

Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»

Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000¹ Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Ιωάννινα 2001)²

Ιωάννινα 2004

¹ Τα κείμενα που ακολουθούν αποτελούν επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η παρουσία τους στο διαδίκτυο εξυπηρετεί επιμορφωτικές ανάγκες και ανάγκες ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά απευθύνεται και στο ευρύ κοινό. Κάθε αθέμιτη χρήση των κειμένων υπόκειται στις διατάξεις του νόμου περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

² Στα πρακτικά συμπεριελήφθησαν οι ανακοινώσεις όσων συνέδρων μπόρεσαν να παρευρεθούν στο συνέδριο ή να αποστείλουν το κείμενο της ομιλίας τους στην οργανωτική επιτροπή. Για τις επιστημονικές θέσεις και απόψεις που διατυπώνονται υπεύθυνοι είναι οι ομιλητές. Οι θέσεις και οι απόψεις τους δεν δεσμεύουν τον επιστημονικό υπεύθυνο του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» ή το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Φιλολογική επιμέλεια: Ειρήνη-Σοφία Κιαπίδου.

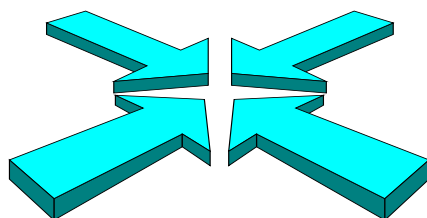
Επιστημονική επιμέλεια, εποπτεία, συντονισμός: Αθανάσιος Ε. Γκότοβος

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ –
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

Πρόγραμμα «Εκπαιδευτική Ένταξη Τσιγγανοπαίδων»

ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό:
Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000**



Ιωάννινα, 8 – 9 Ιουνίου 2001

Αμφιθέατρο Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Νέο Κτίριο Φιλοσοφικής Σχολής
Πανεπιστημιούπολη Ιωαννίνων

Παρασκευή, 8.6.2001

Πρωινή συνεδρία: 9:30 – 14:30

Συντονίζει: Μαίρη Αποστόλου

9:30 – 10:00

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Γεώργιος Δήμου, Αντιπρύτανης Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων
Στέλλα Πριόβολου, Ειδική Γραμματέας του Ενιαίου Διοικητικού τομέα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Δημήτριος Παπαϊωάννου, Ειδικός Γραμματέας Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών του ΥΠΕΠΘ
Αλφρέδο Στάμου, Υπεύθυνος Γραφείου Πρωθυπουργού για θέματα ποιότητας ζωής
Γεώργιος Λαρισαίος, Προϊστάμενος της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ
Κωνσταντίνος Κώτσης, Διευθυντής Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Χρήστος Λάμπρου, Πρόεδρος Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Σωματείων Ελλήνων Ρομ
Μανώλης Ράντης, Διευθυντής Δικτύου Ρομ

10:00 – 11:30

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος

Από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην εθνική ταυτότητα: η αναπαραγωγή ενός ετεροπροσδιορισμού μέσα στο χρόνο

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου

Διοικητική αταξία και Εκπαιδευτική απάθεια: σπαράγματα ψυχών

Γιώργος Μαυρογιώργος

Η σχολική μονάδα και η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη όλων των μαθητών/ τριών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη

Ελένη Τσολακίδου, Σύμβουλος του Υπουργείου Γεωργίας σε θέματα Εκπαίδευσης

11:30 – 12:00

Διάλειμμα

12:00 – 12:30

Μαρία Καπιτοπούλου, Κώστας Μπενέκος

Το μάθημα της γλώσσας με νέα βοηθήματα

12:30 – 13:00

Εύα Πολίτου, Γιάννης Γεωργίου, Μαρία Δημητρίου

Παραγωγή συμπληρωματικού διδακτικού υλικού: Δυνατότητες και όρια

13:00 – 13:30

Κώστας Αγγελάκος

Η διοικητική ανομία ως παράγοντας ακύρωσης εκπαιδευτικών αλλαγών

13:30 – 14:00

Μαρία Βασιλειάδου

Η εμπειρία από το νομό Έβρου

14:00 – 14:30

Συζήτηση

14:30 – 16:00

Μεσημβρινή διακοπή – Γεύμα

Απογευματινή συνεδρία: 16:00 – 21:30

- Συντονίζει:** **Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου**
- 16:00 – 16:30** **Δημήτριος Βεργίδης**
Εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων
- 16:30 – 17:00** **Μανόλης Δαφερμάκης, Κατερίνα Οικονόμου, Ελένη Ντέρα**
Το μετέωρο βήμα της εκπαιδευτικής ένταξης των Τσιγγανοπαίδων στο Ηράκλειο
- 17:00 – 17:30** **Κώστας Καμπίτης, Γεωργία Σπανού**
Οι Τσιγγάνοι στην Αργολίδα – Εκπαιδευτική πραγματικότητα
- 17:30 – 18:00** **Χρύσα Μανωλιά, Θανάσης Αντωνίου**
Η εφαρμογή του Προγράμματος «Εκπαιδευτική Ένταξη Τσιγγανοπαίδων» στο νομό Ροδόπης
- 18:00 – 18:30** **Νεκταρία Βέμη, Χαράλαμπος Αλεξόπουλος, Ιωάννης Νταλάκος**
Πλαίσια συνεργασίας μεταξύ φορέων και προγράμματος «Εκπαιδευτική ένταξη Τσιγγανοπαίδων» – Προοπτικές για το μέλλον
- 18:30 – 19:00** **Διάλειμμα**
- 19:00 – 19:30** **Αγγελική Πράππα, Αθανάσιος Καραπέτσας**
Δράσεις του Προγράμματος «Εκπαιδευτική Ένταξη Τσιγγανοπαίδων» στο νομό Βοιωτίας. Σχολιασμός και προβληματισμοί επί των εγκυκλίων του ΥΠΕΠΘ σχετικά με τη φοίτηση και εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων στα δημόσια σχολεία
- 19:30 – 20:00** **Άγγελος Καμπίλης, Σταμάτης Καραχάλιος**
Οι Τσιγγάνοι στην Αρκαδία: προβληματισμοί και προτάσεις στην κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης και αποδοχής
- 20:00 – 20:30** **Χαρίκλεια Κουτόβα, Ειρήνη Μαυροκεφαλίδου**
Εκπαιδευτική πράξη και πραγματικότητα στους νομούς Ημαθίας και Φλώρινας
- 20:30 – 21:00** **Κωνσταντίνα Σωτηρίου**
Η εμπειρία από το νομό Ρόδου
- 21:00 – 21:30** **Συζήτηση**
- 21:30 -** **Δείπνο**

Σάββατο, 9.6.2001

Πρωινή συνεδρία: 9:30 – 14:30

Συντονίζει: **Γιώργος Μαυρογιώργος**

9:30 – 10:00:

Σπυρίδωνας Γιάννος

Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων: η μάχη με την προκατάληψη και την κοινωνική περιθωριοποίηση – νομός Αιτωλοακαρνανίας

10:00 – 10:30

Φραγκίσκα Κοτρέτσου

Η Τσιγγάνικη κοινότητα και ο ρόλος της τοπικής κοινωνίας στην εξέλιξή της

10:30 – 11:00

Ηώ Αγγουρή, Μέλπω Ντόκα, Μαριάνθη Ταβανίδου

Σχολική ένταξη των παιδιών του οικισμού Αγία Σοφία

11:00 – 11:30

Ελένη Μαχαίρα, Αναστασία Τριανταφυλλοπούλου

Η εμπειρία από το νομό Μεσσηνίας

11:30 – 12:00

Συζήτηση

12:00 – 12:30

Διάλειμμα

12:30 – 13:00

Τζένη Κακαϊδή, Αγγέλα Λεκατσά

Η πορεία του Προγράμματος «Εκπαιδευτική Ένταξη Τσιγγανοπαίδων» στους νομούς Ιωαννίνων και Άρτας

13:00 – 13:30

Καλλιόπη Κούρκουλου, Ιωάννα Αθανασοπούλου

Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στην Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για τη διαρροή

13:30 – 14:00

Ελένη Κοτζακιοζή

Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων: Δράσεις – αντιδράσεις και προοπτικές

14:00 – 14:30

Άννα Νάκου

Η εμπειρία από το νομό Σερρών

14:30 – 16:00

Μεσημβρινή διακοπή – Γεύμα

Απογευματινή συνεδρία: 16:00 – 21:30

Συντονίζει:	Ελένη Μαραγκουδάκη
16:00 – 16:30	Νίκος Πουτσιάκας, Κωνσταντίνος Παναγούλης, Σοφία Δένη Παρέμβαση για την αντιμετώπιση των σχολικών διαρροών και τη στήριξη της σχολικής επιτυχίας στο νομό Λάρισας
16:30 – 17:00	Νατάσσα Καραχάλιου Δράσεις – Αντιδράσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο νομό Κορινθίας
17:00 – 17:30	Ελένη Αντωνίου Σκέψεις, προτάσεις για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων στο νομό Μαγνησίας
17:30 – 18:00	Χρύσα Φουτσιτζή Η εμπειρία από το νομό Εύβοιας
18:00 – 18:30	Συζήτηση
18:30 – 19:00	Διάλειμμα
19:00 – 19:30	Εύη Ταμπάκη, Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική μονάδα
19:30 – 20:00	Ρέα Παϊζάνου, Δημήτρης Κατσάκος Νέα οικονομία και εκπαιδευτικό περιθώριο ή αλλιώς οι μαθητές με ρόμικη καταγωγή θα περάσουν τις συμπληγάδες;
20:00 – 20:30	Ελένη Παπανδρέου, Νίκος Καραγιαννίδης Η εμπειρία από το νομό Ξάνθης
20:30 – 21:00	Συζήτηση
21:00 – 21:30	Κλείσιμο Αθανάσιος Ε. Γκότοβος
21:30 -	Δείπνο

Διεύθυνση ιστοσελίδας: www.uoi.gr/ROMA

Υπεύθυνοι οργάνωσης:
Αναστασία Αναστασίου, Νάντια Παπαπαναγιωτάκη
Τηλ. : 0651 - 95783, 95784
Fax : 0651 - 95803
E-mail : aanastas@cc.uoi.gr

Γεώργιος Δήμου, Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κυρίες και κύριοι,

Η κοινωνία που αναπτύσσεται βασίζεται στην καινοτομία και η καινοτομία αναπτύσσεται μόνο από ανθρώπους οι οποίοι δεν δρουν μέσα σε κανονικότητες. Γι' αυτό το λόγο, η προσέγγιση της διαφορετικής προσωπικότητας, η προσέγγιση της διαφορετικότητας, η αναγνώριση της ετερότητας, η κατανόηση της πρωτοτυπίας, είναι τα στοιχεία τα οποία θα βοηθήσουν την πατρίδα μας και τον κόσμο να πάει μπροστά. Σας ευχαριστώ ιδιαίτερα γι' αυτή την πρόσκληση.

Στέλλα Πριόβολου, Ειδική Γραμματέας του Ενιαίου Διοικητικού τομέα
Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Κύριε πρόεδρε, κυρίες και κύριοι, αγαπητοί φοιτητές,
Λυπούμαι πρώτα για την καθυστέρηση και ζητώ συγγνώμη για αυτό. Χαίρομαι
παράλληλα ιδιαίτερα, γιατί βρίσκομαι σε ένα πολύ αγαπημένο μου
Πανεπιστήμιο. Με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με συνδέουν πολλαπλές
συνεργασίες και έτσι είχα την ευκαιρία να έρθω σήμερα στο τόσο ενδιαφέρον
επιστημονικό συνέδριο που έχετε και να πω δυο λόγια. Και τα λόγια μου αυτά
θα είναι σχετικά με το πρόγραμμα «Εκπαιδευτική Ένταξη των
Τσιγγανοπαίδων», που ο αγαπητός συνάδελφος, καθηγητής κος Γκότοβος έχει
αναλάβει, καθώς και κάποιες σκέψεις για τη συνέχεια αυτής της προσπάθειας.

Όπως γνωρίζετε, στα πλαίσια της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και
του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης σε θέματα διαπολιτισμικής
εκπαίδευσης, υλοποιείται από το 1997 το πρόγραμμα «Εκπαίδευση
Τσιγγανοπαίδων». Είναι η πρώτη φορά που επιχειρείται σε όλη την Ελλάδα
αναδιάταξη της σχέσης μεταξύ σχολείου και τσιγγάνικων οικογενειών, έτσι
ώστε οι μαθητές των οικογενειών αυτών να ενταχθούν και να ανελιχθούν στον
εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα. Είναι, ας μου επιτρέψετε
την έκφραση που έχετε και στον τίτλο του συνεδρίου σας, η αντίσταση της
Ελλάδας στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Είναι ο στόχος της πολιτικής μας για
την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ρόμικη προέλευση. Οι δράσεις του
προγράμματος αυτού προσπάθησαν να ανταποκριθούν στους παρακάτω
στόχους:

1) Τη συγκρότηση μιας στέρεης γνωστικής υποδομής σχετικά με τις συνθήκες
ζωής τους, τα πολιτισμικά τους στοιχεία, τα κίνητρα μάθησης, τις αιτίες
παράκαμψης του σχολείου, τις γλωσσικές προϋποθέσεις για τη χρήση της
ελληνικής.

2) Την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού και την παραγωγή νέου σε πιλοτικό επίπεδο, όπως εναλλακτικά αναλυτικά προγράμματα, επιμορφωτικά σεμινάρια κτλ.

3) Το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με την κοινωνικοπολιτισμική θέση της οικογένειας του μαθητή, τις αρχές, τις μεθόδους και τα περιεχόμενα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της διδασκαλίας της γλώσσας σε επίδοξους μαθητές.

4) Τον προγραμματισμό και την παραγωγή ειδικού γλωσσικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής (βοηθήματα, οδηγός ορθογραφίας, ορολογία της γραμματικής, λεξικό ελληνο-ρομανί) σε τμήματα υποδοχής και σε φροντιστηριακά τμήματα.

Αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος είναι η μείωση της σχολικής διαρροής των παιδιών της ομάδας-στόχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 75 % το 1997 σε 26 % το 2001. Η αντιστροφή της σχέσης σχολείου-τσιγγανοπαίδων μέσα σε τέσσερα χρόνια δείχνει ότι ο στόχος της σχολικής ένταξης των μαθητών με ρόμικη προέλευση είναι εφικτός. Αυτό σημαίνει ότι η διαρροή δεν ήταν τόσο αποτέλεσμα μιας εχθρικής ή αδιάφορης στάσης της οικογένειας απέναντι στο σχολείο, όσο κυρίως αποτέλεσμα δυσχερειών πρόσβασης στο σχολείο. Η επιτυχία αυτής της εκπαιδευτικής καινοτομίας οφείλεται στην υποστήριξη και το συντονισμό όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών: γονείς, διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, τοπική αυτοδιοίκηση, σύλλογοι, μη κυβερνητικές οργανώσεις.

Αξιολογώντας, κατά κάποιον τρόπο, τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας, οδηγούμαι στη διαπίστωση ότι χωρίς το συγκεκριμένο δίκτυο συνεργατών η υλοποίηση αυτού του ενταξιακού προγράμματος δεν θα ήταν εφικτή, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας των συνθηκών κάτω από τις οποίες ζει ο πληθυσμός-στόχος και των αντιστάσεων του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού

συστήματος στην ένταξη, αντιστάσεις που παραμένουν ακόμη ενεργές και δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν κεντρικά και με διοικητικά μόνο μέτρα.

Από το Υπουργείο Εσωτερικών τέθηκαν πρόσφατα οι βασικές κατευθύνσεις ενός ολοκληρωμένου προγράμματος στα πλαίσια της εθνικής πολιτικής για τους Τσιγγάνους. Το πρόγραμμα αυτό θα λειτουργήσει μέσω του συντονισμού όλων των συναρμόδιων Υπουργείων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, με σκοπό την ένταξη των ελλήνων Τσιγγάνων και χρονικό ορίζοντα εξαετίας. Η χρηματοδότηση από κοινοτικούς πόρους (Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης) και εθνικούς πόρους ανέρχεται στο ποσό των 105 δισεκατομμυρίων δραχμών, το οποίο κατανέμεται στη στέγαση, την κατάρτιση-απασχόληση, την εκπαίδευση, την υγεία-πρόνοια, τον πολιτισμό και τον ανθρωπισμό.

Το Υπουργείο Παιδείας με το πρόγραμμα «Εκπαιδευτική Ένταξη των Τσιγγανοπαίδων» σταθερό στόχο έχει την αρμονική ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για το στόχο αυτό απαιτούνται: η εξασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς της πλειονότητας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και τεχνικών μέσων για την εκπαίδευση, και τέλος, κυρίως η ευαισθητοποίηση όλων των φορέων, προκειμένου να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη της κοινωνίας των πολιτών αυτών.

Θα πρέπει να αναφέρουμε σε αυτή την εναρκτήρια συνεδρία ότι στην τελευταία έκθεση του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα επισημαίνεται με επαινετικά λόγια η βούληση της κυβέρνησης και η εκπαιδευτική της παρέμβαση για την ενσωμάτωση των Τσιγγάνων, καθώς και ο ορισμός για το έργο αυτό ειδικού συμβούλου του πρωθυπουργού της χώρας.

Η διαδικασία ένταξης είναι διαδικασία επίπονη και χρονοβόρα. Δεν γίνεται και δεν πρέπει να γίνεται με βία, δογματισμό και επιπόλαιους χειρισμούς, αλλά με υπομονή, επιμονή και συγκεκριμένους στόχους. Θα συνεχίσουμε, λοιπόν, με τους ίδιους στόχους, με όλη την εμπειρία της

πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος και με χρονικό ορίζοντα εξαετίας που μας επιτρέπει να είμαστε περισσότερο αισιόδοξοι.

Πριν τελειώσω θα ήθελα να συγχαρώ θερμότατα τον συνάδελφο καθηγητή κο Γκότοβο και τους συνεργάτες του για τη διοργάνωση αυτού του συνεδρίου και να ευχηθώ καλή επιτυχία σε όλες τις εργασίες του, τις οποίες δυστυχώς -λυπούμαι γι' αυτό- δεν θα μπορέσω να παρακολουθήσω τις επόμενες ημέρες. Σας ευχαριστώ πολύ.

Γεώργιος Λαρισσιός, Προϊστάμενος της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ

Καλημέρα σας. Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας για την Εκπαίδευση, το γνωστό ΕΠΕΑΕΚ, προσπάθησε την προηγούμενη προγραμματική περίοδο (1994-1999) να στηρίξει μέσα από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης την προσπάθεια ένταξης ιδιαίτερα των παιδιών με διαφορετικότητες, με διαφορετική πολιτιστική, εθνική, θρησκευτική καταγωγή, στον κοινωνικό περίγυρο, ξεκινώντας με την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έγιναν πολύ μηχανικά τα συγκεκριμένα προγράμματα, εκτελέστηκαν –μπορώ να πω– με αρκετή δυσκολία, αλλά με επιτυχία, η οποία οφείλεται καθαρά στον ανθρώπινο παράγοντα. Τα άτομα που ανέλαβαν και ως υπεύθυνοι και ως συνεργάτες και ως συμμετοχοί σε αυτήν προσπάθεια, σίγουρα έχουν εργαστεί περισσότερο από ό,τι φυσιολογικά θα περίμενε κάποιος, και κάτω από αντίξοες συνθήκες, κάτι που σημαίνει ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν έχει απλά μια δομή η οποία αποφασίστηκε και εκτελείται, αλλά έχει μια πνοή, έχει μια σφαιρικότητα. Αυτό δίνει πάρα πολλές ελπίδες για το μέλλον, παρά τις οποιεσδήποτε –επαναλαμβάνω– δύσκολες και αντίξοες συνθήκες.

Βεβαίως, βρισκόμαστε σε μια μεταβατική περίοδο, καθώς περνούμε από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στήριξης στο άλλο, στο Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης για την περίοδο 2000-2006, και το ΕΠΕΑΕΚ 2 του Υπουργείου Παιδείας έχει σε μια συγκεκριμένη ενέργεια τις πράξεις αυτές, οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα να συνεχιστούν και να αναπτυχθούν περισσότερο τέτοια προγράμματα. Το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο που χρηματοδοτεί, όπως και άλλα ταμεία, τα επιχειρησιακά προγράμματα, έχει έναν ιδιαίτερο άξονα πολιτικής πάνω στα θέματα της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας, ιδιαίτερα των ατόμων ειδικών κατηγοριών, καθώς και καταπολέμησης του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Έτσι, στο σχεδιασμό αυτό που ξεκινήσαμε εδώ και ένα χρόνο, ο οποίος τουλάχιστον στην πρώτη φάση

του ολοκληρώθηκε την προηγούμενη εβδομάδα (29 Μαΐου), όταν έγινε η πρώτη επιτροπή παρακολούθησης του επιχειρησιακού προγράμματος και εγκρίθηκε το αναλυτικό θα μπορούσαμε να πούμε επιχειρησιακό πρόγραμμα, προβλέπεται μια συγκεκριμένη ενέργεια που ονομάζεται «Έλευση των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα». Εκεί εντάσσεται ακριβώς και το θέμα των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης.

Υπάρχει, λοιπόν, μια κατηγορία πράξεων για όλες αυτές τις δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν για τις ομάδες-στόχους (Τσιγγάνοι, Παλιννοστούντες, Μουσουλμάνοι, αλλοδαποί, ομογενείς κτλ.) και παράλληλα γίνεται η προσπάθεια να υπάρξει και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα ευαισθητοποίηση των κοινοτήτων. Γιατί οι περισσότεροι που γνωρίζετε το πρόβλημα καταλαβαίνετε πού αυτό έγκειται: στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας, και μάλιστα των ενηλίκων της κοινότητας, ξεκινώντας από τους γονείς των άλλων παιδιών, προχωρώντας προς τα πάνω στη διοίκηση, στους τοπικούς άρχοντες και παράγοντες, τους οποίους πρέπει να ευαισθητοποιήσουμε, να βοηθήσουμε, να επιμορφώσουμε, να ενημερώσουμε και να αναπτύξουμε κατάλληλες ενέργειες, ώστε να μπορέσουμε να πετύχουμε τους στόχους μας. Βέβαια, απαιτείται και η ειπώνηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να μπορέσουν να πετύχουν αυτό που θέλουν, την εκπαιδευτική ένταξη, δηλαδή, αυτών των παιδιών, διατηρώντας όλη αυτή τη διαφορετικότητά τους που αναφέρθηκε προηγούμενα. Πραγματικά πιστεύω ότι η πολιτιστική ανάπτυξη ενός λαού είναι σύνθεση όλων των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων, οι οποίες πραγματικά συνεισφέρουν. Σκοπός δεν είναι να αφομοιωθούν, να ενταχθούν ίσως, όλες αυτές οι διαφορετικότητες, αλλά να κερδίσουμε όλοι από αυτές, γιατί όπως ξέρουμε πολύ καλά, υπάρχει μια δυναμική στο χώρο αυτό, τον πολιτισμικό.

Δεν θα ήθελα να αναφερθώ από την πλευρά του επιχειρησιακού προγράμματος σε θέματα οικονομικά κτλ. Απλά θα ήθελα να πω ότι έχουμε

βάλει συγκεκριμένους στόχους που δείχνουν και την αποφασιστικότητα που έχουμε για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Όταν ξέρουμε ότι από αυτές τις ομάδες που σας ανέφερα προηγούμενα, 25.000 μαθητές έχουν εμπλακεί μέχρι τώρα στις δραστηριότητές μας, θέλουμε τώρα, το 2003, να φτάσουμε να είναι 50.000 και αργότερα γύρω στις 75.000. Είναι στόχος τον οποίο έχουμε γράψει, έχουμε αποδεχθεί όλοι, έχουμε αποφασίσει, έχει γνωστοποιηθεί, κάτι που σημαίνει ότι έχουμε υποχρέωση να τον υλοποιήσουμε. Όταν είχαμε περίπου 300 πολιτικές μονάδες που είχαν εμπλακεί σε τέτοια προγράμματα και θέλουμε να τις διπλασιάσουμε σε 600 μέχρι το 2003, καταλαβαίνετε ότι τα επόμενα δύο χρόνια θα υπάρχει πολλή δουλειά και θα είναι βέβαια και πιο δύσκολη ακόμη, με τις διαφορετικές δυνατότητες που υπάρχουν τώρα και τις δυσκολίες που υπάρχουν στις αλλαγές των δομών διαχείρισης του επιχειρησιακού προγράμματος και όλων των επιχειρησιακών προγραμμάτων που δρουν στο Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Όσο πιο δύσκολα ξεπεράσουμε αυτές τις δυσκολίες, τόσο πιο γρήγορα θα μπορέσουμε να πετύχουμε τους στόχους μας. Εγώ να ευχηθώ καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου. Σας ευχαριστώ.

Χρήστος Λάμπρου, Πρόεδρος Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Σωματείων
Ελλήνων Ρομ

Κυρίες και κύριοι,

Κατά μία σύμπτωση ίσως, τα δύο τελευταία συνέδρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υλοποιούνται ύστερα από πολύ σημαντικές στιγμές για τους έλληνες Τσιγγάνους. Σας θυμίζω ότι το περσινό συνέδριο πραγματοποιήθηκε λίγες ημέρες μετά τη δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης της σύστασης διυπουργικής επιτροπής που ασχολείται με τα θέματα των ελλήνων Τσιγγάνων. Το φετινό πάλι πραγματοποιείται λίγες ημέρες μετά την εξαγγελία από την Υπουργό Εσωτερικών και Παπανδρέου, του πιο φιλόδοξου -κατά την άποψή μου- σχεδίου που υπάρχει αυτή τη στιγμή σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση για την κοινωνική ένταξη των ελλήνων Τσιγγάνων. Αν, όμως, δει κάποιος καλύτερα τα πράγματα, σίγουρα δεν μπορεί και δεν πρέπει να πιστεύει σε συμπτώσεις, και αν αυτές οι εξαγγελίες είναι το μέτρο των πιέσεων που έχει εξασκήσει κάθε φορέας που εμπλέκεται με την υλοποίηση του προγράμματος κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των ελλήνων Τσιγγάνων, πρέπει να αισθάνεται λίγο ή πολύ ευχαριστημένος με την όλη εξέλιξη.

Αυτό, όμως, που εμείς παρατηρούμε είναι ότι, αν τελικά επέλθει η κοινωνική ένταξη των ελλήνων Τσιγγάνων και αν υλοποιηθεί και εφαρμοστεί το πρόγραμμα, όπως τουλάχιστον έχει σχεδιαστεί, πολύ σημαντικό ρόλο θα παίξει η εκπαιδευτική ένταξη των ελλήνων Τσιγγάνων. Και το λέμε αυτό, επειδή η εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με το οικιστικό και φυσικά και με την απασχόληση. Οι δικές μας θέσεις για την εκπαίδευση είναι γνωστές, τις έχουμε κοινοποιήσει από τον Μάρτιο του 1997 και στο Υπουργείο Παιδείας και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Πολλές από τις δράσεις που είχαμε τότε προτείνει βλέπουμε ότι υλοποιούνται ή έχουν δρομολογηθεί να υλοποιηθούν. Ωστόσο, πρέπει να κάνουμε μερικές

παρατηρήσεις με αφετηρία το πώς βλέπουμε εμείς την εκπαιδευτική ένταξη των ελλήνων Τσιγγάνων.

Η πρώτη παρατήρηση που πρέπει να κάνω είναι ότι κάποια στιγμή –και το έχουμε πει αρκετές φορές– θα πρέπει ίσως να τροποποιηθεί ο νόμος περί προσλήψεως των εκπαιδευτικών, με τέτοιο τρόπο ώστε σε σχολεία στα οποία παρατηρείται μεγαλύτερη ποσόστωση στην προσέλευση παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης να τοποθετούνται κατ' εξαίρεση δάσκαλοι που είτε έχουν αντικειμενική εμπειρία σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων (π.χ. έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων) είτε οι ίδιοι εκφράζουν την επιθυμία να τοποθετηθούν σε αυτή τη θέση.

Η δεύτερη παρατήρηση που έχουμε να κάνουμε αφορά αυτά τα περίφημα "καθαρά" σχολεία, τα μονοπολιτισμικά σχολεία. Και το λέω αυτό, επειδή σε μια πολιτεία, σε μια κοινωνία που αποδέχεται την πολυπολιτισμικότητά της και σχεδιάζει μάλιστα και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, ώστε να επιτύχει την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, πιστεύω ότι η ύπαρξη και λειτουργία τέτοιων σχολείων είναι το όνειδος της πολιτείας και της κοινωνίας αυτής. Και μιλάω για περιοχές όπου το σχολείο είναι μέσα στην πόλη, όπου γύρω-γύρω υπάρχουν σπίτια προφανώς μη Τσιγγάνων και όμως σε αυτό το σχολείο πηγαίνουν μόνο παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής. Και ενώ ο νόμος ρητά αναφέρει ότι το κάθε παιδί πηγαίνει στο σχολείο που βρίσκεται στα όρια του γεωγραφικού διαμερίσματος στο οποίο ανήκει η κατοικία του, παρόλα αυτά οι μη τσιγγάνοι γονείς, είτε δηλώνοντας πλαστές και ψεύτικες διευθύνσεις, είτε προβαίνοντας μερικές φορές και στην υλοποίηση πλαστών συμβολαίων ενοικίασης, παίρνουν τα παιδιά τους και τα πηγαίνουν σε άλλα σχολεία. Νομίζω ότι επιτέλους κάποιος πρέπει να αντιδράσει σε αυτή την κατάσταση.

Η τελευταία παρατήρηση που έχω να κάνω αφορά τα λόγια που είπε ο κος Παπακωνσταντίνου πέρσι και αντηχούν ακόμη στα αυτιά μου: Πώς

μπορείς να πεις σε έναν άνθρωπο να παραμείνει στο σχολείο, όταν δεν βλέπει τον εαυτό του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που του προσφέρεται; Κάτω από αυτή τη λογική, εμείς πιστεύουμε ότι ίσως ωρίμασε η κατάσταση να πάμε και στην τελευταία δράση που εμείς πιστεύουμε ότι είναι σημαντική, τη χρησιμοποίηση Τσιγγάνων ως βοηθών δασκάλων στα σχολεία, ώστε σιγά-σιγά να πάμε σε αυτό που εδώ και πολλά χρόνια γίνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, δηλαδή στην παράλληλη, ταυτόχρονη, συνεργατική διδασκαλία. Σας ευχαριστώ.

Μανώλης Ράντης, Διευθυντής Δικτύου Ρομ

Καλή σας ημέρα. Σας μεταφέρω τους χαιρετισμούς και του προέδρου του Δικτύου και της Εκτελεστικής Επιτροπής και σας ευχαριστώ για την πρόσκληση που μας κάνατε. Θέλουμε να καταθέσουμε και εμείς τη δική μας αγωνία για την προσπάθεια αυτή που ξεκίνησε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και βρίσκεται ήδη στην τέταρτη χρονιά της, με στόχο να οδηγηθεί μια κοινωνική ομάδα στην εκπαιδευτική ένταξη, η οποία θα οδηγήσει με τη σειρά της στην κοινωνική. Μια προσπάθεια που είναι πραγματικά δύσκολη και απαιτεί συστράτευση φορέων, προσώπων και θεσμών σε όλα τα επίπεδα, και στην οποία τουλάχιστον ο φορέας που εκφράζω σήμερα, η τοπική αυτοδιοίκηση, πιστεύω ότι μπορεί να παίζει έναν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο.

Στα αυτιά μας ηχούν οι φράσεις "διαπολιτισμική εκπαίδευση" ή "μονοπολιτισμικά σχολεία" ως δεδομένα πια και τις θεωρούμε και κάπως αυτονόητες ως έννοιες, με την προϋπόθεση πως όλοι μας ξέρουμε ότι αυτοί οι όροι επικράτησαν διότι για να χρηματοδοτηθούν δράσεις μέσα από ευρωπαϊκά κονδύλια, έπρεπε αυτό που θέλαμε να κάνουμε ως κοινωνική πολιτική να βαφτίζεται κάθε φορά με κάποιον τρόπο, ώστε να είναι επιλέξιμη δράση, να μπορεί, δηλαδή, να χρηματοδοτηθεί.

Αυτό που πρέπει όλοι να καταλάβουμε (Υπουργείο Παιδείας, υπουργική συντονιστική επιτροπή, τοπική αυτοδιοίκηση και πανεπιστήμια) είναι ότι κάποια στιγμή θα πρέπει τουλάχιστον στην Ελλάδα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι αγωνιζόμαστε κάτω από μία κοινή σκέψη: να οδηγήσουμε ανθρώπους, κοινωνικές ομάδες ή απλώς μεμονωμένες περιπτώσεις ανθρώπων στην κοινωνική ένταξη ακόμη και αν δεν έχουν καμία πολιτισμική ή θρησκευτική ιδιαιτερότητα, αλλά απλώς προέρχονται από διαφορετική αφετηρία και βιώνουν μια κατάσταση που είναι χειρότερη από τη μέση κατάσταση που επικρατεί στον ελλαδικό χώρο. Ο στόχος πρέπει να είναι αυτός και οι προϋποθέσεις με τις οποίες θα εξασφαλιστεί η επίτευξή του είναι

υπόθεση όλων. Δεν είναι μόνο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων φυσικά ή μόνο του Υπουργείου Παιδείας, αλλά είναι υπόθεση και της τοπικής αυτοδιοίκησης και της κεντρικής διοίκησης και τελικά όλων αυτών που μαζί επηρεάζουν και την Ευρωπαϊκή Ένωση στη χάραξη των πολιτικών.

Εμείς, λοιπόν, είμαστε της άποψης ότι ασφαλώς και πρέπει να μιλήσουμε για κοινωνική ένταξη και για εκπαιδευτική ένταξη ανθρώπων, ελλήνων πολιτών, που έχουν διαφορετική αφετηρία και βιοτικό επίπεδο σε σχέση με τον μέσο όρο ζωής που βιώνουν οι υπόλοιποι έλληνες πολίτες. Ως Δίκτυο Ρομ αυτό θέλουμε να υπηρετούμε, πιστεύοντας ότι οι έλληνες Τσιγγάνοι -έτσι όπως και οι ίδιοι λένε μέσα από την έκφραση του αυτοπροσδιορισμού τους, που με τον πλέον επίσημο τρόπο κατέθεσαν μόλις πριν από ούτε ένα μήνα- είναι ένα απολύτως άρρηκτα συνδεδεμένο κομμάτι με τον υπόλοιπο ελληνισμό και οποιαδήποτε άλλου τύπου λογική ή προσέγγιση θα τους βρει ασύμφωνους. Αυτό το λέω με αφορμή τη μεταβατική περίοδο που διανύουμε από το Β' στο Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, με δεδομένο το ότι ακούστηκε ότι θα μπορέσουμε κάποια στιγμή -και μάλλον θα πετύχουμε- να διεκδικήσουμε ως χώρα και ένα Δ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Απλώς εκφράζω την ανησυχία μήπως στο Δ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, προκειμένου να διατεθούν χρήματα για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ελλήνων Τσιγγάνων, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και κάποιοι άλλοι όροι εκτός από τις πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή όποιες άλλες ιδιαιτερότητες. Πιστεύω, λοιπόν, ότι είναι υπόθεση όλων να κοιτάζουμε ανθρώπους, έλληνες πολίτες, οι οποίοι βιώνουν διαφορετική κατάσταση από αυτήν που κοινώς αποδεκτά έχουμε όλοι υπόψη μας, και τι αναλογεί στον καθένα ως αρμοδιότητα και δυνατότητα να πράξει, για να βελτιωθεί αυτή η ιστορία. Σας ευχαριστώ πολύ.

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος, Από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην εθνοτική ταυτότητα: η αναπαραγωγή ενός ετεροπροσδιορισμού μέσα στο χρόνο

Καλημέρα σας, κυρίες και κύριοι, επίσημοι από το Υπουργείο Παιδείας, το ηρωικό Δίκτυο Προγράμματος που είναι εδώ σήμερα, και η λέξη "ηρωικό" δεν είναι τυχαία. Θα φανεί αργότερα ότι πράγματι δεν είναι καθόλου εύκολο πράγμα να μάχεται κανείς σε ατομικό επίπεδο όλες εκείνες τις αντιστάσεις, για τις οποίες θα μιλήσουμε στο συνέδριό μας, τις αντιστάσεις από εκείνους τους φορείς, που μερικές φορές με πρόθεση, μερικές φορές χωρίς πρόθεση, μερικές φορές βασισμένοι σε καινοφανείς κατ' όνομα θεωρίες, οι οποίες όμως είναι πολύ παλιές. Ευχαριστώ όλους σας που κάνατε τον κόπο και ήρθατε σε αυτή την αίθουσα σήμερα. Έχουμε Ιούνιο και είναι δύσκολος μήνας, είναι ο μήνας των εξετάσεων γενικά στη χώρα, είναι ο μήνας που δεν θα ήταν σίγουρα η καλύτερη ημερομηνία να διαλέξουμε γι' αυτό το συνέδριο. Θα έπρεπε να το κάνουμε τον Μάιο ή τον Απρίλιο, αλλά για να κάνει κανείς ένα συνέδριο πρέπει να έχει τουλάχιστον την υπόσχεση ότι θα πληρωθούν κάποια έξοδα του συνεδρίου και την υπόσχεση την πήραμε πολύ αργά. Αυτός είναι ο λόγος που σας φέραμε τον Ιούνιο σε αυτή την αίθουσα και όχι νωρίτερα. Να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον πρόεδρο της ΠΟΣΕ, τον κο Χρήστο Λάμπρου και τον κο Μανώλη Ράντη, το Διευθυντή του Δικτύου Ρομ, για την παρουσία τους εδώ. Είναι για μας ιδιαίτερα σημαντικό να ακούμε τις απόψεις τους και να συζητάμε μαζί τους τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στον εκπαιδευτικό χώρο.

Θα μου επιτρέψετε να είμαι λιγάκι βιωματικός στην εισήγησή μου, ενόψει του γεγονότος ότι πέρα από τις πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στα τέσσερα αυτά χρόνια, προκειμένου ένα κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού να αποκτήσει την ίδια πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, την οποία έχουν και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους, να αναιρεθεί το εμπόριο της προέλευσης σε ό,τι αφορά την παρουσία στο σχολείο και τη μάθηση στο σχολείο, γιατί περί αυτού πρόκειται εν τέλει. Τον τελευταίο καιρό αρχίζουμε να αντιμετωπίζουμε και

άλλου τύπου εμπόδια, άλλου τύπου δυσκολίες. Υπαινίχθηκε κάπως ο Δημήτρης Παπαϊωάννου αυτές τις δυσκολίες, λέγοντας ότι μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς διαφωνίες σε ό,τι αφορά τις προσεγγίσεις. Το είπε πάρα πολύ κομψά βεβαίως. Φαίνεται πως αυτές οι διαφωνίες, όταν δεν μένουν μέσα στα αμφιθέατρα και ζητούν να εισβάλουν στην παιδαγωγική πράξη, δεν είναι πλέον μόνο ακαδημαϊκές διαφωνίες, απέναντι στις οποίες μπορεί κανείς να υποκλίνεται, αλλά κατά έναν τρόπο γίνονται πλέον σημαντικά προβλήματα προσανατολισμού και επιλογών: Θα κάνουμε αυτό ή θα κάνουμε το άλλο;

Αν, λοιπόν, στη δεκαετία του '60 ερχόταν κάποιος από τους σημερινούς, ολοένα και περισσότερο «ειδικούς» σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και περνούσε μόνο μία μέρα της ζωής του στον αγροτικό περίγυρο της εποχής, θα παρατηρούσε αξιοσημείωτα πράγματα. Τα σπίτια δεν είχαν τη γνωστή διαρρύθμιση των χώρων σε σαλόνι, κουζίνα, υπνοδωμάτια και λουτρό, τουαλέτες εσωτερικές δεν υπήρχαν και είναι αμφίβολο αν υπήρχαν και εξωτερικές. Όταν όλες οι λειτουργίες σου σαλονιού, της κουζίνας και του υπνοδωματίου γίνονται σε έναν και μόνο ενιαίο χώρο, ο οποίος ονομάζεται "το σπίτι", οι επιμέρους λέξεις που παραπέμπουν στους αντίστοιχους χώρους είναι για ένα παιδί λέξεις εξωτικές, λέξεις που μυρίζουν πρόοδο και πολιτισμό. Το ίδιο και η λέξη "λουτρό", όταν το ρεπερτόριο της σωματικής φροντίδας και καθαριότητας για τον συγκεκριμένο περίγυρο εκείνης της εποχής, τον περίγυρο τον οποίο εγώ έζησα και στον οποίο μεγάλωσα, καθαριότητα σήμαινε το καθημερινό πλύσιμο του προσώπου και το εβδομαδιαίο λούσιμο της κεφαλής και σε ειδικές περιπτώσεις και το πλύσιμο των ποδιών. Τα παιδιά είχαμε μια ειδική σχέση με την ενδυμασία, δεν αλλάζαμε κάθε μέρα πουκάμισο, καταρχήν δεν υπήρχε πάντοτε πουκάμισο, αλλά τη θέση του έπαιρνε ένα πολυσθενές από πλευράς λειτουργιών μάλλινο ένδυμα, που συμπύκνωνε φανέλα, πουκάμισο και πουλόβερ, θα λέγαμε σήμερα. Ούτε φορούσαμε πιτζάμες πριν πάμε για ύπνο, διότι δεν είχαμε ενημερωθεί ότι επιβάλλεται άλλη αμφίεση όταν κοιμάσαι και διαφορετική όταν είσαι ζύπνιος.

Με την ίδια ευκολία θα μπορούσα να επεκτείνω το παράδειγμα και σε άλλους τομείς από τη φυσική συμπεριφορά μέχρι τη γλώσσα, την οποία ο επισκέπτης μας, ο σημερινός «ειδικός» στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μιας συγκεκριμένης κοπής, γραφειοκράτης ή όχι κάποιου επίσημου φορέα (Πανεπιστημίου, Υπουργείου Παιδείας ή κάποιου μη κυβερνητικού οργανισμού) θα μπορούσε να καταλάβει μόνο αν καταγόταν από αγροτική οικογένεια της Ηπείρου και είχε την τύχη στη ζωή του να προσθέσει πάνω στην αρχική επικοινωνιακή του συσκευή και την επίσημη γλώσσα της εποχής, την τότε κοινή ελληνική.

Αν προσλαμβάνω ορθά όσα λέγονται σήμερα, όταν η διαπολιτισμική εκπαίδευση έγινε πια ακαδημαϊκή, παιδαγωγική και πολιτική μόδα, γύρω από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, την πολιτισμική και εθνοτική ταυτότητα, τότε μπορώ να πω ότι έστω και αργά στη ζωή μου συνειδητοποίησα, με τη βοήθεια όλων αυτών των πολλές φορές –κατά την άποψή μου– ασυναρτησιών, ότι ήμουν –και σε ορισμένα μάλλον συνεχίζω να είμαι– «άτομο με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, με ξεχωριστή πολιτισμική ταυτότητα», κατά κάποιον τρόπο «μειονοτικός» στη σημερινή ορολογία της πολιτικής ευπρέπειας.

Το ευτύχημα είναι ότι στο σχολείο που πήγαινα είχαν όλοι τις ίδιες λίγο ή πολύ ιδιαιτερότητες, έτσι ώστε μου ήταν αδύνατο να συνειδητοποιήσω την πολιτισμική μου ιδιαιτερότητα ως ετερότητα και να αισθανθώ μειονοτικός. Είναι προφανές ότι όλες αυτές τις εκφράσεις («άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», «άτομα με ξεχωριστή πολιτισμική ταυτότητα», «άτομα με ξεχωριστή εθνοτική ταυτότητα») προϋποθέτουν κάτι, προς το οποίο συγκρίνονται, για να προκύψουν οι σχετικές διαφορετικές γραμμές. Από μόνες τους είναι αδύνατο να προκύψουν. Και εδώ ακριβώς είναι το μυστικό: αυτό το κάτι είναι συνήθως ένα μείγμα από φαντασίες και πραγματικότητα και όταν υπάρχει μια προδιάθεση να συρθούν διαφορετικές γραμμές, μια διάθεση για πολιτισμική και εθνοτική τακτοποίηση του πληθυσμού, όπως σε παλιότερες

καλές εποχές (πολύ καλά παραδείγματα στην κεντρική Ευρώπη), η φαντασία ξεσαλώνει και καλπάζει.

Αποτελέσματα μιας τέτοιας δημιουργικής εκτροπής της εθνοτικής φαντασίας είναι πολλά από αυτά που λέγονται και γίνονται τα τελευταία χρόνια, τα τελευταία δέκα χρόνια θα έλεγα, σε διεθνές, ευρωπαϊκό, αλλά -πώς άλλωστε θα ήταν δυνατόν να μην συμβαίνει και εδώ;- και σε ελληνικό, εθνικό δηλαδή, επίπεδο. Μια μανία με τις συλλογικές ταυτότητες, μια νομιναλιστική κουλτούρα, ένας φονταμενταλισμός της ταυτότητας. Και όποιος αντέξει.

Εμείς τότε ως παιδιά αντέξαμε. Ήταν ευτύχημα ότι ο δάσκαλός μας δεν πίστευε σε κατασκευασμένες από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, αλλά και από την ιστορία της κοινωνικής περιθωριοποίησης, ταυτότητες, για να τις σεβαστεί μετά στο μοτίβο ενός οικολογικού ρομαντισμού στο χώρο του πολιτισμού. Πίστευε αντίθετα ότι είχαμε υποχρέωση να μάθουμε τα συγκεκριμένα ονόματα, όχι τόσο για τα καθημερινά μας βιώματα, τα οποία ήδη είχαμε και κανείς δεν μπορούσε -και ακόμη δεν μπορεί- να μας τα πάρει, αλλά γι' αυτά που εκείνος θεωρούσε χρήσιμα για την προώθησή μας στο γυμνάσιο τότε, για το οποίο -όπως θυμόσαστε- υπήρχαν εισαγωγικές εξετάσεις, και αργότερα για να διεκδικήσουμε μια ζωή έξω από τον κύκλο των γεγονότων και των καταστάσεων που συνέθεταν το αρχικό, αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον προέλευσης. Σε αυτό ήταν, όπως λέμε σήμερα, κάθετος. Θεωρούσε χρέος του να μας δώσει εκείνη τη συμβολική ώθηση που ήταν απαραίτητη για την αποκόλληση από έναν κόσμο, έναν «πολιτισμό», όπως θα λέγανε οι υποστηρικτές πολυπολιτισμικών μοντέλων, που εκείνος πίστευε ότι δεν ήταν επιλογή μας και ότι δεν μας άξιζε, αλλά κινδύνευε να μας αφομοιώσει και να μας απορροφήσει. Γι' αυτή την αφομοίωση δεν μιλάει τώρα κανείς. Υποτίθεται πως δεν είναι αυτή αφομοίωση. Η αφομοίωση στον κόσμο στον οποίο γεννήθηκες δεν λέγεται έτσι, αλλά αλλιώς.

Αμφιβάλλω αν ο δάσκαλός μας γνώριζε κοινωνιολογία, αλλά επειδή διέθετε κοινό νου, δεν διέβλεπε για το τότε εγγύς μέλλον μια επανάσταση των

αγροτοκτηνοτρόφων, οι οποίοι πλέον έφταναν στην πολιτική εξουσία, θα μπορούσαν να επιβάλουν το κερασοβίτικο (Κεράσοβο λέγεται το χωριό μου) πολυπολιτισμικό πρότυπο, από τη γλώσσα μέχρι το δίκαιο και τον τρόπο παραγωγής. Γι' αυτό πάσχιζε να μάθουμε τη γλώσσα, όχι αυτή που ήδη γνωρίζαμε, αλλά αυτή που δεν γνωρίζαμε, τη σχολική γλώσσα, ακόμη και αν η νέα γλώσσα περιέγραφε κόσμους μακρινούς, μυθικούς για μας κόσμους, κόσμους αρκετά απόμακρους από τη δική μας καθημερινότητα. Ο δάσκαλος γνώριζε καλά ότι στο γυμνάσιο δεν αστειεύονται και ότι δεν χαμπαρίζουν από διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα μπορούσα κανείς να του καταλογίσει έλλειμμα επαναστατικής διάθεσης σε ό,τι αφορά το μακροκοινωνικό επίπεδο, αλλά σε καμιά περίπτωση να του καταλογίσει αφέλεια. Είχε επιλέξει το δικό του πεδίο για την επανάσταση και αυτό ήταν οι επιδόσεις μας, οι οποίες ορθά πίστευε ότι ήταν το βασικό καύσιμο για την απόδραση από τον αγροτοκτηνοτροφικό βίο, για την ακρίβεια τον δήθεν αγροτοκτηνοτροφικό βίο, αφού με δέκα στρέμματα, δεκαπέντε πρόβατα και δύο άλογα δεν υφίσταται βιώσιμη αγροτοκτηνοτροφική μονάδα.

Εκτός από τη γλώσσα του σχολείου μάς έμαθε κάτι εξίσου σημαντικό: μας έμαθε να ελπίζουμε, να ελπίζουμε στην υπέρβαση της κοινωνικής θέσης, στην οποία μας είχε ρίξει η ιστορία, ότι δεν είναι κανόνας το να χάνει κανείς, αλλά ότι προσπαθώντας μπορεί και να κερδίσει.

Αυτό δεν θα μπορούσε να μας το είχε διδάξει, εάν δεν είχε πρώτα κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων, αλλά και τη δική μας. Γιατί η διαφορά του (ήταν πιο περιποιημένος από τους γονείς μας, μιλούσε σαν μορφωμένος, γνώριζε περισσότερο) δεν τον εμπόδιζε να πλησιάσει τις οικογένειες. Δεν μιλούσε στους γονείς από απόσταση, οχυρωμένος πίσω από την πολιτισμική ταυτότητα και βολεμένος πίσω από τη διαχωριστική γραμμή. Αποφασισμένος να πείσει και να επιφέρει αλλαγές, πλησίαζε την οικογένεια όσο μπορούσε, εκδήλωνε την έγνοια του, έδειχνε πως δεν είναι αδιάφορος για την τύχη των παιδιών, συμμετείχε στη ζωή του χωριού, δεν τον ενοχλούσε καθόλου η βαριά

ηπειρώτικη διάλεκτος, μάλιστα έδειχνε να του αρέσουν ορισμένες από τις σταράτες κουβέντες που κρυβόταν πίσω από τις στερεότυπες εκφράσεις των ομιλητών της συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας. Δεχόταν τις παραξενιές των χωριανών στην καθημερινή τους ζωή, αλλά δεν ήταν γενικώς υπέρ της ισονομίας των γνώμων σε όλα τα θέματα, δεν ήταν τύπος μετανεοτεριικός. Αν οι γονείς π.χ. είχαν τη γνώμη ότι κάποιο παιδί έπρεπε να λείψει από το σχολείο για ένα διάστημα μεγαλύτερο από αυτό που εκείνος είχε προσδιορίσει ως όριο ανοχής, επειδή υπήρχαν δουλειές με τα ζώα και τα κτήματα, θύμωνε, άστραφτε και βρόνταγε. Υποθέτω ότι μέσα του δεν ανεχόταν να υπονομεύουν οι ίδιοι οι γονείς ένα έργο που είχε ξεκινήσει αυτός, να προωθήσει δηλαδή το συμφέρον των ίδιων των παιδιών τους. Δεν ανεχόταν αυτή την ακύρωση, με αποτέλεσμα η πίεση προς τους γονείς αυτούς να εκδηλώνεται άμεσα, επί της ουσίας, και όχι έμμεσα και εκλεπτυσμένα.

Το ευτύχημα για το δάσκαλό μας: τα διαπολιτισμικά παρατηρητήρια που σήμερα βγάζουν γλώσσα και ενοχοποιούν εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κάνουν τη δουλειά τους και κοπιάζουν για να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών τους, ότι είναι φορείς ενός πολιτισμικού ιμπεριαλισμού της κυρίαρχης ομάδας, δεν είχαν κάνει ακόμη την εμφάνισή τους. Ο δάσκαλός μου δεν είχε λόγους να φοβάται τη ρετσινιά του αφομοιωτιστή, του ανθρώπου που απορρίπτει τη νοοτροπία ενός φιλοτελιστή του πολιτισμού και αρνείται να κάνει κορνίζα μια πολιτισμική ιδιαιτερότητα, η οποία σχετίζεται άμεσα με τα ιστορικο-κοινωνικά και κοινωνικο-οικονομικά διαμορφωμένο αρχικό πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή. Διότι η πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι κάτι που αιωρείται στο κενό ερήμην των υπόλοιπων συνθηκών. Η ικανοποίησή του είναι ότι είδε την προσπάθειά του σε μεγάλο βαθμό να καρποφορεί, είδε και τους διστακτικούς γονείς που για ποικίλους λόγους δεν ήταν αρχικά σε θέση να διαβλέψουν την τακτική του, να τον δικαιώνουν εκ των υστέρων.

Αυτή τη συνείδηση του δασκάλου, του δασκάλου που δέχεται ότι πρέπει να δώσει τη βοήθειά του σε κάποιους που τη χρειάζονται για να

αντιμετωπίσουν τον υπαρκτό κόσμο, γιατί σε αυτόν θα ζήσουν, έρχονται να υπονομεύσουν ειδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες θέτουν την πολιτισμική διαφορά, συνήθως εικείνη που έχουν στη φαντασία τους οι ομιλητές, στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πράξης, ενθαρρύνουν και νομιμοποιούν τις διαχωριστικές γραμμές στο όνομα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ζητούν ειδικές ρυθμίσεις και ειδική προστασία για ομάδες που εμποδίστηκαν να έχουν, εξαιτίας ακριβώς αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής της ενθάρρυνσης των διαχωριστικών γραμμών, πρόσβαση στους κυρίαρχους πολιτισμικούς κώδικες. Ασχολούνται όχι με τις ιδιαιτερότητες όλων των ομάδων, αλλά επιλεκτικά με κάποιες ιδιαιτερότητες κάποιων ομάδων, συνήθως κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων, δανειζόμενες από την παραδοσιακή παιδαγωγική σκέψη την ιδέα μιας ενιαίας, κυρίαρχης πολιτισμικής ταυτότητας, κατασιευάζουν διαρκώς επιμέρους πολιτισμικές ταυτότητες, όπου αποφασίζουν να δουν διαφοροποιήσεις, ανάλογες τελικά με τις κοινωνικές διαφορές σε διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και αυτές με τη σειρά τους σε διαφορετικές εθνοτικές ταυτότητες. Έτσι, η αλυσίδα έχει τρεις κρίκους: εντοπισμός πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, μετασχηματισμός των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων σε πολιτισμική ταυτότητα και μετασχηματισμός της πολιτισμικής ταυτότητας σε εθνοτική ταυτότητα, σε μειονότητα.

Με αυτόν τον τρόπο, η διαφορά πηγάζει από την αναπαραγόμενη μέσα στο χρόνο κοινωνική θέση μιας ομάδας, μετατρέπεται ταχυδακτυλουργικά σε διαφορά πολιτισμικής ταυτότητας, όπως είπα, και εν συνεχεία σε εθνοτική διαφορά, σε διαφορά λαού, "άλλος λαός". Έτσι, μαθαίνουμε ότι στη χώρα μας ζει και ο «λαός» των Τσιγγάνων, ένας λαός που έρχεται από την Ινδία ή την Αίγυπτο, με τα δικά του πολιτισμικά γνωρίσματα, με τη δική του ψυχή και εθνικό χαρακτήρα, που πορεύεται αναλλοίωτος μέσα στο χρόνο, ακριβώς όπως τον περιέγραψε ο πρώτος διδάξας, ο γερμανός συντηρητής της ακαδημαϊκής τσιγγανολογίας, ο Grellman, το 1783, και επανέλαβαν αργότερα ο Borow, ο Πασπάτης, ο Ritter, ο Freiser σήμερα κ.ά., για να μην αναφέρω ονόματα,

μέχρι τους σημερινούς συμβούλους των ευρωπαϊκών επιτροπών, αλλά και των ευρωπαϊκών θεσμών σε θέματα Τσιγγάνων – κατά την άποψή μου δεν είναι οι καλύτεροι επιστήμονες που διαθέτει σήμερα η Ευρώπη. Πριν μας σκεπάσουν εντελώς αυτοί οι μετανεοτερικοί μύθοι, είναι χρέος κάθε κριτικά σκεπτόμενου και πολιτικά συνειδητοποιημένου κοινωνικού επιστήμονα, αλλά και εκπαιδευτικού, να θέσει στο στόχαστρο της σκέψης και της δράσης του αυτή τη σύγχρονη ιδεολογία προς το συμφέρον της ίδιας της κοινωνικής γνώσης, της κοινωνίας και των μαθητών.

Και για να έρθουμε και στα δικά μας και να σταθώ λιγάκι στα νέα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε ως Πρόγραμμα και θα αντιμετωπίσει οποιοσδήποτε στο τέλος κριθεί από την Πολιτεία να υλοποιήσει την επόμενη φάση του Προγράμματος (ακόμη δεν ξέρουμε ποιος θα είναι αυτός, υπάρχουν διαδικασίες), θα βρει μπροστά του πέρα από τις πρακτικές δυσκολίες, για τις οποίες θα ακούσετε αυτό το διήμερο και θα ακούσουμε όλοι μαζί, ερωτήματα. Και γεννώνται πράγματι νέα ερωτήματα. Θα αναφέρω δύο και θα επιχειρήσω να δώσω σχέδια απαντήσεων. Δεν είμαι καθόλου σίγουρος αν αυτές είναι οι απαντήσεις και οπωσδήποτε είμαι βέβαιος ότι δεν είναι οι ολοκληρωμένες απαντήσεις.

Το πρώτο ερώτημα: Γιατί αυτός ο συντονισμός των παραγόντων της σημερινής εξουσίας –πολύ συχνά το βλέπω, το ακούω σε συνέδρια, το διαβάζω, το ακούω σε ραδιόφωνα, το βλέπω σε εκπομπές στην τηλεόραση–, ο συντονισμός παραγόντων της εξουσίας οργανικών διανοουμένων, θα λέγαμε παλαιότερα, με κάποιους ευρωπαϊκούς θεσμούς; Γιατί αυτή η σύμπτωση του λεξιλογίου, γιατί η σύμπτωση της εικόνας για την πραγματικότητα στην Ελλάδα; Πώς εξηγείται αυτή η βιασύνη στην ιδεολογική σύγκλιση με την Ευρώπη; Και όταν μιλάμε για σύγκλιση, όλοι είμαστε υπέρ της σύγκλισης λίγο ή πολύ, αλλά τόσο γρήγορα, τόσο βιαστικά μια ιδεολογική σύγκλιση στο θέμα των Τσιγγάνων φαίνεται ύποπτη.

Έχω μια απάντηση, η οποία έχει δύο σκέλη. Όταν, δηλαδή, ακούω Υπουργούς να μιλάνε για τους Τσιγγάνους της Ελλάδας ως εθνοτική ομάδα ή εθνοτική μειονότητα, προσπαθώ να το εξηγήσω. Βλέπω δύο λύσεις. Η μία είναι ότι ζούμε σε μια εποχή της πολιτικής ευπρέπειας: πρέπει κάτι να πει κανείς, τέτοιο που να συντονίζεται στο μήκος κύματος του ευρωπαϊκού διαλόγου, του ευρωπαϊκού ιστού. Πρέπει να δείξει μέσα στο λόγο του ότι είναι συντονισμένος στο μήκος κύματος του Συμβουλίου της Ευρώπης ή κάποιας άλλης ευρωπαϊκής επιτροπής. Γι' αυτό χρειάζεται δείκτες εκσυγχρονισμού φραστικούς, ρητορικούς δείκτες εκσυγχρονισμού, κυρίως όταν λείπουν οι ουσιαστικοί δείκτες εκσυγχρονισμού.

Υπάρχει όμως και ένα δεύτερο σκέλος σε αυτή την ερμηνεία. Αναρωτιέμαι μήπως αυτός ο συντονισμός στο ίδιο μήκος κύματος, αυτή η άκριτη –κατά την άποψή μου– αποδοχή μιας τέτοιας εικονογράφησης της πραγματικότητας, μήπως είναι η νέα εκπαιδευτική ιδεολογία, μήπως είναι το υποκατάστατο ιδεολογιών μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης που έχουμε ζήσει παλαιότερα (ευφύια... ξέρετε), οι οποίες ερμηνεύουν όλες τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές και κυρίως διαφορές στην επίδοση. Μήπως λοιπόν η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε κάποιες κοπές, σε κάποιες εκδοχές της, αρχίζει να διαμορφώνεται ως η νέα ιδεολογία για την ερμηνεία και τη νομιμοποίηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Είναι ένα ερώτημα.

Το δεύτερο γενικό ερώτημα –αυτά ήταν νύξεις για μια μελλοντική απάντηση, δεν ισχυρίζομαι ότι είναι μελλοντική απάντηση– είναι: Γιατί δεν εκδηλώνεται η ίδια ευαισθησία του κράτους που εκδηλώνεται για τους Τσιγγάνους με τέτοιου π.χ. είδους τοποθετήσεις, ως ξεχωριστή ομάδα, ξεχωριστό λαό, κομμάτι της εθνότητας των Τσιγγάνων διεθνώς, κομμάτι της τσιγγάνικης διασποράς κτλ., γιατί δεν εκδηλώνεται αυτή η ίδια φιλοσοφία και ευαισθησία για άλλες ομάδες του πληθυσμού; Πώς εξηγείται η επιλεκτική ευαισθησία; Γιατί δεν εκδηλώνεται για τους Βλάχους π.χ., γιατί δεν εκδηλώνεται για άλλες ομάδες πληθυσμού και ξαφνικά απομονώνεται μία

ομάδα πληθυσμού και εκδηλώνεται εκεί ειδική ευαισθησία, γιατί στη συγκεκριμένη ομάδα;

Όταν μια ομάδα ονομάζεται από επίσημους φορείς ως ξεχωριστή ομάδα σε σχέση με τον ελληνικό λαό, όταν γίνεται ένας διαχωρισμός, πέφτει ένα όριο, νομίζω ότι πολύ σωστά έθεσε τον προβληματισμό ο Μανώλης Ράπτης, μήπως κάποιες από τις προδιαγραφές που υπάρχουν στο να χρηματοδοτηθούν δράσεις κοινοτικές τώρα και στο μέλλον, αναγκάζουν τελικά την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης εικονογράφησης της πραγματικότητας, έτσι ώστε να τύχουν έγκρισης και διεκπεραίωσης αργότερα; μήπως, δηλαδή, αυτός ο διαχωρισμός εμπεριέχει και αυτό το χαρακτηριστικό, το οποίο πρέπει να μας απασχολήσει εντονότερα. Το ερώτημα, λοιπόν, είναι πώς εξηγείται η επιλεκτική ευαισθησία σε ό,τι αφορά αυτήν ακριβώς την τοποθέτηση επίσημων φορέων. Και δεν μιλώ για ανεπίσημους φορείς, οι οποίοι πλέον φυτρώνουν σαν τα μανιτάρια και εκπέμπουν στο ίδιο μήκος κύματος με αυτό που σας είπα προηγουμένως, αυτό δηλαδή που θα ακούσετε σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με τον εν λόγω πληθυσμό.

Μια απάντηση που πρόχειρα δίνω σε αυτό το ερώτημα την έδωσε ο ++. Είναι ένα άρθρο, μια ομιλία που έκανε σε ένα συνέδριο, "Η κοινωνική κατασκευή της μειονοτικής ταυτότητας". Δεν θα το επαναλάβω, θα πω δυο λόγια μόνο. Πιστεύω ότι πρώτον η επιλεκτική αυτή ευαισθησία σε σχέση με τη συγκεκριμένη ομάδα του πληθυσμού σχετίζεται με το γεγονός ότι στη βάση της βρίσκεται μια άλλη τακτική περιχαράκωσης. Μόνο που αυτή τη φορά δεν είναι από τις γνωστές τακτικές περιχαράκωσης, τις πολιτικά άγριες, αλλά είναι μία soft εκδοχή της κοινωνικής περιχαράκωσης. Δεύτερον, η επιλεκτική αυτή ευαισθησία συντονίζεται με την επίσημη ιδεολογία περί έθνους στην Ελλάδα, η οποία συνεχίζει –και από τη στιγμή που μιλάμε για το εκπαιδευτικό σύστημα τι είναι το ελληνικό έθνος, τι είναι η ελληνική εθνότητα κτλ.– συνεχίζει να κινείται πάνω στους άξονες της καταγωγής και του χαρακτήρα. Όσο η επίσημη ιδεολογία για το έθνος στηρίζεται πάνω στους δύο αυτούς άξονες, όλες οι

λαϊκές φιλοσοφίες οι οποίες μιλούν για ομάδες που έρχονται από την Ινδία ή την Αίγυπτο ή δεν ξέρω από πού αλλού, είναι αυτομάτως ειτός. Με αυτό τον τρόπο, συνεπώς, προσπαθώ να εξηγήσω την επιλεκτική αυτή ευαισθησία.

Πιστεύω ότι αυτά τα θεωρητικά προβλήματα θα τα αντιμετωπίσουμε στο μέλλον πολύ πιο έντονα από ό,τι τα αντιμετωπίζαμε μέχρι τώρα, διότι μέχρι τώρα προσπαθήσαμε να δώσουμε μια απάντηση κυρίως σε ερωτήματα που είχαν σχέση με τις αντιστάσεις, όχι τόσο τις αντιστάσεις των φορέων, όπως πολλοί φαντάζονται, όσο τις αντιστάσεις των θεσμών και των τοπικών κοινωνιών. Και προσπαθήσαμε επίσης να δώσουμε λύσεις μέσα από το υλικό που έχει εκπονηθεί στο Πρόγραμμά μας σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο της ομάδας, το οποίο μαζί και το αντίστοιχο κεφάλαιο οποιασδήποτε άλλης ομάδας πρέπει να μπει στο σχολείο με κάποιο τρόπο. Πρέπει οι μαθητές με κάποιον τρόπο να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους μέσα στο σχολείο, χωρίς όμως αυτό να είναι το επίκεντρο της παιδαγωγικής δραστηριότητας. Οι λύσεις που δώσαμε έχω την αίσθηση ότι μέχρι τώρα περπατάνε, δεν έχουμε βρει αντιστάσεις σε αυτές και συνεπώς, δεν έχουμε λόγους να αμφισβητήσουμε τη μέχρι τώρα πορεία μας και τις μέχρι τώρα παραδοχές, που στήριζαν αυτή την πορεία. Είμαστε, όμως, ανοικτοί στο διάλογο και ανοικτοί σε άλλες απόψεις που ενδεχομένως φανούν, αρκεί να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες και καλύτερες από τις δικές μας. Εάν είναι θα υποκλιθούμε μπροστά τους και θα αλλάξουμε τις δικές μας. Σας ευχαριστώ πολύ.

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Διοικητική αταξία και Εκπαιδευτική απάθεια:
σπαράγματα ψυχών

Κυρίες και κύριοι,

Ξέρετε ασφαλώς πώς το Πρόγραμμα αυτό υλοποιείται και ποια είναι τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του τα τελευταία χρόνια. Με τη σημερινή παρέμβαση θα επιχειρήσω από τη μια μεριά να συνδεθώ με την πραγματικότητα και να εστιάσω στον τρόπο με τον οποίο η διοίκηση υποδέχθηκε μια τέτοια καινοτομία, μια τέτοια συστηματική παρέμβαση στα εκπαιδευτικά μας πράγματα, και από την άλλη μεριά να δω με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν μία ακόμα ευθύνη, δηλαδή τον τρόπο με το οποίο το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο επίπεδο του σχολείου και της καθημερινότητας. Ο υπότιτλος του θέματός μου παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο δέχτηκαν αυτή τη συστηματική παρέμβαση οι μαθητές, δηλαδή θα προσπαθήσω να διαβάσω τις αντιλήψεις των μαθητών, τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται απέναντι στη λειτουργία του σχολείου συνολικά οι μαθητές που έχουν την εμπειρία του σχολείου και οι οποίοι είδαν από μια άλλη σκοπιά το πώς στην περίπτωσή τους λειτούργησε το «σύστημα», που πολύ συχνά λένε.

Το Πρόγραμμα ως εκπαιδευτική καινοτομία. Η εξέλιξή του εξέλιξή μας σε συνθήκες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Το ενιαίο σχολείο, που ο χαρακτήρας του διεκδικείται, που σε επίπεδο λυκείου αποτελεί μια διεκδίκηση, που βέβαια αριθμητικά και ποιοτικά αναδεικνύει εκκρεμότητες, αλλά που ωστόσο σε ό,τι μας αφορά, για να είμαστε πιο κοντά στην πραγματικότητα, νομίζω ότι τα παιδιά με ρόμικη καταγωγή θα πρέπει βέβαια να ελεγχθούν στα βασικά κριτήρια της αποτυχίας ή της κατά κάποιον τρόπο αποδέσμευσης, περιθωριοποίησής τους στο σχολείο. Να μιλήσουμε δηλαδή για το πόσοι γράφονται, πόσοι δεν γράφονται, ποιοι διαρρέουν και ποιο το ποσοστό από αυτά τα παιδιά, ποια είναι η υποεπίδοση ή η αξιολόγηση που γνωρίζουν στο σχολείο.

Για να έχουμε μία εικόνα, θα έλεγα ότι το ενιαίο σχολείο που όλοι αντιλαμβανόμαστε και που η τελευταία αναθεώρηση του Συντάγματος επιβεβαιώνει ουσιαστικά με το Άρθρο 16, το 1997 για τους μαθητές ρόμικης προέλευσης είναι απροσπέλαστο σε ένα ποσοστό 70 %. Αυτή τη στιγμή θα μπορούσε κανένας να καταγράψει γύρω στο 25 % αυτού του είδους το υπόλοιπο. Μία εκκρεμότητα που αποτελεί πρόκληση-στόχο, θα έλεγα.

Η προσέγγιση από την άλλη μεριά του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι μέχρι τώρα είναι μια κατασκευή θεωρητική, απορριπτική στη βάση απολυτοποιημένων εννοιών και μηχανισμών, που αντλούνται από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια, σχηματοποιήσεις που διεκδικούν, στην καλύτερη περίπτωση φιλοδοξούν, να εξηγήσουν τη λειτουργία του σχολείου. Η μελέτη πολλές φορές και στην αρχή του Προγράμματος αποδείχτηκε αγκυλωμένη, παγωμένη σε έτοιμα κομμάτια και ερμηνείες που πολλές φορές θετά έκαναν να λειτουργούν και στην περίπτωση της Ελλάδας αυτά τα έτοιμα θεωρητικά σχήματα, που ήταν εισαγόμενα. Η θεωρητική σύλληψη δεν συμπεριλάμβανε πώς ο μηχανισμός αντιδρά και κυρίως πώς ο μηχανισμός δεν αντιδρά ή αντιδρά εξαρθρωματικά όταν λειτουργεί, και αυτό δεν έχει μέχρι σήμερα ερευνηθεί, καθώς η οργάνωση και διοίκηση του σχολικού συστήματος δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά και δεν έχουμε κρίνει πραγματιστικά την απεικόνιση που έχουμε, δομική και ιεραρχική, του συστήματος, δηλαδή την περιγραφή του και τη θεωρητική του κατανόηση και μοντελοποίηση, δίνοντας κυρίως μέσα από μια κατασκευή πλασματική, μυθικοποιητική θα έλεγα, της λεγόμενης γραφειοκρατίας που μιλά για το συγκεντρωτισμό του, αλλά που ωστόσο –επιτρέψτε μου να πω– αποτελεί μια κατασκευή μετέωρη, επιδερμική, που διεκδικεί μια κάποια περιγραφικότητα. Ουσιαστικά θα ήθελα να μην ξεχάσουμε, βλέποντας τη διοίκηση του σχολείου, να ξαναδούμε ότι όλα τα θέματα που μελετήσαμε και η παρέμβαση που έγινε ουσιαστικά είναι σαν να αναρωτάει κάποιος, σαν να υποβάλλει ερωτήματα στον διοικητικό σκελετό του σχολείου μας. Γιατί βέβαια κανένας, από ψηλά-ψηλά

στην πυραμίδα μέχρι και τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι απληροφόρητος για το πρόβλημα.

Τις περισσότερες φορές, πρέπει εδώ να πω, το σύστημα φάνηκε να τελεί σε αδράνεια. Νομίζω ότι σε άλλες συναντήσεις εδώ και με οδοιπορικά και με περιπτώσεις και με ποσοστά και με περιγραφές αναλύθηκε πώς χωνεύει το όλο σύστημα και πώς ουσιαστικά αδρανοποιείται, όταν παίρνει ένα μήνυμα ότι κάτι δεν λειτουργεί. Εδώ νομίζω ότι η γραφειοκρατία έρχεται να περιγράψει κάτι που θα θέλαμε να είναι. Εδώ δεν έχουμε ένα σύστημα και μέσα από το Πρόγραμμα φάνηκε ξεκάθαρα ότι το σύστημα λειτουργεί και ότι οι διάφορες δομές του έχουν μία επικοινωνία και αντιδρούν, όταν υπάρχουν προβλήματα. Τα προβλήματα τίθενται, οι εκκρεμότητες υπάρχουν, η αντίδραση του οργανισμού είναι ανύπαρκτη. Κανένας δεν αισθάνεται εμπλεκόμενος στην υπόθεση-πρόκληση.

Αυτό νομίζω ότι αφορά βέβαια και τον τρόπο με τον οποίο παραδοσιακά διοικείται το σχολείο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αφομοιώνει τις ευθύνες. Για να περιγράψω λίγο τις διαδικασίες ψυχοκοινωνιολογικά, θα έλεγα ότι το σχολείο προσφεύγει εύκολα σε ένα είδος αποκοινωνικοποίησης, συρρικνώνοντας σε τυπικές, μηχανικές κινήσεις, απλώς καταγράφοντας την παραλαβή των παραπόνων –γιατί κάπως έτσι προσλαμβάνονται τα μηνύματα της λειτουργίας–, αποφεύγει, βέβαια, να κάνει έλεγχο, αποποιείται ευθύνες και διαχέει στο πέλαγος της κοινωνικής παθολογίας, αλλά και στις προσωπικές σχέσεις, την οποιαδήποτε ευθύνη. Οι υποψίες πελατιακής πρακτικής και νοοτροπίας επιβεβαιώνονται και θα έλεγα ότι θεσμοθετούνται μέσα από διαπροσωπικές δικτυώσεις κοινωνικοπολιτικών διαπλοκών: ποιος διευθυντής, ποιος προϊστάμενος, σε ποια Διεύθυνση, με ποιον διευθυντή σχολείου.

Και τέλος η μεγάλη εκκρεμότητα είναι η ψυχολογικοποίηση των σχετικών διαδικασιών στο οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο. Η πολύ απλή διαπίστωση «Α, τον ξέρετε αυτόν!» ή «Τον ξέρουμε τον τάδε προϊστάμενο. Δεν αντιδρά, δεν καταλαβαίνει, μα δεν μπορούμε να τον αλλάξουμε», γιατί

διακυβεύονται ισορροπίες, επιρροές, πελατιακή αντίληψη, δικτύωση πελατιακή και τροφοδότηση της ύπαρξης του ίδιου του συστήματος.

Δεν θα ήθελα να μπω σε πιο εκτεταμένη ανάλυση ακριβώς αυτών των αγιυλώσεων ή της αταξίας –μερικοί μιλούν για ανομία– στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Θα ήθελα όμως να έρθω στην άλλη άκρη της πυραμίδας, στους εκπαιδευτικούς,

Η απόσυρση των εκπαιδευτικών, η απάθεια των εκπαιδευτικών

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα σπαράσσεται σήμερα από αντιφάσεις και προβλήματα, που αναδείχνουν ανεπάρκειες, ελλείψεις, αδιέξοδα. Μέχρι πρόσφατα –και είναι νομίζω η κυρίαρχη τάση στο χώρο της κοινωνιολογίας– αυτά εκλαμβάνονταν ως δυσλειτουργίες του συστήματος. Μερικοί με μία λεξιλαγνεία βλέπουν δομικά στοιχεία και χαρακτηριστικά, δομικές εμπλοκές. Σκύβοντας στα λειτουργικά προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους κυριότερους εκπροσώπους του συστήματος. Είναι αυτοί που το ενσαρκώνουν και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι σχετικά αυτόνομο, θεωρείται συχνά γραμμική προέκταση του συστήματος, ένα είδος προσωποποίησης του πάντως, ανεξάρτητα από την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική δομή των παιδιών της σχολικής μονάδας.

Κομβικό σημείο για την κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η νεφελώδης παραδοχή της ουδετερότητας των εκπαιδευτικών με τη δημοκρατική παραδοχή και παράδοση για τη λεγόμενη ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, που δεν αποτελεί παρά ένα είδος εφησυχαστικής αχλής πάνω σε μια πραγματικότητα, στην οποία υπάρχει η άρνηση για την κατανόηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η άρνηση το ίδιο το προσωπικό να αυτοπεριχαρρακωθεί και προπάντων να γνωρίσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, δηλαδή να δει ποιο είναι και πώς λειτουργεί, δηλαδή ένα είδος και αυτομόρφωσης και αγωνίας και δυνατότητας παρέμβασης στο έργο το οποίο παρουσιάζεται με προκλητικό τρόπο.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναδεικνύεται στα πλαίσια του Προγράμματός μας σε ένα είδος παράγοντα-δράση του σχολείου. Γιατί προσπαθεί να απεμπλακεί από την απραξία ή την υπηρεσιακή αντίληψη που διέπει το έργο και εμείς παρακινήσαμε με όλες μας τις παρεμβάσεις την ευθύνη του, αναδεικνύοντας με συγκεκριμένες πρακτικές και διαδικασίες την παρέμβασή του στα πράγματα.

Θα έλεγα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι και παρουσιάζεται τόσο από την άποψη της διοίκησης, όσο και από την άποψη της αποτελεσματικότητας, πάρα πολύ προβληματικό. Όταν η διοικητική αταξία ισοδυναμεί με απραξία, συνοψίζοντας, και όταν η απάθεια εγκαθίσταται, ασφαλώς έχουμε μια δυσμενή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική, λοιπόν, πραγματικότητα –και εδώ είναι το κύριο μέρος της παρέμβασής μου– παρουσιάζεται αγκυλωμένη τόσο στο θεσμικό-διοικητικό, όσο και στο κοινωνικό-πρακτικό επίπεδο της προσωπικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών. Η παραπληρωματική διάστασή της είναι η αθέατη πλευρά όσων δέχονται το έργο ή τις υπηρεσίες της εκπαίδευσης. Η προσέγγιση της αθέατης πλευράς αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον όχι αναφορικά με τη διοικητικο-θεσμική λειτουργία της εκπαίδευσης, όσο με την περιφημη σχέση δασκάλου και μαθητή, ειδικότερα στη διάσταση εκείνη που επικεντρώνει στην υποκειμενική, προσωπική, ανθρώπινη, δηλαδή παιδική, βιωματική εμπειρία του σχολείου και της λειτουργίας του. Γιατί πραγματικά η όψη αυτή, κατασπαραγμένη και αποστασιοποιημένη από τη βίωση εμπειριών, συνοψίζει μέσα από την κατάλληλη διεργασία που επιφέρει η περιπέτεια της ζωής, δηλαδή το χώνεμα στο καμίνι του εσωτερικού ελέγχου και της πείρας με διαυγή τρόπο, την κατάθεση ψυχής, το πέρασμα από το σχολείο, για το οποίο όλοι λένε ότι σφραγίζει την προσωπικότητα που κοινωνικοποιείται. Σκοπός, λοιπόν, αυτής μου της παρέμβασης είναι η καταγραφή και ανάδειξη της υποκειμενικής εμπειρίας των μαθητών και μαθητριών από το σχολείο και τους δασκάλους ή δασκάλες με το εκπαιδευτικό τους έργο, μ' άλλα λόγια η συμβολή τους στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών.

Το μεθοδολογικό μου πλαίσιο

Η πρόθεση καταγραφής και μελέτης της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών και των μαθητριών από το σχολείο καθόρισε την κατάστρωση και οργάνωση ενός ερευνητικού σχεδίου, που εξαρχής προσανατολίστηκε σε μια ποιοτικού τύπου προσέγγιση, κυρίως εξαιτίας του αντικειμένου μελέτης, δηλαδή των βιωμάτων από τη σχολική φοίτηση. Αν λοιπόν ο ψυχισμός αναφοράς θεωρητικά δεν ήταν παρά οι απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου, όσοι δηλαδή έχουν αποκομίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα σχολικής ζωής και εμπειρίας, αυτό δεν συνεπάγεται ότι εύκολα εντοπίζονται μέλη της τσιγγάνικης κοινωνίας που έχουν αποφοιτήσει από το δημοτικό σχολείο. Και βέβαια, αυτό ήταν το κριτήριο, να διαθέτουν δηλαδή το σχετικό δίπλωμα. Η συνθήκη αυτή, που σε κοινωνικό επίπεδο ισοδυναμεί με σαφές κοινωνικό πλεονέκτημα για το άτομο που ανήκει στην ομάδα αναφοράς, όχι μόνο υπογράμμισε ένα εκπαιδευτικό δεδομένο, αλλά υπαγόρευσε, αν δεν ενίσχυσε, την αρχική επιλογή, για μια ποιοτική προσέγγιση της σχολικής εμπειρίας τσιγγανόπαιδων-αποφοίτων του δημοτικού. Το ηλικιακό, επομένως, φάσμα του πληθυσμού-στόχου ήταν παιδιά 14-18 ετών που είχαν την εμπειρία του δημοτικού σχολείου. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ανεύρεσή τους δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και η δειγματοληψία απομακρυνόταν οριστικά.

Από μεθοδολογική άποψη η μελέτη έλαβε περίπου υποχρεωτικά το χαρακτήρα της επισκόπησης. Στην επιλογή της συνηγορούσε η δυνατότητα υιοθέτησης και μιας κατάλληλης τεχνικής για την άντληση πληροφοριών που μπορούσαν να φωτίσουν το θέμα –και πρέπει αυτό να τονιστεί– στην ιδιαιτερότητά του, και μιας τεχνικής που θα επιχειρούσε την ανάλυση και αποκωδικοποίηση των εμπειριών που κάθε συνέντευξη θα κορφολογούσε. Η αρχική πρόθεση καταγραφής και ανάδειξης των βιωμένων εμπειριών από τη σχολική ζωή εξειδικευόταν στη λεπτομερή περιγραφή του πώς το υποκείμενο αντιλαμβάνονταν το έργο, δηλαδή τις παιδαγωγικές πρακτικές, την προσήλωσή-

εμπλοκή, τη μετάδοση γνώσεων, τους χειρισμούς των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, τις επιλογές και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της τάξης τους. Η αναφορά στους εξειδικευμένους τόπους πλέον της ενεργητικής διαδικασίας συνδέεται με το συγκεκριμένο πλέγμα των ερωτήσεων, που η παράθεσή τους αποτελεί τη βάση ή απλούστερα, τον μπόσουλα εφαρμογής εκείνης της τεχνικής, που θα επιτρέψει τη συγκέντρωση πληροφοριών, δεδομένων. Τα λεγόμενα δευτερογενή στοιχεία συνιστούν το σημείο εκκίνησης για τη συλλογή πληροφοριών, η τεχνική που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συζήτηση και η επιλογή της τεχνικής αυτής υπαγορεύτηκε και από το αντικείμενο μελέτης (εμπειρίες) και από τη σκοποθεσία του εγχειρήματος, το οποίο εστίαζε ειδικά στη βιωμένη σχολική εμπειρία μαθητών που αποφοίτησαν από το δημοτικό σχολείο.

Οι συνεντεύξεις έγιναν σ' αυτές τις περιοχές, με αυτά τα άτομα, των οποίων τα επώνυμα ευλόγως παραλείπονται, με τις συγκεκριμένες ημερομηνίες και με τη συγκεκριμένη διάρκεια· μια διάρκεια που μεταφράστηκε, γιατί δεν ήταν τόσο η πραγματική, με την έννοια ότι υπήρχε μια εισαγωγική κτλ., έχουν κόψει δηλαδή τα κομμάτια που αναφέρονται στο συγκεκριμένο θέμα.

Το πρωτογενές υλικό που συγκεντρώθηκε από τις έξι συνεντεύξεις αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και επεξεργασίας, προκειμένου μέσα από μια διαδικασία απόσταξης να εξαχθούν στοιχεία που ερμηνευτικά ξεκλειδώνουν, εξηγούν και φωτίζουν τις βιωμένες εμπειρίες των πρώην μαθητών από το σχολείο-εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική μονάδα με τους εκπαιδευτικούς της (γι' αυτό το λόγο έγινε και η προηγούμενη αναφορά στη διοικητική αταξία και την απάθεια των εκπαιδευτικών). Για την επεξεργασία αυτή επιλέχθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου ή ακριβέστερα, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, που επιτρέπει την ποιοτική διερεύνηση του πληροφοριακού υλικού και την ανίχνευση των ψυχοσυναισθηματικών κραδασμών της εφηβικής ψυχής, που αναμοχλεύει κατακτημένες εμπειρίες. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εστιάζει χαρακτηριστικά στον εντοπισμό και την ανάδειξη

συστημάτων αναπαράστασης, που επικαλούνται τα υποκείμενα τα οποία έχουν δώσει την κατάθεση ψυχής τους, και στην αναζήτηση των νοημάτων που παρεισφρύνουν στο λόγο, έτσι όπως αποτυπώνεται στις συνεντεύξεις. Η χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής επιτρέπει την αξιοποίηση των ενεργοποιημένων αναπαραστάσεων και την απομόνωση των νοημάτων που διαπλέκονται στην παρουσίαση εμπειριών και διαποτίζουν θα λέγαμε το ίδιο το *discour* που +++.

Έτσι, στο υλικό δεν υπάρχουν μόνο περιγραφές και στοιχεία, αλλά διαχέονται και αξιολογήσεις, κρίσεις, αντιλήψεις, γνώμες, βιώματα δηλαδή, εντυπώσεις και υποκειμενικοί αφορισμοί που μετρούν, καταγράφουν και εκτιμούν μια πραγματικότητα, έτσι όπως έχει βιωθεί. Η καταγραφή αναπαραστάσεων και νοημάτων δεν είναι πραγματικά μια καταγραφή δεδομένων με την εμπειρική έννοια του όρου. Όταν δηλαδή οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, πλαισιώνουν και αναδεικνύουν μαζί με τα περιγραφικά στοιχεία και την προσωπική κατασκευή της δικής τους εικόνας, της δικής τους εμπειρίας. Η κατασκευή μάλιστα αυτή είναι ιδιαίτερης αξίας και σημασίας, καθώς η προσανατολισμένη λειτουργία του ίδιου του διαλόγου επιτρέπει στα υποκείμενα να αναπτύξουν μαζί με την αντικειμενική εξιστόρηση αναπαραστάσεις και νοήματα που εκφέρονται με φυσικό τρόπο, καθώς η όποια απήχηση, κατάθεση ή περιγραφή, γίνεται με τρόπο ορισμένο, δηλαδή υπακούει στον κανόνα της κατανόησης και της επικοινωνίας.

Αν, λοιπόν, θα ήθελα να μην περιγράψω μόνο αρνητικά, αλλά και θετικά μερικές από αυτές τις προσεγγίσεις, θα έλεγα ότι κυριαρχεί μια συναισθηματική τοποθέτηση απέναντι στο σχολείο και τους δασκάλους, όπου ο δάσκαλος-βοηθός είναι καθαρά χαραγμένος, με καθαρό το προφίλ από την ανάμνηση που έχει ο μαθητής στο μυαλό του, δηλαδή ξέρει πολύ περισσότερα στοιχεία ο μαθητής για το δάσκαλό του που τον βοήθησε. Είναι πιο αδρό το περίγραμμά του, η συμβολή του, τα παραδείγματα. Αντίθετα, στις τάξεις όπου ο μαθητής δεν γνώρισε μια τέτοιου είδους επαφή και επικοινωνία με τους δασκάλους ή τις δασκάλες, το προφίλ του δασκάλου χάνεται, είναι ασαφές,

είναι σιωπηρό, δεν μπορεί να μας δώσει χαρακτηριστικά, πώς τον βοηθούσε, ιδιοτυπίες, συμπεριφορές, εκφράσεις.

Όταν κανείς προσπαθεί να ενοποιήσει αυτά τα χαρακτηριστικά, διαπιστώνει ότι οι δάσκαλοι δεν ήταν μονοσήμαντα καλοί ή κακοί. Υπήρχαν και καλές και κακές εμπειρίες από το σχολείο. Έτσι, λοιπόν, φαίνεται πως ο δάσκαλος ήταν πολύ συχνά αδιάφορος και οι εκφράσεις που πλαισιώνουν μια τέτοια αντίληψη είναι «Δεν ασχολούνταν με μας οι δάσκαλοι πολύ. Καθόμασταν εκεί απλώς και ακούγαμε», «Δεν μας σήκωνε στον πίνακα. Μας έβαζε να γράψουμε μια λέξη, την οποία επαναλαμβάναμε για όλη την ημέρα», «Δεν ασχολούνταν πολύ με μας. Δεν μας έγραφε στα τετράδια. Βλέπαμε τους άλλους, αλλά στο δικό μας το τετράδιο δεν υπήρχαν σημειώσεις», «Αισθανόμασταν άσχημα, αλλά δεν μπορούσαμε και εμείς να ανταποκριθούμε. Δεν μας βόηθαγε όμως και ο δάσκαλος. Μας πέρασαν έτσι, χρονιά τη χρονιά. Πηγαίναμε από τη μια τάξη στην άλλη κανονικά, αλλά δεν συζητάγαμε τίποτε. Γυμναστική μας έβαζε ο γυμναστής, συζητάγαμε για τα μαθήματα, πηγαίναμε στις ειδρομές, αλλά στα άλλα μαθήματα τίποτε. Με μας δεν ασχολούνταν, επειδή ξέρανε ότι δεν γράφαμε. Δεν ασχολήθηκαν όμως να μας μάθουν πώς να γράφουμε. Δεν ασχολούνταν με μας», «Δεν θυμάμαι τώρα να σας πω. Κάτι μας ρώταγε, δεν ξέραμε να απαντήσουμε, ρώταγε γρήγορα τον άλλο που ήξερε. Έτσι, βγαίναμε από το σχολείο, βγαίναμε από το μάθημα, χωρίς να μας παίρνει κανένας υπόψη του. Καθόμασταν σε ένα θρανίο μέχρι να σχολάσουμε. Απλώς καθόμασταν, βγαίναμε στο διάλειμμα, έτσι πέρασε η μέρα», «Ένα δάσκαλο είχα όμως που μου έδινε πολύ σημασία. Οι άλλοι δεν ενδιαφέρονταν, ούτε να με δουν. Πέρασαν σε όλα τα παιδιά, πάνω από τα διάφορα θρανία, αλλά εμάς τίποτε. Στο τέλος καθόλου. Δεν μας έδιναν σημασία, όπως σου είπα καθόλου. Μας άφηναν τελευταίους, μας ξεχνούσαν. Ο δάσκαλος που με πλήγωσε ήταν αυτός που μου είπε να βγω από την τάξη, που δεν μου έδινε το λόγο. Τι να πήγαινα; Πόσον καιρό να πήγαινα; Τι να μην πήγαινα ήταν το ίδιο γι' αυτόν, αφού για μένα δεν υπήρχε χώρος», «Περισσότερο σήκωναν άλλα

παιδιά, παρά εμένα. Άλλους τους σήκωναν δυο-τρεις φορές την ίδια μέρα, εμένα δεν με σήκωναν καθόλου. Ούτε που με πλησίαζαν. Στην πρώτη και τη δεύτερα οι δασκάλες μου ήταν τυπικά δασκάλες. Δεν έμαθα τίποτα. Ο δάσκαλος, ο άλλος που είχα στην Τρίτη, έπαιζε προ-πο, ξέρετε, όταν γίνονταν το μάθημα. Κάναμε σιονάκια μπροστά του, πλήρης αδιαφορία, δεν ενδιαφερόταν καθόλου».

Για να μην φανεί, όμως, ότι μόνο αυτές είναι οι εικόνες και οι δείκτες που καταγράφονται, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι πραγματικά σκύβουν πάνω από τα συγκεκριμένα παιδιά. Η αγάπη και το ενδιαφέρον του δασκάλου περιγράφεται με τον εξής τρόπο: «Με αγαπούσε πολύ. Έδειχνε μια φροντίδα, ένα ενδιαφέρον. Όταν μας έβαζε τεστ, πήγαινα αδιάβαστος, πάλι με άφηγε να μπαίνω στο παιχνίδι. Ήμουν μέσα πάντα στην τάξη. Φαινόταν ότι ενδιαφερόταν για μένα. Αυτή η δασκάλα με ανακάλυψε ότι ήμουν καλός. Μου φώναζε και με πρόσεχε, αλλά ήξερα και καταλάβαινα ότι με αγαπούσε. Με κοιτάζε, με ρώταγε πολύ συχνά 'γιατί δεν διάβασες;', 'γιατί δεν έκανες την εργασία που έβαλα;', 'έλα δω'. Μου έλεγε ότι 'αν ακολουθήσεις και διαβάσεις, θα γίνεις ο καλύτερος'. Μέχρι εκεί ήμουν καλός, θα γίνω καλύτερος». Βλέπετε, θα μπορούσε να ερμηνεύσει κανείς πολλαπλά αυτού του είδους τα μηνύματα.

Θα ήθελα να σταθώ και σε άλλα τέτοια θέματα, όπως στη μη παροχή γνώσεων («Δεν μάθαμε και τίποτα. Άλλο στο σχολείο, να σας πω την αλήθεια. Δεν τα έμαθα εκεί. Τα έμαθα μετά με τη βοήθεια του πατέρα μου, εξωσχολικά. Κάναμε την προσευχή, μπαίναμε στο σχολείο, καθόμασταν, μας λέγανε το μάθημα που θα έχουμε εκείνη την ημέρα, γράφανε τα άλλα παιδιά, δηλαδή, έλεγε ο δάσκαλος και διάβαζε με τα παιδιά που γράφανε. Αυτό εμάς μας έβαζε πάντα στην άκρη. Έτσι το βγάλαμε το δημοτικό, χωρίς να ξέρουμε τίποτε. Μας πέρναγαν έτσι κάθε χρονιά, πηγαίναμε από τη μία τάξη στην άλλη. Δεν ασχολούνταν με μας. Ξέρανε ότι δεν γράφουμε και δεν ασχολήθηκαν να μας μάθουν να γράφουμε. Το γράφανε όσοι ξέρανε το μάθημα. Εμείς που δεν ξέραμε, δεν γράφαμε. Δεν μας έλεγε τίποτε εξάλλου αυτό. Είχα σηκωθεί για

μάθημα δύο φορές όλη τη σεζόν, τρία χρόνια που τον είχα. Όχι, δεν αισθάνθηκα ποτέ ότι με βόηθαγε. Να μου πιάσει το χέρι; Ποτέ! Εδώ δεν πλησίαζε στο χώρο που καθόμασταν! Της τρίτης τάξης ήταν άσχετος, για μένα, ο δάσκαλος. Και την έκτης ήταν μια δασκάλα εξαιρετική»), την παροχή βοήθειας, τον τρόπο επιβράβευσης, την τιμωρία ως μέσο μάθησης, και εδώ θα μπορούσε να δει κανείς πώς και με ποιους τρόπους οι δάσκαλοι και οι δασκάλες βοηθούν και συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Υπάρχει, επίσης, μία καταγραφή που αφορά τον τρόπο με τον οποίο βοήθησαν εν γένει την κοινωνικοποίηση, δηλαδή την εκμάθηση κανόνων, κάτι που με κανέναν τρόπο δεν φαίνεται να τους διαφοροποιεί, να τους ενοχλεί. Αντίθετα, θα έλεγα ότι οι μαθητές αισθάνονταν ότι σε τέτοιου είδους καθημερινές δραστηριότητες η εμπλοκή τους ήταν συνυφασμένη με το κλίμα, αλλά και την εργασία της τάξης.

Θα ήθελα να σταθώ σε ένα κεφάλαιο που περιγράφει τις πρακτικές και τους τρόπους αντιμετώπισης των διακρίσεων

Η συμμεταχείριση, η διάκριση

«Δεν μας πρόσεχαν. Δηλαδή, ήταν και άλλοι Τσιγγάνοι και δικοί σας». Οι εκφράσεις, καταλαβαίνετε, ότι είναι προς ερμηνεία. «Σηιώναν στο μάθημα πιο πολύ τους λευκούς από μας», «Είχα έναν καλό δάσκαλο, αλλά οι υπόλοιποι πιστεύω σπάνια με βοήθησαν να βγάλω το δημοτικό, γιατί υπήρχε ρατσισμός. Υπήρχε το πρόβλημα, το αιώνιο πρόβλημα», «Ήταν καλή περίοδος, δεν είχε ρατσισμό, ας πούμε. Με σήκωνε για παράδειγμα, παρόλο που ήμουν Τσιγγάνος. 'Κοιτάζτε ο Τσιγγάνος τι έγγραψε;' και με πρόβαλλε. 'Και σεις δεν γράψατε. Πού είσαστε; Εσείς έχετε καλύτερες συνθήκες!'. Με σήκωνε στον πίνακα κανονικά, σαν να μην υπήρχε διάκριση. Γι' αυτό κάναμε και μεις γράμματα. Όπως έβαλε το άλλο παιδί, γιατί να μην βάλει και μένα να γράφω; Μας πήγαινε κανονικά, δεν μάλωνε κανέναν. Μ' όλους τους μαθητές ήταν

εντάξει. Καθόμασταν εμείς που είμασταν Τσιγγάνοι, ας πούμε, και έτσι οι γύφτοι σε μια δικιά μας γωνιά, σε ένα δικό μας θρανίο. Όλοι μίλαγαν, εμείς μέναμε σιωπηλοί. Με όλους ήταν καλοί. Κανονικά είμασταν όλοι σαν αδέρφια. Δεν είχε δηλαδή ρατσισμό, ας πούμε. Δηλαδή, αυτός είναι γύφτος και αυτός είναι μπαλαμός. Ήταν όχι ρατσιστές, δηλαδή εσείς εκεί, εσείς θα πάτε από κει, εμείς οι υπόλοιποι πάμε από δω. Αυτό το πράγμα δεν γινόταν. Θα ρώταγε και τους άλλους, αλλά πιο πολύ εμένα. Μέσα στο μάθημα, άμα δεν καταλαβαίναμε όλοι το μάθημα, δεν σταματούσε. Ειδικά έδινε το λόγο σε αυτούς, αλλά σε μένα μου είχε αδυναμία. Ιδιαίτερα σε κάποια μαθήματα. Εγώ όταν είχα αδυναμία, ας πούμε στα μαθήματα, σήκωνε το διπλανό μου. Ερχόταν, όμως, και καθόταν δίπλα μου, μου έπιανε το χέρι. Έδινε το λόγο σε όλους, με πρόσεχε, μου διόρθωνε τα γραπτά. Ειδικά σε αυτούς που είχαν αδυναμία στα μαθήματα. Το έκανε και με άλλους».

Θα ήθελα να πω ότι πραγματικά υπάρχει και η ψυχολογική διάσταση σε αυτά τα οποία χειριζόμαστε σήμερα. Και νομίζω ότι οι ψυχές σας ξέρουν περισσότερο. Σας ευχαριστώ.

Γιώργος Μαυρογιώργος, Η σχολική μονάδα και η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των όλων των μαθητών/τριών στην ενδιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη

Παρακολούθησα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και την ιδιωματική προσέγγιση του συναδέλφου μου Γιότοβου και τις κραυγές και τις φωνές των μαθητών με ρόμικη προέλευση για το δάσκαλο. Και θέλω να σημειώσω, όσον αφορά τις μνήμες και τα βιώματα, ότι αυτό το σχολείο δεν είναι ανάμεσά μας πια, έχει αλλάξει. Το σημερινό σχολείο είναι πιο ανοικτό, πιο δημοκρατικό από το σχολείο εκείνης της εποχής και αντανάκλα και εκφράζει με πιο πιστό τρόπο τις όποιες κοινωνικές, πολιτικές, ιδεολογικές και υλικές συνθήκες και όρους, κάτω από τους οποίους ζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που συγκροτούν το μαθητικό πληθυσμό ενός σχολείου στη συγκεκριμένη τοπική κοινωνία. Και δεν μιλώ, βέβαια, για τα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία μπορούν να αντλούν από διάφορες περιοχές. Μιλώ για το δημόσιο σχολείο, που σύμφωνα με την καθιερωμένη πρακτική αντλεί το μαθητικό πληθυσμό από τη γειτονιά, με όλες βέβαια τις καταστρατηγήσεις.

Από κείνο το σχολείο έχει μείνει η θεσμική πρόσληψη για υποχρεωτική εκπαίδευση και αναρωτιέται κανείς τι να σημαίνει άραγε σήμερα η ρύθμιση περί υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ιστορικά χρειάστηκε τότε να επιβληθεί σε μια εποχή. Μήπως, αναρωτιέμαι, αφορά ειδικές ομάδες μαθητών και μαθητριών; Ή αν ψάξουμε τα σχολεία, τα γνωστά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, από εκείνη την εποχή έχει μείνει η επιγραφή στον τοίχο "Η καθαριότητα είναι μισή αρχοντιά".

Ζητώ συγγνώμη αν αυτά που θα πω πολύ συνοπτικά –γιατί έχουμε καθυστερήσει– ίσως μετά από λίγα χρόνια δεν θα είναι εύκολο να περιγράψουν το σχολείο που θα έχουμε. Διαβάξει κανείς για την οικουμενικότητα, την παγκοσμιοποίηση με την ετερογένεια και την ομοιογένεια, αυτό το πάντρεμα το διαδεκτικό, τάσεις διεθνοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, συρρίκνωση

των κρατών-μελών για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν είμαι τεχνοφοβικός, αλλά ενδεχομένως η βία με την οποία εισάγεται η νέα τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνίας μπορεί να δημιουργήσει νέα προβλήματα, νέα ζητήματα ενός ψηφιακού αναλφαβητισμού. Κάποιοι θιασώτες, που υποστηρίζουν τις νέες τεχνολογίες ως πανάκεια, δεν αποκλείεται να μου πούνε ότι βρήκαν τη λύση για την εκπαίδευση και των τσιγγανοπαίδων: Θα τους δώσουμε έναν φορητό υπολογιστή και έτσι, δεν θα έχουν πρόβλημα και στις μετακινήσεις τους. Θα κουβαλάνε στον φορητό υπολογιστή το πρόγραμμα του σχολείου. Αλλάζουν και οι ικανότητες γραφής και οι ικανότητες που θα χρειάζονται τα παιδιά για ανάγνωση. Ίσως, λοιπόν, ήδη αρχίζει να διαφαίνεται ένα νέο υβρίδιο μαθητή και μαθήτριας.

Θα εστιάσω την ανάλυσή μου, κάποιες σκέψεις μου, στη σχολική μονάδα. Η σχολική μονάδα δεν είναι, βέβαια, μόνο τα σχολικά κτήρια, δεν είναι οι οικοδομές. Είναι το ανθρώπινο δυναμικό, είναι οι δάσκαλοι, είναι ο διευθυντής, είναι οι γονείς, είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, γιατί η σχολική μονάδα, όπως είπα και πριν, αντανακλά και εκφράζει τις ιδιαίτερες κοινωνικές, γεωγραφικές, υλικές και πολιτισμικές συνθήκες της τοπικής κοινωνίας. Και βέβαια, σε αυτά που είπε και ο κος Γκότοβος και ο κος Παπακωνσταντίνου, αλλά και από πολλές συζητήσεις και εμπειρίες από την πορεία αυτού του Προγράμματος, θα σας περιγράψω έναν δάσκαλο για να μεταβώ στην ανάλυση για την εκπαιδευτική μονάδα.

Αυτόν τον δάσκαλο τον αντλώ από την ταινία «Το καναρινί ποδήλατο». Ένας δάσκαλος πάρα πολύ ευαισθητοποιημένος, με όρεξη, μελετημένος, μετατίθεται σε ένα σχολείο. Εκεί του ανατίθεται μια τάξη τυχαία και συμπτωματικά. Μετά από μέρες εντοπίζει έναν μαθητή, το Λευτέρη, απομονωμένο, περιθωριοποιημένο. Η ταινία απηχεί πραγματικό περιστατικό, είναι, δηλαδή, μια διασκευή μιας εμπειρίας ενός δασκάλου, η οποία έχει αποτυπωθεί και σε βιβλίο για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και της γραφής. «Έλα εδώ, Λευτέρη!». Οι μαθητές τον απέκλειαν από τα παιχνίδια και

από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σιγά-σιγά και πάλι χωρίς συστηματική καταγραφή ή ανίχνευση μόνος του αυτός ο δάσκαλος διαπιστώνει ότι ο Λευτέρης έχει πολλές ικανότητες, δεξιότητες π.χ. μπορεί να φτιάχνει μόνος του ένα ποδήλατο, το καναρινί ποδήλατο, ψάχνοντας ανταλλακτικά από δω και από κει. Οπότε, αρχίζει μεταξύ τους μια συνεργασία. Αυτή η συνεργασία οδηγεί σιγά-σιγά το Λευτέρη και το δάσκαλο σε κάποιες ανιχνεύσεις για την απόκτηση της ικανότητας της γραφής και της ανάγνωσης. Ο δάσκαλος, πολύ ορεξάτος, κάνει και διάφορες εκδηλώσεις και αναθέτει στο Λευτέρη σε μια εκδήλωση για έκθεση βιβλιοθήκης του σχολείου το ρόλο του ταμιά. Ο πατέρας του πάει στο δάσκαλο και του λέει: «Πρόσεχε, θα πέσεις έξω!». Οι συνάδελφοί του στο σχολείο είναι εννευρισμένοι με την πρωτοβουλία του δασκάλου. Ο διευθυντής τον καλεί και του λέει: «Σε παρακαλώ τώρα. Τι είναι αυτά που κάνεις εδώ πέρα, πού πας; Οι γονείς θα αναστατωθούν, ξέρω γω, οι άλλοι θα νομίσουν ότι εμείς οι άλλοι δεν κάνουμε τίποτα». Όμως, ο δάσκαλος επέμενε και ο Λευτέρης άρχισε να παίρνει τα πάνω του. Ελάτε που ο δάσκαλος αρρωσταίνει κάποια μέρα και χρειάζεται κάποιος άλλος δάσκαλος να τον αναπληρώσει.

Με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που είδαμε κάποια στιγμή αυτό το φιλμ υπήρχε η εκδοχή ότι «αχ, ένας τέτοιος δάσκαλος μας χρειάζεται!». Σιγά-σιγά, όμως, κουβεντιάζοντας βρήκαμε ότι αυτός ο δάσκαλος είχε κάνει ένα σοβαρό λάθος: θεωρούσε ότι μόνος του, παντοδύναμος, αναντικατάστατος, ευφυής, ευαίσθητος, θα μπορούσε να αναλάβει την υπόθεση του Λευτέρη μόνος του. Ο επόμενος δάσκαλος που τον αντικατέστησε αντιμετώπισε το Λευτέρη με τη συνήθη τακτική της περιθωριοποίησης, της υποτίμησης, της επίπληξης. Ο Λευτέρης εγκατέλειψε το σχολείο.

Νομίζω ότι το σενάριο αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε την άποψη ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών διακυβεύεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Είτε συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης έχουμε, είτε αποκεντρωμένο, είτε αποσυγκεντρωμένο, η σχολική μονάδα διαθέτει έναν σχετικό βαθμό αυτονομίας. Όταν ο δάσκαλος κλείνει την πόρτα

της τάξης του ή όταν η αυλόπορτα μετά την παρέλευση της ώρας προσέλευσης κλείνει, συμβολικά κατά κάποιον τρόπο εκφράζεται αυτός ο σχετικός βαθμός αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Επομένως, όποια και αν είναι η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία και αυτή με τη σειρά της δεν διαμορφώνεται σε κοινωνικό-πολιτικό κενό –υπάρχουν πολλές ομάδες πίεσης που δεν χρειάζεται να τις αναφέρουμε– και η εκπαιδευτική μονάδα έχει τουλάχιστον τρεις τρόπους να παρεμβαίνει στο είδος εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί:

(α) Με παρέμβαση στη διαμόρφωση της κεντρικής πολιτικής, συμμετέχοντας στο διάλογο ή αναδεικνύοντας καινοτόμες παρεμβάσεις στο σχολείο, έτσι ώστε να μπορεί να αναδειχθεί από τη σχολική μονάδα μια καινοτόμος παρέμβαση, την οποία θα υιοθετήσει συνολικά η κεντρική εξουσία – αν και δεν αποκλείεται, βέβαια, να την αλλοιώσει.

(β) Με κριτική υποδοχή και πρόσληψη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στα όρια βέβαια της σχετικής αυτονομίας που έχει.

(γ) Με το να αναδείξει διαδικασίες σχεδιασμού, προγραμματισμού, εφαρμογής και απολογισμού εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μονάδας. Τι είναι δυνατό να γίνει εδώ; Ζητήματα όπως αναλογία διδασκόντων-διδασκόμενων, πολυπολιτισμική σύνθεση των τμημάτων, κοινωνική σύνθεση, σχολική διαρροή, σχολική υποεπίδοση, σχολική παραβατικότητα, όλα αυτά τα ζητήματα που προσδιορίζουν με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες, είναι δυνατόν να αποτελέσουν αντικείμενο συγκροτημένης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας. Αυτό, βέβαια, μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, σίγουρα, όμως, ο σύλλογος διδασκόντων σε αυτή την περίπτωση είναι ο πυρήνας, ο οποίος μπορεί να παίρνει ουσιαστικές αποφάσεις που να αναφέρονται στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό, τον απολογισμό του έργου, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την επαγγελματική κουλτούρα του ίδιου του σχολείου, τις επιμορφωτικές προτεραιότητες, την παιδαγωγική και διδακτική του σχολείου,

τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία. Σε κάθε, βέβαια, περίπτωση υπάρχει ένα πλαίσιο κεντρικής οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με βάση το οποίο οριοθετούνται οι κατευθυντήριες αρχές.

Τα είπα αυτά, γιατί έχοντας την εμπειρία μετά από τρία χρόνια από την εφαρμογή αυτού του συγκεκριμένου Προγράμματος, θεωρώ ότι χρειαζόμαστε στο σχολείο για την επιτυχία παρόμοιων Προγραμμάτων μια κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικότητας στην εκπαιδευτική μονάδα. Και νομίζω ότι ένα τέτοιο Πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση. Η κουλτούρα αυτή στηρίζεται στην αναγνώριση της αξίας των ατόμων, αλλά και της αξίας των ομάδων, ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι. Μια κουλτούρα συνεργασίας προωθεί το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, το ύψος της και το επαγγελματικό της ήθος. Ένα όραμα, ωστόσο, δεν επιβάλλεται από τα πάνω και από τα έξω, αλλά προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων του σχολείου. Ένα όραμα μπορεί να αποτελεί δέσμευση όλων των φορέων για την πορεία της εκπαιδευτικής μονάδας στο μέλλον.

Η οργανωτική, βέβαια, δομή της εκπαιδευτικής μονάδας θα χρειαστεί να αλλάξει και από διευθυντοκεντρική που είναι σήμερα να προσαρμοστεί και να προσανατολιστεί σε πιο συλλογικές διαδικασίες, με το ρόλο του διευθυντή να είναι περισσότερο εμπνευστικός, συντονιστικός και διευκολυντικός μιας συλλογικής, συνεργατικής διαδικασίας. Έτσι, ο διευθυντής καλείται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιλογές των συναδέλφων εκπαιδευτικών, αλλά και των άλλων φορέων που μετέχουν στην οργάνωση και λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Η ανάδειξη, λοιπόν, της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να διευρύνει ακόμη και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Με κέντρο, λοιπόν, τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική μονάδα, ευαίσθητο αποδέκτη των μηνυμάτων της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο και με μια κουλτούρα σχολείου που ευνοεί τη συλλογικότητα και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή

στη λήψη αποφάσεων, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό φορέα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θα έλεγα, ωστόσο, ότι αυτές οι σκέψεις θα μπορούσαν να αφορούν κατά προτεραιότητα αυτό που λέμε «εννιάχρονο σχολείο». Γιατί; Καταρχήν, είναι το σχολείο που εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή μαθητών και μαθητριών. Είναι το λαϊκό σχολείο. Δεύτερον, στην εκλεκτική ανασυγκρότηση που επιχειρείται διαμορφώνεται ένα νέο δίκτυο δια βίου συνεχιζόμενης ανοικτής εκπαίδευσης και κατάρτισης, το οποίο εν πολλοίς αυτή τη στιγμή μπορεί να φαίνεται άτυπο, αλλά πολλές μορφές του είναι θεσμοθετημένες (Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ΙΕΚ, ΚΕΚ). Αυτό το δίκτυο θα το αξιοποιήσουν όσοι αξιοποιήσουν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο το σχολείο από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Είναι, βέβαια, το σχολείο το εννιάχρονο εκείνο, στο οποίο μπορούμε να διαμορφώσουμε, να σχεδιάσουμε, να προγραμματίσουμε, πρόγραμμα έγκαιρης προληπτικής παιδαγωγικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής διαρροής, εγκατάλειψης, μη φοίτησης, μη εγγραφής και σχολικής υποεπίδοσης. Είμαι πάρα πολύ σκεπτικός για τα διάφορα Προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας που εξαγγέλλονται στο λύκειο. Ποια είναι άραγε η αποτελεσματικότητά τους;

Ένα άλλο σημείο που θα ήθελα να θίξω στη συζήτηση είναι το εξής: Άραγε, η επιλογή του να έχουμε προγράμματα που να απευθύνονται σε ειδικές κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού, είναι αποτελεσματική ή θα έπρεπε να εντάξουμε αυτές τις ομάδες σε μια πιο συνολική εκπαιδευτική πολιτική, που να αγκαλιάζει, να επινοεί, να σχεδιάζει και να εφαρμόζει προγράμματα για την αντιμετώπιση κοινών ζητημάτων. Όπως είναι τα πράγματα σήμερα, φαίνεται δύσκολο να έχουμε μια εκτίμηση για το εύρος της σχολικής αποτυχίας. Βέβαια, όταν ανακοινώνονται τα αποτελέσματα στη Β' Λυκείου, αρχίζουν οι θρήνοι και ο πανικός. Η Β' Λυκείου, όμως, τι μας δείχνει; Μας δείχνει το σημείο ειβολής μιας υφέρπουσας σχολικής αποτυχίας, η οποία έρχεται,

ευνοείται και προμοδοτείται με πολιτικές αφόρητης προαγωγής και επιείκειας, και έτσι δεν εκφέρουμε αυτή τη στιγμή το μέγεθος της σχολικής αποτυχίας που σημειώνεται στο δημοτικό και στο γυμνάσιο.

Θα έλεγα, λοιπόν, πως μια πολιτική που έχει ως σκοπό το άνοιγμα του σχολείου σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν εγγράφονται στο σχολείο ή που αν εγγράφονται το εγκαταλείπουν ή που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο υποεπίδοσης, δεν είναι αποτελεσματική, εκτός και αν είναι συνολική και συμπεριλαμβάνει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με τις όποιες ενδεχομένως ιδιαιτερότητες έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που φοιτούν στο σχολείο.

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική από αυτήν την άποψη είναι η περίπτωση της εκπαίδευσης παιδιών με ρόμικη προέλευση. Η υπεράσπιση και αποθέωση της πολιτισμικής τους διαφοράς μάλλον ευνοεί τη διαιώνιση αντιλήψεων και προκαταλήψεων που παρουσιάζουν π.χ. τους Τσιγγάνους και τα παιδιά τους ως μια ομάδα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τέτοιες, που να εξηγούν φαινόμενα, όπως άρνηση του σχολείου, ελλιπή φοίτηση, εγκατάλειψη του σχολείου και υποεπίδοση. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, βέβαια βρίσκουν πρόσφορο έδαφος πολιτικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές για ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, ειδικά τμήματα, ειδικό διδακτικό υλικό, ειδική διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευση και άλλων πολιτισμικών ομάδων.

Αυτό που θέλαμε να τονίσουμε εδώ είναι ότι ένα Πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει περισσότερες προϋποθέσεις αποτελεσματικής παρέμβασης, όταν δεν απευθύνεται κατά αποκλειστικότητα στους «άλλους» και τις υποτιθέμενες ιδιαιτερότητές τους. Μια τέτοια επιλογή είναι ανοικτή σε διολίσθηση προς παιδαγωγικές αποθέσεις διαφοράς, εγκλεισμού και απόκρουσης. Πρόκειται για μια άμεση αντιστοιχία και συνέπεια των προτάσεων για σεβασμό και για το εγνώμιο της διαφοράς με το πρόσωπο ενός εκσυγχρονισμένου ρατσισμού, που παραμένει στην ιδιαίτερη παιδαγωγική μεταχείριση του εγκλεισμού, της κοινωνικής διάθεσης και ανισότητας. Ένα

Πρόγραμμα που έχει ως σκοπό το άνοιγμα του σχολείου σε όλους είναι αποτελεσματικότερο στο εννιάχρονο σχολείο, όταν καταγράφει, ανιχνεύει, σχεδιάζει και παρεμβαίνει με ενιαίο πολιτικό-παιδαγωγικό προσανατολισμό προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των όρων και συνθηκών που εμποδίζουν μαθητές και μαθήτριες από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα να έχουν συστηματική σχολική φοίτηση και θετική σχολική επίδοση. Μια τέτοια πολιτική-παιδαγωγική αμβλύνει τον κίνδυνο απομόνωσης και εγκλεισμού, σαφώς προσφέρεται για την ανάπτυξη μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης και σύσφιγξης των σχέσεων ανάμεσα στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα που αντιμετωπίζουν, με τις όποιες διαφοροποιήσεις στην ένταση και την έκταση, κοινά ως ένα βαθμό προβλήματα στη σχέση με το σχολείο.

Πρόκειται για μια εκδοχή, θα έλεγα, που προωθεί την ομοιότητα εντός της διαφοράς. Αυτό σημαίνει να έχουμε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς που να είναι σε σχέσεις σεβασμού και κατανόησης ομάδων που κινδυνεύουν από αποκλεισμό στη βάση των διαφορών οποιουδήποτε και οποιωνδήποτε μπορούμε να υποστηρίξουμε πως βρίσκονται οι ομοιότητες της καταπίεσης του αποκλεισμού, της διάκρισης, αν και με διαφορετικούς τρόπους. Η πολιτική αναζήτηση των ομοιοτήτων εντός της διαφοράς προωθεί τον ορισμό της ταυτότητας με όρους ισότητας, δικαιοσύνης και ελευθερίας, σε μια διαδικασία εκδημοκρατισμού.

Ένα τέτοιο Πρόγραμμα, όπως είναι αντιληπτό, μπορεί στρατηγικά να χρησιμοποιηθεί και ως όχημα για την ευρύτερη ανασύνταξη του σχολείου: την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, την παραγωγή εναλλακτικών μορφών διδακτικού υλικού, για εναλλακτικούς ορισμούς διδασκαλίας, γνώσης, μάθησης και σχολικής εργασίας. Η μονοσήμαντη εστίαση ενός Προγράμματος σε μονοπολιτισμικές εκδοχές είναι ανοιχτή στην ενίσχυση εκδοχών πολιτισμικού, φοβικού και ανταγωνιστικού ρατσισμού. Αυτό δημιουργεί πολλές αντιστάσεις στην υποδοχή και την πρόσληψή του και την πρόσκληση σε συνεργασία από

όλους όσους εμπλέκονται, για την προώθηση αρχών πολιτικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης, σεβασμού και ισοτιμίας στο σχολείο της κοινωνίας.

Κυρίες και κύριοι, θα έλεγα πως ένα τέτοιο Πρόγραμμα με όρους μιας ενιαίας συνεκτικής αντίληψης στη βάση των κοινών προβλημάτων σχολικής φοίτησης, υποεπίδοσης, παραβατικότητας, εγκατάλειψης, έχει πάρα πολλά να προσφέρει και στους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και στους γονείς εκείνους, τα παιδιά των οποίων δεν κινδυνεύουν από δείκτες εγκατάλειψης, διαρροής, αποκλεισμού και διάκρισης. Σας ευχαριστώ.

Ελένη Τσολακίδου, Σύμβουλος του Υπουργείου Γεωργίας σε θέματα Εκπαίδευσης

Γεια σας. Ήθελα να πω ορισμένα πράγματα περισσότερο γενικά, τα οποία αναφέρονται και στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των παιδιών με ρόμικη προέλευση. Θα αναφερθώ σε κάτι που είπε ο Ταρκιόφσκι, ο διάσημος αυτός σκηνοθέτης, ότι όπως τα δέντρα, όταν είναι μικρά, λυγίζουν και είναι τρυφερά, και όταν γερνούν είναι ξηρά και ετοιμοθάνατα, έτσι η ακαμψία και η ανελαστικότητα στις κοινωνικές αλλαγές είναι σύντροφος του θανάτου. Ο άκαμπτος δεν πρόκειται ποτέ να νικήσει. Όταν ο κόσμος αλλάζει, πρέπει να αλλάζουμε και εμείς, για να είμαστε στην πρωτοπορία της αλλαγής. Η κοινωνία είναι μια δυναμική μεταμόρφωση και αν εμείς θέλουμε να αξιοποιήσουμε τη δυναμική μεταμόρφωση, πρέπει να συμμετάσχουμε στην πορεία αυτή. Να ενθαρρύνουμε τις κοινωνικές αλλαγές προς την ισότητα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα των πολιτών.

Παλαιότερα, η έννοια της δημοκρατίας σχετιζόταν με την επιβολή της θέλησης των πολλών. Σήμερα, συνδέεται με τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των πολιτών μιας κοινωνίας σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα και εκδήλωση. Όσες περισσότερες πρωτοβουλίες μπορεί να πάρει ο πολίτης και όσες περισσότερες δυνατότητες έχει, τόσο περισσότερη δημοκρατία υπάρχει. Στις μέρες μας, παρόλο που η τεχνολογία φέρνει τους ανθρώπους του κόσμου πιο κοντά και τα πολιτικά εμπόδια καταρρέουν, οι φυλετικές διακρίσεις, η ξενοφοβία, ο φόβος της διαφορετικότητας, συνεχίζουν να καταδυναστεύουν και να χωρίζουν τους πολίτες της χώρας μας που έχουν διαφορετικό πολιτισμό γενικότερα. Γι' αυτό, το 1997 η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ αποφάσισε στο ψήφισμά της να διοργανώσει την παγκόσμια διάσκεψη κατά του ρατσισμού, των φυλετικών διακρίσεων, από την 31^η Αυγούστου-7^η Σεπτεμβρίου του 2001.

Η εξάλειψη της φτώχειας, πρώτα από όλα, είναι ένας σημαντικός παράγοντας αντίστασης στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των παιδιών και με

ρόμικη προέλευση. Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού διεθνούς περιβάλλοντος είναι σημαντική για την αντιμετώπισή της. Η φτώχεια συνδέεται κυρίως με την έλλειψη του ελέγχου των διαφόρων μέσων, αλλά και της γνώσης και των κοινωνικών επαφών. Χωρίς τη γνώση εύκολα οι άνθρωποι αγνοούνται από τους θεσπίζοντες τους νόμους.

Η εξάλειψη της φτώχειας δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με προγράμματα. Χρειάζεται μια δημοκρατική συμμετοχή και αλλαγές στην οικονομική δομή της χώρας μας για την πρόσβαση στις ίδιες ευκαιρίες και στις υπηρεσίες, καθώς και για την ανάληψη πολιτικών για τη δίκαιη ανακατανομή του πλούτου. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης και το πρόγραμμα δράσης της Διεθνούς Διάσκεψης για την Κοινωνική Ανάπτυξη από την 6η έως τη 12η Μαρτίου του 1995, χρειάζονται οικονομικές πολιτικές των χωρών για την εξάλειψη της φτώχειας –γιατί πιστεύω ακράδαντα ότι ένας πρώτος παράγοντας της ισότητας γενικότερα στους πολιτικούς φορείς και ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς είναι η φτώχεια–, διευρυμένες ευκαιρίες, ώστε να μπορούν οι φτωχοί άνθρωποι να αυξήσουν τις δυνατότητές τους και να βελτιώσουν τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της ζωής τους, πολιτικές που εξασφαλίζουν την παροχή οικονομικής προστασίας κατά της ανεργίας κτλ.

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ, από την άλλη πλευρά, δίνει στην Ευρωπαϊκή Ένωση δυναμική βάση για να ασκήσει πολιτική κατά των διακρίσεων με συναρμόδια όργανα το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και την Επιτροπή. Ευνοείται η ανάπτυξη μιας ανοικτής αγοράς εργασίας και υποστηρίζονται κοινωνικές ομάδες, των οποίων η πρόσβαση στην απασχόληση είναι δυσχερής. Και αυτό έχει να κάνει και με τα παιδιά τα οποία έχουν ρόμικη προέλευση. Περιλαμβάνει, λοιπόν, η ευρωπαϊκή στατιστική για την αντιμετώπιση της ανεργίας μέσα από τη Συνθήκη του Άμστερνταμ μια νέα αντίληψη για την απασχόληση, η οποία οφείλει να συμφιλιώσει την προσαρμοστικότητα της απασχόλησης και τη μονιμότητα της εργασίας. Για την επίτευξη, όμως, του στόχου αυτού απαιτείται η συνεχής κατάρτιση του

εργατικού δυναμικού και η αναβάθμιση των ικανοτήτων του. Η ευρωπαϊκή στρατηγική ορίζει την προώθηση της ισότητας των φύλων στις ευκαιρίες της αγοράς εργασίας και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί όχι μόνο από κρατικούς φορείς, αλλά και από κοινωνικούς, για την πιο αποτελεσματική αναβάθμιση των ικανοτήτων και γενικότερα του εργατικού δυναμικού.

Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι ο πρώτος στόχος, ο οποίος καθορίζει την κοινωνική ευαισθησία και αλληλεγγύη που χαρακτηρίζει μια δημοκρατική κοινωνία. Γι' αυτό, η παροχή των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων των πολιτών της Ελλάδας ανεξαρτήτως φυλής, καθώς και η δημιουργία νέων θέσεων απασχόλησης πρέπει να αποτελούν διαρκή στόχο της Πολιτείας σήμερα. Η κουλτούρα της κάθε κοινωνικής τάξης καθορίζει τη συμπεριφορά των εφήβων προς τη μάθηση και το σχολείο, και όχι μόνο των εφήβων βέβαια, γιατί το σχολείο δεν αναπτύσσει τις ικανότητες μόνο των μαθητών και τις γνώσεις, αλλά καλλιεργεί αξίες και ιδανικά που συνδέονται με την ιδεολογία της κάθε κοινωνίας. Πρέπει να καταπολεμούνται οι κοινωνικές διακρίσεις, να διασφαλίζονται ίσες προοπτικές σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Άλλωστε, ό,τι διδάσκεται στα σχολεία πρέπει να συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα, τις ανάγκες του εφήβου ή γενικότερα των μαθητών, γιατί τότε η μάθηση γίνεται πιο κατανοητή, πιο πραγματική, μεγαλώνει η αυτοπεποίθηση των παιδιών και επιλύεται ένα μέρος των προβλημάτων τους. Και έτσι μεγαλώνει και η αυτοπειθαρχία των μαθητών με τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, το οποίο χρειάζονται όλες οι κοινωνικές ομάδες, και ο αυτοσεβασμός και η δέσμευση στη μάθηση. Τα άτομα με τη μεγαλύτερη αυτοπειθαρχία είναι εκείνα, τα οποία περισσότερο μετέχουν στις κοινωνικο-εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ανεξάρτητα από την ανάγκη τους για αυτονομία – και εδώ αναφέρομαι στα παιδιά με ρόλο στην εκπαίδευση, διότι η ανάγκη για αυτονομία νομίζω ότι ακριβώς είναι μεγαλύτερη.

Θα μπορούσα να σας πω πάρα πολλά ακόμη για το ποια μπορεί να είναι η εκπαιδευτική συμπεριφορά, γιατί πιστεύω ότι είναι και ζήτημα επικοινωνιακό, αλλά δεν θέλω να καταχραστώ το χρόνο που μου δόθηκε για αυτόν το χαιρετισμό. Θα ήθελα απλώς να αναφέρω ότι πρέπει να γίνονται εκπαιδευτικά προγράμματα στους καθηγητές για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται στους μαθητές που έχουν μια διαφορετική κουλτούρα, έναν διαφορετικό πολιτισμό, ώστε οι μαθητές αυτοί να μην αισθάνονται μειονεκτικά και να μην έχουν λιγότερη απόδοση στο σχολείο. Πρέπει να προσέχουν πάρα πολύ τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, γιατί πολλές φορές η γλώσσα εκφράζει έναν πολιτισμό και συνήθως ο πολιτισμός στα σχολεία είναι αυτός της μεσοαστικής τάξης, με αποτέλεσμα τα παιδιά της εργατικής τάξης, στα οποία ανήκουν τα περισσότερα από τα παιδιά με ρόμικη προέλευση, έχουν πρόβλημα έκφρασης και επικοινωνίας με τους καθηγητές. Και βέβαια, ένας μαθητής κρίνεται πρώτα από όλα από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί τη γλώσσα, αν είναι καλός ή κακός. Σας ευχαριστώ.

Κώστας Μπενέκος, Μαρία Καπιτοπούλου, Το μάθημα της γλώσσας με νέα βοηθήματα

Κυρίες και κύριοι,

Το υλικό που ανέλαβε να γράψει η ομάδα μας απευθύνεται σε παιδιά που έχουν μια προβληματική σχέση με την εκπαίδευση εξαιτίας της κοινωνικής τους θέσης και ο στόχος μας είναι η ταχύρυθμη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ευθύς εξαρχής θέλουμε να τονίσουμε ότι για να γράψουμε αυτά τα εγχειρίδια δεν στηριχθήκαμε ούτε σε μεγάλες θεωρίες, ούτε σε σχολές, αλλά είναι αποτέλεσμα προσωπικών εμπειριών και άριστης συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας.

Στο πρώτο τεύχος επιλέξαμε μια μέθοδο αλφαριθμητισμού, η οποία βασίζεται στον ακουστικό διαχωρισμό των γραμμάτων, πράγμα που θα βοηθήσει τους μαθητές αυτών των τμημάτων να ακούν, να διαχωρίζουν και να συνθέτουν σε γραπτή μορφή τα διάφορα γράμματα. Έτσι πιστεύουμε δεν θα εμφανίζονται λάθη όπως π.χ. στη λέξη «χωριό», όπου που ανάμεσα στο «ρ» και το «ι» ακούγεται και ένα «γ». Θεωρούμε πολύ σημαντικό οι λέξεις της πρώτης σελίδας, του πρώτου τεύχους όλων των γραμμάτων, να μην συλλαβίζονται, αλλά να προφέρονται φυσικά. Π.χ. τη λέξη «κόκορας» δεν θα τη λέμε «κό-κο-ρας» ή το «αεροπλάνο» δεν το λέμε «α-ε-ρο-πλά-νο», αλλά θα λέμε φυσικά «κόκορας», «αεροπλάνο». Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα καταστεί δυνατός ο έλεγχος από τον εκπαιδευτικό αν ο μαθητής κατάφερε να εντοπίσει τη θέση του συγκεκριμένου γράμματος από τον ήχο. Μετά μπορεί φυσικά να συνδυαστεί και η γραπτή μορφή του γράμματος.

Εδώ θα αναφερθώ πιο συγκεκριμένα στη μέθοδο αλφαριθμητισμού που επιλέξαμε. Καταρχάς, κάθε παιδί πρέπει να έχει στη διάθεσή του πλαστικοποιημένα τα τρία τμήματα του ψαριού, δηλαδή το κεφάλι, το σώμα και την ουρά. Κάνω σχετικά με το ψάρι την ανάλογη επεξήγηση. Στο τέλος του βιβλίου για τον εκπαιδευτικό υπάρχει το περίγραμμα ενός ψαριού, το οποίο

πρέπει να φωτοτυπήσει ο εκπαιδευτικός σε τόσα αντίτυπα, όσοι είναι οι μαθητές του. Προτείνουμε η φωτοτυπία να επικολληθεί σε χαρτόνι, ο μαθητής με μαρκαδόρους να χρωματίσει το κεφάλι του ψαριού κόκκινο, το σώμα κίτρινο και την ουρά πράσινη, και στη συνέχεια να κοπεί σε τρία κομμάτια (κεφάλι, σώμα, ουρά), που καλό θα ήταν να πλαστικοποιηθούν.

Ας πάρουμε τώρα για παράδειγμα το γράμμα «σ». Υποβάλλουμε στα παιδιά τις παρακάτω ερωτήσεις: «Στη λέξη 'σαύρα' το 'σ' ακούγεται σαν πρώτο γράμμα, σαν τελευταίο ή ακούγεται στη μέση της λέξης;», «Στη λέξη 'πίνακας' το 'σ' ακούγεται σαν πρώτο γράμμα, σαν τελευταίο ή ακούγεται στη μέση της λέξης;», «Στη λέξη 'τηλεόραση' το 'σ' ακούγεται σαν πρώτο γράμμα, σαν τελευταίο ή ακούγεται στη μέση της λέξης;». Είναι σπουδαίο για την επιτυχία του αλφαριθμητισμού με αυτήν τη μέθοδο τα παιδιά να καταλάβουν με παραδείγματα τι εννοούμε με τις παραπάνω φράσεις, ώστε μετά να είναι σε θέση να σηκώσουν το κόκκινο κεφάλι του ψαριού στη λέξη «σαύρα» (το «σ» είναι πρώτο γράμμα), την πράσινη ουρά στη λέξη «πίνακας» και το κίτρινο σώμα του ψαριού στη λέξη «τηλεόραση». Μετά θα ζητήσουμε από τα παιδιά να βάλουν X ή να χρωματίσουν τα σωστά κυκλάκια, που είναι κάτω από τις εικονολέξεις. Είναι αντιληπτό ότι στη λέξη «τηλεόραση», όπου το «σ» είναι μέσα στη λέξη, τα παιδιά θα χρωματίσουν τον μεσαίο κύκλο. Αν ζητήσουμε από τα παιδιά να μας πουν πού ακούγεται το «α» π.χ. στη λέξη «πατάτα», πρέπει να σηκώσουν το κίτρινο σώμα και την πράσινη ουρά του ψαριού και να βάλουν X στον μεσαίο και τελευταίο κύκλο, που βρίσκονται κάτω από καθεμιά εικονολέξη.

Σημειώνεται στη συνέχεια ότι τα παιδιά θα ακούσουν από τον εκπαιδευτικό για πρώτη φορά τη λέξη «συλλαβή» στο τέλος της ενότητας με το γράμμα «σ». Θα είναι μόνο στην εκφώνηση, την οποία θα διαβάσει μόνο ο εκπαιδευτικός, και θα ασχοληθούν συγκεκριμένα με συλλαβές στην ενότητα με το γράμμα «γ», δηλαδή τρεις ενότητες μετά.

Να δώσουμε μια επεξήγηση. Όταν λέμε «εικονολέξη», εννοούμε το σκίτσο, το οποίο βλέπει το παιδί σαν εικόνα, και τη λέξη που ακούγεται από το στόμα του εκπαιδευτικού ή ακόμα και του παιδιού, αν τυχόν την ξέρει και την ανακαλύψει.

Όσον αφορά τώρα την παρουσίαση του γράμματος «η», χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθήματα εικόνες, όπως π.χ. γράφουμε «η», δηλαδή ήτα, ακούμε «ι», δηλαδή γιώτα. Αυτά πρέπει να τα αντιληφθεί το παιδί. Ή γράφουμε «αι», δηλαδή άλφα γιώτα, ακούμε «ε», δηλαδή έψιλον, πάλι με τον ίδιο τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο συνεχίζουμε την παρουσίαση των δίψηφων φωνηέντων, όπως π.χ. είναι το «αυ», δηλαδή το άλφα ύψιλον στη λέξη «αυτοκίνητο». Με άλλα σκίτσα παρουσιάζεται η γραπτή εμφάνιση του «α» π.χ. μέσα στο τρενάκι και η μεταβολή της σε ήχο, δηλαδή σε α, μέσα στον καπνό.

Το μεγαλύτερο μέρος των ενοτήτων του πρώτου τεύχους έχει ασκήσεις ακουστικής αναγνώρισης του γράμματος με βάση τις εικονολέξεις. Εδώ πρέπει να γίνεται συνεχής χρήση των τριών τμημάτων του φαριού, τα οποία πρέπει να επιδεικνύουν τα παιδιά ανάλογα με τη θέση του γράμματος. Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερο χρόνο και θέλει, μπορεί να χρησιμοποιήσει άλλες δικές του λέξεις ή περισσότερες ασκήσεις.

Στη συνέχεια, στο πρώτο τεύχος και πάλι, υπάρχουν ασκήσεις αναγνώρισης, γραφής και ανάγνωσης. Σχετικά με τις ασκήσεις γραφής, νομίζουμε ότι είναι εξίσου σημαντικό να εξασκούνται τα παιδιά και να μαθαίνουν και τα κεφαλαία γράμματα. Προτείνουμε στον εκπαιδευτικό να επιμείνει στη σωστή φορά της γραφής των γραμμάτων, όπως αυτή υποδεικνύεται με τα βέλη στο πάνω αριστερό μέρος κάθε σελίδας. Αν κάποιος εκπαιδευτικός θέλει να εφαρμόσει έναν άλλο δοκιμασμένο τρόπο γραφής, είναι ελεύθερος να το πράξει. Στο τέλος του τεύχους ακολουθούν σε μεγέθυνση τα 24 γράμματα της αλφαβήτας, τα οποία μπορούν να κοπούν και να χρησιμοποιηθούν σε διάφορες ασκήσεις.

Υπολογίζουμε τελικά ότι το πρώτο τεύχος, αν διδαχθεί εντατικά, μπορεί να τελειώσει το αργότερο μέχρι τα Χριστούγεννα, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι το τμήμα δεν θα καθυστερήσει και πολύ να λειτουργήσει.

Σε αυτό το τεύχος καταβάλαμε ιδιαίτερη προσπάθεια για την παρουσίαση πολλών προτάσεων και μικρών κειμένων φυσικά, τα οποία θα βοηθήσουν τα παιδιά να χειρίζονται όσο το δυνατόν αριότερα την ελληνική γλώσσα, ώστε να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο με αρκετά εφόδια. Αυτά ήθελα να πω εγώ σχετικά με το πρώτο τεύχος. Στη συνέχεια η Μαρία θα σας μιλήσει για το δεύτερο τεύχος, που έγραψε η ομάδα μας. Ευχαριστώ πολύ.

Στο δεύτερο και τρίτο τεύχος ο στόχος της ομάδας ήταν να περιλείψει όλη τη βασική γραμματική και το συντακτικό της ελληνικής γλώσσας, με τρόπο σύντομο αναγκαστικά, αλλά κατανοητό και ευχάριστο ελπίζουμε από την άλλη. Τα δύο αυτά βιβλία θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα χρονικό διάστημα δεκαπέντε περίπου μηνών ή πέντε σχολικών τριμήνων. Με άλλα λόγια, προσπαθήσαμε να συμπίεσουμε τη γλωσσική ύλη των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου σε δύο βιβλία και όπως είναι φυσικό, τα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα που επεξεργαζόμαστε σε κάθε ενότητα είναι περισσότερα από ό,τι σε μία ενότητα των σχολικών εγχειριδίων, γεγονός που καθιστά αυτομάτως τα βιβλία μας πιο δύσκολα. Ελπίζουμε, όμως, ότι αυτή η δυσκολία εξισορροπείται πρώτον από το γεγονός ότι απευθυνόμαστε σε παιδιά ηλικίας 11-13 ή 14 ετών, τα οποία μπορούν να επεξεργαστούν ευκολότερα περισσότερα δεδομένα, και δεύτερον από την επιλογή των κειμένων, τα οποία προσπαθήσαμε να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα αυτής της ηλικιακής ομάδας και να έχουν μια γενικότερη χρησιμότητα στην καθημερινή τους ζωή π.χ. η σύνταξη μιας αγγελίας, μιας πρόσκλησης, ενός γράμματος, μιας αίτησης κτλ.

Η παρουσίαση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων γίνεται με τη σειρά που εμφανίζονται στο εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη, *Ελληνική γλώσσα*. Εκτός από

αυτό, χρησιμοποιήσαμε και τη Νεοελληνική Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη, τη Νεοελληνική Γραμματική του Χρ. Τσολάκη, καθώς και το Συντακτικό της Νέας Ελληνικής.

Το δεύτερο τεύχος, το οποίο δεν έχει ακόμη τυπωθεί, αποτελείται από 24 ενότητες, από τις οποίες οι πέντε είναι κεφάλαια-τεστ. Η κάθε ενότητα έχει κατά μέσο όρο 10 σελίδες και χωρίζεται σε 3-5 υποενότητες. Στην πρώτη σελίδα κάθε ενότητας έχουμε τον τίτλο, στίτσα ή φωτογραφίες σχετικές με το θέμα του κεφαλαίου και κάποιες ερωτήσεις, που σκοπό έχουν ουσιαστικά να εισαγάγουν το μαθητή στο θέμα το οποίο θα επεξεργαστεί στη συνέχεια, και να δώσουν αφορμή για συζήτηση. Για παράδειγμα, στην πρώτη σελίδα του κεφαλαίου 19 που φέρει τον τίτλο «Επαγγέλματα χθες και σήμερα», οι φωτογραφίες είναι σχετικές με το θέμα και παρουσιάζονται οκτώ επαγγέλματα. Κάποια από αυτά παλιά και παραδοσιακά, όπως αυτά του τσαγκάρη και του ράφτη, και άλλα καινούρια και σύγχρονα, όπως αυτά της οδοντιάτρου, του πιλότου και της χειρίστριας ηλεκτρονικών υπολογιστών. Στόχος μας με αυτή τη σελίδα είναι, όπως είπαμε και παραπάνω, να προκαλέσουμε μια συζήτηση γύρω από τα επαγγέλματα, με βοήθεια τις ερωτήσεις στο κάτω μέρος της σελίδας, αλλά και άλλες που θα θέσει ο εκπαιδευτικός (π.χ. με τι ασχολείται ο οικοδόμος, αν έχει συγκεκριμένο χώρο εργασίας, αν είναι μια καλοπληρωμένη δουλειά, αν γνωρίζουν τα παιδιά κάποιον οικοδόμο κτλ.).

Στην επόμενη σελίδα έχουμε το πρώτο κείμενο, όπου περιέχεται το γραμματικό φαινόμενο που θα μελετηθεί αμέσως μετά, κάποιες φράσεις και λέξεις-κλειδιά, μια ερώτηση κατανόησης κειμένου και μια ερώτηση, στην οποία ο μαθητής πρέπει να δώσει την προσωπική του άποψη.

Τα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα παρουσιάζονται συνήθως από δύο χαρακτήρες-στίτσα: το ένα παιδί είναι ο επιμελής και καλός μαθητής, είναι αυτός που κρατά και το βιβλίο, ενώ το άλλο παρουσιάζεται σχετικά αδιάφορο και απρόσεκτο. Οι διάλογοι μεταξύ των δύο αυτών χαρακτήρων σκοπό έχουν να παρουσιάσουν το γραμματικό φαινόμενο με τρόπο ανάλαφρο και

κατανοητό. Έτσι, στην τρίτη σελίδα του συγκεκριμένου κεφαλαίου έχουμε την παρουσίαση του παρατατικού της παθητικής φωνής από τους δύο χαρακτήρες, και στη συνέχεια την κλίση μέσα σε προτάσεις με διαφορετικά ρήματα και τις καταλήξεις μέσα στο πλαίσιο-μανιτάρι. Κατόπιν έχουμε τις ασκήσεις. Έχουμε δηλαδή μια σελίδα με κείμενο και ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου και κατόπιν μία ή δύο σελίδες που παραπέμπουν στο γραμματικό φαινόμενο.

Η τελευταία σελίδα κάθε ενότητας αποτελείται από την παρουσίαση των γραμματικών ή των συντακτικών φαινομένων με τρόπο επιγραμματικό, για να μπορεί ο μαθητής να ανατρέχει εύκολα κάθε στιγμή για να δει π.χ. πώς κλίνεται ένα ρήμα στον αόριστο ή να συμβουλευτεί τη λίστα με τα ανώμαλα παραθετικά επιρρημάτων κτλ. Επίσης, στο τέλος αυτής της σελίδας υπάρχει πάντοτε ένα πλαίσιο, στο οποίο είναι γραμμένες οι λέξεις ή φράσεις της ενότητας, τις οποίες κρίνουμε ότι είναι σωστό να τις μάθει το παιδί από άποψη ορθογραφίας, αλλά και εμπλουτισμού του λεξιλογίου του.

Τα κεφάλαια-τεστ αποτελούνται από δύο μέρη και δεν παρουσιάζουν νέα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα. Στο πρώτο μέρος που εκτείνεται σε 2-4 σελίδες περιέχονται κείμενα μιας πιο ελεύθερης θεματολογίας, συνήθως λογοτεχνικά ή κείμενα από εφημερίδες και περιοδικά, τα οποία στόχο έχουν εκτός από την πρόσληψη κάποιων γενικών και εγκυκλοπαιδικών γνώσεων ή την πρόκληση διαλόγου και συζήτησης στην τάξη, να παίξουν και έναν ρόλο διαλείμματος από τη σφιχτή δομή των υπόλοιπων ενότητων. Π.χ. στην πρώτη σελίδα του πρώτου κεφαλαίου-τεστ –είναι το πέμπτο κεφάλαιο στο βιβλίο–, στο οποίο το θέμα μας είναι το φθινόπωρο, επιλέξαμε ένα ποίημα του Στέλιου Σπεράντζα με τον ίδιο τίτλο.

Στο δεύτερο μέρος υπάρχει τεστ με ασκήσεις ελέγχου κατανόησης και εμπέδωσης των γλωσσικών φαινομένων που επεξεργάστηκαν οι μαθητές στις τέσσερις ενότητες. Οι περισσότερες ασκήσεις είναι ασκήσεις συμπλήρωσης, δηλαδή ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά των ασκήσεων με τον

σωστό τύπο ή να διαλέξει τη σωστή απάντηση ή να βάλει τα επιρρήματα στη σωστή στήλη ή ακόμη και υπογράμμιση.

Κλείνοντας, θα ήθελα να αναφερθώ και στα άλλα μέλη της ομάδας. Αρχίζω από την κα Ειρήνη Πάντου, η οποία είναι υπεύθυνη για τη σύνταξη και επιμέλεια του μεγαλύτερου μέρους των κειμένων, η οποία δυστυχώς δεν μπόρεσε να παρευρεθεί στο συνέδριο. Μαζί μας έχουμε την κα Ευθυμία Ρήνα-Τσικνιά, η οποία είναι υπεύθυνη για την απαιτητική εικονογράφηση του πρώτου τεύχους με πάνω από 300 σκίτσα-εικόνες, αλλά και για τους δύο χαρακτήρες που παρουσιάζουν τα γραμματικά φαινόμενα στο δεύτερο και τρίτο τεύχος, καθώς και για τα διάφορα σκίτσα, όπου χρειάστηκαν. Τέταρτο μέλος της ομάδας είναι η κα Αφροδίτη Οικονόμου, η οποία συνεργάστηκε μαζί μας στο δεύτερο τεύχος -ελπίζουμε να συνεργαστεί και στο τρίτο- και ήταν υπεύθυνη για το πλούσιο φωτογραφικό υλικό. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ει μέρους όλης της ομάδας τον επιστημονικό υπεύθυνο του Προγράμματος, καθηγητή κο Αθ. Γκότοβο, ο οποίος μας βοήθησε σε κάθε δυσκολία που αντιμετωπίσαμε και κάλυψε θεωρητικά το όλο εγχείρημα, χαράσσοντας και τους άξονες πάνω στους οποίους έπρεπε να κινηθούμε. Ευχαριστώ.

Εύα Πολίτου, Γιάννης Γεωργίου, Μαρία Δημητρίου, Παραγωγή συμπληρωματικού διδακτικού υλικού: δυνατότητες και όρια

Καλή σας μέρα και από εμάς. Θέλω να εκφράσω προσωπικά τη χαρά μου βρίσκομαι εδώ, γιατί για λόγους υγείας δεν μπόρεσα να παρευρεθώ στο προηγούμενο συνέδριο, και έτσι έχω χάσει και τη φόρμα μου και ζητώ την ανοχή σας. Θα σας μιλήσουμε και εμείς για το δικό μας υλικό, τις δυνατότητες και τα όριά του, με άλλα λόγια, τι έχουμε κάνει.

Η ομάδα μας από τον Νοέμβριο του 1997 ασχολείται με την παραγωγή υλικού για την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, πραγματικών ή δυνητικών, στους οποίους απευθύνεται το Πρόγραμμά μας. Ποιο είναι, όμως, αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο;

Στη δουλειά μας είχαμε να απαντήσουμε σε διάφορα ερωτήματα:

- (1) Θεωρούμε ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε εξαντλείται στο ότι αυτά προσδιορίζονται ή ετεροπροσδιορίζονται ως Τσιγγάνοι;
- (2) Από ποιους και πώς καταγράφεται το τσιγγάνικο πολιτισμικό κεφάλαιο;
- (3) Πώς βλέπουμε τη σχέση μεταξύ πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου;

Η απάντησή μας στο πρώτο ερώτημα είναι αρνητική. Δεν θεωρούμε ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε εξαντλούνται στην «τσιγγανοσύνη» τους. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις πιστεύουμε ότι ο όρος «τσιγγανοσύνη» είναι εντελώς ακατάλληλος, για να απευθυνθούμε στους μαθητές που εμπλέκονται στη δράση μας.

Η αναζήτηση απαντήσεων στη δεύτερη ερώτηση, αυτή που αφορά την καταγραφή του τσιγγάνικου πολιτισμικού κεφαλαίου, μας οδηγεί στην ιστορία όχι των Τσιγγάνων, αλλά της τσιγγανολογίας, στην αναζήτηση δηλαδή των όρων, υπό τους οποίους οι Τσιγγάνοι κατασκευάστηκαν μέσα από συγκεκριμένη βιβλιογραφία ως ενιαία ομάδα, διακριτή από τις υπόλοιπες, ιδιαίτερη, ειδική. Έχουμε λόγους να μην εμπιστευόμαστε τα περισσότερα γύρω

από τους Τσιγγάνους βιβλία ως πηγές για το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε και θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε σύντομα τους λόγους μας με το παράδειγμα της δουλειάς κάποιας εθνογράφου, που θα μπορούσε, όμως, να είναι ο καθένας μας.

«Το τι πιάνει ο ψαράς εξαρτάται από το μέρος του ωκεανού που διαλέγει να ψαρέψει, από τα σύνεργα που επιλέγει να χρησιμοποιήσει και βέβαια, από το είδος των ψαριών που θέλει να πιάσει", έγραφε ο κος Γ. Μαυρογιώργος στην Ελευθεροτυπία (20/11/1999), παραφράζοντας τον Καρ, για άλλο βέβαια θέμα.

Ας πούμε ότι στις αρχές του αιώνα μας Τσιγγάνοι από τη Γιουγκοσλαβία και την Ελλάδα μεταναστεύουν μαζί με πολλούς άλλους συμπατριώτες τους και πάνε στην Αμερική σε αναζήτηση καλύτερης τύχης. Χρόνια αργότερα κάποιοι αμερικανίδα εθνογράφος αποφασίζει να μελετήσει τους Τσιγγάνους και έχει ήδη διαβάσει στη βιβλιογραφία ότι πρόκειται για ξεχωριστούς ανθρώπους. Προσεγγίζει, λοιπόν, μια ομάδα από αυτούς τους Τσιγγάνους και βρίσκει ότι έχουν πρακτικές και συνήθειες, που της φαίνονται ξεχωριστές. Πολλές από αυτές τις συνήθειες, βέβαια, είναι ευρύτατα διαδεδομένες στο χώρο της νοτιοανατολικής Μεσογείου, όμως αυτό η εθνογράφος μας δεν το ξέρει. Άλλωστε, το θέμα της δεν είναι η νοτιοανατολική Μεσόγειος, είναι οι Τσιγγάνοι. Κι έτσι, γράφει ένα βιβλίο, όπου τα χαρακτηριστικά αυτά επικυρώνονται ως τσιγγάνικα και συνδέονται με όσα ήδη η εθνογράφος ξέρει από τη βιβλιογραφία.

Και άλλα χρόνια περνούν και κάποιοι Έλληνες, που αρχίζουν και αυτοί να ασχολούνται με τους Τσιγγάνους, διαβάζουν ανάμεσα στα άλλα και το συγκεκριμένο βιβλίο. Εντυπωσιάζονται πιθανόν από την ομοιότητα που διαπιστώνουν ανάμεσα στα «χαρακτηριστικά των αμερικανών Τσιγγάνων και σε αυτά των ελλήνων Τσιγγάνων». Ξεχνούν, ωστόσο, ότι πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά θα τα εύρισκαν και στις δικές τους οικογένειες, τουλάχιστον μέχρι πριν από μερικά χρόνια. Βέβαια, έχουν τους λόγους τους, γιατί

εμβαπτισμένα πλέον στην ορολογία της ειδικής βιβλιογραφίας, μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά φαίνονται στ' αλήθεια εξωτικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πεποίθηση ότι οι Τσιγγάνοι ασκούν κοινωνικό έλεγχο «στα μέλη της φυλής τους» μέσα από μια τελετουργική διαδικασία, μια ιδιότυπη δίκη, το kris. Είναι στ' αλήθεια δύσκολο να αναγνωρίσουν οι μελετητές μας σε αυτό το εξωτικό kris τις «κρίσεις του κόσμου» που φοβόταν τόσο πολύ η μαμά τους και η γιαγιά τους. Άλλωστε, και το δικό τους θέμα δεν είναι η μαμά τους και η γιαγιά τους· είναι οι Τσιγγάνοι.

Μόνο που οι τσιγγανολόγοι της ιστορίας μας έχουν ένα πρόβλημα. Όσο και αν ρωτάνε, δεν βρίσκουν Τσιγγάνους να τους επιβεβαιώσουν πως τους κάνουν μυστηριώδεις δίκες «στη φυλή τους». Α, μα γι' αυτό χρειάζεται η θεωρία: το ότι πουθενά δεν μαρτυρείται το kris, δεν σημαίνει κιόλας ότι δεν υπάρχει ή έστω ότι δεν υπήρξε ποτέ. Είτε οι πληροφορητές τους τούς το κρύβουν για να διαφυλάξουν τα «ιερά έθιμά τους» από το «βέβηλο μάτι του ξένου», είτε σιγά-σιγά αφομοιώθηκαν και εγκατέλειψαν αυτή την «πατροπαράδοτη πρακτική». Έχουμε για όλα απαντήσεις.

Και επειδή συχνά οι θεωρίες από τη στιγμή που κατασκευάζονται, αντί να αναμετριούνται με την κοινωνική πράξη που θέλουν να περιγράψουν, της γυρίζουν την πλάτη, προκειμένου οι ίδιες να αυτοπροστατευθούν, έφτασαν αυτά τα στοιχεία αυτάρεσκα να αντιγράφουν και να συμπληρώνουν το ένα το άλλο, ανεξάρτητα από την πραγματικότητα, στην οποία υποτίθεται ότι αναφέρονται. Και επειδή συχνά οι θεωρητικές κατασκευές προκειμένου να παραμείνουν ισχυρές, δίνουν μεν την εκδοχή τους για την κοινωνική ιστορία, αρνούνται όμως να αποκαλύψουν τη δική τους στην ιστορία, η τσιγγανολογία αναδείχτηκε ως ξεχωριστό πεδίο, χωρίς όμως να γίνεται λόγος για τις προϋποθέσεις αυτής της ανάδειξης.

Όσον αφορά τώρα την απάντηση στο τρίτο ερώτημα, δηλαδή στο ζήτημα της σχέσης που έχει το πολιτισμικό με το μορφωτικό κεφάλαιο, η ταπεινή μας γνώμη είναι ότι οι περιφημες παιδαγωγικές συλλήψεις, όπως η

θεωρία περί πολιτισμικού κεφαλαίου, έχουν παρεξηγηθεί ευρύτατα στην περίπτωση των Τσιγγάνων. Δεν νομίζουμε ότι η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου φτιάχτηκε για να εξηγήσει γιατί είναι σωστό μερικοί άνθρωποι να μην πηγαίνουν στο σχολείο. Νομίζουμε ότι αναπτύχθηκε προκειμένου να ερμηνευθούν τα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεσμού που εμποδίζουν την εξωεκπαιδευτική εμπειρία του κάθε μαθητή να μετατραπεί σε μορφωτικό κεφάλαιο. Δεν υπάρχει πουθενά σε αυτή τη θεωρία –κατά τη γνώμη μας– κάτι που να μιλάει για πολιτισμικά κεφάλαια εγγενώς ασύμβατα με τον εκπαιδευτικό θεσμό (Και ποιον θεσμό, άλλωστε; Ο εκπαιδευτικός και γενικά το σχολείο δεν έχει προϋποθέσεις;). Ούτε τίποτα νομιμοποιεί ότι το σχολείο σε ορισμένους μαθητές θα έπρεπε να προσφέρει γενικώς «πολιτιστικές δραστηριότητες» αντί για κοινωνικά λειτουργικές ή ανταλλάξιμες γνώσεις. Και η κριτική πλευρά αυτής της θεωρίας, νομίζουμε, ήταν η παρέμβαση στον πυρήνα του σχολείου και όχι η νομιμοποίηση της άτυπης περιφέρειας για τα ελληνικά δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι κι αλλιώς, σήμερα οι όροι του προβλήματος διατυπώνονται, απ' ό,τι έχουμε δει, κάπως διαφορετικά, δηλαδή η ευθύνη για τη μετατροπή του πολιτισμικού κεφαλαίου σε μορφωτικό εκχωρείται από το σχολείο σε όλο και περισσότερες περιπτώσεις στην οικογένεια, στην κοινότητα, οπουδήποτε. Πόσο διευκολύνει αυτή η εξέλιξη ανθρώπους με αδύναμη κοινωνικο-οικονομική θέση, όπως κατά κανόνα είναι οι άνθρωποι στους οποίους απευθυνόμαστε;

Και μετά από αυτά τα όχι ολίγα εισαγωγικά θα περάσουμε σε μια σύντομη παρουσίαση του υλικού μας. Μας βάλανε ελεύθερο θέμα από το πανεπιστήμιο αυτή τη φορά και έτσι και εμείς εκμεταλλευτήκαμε την ευκαιρία και αντί να παρουσιάσουμε αναλυτικά κάποια τμήματα του υλικού μας, πράγμα που ίσως περίμεναν κάποιοι συνεργάτες, θα τα παρουσιάσουμε επιλεκτικά, για να κλέψουμε χρόνο για άλλα θέματα.

Εμείς λοιπόν σαν ομάδα από το 1997 έχουμε δουλέψει σε τρεις σειρές. Η πρώτη σειρά είναι η πρώτη που φτιάχτηκε και για λόγους που θα εξηγήσει

αργότερα ο Γιάννης είναι η δεύτερη που θα τυπωθεί. Ακόμα βρίσκεται στο τυπογραφείο. Είναι η σειρά που σας είχαμε παρουσιάσει το 1998, αυτή που έχει ένα σώμα πηγών, ιστορικά και λογοτεχνικά κείμενα, άρθρα, συνεντεύξεις, αφηγήσεις, τραγούδια, παραμύθια, όπου μπορεί να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός για να αντλήσει στοιχεία προς εμπλουτισμό του μαθήματός του. Με τα καινούρια δεδομένα το υλικό είναι χωρισμένο σε έξι θεματικές ενότητες: Ο Χρόνος, Ο Χώρος και το Ταξίδι, Η Γλώσσα, Η Τέχνη, Η Οικονομική Ζωή, Η Οικογενειακή και Κοινωνική ζωή.

Η δεύτερη σειρά έχει φτάσει στα χέρια των συνεργατών, των περισσότερων πιστεύω. Είναι επτά προτάσεις παρέμβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα με έμφαση σε μαθήματα όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Ιστορία και τα Θρησκευτικά. Είναι Το Νερό, Ο Ηρακλής, Ο Οδυσσέας, Τα Βυζαντινά Χρόνια, Η Εθνική Γιορτή της 25ης Μαρτίου, Ο Δρόμος του Χριστού και Ο Θεός μου ο Τσιγγάνος. Σε αυτά τα βιβλία προτείνουμε τρόπους, με τους οποίους οι πηγές που έχουμε συγκεντρώσει στην πρώτη σειρά μπορούν να αξιοποιηθούν διαπλεκόμενες με τη σχολική ύλη.

Έχουμε δουλέψει και μία τρίτη σειρά, στην οποία ασχολούμαστε με ζητήματα Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής, όπως είναι και ο τίτλος του αντίστοιχου μαθήματος στην πέμπτη και έκτη δημοτικού. Είναι αυτά τα θέματα που άλλοι θα τα έλεγαν υλικό ευαισθητοποίησης, αλλά εμείς πιστεύουμε ότι τέτοια ζητήματα σχετίζονται πιο πολύ με αντιλήψεις που διαμορφώνουμε για το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι και τη θέση μας μέσα σε αυτό, παρά με ευαισθησίες. Η σειρά αυτή έχει κατατεθεί στο Πρόγραμμα και περιμένουμε παρατηρήσεις.

Συστηματικές πειραματικές εφαρμογές του υλικού μας δεν προβλέπονται από το πρόγραμμα. Ωστόσο, με τη συνεργασία των τοπικών υπευθύνων χρησιμοποιήσαμε τμήματα του υλικού για παρεμβάσεις σε σχολικές μονάδες στην Αγία Βαρβάρα, στη Θεσσαλονίκη και την Κόρινθο.

Όπως ειπώθηκε και από την Εύα, η δεύτερη σειρά του υλικού μας τυπώθηκε και διανεμήθηκε πριν από την πρώτη. Αυτό δημιούργησε κάποια προβλήματα, ήταν όμως αδύνατον να γίνει διαφορετικά. Η πρώτη σειρά καθυστέρησε να τυπωθεί, επειδή την ξαναγράψαμε και χρειάστηκε να την ξαναγράψουμε, γιατί η δουλειά μας στην πρώτη της μορφή, αυτή που σας είχαμε παρουσιάσει, αν θυμάστε, το 1998, ήταν σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένη από βιβλία περί των Τσιγγάνων. Τι φαίνεται, όμως, ότι κάνουν τα βιβλία αυτά, τα περισσότερα από αυτά, σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα;

Ουσιαστικά εφαρμόζουν κάποιες ανθρωπολογικές στρατηγικές εντοπισμού των Τσιγγάνων ως διαφορετικών, μιλούν για τον εγκλεισμό τους, τη φυλάκισή τους, τον περιορισμό τους, μέσω μιας διαδικασίας αντιπροσωπευτικότητας της ουσίας τους, που ονομάζεται «μετωνυμικό πάγωμα». Μια διαδικασία, στην οποία μια πτυχή της ζωής των ανθρώπων, και εν προκειμένω των Τσιγγάνων, έρχεται να τους αντικατοπτρίσει ως σύνολο, συνθέτοντας τη θεωρητική τους θέση σε μια ανθρωπολογική ταξινόμια. Επί παραδείγματι, η Ινδία ισοδυναμεί με την ιεραρχία, η Μελανησία με την ανταλλαγή, η Μεσόγειος με τη ντροπή και την τιμή, η Νέα Γουινέα επίσης με την ανταλλαγή, η Αφρική με την τμηματοποίηση και οπωσδήποτε οι Τσιγγάνοι με όλα αυτά τα επακολουθήματα, με τον ομαδισμό, με τον ιδιαίτερο πολιτισμό και.

Εμείς οι ίδιοι, μολονότι Τσιγγάνοι, είχαμε δεχτεί τα βιβλία για την πραγματικότητά μας και τις βεβαιότητές τους ως εγκυρότερα και από την ίδια μας την πραγματικότητα και τις δικές μας αναζητήσεις. Και έτσι, συνειδητοποιήσαμε ότι αναφερόμαστε στο «χρόνο των Τσιγγάνων» και το «χώρο των Τσιγγάνων» σαν να ζούσαμε ή σαν να ζούσανε σε κάποιο σύμπαν διαφορετικό από αυτό των υπόλοιπων ανθρώπων. Συνειδητοποιήσαμε ότι εξαντλούσαμε την περιγραφή της κοινωνικής ζωής στα «ήθη και τα έθιμα», ενώ παραβλέπαμε π.χ. τα αθλητικά σωματεία, τους πολιτιστικούς συλλόγους και άλλες πτυχές της ζωής τους.

Το ότι σήμερα είμαστε σε θέση να συζητούμε κριτικά αυτές τις «βεβαιότητες», το θεωρούμε μια κατάκτηση, μια κατάκτηση που οφείλεται εν πολλοίς στη δυναμική του Προγράμματός μας. Αυτή λοιπόν ήταν η πρώτη και πολύ σημαντική κατάκτηση του Προγράμματός μας: η πρόοδος στην προβληματική περί ταυτότητας και ετερότητας.

Δεν θεωρούμε ότι η εργασία μας αποσκοπεί στο να πιστοποιούμε, να ταξινομούμε και να διατηρούμε ταυτότητες, είτε τσιγγάνικες, είτε άλλες. Εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι να παρέχονται στο σχολείο διευρυμένα πεδία ανακάλυψης, ανάπτυξης, σύνθεσης και αξιοποίησης όλων εκείνων των παραμέτρων που τελικά συμβάλλουν στον αυτοπροσδιορισμό. Δεν αγνοούμε αυτή την όποια ταυτότητα των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε, αλλά ούτε την προκαθορίζουμε, ούτε την εκβιάζουμε, ούτε τη θεωρούμε στατική, ένα είδος μουσειακού εκθέματος προς διατήρηση, αλλά μια ταυτότητα που έχει μια δυναμική, την οποία τα ίδια τα παιδιά, τα ίδια τα υποκείμενα, μπορούν να την εννοιολογήσουν και να την κατασκευάσουν.

Η δεύτερη μεγάλη κατάκτηση του Προγράμματός μας ήταν, κατά τη γνώμη μας, ότι επιμείναμε και επιμένουμε στην ένταξη των παιδιών στο δημόσιο και ενιαίο σχολείο και ακόμη ότι επιδιώξαμε όλες οι δραστηριότητές μας να αποβλέπουν σε αυτόν το στόχο. Επομένως, η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών μας μάς ενδιαφέρει, κυρίως γιατί μπορεί να αποτελεί ένα κλειδί για την πρόσβαση των παιδιών με ρόμικη καταγωγή, των οποίων έχουμε την ευθύνη, στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

Ίσως τονίζουμε το αυτονόητο, όμως μας έχει τρομάξει, ξέρετε, η επικράτηση της χαρωπής ρητορικής περί της δια βίου εκπαίδευσης, η οποία υπόσχεται να αναδειξει άλλους, εκτός του σχολείου, κοινωνικούς χώρους παροχής προσόντων και να ανοίξει νέες πόρτες, ενώ καθόλου δεν τοποθετείται όσον αφορά το ίδιο το σχολείο και τις παλιές πόρτες, που εξακολουθούν να κλείνουν. Η ομάδα μας οφείλει πολλά στον Paulo Freire και πολλές φορές έχουμε δοκιμάσει τα αυτιά σας, χρησιμοποιώντας τον όρο

"επανοικειοποίηση". Δεν νομίζουμε, όμως, ότι συνάδει με το πνεύμα του παιδαγωγού να προσδοκούμε τόσα πολλά από την επανοικειοποίηση, ώστε να θεωρούμε φυσική την αποξένωση.

Έτσι, θεωρούμε πολύ σημαντικό το ότι το Πρόγραμμά μας γενικότερα και το υλικό μας ειδικότερα, αντιστάθηκαν στον πειρασμό της υποκατάστασης των μαθημάτων του αναλυτικού Προγράμματος από την «ιστορία της τσιγγάνικης φυλής» ή από την «καλαθοπλεκτική ή τη διδασκαλία της καλαθοπλεκτικής σε δέκα απλά μαθήματα», αφού δραστηριότητες με τέτοια ή παρόμοια θέματα μάλλον αποδέχονται ως τετελεσμένο γεγονός την απομάκρυνση των αποδεικτών τους από το κανονικό σχολείο και από τα εφόδια που, ευτυχώς ή δυστυχώς, μόνο το σχολείο μπορεί να παράσχει.

Τα παιδιά που είχαμε στο μυαλό μας, όταν φτιάχναμε το υλικό μας, δεν είναι «εθνογραφικά παραδείγματα». Είναι μαθητές, που η φοίτησή τους σε μια σχολική μονάδα θέτει συγκεκριμένα παιδαγωγικά ζητήματα. Επίσης, η ανάγκη των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε –και αυτό το ξέρετε καλύτερα από εμάς– δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τις εξωεμπαιδευτικές του βιογραφίες. Γιατί σε πολλές περιπτώσεις πρόκειται για μαθητές που έχουν κάνει μάθημα σε δρόμους και διαδρόμους, μέχρι να βρεθεί κάποιος χώρος όπου η παρουσία τους «δεν θα ενοχλεί», για μαθητές που παραμένουν ένα και δύο μήνες «φιλοξενούμενοι» σε τάξεις, μέχρι να αρχίσουν να λειτουργούν τα προπαρασκευαστικά τμήματα, για μαθητές που η φοίτησή τους σε ειδικά τμήματα ή σχολεία έχει συχνά καθλώσει τη μαθησιακή δυναμική τους, για μαθητές που έχουν επαναλάβει πολλές φορές ορισμένα τμήματα την ύλης, ενώ αγνοούν άλλα, για μαθητές που το επίπεδό τους και η εμπειρία τους τελικά πιθανόν να μην αντιστοιχεί σε καμία κανονική τάξη.

Για το λόγο αυτό, δεν είμαστε σε θέση να κάνουμε ασφαλείς προβλέψεις για το μαθησιακό επίπεδο αυτών στους οποίους απευθυνόμαστε. Πιστεύουμε, όμως, ότι δεν πέφτουμε έξω, κωδικοποιώντας τα παιδαγωγικά ζητήματα που

έχουμε να αντιμετωπίσουμε (και όχι μόνο εμείς, η ομάδα μας, και ούτε μόνο οι συνεργάτες του Προγράμματος, αλλά όλοι οι εμπλεκόμενοι στην υπόθεση) ως εξής: (α) πολυδύναμη διδασκαλία κατά επίπεδα, (β) ταχύρυθμη αναπλήρωση των κενών που παράγονται από καθυστερήσεις, (γ) αύξηση της πειστικότητας του σχολείου, για να αντιμετωπιστεί όχι όλη η διαρροή, αλλά οι πλευρές εκείνες τουλάχιστον που αφορούν το σχολείο ή (δ) χειρισμός των ανισοτήτων που παράγονται ούτως ή άλλως μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κινούμενοι σε αυτή την κατεύθυνση, επιδιώξαμε με την εργασία μας δύο κυρίως πράγματα: πρώτον, να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό να επεξεργαστεί πιο ελκυστικές μορφές παράδοσης της ύλης, δηλαδή μορφές πιο πολύ ανοικτές στην εμπειρία των ίδιων των μαθητών, και δεύτερον, να προτείνουμε τρόπους για πιο ευέλικτη, πιο οικονομική οργάνωση της ύλης. Ανεξάρτητα τελικά από το τι καταφέραμε εμείς, νομίζουμε ότι έχει νόημα όλοι μας να αναζητούμε με τη δουλειά μας απαντήσεις στα παιδαγωγικά αιτήματα που τίθενται και αναλόγως να Προγραμματίζουμε τις δράσεις μας, τις συνεργασίες μας και τις διεκδικήσεις μας.

Η τρίτη δυνατότητα που μας δίνει η προβληματική, η οποία αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Προγράμματός μας, είναι να ξαναδούμε στο σύνολό του το αναλυτικό πρόγραμμα. Η «ευαισθητοποίηση» που επικεντρώνεται στην παροχή πληροφοριών για τους «άλλους», όσο θετικές και να είναι αυτές οι πληροφορίες, έχει περιορισμένα αποτελέσματα. Εδώ έγκειται, κατά τη γνώμη μας, η δυσκολία, αλλά και το στοίχημα, κάθε παρέμβασης που φιλοδοξεί να είναι αντιρατσιστική: ότι, για να είναι αποτελεσματική, δεν αρκεί να προκαλέσει αισθήματα συμπάθειας για κάποιους μακρινούς ανθρώπους που βιώνουν αλλότριες προς εμάς καταστάσεις, ούτε αρκεί να προκαλέσει την εμπάθεια μέσα από την επίκληση τεχνητών καταστάσεων, «στις οποίες θα μπορούσαμε να βρεθούμε και εμείς». Και αυτό γιατί, εφόσον δεν αποδομούνται ορισμένα στερεότυπα που αφορούν το ίδιο το «εμείς», π.χ.

στερεότυπα που αφορούν την εθνική ταυτότητα, την εθνική παράδοση, την έννοια του λαού, πάντα θα υπάρχουν περιθώρια για την παραγωγή «άλλων». Και ελπίζουμε αυτό να εξηγεί το γιατί οι συνεργάτες του Προγράμματος επιμένουμε τόσο πολύ στο ζήτημα των ορισμών.

Δεν μπορούμε, λοιπόν, ούτε και είναι ακριβές να παρουσιάζουμε τους Τσιγγάνους σαν μια ανεξάρτητη από τις άλλες ομάδα. Στο υλικό μας οι Τσιγγάνοι παρουσιάζονται ως τμήμα και εν μέρει ως παράγωγο ευρύτερων κοινωνικών και ιστορικών διαδικασιών με όλες τους τις αντιφάσεις και θεωρούμε ότι το υλικό μας δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε τσιγγάνους μαθητές, ακριβώς όπως και η ένταξη αυτών των μαθητών δεν αφορά αποκλειστικά τους ίδιους ή τα προπαρασκευαστικά τμήματα, όπου τυχαίνει να φοιτούν.

Συνοψίζοντας, θα σας δώσουμε μερικές βασικές κατευθύνσεις, στις οποίες πιστεύουμε ότι οι συνεργάτες θα πρέπει να επιμένουν, όταν διανέμουν το υλικό μας στα σχολεία:

(1) Η φιλοσοφία που υιοθετήθηκε κατά τη σύνταξη του υλικού, ακολουθώντας τη γενική φιλοσοφία του Προγράμματος, απέφυγε να δώσει κλειστές και αποκλειστικές απαντήσεις είτε σχετικά με τις πολιτισμικές ταυτότητες των αποδεκτών, είτε σχετικά με το μαθησιακό επίπεδο και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Ίδωμένο υπό αυτό το πρίσμα, το υλικό μας δεν αποτελεί παρά ένα σύνολο προτάσεων, ανάμεσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναζητήσουν εκείνες τις προτάσεις που ταιριάζουν στη δική τους περίπτωση.

(2) Το υλικό μας δεν μπορεί, ούτε πρέπει να αντιμετωπιστεί και να λειτουργήσει ως εναλλακτικό βιβλίο. Είναι ένα πακέτο ιδεών για εναλλακτική χρήση των υπαρχόντων σχολικών βιβλίων.

(3) Ο πολυσυλλεκτικός χαρακτήρας του υλικού μας, καθώς και η αποφυγή ενιαίας μορφής δεν έχει να κάνει τόσο με τις δυνατότητες παραγωγής του, όσο με τη φιλοσοφία μας: σχεδόν κάθε τι μπορεί να αποτελέσει διδακτικό υλικό.

(4) Το υλικό μας έχει παραδειγματικό χαρακτήρα. Ο Ηρακλής π.χ. είναι μια ενδεικτική ενότητα, όπου εξειδικεύουμε τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με τον «τσιγγάνικο πολιτισμό». Ο Ηρακλής δεν είναι η μόνη ενότητα που έχει σημασία να διδαχτεί από ολόκληρη την ιστορία της τρίτης δημοτικού, είτε πρόκειται για Τσιγγάνους μαθητές είτε όχι. Αυτό δουλέψαμε εμείς. Καθόλου, επίσης, δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν όλα τα κείμενα και οι ασκήσεις που προτείνουμε.

(5) Από την άλλη πλευρά, όμως, δεν είναι απαραίτητο να πεταχτούν όλα εκείνα τα κομμάτια, που δεν ανταποκρίνονται ακριβώς στα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας μαθητών, εφόσον βέβαια παρέχουν ιδέες που μπορούν να φανούν χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς. Τα κομμάτια αυτά μπορούν κάλλιστα να προσαρμοστούν. Το παράδειγμα της ρομανί γλώσσας και των διαλέκτων είναι ίσως χαρακτηριστικό. Έχουμε εμφιλοχωρήσει κάποια αποσπάσματα μέσα από τη ρομανί γλώσσα, ενδεχομένως όμως η διάλεκτος κάποιων παιδιών σε άλλες περιοχές της Ελλάδος να είναι κάπως διαφορετική, να μην χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις κοκ. Οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να έχουν ως παράδειγμα αυτό που χρησιμοποιούμε εμείς στο υλικό μας και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφραστούν με τη δική τους τοπική και ιδιαίτερη διάλεκτο της ρομανί.

(6) Όσα κομμάτια, επίσης, θεωρηθούν κατάλληλα να χρησιμοποιηθούν, χρειάζονται την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μεθοδολογία, αφού ο εκπαιδευτικός είναι τελικά εκείνος ο οποίος γνωρίζει καλύτερα την τάξη του.

(7) Τα κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στο υλικό δεν τα συγκεντρώσαμε για να διαβαστούν στην τάξη, αλλά για να αποτελέσουν πηγή πληροφοριών που ελπίζουμε να δώσει ιδέες και να τροφοδοτήσει μια πολλαπλότητα

δραστηριοτήτων: θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, τραγούδια, παιχνίδια, εκθέσεις, κόμικς και ό,τι άλλο υπαγορεύσει η δυναμική της τάξης, καθώς και οι προτιμήσεις και τα ταλέντα του κάθε εκπαιδευτικού.

(8) Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί –στο βαθμό, βέβαια, που έχουν αυτή τη δυνατότητα– να διεκδικούν συντονισμό των δραστηριοτήτων τους με το κεντρικό ρεύμα του σχολείου.

Το υλικό μας έχει νόημα κυρίως ως τμήμα μας συνολικής παρέμβασης, η οποία δεν μπορεί παρά να σχεδιαστεί σε επίπεδο περιοχής και σχολικής μονάδας με κεντρική, όμως, εποπτεία και υποστήριξη. Τα πρόσωπα στα οποία επαφίεται να ενεργοποιήσουν τέτοιες διαδικασίες φαίνεται εκ των πραγμάτων να είναι οι τοπικοί συνεργάτες του Προγράμματός μας. Και αυτοί οι συνεργάτες θα έρθουν ή έχουν ήδη έρθει αντιμέτωποι με αρκετά προβλήματα. Μερικά από αυτά τα προβλήματα μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε. Τα υπόλοιπα θα προσπαθήσουμε να τα εκθέσουμε, με την ελπίδα ότι θα συζητηθούν σε αυτήν εδώ τη συνάντηση. Ξεκινάμε από τα πρώτα:

(α) Η δεύτερη σειρά τυπώθηκε και διανεμήθηκε χωρίς την πρώτη σειρά, η οποία όμως προϋποτίθετο για την κατανόηση των βιβλίων που δόθηκαν ως παραδειγμάτων και για την αποτελεσματική χρήση τους.

(β) Η μορφή του υλικού και κυρίως το γεγονός ότι ήταν βιβλία χωρίς δυνατότητα αυτόνομης αναπαραγωγής επιμέρους τμημάτων τους, ήταν ασύμβατο με τη χρήση που προβλεπόταν. Επίσης, καθώς τα βιβλία μοιράστηκαν σε πολλές περιπτώσεις και στους μαθητές, εκτεθήκαμε στον κίνδυνο οι αποδέκτες και οι οικογένειές τους να συναγάγουν ότι αναφερόμαστε σε αυτούς με ταυτοτικούς προσδιορισμούς, τους οποίους είτε δεν αναγνώριζαν, είτε και απέρριπταν.

(γ) Η δόμηση του υλικού ήταν ομολογουμένως προβληματική σε πολλές περιπτώσεις. Κυρίως ήταν αισθητή η απουσία κάποιου συνοπτικού πίνακα-οδηγού χρήσης που να χαρτογραφεί τα περιεχόμενα των τευχών και να

υποδεικνύει δρόμους για το συνδυασμό τους με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Και φυσικά, όπως θα ξέρουν όσοι έχουν ασχοληθεί με τέτοια δουλειά, δεν αποφύγαμε και πολλά λάθη.

Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων προτείνουμε:

(1) Μέχρι να τυπωθεί η πρώτη σειρά, να δοθεί στα σχολεία με τα οποία συνεργαζόμαστε εκτεταμένη και συνοπτικά σχεδιασμένη βιβλιογραφία, στην οποία θα μπορούν να ανατρέξουν οι εκπαιδευτικοί.

(2) Με πρωτοβουλία της, και την ευχαριστούμε γι' αυτό, η κα Πράππα εργάστηκε για τη σύνταξη ενός οδηγού χρήσης των τευχών που έχουν τυπωθεί. Προτείνουμε αυτός ο οδηγός μαζί με τα ημερολόγια εργασίας από την εφαρμογή τμημάτων του υλικού που έχει συντάξει η κα Κουρκούλου, την οποία επίσης ευχαριστούμε, να διανεμηθούν στους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν αυτό το υλικό.

(3) Θα μπορούσαν να οργανωθούν συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών στο χώρο του σχολείου, προκειμένου να εξηγήσουμε τις θέσεις μας όσον αφορά την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου. Επίσης, να ζητήσουμε τις παρατηρήσεις τους.

(4) Φυσικά, η ομάδα μας δεσμεύεται να εργαστεί για τη βελτίωση του υλικού στη βάση όσων παρατηρήσεων έχουν ήδη γίνει και πρόκειται να γίνουν. Χρειαζόμαστε, όμως, ένα πλαίσιο καταγραφής αυτών των παρατηρήσεων και συστηματικής επικοινωνίας. Θεωρούμε, επίσης, σημαντικό η μορφή του υλικού μας να είναι διαφορετική σε μια πιθανή ανατύπωση. Να μην είναι, δηλαδή, βιβλίο, αλλά ντοσιέ και cd-rom.

(5) Θα ήταν αποδοτικό, κατά τη γνώμη μας, να οργανωθεί ένα πλαίσιο ανταλλαγής εμπειριών και τεχνογνωσίας ανάμεσα στις διαφορετικές συντακτικές ομάδες, με στόχο τη βελτίωση τόσο της ποιότητας όσο και της χρηστικότητας των επιμέρους υλικών που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματός μας.

Αυτά είναι τα σχετικά εύκολα, γιατί έχουμε και μια δεύτερη σειρά προβλημάτων, η αντιμετώπιση των οποίων φαίνεται να είναι πιο περίπλοκη υπόθεση. Υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στον πειραματικό προσανατολισμό του υλικού που κάνουμε εμείς και στους όρους της διάδοσης και της εφαρμογής του. Αν θέλουμε οι προσπάθειές μας να αποδώσουν το νόημά τους, θα είναι σημαντικό να διεκδικήσουμε τα εξής:

Έχει μεγάλη σημασία οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση της γενικής εκπαίδευσης να λάβουν υπόψη τους τη φιλοσοφία του Προγράμματος, φιλοσοφία που πια στηρίζεται σε τετραετή εμπειρία, και παρατηρήσεις που νομίζουμε ότι είναι τεκμηριωμένες. Για παράδειγμα, αιτήματα όπως αυτά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να προσδιορίσουμε σε ποια τάξη ή σε ποιο μάθημα αναφέρονται τμήματα του υλικού μας, δείχνουν ότι οι πραγματικές συνθήκες φοίτησης των Τσιγγάνων μαθητών αγνοούνται εν πολλοίς από επίσημους φορείς. Δυστυχώς, εμείς δεν έχουμε την πολυτέλεια να αγνοήσουμε αυτή την άγνοια, γιατί είναι οι ίδιοι φορείς που οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργαζόμαστε, είναι υποχρεωμένοι να λάβουν υπόψη τη γνώμη τους.

Θα θέλαμε, επίσης, να υπενθυμίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίως κουραστεί να υφίστανται μετρήσεις και αξιολογήσεις των στάσεών τους ή να τους ζητούνται διαρκώς υπερβάσεις, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει άθικτο και οι συνθήκες της δουλειάς τους κάθε άλλο παρά διευκολύνουν εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές. Ακούσαμε από επίσημο, ανώτερο στέλεχος της εκπαίδευσης να λέει –με καλή διάθεση σίγουρα– ότι «αντιρατσιστής δάσκαλος είναι αυτός που παρατυπεί με την καλή έννοια» και πάνω κάτω αυτό είναι το κλίμα των εγχειρίδιων. Δεν πάει, όμως, έτσι.

Όπως έχει δείξει η εμπειρία από την εφαρμογή άλλων πειραματικών υλικών, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία τους είναι η πολύπλευρη και διαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών που καλούνται να εργαστούν με αυτά. Οι όροι, όμως, χρηματοδότησης του Προγράμματός μας δεν προβλέπουν

υποδομές, ενώ η πανελλαδική του εμβέλεια καθιστά ανέφικτη την ανάπτυξη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, έτσι όπως τις θέλουμε, σε όλα τα σχολεία που παρεμβαίνουμε.

Ένα τρίτο και πολύ σοβαρό πρόβλημα αφορά τη συνέχεια των παρεμβάσεων που μας επιτρέπεται από τους όρους χρηματοδότησης του Προγράμματός μας. Και εδώ ερχόμαστε σε ένα γενικότερο πρόβλημα, που μπορεί να μην είναι η δουλειά μας να το επισημάνουμε, αλλά εμείς θα το κάνουμε, γιατί επηρεάζει τη δουλειά μας. Έχει το Πρόγραμμά μας τις προϋποθέσεις όχι μόνο να επεξεργάζεται και να τεκμηριώνει μοντέλα παρέμβασης, αλλά και να τα εφαρμόζει και να τα υποστηρίζει σε ευρεία κλίμακα, όπως εν πολλοίς προσπαθήσαμε να κάνουμε μέχρι σήμερα; Μήπως ένας σαφέστερος καταμερισμός ευθυνών ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και την πολιτική ηγεσία του Προγράμματος θα ήταν δικαιότερος και αποτελεσματικότερος; Και τελικά, μπορεί να εξαρτάται η συνέχεια της παρέμβασής μας από τη δυνατότητα φυσικής παρουσίας των συνεργατών μας στις σχολικές μονάδες; Δεν θα έπρεπε μετά από τέσσερα σχεδόν χρόνια εφαρμογής του Προγράμματός μας, κάποιες από τις πρακτικές του να υιοθετηθούν και να υλοποιούνται από τους επίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς; Φυσικά, αυτό το πρόβλημα δεν αφορά μόνο εμάς. Τα προϊόντα του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, όπως και το «Αντιρατσιστικό βαλιτσάκι», που έχει εκπονηθεί από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, μπορεί πλέον να τα βρει κανείς όχι στα σχολεία, αλλά στα βιβλιοπωλεία...

Τι προτείνουμε:

- Θεωρούμε απαραίτητο η εφαρμογή, αλλά και η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του υλικού μας να συνδυαστεί οργανικά με συστηματικές επιμορφωτικές δραστηριότητες, προσανατολισμένες στις σχολικές μονάδες.
- Η χρησιμοποίηση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών ως συμβούλων και συν-συγγραφέων εκτιμούμε ότι θα συμβάλει μεταξύ άλλων και στην

ενεργητικότερη εμπλοκή τους στη διάδοση και αξιοποίηση του υλικού. Σκόπιμο είναι να γίνει η ανάθεση από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Πρόγραμμα.

- Να εξετάσουμε, επίσης, τις δυνατότητες διαμόρφωσης υποδομών για την επικοινωνία των σχολικών μονάδων όπου χρησιμοποιούνται τα υλικά, τόσο με τις συντακτικές ομάδες όσο και μεταξύ τους. Ακόμη, να εξετάσουμε τις δυνατότητες διαμόρφωσης υποδομών για την καταγραφή και διάδοση των «καλών πρακτικών» που λένε και τα κοινοτικά έγγραφα.

Υπάρχει, τέλος, και το εξής πρόβλημα: Μπορεί άραγε μια σειρά κειμένων να αναστρέψει τη δυναμική που παράγεται από τις ευρύτερες κοινωνικές, αλλά σε μεγάλο βαθμό και από τις ίδιες τις σχολικές, πρακτικές; Πόσο πειστικό μπορεί να είναι το κεφάλαιο «δικαίωμα στη μόρφωση» σε παιδιά που έγιναν καταλήψεις για να μην μπουν στο σχολείο, ή το κεφάλαιο «δικαίωμα στη ζωή» σε μικρά παιδιά που αγοράζουν το νερό, γιατί εκεί που μένουν δεν υπάρχει νερό; Πόσο πειστική μπορεί να είναι η πρόταση «Οι Έλληνες έχουν το δικαίωμα να κάνουν συγκεντρώσεις, σωματεία και συνεταιρισμούς» σε ένα παιδί που γνωρίζει από τα οκτώ του χρόνια ότι ακόμα και όταν αδικείσαι, το καλύτερο είναι να σιωπάς και να υποχωρείς, εφόσον είσαι αδύναμος;

Στο πρόβλημα αυτό χωρούν, βέβαια, και ορισμένες απαντήσεις τεχνικού τύπου, αλλά απαιτούνται, επίσης, και κοινωνικές απαντήσεις, απαντήσεις που έχουν να κάνουν με τις δυνατότητες του σχολείου να έχει μεταρρυθμιστικό ρόλο.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να πούμε ότι μέχρι σήμερα οι επιτυχίες του Προγράμματός μας στη μάχη των αντιλήψεων ίσως αποβούν «πύρρειες», αν δεν διεκδικήσουμε τις αντικειμενικές εκείνες προϋποθέσεις που απαιτούνται, προκειμένου να έχουν αντίκρισμα οι ελπίδες και οι προσπάθειες οι δικές μας, αλλά και όλων εκείνων που πίστεψαν στη δουλειά μας. Ευχαριστούμε.

Κώστας Αγγελάκος, Η διοικητική ανομία ως παράγοντας ακύρωσης εκπαιδευτικών αλλαγών

Φίλοι και φίλες,

Χρησιμοποιώ αυτή την προσφώνηση, γιατί η παρουσία μου εδώ δεν έχει σχέση με μια συνεδριακή, κλασική επιστημονική εισήγηση, αλλά έχει ένα χαρακτηριστικό επικοινωνίας, όπως και όλων φαντάζομαι, γιατί μέσα από αυτή την επικοινωνία βγαίνουν πολύ ουσιαστικότερα πράγματα από τις τυπικές «επιστημονικές» εισηγήσεις κάποιων συνεδρίων.

Ακολουθώντας τους συναδέλφους που μίλησαν και που πιστεύω ότι τα είπαν όλα με την εισήγηση που έκαναν, πραγματικά δεν αισθάνομαι αμήχανα, αλλά αισθάνομαι πολύ όμορφα που ακολουθώ, για να επικυρώσω κάποια πράγματα, τα οποία διαπίστωσαν αυτοί που είναι πολύ κοντά –όπως και εσείς– στην εκπαιδευτική πράξη.

Όταν μου ζητήθηκε από τον κ.ο Γκότοβο να παίξω ένα ρόλο διευκολυτή, κύριε Μαυρογιώργο, ή μεσολαβητή ανάμεσα στους συναδέλφους του Προγράμματος και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, κατάλαβα και λόγω της θέσης μου, αλλά και λόγω της εμπειρίας μου όλα αυτά τα χρόνια, ότι ουσιαστικά έμπαινα σε πολύ μεγάλο Γολγοθά. Και όσα θα πω σήμερα δεν αφορούν μόνο όσα λέγονται στη βιβλιογραφία και την εκπαιδευτική έρευνα, αλλά αφορούν και τις εμπειρίες τις δικές σας και τις δικές μου, όπως έχουν καταγραφεί και στις μέχρι τώρα συναντήσεις μας, αλλά κυρίως όπως έχουν καταγραφεί στις αλληπάλληλες τηλεφωνικές επικοινωνίες που είχαμε για ζητήματα σχετικά με διοικητικά θέματα.

Πριν μιλήσω για τον τίτλο της εισήγησής μου, ο οποίος έχει μια σημειολογία, έχει κάποια στοιχεία που πρέπει να συζητήσουμε, πρέπει πρώτα να ξεκαθαρίσω δύο πράγματα, που έχουν σχέση με τη διοίκηση της εκπαίδευσης και την οργάνωσή της γενικότερα, πράγματα τα οποία ειπώθηκαν ουσιαστικά και πιο πριν, αλλά καλό θα είναι κάθε εισηγητής, αν θέλει να έχει

μια συνολική θεώρηση αυτού του χώρου, να τα θέτει: (1) ότι δεν μπορεί η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και της ελληνικής πιο συγκεκριμένα, να αντιμετωπιστεί ξεκομμένα από το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον τόσο της χώρας μας όσο και διεθνώς, και (2) ότι η λειτουργία της διοίκησης της εκπαίδευσης δεν είναι κάποιο ιδιόμορφο χαρακτηριστικό με τη γραφειοκρατική της λειτουργία και ταυτότητα, δεν είναι κάποιο παράταιρο στοιχείο, περιθωριακό στοιχείο, γραφικό στοιχείο του ελληνικού κοινωνικού χώρου, αλλά είναι μέρος μιας ευρύτερης γραφειοκρατικής λειτουργίας του κοινωνικο-πολιτικού μας συστήματος. Αν έχουμε πάντα υπόψη μας αυτές τις προϋποθέσεις, σίγουρα τον όρο «διοικητική ανομία» θα πρέπει να τον εντάξουμε σε αυτή τη λογική και όχι μόνο σε μια λογική καθαρά και μόνο συνδεδεμένη με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακολουθώντας τις γλωσσολογικές παραμέτρους και όχι τόσο τις κοινωνικές ή κάποιες άλλες, θα προσπαθήσω να κάνω μια ετυμολογία και μια σύνδεση των δύο όρων. Ο όρος «διοίκηση» ετυμολογικά σημαίνει την επιμέλεια, την επιμέλεια του οίκου και γενικότερα την επιμέλεια για τις υποθέσεις της πόλης, της κοινωνίας. Ο όρος «ανομία» σύμφωνα με το Λεξικό του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, αλλά και σύμφωνα με τον Κριαρά, δηλώνει δύο πράγματα: ή την ανυπαρξία νόμων ή την παραβίασή τους.

Αν δούμε το πρώτο μέρος αυτού του ορισμού, την ανυπαρξία νόμων, θα δούμε ότι δεν συμβαίνει αυτό στην εκπαίδευσή μας. Αντίθετα, συμβαίνει το φαινόμενο που έχει ονομάσει ο Γιώργος Παπακωνσταντίνου και ο Αποστόλης Ανδρέου ως «πολυνομία». Είναι ένα φαινόμενο πραγματικά καταγιγιστικής πολυνομίας με έκδοση προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και αλληπάλληλων εγκυκλίων, που πολλές φορές λειτουργούν όχι διευκρινιστικά ή διασαφητικά, αλλά ακυρωτικά και υπονομευτικά των βασικών κεντρικών νομοθετημάτων για την εκπαίδευση. Άρα, λοιπόν, δεν θα ασχοληθούμε με αυτή την πλευρά του ορισμού «ανομία», την πλευρά δηλαδή που συνδέεται με

την πολυνομία, παρότι και αυτή δημιουργεί πρόβλημα – έμμεσα θα την εννοούμε. Κυρίως θα δούμε τη δεύτερη σημασία της, την έννοια της παραβίασης των νόμων όχι με μια στυγνή, νομικίστικη λογική ότι κάποιος δεν είναι τυπικά εντάξει και δεν ακολουθεί το νόμο, αλλά με μια λογική που σημαίνει προσπάθεια αγνόησης, παραγκωνισμού, μη τήρησης και πολλές φορές απαξίωσης του ίδιου του νομοθετικού πλαισίου.

Θα προσπαθήσω, λοιπόν, πρώτα να καταγράψω μερικά φαινόμενα αυτής της εκπαιδευτικής ανομίας, μεριές εκδηλώσεις της, όχι στα πλαίσια του Προγράμματος μόνο –γι' αυτό και δεν έβαλα στον τίτλο της ομιλίας μου «η περίπτωση του προγράμματος τσιγγανοπαίδων»-, διότι τα έχω διαπιστώσει και τα έχουμε δει σε ευρύτερες μορφές προγραμμάτων και σε ευρύτερες λειτουργίες της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Άρα, μπορεί να φωτογραφίζω και να ζητώ εμπειρίες ή να καταγράφετε με τις εισηγήσεις σας εμπειρίες από τις συνθήκες της εκπαιδευτικής ανομίας που μου έχετε μεταφέρει ή έχετε διαπιστώσει, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι είναι μόνο περίπτωση γραφική ή ιδιαίτερη του προγράμματος τσιγγανοπαίδων.

Καταρχάς, οι εκδηλώσεις ανομίας ξεκινάνε με μια μορφή άγνοιας ή έλλειψης ενημέρωσης από την πλευρά όλης της δομής της διοίκησης, η οποία είναι –όπως εύστοχα αναφέρει ο Μ. Σαματάς, ένας ερευνητής στη χώρα μας– καθαρά υπουργοκεντρική. Αυτό σημαίνει ότι ο διοικητικός μηχανισμός στην εκπαίδευση και ευρύτερα, αλλά κυρίως στην εκπαίδευση, έχει ένα χαρακτήρα υπουργοκεντρικού γραφειοκρατισμού, αφού η μεταβίβαση εξουσίας και ευθύνης εξαρτάται σε όλα τα διοικητικά επίπεδα αποκλειστικά από την πολιτική βούληση του Υπουργού Παιδείας . Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος οδηγεί στην υπερφόρτωση της κεντρικής διοίκησης, στην καθυστέρηση για την απάντηση ή την επίλυση προβλημάτων και στην ανάπτυξη κλίματος εύνοιας και γραφειοκρατίας. Ουσιαστικά γεννά μια συντηρητική νοοτροπία στις επιμέρους δομές του συστήματος, αφού καλλιεργεί μια νοοτροπία αδράνειας, εφησυχασμού και αναμονής οδηγιών, την

έλλειψη πρωτοβουλιών ή εφαρμογής καινοτομιών οι οποίες θα μεταφέρονται προς την κεντρική εξουσία, την αναζήτηση τρόπων διεκπεραίωσης των υποθέσεων μέσω προσωπικών γνωριμιών κτλ. Παράλληλα, η κυριαρχία των επιμέρους δομών-τοπικών εξουσιών στον τομέα-χώρο τους είναι απόλυτη.

Το ενδιαφέρον είναι πως η παραπάνω πολύπλοκη, συγκεντρωτική, μηχανιστικά γραφειοκρατική λειτουργία της διοίκησης γεννά συνθήκες ανομίας. Ξεκινάω από τις πιο ήπιες μορφές συνθήκες και πάω στις πιο οδυνηρές:

- (1) άγνοια, έλλειψη ενημέρωσης για το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, τις πρόσφατες αλλαγές, με αποτέλεσμα ή την αδυναμία εφαρμογής ή την παρερμηνεία του,
- (2) επιφυλακτική και απορριπτική πολλές φορές στάση απέναντι σε ρυθμίσεις ή εγκυκλίους ή διδακτικό υλικό, κα Πολίτου, οι οποίες απαιτούν ενεργοποίηση, άμεσες αλλαγές και παρεμβάσεις σε προγράμματα και δομές είτε του σχολείου είτε της ευρύτερης διοίκησης,
- (3) αναβλητικότητα ή και τακτική παρουσίασης εμποδίων και συνεχών προσομομάτων σε εφαρμογή εγκυκλίων, διαταγών ή κάποιων προγραμμάτων που εντάσσονται στα πλαίσια της κεντρικής διοίκησης,
- (4) συνεχής μετάθεση ευθυνών σε ανώτερο ή κατώτερο επίπεδο ή σε φορείς που δεν εμπλέκονται άμεσα με τον διοικητικό μηχανισμό, αλλά προσπαθούν να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα ή οποιασδήποτε άλλες δραστηριότητες, ένα πεδίο δηλαδή αλληλομετάθεσης και αλληλοεπίρριψης ευθυνών,
- (5) ολοφάνερη και πλήρης αντίδραση σε κάθε είδους έλεγχο είτε από ανώτερα ιεραρχικά όργανα είτε από κοινωνικούς φορείς, που και τα δύο έχουν υποχρέωση ελέγχου, ή προσπάθεια έκφρασης διαμαρτυρίας με χρήση πλάγιων μηχανισμών ή προσώπων, με στόχο να διαστρεβλωθούν καταστάσεις ή να υπονομευθούν πολλές φορές πρόσωπα και λειτουργίες και να τα εκτεθούν στην πολιτική ηγεσία ή αλλού.

Αυτές οι συνθήκες είναι λογικό επακόλουθο μιας σειράς προβλημάτων που αποτελούν ταυτόχρονα δομικά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού οργανισμού. Πρόκειται πιο συγκεκριμένα για: (α) την απουσία διοικητικών ικανοτήτων-επιστημονικών προσόντων ως κριτήριο στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης (έλλειψη κριτηρίων), (β) την ανυπαρξία συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, (γ) την έλλειψη μηχανισμών ελέγχου και αξιολόγησης του διοικητικού έργου και (δ) την ύπαρξη ενδοσυστημικών συγκρούσεων σε ιδεολογικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο διαχείρισης και νομής της εξουσίας.

Άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω φαινομένων διοικητικής ανομίας είναι, πρώτα απ' όλα, η μεγάλη καθυστέρηση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα είτε την περιορισμένη εφαρμογή τους είτε την ακύρωσή τους, με τη μετάθεση της ευθύνης στους φορείς ή τα πρόσωπα υλοποίησης. Δεύτερον, η παραποιημένη ή διαστρεβλωμένη εφαρμογή των αλλαγών, που οδηγεί στην υποβάθμιση της σημασίας τους στα μάτια της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας. Τρίτον, ο παραγκωνισμός προσώπων ή φορέων που πρότειναν ή συμμετείχαν στις συγκεκριμένες καινοτομίες και τέταρτον, η διατήρηση των υπαρχουσών συνθηκών ή η επιστροφή σε παλαιότερες, συντηρητικότερες μορφές εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παρατηρούμενη διοικητική ανομία δεν είναι ένα φαινόμενο περιορισμένο σε τοπικό ή χρονικό επίπεδο. Είναι δομικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού οργανισμού και μπορεί μεν να εμποδίζει την αποτελεσματική λειτουργία της διοίκησης της εκπαίδευσης, λειτουργεί, ωστόσο, ως παράγοντας διατήρησης και ελέγχου της εξουσίας του κράτους στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα, «τα συμπτώματα κρίσης», «οι κακοδαιμονίες» και η «παθολογία» και ανομία της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν στην πραγματικότητα «εργαλειακούς», άτυπους

μηχανισμούς ματαίωσης εκπαιδευτικών αλλαγών και προστασίας-αναπαγωγής κατεστημένων αντιλήψεων και συμφερόντων. Επομένως, οι όποιες προτάσεις για την αλλαγή στη διοικητική λειτουργία της εκπαίδευσης πρέπει να έχουν τις εξής κατευθύνσεις, να στηρίζονται, δηλαδή, στις ακόλουθες αρχές:

(α) στην αποκέντρωση λειτουργιών και αρμοδιοτήτων όχι μόνο σε επίπεδο περιφέρειας (όπως πάει να γίνει τώρα κατ' επίφαση, οπότε νομιμοποιείται περισσότερο η κεντρική εξουσία), αλλά κυρίως σε επίπεδο σχολικής μονάδας (σύλλογοι, προγράμματα σε τοπικό επίπεδο κτλ.),

(β) στην ταχύτερη διακίνηση της πληροφορίας από κεντρικό σε περιφερειακό-τοπικό επίπεδο και το αντίστροφο με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών,

(γ) στη συμμετοχή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων στη λήψη αποφάσεων και τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης και

(δ) στην αξιοκρατική επιλογή προσώπων σε όλο το φάσμα της διοικητικής ιεραρχίας του σχολείου, την επιμόρφωση και την αξιολόγησή τους.

Η υλοποίηση όλων των παραπάνω εξαρτάται σίγουρα από δύο παράγοντες: τη δημοκρατική λειτουργία της κοινωνίας η οποία συνδέεται άρρηκτα με το πολιτικό προσανατολισμό της κεντρικής εξουσίας και προϋποθέτει ευρύτερους κοινωνικοπολιτικούς μετασχηματισμούς, και την αυτόνομη παρέμβαση των υποκειμένων-πολιτών προσώπων ή εκπαιδευτικών ομάδων στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Για την παρέμβαση των δευτέρων είμαι αισιόδοξος. Δεν είμαι, όμως, καθόλου αισιόδοξος για το ρόλο και τη στάση της κεντρικής εξουσίας. Σας ευχαριστώ.

Δημήτρης Βεργίδης, Εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διοργανωτές του συνεδρίου και τους υπεύθυνους του Προγράμματος για αυτή την ευκαιρία που μας δίνεται να μαθαίνουμε και να ανταλλάσσουμε απόψεις. Θα επιχειρήσω να μιλήσω, κάνοντας ένα διάλογο με τους προηγούμενους ομιλητές και ίσως, αν χρειαστεί, και ορισμένα βιωματικά στοιχεία.

Η ενασχόλησή μου με θέματα κυρίως αλφαβητισμού Τσιγγάνων άρχισε από το γεγονός ότι διετέλεσα υπεύθυνος της αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης πριν από αρκετά χρόνια. Στη συνέχεια εργάστηκα για λογαριασμό της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης στην Κάτω Αχαΐα ως αξιολογητής ενός προγράμματος εκπαίδευσης-αλφαβητισμού τσιγγανοπαίδων. Και στη συνέχεια εξακολούθησα να ενδιαφέρομαι για αυτό το θέμα, θεωρώντας το πάντοτε ως την κορυφή του παγόβουνου ενός ευρύτερου προβλήματος. Γι' αυτό ακριβώς και ο τίτλος της εισήγησής μου είναι "Εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων".

Καταρχάς, θέλω να αναφερθώ στο εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζοντας ορισμένα ζητήματα, τα οποία πιστεύω ότι μπαίνουν ούτως ή άλλως, όταν προσπαθούμε να συζητήσουμε για τη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων. Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο και τις εμμονές της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθούν οι διεθνείς οργανισμοί, θα πρέπει να δούμε κάποιες ευρύτερες εξελίξεις όσον αφορά τις κοινωνικές θεωρίες, οι οποίες φαίνεται να μετατοπίζονται προς κατευθύνσεις μεταμοντέρνες, όπως αναφέρθηκε, ή μετανεοτερικές, με έμφαση στις μεγάλες αφηγήσεις. Με λίγα λόγια, παρατηρείται κυρίως στην Αμερική, αλλά και στην Ευρώπη, μια μετακίνηση από την παραγωγή γνώσης, την οποία μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι γνωρίζουμε, σε προσεγγίσεις πολύ σχετικιστικές, σε έναν ακραίο

υποκειμενισμό, αυτό που λέγεται «μεγάλες αφηγήσεις». Θα τους ονόμαζα «μεγάλους παραμυθάδες» ή άλλοι τους έχουν αποκαλέσει «ξεχαρβαλωτές», στο βαθμό που μπορούν να υποστηρίξουν το σιδήποτε στο όνομα ότι όλα είναι αφηγήσεις.

Η πιο γνωστή περίπτωση στην Ελλάδα είναι η περίπτωση του συγγραφέα του βιβλίου «Η μαύρη Αθηνά», ο οποίος διδάσκει σε ένα πανεπιστήμιο με ισχυρό το αφροκεντρικό κίνημα. Κάτω από αυτή την πίεση, ντύνεται με ένα επιστημονικό ένδυμα, το οποίο θεωρητικά στηρίζει ότι δεν είναι καμία ανάγκη να το υποστηρίξει. Και δεν θέλω να συζητήσουμε ένα θέμα ιστορικό. Έχει απαντήσει επ' αυτού μια αμερικανίδα καθηγήτρια, η κα Levkonitz, η οποία έχει έρθει στην Ελλάδα. Δεν μπαίνει ζήτημα επιστημονικών επιχειρημάτων. Μπαίνει ζήτημα ότι υπάρχει το κίνημα του αφροκεντρισμού, εμείς σε αυτό το κίνημα γράφουμε βιβλία ή κάνουμε αναλύσεις, νέες αφηγήσεις, υποστηρίζοντας πράγματα τα οποία δεν αποδέχεται η επιστημονική κοινότητα, επειδή δεν είναι πολιτικά ορθό, πάνω στη λογική του πολιτικά ορθού. Μπροστά σε αυτήν την αποικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης μπορεί κανείς πραγματικά να υποστηρίξει το σιδήποτε.

Όσον αφορά τώρα το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ξέρουμε αναλύθηκε με όρους ότι είναι μηχανισμός αναπαραγωγής ή ιδεολογικός μηχανισμός ή ένας εξωτικός μηχανισμός. Και πράγματι υπάρχει μια τυπική ομοιομορφία, η οποία έχει καταγγελθεί επανειλημμένα, και γι' αυτό ακριβώς, επειδή είναι τυπικά ομοιόμορφο και ομοιογενές, πρέπει να γίνει διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό. Εδώ να υπενθυμίσω ότι επιμένω στον όρο του «νεορατσισμού», γιατί ο νεορατσισμός αναφέρεται στον πολιτισμό και στηρίζεται πάνω σε μια δήθεν πολιτισμική ασυμβατότητα. Όταν, δηλαδή, αναφέρεται κανείς σε πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προϋποθέτει ότι υπάρχουν πολλοί πολιτισμοί και θα πρέπει κανείς να στοχαστεί πάνω σε αυτό το γεγονός, το οποίο θεωρείται αυταπόδεικτο. Θα ήθελα να επισημάνω ότι σε μια εποχή, στην οποία επιβάλλεται η αμερικανική γλώσσα και η κουλτούρα των μέσων

μαζικής ενημέρωσης και ισοπεδώνονται περίπου τα πάντα, ξαφνικά έχουμε από την άλλη μεριά μια πίεση προς τη μεριά του πολυπολιτισμού, η οποία συνοδεύεται από φαινόμενα, τα οποία μας οδηγούν σε ένα μονοπολιτισμό.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, για να εξετάσουμε αυτό το φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, θα πρέπει να δούμε και την αιχμή του δόρατος της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι ότι οι μαθητές και οι γονείς είναι πελάτες του σχολείου και με αυτή τη λογική θα πρέπει να οργανωθεί το σχολείο, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες αυτών των πελατών. Αυτό τουλάχιστον στην Αμερική, αλλά και στην Ευρώπη, έχει ορισμένες συνέπειες. Π.χ. στην Αμερική οι Ρεπουμπλικάνοι διεκδικούν αυτή την επιλογή σχολείου που στην Ελλάδα στηρίζει ο βουλευτής των νεοφιλελευθέρων κος Ζαχαρόπουλος και πρώην εξπέρ της Διεθνούς Τραπέζης, ο οποίος υποστηρίζει την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Στην Αμερική έχει αναπτυχθεί η κατ' οίκον διδασκαλία. Επειδή ίσως δεν έχετε παρακολουθήσει αυτό το θέμα, σας λέω ότι έχει γίνει μια διαίρεση και έχει υπολογιστεί ότι ο κάθε μαθητής κοστίζει στο κράτος ως πούμε 500.000 δραχμές. Δίνεται το 80% αυτού του ποσού στους γονείς προκειμένου να εξασφαλίσουν κατ' οίκον διδασκαλία και αυτό αφορά περίπου 1.000.000 μαθητές. Η λύση που προτείνουν οι Δημοκρατικοί είναι τα λεγόμενα «ανάδοχα σχολεία», όπου ομάδες πολιτών ή δασκάλων δημιουργούν σχολεία, στα οποία φοιτούν μαθητές και ανάλογα με τον αριθμό τους ορίζεται και ο προϋπολογισμός που καλύπτει το Δημόσιο. Υπάρχει, δηλαδή, μια τάση, από τη μια μεριά να μιλάμε για πολυπολιτισμική εκπαίδευση και από την άλλη μεριά να δημιουργείται το σχολείο που επιλέγουν οι πελάτες κατά τρόπο όπως π.χ. διαλέγεις εστιατόριο ή κάποιες άλλες υπηρεσίες.

Θα ήθελα να επισημάνω αυτό το οποίο είπε ο εκπρόσωπος του Δικτύου σήμερα το πρωί, ότι σε μερικά σχολεία που είναι πιο πολύ οι τσιγγάνοι μαθητές, οι γονείς δεν στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο της γειτονιάς, όπως είναι υποχρεωμένοι, αλλά δηλώνοντας ψεύτικη διεύθυνση τα στέλνουν αλλού. Η

ένσταση της νεοφιλελεύθερης πολιτικής είναι αυτό να γενικευθεί για όλα τα σχολεία και όλα τα παιδιά. Δηλαδή, ανάλογα με τις επιθυμίες-προσδοκίες του γονέα-πελάτη και του παιδιού-πελάτη ο γονιός θα εγγράφει ο γονιός το παιδί του σε ένα σχολείο που το θεωρεί καλό για την περίπτωση του. Ελεύθερη επιλογή σχολείου. Και αυτό υποστηρίζεται συστηματικά από μια ομάδα, κυρίως στον "Οικονομικό Ταχυδρόμο", αλλά και στην "Ελευθεροτυπία". Αν το προσέξετε, θα δείτε ότι υπάρχει μια ομάδα, η οποία συστηματικά προβάλλει την επιλογή σχολείου. Δηλαδή, από τη μια πλευρά υπάρχει όλη η επιμονή στην πολυπολιτισμικότητα και από την άλλη πλευρά υπάρχει η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, που οδηγεί στην επιλογή σχολείου, φυσικά σχολείου επίδοσης. Διότι κάθε σχολείο που έχει υψηλή ζήτηση είναι σαφές ότι θα θέσει κριτήρια όσων αφορά την επίδοση των μαθητών. Γνωρίζετε ότι τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία κάνουν εξετάσεις για να πάρουν τους μαθητές τους. Και η θέση των νεοφιλελεύθερων είναι αυτό να γενικευθεί.

Νομίζω, λοιπόν, ότι θα πρέπει να εξετάσουμε συνολικά αυτή την πολιτική που αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι αλλιώς αποσπασματικά μπορούμε πολύ εύκολα να καταλήξουμε ότι το τάδε μέτρο είναι καλό και να το υιοθετήσουμε, γιατί όχι; Όσο, δηλαδή, μένουμε στο επιμέρους ίσως υπάρχουν πράγματα, τα οποία θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε θετικά.

Θα ήθελα να θυμίσω σε αυτό το σημείο ότι αυτή η τυπική ομοιομορφία, την οποία η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία λέει ότι θα την αντιμετωπίσουμε με το πολυπολιτισμικό σχολείο, ενδεχομένως θα είχε και άλλες διεξόδους. Δηλαδή, έγιναν προσπάθειες π.χ. να αντιμετωπιστεί η τυπική ομοιομορφία, η οποία παράγει και τη σχολική αποτυχία, με τις παράλληλες τάξεις. Αυτή η προσπάθεια, σύμφωνα με στοιχεία που έχω υπόψη μου, δεν έχει πετύχει και τόσο.

Ένα άλλο σημείο, στο οποίο θα ήθελα να επιμείνω, είναι ότι οι μειονότητες δεν είναι ζήτημα αριθμητικής, δηλαδή δεν είναι οι μειοψηφίες πάντοτε μειονότητες. Και η τάση που υπάρχει στην Αμερική, ο διαχωρισμός

στις κοινωνιολογικές αναλύσεις, ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο εξετάζονται τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα είναι ότι έχουμε από τη μια μεριά τη λευκή πλειοψηφία και από την άλλη μεριά τις μειονότητες. Δεν είναι η μειοψηφία κατ' ανάγκη αυτή που θεωρείται μειονότητα και βέβαια έχω αναφέρει και αλλού ότι σε μια χώρα που ήταν κλασικά ρατσιστική, όπως η Νότια Αφρική, υπήρχαν τέσσερις διακριτές ομάδες πληθυσμού: οι Λευκοί, οι Ασιάτες, οι Μιγάδες και οι Μαύροι. Αυτοί είχαν ξεχωριστά σχολεία, ξεχωριστά καφενεία, ξεχωριστές γειτονιές, όλα ήταν ξεχωριστά. Ούτε καν θέμα χρώματος είναι ο ρατσισμός. Σε ποια κατηγορία θα ενέτασσαν τους Γιαπωνέζους, οι οποίοι επισκέπτονταν ή εργάζονταν στη Νότια Αφρική; Αυτοί ήταν αριστήνδην Λευκοί. Δηλαδή, επειδή ακριβώς προέρχονταν από μια πλούσια χώρα, δεν τους κατέτασσαν στους Ασιάτες, αλλά στους αριστήνδην Λευκούς. Είναι, λοιπόν, θέμα κοινωνικής εξουσίας και όχι θέμα χρώματος ή αριθμού.

Όπως αναφέρθηκε και από προηγούμενους ομιλητές, νομίζω ότι διανύουμε μια ευρύτερη περίοδο κοινωνικής ανομίας, όπου έχει χαλαρώσει η θεσμική επιβολή και έχουμε φαινόμενα στα οποία είναι δύσκολο να βρούμε κανονικότητες.

Ας επιστρέψω στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Συνήθως όταν μιλάμε για τους Τσιγγάνους, μιλάμε για προβλήματα, τα οποία έχουν να κάνουν με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από μια έρευνα που έκανα σε σχολεία, στα οποία δεν φοιτούν παιδιά των καταυλισμών, διαπίστωσα ότι το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι το πρόβλημα της συμμετοχής. Ένα είδος συμμετοχής, αυτό που έχει σχέση με την αδιαφορία, το ονόμασα «παθητική έλλειψη συμμετοχής», δηλαδή τα παιδιά δεν συμμετέχουν και, όπως ανέφερε και ο κος Παπακωνσταντίνου, είναι σε μια γωνία και αυτό αποτελεί πρόβλημα και στο δημοτικό, αλλά κατά μείζονα λόγο στο γυμνάσιο. Από την άλλη μεριά είναι η «ενεργητική έλλειψη συμμετοχής», που εκφράζεται με την απειθαρχία, στην οποία αναφέρεται επίσης ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και ένα ακόμη μεγαλύτερο –σε σχέση με το

δημοτικό— μέρος των εκπαιδευτικών του γυμνασίου. Άλλα προβλήματα που επισημαίνονται είναι αδυναμίες στα μαθήματα, ψυχοσωματικά και προσωπικά προβλήματα, όπου ξαφνικά έχουμε δασκάλους που μιλούν για νοητικές, ψυχολογικές διαταραχές, για δυσλεξία κτλ., τα οποία εγώ αμφιβάλλω αν υπάρχουν.

Στα σχολεία αυτά, όπως προανέφερα, δεν φοιτούν παιδιά ρόμικης προέλευσης. Είναι σχολεία που ήταν σε ένα άλλο πρόγραμμα, το πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Θα τα χαρακτηρίζαμε μεσαία σχολεία. Ρωτώντας άραγε τους δασκάλους που έχουν στην τάξη τους παιδιά ρόμικης προέλευσης για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, θα ήταν διαφορετικές οι απαντήσεις τους; Προσωπικά πιστεύω ότι και αυτοί αντιμετωπίζουν το ίδιο ακριβώς πρόβλημα, την έλλειψη συμμετοχής. Μόνο που αρκετοί τσιγγάνοι μαθητές εγκαταλείπουν τελικά το σχολείο. Η συμμετοχή τους, δηλαδή, φτάνει μέχρι τον φυσικό αποκλεισμό τους από τη σχολική τάξη.

Στους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων τέθηκε και ένα άλλο ερώτημα: Πού οφείλονται τα προβλήματα αυτά; Η μεγάλη πλειοψηφία τους απάντησε ότι οφείλονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Περίπου ανάλογες ήταν και οι απαντήσεις των δασκάλων σε σχετική έρευνα που είχαμε κάνει στην Κάτω Αχαΐα. Η μεγάλη πλειοψηφία τους απάντησε ότι οι αιτίες της αποτυχίας των μαθητών είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Εδώ πραγματικά αξίζει τον κόπο να επιμείνει κανείς. Π.χ. έλεγαν ότι οι τσιγγάνοι γονείς, οι οποίοι ήταν αναλφάβητοι, δεν βοηθούσαν τα παιδιά τους στο σπίτι, δηλαδή δεν έλεγχαν αν έχουν διαβάσει τα μαθήματά τους κοι.

Όπως έχω πει και σε άλλο κείμενό μου, αναφέρομαι στη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων και όχι στην εκπαιδευτική, που είναι ευρύτερη, διότι θεωρώ ότι —όπως αναφέρθηκε και το πρωί— είναι πολύ βασική η σχολική επιτυχία των παιδιών ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διότι, αν το παιδί δεν πάει καλά στην πρωτοβάθμια, είναι αδύνατο να παρακολουθήσει μετά σχολεία δεύτερης ευκαιρίας στο γυμνάσιο. Ουσιαστικά αφήνουμε πρώτα να

δημιουργηθεί το πρόβλημα και μετά προσπαθούμε να το αντιμετωπίσουμε έξω από το σχολείο, έξω από το χώρο που είναι θεσμοθετημένος για αυτό το λόγο.

Ο δεύτερος παράγοντας, στον οποίο οφείλεται η σχολική αποτυχία είναι οι μαθητές. Ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων επιμένει πάλι σε ψυχοσωματικά προβλήματα –αμφίβολο πώς τα έχουν επισημάνει–, ένα μικρό μόνο μέρος αναφέρει ότι τα προβλήματα οφείλονται στους εκπαιδευτικούς και ένα κάπως μεγαλύτερο, ειδικά στη μέση εκπαίδευση, θεωρεί ότι τα προβλήματα οφείλονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επ' αυτού θα ήθελα να μιλήσω λίγο περισσότερο.

Μπορεί πολλά προβλήματα να προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, ειδικότερα όταν μιλάμε για μαθητές ρόμικης προέλευσης. Επίσης, μπορεί πολλά προβλήματα να οφείλονται στους μαθητές, αλλά αυτά είναι δεδομένα. Η οργανωμένη Πολιτεία μπορεί να παρεμβεί αφενός στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, στο πώς οργανώνει τον εκπαιδευτικό θεσμό, πώς αυτός λειτουργεί και πώς εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών, αφετέρου στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν και αυτοί μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με λίγα λόγια, η οικογένεια μπορεί πράγματι να μην προσφέρει κάποιες προϋποθέσεις, που θεωρούνται αυτονόητες, και εκεί να οφείλεται η σχολική αποτυχία των μαθητών. Μπορεί ακόμη οι τελευταίοι να έχουν κάποια προβλήματα. Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο μπορεί η οργανωμένη Πολιτεία να αντιμετωπίσει αυτά τα ζητήματα, δεν είναι βάζοντας το σχολείο επιλογής. Πώς, δηλαδή, θα αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των μαθητών που περιγράψαμε παραπάνω, αν ο γονιός επιλέξει το σχολείο;

Το άλλο που θα ήθελα να τονίσω –και κρίμα που δεν είναι εδώ ο εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας– είναι ότι γίνονται αναλύσεις χωρίς να λάβουμε υπόψη μας ότι αφιερώνουμε το χαμηλότερο στην Ευρωπαϊκή Ένωση ποσοστό επί του εθνικού εισοδήματος για την εκπαίδευση. Δεν μπορούμε, λοιπόν, να συζητάμε για το θέμα της σχολικής αποτυχίας γενικά, και των

παιδιών με ρόμικη προέλευση ειδικότερα, χωρίς να μας απασχολεί ποια χρήματα διαθέτει η Πολιτεία για την εκπαίδευση. Είναι το χαμηλότερο ποσοστό στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Και από την άλλη μεριά, έχουμε αρκετά υψηλές ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση (φροντιστήριο).

Σωστά, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί λένε για το οικογενειακό περιβάλλον. Διότι όταν πια καταλήγουμε και θεωρούμε αυτονόητο ότι ο γονιός είτε πρέπει να έχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης για να βοηθάει το παιδί του στο σπίτι, να το προετοιμάζει, είτε διαθέτει ένα μέρος του οικογενειακού προϋπολογισμού για φροντιστήριο, τότε βέβαια λέμε ότι η οικογένεια ευθύνεται.

Παίρνοντας συνεντεύξεις από δασκάλους στην Κάτω Αχαΐα, μου φάνηκε στην αρχή πολύ προκλητικό το γεγονός ότι απέδιδαν τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου από τα τσιγγανόπαιδα στους γονείς τους, στην οικογένειά τους. Και δεν ομιλώ μόνο ως προς τη σχολική αποτυχία, δηλαδή ως προς την επίδοση στα μαθήματα, αλλά και ως προς τη συμμετοχή στις δραστηριότητες. Έχω ορίσει τη σχολική ένταξη ως εγγραφή -- κανονική φοίτηση -- πρόοδο όσον αφορά τις γνώσεις, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και κατάλληλων στάσεων (στην αρχή είχα ονομάσει αυτή την παράμετρο «επίδοση», αλλά στη συνέχεια το αναθεώρησα, γιατί η επίδοση είναι κάτι συγκριτικό με τους καλύτερους μαθητές, οι οποίοι έχουν κάποια συνεχή υποστήριξη από το σπίτι) -- συμμετοχή στη σχολική δραστηριότητα.

Όσον αφορά τα μαθήματα, σχεδόν ομόφωνα οι δάσκαλοι έλεγαν ότι δεν τους βοηθούν οι γονείς από το σπίτι. Για τη μη κανονική φοίτηση πάλι έφταιγε η οικογένεια, γιατί έπαιρνε τα παιδιά της στο περιοδευόν εμπόριο. Αυτό δεν ήταν αλήθεια όμως, γιατί λειτουργούσε λίγο πιο κάτω το Κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης με τα ίδια παιδιά, τα οποία φοιτούσαν κανονικά όλο το χειμώνα. Συνεπώς, δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα ίδια παιδιά έλλειπαν από το σχολείο, ενώ παρακολουθούσαν τα τμήματα λαϊκής επιμόρφωσης.

Δεν μιλώ βέβαια για όλους τους εκπαιδευτικούς. Πραγματοποίησα ημίκλειστες συνεντεύξεις με τους δασκάλους ενός σχολείου όπου φοιτούν

τσιγγάνοι μαθητές -και το τονίζω αυτό, ενός μόνο σχολείου-, εύπορων οικογενειών. Οι γονείς τους, δηλαδή, δεν ήταν οι φτωχοί τσιγγάνοι οι οποίοι αναγκάζουν τα παιδιά τους να δουλεύουν για να εξασφαλίσουν το βιοπορισμό. Δεύτερον, έστελναν τα παιδιά στο σχολείο, δεν ήταν μετακινούμενοι και έτσι, εξασφαλιζόνταν όλες οι προϋποθέσεις για να πετύχουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Από κει και πέρα δεν προσπαθώ να ρίξω ευθύνες σε κανέναν, όπως άλλωστε δεν έριξαν και οι προηγούμενοι ομιλητές.

Όσον αφορά τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, θα επισημάνω ορισμένα πράγματα που παρατήρησα σε ένα σχολείο, σε μία συγκεκριμένη κωμόπολη. Έχω την αίσθηση, όμως, ότι κατ' αναλογία αυτά μπορεί να ισχύουν και αλλού. Η άποψη των δασκάλων ήταν, λοιπόν, ότι τα παιδιά αυτά περίπου τους «χαλάνε» τις σχολικές δραστηριότητες, διότι τους αναθέτουν ποιήματα κτλ, αλλά εκείνα δεν έρχονται όταν είναι γιορτή. Ψάχνοντας το ζήτημα, διαπίστωσα απλούστατα ότι οι γονείς των τσιγγάνων μαθητών ήταν αγράμματοι, δεν μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αλλά και τα ίδια τα παιδιά δεν είχαν την ικανότητα να διαβάσουν το ποίημα, να το κατανοήσουν και να το μάθουν απέξω. Συνεπώς, αυτό στο οποίο εγώ κατέληξα είναι ότι υπάρχουν διαφορετικές καταστάσεις στα παιδιά που πηγαίνουν σχολείο, υπάρχουν διαφορετικές οικογένειες, αλλά δεν μπορούμε να παραπέμφουμε το θέμα της σχολικής αποτυχίας στην οικογένεια, διότι η οικογένεια είναι δεδομένη. Άρα, η παρέμβαση θα πρέπει να γίνει σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο κος Μαυρογιώργος τόνισε, με αυτό το πολύ ωραίο παράδειγμα του καναρινί ποδήλατου, ότι η παρέμβαση πρέπει να γίνει όχι σε επίπεδο εκπαιδευτικού-δασκάλου, ο οποίος είναι μια μονάδα μέσα στο σχολείο, ότι ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αλλάξει την κατάσταση μέσα στο σχολείο του και ότι θα πρέπει να αποτανθούμε στη σχολική μονάδα. Εγώ το πάω ένα επίπεδο υψηλότερα. Νομίζω ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια, είναι μια πολύ καλή ευκαιρία και πολύ

ισχυρότερη δυνατότητα για τους εξής λόγους: Για να επιτευχθεί η αλλαγή ή μια καινοτομία, κατά την άποψή μου, χρειάζεται να μελετηθεί η υπάρχουσα κατάσταση, να γίνει ο σχεδιασμός αυτής της καινοτομίας, η εφαρμογή και η αξιολόγηση. Επ' αυτού χρειάζεται, τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις, μια επιστημονική υποστήριξη. Δηλαδή, χρειάζεται να μελετηθεί η υπάρχουσα κατάσταση, για να εντοπίσουμε τα προβλήματα, στα οποία χρειάζεται να γίνει η καινοτομία. Ποιο είναι, δηλαδή, ακριβώς το πρόβλημα; Επίσης, χρειάζεται μια κοινωνική υποστήριξη, χρειάζεται δηλαδή η καινοτομία να αποσπάσει την εμπιστοσύνη της κοινωνίας, να πείσει την τοπική κοινωνία για την ορθότητά της, η οποία –όπως είπατε και εσείς οι ίδιοι– πολλές φορές αντιδρά σε καινοτομικές προσπάθειες. Χρειάζεται, επίσης, και μια έμπρακτη πολιτική υποστήριξη. Συνεπώς, ασφαλώς και μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα στο επίπεδο του σχολείου, αλλά φοβάμαι ότι λείπει η επιστημονική υποστήριξη. Υπάρχει καλή διάθεση, υπάρχει ενθουσιασμός, υπάρχει ζήλος, υπάρχει κινητοποίηση πολλές φορές, όταν οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι «δυναμικός», αλλά λείπουν οι άλλες προϋποθέσεις, οπότε καθίσταται η προσπάθεια σε επίπεδο σχολείου λίγο παρακινδυνευμένη. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού προγράμματος νομίζω ότι υπάρχει η επιστημονική υποστήριξη, υπάρχει η πολιτική υποστήριξη και τα μέσα που καθιστούν εφικτή την εφαρμογή μιας καινοτομίας.

Επιστρέφοντας και πάλι στο θέμα της σχολικής ένταξης των τσιγγανοπαίδων, στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο της Κάτω Αχαΐας υπάρχει μια πραγματικότητα που δεν πρέπει να θεωρούμε δεδομένη. Προσπάθησα να δείξω διαχρονικά την εξέλιξη των παιδιών που φοιτούν στις διάφορες τάξεις αυτού του σχολείου και να εντοπίσω τις διαρροές των τσιγγάνων μαθητών. Διαπιστώνει, λοιπόν, κανείς ότι στην πρώτη τάξη γράφεται ένας αρκετά μεγάλος αριθμός τσιγγανοπαίδων, ο οποίος –αυτό το ξέρετε και από την εμπειρία σας– σιγά-σιγά φθίνει. Αυτό που θα ήθελα να υπογραμμίσω είναι ότι οι Τσιγγάνοι ως γονείς, η τσιγγάνικη οικογένεια, έχει κάνει ένα βήμα, έχει

στείλει τα παιδιά της στην πρώτη δημοτικού. Από κει και πέρα οι ευθύνες του εκπαιδευτικού συστήματος, όλων μας δηλαδή, είναι αυξημένες, διότι όπως βλέπετε σιγά-σιγά διαπιστώνουμε μια διαρροή και φοβάμαι ότι υπάρχουν εξελίξεις, οι οποίες βαίνουν στην αντίθετη κατεύθυνση από αυτή που θα θεωρούσαμε επιθυμητή. Δηλαδή, έγινε ένας διαχωρισμός ανάμεσα στο μονοπολιτισμικό σχολείο και στο πολυπολιτισμικό σχολείο, έχει γίνει ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων τόσο μεγάλος, ώστε έχει ληφθεί η απόφαση να διαιρέσουν το 2^ο Δημοτικό Σχολείο και να γίνει ένα σχολείο και "στα τσιγγάνικα". Επίσης, δεν μπορούσαμε να βρούμε στοιχεία από όλες τις χρονιές για την εξέλιξη των τσιγγανοπαίδων, διότι έλειπε ο δάσκαλος ο οποίος ήταν ευαισθητοποιημένος και κρατούσε αυτά τα στοιχεία.

Υπάρχει, λοιπόν, μια πολυπλοκότητα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και υπάρχει και μια αταξία, μια ανομία, και υπάρχει μια ειδική θεωρία που εξετάζει αυτά τα φαινόμενα, όταν τα θεωρούμε ως συστήματα ασταθή και πολύπλοκα. Και πραγματικά έτσι θα έπρεπε να δούμε νομίζω την εκπαίδευση, ως ένα σύστημα ασταθές και πολύπλοκο, και να πάρουμε υπόψη μας όλες αυτές τις παραμέτρους, οι οποίες πραγματικά πολλές φορές μας καταλαμβάνουν εξαπίνης. Για παράδειγμα, στην Κάτω Αχαΐα οι Τσιγγάνοι έχουν δημοτικό σύμβουλο –τουλάχιστον είχαν τότε– και υπάρχει και ένα δυναμικό Κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης που παρεμβαίνει στην τοπική κοινωνία. Υπάρχει με άλλα λόγια μια δυναμική, η οποία είναι πολύ θετική για τη σχολική ένταξη των παιδιών τους. Παρόλα αυτά, όπως βλέπετε, τα αποτελέσματα δεν θα τα χαρακτηρίζα ικανοποιητικά από την άποψη του σχολείου.

Νομίζω ότι είναι υποχρέωσή μας ως κοινωνία και ως άνθρωποι που ασχολούμαστε με την εκπαίδευση, να εξετάσουμε τις βαθύτερες αιτίες αυτού του φαινομένου, να το παρακολουθούμε συνεχώς, ανεξάρτητα από το αν υπάρχουν προγράμματα ανάλογα ή όχι, ώστε να είμαστε σε θέση να εξασφαλίσουμε την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών που ήδη εργάζονται μέσα σε σχολεία με παιδιά ρόμικης προέλευσης και ενδεχομένως

και σε σχολικές μονάδες που θα ήθελαν να εφαρμόσουν ένα καινοτομικό πρόγραμμα.

Τελειώνοντας, κάθε τόσο στέλνουν τους φοιτητές και γράφουν πού βρίσκονται καθισμένα τα παιδιά των καταυλισμών. Για να οπτικοποιήσω το στήσιμο μιας τάξης, τις περισσότερες φορές τα παιδιά αυτά βρίσκονται όσο γίνεται πιο μακριά από την έδρα. Δεν μπορώ να καταλογίσω ευθύνες σε κανέναν. Έχω βρει, όμως, και δασκάλους που τα έχουν καταφέρει, που έχουν βρει τρόπους και τα έχουν εντάξει. Ένας δάσκαλος π.χ. κάθε βδομάδα αλλάζει θέση σε όλους, τους ανακατεύει δηλαδή στην τάξη, δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά τα παιδιά και έχει πολύ καλά αποτελέσματα. Μερικά πράγματα, λοιπόν, δεν μπορούμε να τα αγνοήσουμε στο όνομα ορισμένων ευθυνών. Σας ευχαριστώ πολύ και είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε ερώτηση.

Μανόλης Δαφερμάκης, Ελένη Ντέρα, Μαργαρίτα Φουρνιώτη, Το μετέωρο βήμα της εκπαιδευτικής ένταξης των Τσιγγανοπαίδων στο Ηράκλειο

Στην εισήγησή μας θα επικεντρωθούμε σε ένα ζήτημα: στη μετάβαση από το εκπαιδευτικό εκείνο μοντέλο το οποίο στηρίζεται στον πολιτισμικό –και όχι μόνο– διαχωρισμό των Τσιγγανοπαίδων σε μια ξεχωριστή ομάδα, σε ένα ξεχωριστό σχολείο, σε μια ξεχωριστή σχολική μονάδα, στο εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο βασίζεται στη συνεκπαίδευση. Θα σας μεταφέρουμε την εμπειρία του Ηρακλείου. Πρώτα απ' όλα, όμως, κρίνουμε σκόπιμη μια συνοπτική παρουσίαση της εμπειρίας του Παραρτήματος Τσιγγανοπαίδων.

Μπορούμε να διαχωρίσουμε τρία βασικά στάδια, τρεις φάσεις, στην ανάπτυξη αυτού του Παραρτήματος, στο οποίο φοιτούσαν παιδιά από τον καταυλισμό Τσιγγάνων της Νέας Αλικαρνασσού. Στην πρώτη φάση, την περίοδο 1995-1997, δημιουργείται η σταθεροποίηση του Παραρτήματος. Πριν από τη δημιουργία και σταθεροποίηση του Παραρτήματος, οι μοναδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε αυτόν τον χώρο ήταν από τη Ν.Ε.Λ.Ε. Η μοναδική, λοιπόν, εκπαιδευτική εμπειρία των Τσιγγάνων της Νέας Αλικαρνασσού ήταν η συμμετοχή σε κάποια επιμορφωτικά προγράμματα της Ν.Ε.Λ.Ε., τα αποτελέσματα, όμως, ήταν πενιχρά. Όλοι οι Τσιγγάνοι του καταυλισμού, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, παρέμειναν αναλφάβητοι. Το 1995, λοιπόν, δημιουργείται το Παράρτημα Τσιγγανοπαίδων με πρωτοβουλία της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης και της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα: σε τρία σχολικά έτη έπρεπε τα παιδιά τα οποία φοιτούν στο συγκεκριμένο παράρτημα να ενταχθούν σε σχολεία της περιοχής τους.

Στην πρώτη αυτή φάση είχαμε δύο βασικά στοιχεία, τα οποία χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο. Το πρώτο είναι η χαμηλή αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Με άλλα λόγια, η πλειοψηφία των Τσιγγανοπαίδων δεν έμαθε γραφή και ανάγνωση. Ένας από τους λόγους

ήταν η άτακτη φοίτηση. Το δεύτερο στοιχείο, πολύ ουσιαστικό, ήταν η πλήρης απομόνωση του Παραρτήματος από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Είναι το πάγιο πρόβλημα των Παραρτημάτων.

Στη δεύτερη φάση, την περίοδο 1997-1999, γίνεται μια αναβάθμιση του Παραρτήματος, που οφείλεται σε τρεις βασικές αιτίες:

(α) Η πρώτη έχει σχέση με την αλλαγή σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Έρχονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι μόνιμοι, που πηγαίνουν σε καταυλισμούς Τσιγγάνους επειδή το θέλουν, επειδή αγαπάνε τα παιδιά και θέλουν να προσφέρουν.

(β) Η δεύτερη έχει σχέση με τις πρωτοβουλίες κάποιων σχολείων της περιοχής της Αλικαρνασσοῦ να δεχτούν Τσιγγανόπαιδα. Επομένως, υπάρχει μια κίνηση και από την πλευρά της υπόλοιπης εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία είναι πολύ σημαντική και αποτέλεσε, αν θέλετε, αφετηριακό σημείο για όλη την προσπάθεια που κάναμε στη συνέχεια.

(γ) Και η τρίτη αιτία ήταν οι παρεμβάσεις του προγράμματος των Τσιγγανοπαίδων. Η βασικότερη από αυτές τις παρεμβάσεις ήταν η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του Παραρτήματος, η λύση, δηλαδή, όλων των προβλημάτων που έχουν σχέση με την εξασφάλιση των εκπαιδευτικών, αλλά και πέρα από αυτήν την τυπική πλευρά, ο εμπλουτισμός των δραστηριοτήτων του σχολείου, το οποίο είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο. Το θεατρικό παιχνίδι και η μουσική αγωγή, το τουμπερλέκι που βάλαμε, πιστεύουμε ότι έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση του έργου της συγκεκριμένης περιόδου.

Το σημαντικότερο αποκορυφώσιμο της θετικής εμπειρίας του Παραρτήματος συνίσταται στο ότι ως αποτέλεσμα μιας πολυετούς διαδικασίας το Παράρτημα αρχίζει να λειτουργεί ως ομάδα: ομάδα εκπαιδευτικών, αλλά και ομάδα μαθητών, που σιγά-σιγά αρχίζουν να αναπτύσσουν μέσα στην πορεία —αυτό δεν ήταν εις των προτέρων— μια προοπτική, έναν σκοπό, ένα

νόημα ύπαρξης, που έχει σχέση φυσικά με την ισότιμη ένταξη στα σχολεία της περιοχής όπου διαμένουν τα παιδιά.

Στην τρίτη φάση, την περίοδο 1999-2000, το αποφασιστικό ζήτημα ήταν το πώς θα εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για να υλοποιηθεί αυτή η προοπτική, αυτό το όραμα, ο σκοπός, αν θέλετε, του Παραρτήματος. Σε αυτή τη φάση μπορούμε να διακρίνουμε τρία στοιχεία, τα οποία είναι σημαντικά.

Το πρώτο είχε σχέση με την εκπόνηση μιας συγκεκριμένης πρότασης όσον αφορά τη μεθόδευση αυτής της διαδικασίας, μιας πρότασης που εκπονήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του Παραρτήματος σε συνεργασία φυσικά και με το δικό μας πρόγραμμα, το πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων. Και γι' αυτό το ζήτημα θα σας πει η Ελένη Ντέρα, η οποία ήταν και προϊσταμένη του Παραρτήματος, συνεργάτιδα του Προγράμματός μας.

Η πρότασή μας, λοιπόν, προς το ΠΣΠΕ και τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν να καταργηθεί το Παράρτημα και συγχρόνως να γίνει η ένταξη των μαθητών σε δύο σχολεία της περιοχής της Αλικαρνασσοῦ, όπου και διαμένουν. Θέλαμε η ένταξη να γίνει σε δύο σχολεία, για να υπάρχει η δυνατότητα παρέμβασης και υποστήριξης από το Πρόγραμμα, αλλά και για να μην διασπαρούν οι μαθητές, πράγμα που εγκυμονούσε τον κίνδυνο της διαρροής. Και είπαμε ότι τα παιδιά που είχαν προχωρήσει στο επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων μπορούν να μπου σε τάξεις κανονικά, ενώ προτεινάμε τα παιδιά τα οποία προορίζονταν για την πρώτη τάξη δημοτικού, να μην μπου στην τάξη μαζί με τα άλλα παιδιά, γιατί η εμπειρία από τα προηγούμενα χρόνια είχε δείξει ότι δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν την τάξη. Παρέμειναν όχι μόνο για εκείνον τον χρόνο αναλφάβητοι, αλλά και για τα υπόλοιπα χρόνια, γιατί περνούσαν στη δεύτερη τάξη, αλλά δεν μπορούσαν να καλύψουν μετά αυτό το κενό.

Ζητήσαμε, επίσης, να υπάρξουν σε αυτά τα σχολεία δύο ξεχωριστά τμήματα ταχύρυθμης μάθησης για τα παιδιά που ανέφερα πριν ότι θα αντιμετώπιζαν προβλήματα αν παρακολουθούσαν την πρώτη τάξη, και επίσης και για τα παιδιά τα οποία ήταν μεγαλύτερης ηλικίας και ενδεχομένως είχαν κάποια ανάγκη συμπληρωματικής στήριξης και ενίσχυσης σε κάποιους τομείς. Ιδιαίτερη έμφαση δώσαμε στην ένταξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, προτείναμε, όταν θα παρθεί αυτή η απόφαση, να κληθούν και να συμμετάσχουν στην απόφαση όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς.

Το ΠΙΣΠΕ έκανε δεκτή την πρότασή μας και αποφάσισε ποια θα είναι τα δύο σχολεία: θα ήταν τα δύο σχολεία που είχαν δεχτεί και τα προηγούμενα χρόνια τσιγγάνους μαθητές. Όταν, όμως, ήρθε ο Σεπτέμβριος, είδαμε ότι αυτή η απόφαση του ΠΙΣΠΕ, που αφορούσε στην κατάργηση του Παραρτήματος και στην ένταξη των παιδιών, υπήρχε ο κίνδυνος να μην εφαρμοστεί. Και αυτό γιατί αντέδρασαν οι διευθυντές των σχολείων, απαντώντας ότι «εμάς δεν μας καλέσατε, δεν μας ρωτήσατε για αυτή την απόφαση που πήρατε και ζητάμε να γίνει επανεξέταση στο ΠΙΣΠΕ». Αυτή η αναμονή κράτησε αρκετό χρόνο, μέχρι να ξαναγίνει ΠΙΣΠΕ με το θέμα αυτό, οι μαθητές πήγαιναν στο ένα σχολείο και δεν τους έβαζαν καθόλου στην τάξη, δεν τους έδωσαν βιβλία, τους έλεγαν ότι δεν ξέρουν τι θα κάνουν με αυτούς και νομίζω ότι απασχολούσε τα παιδιά ο γυμναστής, για να είναι απλά κάποιος εκεί μαζί τους τις ώρες που ήταν στο σχολείο. Έγιναν παρεμβάσεις από το Πρόγραμμα και τελικά κάμφθηκαν οι αντιστάσεις, ειδικά της διευθύντριας του ενός σχολείου, η οποία και δέχτηκε τα παιδιά.

Μετά προέκυψε ξαφνικά ένα άλλο θέμα. Επειδή δεν πείστηκαν ότι έτσι έπρεπε να γίνει, απευθύνθηκαν στο δήμαρχο της Αλικαρνασσού, ο οποίος έχει ένα πρόβλημα αποδοχής των Τσιγγάνων στα όρια του δήμου του, και τον ενημέρωσαν για την ένταξη αυτών των παιδιών στο σχολείο. Ο δήμαρχος, ο οποίος θεωρεί ότι είναι ο ύψιστος άρχοντας στην Αλικαρνασσό, είπε ότι δεν ήταν δυνατό να ληφθεί μια τέτοια απόφαση, ρώτησε ποιοι ήταν αυτοί που την

πήραν, όταν αρμόδιος για αυτή την απόφαση ήταν ο δήμος. Συγκαλεί, λοιπόν, μια συνάντηση, όπου παρίσταται ο προϊστάμενος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προϊστάμενοι των επιμέρους Γραφείων του νομού Ηρακλείου, σχολικοί σύμβουλοι, οι αιρετοί εκπρόσωποι των δασκάλων στο ΠΙΣΠΕ, συμμετείχαμε και εμείς ως Πρόγραμμα και οι αντιπρόσωποι από το σύλλογο γονέων. Στη συνάντηση αυτή βέβαια η κατάσταση ήταν κωμικοτραγική. Η Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίστηκε διαιρεμένη: άλλη άποψη είχε ο προϊστάμενος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, άλλη άποψη είχαν οι προϊστάμενοι των επιμέρους Γραφείων. Ίσως εκεί να παίζονται και άλλα παιχνίδια, επειδή οι προϊστάμενοι είναι σε αναμονή εκλογής. Τίθεται, δηλαδή, το θέμα ποιος διεκδικεί τη θέση του προϊσταμένου, ποιος θα φανεί καλύτερος κτλ.

Παρόλα αυτά, ήταν αξιοπρόσεκτη η στάση ενός προϊσταμένου, ο οποίος –δεν κρίνουμε τώρα τους λόγους– στάθηκε στο ύψος του καθήκοντός του. Είπε ότι εφόσον ως ΠΙΣΠΕ πήραμε μια τέτοια απόφαση, κακώς ήρθαμε τώρα εδώ, διότι δεν μπορούμε να αναιρέσουμε αυτό το οποίο αποφασίσαμε. Έτσι, φέρνοντας στη θέση του και δυο-τρεις από τους άλλους προϊσταμένους, οι οποίοι είχαν ψηφίσει αυτή την απόφαση και μετά εν όψει του δημάρχου η στάση τους ήταν «με άλλα λόγια να αγαπιόμαστε» («Να μην έρθουμε σε σύγκρουση με το δήμαρχο...»), «Και εμείς, βέβαια, προσπαθούμε...», «Και αν εσείς θέλετε έτσι...»), δεν είχαν, δηλαδή, καμία σαφή και ξεκάθαρη τοποθέτηση.

Εμείς από τη μεριά μας, για να φέρουμε τους προϊσταμένους, αλλά και τους σχολικούς συμβούλους μπροστά στις αρμοδιότητές τους, επικαλεστήκαμε όλες τις εγκυκλίους που υπάρχουν σχετικά με το θέμα αυτό. Τότε υπήρξε η αντίδραση του δημάρχου, ο οποίος αναφερόμενος στον Υπουργό Παιδείας είπε: «Ποιος είναι ο Υπουργός, ο οποίος θα μας πει τι θα κάνουμε εμείς εδώ στην Αλικαρνασσό;». Επήλθε μια μεγάλη σύγκρουση. Εμείς αποχωρήσαμε, σηκωθήκαμε και φύγαμε. Παρέλειψα να σας πω ότι είχαν έρθει και εκπρόσωποι

των Τσιγγάνων. Ίσως, όμως, επειδή δεν μπόρεσαν να έχουν παρέμβαση οι άνθρωποι, κάθισαν σε μια γωνία και σηκώθηκαν και έφυγαν, δεν είπαν τίποτα. Για την ακρίβεια δεν «κάθισαν» σε καμία γωνία, γιατί δεν τους έδωσαν θέση. Όλοι καθόμασταν στις καρέκλες, γύρω-γύρω από το τραπέζι, και αυτοί στο περιθώριο. Καμιά φορά και αυτές οι μικρές λεπτομέρειες έχουν σημασία.

Αποχωρήσαμε, λοιπόν, γιατί δεν υπήρχε πραγματικά καμία δυνατότητα διαλόγου. Ο προϊστάμενος έλεγε: «Και ποιος είναι ο κος Δαφερμάκης; Και ποια είσαι εσύ;», «Μα, υπάρχει το χαρτί με τους συνεργάτες του Προγράμματος!», «Όχι, δεν είσαι, μου το είπαν εμένα από το Υπουργείο», μια συζήτηση, δηλαδή, που δεν υπήρχε πραγματικά από την πλευρά μας καμία διάθεση να συμμετέχουμε. Από ό,τι μάθαμε μετά από κάποιους που έμειναν, εκδηλώθηκε ακόμη και αυτός ο συγκαλυμμένος «αντι-τσιγγανισμός» των σχολικών συμβούλων και των προϊσταμένων σε όλη του την έκταση.

Εμείς βέβαια είχαμε πάει με τη διάθεση να συζητήσουμε, να δούμε από κοινού ποια προβλήματα υπάρχουν, πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν, ποιοι είναι οι φόβοι των γονιών, πώς μπορούν κάποια πράγματα να καμφθούν και χωρίς να είμαστε εριστικοί. Μετά, όμως, αποφασίσαμε ότι πρέπει να το ανοίξουμε το θέμα και να σταματήσουμε την ως τότε προσπάθεια προσέγγισης. Και έτσι απευθυνθήκαμε στον Τύπο.

Δεν ξέρω αν διαβάσατε αυτά τα δημοσιεύματα –ήταν η περίοδος των Χριστουγέννων, μέσα στις γιορτές– και στον τοπικό και στον αθηναϊκό τύπο, και στο Σύλλογο Δασκάλων του Ηρακλείου και στη Σύγκλητο του Πανεπιστημίου Κρήτης και σε πολλούς άλλους φορείς του Ηρακλείου. Άρχισε έτσι ένας διάλογος μέσα από τις εφημερίδες,, στον οποίο βρέθηκε να μειοψηφεί, να είναι πραγματικά μόνος του ο δήμαρχος του Ηρακλείου σε αυτή την αντιπαράθεση. Βλέποντας τη θέση στην οποία είχε περιέλθει, αναγκάστηκε να αναδιπλωθεί και είπε ότι «μερίς μία διερεύνηση κάναμε, δεν ήταν απόφασή μας αυτή». Μετά από αυτό είπαν μόνο –γιατί έπρεπε να κρατήσουν και τα προσχήματα, για να μην φαίνεται η υποχώρηση καθολική– ότι «θα το

εξετάσουμε το θέμα με την καινούρια σχολική χρονιά, ας αφήσουμε τώρα τα παιδιά, να μην διαταράζουμε τη φοίτησή τους από τώρα, θα τα πούμε το Σεπτέμβριο». Ευτυχώς στον Τύπο φάνηκε η ξεκάθαρη και σωστή τοποθέτηση κάποιου προϊσταμένου, οι άλλοι, όμως, οι οποίοι δεν καλύφθηκαν, άρχισαν ένα πήγαινε-έλα στις εφημερίδες, άρχισαν να αναδιπλώνονται και αυτοί και οι διευθυντές των σχολείων επίσης, αγνώριστοι έγιναν και αυτοί μετά!

Αυτό μπορούμε να πούμε, βέβαια, ότι ήταν κάτι που «καταφέραμε», ήταν μία «νίκη». Φοβούμαι, όμως, την καινούρια σχολική χρονιά. Θα μας πει τώρα η Μαργαρίτα πώς τελικά δέχτηκαν οι διευθυντές των σχολείων ή και το διδασκαλικό προσωπικό τις αποφάσεις αυτές.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2000-2001 δίδαξα στην τάξη υποδοχής των Τσιγγανοπαίδων, στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Αλικαρνασσοῦ ως αναπληρώτρια δασκάλα. Επέλεξα τη θέση αυτή από άμεσο ενδιαφέρον για τα συγκεκριμένα παιδιά, χωρίς να έχω προηγούμενη εμπειρία, παρά μόνο πληροφορίες από την ομάδα του Προγράμματος.

Κατά την πρώτη μου επαφή αντιμετώπισα δύο σημαντικές δυσκολίες: (α) τη μη αποδοχή των Τσιγγανοπαίδων από τα μη Τσιγγανόπαιδα τόσο στην τάξη τους όσο και στην αυλή, στο παιχνίδι γενικότερα, και (β) την ελλιπή προσέλευση και παραμονή των Τσιγγανοπαίδων στην τάξη υποδοχής, με μία και μοναδική εξαίρεση ένα παιδιού που φοιτά κανονικά στην τάξη του.

Οι λόγοι για την πρώτη δυσκολία ήταν οι εξής: (α) η αντιδραστική συμπεριφορά των παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής ως άμυνα απέναντι είτε σε προσφωνήσεις όπως «τσιγγανάκια», «γυφτάκια» κ.ά από τα άλλα παιδιά είτε στην επιθετικότητα των άλλων παιδιών, (β) η εμφάνιση των παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής, θέματα υγιεινής κτλ., (γ) περιπτώσεις επιρροής από γονείς των άλλων παιδιών.

Οι λόγοι για τη δεύτερη δυσκολία ήταν οι εξής: (α) η επιφυλακτικότητα των παιδιών, η ανασφάλεια που ένιωθαν όταν έμπαιναν στις τάξεις τους, (β) το

διαφορετικό γνωστικό επίπεδο και (γ) και πιο σημαντικό η έλλειψη ανάθεσης γνωστικών δραστηριοτήτων από τους δασκάλους των τάξεων, πράγμα βέβαια που συμβαίνει και σε περιπτώσεις μαθητών μη τσιγγάνων, οι οποίοι έχουν γνωστικές ελλείψεις.

Όσον αφορά την τάξη υποδοχής, τα παιδιά θεώρησαν την τάξη αυτή αποκλειστικά δική τους, γιατί λειτουργούσαν σαν ομάδα, γιατί ένιωθαν ασφάλεια, άνεση και επιτέλους έκαναν μάθημα εκεί. Σχεδιάστηκε πρόγραμμα για την παρακολούθηση των Τσιγγανοπαίδων στην τάξη υποδοχής κάποιες ώρες και στις τάξεις τους κάποιες άλλες. Σε αυτές τις άλλες ώρες θα έκαναν διάφορες άλλες δραστηριότητες, όπως άλλα μαθήματα, μουσική, αισθητική αγωγή κτλ. Παρόλα αυτά τα παιδιά αρνούνταν κατηγορηματικά να πάνε στις τάξεις τους. Μοναδική εξαίρεση ήταν το μάθημα της γυμναστικής, στο οποίο λόγω του ύψους του μαθήματος, αλλά και του συγκεκριμένου δασκάλου, ο οποίος τα είχε πλησιάσει περισσότερο, ήθελαν να συμμετέχουν καθημερινά. Αυτό βέβαια ευνόησε την καλύτερη γνωριμία μεταξύ όλων των παιδιών, τη συνύπαρξη και την αποδοχή σιγά-σιγά.

Αυτό που έκανα για να παροτρύνω τα παιδιά να πάνε στις τάξεις τους κάποιες ώρες ήταν: α) Κυρίως τα ενθάρρωνα, τους έδινα κίνητρα, για να κάνουν και άλλες δραστηριότητες, να παρακολουθούν και άλλα μαθήματα, να γνωριστούν με τα άλλα παιδιά, να κάνουν παρέες κτλ. β) Τα συνόδευα μέχρι τις τάξεις τους, τα έβαζα να καθίσουν, παρακινούσα άλλους μαθητές να τα παίρνουν μαζί τους, ακόμη και τους ίδιους τους δασκάλους ή κάποιες φορές τους το επέβαλλα και με λίγο πιο δυναμικό τρόπο.

Οι δάσκαλοι έδειξαν κάποια προθυμία, υπήρχε μια καλή συνεργασία, κάποια αποδοχή. Το αρνητικό στοιχείο ήταν ότι δεν τους ανέθεταν τίποτα μέσα στην τάξη. Τα είχαν παραγκωνίσει κάπως, τα δέχονταν μάλλον με ευχαρίστηση, αλλά τίποτα παραπάνω. Και αυτό το παράπονο το εξέφραζαν τα παιδιά συνεχώς σε μένα.

Είχαν πραγματοποιηθεί επίσης συνδιδασιαλίες, δηλαδή κάποιες φορές ερχόντουσαν άλλα παιδιά στην αίθουσα υποδοχής και κάναμε όλοι μαζί μάθημα. Παρατήρησα το εξής: Αρχικά υπήρχε μια αναστάτωση, μια επιφυλακτικότητα. Αργότερα, όμως, ο παιδικός κώδικας άρχισε να λειτουργεί. Υπήρχε μια χαλάρωση, μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, και έτσι μια πολύ πιο καλή κατάσταση.

Παρόλα αυτά, τα παιδιά ρόμικης προέλευσης δεν ήταν έτοιμα ακόμη να μπουν σε καθημερινή βάση στις τάξεις τους και έτσι παρέμεναν στην τάξη υποδοχής. Το δίλημμα που δημιουργήθηκε σε μένα ήταν ότι από τη μία είχαμε την ένταξη, που είναι και ο κύριος στόχος, από την άλλη όμως υπήρχε και ο κίνδυνος διαρροών. Δεν μπορούσα να διακινδυνεύσω τα παιδιά να ζοριστούν, να πιεστούν και να μην ξανάρθουν σχολείο. Οπότε λόγω αυτού του κινδύνου παρέμειναν το μεγαλύτερο διάστημα σε αυτή την τάξη.

Παρόλες αυτές τις δυσκολίες, νομίζω ότι τα παιδιά κατά το τέλος του χρόνου άρχισαν να μπαίνουν σιγά-σιγά στο πνεύμα του σχολικού συνόλου. Οι σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά άρχισαν να γίνονται αρμονικότερες, ειδικά προς το τέλος του χρόνου, τώρα, αυτές τις μέρες δηλαδή, τουλάχιστον στο παιχνίδι στην αυλή ή και όταν συμβαίνει και κάποια συνδιδασιαλία στην τάξη υποδοχής. Πιστεύω ότι κάποια παιδιά τόλμησαν να κάνουν και φίλιες με άλλα. Νομίζω ότι είναι περισσότερο θέμα χρόνου και καλής θέλησης από όλους τους παράγοντες για να συμβεί το ποθητό αποτέλεσμα.

Να συμπληρώσω κάτι. Αυτά που ειπώθηκαν αφορούν το ένα σχολείο. Στο άλλο σχολείο τα παιδιά δεν πάνε στην τάξη υποδοχής, αλλά έχουν μπει κανονικά στις τάξεις τους, δηλαδή παρακολουθούν τα μαθήματα. Κάποιος μάλιστα μαθητής φέτος θα τελειώσει και θα πάρει και απολυτήριο από το δημοτικό.

Και αυτό που επίσης θέλω να πω είναι ότι, όταν προτείναμε την ένταξη και την κατάργηση του Παραρτήματος, φοβόμασταν μήπως τα παιδιά τελικά

δεν πάνε, μήπως αυτό σημαίνει διαρροή. Είδαμε ότι τα παιδιά που δεν είναι στο σχολείο της Αλικαρνασσοῦ είναι τα μικρά παιδιά, αυτά που έπρεπε να γίνουν μαθητές της πρώτης τάξης, γιατί οι γονείς τους με το να μην υπάρχει φέτος συνοδός, όπως υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια, και επειδή υπάρχει ένα μεγάλο κομμάτι του δρόμου που πρέπει να διανύσουν από το σημείο που τους αφήνει το λεωφορείο μέχρι το σχολείο, φοβούνται να τα στείλουν. Μάλιστα έτυχαν και κάποιες περιπτώσεις που απειλήθηκε η ζωή των παιδιών, επειδή είναι δρόμος ταχείας κυκλοφορίας, οπότε αυτά τα μικρά παιδιά δεν πάνε. Οι γονείς, δηλαδή, λένε ότι θέλουν να υπάρχει συνοδός που θα συνοδεύει τα παιδιά, και έχουν δίκιο, βέβαια. Ωστόσο, συνοδός δεν εξευρέθη. Η Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λέει ότι δεν μπορεί να απαντήσει σε αυτό το θέμα.

Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Στην αρχή της χρονιάς, επειδή εγώ φέτος δεν εργάζομαι, παρακολουθώ το πρόγραμμα της μετεκπαίδευσης, το διδασκαλείο, είχα χρόνο και συνόδευα αυτά τα παιδιά τον πρώτο καιρό με το λεωφορείο και έρχονταν τα παιδιά, γιατί οι γονείς αισθάνονταν ασφαλείς ότι τα παιδιά συνοδεύονται. Μετά, όταν εγνατέλειψα εγώ λόγω των υποχρεώσεών μου στη σχολή αυτή την προσπάθεια, τα παιδιά άρχισαν να εμφανίζουν αυτή τη διαρροή. Και επίσης, διαρροή υπήρξε και από τα παιδιά, τα οποία δεν ήταν ούτε στο Παράρτημα σταθερά στη φοίτησή τους, αλλά ούτε και σταθερά στην παραμονή τους στον καταυλισμό στην Αλικαρνασσό. Ερχόταν, δηλαδή, π.χ. να μείνουν ένα μήνα στο Ηράκλειο. Εκείνο τον ένα μήνα ερχόταν στο σχολείο, στο Παράρτημα. Τώρα όμως δεν αισθάνονται την οικειότητα με το καινούριο σχολικό περιβάλλον και δεν εμφανίζονται καθόλου στο σχολείο, έτσι όπως εμφανίζονταν στο Παράρτημα, έστω και για ένα μήνα, δηλαδή, ως κομήτες.

Θα ήθελα και γω να κάνω μια μικρή συμπλήρωση, αυτό που είναι και το βασικό θέμα της εισήγησής μας, πώς, δηλαδή, γίνεται το αποφασιστικό βήμα

από το διαχωριστικό μοντέλο στο μοντέλο το οποίο βασίζεται στη συνεκπαίδευση. Φαίνεται ότι το μεγάλο ζήτημα που διαπραγματευόμαστε, που παίζεται σε αυτή τη διαδικασία, είναι ποιο χαρακτήρα έχει το σχολείο, το σχολείο με ποιο προσανατολισμό, με ποιο σκοπό, με ποια προοπτική. Όπως ειπώθηκε από τη Φουρνιώτη Μαργαρίτα, η βασική αιτία που τα παιδιά θέλουν να πάνε στην τάξη υποδοχής είναι ότι μέσα στην κοινή σχολική τάξη δεν συμμετέχουν, δεν τους δίνει ο δάσκαλος δραστηριότητες, είναι κατά κάποιον τρόπο στο περιθώριο, με αποτέλεσμα η ίδια η παρουσία τους σε αυτή την «κανονική τάξη» να χάνει σιγά-σιγά το νόημά της. Αν δεν έχεις τη δυνατότητα να συμμετέχεις επί ίσοις όροις μέσα σε αυτό το παιχνίδι του διαλόγου, των δραστηριοτήτων, μέσα στο χώρο της τάξης, όταν φτάνεις σιγά-σιγά να είσαι στο περιθώριο όλου αυτού του συστήματος των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στο χώρο του σχολείου, η αναπόφευκτη συνέπεια είναι είτε η φυγή σε ένα προστατευμένο σχετικά περιβάλλον, όπως είναι η τάξη υποδοχής, είτε στην ακόμη χειρότερη περίπτωση η εγκατάλειψη του σχολείου. Άρα, το βασικό ζήτημα είναι τι γίνεται με το σχολείο, με το δημόσιο σχολείο. Σας ευχαριστούμε πολύ.

Κώστας Καμπίτης, Γεωργία Σπανού, Οι Τσιγγάνοι στην Αργολίδα – Εκπαιδευτική πραγματικότητα

Ο νομός Αργολίδας έχει μόνιμα εγκαταστημένο πληθυσμό Τσιγγάνων, αλλά και πολλούς που τον επισκέπτονται για κάποιο χρονικό διάστημα με σκοπό κυρίως την εύρεση εργασίας (εποχιακή απασχόληση), αλλά και για άλλους λόγους (π.χ. οικογενειακές εκδηλώσεις, φιλοξενία κτλ.). Ο αριθμός των μόνιμα εγκαταστημένων Τσιγγάνων στην περιοχή υπολογίζεται σε 716 ανθρώπους.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι Τσιγγάνοι της Αργολίδας διαφοροποιούνται ως προς τον τόπο-δήμο διαμονής, τις συνθήκες διαβίωσής τους και τα επαγγέλματα με τα οποία ασχολούνται. Αυτές οι παράμετροι επηρεάζουν την εγγραφή, τη φοίτηση και την πρόοδο των μαθητών στο σχολείο, αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά των νεαρών – και όχι μόνο.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι όσοι κατοικούν στο Άργος (105 άτομα) διαμένουν όλοι ανεξαιρέτως σε σπίτια ιδιόκτητα ή νοικιασμένα. Όσοι έχουν δικά τους περιουσιακά στοιχεία είναι συγκεντρωμένοι στο βορειοανατολικό τμήμα της πόλης, ενώ οι υπόλοιποι είναι διασκορπισμένοι σε όλο το πολεοδομικό συγκρότημα. Έχουν πλήρως ενταχθεί στην καθημερινή ζωή της πόλης, στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους υπόλοιπους κατοίκους ή με τις Αρχές. Το μόνο αρνητικό που μπορούμε να σημειώσουμε είναι ότι δεν έχουν πειστεί απόλυτα για την ανάγκη και τη σπουδαιότητα της συνέχισης της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αυτό γιατί στρέφονται από νωρίς στο εμπόριο, το οποίο είναι κερδοφόρο.

Να σημειώσουμε εδώ την ύπαρξη λαϊκής αγοράς στο Άργος, η οποία προσελκύει δύο φορές την εβδομάδα αρκετούς πωλητές. Έτσι, ο αριθμός που παραθέτουμε για την πόλη του Άργους εμπεριέχει και όσους προέρχονται από άλλες περιοχές της Ελλάδας (κυρίως την υπόλοιπη Πελοπόννησο και την

Αθήνα), χωρίς όμως να είναι εύκολο να προσδιοριστεί ακριβώς, γιατί μεταβάλλεται συχνά. Οι άνθρωποι αυτοί είτε φέρνουν τα παιδιά τους για κάποιους μήνες στην πόλη, τα γράφουν στο σχολείο και στη συνέχεια γυρίζουν πίσω στις μόνιμες κατοικίες τους, είτε εγκαθίστανται προσωρινά χωρίς τα παιδιά τους.

Τέλος, να τονίσουμε ότι η περίπτωση του Άργους παρουσιάζει ενδιαφέρον όχι μόνο για την πρόοδο των τσιγγάνων κατοίκων της, αλλά και γιατί αποτελεί «υπόδειγμα» σταδιακής ένταξης, αφού οι άνθρωποι αυτοί εγκαταστάθηκαν πριν από κάποιες δεκαετίες στις παρυφές της, χωρίς όμως να αποκοπούν, με αποτέλεσμα η εξέλιξη της ζωής του Άργους να συμπεριλάβει και αυτούς. Δεν έχουν –με εξαίρεση ελάχιστους– καθόλου σχέσεις με τους καταυλισμούς στους άλλους δήμους.

Οι κάτοικοι της Γλυκείας στο Ναύπλιο (241 άτομα) βρίσκονται στη δυσκολότερη θέση από άποψη διαβίωσης. Είναι όλοι σιηνίτες, ασχολούνται με περιστασιακά επαγγέλματα ή επιδοτούνται από την Κοινωνική Πρόνοια, αδιαφορούν και δεν στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και εμφανίζουν μεγάλη παραβατικότητα. Η κατάσταση στον καταυλισμό είναι πραγματικά άθλια, καθώς δεν υπάρχουν οι στοιχειώδεις προϋποθέσεις υγιεινής. Εδώ συνεργαζόμαστε ξανά με την Κοινωνική Πρόνοια για τον εμβολιασμό των παιδιών, προκειμένου να γίνονται δεκτά στο σχολείο, όταν και όποτε πηγαίνουν.

Πρόκειται πάντως για τους κατοίκους εκείνους που θα ωφεληθούν περισσότερο από το στεγαστικό πρόγραμμα, όταν αυτό προχωρήσει, και υποστηρίζονται αρκετά από τα προγράμματα Κοινωνικού Αποκλεισμού της Ν.Ε.Λ.Ε. Αργολίδας.

Στην Αγία Τριάδα Ναυπλίου (136 κάτοικοι) η κατάσταση είναι παρόμοια με την προηγούμενη περίπτωση, με μόνη διαφορά ότι εδώ υπάρχουν κάποιοι που έχουν κάνει αυτοσχέδια σπίτια (παράγκες) και ο χώρος που τα περιβάλλει είναι περισσότερο ανθρώπινος. Δεν υπάρχουν, για παράδειγμα, λιμνάζοντα

νερά. Έχουν συγγενικές σχέσεις με αυτούς της Γλυκείας και συχνά εμπλέκονται μεταξύ τους ή με άλλους (σόγια) και σε αξιόποινες πράξεις. Εμφανίζουν, με άλλα λόγια, κάποια χαρακτηριστικά "γιέτο".

Ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι παραπέμπει στον απόλυτα θετικό βαθμό. Πολύ θετικό είναι, ωστόσο, το ότι τα παιδιά ενσωματώθηκαν στις τάξεις, αφού παράλληλα έκαναν ενισχυτική διδασκαλία.

Στη Ν. Κίο (206 κάτοικοι) τώρα Τσιγγάνοι είναι εγκατεστημένοι σε δύο διαφορετικά σημεία του δήμου, στις περιοχές, δηλαδή, Καρακάξα και Πάνιτσα. Αρκετοί από αυτούς έχουν κτίσει σπίτια (κανονικά ή αυτοσχέδια), ενώ οι υπόλοιποι κατοικούν σε σιηνές. Στο σχολείο πηγαίνουν αρκετά παιδιά, αλλά γίνεται προσπάθεια να βρεθεί μια αίθουσα για να μπορέσουν να στεγαστούν σχετικά περισσότερα. Λίγοι είναι και «θερμόαιμοι» και είναι αυτοί που θα αποκατασταθούν από το στεγαστικό συντομότερα, γιατί έχουν κάνει ήδη αγορά γης στην περιοχή.

Όσον αφορά τα επαγγέλματα που ασκούν οι Τσιγγάνοι της περιοχής μας -τα οποία καταλαβαίνουμε ότι αποτελούν προϋπόθεση για τις συνθήκες διαβίωσής τους, αλλά και για την εγγραφή και κυρίως τη συνέχιση της φοίτησης στο σχολείο- οι περισσότεροι είναι έμποροι, εγκαταστημένοι κυρίως στο Άργος και τη Ν. Κίο και πολύ λίγοι στην Αγία Τριάδα. Αντίθετα, οι περιστασιακοί εργάτες σε γεωργικές εργασίες της περιοχής ή σε ιδιώτες προέρχονται κατά βάση από το συνοικισμό της Αγίας Τριάδας και της Γλυκείας. Στους καταυλισμούς αυτούς έχουμε και πολλές επιδοτήσεις από την Κοινωνική Πρόνοια σε ανύπαντρες και εγκαταλελειμμένες μητέρες ή ανήμπορα άτομα. Συνηθίζεται, επίσης, να εργάζονται νεαρά άτομα σε εποχιακές δουλειές κάποιου στενού συγγενή τους (πατέρα, θείος, αδελφός). Να τονίσουμε, όμως, και ένα ένα μάλλον σύνηθες, αλλά δυσάρεστο φαινόμενο: την επαιτεία από μητέρες που δηλώνουν "οικοκυρές", αλλά περιφέρονται

ζητώντας ελεημοσύνη, απομακρύνοντας τα παιδιά τους συχνά από το σχολείο, ιδίως ημέρες γιορτής ή έντονης κίνησης στις δύο μεγάλες πόλεις.

Στα τρία χρόνια λειτουργίας του προγράμματος "Σχολική Ένταξη Τσιγγανοπαίδων" η στάση της διεύθυνσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών, των δασκάλων, αλλά και αυτών των γονέων, έχει αλλάξει σημαντικά. Έχουν πειστεί για τη σπουδαιότητα της υλοποίησης μιας τέτοιας πρωτοβουλίας και βέβαια για την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα που θα έχει η εκπαίδευση στα νεαρά άτομα τσιγγάνικης καταγωγής. Στην αρχή υπήρχε δυσπιστία και συχνά αρνητική στάση και δυσκολίες στη συνεργασία, ενώ προβαλλόταν η πάγια αντίληψη για την ανικανότητα και την απαρέγκλιτη επιλογή των ανθρώπων αυτών "να είναι μακριά από το σχολείο και την πρόοδο". Σταδιακά αναπτύχθηκε εμπιστοσύνη στις αρχές και τους εκπαιδευτικούς και παρά την επιφυλακτικότητα που ακόμα υπάρχει, μερικές φορές έχουμε μια πάρα πολύ καλή συνεργασία. Βέβαια, υπάρχει δρόμος να καλυφθεί ακόμη.

Συγκεκριμένα, ερχόμαστε σε επαφή με τους διευθυντές και τους δασκάλους και παρακολουθούμε στενά την πρόοδο των μαθητών. Επίσης, συμβάλλουμε στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν ή μεριμνούμε για την προετοιμασία μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας προκειμένου να παρακολουθήσουν μαθήματα σε αντίστοιχη τάξη. Τέλος, ήταν πολύ θετική η διαδικασία διανομής και διδασκαλίας με επιλεκτικό τρόπο του παιδαγωγικού υλικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Να επισημάνουμε ακόμη την ιδιαίτερα καλή σχέση που έχουμε με τον προϊστάμενο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους σχολικούς συμβούλους, η οποία μας έχει βοηθήσει να προωθήσουμε και μάλλον να πετύχουμε (;) τη διακοπή της λειτουργίας του τμήματος του σχολείου της Ν. Τίρυνθας που έχει αποκλειστικά παιδιά τσιγγάνικης προέλευσης και να προσπαθήσουμε να πετύχουμε την εγγραφή νηπίων στα νηπιαγωγεία Ναυπλίου και Ν. Τίρυνθας.

Η στάση της τοπικής αυτοδιοίκησης γενικά και θεωρητικά σε κάποιες περιπτώσεις, ουσιαστικά σε κάποιες άλλες, είναι πάντα θετική και δείχνει ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών. Στην πράξη, όμως, εξαρτάται άμεσα από τους εξής παράγοντες: τον αριθμό των Τσιγγάνων που διαμένουν σε κάθε δήμο, το βιοτικό τους επίπεδο, την ύπαρξη ιδιοκτησιών και σπιτιών και την παραβατικότητα που αυτοί μπορεί να εμφανίζουν. Απέναντι στο Πρόγραμμα και σε όσα συζητήσαμε ή ζητήσαμε να δρομολογηθούν κάποιοι δημοτικοί άρχοντες στάθηκαν με επιφυλακτικότητα, ενώ άλλοι πρότειναν να ξεκαθαριστεί ποιοι πρόκειται να μείνουν και πού με την εξέλιξη του στεγαστικού τους. Αναρωτιέται κανείς, βέβαια, τι γίνεται μέχρι τότε. Σε ορισμένες περιπτώσεις και όπου αυτό στάθηκε δυνατό είχαμε την αρωγή της πρωτοβάθμιας και της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης.

Η στάση της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης ήταν πολύ θετική και ουσιαστική ήδη από τότε που ξεκίνησαν βίαια και ακραία επεισόδια (π.χ. στη Ν. Κίο). Γίνεται προσπάθεια στήριξής τους μέσω προγραμμάτων (Ν.Ε.Λ.Ε.), Κοινωνικής Πρόνοιας, προσωπικής επαφής με τους ίδιους τους Τσιγγάνους, παρεμβάσεων στους δήμους. Ασφαλώς το σπουδαιότερο από όλα αυτά θα είναι η ουσιαστική διευθέτηση της στέγασής τους.

Η νοοτροπία και η συνήθεια είναι αρκετά δυνατές για να μην επιτρέπουν σε όλους να συμπεριφέρονται έτσι όπως θα έπρεπε απέναντι σε ίσους με αυτούς ανθρώπους. Έτσι, υπάρχουν φορές που οι γονείς των υπολοίπων μαθητών σε ένα σχολείο προβάλλουν αντιρρήσεις, όταν πρόκειται να αυξηθούν οι εγγραφές Τσιγγάνων ή όταν υπάρχουν τσιγγάνοι μαθητές στην τάξη. Βέβαια, νομίζω ότι η στάση τους ποικίλει και εξαρτάται από τη γραμμή που χαράσσει και ακολουθεί η διεύθυνση του σχολείου ή ο δάσκαλος και γενικότερα η πρωτοβάθμια.

Η τσιγγάνικη οικογένεια δεν είναι απόλυτα πεπεισμένη για τη χρησιμότητα του σχολείου, αν και φροντίζουμε να της το υπενθυμίζουμε και να της το δείχνουμε είτε πηγαίνοντας στους καταυλισμούς, είτε σε άλλες

ειδηλώσεις ή επαφές που πραγματοποιούνται. Πιστεύουμε ότι η αλλαγή θα είναι σταδιακή και θα πρέπει ανάλογα με τις περιστάσεις να προωθήσουμε αλλού την εκπαίδευση στο δημοτικό αλλού στο γυμνάσιο.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τη γνώμη μας, το "πρόβλημα των Τσιγγάνων" έγινε πρόβλημα γιατί πέρασαν αριετά χρόνια χωρίς να υπάρχουν εξελίξεις και κινήσεις που όμως ήταν σχεδιασμένες και προγραμματισμένες με μακροχρόνιες προοπτικές. Έχουμε φτάσει σε μια εποχή που δεν πρέπει να θεωρούμε επιτυχία και λύση την κίνηση και εξέλιξη κάποιων μόνο Τσιγγάνων, ούτε βέβαια την πολύ αργή εξέλιξή τους.

Οι προτάσεις στις οποίες έχουμε καταλήξει προέκυψαν από την παρατήρηση και τη συνεργασία μας όλο αυτόν τον καιρό με τους Τσιγγάνους, αλλά και από συζητήσεις και παρακολούθηση όσων σχετίζονται με κάποιο τρόπο μαζί τους. Προτείνουμε, λοιπόν:

(α) Όχι μόνο να συνεχιστεί η παρακολούθηση των μαθητών που φοιτούν στο δημοτικό, να διαπιστώνεται συνεχώς το επίπεδο προόδου τους και η κατάκτηση γνώσεων, αλλά και να ενισχυθεί η σημασία και η σπουδαιότητα του συγκεκριμένου εγχειρήματος.

(β) να πάψουν να λειτουργούν τμήματα αποκλειστικά για παιδιά τσιγγάνικης προέλευσης και όπου συμβαίνει αυτό, να λειτουργεί καθαρά προπαρασκευαστικά και για σύντομο χρονικό διάστημα. Η επιμονή για την κατάργηση τέτοιων τμημάτων προς τους αρμόδιους τελικά φέρνει αποτελέσματα.

(γ) Να πειστούν τόσο οι δάσκαλοι -που συχνά είναι καχύποπτοι και εριστικοί- όσο και οι τοπικές κοινωνίες ότι το αγαθό της εκπαίδευσης-παιδείας αφορά όλους τους πολίτες, άσχετα με την καταγωγή ή τον τόπο προέλευσής τους. Κάτι τέτοιο μάλιστα πρέπει να γίνει συνείδηση τώρα που το δεδομένο των παραδοσιακών "ομοιογενών" τάξεων έχει αλλάξει με τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών που φοιτούν στα σχολεία της χώρας.

(δ) Να εκδίδονται και να διανέμονται συχνά φυλλάδια ή μελετήματα με παρατηρήσεις, αναφορές και στοιχεία για ενημέρωση που αφορούν την ένταξη των νεαρών Τσιγγάνων στην κοινωνική πραγματικότητα, περνώντας πρώτα από την εκπαίδευση.

(ε) Να επιδιωχθεί η ευαισθητοποίηση των κρατούντων στη δημόσια διοίκηση για να προβαίνουν και στη δρομολόγηση λύσεων για βασικά προβλήματα και ανάγκες (π.χ. στέγαση) και να ασκηθεί πίεση, όταν και όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Επίσης, να καθιερωθεί η συνεργασία με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στο θέμα της κοινωνικής ένταξης του πληθυσμού ρόμικης καταγωγής (π.χ. Κοινωνική Πρόνοια).

(στ) Να προβάλλονται από τον τύπο και τα έντυπα μέσα ενημέρωσης ως θετική εξέλιξη τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο· όχι ως κάποιο "συμπαθητικό" φαινόμενο, αλλά ως μια λογική και δυναμική πραγματικότητα, η οποία αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.

(ζ) Να επιδιωχθεί η ενημέρωση και η συνεργασία της Αστυνομίας και άλλων δημόσιων Αρχών ή θεσμών (π.χ. Εκκλησία) για τον περιορισμό της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας, αλλά και για την πρόληψη της εξάπλωσης των ναρκωτικών στην ομάδα-στόχο του Προγράμματός μας. Καλό θα ήταν να μην περιορίζεται η αυστηρότητα στην καταστολή μιας αξιόποινης πράξης, αλλά να προλαμβάνεται η πράξη αυτή. Ειδικά μάλιστα με την εξέλιξη που θα υπάρξει στην περιοχή μας με το θέμα της στέγασης, θα πρέπει να προλάβουμε την είσοδο της οποιασδήποτε μορφής παρανομίας στον καινούργιο καταυλισμό.

(η) Να επιχειρηθεί μια έρευνα για την εξεύρεση γραπτών μαρτυριών σε αρχεία, παλιά βιβλία, εφημερίδες, δημόσια έγγραφα κτλ. που να αφορούν τους Τσιγγάνους, προκειμένου να καταδειχτεί η παρουσία, η σχέση τους με την περιοχή και η όποια προσφορά τους.

Τέλος, με στόχο την επόμενη σχολική χρονιά -εάν και εφόσον υφίσταται το Πρόγραμμα- να μην αντιμετωπίσουμε τα ίδια προβλήματα με φέτος όσον

αφορά την ένταξη της Γλυκείας στα σχολεία του Ναυπλίου, προτείνουμε στους σχολικούς συμβούλους να οργανωθεί μια συνάντηση όλων όσων σχετίζονται με την εκπαίδευση. Έτσι, μέσα από μια γόνιμη συζήτηση θα προσπαθήσουμε να εξαλείψουμε τυχόν αντιδράσεις και να θέσουμε τις βάσεις για την ομαλή ένταξη των παιδιών στα σχολεία της περιοχής. Σας ευχαριστούμε για την προσοχή σας.

Χρύσα Μανωλιά, Θανάσης Αντωνίου, Η εφαρμογή του Προγράμματος "Εκπαιδευτική Ένταξη Τσιγγανοπαίδων" στο νομό Ροδόπης

Καλησπέρα σας. Θα θέλαμε καταρχάς να επισημάνουμε ότι όλες οι εισηγήσεις μέχρι τώρα δείχνουν ότι υπάρχει μια ανησυχία, μια αναζήτηση, δημιουργείται ένας προβληματισμός, και αυτό είναι πάρα πολύ ευχάριστο και φυσικά, υγιές και ελπιδοφόρο στοιχείο. Και νομίζω ότι αυτή την ώρα που γυρίζει το Πρόγραμμά μας σελίδα, οφείλουμε στ' αλήθεια στον εαυτό μας, σε σας, να κάνουμε μια φωτογράφιση συνολική, έστω συνοπτική, της κατάστασης της εφαρμογής του. Η σημερινή συνάντηση όλων των συνεργατών και των συντονιστών του προγράμματος για την Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων έρχεται μετά από πολλούς μήνες, πραγματικά μας γεμίζει χαρά και αποτελεί για μας –έτσι τουλάχιστον το αισθανόμαστε– μια ουσιαστική, ανανεωτική ένεση ηθικού, θα έλεγα, που είναι απαραίτητη για την παραπέρα πορεία αυτού του σημαντικού ζητήματος για μια μεγάλη ομάδα του ντόπιου πληθυσμού, τουλάχιστον της περιοχής μας.

Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων, η ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία και η σύνδεσή τους με το συνολικό κοινωνικό και το αναπτυξιακό, θα έλεγα, γίνεσθαι, είναι μια ουσιαστική παράμετρος ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία ως μια άρση –όσο αυτό είναι δυνατόν– του κοινωνικού αποκλεισμού.

Όσον αφορά ειδικότερα το νομό Ροδόπης, αυτός αποτέλεσε από την αρχή μια ιδιαίτερη περίπτωση για το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο από την πρώτη στιγμή επέλεξε τη Ροδόπη για ενεργοποίηση, από το 1997, τέσσερα χρόνια πριν. Επανειλημμένα τονίσαμε ότι η περιοχή μας είχε και έχει μια ξεχωριστή και δύσκολη ιδιομορφία. Το σύνολο σχεδόν των Τσιγγάνων της Ροδόπης είναι μειονοτικοί και στη συντριπτική τους πλειοψηφία τρίγλωσσοι. Μιλούν δηλαδή την ελληνική, την τουρκική και ελάχιστα και τη ρομανί. Καμιά μάλιστα από αυτές δεν τη μιλούν καλά. Ο αριθμός των Τσιγγάνων εξακολουθεί να είναι αδιευκρίνιστος στο νομό

μας, μια και ένας μεγάλος αριθμός από αυτούς αρνείται την καταγωγή τους και δηλώνουν Έλληνες ή Μουσουλμάνοι ή Τούρκοι. Αυτό είναι μια περίπλοκη παράμετρος, η αντιμετώπιση της οποίας οριοθετούσε και την πορεία του Προγράμματος και συχνά μας έκανε να ακροβατούμε σε ένα τεντωμένο σχοινί.

Από τα πρώτα χρόνια υλοποίησης του Προγράμματος επελέγησαν περιοχές δραστηριοποίησης, που να έχουν ένα ενδιαφέρον και να έχουν και κάποιες υποδομές, έστω και στοιχειώδεις, ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές ήταν ο συνοικισμός Ηφαίστου, ο μαχαλάς τέρμα Αδριανουπόλεως, Αλάν Κουγιού όπως τον λέμε, το χωριό Άρατος και το χωριό Πολύανθος. Κάθε μια περίπτωση ήταν ξεχωριστή με τα δικά της χαρακτηριστικά και γι' αυτό επελέγη.

Στον Ηφαιστο υπήρχε μειονοτικό σχολείο, όπου φοιτούσε το 1/3 περίπου των παιδιών που θα έπρεπε να έχουν εγγραφεί στο δημοτικό. Στο Αλάν Κουγιού δεν υπάρχει σχολείο και στα γειτονικά σχολεία –έχει και χριστιανικό και μειονοτικό– φοιτούσαν μαθητές μετρημένοι στα δάχτυλα των δύο χεριών από τις δεκάδες παιδιών αυτού του υποβαθμισμένου οικισμού. Στον Άρατο ήταν μόνο χριστιανοί Τσιγγάνοι. Ο Άρατος είναι ένα χωριό που έχει σε άλλο μέρος τον μειονοτικό πληθυσμό και σε άλλο τον χριστιανικό. Στο κομμάτι όπου βρίσκεται ο καθαρός χριστιανικός πληθυσμός των Τσιγγάνων, έχουμε ένα δημόσιο σχολείο –και λέω δημόσιο και το διαχωρίζω, για όσους είναι καινούριοι, γιατί η μειονοτική δημοτική εκπαίδευση στην περιοχή μας είναι κάτω από ένα ειδικό καθεστώς, που ρυθμίζεται με βάση τη συνθήκη της Λωζάνης– όπου οι χριστιανοί Τσιγγάνοι φοιτούσαν μάλλον τακτικά στο σχολείο, αντιμετωπίζοντας, όμως, τον αποκλεισμό από τους γείτονές τους, τους τουρκογενείς Μουσουλμάνους. Τέλος, η ιδιαιτερότητα στον Πολύανθο ήταν ότι υπήρχαν λίγοι Τσιγγάνοι στο σχολείο μαζί με ντόπιους Χριστιανούς, Πόντιους, πρόσφυγες, Τουρκογενείς και παιδιά οικονομικών μεταναστών.

Ξεινήσαμε, λοιπόν, από το απόλυτο μηδέν, αντιμετωπίζοντας μονάχα δυσκολίες:

(α) Κανένας δεν ήθελε να διευκολύνει στην αρχή το έργο μας. Η στάση μάλιστα κάποιων υπεύθυνων μεταβλήθηκε από αδιάφορη αρχικά σε εχθρική αργότερα. Στον κανόνα υπήρξαν, βέβαια, και κάποιες φωτεινές εξαιρέσεις, που πατώντας σε αυτές φάνηκε ότι τελικά ήταν και καθοριστικές για το Πρόγραμμά μας.

(β) Η δυσπιστία των Τσιγγάνων, επίσης, ήταν και είναι ένα διαρθρωτικό πρόβλημα. Η χρόνια μη ενασχόληση με την εκπαίδευσή τους εκ μέρους μας δημιούργησε την πεποίθηση σε πολλούς ότι το σχολείο ήταν για αυτούς μια χαμένη υπόθεση.

(γ) Η άγνοια και η απροθυμία πολλών εκπαιδευτικών να επιτελέσουν με υπευθυνότητα το έργο τους ήταν άλλη μία παράμετρος – και δεν αποτελεί βέβαια γενίκευση.

(δ) Η δυσκολία του αντικειμένου, του «υλικού», αποθάρρυνε σύντομα και εκείνους που είχαν διάθεση για δουλειά. Για πολλούς εκπαιδευτικούς που δεν έβλεπαν τη δουλειά τους ως λειτούργημα, τα σχολεία των Τσιγγάνων (και κατ'επέκταση και τα μειονοτικά σχολεία) ήταν ένας «εκπαιδευτικός παράδεισος».

(ε) Η γραφειοκρατία του όλου εκπαιδευτικού συστήματος και η εμπλοκή σε μας, διότι έχουμε και αυτή την ιδιαιτερότητα, των υπηρεσιών μειονοτικής εκπαίδευσης, αλλά και η υλοποίηση και άλλων προγραμμάτων –και θέλω να το θέσω υπόψη σας αυτό–παράλληλων και συχνά με αντίθετους στόχους δυσχέραναν κατά πολύ τη δουλειά μας. Πολύ αρνητικά π.χ. λειτούργησε το πρόγραμμα του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας που εφαρμόστηκε. Κάνω μια παρένθεση για να σας πω ότι βλέπαμε στον ίδιο νομό να υπάρχουν δύο προγράμματα, και τα δύο του Υπουργείου Παιδείας, και το δικό μας τρίτο. Μιλάμε για το πρόγραμμα της κας Φραγκουδάκη, που αναφέρθηκε και προηγουμένως, και το πρόγραμμα του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας, τα οποία ήταν σε αντίθεση μεταξύ τους, είχαν, δηλαδή, στοχεύσεις τελείως διαφορετικές.

Από την πρώτη στιγμή η ομάδα προσπάθησε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία, δηλαδή των παιδιών, των γονιών, των εκπαιδευτικών και των υπεύθυνων της αυτοδιοίκησης. Μέλημά μας ήταν η καταγραφή των πληθυσμών των Τσιγγάνων και των ιδιαιτεροτήτων της τοπικής κοινωνίας στις παρυφές του μικρόκοσμου, στις οποίες ζούσαν οι Τσιγγάνοι. Έτσι, μια συνεργάτιδα κοινωνική λειτουργός έκανε στα αλήθεια εξαιρετική δουλειά, τόσο στα σχολεία όσο κυρίως στα σπίτια, βασικά του Ηφαίστου και λιγότερο στο Αλάν Κουγιού. Οι γονείς άνοιξαν την πόρτα τους, μίλησαν, σχολίασαν, παραπονέθηκαν, αλλά και στο τέλος πολλοί πείστηκαν να στείλουν τα παιδιά στο σχολείο. Αυτή, λοιπόν, η κατάθεση της εμπειρίας για μας είναι –πιστεύω και για σας– σημαντική και πρέπει να μας καθοδηγήσει για το αύριο, το ότι δηλαδή έπαιξε πάρα πολύ σημαντικό ρόλο μια τέτοια λειτουργία μιας κοινωνικής λειτουργού, που δούλεψε σε αυτή την κατεύθυνση και φάνηκαν τα αποτελέσματα και στο σχολείο.

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, από την άλλη, ήταν μια άλλη ιστορία που μας προβλημάτισε ιδιαίτερα. Έγιναν πολλές συναντήσεις και εκπαιδεύσεις με πρωτοβουλίες των συντονιστών του Προγράμματος, με θετικά θα έλεγα αποτελέσματα. Δυστυχώς για το Πρόγραμμα, ερχόμαστε και εμείς με τη δική μας φωνή να ενισχύσουμε ό,τι ακούσαμε προηγουμένως. Είχαμε, δηλαδή, και έχουμε το γνωστό πρόβλημα με τους αναπληρωτές δασκάλους, που εγκαταλείπουν τις θέσεις τους μόλις αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την ευαισθησία της θέσης τους και μόλις κερδίσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών. Παραμένει ένα ζητούμενο αυτό σε σχέση με το δικό μας το έργο και την προσπάθειά μας στα σχολεία αυτά και στον ευαίσθητο αυτό πληθυσμό.

Ιδιαίτερη σημασία δώσαμε στη δημιουργία ερεθισμάτων, που θα προσέλκυαν το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών, εννοείται στην κατεύθυνση της τακτικής φοίτησης και της προσέλευσης. Έτσι, ένας συνεργάτης παιδαγωγός με ειδικότητα στο θεατρικό παιχνίδι εργάστηκε επί δύο χρόνια στον Ήφαιστο. Όταν θελήσαμε να συνδέσουμε αυτό το θεατρικό παιχνίδι και

με ντόπιους –γιατί σας είπα ότι στον Ήφαιστο είναι αμιγής ο πληθυσμός, μόνο μουσουλμάνοι Τσιγγάνοι υπάρχουν– χριστιανούς μαθητές από άλλο σχολείο διπλανό, αυτό ίσως λόγω απειρίας απέτυχε. Αν εξαιρέσουμε αυτή την πτυχή, στην οποία είχαμε αποτυχία και δεν ξαναπροσπαθήσαμε, θέλω να καταθέσω ότι τουλάχιστον σαράντα μικροί μαθητές ανταποκρίνονται στο εβδομαδιαίο ραντεβού, συμμετέχοντας ανελλιπώς στο θεατρικό παιχνίδι. Και εδώ θέλω να κάνω την εξής παρατήρηση: δεν παρατηρούνταν σε αυτό το σκέλος απουσίες, αλλά υπήρχε μια συνεχής παρουσία των παιδιών, σε αντίθεση με τα πρωινά στο σχολείο, όπου υπήρχε η αποχή, καλύτερα ή χειρότερα κατά περιόδους, από το σχολείο. Αυτό σας το καταθέτουμε για προβληματισμό.

Η μουσική ήταν και είναι ένα δυνατό χαρτί, όπως αποδεικνύεται, για την προσέγγιση των τσιγγάνων μαθητών. Η εμπλοκή, λοιπόν, ενός μουσικοδιδασκάλου στα δύο τελευταία χρόνια στο 7^ο Δημοτικό σχολείο, στον Αλάν Κουγιού που λέγαμε, λειτούργησε καταλυτικά. Ενώ στο σχολείο πριν τρία χρόνια φοιτούσαν ένα-δύο μόνο Τσιγγάνοι, φέτος είχαμε την καθημερινή και, θα έλεγα, την ανελλιπή φοίτηση τουλάχιστον 35-40 μαθητών. Σε αυτό, δηλαδή, το σχολείο από τα τέσσερα αισθάνομαι ότι είχαμε πολύ θεαματικά αποτελέσματα, αλλά διαπίστωσα ότι είχαμε μέσα από το Πρόγραμμα και μια ουσιαστική ευαισθητοποίηση των δασκάλων αυτού του σχολείου γενικότερα. Σε αυτό το σχολείο δημιουργήθηκαν μέσω του Προγράμματος και δύο τάξεις υποδοχής Τσιγγάνων, από τις οποίες μετά τα παιδιά διαχέονται στις τάξεις. Και αυτό λειτούργησε σωστά. Βέβαια, τα αποτελέσματα περιμένουμε να τα δούμε μετά από τρία-τέσσερα χρόνια, για να δούμε αν θα συνεχίσουν αυτά τα παιδιά το σχολείο, αν είχαμε μόνιμα αποτελέσματα ή ήταν κάτι πρόσκαιρο αυτό, αν θα έχουμε συνέχιση των θετικών αποτελεσμάτων, αν τα παιδιά θα πάνε στο γυμνάσιο.

Η ευαισθητοποίηση των στελεχών της αυτοδιοίκησης στην κατεύθυνση της προώθησης λύσεων, που αν και δεν αφορούν άμεσα, επηρεάζουν όμως σαφώς την εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν και αυτό ένα άλλο μέλημά μας. Θα

μπορούσα να πω ότι συμβάλαμε και εμείς προς την κατεύθυνση της μετεγκατάστασης του οικισμού Αλάν Κουγιού, που είναι μία αναγκαιότητα κοινά αποδεκτή. Κάποιοι από εσάς γνωρίζετε την κατάσταση που επικρατεί σε αυτόν τον τενεκεδομαχαλά, θα έλεγα. Οι συνθήκες διαβίωσης αυτών των ανθρώπων είναι απαράδεκτες. Αντικειμενικές δυσκολίες ή ό,τι άλλο θα μπορούσε να πει κανείς, καθυστέρησαν τη μετεγκατάσταση, αλλά συμβάλαμε και εμείς να στο φανεί ακόμη περισσότερο η αναγκαιότητα και να επισπευστεί και μάλλον να οδηγηθεί σε λύση το θέμα της μετεγκατάστασης των Τσιγγάνων.

Σήμερα, λοιπόν, τι θα λέγαμε ότι βλέπουμε; Με τις αντικειμενικές δυσκολίες που υπήρχαν αυτό το τελευταίο μεταβατικό διάστημα που όλοι βιώσαμε, επικεντρωθήκαμε αναγκαστικά την τελευταία χρονιά κυρίως στο μαχαλά του Αλαν Κουγιού και στο 7^ο Δημοτικό Σχολείο που σας έλεγα, αφήνοντας λίγο εν αναμονή τα υπόλοιπα μέρη. Ο Ήφαιστος μετά από τρία χρόνια εφαρμογής του Προγράμματος μοιάζει λίγο να είναι μια χαμένη υπόθεση: υπάρχει ένας συμπαγής πληθυσμός, άλλαξε ο διευθυντής, επειδή είναι μειονοτικό το σχολείο είναι και αυτός μειονοτικός, ο υποδιευθυντής είναι χριστιανός. Έχουμε και μία ιδιαιτερότητα. Πρέπει να αντιληφθούμε ότι παίζονται και παιχνίδια σκοπιμότητας, που τα γνωρίζουν λίγο ή πολύ όσοι ξέρουν την περιοχή μας και αυτό συνιστά κάποιες πρόσθετες δυσκολίες, όχι μόνο για το Πρόγραμμα, αλλά γενικότερα. Παρόλα αυτά, δεν το βάζουμε κάτω, θα χρησιμοποιήσουμε άλλους τρόπους, θα επιμείνουμε, για να μην θεωρηθεί τελείως χαμένη η υπόθεση του Ηφαιστου.

Στο σχολείο στον Άρατο, όπου ο πληθυσμός είναι αμιγής, παρατηρούμε ότι παγιώθηκε μία θετική κατάσταση. Τα παιδιά δεν είναι πολλά, γιατί κάποιοι από τους χριστιανούς Τσιγγάνους έχουν πάει στην Ολλανδία και έχουν πάρει τα παιδιά μαζί τους, άλλοι μετακινούνται και δεν είναι εκεί. Τα παιδιά, ωστόσο, που είναι εκεί και πηγαίνουν στο σχολείο αποδεικνύεται ότι αρχίζουν και πατάνε πολύ περισσότερο στα πόδια τους. Πολύ βασικό είναι ότι έχουμε έναν πολύ καλό σύλλογο Τσιγγάνων εκεί και κυρίως οι γυναίκες παίζουν έναν

δυναμικό ρόλο τον τελευταίο καιρό. Από τις συνεχείς επαφές μας φαίνεται ότι έπιασε αυτή η ευαισθητοποίηση σε αυτούς και η αλλαγή στον τρόπο που βλέπουν τα πράγματα και τους έχουμε αρκετά βοηθούς. Εδώ θέλω ενισχυτικά να πω, σε σχέση και με κάποιες άλλες παρατηρήσεις ανάλογες, ότι οι χριστιανοί Τσιγγάνοι δεν θέλουν να λέμε ότι είναι Τσιγγάνοι και έτσι, σε αυτούς μιλάμε για μία προσπάθεια που θέλουμε να κάνουμε σε ένα ελληνικό σχολείο, για να πάνε τα παιδιά τους καλύτερα στα μαθήματα κτλ. Το απαιτούν, δηλαδή, το βάζουν ως προϋπόθεση και εμείς λειτουργούμε σε αυτή την κατεύθυνση, χωρίς να θέλουμε να εκβιάσουμε τίποτα και βλέπουμε ότι πολλά παιδιά έχουν ιδιαίτερες ικανότητες. Μέσω και του συλλόγου προσπαθούμε να τα τονώσουμε και θέλουμε να πιστεύουμε ότι θα πάρουμε θετικά αποτελέσματα και στην εκπαιδευτική πράξη.

Το σχολείο του Πολύανθου κινούνταν φυσιολογικά, θα έλεγα, για τα λίγα παιδιά ρόμικης προέλευσης που ήταν εκεί, αλλά είναι γενικά ένα υποβαθμισμένο σχολείο σε σχέση με όλα τα παιδιά, διότι πρόκειται για ένα χωριό απομονωμένο με πολλές ιδιαιτερότητες. Η εφαρμογή του Προγράμματος, ωστόσο, χτυπήθηκε κυρίως, γιατί οι δύο δάσκαλοι που ήταν εκεί και που με κέφι ασχολήθηκαν με το Πρόγραμμα, έφυγαν και έχουμε μια καινούρια πάλι κατάσταση. Πάλι από την αρχή, λοιπόν, και βλέπουμε. Το καινούριο –και θέλω να το καταθέσω σε σας– είναι ότι θέλουμε να ασχοληθούμε με έναν πέμπτο οικισμό. Είναι ένα χωριό, η Μελέτη, σε έναν καινούριο καποδιστριακό δήμο, στον οποίο ζούνε Τσιγγάνοι σε εξαθλίωση. Είναι, δηλαδή, ένα χωριό Μουσουλμάνων, με τους περισσότερους Τουρκογενείς –και αυτοί υποβαθμισμένοι–, αλλά και με ένα κομμάτι πιο υποβαθμισμένο και περιθωριοποιημένο μέσα στο γενικότερο μειονοτικό χώρο, αυτό των Τσιγγάνων. Βρίσκουμε, όμως, κοντά μας με πολύ κέφι τη δημοτική αρχή, που θέλει να κάνει γενικότερες παρεμβάσεις και πιστεύω πως ακριβώς με αυτή την ιδιαιτερότητα μπορεί να έχουμε μέσω του Προγράμματος κάποια

πολύ θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων στο χώρο αυτό και γενικότερα στην περιοχή.

Κάνοντας έναν γενικό απολογισμό, θα έλεγα ότι, αν και πολλές φορές γινόμαστε πραγματικά ιδιαίτερα αυστηροί στην αυτοκριτική μας, στα χρόνια αυτά που δραστηριοποιείται το Πρόγραμμα πετύχαμε πολλά. Πολλοί Τσιγγάνοι εντάχθηκαν στη μαθησιακή διαδικασία και εκπαιδευτικοί, άσχετα με το πού βρίσκονται και πού θα βρίσκονται μετακινούμενοι, όπου και αν εργαστούν θέλουμε να πιστεύουμε ότι θα δουν τη δουλειά τους κάτω από ένα άλλο πρίσμα. Δυστυχώς, οι τελευταίες δύο χρονιές με αυτή τη μεταβατικότητα μας γύρισαν λιγάκι πίσω, αλλά πιστεύουμε ότι από εδώ και πέρα ανοίγει μια καινούρια σελίδα, ότι χρειαζόμαστε λίγο περισσότερη δουλειά για να καλύψουμε το δρόμο, χρειάζεται συντονισμός, χρειάζεται επιλογή στόχων σε αυτή την καινούρια σελίδα που ανοίγει, συγκεκριμένων στόχων για την περιοχή μας, επικέντρωση σε αυτούς και βοήθεια στ' αλήθεια από σας κατά το δυνατόν περισσότερο.

Ο νομός Ροδόπης είναι, όπως και να το κάνουμε, μία γοητευτική, αλλά και ιδιαίτερα δύσκολη σελίδα του προγράμματος των Τσιγγανοπαίδων. Μέχρι τώρα καταφέραμε να πορευτούμε χωρίς συγκρούσεις, που ήταν πολύ εύκολο να προκύψουν, διατηρώντας ένα χαμηλό προφίλ και κοιτάζοντας περισσότερο την ουσία. Έχουμε ως θετικό την εμπειρία που αποκτήσαμε μέχρι τώρα και το πραγματικό ενδιαφέρον όλων όσων συμμετέχουμε στο Πρόγραμμα. Είμαστε έτοιμοι να σταθούμε κοντά στους υπεύθυνους του Προγράμματος και χαιρόμαστε στ' αλήθεια για τη συνεργασία που έχουμε μαζί τους. Αυτή, λοιπόν, η καινούρια σελίδα που μας περιμένει είναι ένα πεδίο δόξης λαμπρό και εκείνο το οποίο μεταφέρω από τον τόπο είναι ότι χρειάζεται –και είναι φωνή αγωνίας αυτό– να πετύχουμε τους στόχους του Προγράμματος. Ευχαριστώ πολύ και είμαι στη διάθεσή σας.

Νεκταρία Βέμη, Χαράλαμπος Αλεξόπουλος, Ιωάννης Νταλάκος, Πλαίσια συνεργασίας μεταξύ φορέων και προγράμματος "Εκπαιδευτική ένταξη Τσιγγανοπαίδων" - Προοπτικές για το μέλλον

Όπως βλέπετε και από τον τίτλο της εισήγησής μας, θα αναφερθούμε σε κάποιους φορείς με τους οποίους συνεργαστήκαμε αυτό το διάστημα, φορείς τους οποίους, βέβαια, δεν επιλέξαμε, επειδή ήταν καλύτεροι και ομορφότεροι από κάποιους άλλους. Τους επιλέξαμε, γιατί αφενός το καλούσε η ανάγκη των περιπτώσεων, αφετέρου μέσα από αυτούς βρήκαμε ανταπόκριση. Και φυσικά, δεν αναφέρομαι στις σχολικές και εκπαιδευτικές αρχές ή στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, με τους οποίους έτσι και αλλιώς είμασταν υποχρεωμένοι να συνεργαστούμε, αν θέλαμε να δούμε κάποια αποτελέσματα. Εκτός από αυτούς τους φορείς που ήδη σας ανέφερα, δηλαδή συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και γενικότερα τους γονείς των παιδιών, σχολικές και εκπαιδευτικές αρχές, άλλοι φορείς με τους οποίους συνεργαστήκαμε και στους οποίους θα αναφερθούμε είναι οι τοπικές αρχές, η νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, μία ομάδα εργασίας από το τμήμα Κοινωνικών Λειτουργιών του ΤΕΙ, μέσα σε όλα αυτά εμπλέκεται και η Ν.Ε.Α.Ε. για λίγο, ίσως στο μέλλον και περισσότερο, και επίσης, ένας μη κυβερνητικός φορέας, μία μη κυβερνητική οργάνωση, οι Γιατροί του Κόσμου.

Θα ξεκινήσουμε με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και πιο συγκεκριμένα με τους γονείς των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης. Η επαφή μαζί τους γίνεται είτε σε επίπεδο οικογενειακό, δηλαδή επισκεπτόμαστε τις οικογένειες, είτε με τη μορφή συναθροίσεων γειτονιάς. Δηλαδή, μαζευόμαστε ανά γειτονιά και συζητάμε, πάντα βέβαια με την πολύτιμη βοήθεια του μεσολαβητή και συνεργάτη μας που κάθεται δίπλα μου, του Γιάννη Νταλάκου, και συζητούμε μαζί τους οτιδήποτε αφορά την εκπαίδευση των παιδιών ή, αν θέλετε αλλιώς, τη σχολική ένταξη των παιδιών.

Παρόλη τη θετική διάθεση που υπάρχει από τους γονείς απέναντι στα ζητήματα που θέτουμε, όταν μπαίνει ο προβληματισμός γύρω από την επιμελή παρακολούθηση των τσιγγάνων μαθητών, η συζήτηση κατ' επανάληψη κατευθύνεται στα αντικειμενικά προβλήματα και τις συνθήκες διαβίωσης που αντιμετωπίζουν οι Τσιγγάνοι των περιοχών. Δεν εννοώ, βέβαια, στην Κάτω Αχαΐα, στην οποία αναφέρθηκε πολύ εμπεριστατωμένα πριν ο κος Βεργίδης, γιατί εκεί είναι ένα τελείως διαφορετικό κλίμα. Μιλώ για περιοχές όπως είναι τα Σφαγαίικα, τα Βραχναίικα, η Λεύικα, όπου η κατάσταση είναι από άσχημα έως άθλια. Αρκετές φορές γινόμαστε αποδέκτες καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι Τσιγγάνοι των περιοχών αυτών σε σχέση με δημόσιες υπηρεσίες και αρχές, και όπου μπορούμε, παρεμβαίνουμε. Σε ποιους τομείς κυρίως γίνεται αυτό; Στη στρατολόγηση των αγοριών ή όταν χρειάζονται κάποιο πιστοποιητικό από το δήμο.

Όσον αφορά τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, η αλήθεια είναι ότι αντιμετωπίζουν κατά πλειοψηφία αρνητικά το ενδεχόμενο να φοιτούν τα παιδιά των Τσιγγάνων στα σχολεία. Το έχουμε ξαναπεί αυτό. Ωστόσο, η εμπειρία μας μάς έδειξε ότι από τη στιγμή που ένας τσιγγάνος γονέας συμμετέχει, είναι μέλος σε αυτό το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, τα πράγματα αλλάζουν. Εκεί οι αντιθέσεις εξομαλύνονται σε κάποιο βαθμό και έχουμε και ένα παράδειγμα δίπλα μας, τον Γιάννη Νταλάκο, που συμμετέχει στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του Δημοτικού Σχολείου των Σαργαίικων και θα τον παρακαλούσα να μας καταθέσει την εμπειρία του αυτή, πώς το βίωσε.

Επειδή υπήρχαν πάρα πολλά προβλήματα μεταξύ Τσιγγάνων και μη Τσιγγάνων και επειδή γίνονταν τότε εκλογές στο σύλλογο, αποφάσισα να συμμετάσχω. Σιέφτηκα ότι ήταν καλύτερο να είμαι στο σύλλογο και να αναφέρω τα προβλήματα ενός μεγάλου αριθμού μαθητών. Οι σχέσεις με τους υπόλοιπους γονείς έγιναν καλύτερες και νομίζω πως τώρα οι τσιγγάνοι γονείς νιώθουν ότι έχουν κάποιον που ενδιαφέρεται για τα παιδιά τους.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στη συνεργασία μας με τις σχολικές και εκπαιδευτικές αρχές, αναφορά την οποία θα κάνει ο συνεργάτης μας Χαράλαμπος Αλεξόπουλος.

Εγώ θα αναπτύξω τη συνεργασία με τις σχολικές και εκπαιδευτικές αρχές, καθώς και τη συνεργασία μας με την τοπική αυτοδιοίκηση πρώτου και δεύτερου βαθμού. Ξεινάμε σε επίπεδο διοίκησης σχολείων. Πάγιο αίτημα των διευθυντών ήταν η ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς των τσιγγάνων μαθητών. Πολλές φορές μας είπαν ότι έκαναν τις συγκεντρώσεις των γονέων χωρίς επιτυχία. Εμείς προσπαθήσαμε να πετύχουμε την προσωπική επαφή του διευθυντή με κάθε ένα γονέα ξεχωριστά, αφού δεν γινόταν σε συλλογικό επίπεδο. Σε αυτό μας βοήθησε πάρα πολύ ο συνεργάτης μας, ο Γιάννης Νταλάκος, τον οποίο καλώ να καταθέσει την εμπειρία του.

Επειδή πολλές φορές η διευθύντρια του σχολείου στις συγκεντρώσεις των γονέων ήθελε να έρχονται και οι τσιγγάνοι γονείς, αλλά αυτό δεν γινόταν, εγώ προσπαθούσα να φέρω έναν-έναν πατέρα στο σχολείο. Πιστεύω ότι αυτό βοήθησε αρκετά, ώστε να καταλάβουν κάποιοι από τους γονείς ότι πρέπει να νοιάζονται για τα παιδιά τους, για να σταματήσει κάποτε ο Τσιγγάνος να θεωρείται κατώτερος.

Ένα άλλο ζήτημα που τέθηκε από τη διευθύντρια του σχολείου των Σαργαϊικών –η περιοχή των Σαργαϊικών είναι στη δυτική Αχαΐα, περίπου 35 χλμ από την Πάτρα με κατεύθυνση προς Πύργο, για να κατατοπιστούμε γεωγραφικά– είναι η επίλυση του προβλήματος της ασυνεπούς σχολικής προσέλευσης των παιδιών με ρόμικη προέλευση το πρωί, καθώς και η ασφαλής αποχώρησή τους από το σχολείο. Εξασφαλίσαμε με τη συνεργασία της Νομαρχίας ένα λεωφορείο του ΚΤΕΛ, για να μεταφέρει αυτά τα παιδιά. Το

πρόβλημα της συνεπούς προσέλευσης λύθηκε και αυτό με τη βοήθεια του συνεργάτη μας, του Γιάννη, που έχει και μια παρέμβαση στη μεταφορά.

Πάντα κάθε πρωί ξεκινάω να δω τι γίνεται με τα παιδιά στο σχολείο. Και κατά τις πρωινές ώρες να είναι όλα τα παιδιά εντάξει και κατά την επιστροφή, όταν τα παιδιά σχολούν από το σχολείο.

Διαπιστώσαμε ότι, όσες φορές μας συνόδευσαν δάσκαλοι του σχολείου στους τσιγγάνικους καταυλισμούς, η αποδοχή ήταν μεγαλύτερη τόσο από τους γονείς όσο και από τα παιδιά. Γι' αυτό προσπαθήσαμε να γενικεύσουμε αυτές τις επισκέψεις, βέβαια στο πλαίσιο των δασκάλων που ανταποκρίνονταν. Και με τη συνεργασία του κ. Νταλάκου, ο οποίος έχει παρέμβαση όχι μόνο στα Σαργαίικα, αλλά και στην Ηλεία και στην ανατολική Αχαΐα, μέχρι και στο Ζευγολατικό της Κορινθίας. Προβληματίστηκα πραγματικά για το πόσο κόσμο γνωρίζει.

Τι ζητήσαμε από τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Να αντισταθμίσουμε αυτή τη διαφορά μεταξύ της υποστήριξης που έχουν οι μη Τσιγγάνοι μαθητές από τους γονείς στο σπίτι με μια μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας. Στα Σαργαίικα λειτουργούσε για πρώτη φορά φέτος ολόημερο σχολείο. Προτείναμε παράλληλα με το ολόημερο σχολείο να υπάρχει ένας δάσκαλος που να ασχολείται με την ενισχυτική διδασκαλία, με την προετοιμασία των Τσιγγάνων μαθητών για την επόμενη ημέρα. Το πώς θα το ονομάζαμε αυτό και σε ποιο θεσμικό πλαίσιο θα εντασσόταν, το αφήσαμε στην ευχέρεια του προϊσταμένου να το επιλέξει. Δυστυχώς, δεν είχε πίστωση, δεν υλοποιήθηκε αυτό το αίτημα. Στη συνέχεια απευθυνθήκαμε στη Ν.Ε.Λ.Ε., η οποία μας παραχώρησε μια συνεργάτιδά της δασκάλα, απόφοιτο του Παιδαγωγικού της Πάτρας, που είχε ασχοληθεί και με παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής. Δυστυχώς, όμως δραστηριοποιούνταν και στη Λαϊκή Επιμόρφωση

και δεν ήταν τόσο συνεπής στο ωράριο και μάλλον προβλήματα μας δημιούργησε.

Τέλος, θα αναφερθούμε και εμείς στην περίπτωση της Κάτω Αχαΐας, για την οποία είχατε μια εικόνα από τον κο Βεργίδη. Εκεί υπάρχουν πάρα πολύ εύποροι Τσιγγάνοι. Για πρώτη φορά φέτος είχαμε προσέλευση 14 Τσιγγάνων μαθητών στο γυμνάσιο. Ο γυμνασιάρχης είναι ανοιχτός άνθρωπος, συνεργαστήκαμε μαζί του, συνεργαστήκαμε και με το δήμαρχο της Κάτω Αχαΐας, ο οποίος τυγχάνει της αποδοχής των Τσιγγάνων, ώστε να παρέμβει και να τους παροτρύνει να μείνουν οι μαθητές στο σχολείο. Δυστυχώς, όμως το αποτέλεσμα ήταν να παραπέμπονται όλοι λόγω ελλιπούς φοίτησης. Έκανε και την αυτοκριτική του ο διευθυντής, μας είπε ότι «Ίσως, πείτε μου και σεις, να μην κάνουμε και εμείς κάτι καλά». Δεν μετέφερε, δηλαδή, τις ευθύνες στους Τσιγγάνους, σε όλους τους υπολοίπους. Αντίθετα μας ανέφερε ότι αρκετοί από τους γονείς αυτών των παιδιών τον επισκέφτηκαν και συζήτησαν μαζί του τι μπορεί να γίνει, προκειμένου τα παιδιά να παραμείνουν στο σχολείο. Επειδή πλέον η σχολική χρονιά τελειώνει, είναι ένα θέμα που το έχουμε αφήσει ανοικτό, γιατί είμαστε σε μια συνεργασία πλέον με το γυμνασιάρχη και με τους γονείς των παιδιών, για να δούμε τι μπορεί να γίνει στη συνέχεια, προκειμένου να πείσουμε αυτά τα παιδιά ότι από το να πηγαίνουν στο καφενείο –γιατί μιλάμε για έφηβους– είναι καλύτερα να πηγαίνουν στο γυμνάσιο.

Θα περάσω τώρα στη συνεργασία μας με την τοπική αυτοδιοίκηση πρώτου και δεύτερου βαθμού. Επειδή, όπως ανέφερε και ο κος Μαυρογιώργος ωρύτερα, την εκπαίδευση δεν πρέπει να τη βλέπουμε ξεκομμένη, έξω από τα προβλήματα της κατοικίας, της απασχόλησης, της κατάρτισης, της υγείας, προσπαθήσαμε να έχουμε μια συνεργασία για όλα αυτά τα θέματα με τον αρμόδιο Αντινομάρχη. Έγινε στη Νομαρχία μια σύσκεψη με τη συμμετοχή και του κυρίου Στάμου για τον γενικότερο σχεδιασμό κατοικίας σε επίπεδο νομού. Πράγματι, αποφασίστηκαν κάποιες παρεμβάσεις στα Σαργαίικα, στην Κάτω Αχαΐα και στο δήμο Συμπολιτείας, στη Ροδοδάφνη. Υλοποιήθηκε σε

πρώτη φάση με τη μεταφορά 15 οικίσκων στη Συμπολιτεία, στη Ροδοδάφνη. Επίσης, στα πλαίσια της κατάρτισης αναζητήσαμε τι μπορούσε να γίνει μέσω του Νομαρχιακού ΚΕΚ. Δυστυχώς, δεν είχε χρήματα, δεν μπορούσε να μας δώσει λύση, μας παρέπεμψε στη Ν.Ε.Λ.Ε. Στις επαφές μας οι τσιγγάνοι ζητούν κατάρτιση, ζητούν προγράμματα, ζητούν απασχόληση. Και πρέπει να ξέρει και ο κος Βεργίδης ότι δύο άτομα, τα οποία καταρτίστηκαν, ήδη απασχολούνται σε μόνιμη βάση εδώ και δύο χρόνια.

Όσον αφορά την περιοχή της Ροδοδάφνης, θα σας αναφέρω έναν προβληματισμό. Η Ροδοδάφνη απέχει 5 χλμ από το Αίγιο με κατεύθυνση προς Πάτρα. Εκεί πρόσφατα εγκαινιάστηκε ένας οικισμός με 15 οικίσκους. Ίσως να το είδατε και στην τηλεόραση. Τα εγκαινία τα έκανε η Υπουργός Εσωτερικών. Στην επίσκεψή μας διαπιστώσαμε ότι ένα προικατασιευασμένο κτίριο προοριζόταν για σχολείο. Ήταν κενό. Το δημοτικό, βέβαια, σχολείο της Αδύτου απέχει 300 μέτρα, δεν είναι μακριά. Δεν ήταν εξοπλισμένο. Συζητήσαμε με το δήμαρχο και πράγματι την άλλη ημέρα έστειλε θρανία, έστειλε και ο προϊστάμενος δασκάλος, για να λειτουργεί σε πρωινή και απογευματινή βάρδια ως προπαρασιευαστικό τμήμα, παράρτημα του σχολείου της Αδύτου. Ο προβληματισμός μου ποιος είναι; Μήπως σε κεντρικό επίπεδο έχουν συζητηθεί αυτά τα θέματα; Μήπως πυκνώνει σε κάθε τέτοιο οικισμό και ένα ΠΡΟΚΑΤ κτίριο ως παράρτημα του διπλανού σχολείου; Σαν πρόγραμμα έχουμε κάνει σε κεντρικό επίπεδο μια παρέμβαση στο θέμα αυτό; Υπάρχει συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας με το Υπουργείο των Εσωτερικών;

Τέλος πάντων, επειδή αυτό έγινε στα τέλη του Μάρτη, είπαμε να λειτουργήσει για ένα δίμηνο ούτως ή άλλως ως προπαρασιευαστικό τμήμα, με την προοπτική -όπως και ο δήμαρχος το έβλεπε- να μεταφερθούν τα παιδιά στην Άβυδο την επόμενη χρονιά. Εδώ και μία βδομάδα ήρθε και δεύτερη ΠΡΟΚΑΤ αίθουσα και πάμε για μόνιμη λύση. Φανταστείτε, πάγια δημιουργία διθέσιου σχολείου δεν ξέρουμε με ποιου πρωτοβουλία.

Γυρίζουμε στην περιοχή των Σαργαίικων, όπου έχουμε επιτύχει μια μαζικοποίηση της φοίτησης των τσιγγανοπαίδων. Ο δήμαρχος ήταν συνεργάσιμος, παραχώρησε μάλιστα και το Δημαρχείο για ό,τι εκδηλώσεις μπορούμε να κάνουμε σαν πρόγραμμα, διέθεσε και τους υπαλλήλους του δήμου για το σκοπό αυτό. Ελπίζουμε σε σύντομο χρονικό διάστημα να εκμεταλλευτούμε αυτές τις δυνατότητες που μας δίνει.

Όσον αφορά τον τομέα της υγείας, στα Σαργαίικα υπηρετούσε η αγροτική γιατρός κα Λακιώτη και με τη συνεργασία της προβήκαμε σε αιμοληψία του τσιγγάνικου πληθυσμού των ενηλίκων. Τα αποτελέσματα, δυστυχώς, ήταν ανησυχητικά. Με τη συνεργασία του νοσοκομείου προσπαθήσαμε να δώσουμε λύση με εμβολιασμό. Τα εμβόλια, όμως, κοστίζουν πάρα πολύ από ό,τι μάθαμε. Της ηπατίτιδας κοστίζει 25.000 δραχ. Αυτό το ποσό προσφέρθηκε να το καταβάλει ο δήμος της Μόγρης και από τον Σεπτέμβριο θα προσπαθήσουμε να προχωρήσουμε στον εμβολιασμό.

Και επειδή δικαιολογημένα θα πείτε τώρα, τι δουλειά έχουμε εμείς με τέτοια πράγματα. Όπως σας είπαμε πριν, δεν διαλέξαμε κάποιους φορείς γιατί έτσι μας άρεσε. Απλά προσπαθήσαμε να καλύψουμε κάποιες ανάγκες. Το ζήτημα της αιμοληψίας ήταν ένα ζήτημα που τέθηκε από τον τοπικό πληθυσμό (και όταν λέω "τοπικό πληθυσμό" εννοώ και τους τσιγγάνους και τους μη τσιγγάνους), καθώς επίσης και από τις σχολικές αρχές. Έτσι, κάτω από την πίεση αυτών των φορέων αναγκαστήκαμε να απευθυνθούμε στη Διεύθυνση Υγιεινής για την παροχή υλικού και την πραγματοποίηση του εμβολιασμού με το κατάλληλο προσωπικό. Απευθυνθήκαμε επανειλημμένα και στην αρχή μας έδωσαν κάποιες υποσχέσεις. Στη συνέχεια, όμως, μας ξεκαθάρισαν ότι δεν μπορεί να γίνει κάποια ενέργεια, παρά μόνο σε περίπτωση που θα υπήρχαν μαζικά κρούσματα. Καταλαβαίνετε, δηλαδή, τι είχαμε να αντιμετωπίσουμε. Ευτυχής συγκυρία σε εκείνη την επίσκεψη που είχαμε κάνει μια ημέρα στη Διεύθυνση Υγιεινής ήταν ότι βρέθηκε μια συνταξιούχος επισκέπτρια υγείας του

ΙΚΑ, η οποία συνεργάζεται με τους Γιατρούς του Κόσμου και μας πρότεινε να μας φέρει σε επαφή μαζί τους για να δούμε τι μπορεί να γίνει για το συγκεκριμένο θέμα.

Πραγματικά, ήρθαμε σε επαφή με τους Γιατρούς του Κόσμου, με δύο από αυτούς, με τους οποίους επισκεφτήκαμε και το χώρο εκεί. Ύστερα από ό,τι είδαν μας συνέστησαν να γίνει καταγραφή των τσιγγάνικων οικογενειών της περιοχής, στην οποία μετά από συμβουλή δική τους -γιατί έγινε η καταγραφή αυτή- συμπεριλήφθηκε και η καταγραφή των εμβολίων που είχαν γίνει ή έπρεπε να γίνουν στα παιδιά των οικογενειών αυτών, πράγμα το οποίο -όπως είπαμε και πριν- ήταν ένα πάγιο αίτημα και των σχολικών αρχών, το ζήτημα των εμβολίων των παιδιών. Όπως ανέφερε πριν και ο συνάδελφος, η πραγματοποίηση των εμβολίων αυτών θα γίνει τον Σεπτέμβριο, γιατί κρίθηκε ότι είναι ο καταλληλότερος χρόνος για να μπορέσει να γίνει μια πιο ολοκληρωμένη δουλειά, αφού θα χρειαστούν και επαναληπτικά εμβόλια. Συμπληρωματικά να αναφέρουμε εδώ ότι έχουμε συζητήσει με τους Γιατρούς του Κόσμου να αναλάβουν στο μέλλον κάποια δράση για ζητήματα υγιεινής που αφορούν την περιοχή.

Τέλος, να περάσουμε στην ομάδα εργασίας των ΤΕΙ, δηλαδή την ομάδα εργασίας από το τμήμα Κοινωνικών Λειτουργιών που αναφέραμε νωρίτερα και την υπεύθυνη του τμήματος κα Ντίνα Γεωργίου, η οποία πραγματικά μας έχει συμπαρασταθεί με όποιον τρόπο είχε στη διάθεσή της. Κατά διαστήματα, κάθε βδομάδα μπορώ να πω, η ομάδα αυτή κάνει κάποιες συγκεντρώσεις στο Πολιτιστικό Τμήμα του δήμου Βραχναίων συγκεκριμένα, στις οποίες καλούμαστε να πάρουμε μέρος και εμείς. Η κα Γεωργίου είχε ασχοληθεί με τους τσιγγάνους και με παλαιότερες ομάδες εργασίας, και με το ζήτημα της εκπαίδευσης και της υγείας και άλλα ζητήματα, έχει, λοιπόν, την προηγούμενη εμπειρία και συνεχίζει να ασχολείται πάνω σε αυτό το ζήτημα. Παίρνουμε και εμείς μέρος σε αυτές τις συγκεντρώσεις και γίνεται μια ανταλλαγή μεθόδων και πρακτικών σε συνάρτηση με μελλοντικές ενέργειες που μπορεί να γίνουν. Θα

μου πείτε πού οδηγούν όλα αυτά. Κάπου τελικά οδηγούν, γιατί, για παράδειγμα, σε αυτές τις συγκεντρώσεις συμμετέχει και ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου των Βραχναίικων, ο οποίος τυγχάνει να είναι σε άμεση επαφή με το δήμαρχο. Πρόπερσι, νομίζω, όταν ξεινήσαμε πρωτοβουλία της ομάδας, διαθέσαμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς κάποιο σχολικό υλικό, τετράδια και μολύβια συγκεκριμένα για τα παιδιά, και είδαμε ότι αυτό λειτούργησε σαν κίνητρο. Ξέρω ότι αυτό ίσως δεν βρίσκει πολλούς σύμφωνους, αλλά λειτούργησε ως κίνητρο για τα παιδιά, με την έννοια ότι κάπου ένιωθαν ότι και σε πρακτικό επίπεδο κάποιος ενδιαφέρεται γιατί βλέπει τις ανάγκες τους, βλέπει τι τους λείπει. Όταν το μεταφέραμε αυτό στη συγκεκριμένη ομάδα, ο διευθυντής το μετέφερε από τη μεριά του στο δήμαρχο Βραχναίικων, ο οποίος τις επόμενες δύο μέρες μάθαμε από την τηλεόραση ότι έκανε μια ανάλογη ενέργεια, ευχαριστώντας την τοπική ομάδα και δίνοντας ένα κίνητρο και σε εκείνα τα παιδιά να ξεινήσουν το σχολείο.

Επίσης, σε σχέση με την ομάδα αυτή στον τομέα των κοινωνικών λειτουργιών, έχουμε στη διάθεσή μας τεταρτοετείς φοιτητές από τα ΤΕΙ, όποτε χρειαστούμε. Όταν προκύπτει κάποιο ζήτημα στα σχολεία, όταν, δηλαδή, δασκάλες ή νηπιαγωγοί μας μεταφέρουν ότι κάποια παιδιά παρουσιάζουν προβληματικές κατά την εκτίμησή τους συμπεριφορές, έρχονται αυτά τα παιδιά από τα ΤΕΙ με τη συναίνεση των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη ή αν χρειαστεί στα σπίτια, στον περίγυρο, εκεί όπου κυκλοφορούν τα παιδιά, προκειμένου να δουν τη συμπεριφορά τους, να την παρατηρήσουν, να εντοπίσουν το πρόβλημα, όσο τους επιτρέπει βέβαια -και αυτό το ξέρουμε- η ειδικευση που έχουν στο τέταρτο έτος που βρίσκονται, και από κει και πέρα μέσα από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς να βρεθεί κάποια λύση.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνουμε την αναφορά μας στους φορείς και θα θέλαμε να παραθέσουμε στη συνέχεια κάποιες προτάσεις, κάποιες προοπτικές που έχουμε δει μέσα από αυτές τις συνεργασίες.

Θα ξεινήσουμε πρώτα με το υλικό που έχει παραχθεί. Ζητήσαμε τις εντυπώσεις από τους δασκάλους που το χρησιμοποίησαν. Πρόκειται συγκεκριμένα για δύο νέους δασκάλους, αναπληρωτές, στο 29^ο Δημοτικό Σχολείο της Πάτρας και στο 54^ο, οι οποίοι θέλουν να συνεχίσουν, έχουν κάνει και πτυχιακή στον κ.ο Βεργίδη, αλλά δυστυχώς του χρόνου θα είναι σε άλλο σχολείο. Σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποίησαν το υλικό και στην Κάτω Αχαΐα και στα Σαργαίικα. Οι εντυπώσεις όλων ήταν θετιότατες. Ζήτησαν, βέβαια, η πρώτη σειρά βιβλίων της Α' και Β' τάξης να συνεχιστεί με παραγωγή και δεύτερης σειράς και να δοθούν και βιβλία μαθηματικών.

Στα πλαίσια μελλοντικών προοπτικών συνεργασίας με τις εκπαιδευτιές αρχές κρίνουμε ότι η καθιέρωση σεμιναρίων για τους δασκάλους που πρόκειται να διδάξουν τσιγγανόπαιδες είναι απαραίτητη. Διορίστηκαν φέτος περίπου 100 αναπληρωτές. Να μην τα γενικεύουμε, ήταν κάποιοι που κατά κοινή ομολογία έκαναν πολύ καλή δουλειά, ήταν και κάποιοι άλλοι οι οποίοι ήταν λιγότερο καλοί. Όμως, τι εφόδια είχαν; Στα πλαίσια της εισαγωγικής επιμόρφωσης στα ΠΕΚ, στις δύο βδομάδες μέσα στο Σεπτέμβρη που κάνουν και καθηγητές και δάσκαλοι, προτείνουμε αυτοί οι 100 άνθρωποι να έχουν διοριστεί έγκαιρα μέσα στον Αύγουστο και να παρακολουθήσουν μια εισαγωγική επιμόρφωση. Επίσης, έχουν μεγάλη σημασία τα επιμορφωτικά σεμινάρια που κάναμε την περίοδο 1997-1998. Πρόσφεραν πάρα πολλά. Όμως, δάσκαλοι εκείνης της περιόδου έχουν μετατεθεί, έχουν πάει σε άλλο σχολείο, και όσο και να μετέφεραν τη γνώση, στο σχολείο που είναι τώρα δεν υπηρετούν τσιγγάνοι μαθητές. Υπολογίζω ότι μόνο το 20 % όσων επιμορφώθηκαν εκείνη την περίοδο υπηρετούν σήμερα στα ίδια σχολεία. Και την επιμόρφωση τότε νομίζω την είχαμε κάνει σε επίπεδο σχολείου. Νομίζω, δηλαδή, ότι είχαμε πάρει το σχολείο της Κάτω Αχαΐας, τα σχολεία των Σαργαίικων, το 9^ο σχολείο της Πάτρας... Αυτό μπορούμε να το επαναλάβουμε.

Μια άλλη πρόταση που θα θέλαμε να υποβάλλουμε εδώ είναι ότι καλό θα ήταν το πρόγραμμα να αιτηθεί προς τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τη διάθεση δασκάλων οι οποίοι θα παρέχουν φροντιστηριακή υποστήριξη, δηλαδή, προετοιμασία εργασιών τις επόμενες ημέρες μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος. Ίσως φανεί λίγο υπερβολικό αυτό, εφόσον έχουμε ενισχυτική διδασκαλία. Τι γίνεται, όμως, με αυτήν; Από ό,τι είδαμε στην πράξη δεν μπορεί να καλύψει τα κενά που υπάρχουν στα παιδιά, ακριβώς για τους λόγους που αναφέρθηκαν πριν, για το ότι, δηλαδή, οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι. Αυτό είναι ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα, γιατί όσο και καλή διάθεση να έχουν να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους το σχολείο, να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα, αντικειμενικοί πλέον λόγοι δεν τους αφήνουν να γίνει αυτό πραγματικότητα. Δεν μπορούν να κάνουν ό,τι κάνει μια οποιαδήποτε άλλη μητέρα, η οποία πιάνει το χεράκι του παιδιού της για να του φτιάξει το "α", το "η" και πάει λέγοντας. Έτσι, η μικρή εμπειρία που είχαμε μέσα από την παροχή δασκάλας από τη Ν.Ε.Λ.Ε., η οποία από τις 12.45 μέχρι τις 15.45 έκανε φροντιστήριο στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο Σαργαϊκων, με όλες τις αντιξοότητες που προαναφέρθηκαν, έδειξε ότι τελικά αυτό το πρόγραμμα λειτούργησε θετικά για τα παιδιά και κατ'επέκταση και για το σχολείο.

Επίσης, προτείνουμε να εκμεταλλευτούμε όσο το δυνατόν καλύτερα τη δημιουργία του θεσμού των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, εφόσον παρά τις αντιρρήσεις που μπορεί να υπάρχουν θα γίνουν αυτά τα σχολεία. Θα μπορούσε να παρέμβει το πρόγραμμα, ώστε να εδρεύουν κάποια από αυτά τα σχολεία σε περιοχές που διαμένει μεγάλος αριθμός τσιγγάνων, ούτως ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε κάποιους που η ηλικία τους δεν τους το επιτρέπει, να πάρουν μια στοιχειώδη μόρφωση και, γιατί όχι, να είναι οι γονείς που θα μπορούν οι ίδιοι να βοηθούν τα παιδιά τους και να μην κρέμονται κάθε φορά μόνο αφενός από το τι θα κάνει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη, αφετέρου από το αν θα υπάρξει ενισχυτική διδασκαλία ή αν θα υπάρξει φροντιστήριο για το παιδί.

Τέλος, θα θέλαμε να πούμε ότι η εμπειρία τόσο η δική μας όσο και πολλών πιστεύουμε από τους συνεργάτες μας που βρίσκονται εδώ, έχει δείξει ότι σε πρακτικό επίπεδο οι δράσεις του προγράμματος έχουν διευρυνθεί πέρα από το πεδίο της εκπαίδευσης, γι' αυτό θα ήταν καλό, εάν και εφόσον βέβαια πάνε τα πράγματα κατά τον επιθυμητό τρόπο, ο χώρος του προγράμματος να διευρυνθεί. Έτσι, θα μπορούμε να δικαιολογήσουμε τους αναγκαίους ελιγμούς μας -αυτό έχει να κάνει και με τις προηγούμενες ενέργειες στις οποίες αναφερθήκαμε, το ότι εμπλεκόμαστε, δηλαδή, και με άλλα ζητήματα, όπως το ζήτημα της υγείας- ενώ ταυτόχρονα, θα μπορεί το πρόγραμμα να παρεμβαίνει αποτελεσματικότερα σε ζητήματα η επίλυση των οποίων βοηθά την επίτευξη του βασικού του στόχου, που είναι η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Με αυτές τις προτάσεις ολοκληρώσαμε την εισήγησή μας. Δεικτές οποιεσδήποτε παρεμβάσεις ή ερωτήσεις σας. Σας ευχαριστούμε.

Αγγελική Πράππα, Αθανάσιος Καραπέτσας, Δράσεις του Προγράμματος "Εκπαιδευτική Ένταξη Τσιγγανοπαίδων" στο νομό Βοιωτίας. Σχολιασμός και προβληματισμοί επί των εγκυκλίων του ΥΠΕΠΘ σχετικά με τη φοίτηση και εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων στα δημόσια σχολεία

Καταρχήν έχετε τα χαιρετίσματα από το συνεργάτη μου, ο οποίος δυστυχώς εδώ και δύο-τρία χρόνια έχει πέσει θύμα αυτοκινητιστικού δυστυχήματος και δεν μετακινείται, δηλαδή μετακινείται μόνο με Π, οπότε ήταν πολύ δύσκολο να έρθει εδώ.

Θα σας αναφέρω τις δράσεις του Προγράμματος στο νομό Βοιωτίας, σε ολόκληρη σχεδόν την επικράτεια του οποίου υπάρχουν Τσιγγάνοι. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε Τσιγγάνους: (α) στη Λιβαδειά, οι οποίοι είναι ενταγμένοι, και κατά καιρούς έχουμε και σκηνίτες, (β) στον Ορχομενό, οι οποίοι είναι ενταγμένοι και αυτοί, (γ) στο Ρωμείο, ένα χωριό δίπλα στον Ορχομενό, οι οποίοι και εκεί είναι ενταγμένοι, (δ) στη Θήβα όπου υπάρχουν και ενταγμένοι Τσιγγάνοι και δύο μεγάλοι καταυλισμοί, ενίοτε και τρίτος καταυλισμός. Αυτή είναι η περιοχή μέσα στην οποία δρούμε. Και η Αλίαρτος είναι μια περιοχή όπου βρίσκονται Τσιγγάνοι, αλλά πρόκειται για μία ομάδα που άλλοτε είναι στη Λιβαδειά, άλλοτε στη Θήβα και άλλοτε είναι στην Αλίαρτο. Είναι οι περιφερόμενοι Τσιγγάνοι μας αυτοί.

Το Πρόγραμμα, λοιπόν, υλοποιείται στο νομό μας από το 1998 έως το 2001. Ας ξεκινήσουμε από τη Λιβαδειά, όπου έχουμε ένα σύνολο 100 περίπου μαθητών. Από αυτούς 22 έχουν ελλιπή φοίτηση -αυτά τα στοιχεία είναι τα περσινά, αλλά και τα φετινά είναι πάνω κάτω τα ίδια, γι' αυτό και δεν φτιάξαμε καινούριο πίνακα-, 48 έχουν κανονική φοίτηση, 32 διέκοψαν, 64 προάγονται, 5 προάγονται ή απολύονται και έχουμε και 28 παιδιά για επανάληψη τάξης. 44 παιδιά -και αυτό έχει μεγάλη σημασία- είναι στην ειδική τάξη. Και μιλάμε για ειδικές τάξεις όπου σε μία τουλάχιστον από αυτές που γνωρίζουμε, στο 2^ο Δημοτικό σχολείο Ορχομενού, ο δάσκαλος είναι ένας πραγματικός εργάτης,

ασχολείται και ενδιαφέρεται πραγματικά. Δεν είναι εκεί για να φάει το σχετικό επίδομα, όπως γίνεται συνήθως. Παρόλα αυτά το ποσοστό είναι αρκετά χαμηλό.

Κάποια στιγμή είχαν εμφανιστεί στη Λιβαδειά περιφερόμενοι Τσιγγάνοι, άνθρωποι, δηλαδή, που έρχονται για κάποιους μήνες, φεύγουν, ξαναέρχονται και γυρνάνε γύρω-γύρω από το νομό. Συνεργαστήκαμε με τον προϊστάμενο (αναφερόμαστε τώρα στο σχολείο και τις εκπαιδευτικές αρχές, τους διάφορους φορείς), πήγαμε στους καταυλισμούς, κάναμε μια προσπάθεια να τους πείσουμε να έρθουν, δεν είχαν και μεγάλη αντίρρηση οι άνθρωποι, αλλά έφυγαν από κει όταν ειτέλεσαν το καθήκον τους, δηλαδή όταν ψήφισαν το δήμαρχο που βγήκε. Μετά ξαφνικά εξαφανίστηκαν όλοι από την περιοχή αυτή.

Το 1999-2001 καταφέραμε να γράψουμε ένα μαθητή στο σχολείο λίγο καθυστερημένα. Με προσπάθειες πολλές και συνεργασία με τη δασκάλα και με το διευθυντή του σχολείου και με παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων στο μαθητή, ο τελευταίος κατάφερε και έφτασε μέχρι το σημείο να διαβάζει και να γράφει. Δυστυχώς, όμως, έφυγε μετά, πήγε στον Ορχομενό, η μητέρα του υποσχέθηκε ότι θα συνεχίσει το σχολείο, τελικά δεν συνέχισε το σχολείο και είναι εκτός σχολείου αυτή τη στιγμή.

Όταν ήταν οι Τσιγγάνοι στη Λιβαδειά, υπήρχαν έξι μαθητές και μάλιστα από την οικογένεια του φυσικού αρχηγού τους, οι οποίοι είχαν μπει σε ένα σχολείο στην τάξη υποδοχής, αλλά και αυτοί διέκοψαν τη φοίτηση με το φευγικό τους από την περιοχή.

Σε τοπική και νομαρχιακή αυτοδιοίκηση υπήρχε μια συνεργασία με το νομάρχη για τη μεταφορά των μαθητών γενικότερα του νομού και κάποιες συνεντεύξεις και επικοινωνία με το δήμαρχο της Λιβαδειάς, τον κο Παλαιολόγο, για να δούμε πώς θα λυθεί το ζήτημα της στέγασης και πού τελικά θα μείνουν οι Τσιγγάνοι. Υπήρχε μια πρόταση να αγοραστεί από το δήμο ένα οικόπεδο, θα δάνειζε λίγα χρήματα ο δήμος στους Τσιγγάνους και σιγά-σιγά εκείνοι θα τον αποπλήρωναν, αγοράζοντας και την ιδιοκτησία του

χώρου. Δυστυχώς, δεν έχει βρεθεί ακόμη το κατάλληλο οικόπεδο. Ο δήμαρχος προτείνει κάτι που δεν δέχονται οι Τσιγγάνοι και συνεχίζεται αυτή η κατάσταση. Με τελευταία επικοινωνία που είχαμε ίσως έχει πληροφορηθεί και ο δήμαρχος ότι υπάρχουν στεγαστικά προγράμματα τώρα τελευταία και δείξει περισσότερο ενδιαφέρον για αυτό.

Όσον αφορά τους φορείς, με τη Ν.Ε.Λ.Ε. είχαμε μια καλή επικοινωνία, μιας και η Ν.Ε.Λ.Ε. της Βοιωτίας είχε μια καλή δράση τα προηγούμενα χρόνια και είχε μια καλή επαφή. Ξέρουμε ότι όλοι στη Ν.Ε.Λ.Ε. κάνουν επιμορφώσεις ενηλίκων τσιγγάνων. Μας δόθηκαν κάποια στοιχεία στην αρχή που είχαμε εμπλοκή με το Πρόγραμμα. Από τη Διεύθυνση Υγείας και Πρόνοιας έγινε μια προσπάθεια να εμβολιαστούν τα παιδιά, αλλά απέτυχε και αυτή η προσπάθεια, γιατί δεν υπήρχε προσωπικό που θα πάει στους καταυλισμούς να κάνει τον εμβολιασμό, δεν υπήρχε σχολείο που να πηγαίνουν τα παιδιά και να τα "μαντρώσουμε" για να κάνουμε τον εμβολιασμό, οπότε και αυτό ματαιώθηκε.

Στις επαφές μας με την τσιγγάνικη κοινωνία και οικογένεια, γίνονται επισκέψεις, όπως όλοι κάνουμε, στους καταυλισμούς και στα σπίτια των Τσιγγάνων -ειδικά της Λιβαδειάς, που είναι ενταγμένοι στην κοινωνία, στην περιοχή της Αγίας Παρασκευής, για ευαισθητοποίηση και, ας το πούμε έτσι, και πληροφόρηση για το πόσο αναγκαίο είναι το σχολείο και να σταματήσει αυτή η ελλιπής φοίτηση που υπάρχει. Ειδικά στην περιοχή αυτή, στο 7^ο Δημοτικό σχολείο, γράφονται καμιά δεκαριά παιδιά το χρόνο, παρακολουθούν τα πέντε ή τα τέσσερα... Το κακό είναι ότι γράφονται τα παιδιά και παρακολουθούν την ειδική τάξη, σε μια τάξη δεκαπέντε μαθητών. Φυσικά καταλαβαίνετε ότι δεν υπάρχει αποτέλεσμα μαθησιακό έτσι.

Φέτος είχαμε ένα παράξενο συμβάν. Έρχεται η προϊσταμένη του όμορου νηπιαγωγείου και μου λέει: "Αγγελική, θέλω τη βοήθειά σου. Υπάρχουν παιδιά έξω από το σχολείο, παιδιά τα οποία δημιουργούν πρόβλημα, γιατί έχουν κάνει συμμορίες, και θέλουμε να δούμε τι θα κάνουμε τώρα. Να τα βάλουμε

μέσα στο σχολείο είτε στο νηπιαγωγείο είτε στο δημοτικό, γιατί υπάρχουν και άλλοι μέσα στην περιοχή". Δηλαδή, φτάσανε και έρχονται πλέον δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, ζητάνε τη βοήθειά μας, γιατί πλέον είναι ενοχλητική η παρουσία των παιδιών που είναι εκτός σχολείου. Όταν γίνεται ενοχλητική η παρουσία τους, έχουν κάνει συμμορίες και κάνουν καταστροφές στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο, τότε ζητάνε τη βοήθεια. Υπάρχουν πολλές εκδοχές και πολλές ερμηνείες σε αυτό. Δηλαδή, ξέρουμε πολύ καλά ότι και η προϊστάμενη και ο διευθυντής του σχολείου είναι υποχρεωμένοι να ψάξουν και να βρουν τα παιδιά αυτά. Από την άλλη, ξέρουν ότι υπάρχει ένα Πρόγραμμα στο νομό Βοιωτίας που υλοποιείται, γιατί υπάρχει κάποια υπεύθυνη που τρέχει για αυτά τα πράγματα. Δεν θα αρχίσω τώρα να μοιράζω ευθύνες. Καλό είναι που συμβαίνει αυτό, εγώ το παίρνω σαν θετικό, απλά δίνεται μια ευκαιρία να λειτουργήσουμε όλοι μαζί αυτή τη στιγμή, να συμπράξουμε και ο προϊστάμενος, με τον οποίο κουβεντιάσαμε το θέμα, ζητάει μια πλήρη καταγραφή των παιδιών που είναι εκτός σχολείου. Η καταγραφή αυτή είναι πάρα πολύ δύσκολη, αλλά σκεφτόμαστε να ανατρεξουμε και στη στρατιωτική υπηρεσία, αλλά γνωρίζουμε, επίσης, ότι κάθε δήμος στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς στέλνει καταστάσεις στα σχολεία με τα παιδιά που είναι σε ηλικία εγγραφής και στα νηπιαγωγεία και στο δημοτικό σχολείο. Και εγώ το πληροφορήθηκα πρόσφατα αυτό, δεν το γνώριζα. Αυτό είναι ένα στοιχείο που μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε αρκετά καλά, για να μάθουμε τελικά ποιοι είναι απέξω και ποιοι είναι μέσα. Και θα δούμε και την εξέλιξη.

(κος Παπακωνσταντίνου): Μπορώ να διακόψω; Αυτό ήταν ένα μέτρο το οποίο είχε ληφθεί για την υποστήριξη του ενιαίου σχολείου στα πλαίσια της μεταρρύθμισης 1976-1977, όταν Υπουργός Παιδείας ήταν ο Γεώργιος Ράλλης. Με το μέτρο αυτό -τότε δεν ήταν όπως είναι σήμερα η κοινωνία, ήταν κλειστές ακόμη η κοινωνίες- ήξερε ο κοινοτάρχης ή ο δήμαρχος ποια παιδιά είχαν την ηλικία για να εγγραφούν στην πρώτη δημοτικού. Έστειλε, λοιπόν, τον Ιούνιο ή

στις αρχές οπωσδήποτε του Σεπτεμβρη τον κατάλογο με τα παιδιά τα οποία ήταν υποχρεωμένα να φοιτήσουν στην πρώτη δημοτικού. Με αυτό τον τρόπο λειτουργούσε η συνταγματική επιταγή για την υποχρεωτική εκπαίδευση, που σήμανε σε μεγάλο βαθμό και ήταν ένας σταθμός για τη γενίκευση της εκπαίδευσης τη δεκαετία του '70, αμέσως μετά τη χούντα. Ήταν ένα μέτρο το οποίο, όμως ξεχάστηκε, πρέπει να πω, ατόνησε, χωρίς να έχει εξαφανιστεί. Υπάρχουν συνεπείς δήμαρχοι, συνεπείς -παρόλο που δεν έχουμε- κοινοτάρχες, οι οποίοι κοινοποιούν τέτοια χαρτιά, όχι πάντα και παντού.

Φαίνεται από τους πίνακες ποια είναι η πρόοδος της φοίτησης των παιδιών. Και βλέπουμε, επίσης, ότι στην ειδική τάξη είναι το 43 % και στην κανονική τάξη το 57%. Δεν χρειάζεται να γίνει σχολιασμός σε αυτό.

Πάμε τώρα στον Ορχομενό, όπου έχουμε περίπου 1.500 ενταγμένους Τσιγγάνους. Είναι σε δύο σχολεία. Στο ένα σχολείο έχει γίνει φροντιστηριακό τμήμα Τσιγγάνων -για το φροντιστηριακό τμήμα θα μιλήσουμε αργότερα-, λειτουργεί σαν ενισχυτική τάξη, σαν παράλληλη τάξη τυπικά, αλλά στην ουσία είναι μια ξεχωριστή τάξη μέσα στο σχολείο. Τα παιδιά παρακολουθούν και το φροντιστηριακό τμήμα, πάνε και στην ειδική τάξη του σχολείου -όπως σας είπα είναι αυτός ο δάσκαλος-, αλλά παρόλα αυτά, ενώ στο 1^ο Δημοτικό σχολείο Ορχομενού είναι 35 εγγραφέντες και στο 2^ο Δημοτικό είναι 50, έχουμε και εκεί πολύ μεγάλη διαρροή και πολύ χαμηλή σχολική πρόοδο.

Ένα άλλο που είναι αξιοσημείωτο για τον Ορχομενό είναι ο δημοτικός παιδικός σταθμός που υπάρχει εκεί με εγγεγραμμένα 35 παιδιά. Τα 30 είναι τσιγγάνικης καταγωγής και πάνε εκεί, το γνωρίζω πολύ καλά, γιατί υπάρχει το συσσίτιο. Έγιναν προσπάθειες να δημιουργηθεί φέτος ένα παράρτημα ενός νηπιαγωγείου -έχει τρία νηπιαγωγεία ο Ορχομενός- και να συστεγαστεί με τον παιδικό σταθμό. Διαβουλεύσεις με το δημοτικό συμβούλιο για να πάρουμε την άδεια, με τον προϊστάμενο για να υποσχεθεί ότι θα στείλει νηπιαγωγό και ότι

θα δεχτεί να γίνει η συλλειτουργία, με τη διευθύντρια του παιδικού σταθμού... Τελικά κόλλησε και αυτό το πράγμα ελλείπει θεσμικού πλαισίου. Δεν ξέραμε ποιος τι αρμοδιότητες θα έχει τις ώρες λειτουργίας. Αν κάποιο παιδάκι -αυτό ήταν το πρόβλημα- χτυπήσει την ώρα που είναι η νηπιαγωγός μέσα και κάνει το πρόγραμμά της, ποιος θα έχει την ευθύνη, η νηπιαγωγός ή η διευθύντρια του παιδικού σταθμού; Αυτή την ευθύνη δεν την ανέλαβε κανείς, ούτε ο προϊστάμενος ούτε η διευθύντρια, ούτε και οποιαδήποτε αναπληρώτρια νηπιαγωγός που θα πήγαινε εκεί πέρα και θα ήταν ξένη στο χώρο. Οπότε ματαιώθηκε και θα δούμε πάλι του χρόνου τι θα κάνουμε με αυτό.

Είναι πολύ μεγάλο κρίμα, γιατί όταν γνωρίζουμε ότι σε πολλά νηπιαγωγεία της Βοιωτίας εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας ή προγράμματα της διαθεματικής προσέγγισης της γλώσσας και των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο, και ξέρουμε ότι τα παιδιά από το νηπιαγωγείο ξεκινάνε την πρώτη δημοτικού ξέροντας ήδη να διαβάζουν και να γράφουν, φανταστείτε τι μεγάλη ανισότητα υπάρχει όταν παιδάκια του Ορχομενού δεν έχουν πάει καθόλου νηπιαγωγείο. Δηλαδή, στα τρία νηπιαγωγεία του Ορχομενού αυτή τη στιγμή είναι 5 τσιγγανάκια γραμμένα, τα 30 είναι στον παιδικό σταθμό. Πώς να μην έχουμε μετά τα αποτελέσματα αυτά, όσες προσπάθειες και να κάνουν οι δάσκαλοι;

Με την τσιγγάνικη κοινωνία του Ορχομενού θα έλεγα ότι δεν έχω μεγάλη επαφή, γιατί είναι πολύ μεγάλος πληθυσμός και απ' ό,τι καταλάβατε είναι και μεγάλος ο χώρος στον οποίο κινούμαστε. Έτσι, δεν έχω προσωπική επαφή με τους τσιγγάνικες οικογένειες.

Με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων είχαμε κάνει μια ημερίδα για τη σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση, τους καλέσαμε και αυτό ήταν, δεν τους είδαμε και πολύ.

Πάμε στην Αλίαρτο τώρα, όπου εκεί είναι μια πολύ πονεμένη ιστορία. Στην Αλίαρτο υπάρχουν Τσιγγάνοι όταν τους χρειάζονται να μαζέψουν τα καρπούζια, τις ντομάτες, τα κρεμμύδια κτλ. Ο δήμαρχος, με τον οποίο

προσπαθήσαμε να έχουμε επικοινωνία και γραπτή και προφορική, μας αγνόησε τελείως. Οι Τσιγγάνοι μένανε σε ένα χώρο που ήταν στα σύνορα της Αλιάρτου με το Μαυρομάτι και κανένας δήμαρχος δεν τους αναλάμβανε ("α, δεν είναι δικοί μου, είναι του αλλουνού"). Τους διώζανε από κει και εδώ και ένα χρόνο περιφέρονται μία στη Λιβαδειά, μία στην Παλιοπαναγιά, μία στην Αλιάρτο, μία έξω από τη Θήβα. Κάποια στιγμή προσπάθησαν να επικοινωνήσουν και με τον Δίκτυο Ρομ για την κατάσταση αυτή. Δεν φταίει το Δίκτυο Ρομ για τίποτα από αυτό, απλά ξανάφυγαν οι άνθρωποι από εκεί. Δεν μπορούμε να τους πιάσουμε πουθενά. Μένουν ένα-δυο μήνες το πολύ και μετά ξαναφεύγουν.

Για αυτούς είχαμε φτάσει σε σημείο να έρθουμε προειλογικά σε επικοινωνία ακόμη και με έναν βουλευτή του νομού, μήπως δούμε φως από εκεί. Συγκεντρώσαμε κάποιες υπογραφές με τις οποίες δήλωναν οι Τσιγγάνοι ότι θέλουν να παραμείνουν σε ένα μόνιμο χώρο, στην περιοχή μεταξύ Αλιάρτου και Λιβαδειάς, ότι δεν θέλουν να πάνε προς τη Θήβα, γιατί είναι διαφορετικής φάρας, δεν συγχρωτίζονται πολύ καλά με τους Θηβαίους από κει. Ακόμη το θέμα μας αυτό εκκρεμεί. Υπάρχει είπαμε αυτή η επικοινωνία με το δήμαρχο της Λιβαδειάς να δούμε τι θα γίνει και στο μέλλον.

Πάμε λίγο στη Θήβα. Από τους δύο καταυλισμούς που έχουμε εκεί στον ένα μπηκάν φέτος λυόμενα για πρώτη φορά. Έχουμε και σύνολο των τσιγγανοπαίδων: 32 % οι εγγεγραμμένοι, 68 % οι μη εγγεγραμμένοι και από αυτούς κατά το σχολικό έτος 1999-2000 οι εγγραφέντες τσιγγανόπαιδες στο προπαρασκευαστικό κέντρο -δεν το λένε τμήμα, αλλά κέντρο, γιατί έχει και νηπιαγωγείο και δημοτικό, είναι παράρτημα σχολείου- ήταν 45 % και οι μη εγγραφέντες 55 % στο σύνολο των παιδιών.

Η φοίτησή τους είναι όπως και σε όλες τις περιοχές φαίνεται στα διαγράμματα. Είχαμε μια πολύ μεγάλη κάμψη στα Χριστούγεννα, γιατί υπήρχαν σημαντικά προβλήματα συνεργασίας ανάμεσα στον πρόεδρο των Τσιγγάνων, τον κο Μιχαλόπουλο, και τη ΔΕΚΑΕ, μια δημοτική επιχείρηση η οποία είχε γραφείο στήριξης των Τσιγγάνων. Τα προβλήματα αυτά είχαν ως

αντίτυπο τη μη φοίτηση των παιδιών, δηλαδή κάποια στιγμή ο πρόεδρος απαγόρευε στα παιδιά να πάνε στο σχολείο. Εκτός αυτού υπάρχει και μεταξύ των Χαλιδαίων και του άλλου καταυλισμού, του Καπατζόκη, μια αντιπαλότητα, ένας ανταγωνισμός, ο οποίος δυστυχώς φαίνεται και στο σχολείο: τσακώνονται τα παιδιά αριετές φορές, επεμβαίνουν οι μεγάλοι, δεν πάνε τη μια φορά από τον ένα καταυλισμό τα παιδιά στο σχολείο, δεν πάνε την άλλη από τον άλλο καταυλισμό και έτσι, και γι' αυτό το λόγο -δίπλα σε όλους τους άλλους που γνωρίζουμε- προκύπτουν προβλήματα σταθερής φοίτησης.

Συνεργάτης του προγράμματος έγινε ο προϊστάμενος του παραρτήματος, ο κος Καραπέτσος, ο οποίος είπαμε δεν μπορεί να είναι σήμερα εδώ, και ήταν και ο πρωτεργάτης στη δημιουργία κινήτρων για την προσέλευση των παιδιών. Μετά από όλες τις κινήσεις που έκανε ο Θανάσης, επιτεύχθηκε: (α) η αύξηση των εγγραφών στο σχολείο, (β) η συνεργασία με το σύλλογο δασκάλων και νηπιαγωγών της Θήβας, ο οποίος πρόσφερε χρήματα και ρούχα στα παιδιά, (γ) η συμμετοχή των μαθητών σε ημερίδα στίβου στη Βοιωτία με επιτυχία, (δ) η διεξαγωγή ημερίδας στη Θήβα, (ε) η τοποθέτηση δασκάλου στο σχολείο με μουσικές γνώσεις, ώστε να κάνουμε και μάθημα μουσικής, το οποίο, όμως, τελικά ματαιώθηκε γιατί εκ των υστέρων μάθαμε ότι ο δάσκαλος αυτός είχε κάνει αίτηση για απόσπαση στο εξωτερικό, (στ) ο εξοπλισμός του σχολείου με κομπιούτερ και μουσικά όργανα και (ζ) προσπάθεια ένταξης των μαθητών στο 4^ο Δημοτικό σχολείο, το όμορο σχολείο της περιοχής. Αφού έγιναν διάφορες συναντήσεις με τον προϊστάμενο του γραφείου, με τον σχολικό σύμβουλο, με το διευθυντή, με τους δασκάλους και το διευθυντή και του άλλου σχολείου, καταφέραμε να γραφτούν τέσσερα παιδιά από τα έξι που δώσαμε. Από αυτά φέτος συνεχίζουν το ένα σταθερά, τα δύο όχι σταθερά, και αυτά πάλι όχι για όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι εκθέσεις των δασκάλων του σχολείου λένε ότι στην αρχή τα παιδιά είχαν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το σχολείο, αλλά σιγά-σιγά έπεσε ο ενθουσιασμός τους και απομακρύνθηκαν από την τάξη.

Αυτό έγινε την πρώτη χρονιά. Φέτος προσπαθήσαμε ξανά να στείλουμε παιδιά στο σχολείο, αλλά το αποτέλεσμα ήταν σχεδόν μηδαμινό, απογοητευτικό. Αυτή τη στιγμή προσπαθούμε, επίσης, μέσω του προγράμματος "Νεολαία-Δράση 3" να έχουμε δάσκαλο μουσικής του χρόνου στο σχολείο. Δεν ξέρουμε αν θα έχουμε επιτυχία και σε αυτό. Είμαστε στο δρόμο. Ακόμη, δόθηκαν τρεις απολυτήριοι τίτλοι σε μαθητές του προπαρασκευαστικού κέντρου μετά από συνεννόηση του διευθυντή του σχολείου στο οποίο ανήκει το παράρτημα και του προϊσταμένου και του σχολικού συμβούλου, χωρίς όμως κατατακτήριες εξετάσεις. Και κάτι άλλο που πετύχαμε είναι ότι ξεκινάνε τα μαθήματα 18 Σεπτεμβρη αντί Νοέμβρη και τελειώνουν 30 Μαΐου αντί Απριλίου, όπως γινόταν τις άλλες φορές.

Σχετικά με την τοπική νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, έγινε μια συνεργασία με το δήμαρχο Θήβας, τον κιο Κοκκίνη, ο οποίος είναι και γνωστός στο Δίκτυο, για να κάνουμε στην αρχή κάποια πράγματα μέσα στο σχολείο: μία περίφραξη, γιατί το σχολείο δεν είχε περίφραξη και ήταν δίπλα σε δρόμο ταχείας κυκλοφορίας, και κάποιες βελτιώσεις υλικοτεχνικής υποδομής. Συμμετείχαμε σε σύσκεψη φορέων που είχαν οργανώσει και οι σχολικοί σύμβουλοι και η τοπική αυτοδιοίκηση και διάφοροι άλλοι φορείς, αλλά εμείς παρουσιάσαμε σαν να μην υπήρχαμε εκεί! Η συνεργασία μας με τη ΔΕΚΑΕ, όμως, τελικά απέδωσε αρκετά πράγματα γιατί είχαμε έτσι δύο συνοδούς τσιγγάνους, έναν γαμπρό και τη νύφη του, οι οποίοι συνόδευαν τα παιδιά από τον καταυλισμό με το λεωφορείο μέχρι το σχολείο και παρέμεναν στο χώρο του σχολείου. Δυστυχώς, η ματαιώση εδώ ήρθε από τον έρωτα. Ερωτεύτηκαν αυτοί οι δυο, κλέφτηκαν και δεν συνεχίστηκε το εγχείρημα. Η ΔΕΚΑΕ, όμως, έδωσε μία νοσηλεύτρια στη θέση αυτών, η οποία κάνει πάλι αυτή τη δουλειά, δηλαδή συνοδεύει τα παιδιά από τους καταυλισμούς στο σχολείο. Πριν δοθεί η νοσηλεύτρια προσπάθησε η Ν.Ε.Λ.Ε. με τη διευθύντρια της στη Θήβα, η οποία έκανε αυτή τη συγκέντρωση των παιδιών μέχρι να βρεθεί ο κατάλληλος άνθρωπος. Επίσης, μία λογοθεραπεύτρια ήρθε και

δούλεψε σε εθελοντική βάση μέσω πάλι παρέμβασης της κας Κατσαβού, αλλά αυτό δεν συνεχίστηκε. Και η Νομαρχία μας βοηθάει αρκετά, βέβαια, γιατί έχει μισθωμένα λεωφορεία και μεταφέρει τα παιδιά από τους καταυλισμούς στο σχολείο.

Επίσης, στοχεύοντας στο να δημιουργήσουμε κίνητρο, από την εταιρεία Τρία Έψιλον είχαμε προμήθεια χυμών, από τον Πετσετάκη είχαμε γάλα στο σχολείο, μέσω της συνεργασίας μας με το μητροπολίτη Θηβών και Λιβαδειάς είχαμε σάντουιτς. Προσπαθήσαμε μάλιστα κάποια στιγμή να πάνε τα παιδιά στην κατασκήνωση της μητρόπολης, αλλά δεν έγινε αποδεκτό αυτό, δεν το καταφέραμε. Μέσω της συνεργασίας μας με τη ΧΕΝ είχαμε εβδομαδιαίο μάθημα Αγωγής της Υγείας και κάποια στιγμή είχαμε μία επικοινωνία και με την ομάδα σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής του Δικτύου Ρομ.

Επίσης, αρθρογραφήσαμε, κυρίως ο Θανάσης, όχι εγώ, στον τοπικό τύπο. Είχαμε τρία άρθρα: "Τσιγγάνικη εκπαίδευση: όλο το σχολείο αγκαλιάζει τα τσιγγανόπουλα", "Σχολείο τσιγγάνων-σχολείο όλων μας" και ένα άρθρο σε εβδομαδιαίο τοπικό περιοδικό, Απρίλης 2001, "Φοίτηση τσιγγανοπαίδων-σχολείο τσιγγανοπαίδων Θήβας".

Με την τσιγγάνικη κοινωνία προσπαθήσαμε να έχουμε επικοινωνία μέσω του προέδρου των τσιγγάνων, ο οποίος στην αρχή είχε αντιρρήσεις για τη λειτουργία του προπαρασκευαστικού κέντρου, επειδή το θεωρούσε ειδικό σχολείο. Στην πραγματικότητα, όμως, οι αντιρρήσεις του ήταν πιο πολύ προσωπικές παρά εκπαιδευτικές. Επίσης, όσο είναι δυνατόν γίνονται κάποιες επισκέψεις από τους εκπαιδευτικούς στους καταυλισμούς για την ευαισθητοποίηση των γονέων.

Αυτή είναι σε γενικές γραμμές η δράση μας στο νομό Βοιωτίας. Πολλές φορές ένιωθα ότι έπαιζα το παιχνίδι του Γολιάθ με το Δαβίδ και μάλιστα κάποιες φορές έπαιρνα και τη σφεντόνα μου στο δρόμο. Είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα και τα ξέρουμε πάρα πολύ καλά όλοι μας αυτά. Το δύσκολο είναι ότι βάζουμε κάποια στιγμή πολύ υψηλούς στόχους, οι οποίοι είναι ανέφικτοι σε

κάποιες συγκεκριμένες περιοχές και συγκεκριμένες συνθήκες. Τουλάχιστον μάθαμε ότι δεν χρειάζεται να έχουμε τόσο υψηλούς στόχους, πρέπει να χαμηλώσουμε κάποια πράγματα, χωρίς να κάνουμε ειπτώσεις που είχε αναφέρει και ο κος Γιότοβος σε μία άλλη ομιλία του. Να κρατάμε το στόχο μας, αλλά να γίνεται πιο εφικτός. Δηλαδή, αυτή τη στιγμή δεν μπορούμε να πούμε ότι θα στείλουμε τα παιδιά στο 4^ο Δημοτικό σχολείο. Η κοινωνία της Θήβας δεν είναι ακόμη έτοιμη να τα δεχτεί, δεν υπάρχει περίπτωση. Προσπαθούμε να βελτιώσουμε τις συνθήκες λειτουργίας του προπαρασκευαστικού κέντρου όσο γίνεται με ένα σχεδιάγραμμα το οποίο προσπαθούμε να το μικρύνουμε σε σχέση με τη χρονική διάρκεια της λειτουργίας του.

Στο πλαίσιο των γενικότερων εκτιμήσεών μας για μελλοντικές παρεμβάσεις στο νομό, αλλά και ευρύτερα στο πρόγραμμα, θα ήθελα να πω ότι πρέπει πρώτα απ' όλα να κάνουμε διαφορετική στοχοποίηση ανά περιοχές, τι θέλουμε, δηλαδή, να πετύχουμε σε κάθε περιοχή. Για να το πω πιο απλά, αλλιώς πρέπει να αντιμετωπίσουμε τους Τσιγγάνους του Ορχομενού και αλλιώς τους Τσιγγάνους της Θήβας. Αν έχουμε μία τακτική σε όλα τα μέτωπα, σε όλες τις περιοχές, νομίζω ότι θα έχουμε αποτυχία μετά.

Επίσης, χρειάζεται επιστημονική παιδαγωγική στήριξη και ενίσχυση σχολείων και εκπαιδευτικών σε συνεχή και εξελισσόμενη βάση τόσο σε ποιοτικό επίπεδο με τη μορφή σχολικής επιμόρφωσης, όσο και σε πρακτικό, σε υλικοτεχνική υποδομή και διδακτικό υλικό. Να εμπλακεί το σχολικό συμβούλιο στο πρόγραμμα, να επιμορφώσει σε πανελλαδικό επίπεδο με συναντήσεις ενημερωτικού περιεχομένου για τους στόχους του προγράμματος, τη φιλοσοφία και τη θεωρητική κατεύθυνση, το διδακτικό υλικό, το πλαίσιο και τον τρόπο χρήσης του στα σχολεία. Εάν δεν εμπλέξουμε τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι τελικά, αφού αυτοί φτιάχνουν τα αναλυτικά προγράμματα, αυτοί θα μιλήσουν στους δασκάλους, αυτοί έχουν στα χέρια τους το υλικό που πρέπει να προωθήσουν κάθε φορά, δεν θα έχουμε

βοηθούς, θα έχουμε κόντρες και θα έχουμε και χίλια δυο τα οποία δεν είναι και τόσο ευχάριστα και αποτελεσματικά.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί -και είδατε από το παράδειγμα του Ορχομενού στον παιδικό σταθμό- στη στήριξη καλλιέργειας της σχολικής εκπαίδευσης και σε συνεργασία με τους κατά τόπους δήμους και παιδικούς σταθμούς να δημιουργηθούν κέντρα παιδιού, απαραίτητοι σταθμοί για την κοινωνικοποίηση και σχολική ένταξη των παιδιών.

Μια άλλη πρόταση θα ήταν η υλοποίηση προγράμματος περιγραφικής αξιολόγησης, με κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς -γιατί κανείς δεν δουλεύει τζάμπα στην εποχή μας, έχουν τελειώσει οι άνθρωποι της θυσίας και το ξέρουμε πολύ καλά αυτό- και σε αμιγή σχολεία τσιγγανοπαίδων, αλλά και σε σχολεία όπου βρίσκονται τσιγγανόπαιδα. Μια αξιολόγηση η οποία θα είναι και συγκριτική και περιγραφική, με στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού (συνεργασία, αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία και συναισθηματική νοημοσύνη). Έτσι, θα αναγκάσουμε το διδάσκαλο πλέον να σκύψει πάνω από το παιδί, όχι το μαθητή, από το συγκεκριμένο παιδί, τον Τάσο, την Κατερίνα, την Ελένη... και θα τον δούμε να μαθαίνει και να προσέχει το παιδί. Είναι πολύ σημαντικό αυτό. Για να γίνει βέβαια είπαμε ότι θα χρειαστούν κίνητρα. Αν καταφέρει το Πρόγραμμα να αποκτήσει τα κίνητρα αυτά, θα είναι ευχής έργον.

Προτείνουμε, επίσης:

α) Αξιοποίηση και προβολή του διδακτικού υλικού του Προγράμματος με επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε αυτό, έρευνα δράσης για τη χρήση των βιβλίων στα σχολεία και διαμόρφωση ενός εύχρηστου οδηγού.

β) Δημιουργία διδακτικού υλικού για μαθητές με φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο. Από ό,τι είδαμε κυρίως στο προπαρασκευαστικό κέντρο, τα βιβλία μας δεν ήταν εύχρηστα. Δεν τα καταλαβαίνουν τα παιδιά, τους είναι πάρα πολύ δύσκολο. Ένα βιβλίο απλό, με πολλές εικόνες και ασκήσεις καλλιέργειας του προφορικού λόγου ίσως να ήταν πιο αποτελεσματικό.

γ) Δημιουργία δικτύου σχολείου και προπαρασκευαστικών τμημάτων για τσιγγανόπαιδες για ανταλλαγή πληροφοριών, έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση.

δ) Καθορισμό του έργου και των αρμοδιοτήτων των τοπικών συνεργατών και η κοινοποίησή τους μέσω του Υπουργείου Παιδείας στις Διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Να ξέρουμε και εμείς τι έχουμε να κάνουμε και πώς έχουμε να το κάνουμε.

ε) Ενημέρωση και επιμόρφωση συνεργατών σχετικά με τις θεωρητικές αρχές και κατευθύνσεις του Προγράμματος, τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές και το διδακτικό υλικό. Μία συνάντηση που κάνουμε μία φορά το χρόνο πιστεύω ότι δεν αρκεί, δεν φτάνει.

Σε ό,τι αφορά τώρα την κοινότητα των τσιγγάνων, δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, αλλά μπορούμε να συνεργαστούμε με τους φορείς που είναι υπεύθυνοι. Παρεμβάσεις στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων μπορούμε να κάνουμε πάλι με τη συνεργασία των τοπικών φορέων και των δημοτικών επιχειρήσεων, οι οποίες έχουν αρχίσει να δραστηριοποιούνται σε αυτούς τους τομείς -και έχουν και τα μέσα να το κάνουν- με τη δημιουργία σχολής γονέων με πολύ διακριτικό τρόπο. Γιατί, βέβαια, δεν μπορούμε να κάνουμε σχολή γονέων των Τσιγγάνων μόνο στον Ορχομενό· θα κάνουμε σχολή γονέων όλων των γονέων και εκεί μέσα θα περάσουμε αυτό που πρέπει να περαστεί.

Μία άλλη βοήθεια που θα ήταν πολύ σημαντική στα σχολεία αυτά όπως είναι του Ορχομενού, αλλά και στο προπαρασκευαστικό κέντρο, είναι η ύπαρξη κοινωνικής λειτουργού. Είναι μια ειδικότητα απαραίτητη, γιατί γνωρίζουμε πολύ καλά ότι οι Τσιγγάνοι δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και πάρα πολλά άλλα προβλήματα. Μία κοινωνική λειτουργός θα είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο δάσκαλο και την οικογένεια, γιατί ο δάσκαλος δεν μπορεί να τρέξει όπως θα τρέξει η κοινωνική λειτουργός, δεν μπορεί να λύσει προβλήματα υγείας ή επιδομάτων, ζητήματα έντονων παραβατικότητας, ναρκωτικών στην οικογένεια ή άλλα προβλήματα

υγείας. Δεν μπορεί να τα λύσει αυτά ο δάσκαλος, για να πούμε ότι το παιδί θα έρθει μετά στο σχολείο και θα είναι απερίσπαστο να ακολουθήσει την εκπαιδευτική αγωγή που του έχουμε όσο καλή αγωγή και να έχει.

Τέλος, μία άλλη κίνηση που μπορεί να βγάλει και προς τα έξω το Πρόγραμμα είναι να κάνουμε διαφήμιση. Να γίνει, δηλαδή, μια ομάδα εδώ στο Πρόγραμμα, στο Πανεπιστήμιο, που να διαφημίζει αυτό που πιστεύουμε και αυτό που πάμε να κάνουμε.

Αυτές είναι με λίγα λόγια οι μελλοντικές παρεμβάσεις που θα μπορούσαμε να έχουμε. Έχω κάνει και μια επιλογή από εγκυκλίους που ίσως θα ήταν χρήσιμες να τις ακούγαμε όλοι.

Τρεις είναι οι άξονες στο πώς ορίζει το Υπουργείο τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εγγραφές, φοίτηση, πρόγραμμα μαθημάτων, διαμόρφωση συνθηκών, συνεργασία φορέων, όριο ηλικίας και μεταφορά μαθητών, τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε φροντιστηριακά τμήματα, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και προπαρασκευαστικά τμήματα και εμπλοκή του Προγράμματος και των συνεργατών του.

Η μία "φοβερή" εγκύκλιος ήταν το 1995, με θέμα της την εγγραφή και φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Σε αυτή δίνεται έμφαση στην προσπάθεια ένταξης των τσιγγανοπαίδων προσχολικής εκπαίδευσης, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα ελάχιστο επίπεδο ίσων ευκαιριών. Οι διευθυντές των σχολείων και οι προϊστάμενοι των νηπιαγωγείων ενθαρρύνονται να συναναλάβουν, να φροντίσουν για τις εγγραφές και τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων της περιοχής τους. Τόσο στα δημοτικά σχολεία όσο και νηπιαγωγεία θα γίνονται δεκτά -ανεξάρτητα από αν είναι γραμμένα σε μητρώα ή δημοτολόγια, παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας που διαμένουν σε καταυλισμούς σε συνεργασία με τους διευθυντές-προϊσταμένους νηπιαγωγείων. Οι εγγραφές θα κοινοποιούνται στις Διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας και τη μεταφορά των μαθητών αναλαμβάνει η τοπική αυτοδιοίκηση. Εξασφαλίζεται η φοίτηση με τη δημιουργία

προικατασκευασμένων αιθουσών στους καταυλισμούς με τη συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης. Παροτρύνεται συνεργασία σε μορφή σύσκεψης νομαρχιακού επιπέδου με πρωτοβουλία του προϊσταμένου διεύθυνσης των τοπικών φορέων και διατίθενται ειδικές πιστώσεις για την κάλυψη των αναγκών σε δασκάλους και νηπιαγωγούς. Επίσης, οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν την τροποποίηση του προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών αυτών. Είναι οδηγίες που δίνει η εγκύκλιος του 1995. Και τέλος, ζητείται έκθεση πεπραγμένων και στοιχεία φοίτησης ή μη φοίτησης των τσιγγανοπαίδων στους προϊσταμένους της Διεύθυνσης μέχρι 30 Σεπτεμβρίου - βάζει και πολύ μικρό όριο, μέσα σε ένα μήνα.

Από το 1995 μέχρι το 1998 οι περισσότερες εγκύκλιοι που κοινοποιούνται αφορούν στατιστικά στοιχεία φοίτησης, κάρτα μετακινούμενου μαθητή κτλ.

Στην εγκύκλιο του 1999, 27/8/1999, με θέμα "Πρόγραμμα λειτουργίας των δημοτικών σχολείων", επισημαίνεται μόνο στην 11^η παράγραφο ότι ισχύουν οι ειδικές διατάξεις που προβλέπουν τις υποχρεώσεις όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών αρχών, για να συμβάλουν στην εφαρμογή του νόμου που προβλέπει υποχρεωτική φοίτηση όλων των μαθητών. Με συντονισμένες προσπάθειες και τη συνεργασία όλων των φορέων πρέπει να δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προσέλευση και φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και νηπιαγωγείο όλων των παιδιών των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων (τσιγγανοπαίδων, τσιγγάνων κτλ.). Αυτή είναι η μοναδική αναφορά που γίνεται το 1999.

Σε εγκύκλιο με ημερομηνία 1/9/1999 και θέμα "Φοίτηση τσιγγανοπαίδων" αναφέρεται αόριστα ο χρόνος, ο τρόπος και ο σκοπός των τμημάτων της ενισχυτικής διδασκαλίας (προπαρασκευαστικά τμήματα) και των ταχύρυθμων προπαρασκευαστικών τμημάτων, η χορήγηση κάρτας του μετακινούμενου μαθητή, το δικαίωμα μεταφοράς μαθητών και νηπίων, η διάθεση επιπλέον εκπαιδευτικού προσωπικού και η παράκληση για την εργασία

με τους κατά τόπους υπευθύνους του Προγράμματος. Εδώ έχει ενδιαφέρον - κάποια στιγμή θα το διαβάσετε και σε ένα δελτίο που σκοπεύουμε να κυκλοφορήσει- το πώς ορίζεται τι είναι τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Άλλο είναι οι ενισχυτικές διδασκαλίες, άλλες οι τάξεις υποδοχής, άλλο το φροντιστηριακό τμήμα και άλλο τελείως η ειδική τάξη. Είναι τελείως διαφορετικά πράγματα, αλλά συχνά έχουν μπερδευτεί και χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση ανάλογα. Πολλές φορές ως ειδική τάξη εννοούνται όλα τα υπόλοιπα.

Το όριο ηλικίας για φοίτηση μαθητών στο δημοτικό σχολείο (εγκύκλιος με ημερομηνία 6/3/2000) είναι το 16^ο έτος της ηλικίας και αυτό είναι πολύ σημαντικό για τα ταχύρυθμα προπαρασκευαστικά τμήματα που λέγαμε.

Και στην τελευταία εγκύκλιο της 6/9/2000 με θέμα "Πρόγραμμα λειτουργίας των δημοτικών σχολείων", εκτός από τη θεωρητική προσέγγιση για καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας ως στοιχείο κλειδιού για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, επαναλαμβάνεται κατά γράμμα η 11^η παράγραφος που αναφέραμε και προηγουμένως το 1999. Όμως, για πρώτη φορά αναφέρεται στη νέα αυτή παράγραφο ότι ιδρύονται οργανικές θέσεις για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και τσιγγάνους μαθητές σε συγκεκριμένα σχολεία. Το Υπουργείο είδε κάποιες ανάγκες μέσα από τα στατιστικά που στέλνουμε κάθε χρονιά και έκανε τις θέσεις αυτές, μετά όμως ήρθαν και προτάσεις από τα σχολεία για να αυξηθούν οι οργανικές θέσεις. Δεν μπήκε κάποιος περιορισμός ή κάποια οδηγία ποιοι θα αναλάβουν αυτές τις θέσεις και αυτό είναι ένα πολύ μεγάλο ερωτηματικό. Ενώ στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για τις τάξεις υποδοχής λέει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει τουλάχιστον να είναι επιμορφωμένος, να έχει κάποια εμπειρία, εδώ δεν αναφέρεται τίποτα σχετικό. Το μόνο που επισημαίνεται είναι ότι αν κάποια στιγμή δεν υπάρχει ανάγκη λειτουργίας του προπαρασκευαστικού τμήματος ή της τάξης υποδοχής των συγκεκριμένων σχολείων, μετακινείται ο εκπαιδευτικός μαζί με την οργανική του θέση σε ένα άλλο σχολείο. Θα έλεγα

ότι αν κάποια στιγμή το Υπουργείο ήταν πιο ξεκάθαρο στις οδηγίες που δίνει μέσω των εγκυκλίων, παρόλο που ξέρουμε ότι αυτές οι οδηγίες δεν ακολουθούνται κατά γράμμα, ίσως να είχαμε και κάποια καλύτερα αποτελέσματα. Γνωρίζω την αντιφατικότητα που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, αλλά θα έπρεπε ίσως να γίνει και κάποια βελτίωση στον τρόπο που μεταφέρονται οι οδηγίες από πάνω προς τα κάτω. Μία απλή πρόταση θα ήταν, αφού ξέρει το Υπουργείο ποια σχολεία έχουν τσιγγανόπαιδα, ας στείλει οδηγίες στα σχολεία τα συγκεκριμένα. Τόσα στατιστικά έχουμε στείλει. Τι γίνονται αυτά τα στατιστικά;

(**κος Παπακωνσταντίνου**):) Για να δώσω μια απάντηση σε αυτό, θα έλεγα ότι εμείς ως Πρόγραμμα επιχειρήσαμε δύο χρονιές να κάνουμε αυτή την καταγραφή σε πανελλήνια κλίμακα, καταγράφοντας πού υπάρχουν παιδιά του πληθυσμού-στόχου. Το Υπουργείο δεν μπόρεσε να διακινήσει τα σχετικά έντυπα. Αυτό σημαίνει ότι στην πρώτη εντολή απάντησε το 50 % των σχολείων και στη δεύτερη συμπληρωματική που ζητήθηκε, επειδή δεν απάντησαν όλοι, απάντησε περίπου το 73 % των σχολείων. Φανταστείτε πόσοι διευθυντές έγραψαν και πόσοι δεν έγραψαν, δηλαδή κάποιος μπορεί να μην απαντάει στο Υπουργείο. Να του στέλνει ο προϊστάμενος ένα έγγραφο, ζητώντας του μια πληροφορία, και εκείνος να τον γράφει στα παλιά του τα παπούτσια με τον πιο απλό τρόπο. Έτσι, δεν μπορέσαμε να κάνουμε έναν χάρτη της Ελλάδος στον οποίο να φαίνονται οι σχολικές μονάδες και η σύνθεση του πληθυσμού. Σε αυτό το πρόβλημα αποτύχαμε και αυτό έγινε μέσω της διοίκησης.

Ιδιαίτερη αναφορά στην εμπλοκή του Προγράμματος και των ειδικών συνεργατών μέσω Υπουργείου γίνεται στην εγκύκλιο του 1999, η οποία ενημερώνει ότι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εφαρμόζει ειδικό Πρόγραμμα εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων σε όλη τη χώρα και παρακαλούνται οι σχολικοί σύμβουλοι, οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων, οι διευθυντές σχολείων και οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με τους κατά τόπους υπευθύνους του

προγράμματος σε ό,τι αφορά εκπαιδευτικό υλικό, συμμετοχή σε σεμινάρια κτλ., για να καταστούν αποτελεσματικές οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στον χώρο των Τσιγγάνων. Η δεύτερη αναφορά που γίνεται από το Υπουργείο είναι στην εγκύκλιο της 2/3/2001, όπου ζητείται πάλι να υπάρχει η απαραίτητη συνεργασία, αν αυτό ζητηθεί, για να διευκολύνεται το έργο των συνεργατών του Προγράμματος και κοινοποιείται κατάλογος με τα ονόματα και τα τηλέφωνα των συνεργατών. Καλό θα είναι να αναφερθεί κάποια στιγμή σε κάποια εγκύκλιο ποιο είναι το έργο μας ακριβώς, γιατί δεν λέει τίποτα αυτό το αόριστο "κτλ.", για να αποφύγουμε συγκρούσεις που έχουμε αντιμετωπίσει όλοι στην εκπαίδευση και στην εμπλοκή μας με τους φορείς. Αυτά.

Άγγελος Καμπίλης, Σταμάτης Καραχάλιος, Οι Τσιγγάνοι στην Αρκαδία: προβληματισμοί και προτάσεις στην κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης και αποδοχής

Ο πληθυσμός των Τσιγγάνων στην Αρκαδία ανέρχεται περίπου στον αριθμό των 350 ατόμων. Ουσιαστικά όλοι είναι εγκαταστημένοι σε έναν καταυλισμό στην Τρίπολη και στην περιαστική ζώνη σε ιδιόκτητα οικόπεδα. Επίσης, μια μικρή ομάδα βρίσκεται στο Άθως για πολύ μικρό χρονικό διάστημα (είναι περιφερόμενοι Τσιγγάνοι).

Οι χώροι στους οποίους κινούμαστε στην Τρίπολη είναι ο καταυλισμός του Τζίβα, όπου συγκεντρώνεται και ο μεγαλύτερος πληθυσμός, Τσιγγάνοι εγκατεστημένοι σε ιδιόκτητα οικόπεδα (πρόκειται συνολικά για 16 οικογένειες) στην περιαστική ζώνη της Τρίπολης και της Τεγέας και 8 οικογένειες που νοικιάζουν σπίτια στην Τρίπολη. Ο αριθμός των Τσιγγάνων στον καταυλισμό του Τζίβα ποικίλει ανάλογα την εποχή και την απασχόληση. Τους χειμερινούς μήνες, σύμφωνα με καταγραφή που έγινε τον Γενάρη, ήταν 24 οικογένειες, τους καλοκαιρινούς μήνες, όμως, εξαιτίας της γεωργικής παραγωγής, το πανηγύρι, ξεπερνά τις 50 οικογένειες.

Οι συνθήκες στον καταυλισμό είναι τραγικές. Δεν υπάρχει νερό, ρεύμα, ο δρόμος το χειμώνα είναι αδιάβατος, πολύ κρύο το χειμώνα, πολλή ζέστη το καλοκαίρι. Το πιο σοβαρό μας πρόβλημα είναι ότι αυτός ο καταυλισμός, ο οποίος δημιουργήθηκε πέρυσι από μετακίνηση και διάλυση άλλων καταυλισμών, και φέτος αντιμετωπίζει πρόβλημα από τους περίοικους. Υπάρχει μάλιστα μία επιτροπή αγώνα από τους κατοίκους της περιοχής για την απομάκρυνση των τσιγγάνων από το Τζίβα. Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι τον καταυλισμό τον έχει δημιουργήσει ο δήμος, έχει αγοράσει περίπου 9 στρέμματα (8.800 μέτρα) με τη λογική να στήσει έναν πρότυπο καταυλισμό.

Και ο αριθμός των Τσιγγάνων που μένουν σε σπίτια στην Τρίπολη μεταβάλλεται, ανάλογα με τη δυνατότητα που έχουν να νοικιάζουν σπίτι.

Συνήθως παρατηρείται το φαινόμενο κάποιες οικογένειες το καλοκαίρι να πηγαίνουν στον καταυλισμό, γιατί δεν έχουν τη δυνατότητα να πληρώνουν τα ενοίκια.

Οι Τσιγγάνοι της περιαστικής ζώνης είναι, όπως είπαμε, 16 οικογένειες, μένουν σε δικά τους οικόπεδα και αντιμετωπίζουν και αυτοί πάρα πολλά προβλήματα με τους περιοίκους. Οι γείτονές τους με διάφορα επιχειρήματα, είτε ότι τα οικόπεδα είναι άρτια και οικοδομήσιμα, είτε ότι κάνουν υγειονομικές παραβάσεις, θέλουν να τους διώξουν από δίπλα τους. Και εδώ εκδηλώνονται οι πιο ακραίες μορφές ρατσιστικών συμπεριφορών, με συνεχή δημοσιεύματα στον τύπο, τα οποία καταλογίζουν στους Τσιγγάνους εγκληματικότητα και διάφορες άλλες κατηγορίες, που δεν ευσταθούν ουσιαστικά.

Το πιο σημαντικό, όμως, πρόβλημα είναι ότι δεν έχει ξεκαθαρίσει η κατάσταση με τον καταυλισμό που ήταν να γίνει στο Τζίβρα, άσχετα αν έχει γίνει η αγορά από το δήμο της Τρίπολης, και αυτή τη στιγμή συζητιέται η μεταφορά του σε κάποιο άλλο μέρος, μάλλον εκεί που ήταν ο σκουπιδότοπος.

Στην πλειονότητά τους οι Τσιγγάνοι απασχολούνται στην Αρκαδία κυρίως με το εποχιακό -όπως παντού- εμπόριο. Παρατηρείται να είναι εργάτες γης, αν και πλέον βγάζουν πολύ λίγα μεροκάματα, γιατί έχουν αντικατασταθεί από τους άλλους οικονομικούς μετανάστες. Γενικά πάντως έχουν εποχιακή απασχόληση και αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα ανεργίας.

Έχει ιδιαίτερη σημασία να μελετήσουμε πώς συμπεριφέρεται η τοπική κοινωνία και οι φορείς της. Ο Δήμος και ιδιαίτερα ο δήμος Τρίπολης, αλλά και η πλειοψηφία του δημοτικού συμβουλίου -ανάμεσά τους και ο πρώην δήμαρχος και νυν αξιωματική αντιπολίτευση- τηρούν πολύ θετική στάση απέναντί τους. Ο Δήμος είναι μέλος στο Δίκτυο Ρομ, έχει προσπαθήσει να δώσει διάφορες λύσεις στα προβλήματα και έχει ενταχθεί στο πρόγραμμα-ατζέντα για το οικιστικό. Η Νομαρχία κρατά ουδέτερη στάση, ούτε θετική, ούτε αρνητική.

Τη σημαία του ρατσισμού, όμως, στην Αρκαδία -και αυτό είναι σοβαρό πρόβλημα- τη σηκώνει η μοναδική τοπική εφημερίδα της Τρίπολης, τα "Καθημερινά Νέα", η οποία έχει μεγάλη κυκλοφορία (κυκλοφορεί και στη Λακωνία και στους γύρω νομούς) και με καθημερινά δημοσιεύματα προσπαθεί να πείσει το Δήμο, τη Νομαρχία, την Αστυνομία, να πάρουν μέτρα εναντίον των Τσιγγάνων. Πιέζει τις Αρχές, τρομοκρατεί όποιους διαφωνούν και έχει σημασία να αναφέρω μόνο δύο χαρακτηριστικά δημοσιεύματα. Το πρώτο: "Η Τρίπολη, η νέα πρωτεύουσα του τρόμου. Αθιγγανος πυροβολεί το διοικητή της Ασφάλειας της Τρίπολης. Κύματα απειλών και ύβρεων Αθιγγάνων κατά αστών αναβιώνουν τα γεγονότα της Ν. Κίου τώρα και στην Τρίπολη". Το δεύτερο είναι ένα πρωτοσέλιδο άρθρο αμέσως μετά τα γεγονότα της Ν. Κίου, στο οποίο χαρακτηρίζεται ως "περιοδεύοντες προβοκάτορες" η αντιπροσωπεία των μη κυβερνητικών οργανώσεων και πολιτικών κομμάτων που είχαν επισκεφτεί τη Ν. Κίο για συμπαράσταση, αλλά και να διερευνήσουν τα γεγονότα.

Στην Αρκαδία, βέβαια, κανένας φορέας, κανένα πολιτικό κόμμα, κανένας συνδικαλιστικός φορέας, δάσκαλοι, καθηγητές, δεν έχει πάρει θέση. Δεν έχει μιλήσει κανείς.

Ο κόσμος τώρα, τι κάνει; Στην πλειοψηφία τους οι κάτοικοι στην πόλη της Τρίπολης αντιμετωπίζουν το θέμα ουσιαστικά αδιάφοροι. Όχι, βέβαια, αυτοί που έχουν γείτονες Τσιγγάνους. Οι Τσιγγάνοι που μένουν στα σπίτια δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα. Το τραγικό είναι, όμως, ότι στην περιοχή Τζίβα έχουν ξεσηκωθεί οι κάτοικοι και έχουν φτιάξει, όπως σας είπα, αγωνιστική επιτροπή κατά των Γύφτων του χωριού Τζίβα και είναι χαρακτηριστική η άποψη κάποιου που συνέταξε μια επιστολή προς το δήμαρχο και την επιτροπή και στη συνέχεια την κοινοποίησε στον τοπικό τύπο. Έγραφε, λοιπόν: "Το πιο δυσάρεστο είναι ότι μερικοί Τεγεάτες και μέλη του τοπικού συμβουλίου, κάτοικοι Κολωνακίου, με το φόβο να μην κατηγορηθούν ως ρατσιστές πούλησαν και παραχώρησαν χρήση γης στους Γύφτους. Μου θυμίζουν τα λόγια του Αδόλφου Χίτλερ που είπε: 'Οι Εβραίοι

και οι Γύφτοι είναι τα μιάσματα των λαών, που οι μεν πρώτοι βρωμίζουν με βρώμικο χρήμα τους λαούς, ενώ οι δεύτεροι βρωμίζουν τους ανθρώπους της υψηλίου με βρωμιά'. Τέτοια μιάσματα γέμισε το χωριό μας Τζίβα. Συγχαρητήρια στους μη ρατσιστές δημοκράτες και στις δημόσιες αρχές."

Δεν είναι, όμως, μόνο έτσι τα πράγματα, υπάρχουν και οι θετικές εκδηλώσεις με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα τους μαθητές του 3^{ου} Γυμνασίου Τρίπολης, οι οποίοι έφτιαξαν μια μαθητική εφημερίδα και αφιέρωσαν ένα μεγάλο κομμάτι της στους Τσιγγάνους, αντιμετωπίζοντας με μεγάλη επιτυχία το θέμα. Επίσης, δημοσιεύουν και μια συνέντευξη από τρία παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής που έχουν ενταχθεί στο πρόγραμμα και πάνε στο σχολείο. Λένε τα όνειρά τους, το τι θέλουν να γίνουν κτλ. και όλα αυτά είναι, βέβαια, από τις θετικές πλευρές.

Όσον αφορά τώρα την ένταξη των παιδιών στα σχολεία, με τον Σταμάτη προσπαθήσαμε και ενημερώσαμε τους κατοίκους, τις οικογένειες των Τσιγγάνων, για να γραφτούν τα παιδιά τους στο σχολείο. Πριν ξεινήσουμε το Πρόγραμμα στην Αρκαδία -δηλαδή πέρυσι- υπήρχαν έξι παιδιά. Φέτος είναι ενταγμένα σε κανονικές τάξεις 14 παιδιά σε σύνολο περίπου 80 παιδιών (λέμε περίπου διότι δεν μπορούμε να τα καταγράψουμε ακριβώς). Στο Δημοτικό σχολείο Σταδίου Τεγέας είναι 5, στο 5^ο Δημοτικό σχολείο Τρίπολης 3, στο 7^ο Δημοτικό σχολείο Τρίπολης 3 και στο 4^ο Δημοτικό σχολείο Τρίπολης πάλι 3. Από τους παραπάνω 14 μαθητές, οι 6 είναι στην πρώτη τάξη, φετινά παιδιά, οι 3 στη δεύτερη, οι 3 στην τρίτη και οι υπόλοιποι από ένας σε κάθε τάξη. Και χθες αποφοίτησαν δύο παιδιά από το σχολείο, πήραν απολυτήριο, αλλά δεν θα λέγαμε ότι έχουν αποκτήσει και τις αντίστοιχες γνώσεις. Απλά οι δάσκαλοι του περάσανε για να φύγουν από το σχολείο.

Οι αριθμοί ίσως φαίνονται μικροί, αλλά με τις γενικότερες συνθήκες που επικρατούν μπορούμε να πούμε ότι είναι σχετικά ικανοποιητικοί. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές από τις κουβέντες που έχουμε κάνει φαίνεται ότι τηρούν θετική στάση. Δεν έχουν κανένα πρόβλημα με τα παιδιά, ιδιαίτερα στο Στάδιο,

όπου κατοικούν για χρόνια, είναι μέσα από οικογένειες. Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα και με τα άλλα παιδιά. Η μαθητική κοινότητα τους έχει αποδεχτεί πάρα πολύ καλά.

Οι ίδιοι οι δάσκαλοι όταν τους πήγαμε το εκπαιδευτικό υλικό του Πανεπιστημίου πριν τα Χριστούγεννα με αρχές Γενάρη, μετά από δεύτερη επίσκεψή μας -να λέμε και τα θετικά- το αποδέχτηκαν πάρα πολύ καλά και εξέφρασαν το παράπονο γιατί δεν ειδίδεται αντίστοιχο καλό υλικό και για τα παιδιά τα "δικά μας".

Λειτουργήσε προπαρασκευαστικό τμήμα ως παράρτημα του Δημοτικού σχολείου Σταδίου, στο οποίο πήγαιναν παιδιά μόνο από τον καταυλισμό. Ξεκίνησαν 30 παιδιά από το Τζίβα, που είναι περίπου 2-3 χλμ απόσταση, αρκετά μακριά. Τα παιδιά μεταφέρονταν, δεν θα λέγαμε καθημερινά, με λεωφορείο. Όποτε θυμόταν το ΚΤΕΛ έκανε το δρομολόγιο, δεν έμπαινε μέσα, το χειμώνα υπήρχαν πολλά προβλήματα με τη λάσπη και οι δύο δάσκαλοι μου είπαν ότι ουσιαστικά παρακολουθούσαν το Πρόγραμμα σταθερά γύρω στα 10-12 παιδιά. Οι περιοικοί τα αντιμετώπιζαν αρνητικά και ισχυριζόντουσαν διάφορα: ότι έκοβαν τα μήλα από τις μηλιές και τρώγανε και άλλα τέτοια. Σταμάτησε αρκετά νωρίς το Πρόγραμμα, κυρίως επειδή υπήρχε πρόβλημα με τη μεταφορά των παιδιών και ιδιαίτερα το χειμώνα είναι πολύ δύσκολο να διανύσουν τα παιδιά μια απόσταση αρκετά μεγάλη, 500-700 μέτρα, μέσα σε πάγο, μιας και η Τρίπολη παγώνει το χειμώνα.

Ουσιαστικά, λοιπόν, δεν μπορούμε να πούμε ότι υπήρξε αποτέλεσμα από αυτό το προπαρασκευαστικό τμήμα. Μπορεί να γραφτήκανε 30 παιδιά, αρκετά καλό ποσοστό, αλλά κανένα αποτέλεσμα. Το κτίριο, βέβαια, ήταν τραγικό, ακατάλληλο, δεν υπήρχε θέρμανση, υπήρχε μία σόμπα της κακιάς ώρας που όποτε και αν λειτουργούσε, στην αρχή δεν υπήρχαν κάποια τζάμια... Ανήκε στο Στάδιο, αλλά τα παιδιά πήγαιναν στον Άγιο Σώστη σχολείο. Έχει κλείσει αυτό το σχολείο πλέον. Ενώ υπήρχε και ένα άλλο σχολείο κοντά, στο Θάνα, είχανε ξεσηκωθεί παλιά οι του Θάνα -θα θυμόσαστε- και ήθελαν να το κάνουν

Πνευματικό Κέντρο με ένα νηπιαγωγείο, με παιδικό σταθμό, και τέλος πάντων δεν άφησαν τα παιδιά να πάνε σε αυτό το σχολείο.

Επίσης, όπως μου είπαν, στο προπαρασκευαστικό τμήμα υπήρχαν παιδιά που ήξεραν να γράφουν και κάποια που δεν ήξεραν. Ήταν, δηλαδή, τελείως διαφορετικό το επίπεδο και αυτό δημιουργούσε πολλές δυσκολίες στη δουλειά των δασκάλων.

Είχε προηγηθεί η προσπάθεια να πείσουμε τους κατοίκους του καταυλισμού για την ανάγκη της φοίτησης στο σχολείο. Κανένα παιδί από τον καταυλισμό δεν πήγε σε κανονικό σχολείο -ούτε ένα!- και ο λόγος ήταν κυρίως ότι οι οικογένειες ένιωθαν μειονετικά να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, επειδή τους έλειπαν βασικά πράγματα, αλλά και το ότι η απόσταση του καταυλισμού από τα σχολεία της Τρίπολης είναι πάρα πολύ μεγάλη, υφίσταται, δηλαδή, πρόβλημα μεταφοράς.

Κάναμε, λοιπόν, κάποιες διαπιστώσεις. Πρώτα απ' όλα, ενταγμένα παιδιά στο κανονικό σχολείο είναι μόνο από τις οικογένειες που μένουν στην Τρίπολη και από τις οικογένειες που ζουν σε δικά τους ιδιόκτητα οικόπεδα, που έχουν στήσει παραπήγματα και έχουν φτιάξει και κάποια κτίσματα. Από τον καταυλισμό δεν πάει ούτε ένα παιδί στο σχολείο, σε κανονικό σχολείο. Τα παιδιά που είναι ενταγμένα σε μικρές ομάδες (5,3,3,3) σε σχολεία 150, 200 και 250 ατόμων, όπου υπάρχουν παιδιά οικονομικών μεταναστών (βούλγαροι, αλβανοί μετανάστες), δεν αντιμετωπίζουν σχετικά κανένα πρόβλημα. Και όχι μόνο αυτό, αλλά ειδικά τα μικρά παιδιά είχαν καλή επίδοση, δεν είχαν "μαθησιακά" προβλήματα. Ένα παράπονο είναι ότι οι γονείς δεν συμμετέχουν στις διαδικασίες του σχολείου και μερικές φορές στέλνουν τα παιδιά τους εκεί για να τα ξεφορτωθούν. Αυτό είναι ίσως μία πραγματικότητα. Μία ακόμη διαπίστωση είναι ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην ένταξη των παιδιών στο σχολείο και τις συνθήκες διαβίωσης. Η ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο για να πετύχει πρέπει να λυθούν -η άποψή μου- μια σειρά από προβλήματα, όπως η μόνιμη εγκατάσταση, η στέγαση, οι συνθήκες διαβίωσης,

η υγεία, η ανεργία. Όλα αυτά τα προβλήματα μπαίνουν φραγμός στο να δεχτούν τα παιδιά στο σχολείο.

Πιστεύουμε ότι η ένταξη της ομάδας-στόχου στα σχολεία είναι απαραίτητη, προκειμένου να αποφύγουμε ρατσιστικές συμπεριφορές και θεωρούμε ότι πρέπει να στηρίζουμε αυτά τα παιδιά συνεχώς. Προτείνουμε τη λειτουργία ενός "διευρυμένου" σχολείου στους καταυλισμούς, που θα λειτουργεί κυρίως σε βάση εθελοντικής προσφοράς με ενημέρωση από γιατρούς και κοινωνικούς λειτουργούς και θα απευθύνεται σε ενήλικες. Μέσα από εκεί θα μπορούσε να γίνει ίσως μια προσπάθεια για αλφαριθμητισμό ενηλίκων και μια συνεχής ενημέρωση των Τσιγγάνων για την αναγκαιότητα της μάθησης και της εγγραφής των παιδιών τους στα σχολεία.

Κλείνοντας, θα ήθελα μιλήσω για τις συνθήκες σήμερα. "Στις μέρες μας δεν γεννιέται κανείς φτωχός, γίνεται. Αυτή είναι η καινοτομία. Η κοινωνία μας παράγει φτώχεια όπως παράγει εμπορεύματα και πλούτο" έγραφε στη *Le Monde diplomatique* το 1996. Ζούμε σε μια εποχή με οξυμένα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Η διεθνοποίηση της οικονομίας, η μεταφορά των βιομηχανιών σε ζώνες χαμηλότερου οικονομικού κόστους, η τεχνολογική επανάσταση οδηγούν στην αύξηση της ανεργίας. Όπως χαρακτηριστικά χθες έγραφε ο Κοροβέλης στην *Ελευθεροτυπία*, όταν το 1955-1960 μια επένδυση 100 δισεκατομμυρίων μάρκων δημιούργησε 2 εκατομμύρια θέσεις εργασίας, σήμερα μία αντίστοιχη επένδυση δημιουργεί 500 χιλιάδες ανέργους. Ο στόχος της πλήρους απασχόλησης δεν αποτελεί παρά παλιά ανάμνηση. Η φτώχεια παρουσιάζεται σαν φυσική και παραδεικτή κατάληξη μιας οικονομικής ανάπτυξης υπερφιλελεύθερης αντίδρασης. Παγκόσμια αυξάνεται ο αριθμός των ανέργων και όλο και περισσότεροι πληθυσμοί αντιμετωπίζουν το φάσμα της φτώχειας. Οι ζητιάνοι, οι άστεγοι χωρίς μόνιμοι κατοικία αυξάνονται αντί να μειώνονται.

Σε αυτές τις συνθήκες οι πρώτοι που δέχονται τις πιέσεις είναι αυτοί που βρίσκονται ήδη σε δυσμενέστερη θέση, όπως οι οικονομικοί μετανάστες και οι

Τσιγγάνοι. Και εκτός από τον αποκλεισμό αυτών των ατόμων και μονάδων, οι επιδράσεις αφορούν το σύνολο της κοινωνίας, καθώς ο κοινωνικός ιστός σπάει, φαινόμενα συγκρούσεων, κοινωνικών ομάδων και ρατσισμού οξύνονται. Μπορούμε, λοιπόν, να φανταστούμε το μέλλον των Τσιγγάνων να διαγράφεται δυσοίωνο. Οι τσιγγάνοι παρίες της κοινωνίας αντικαθίστανται στην εργασία από τους οικονομικούς μετανάστες. Τη σημερινή θέση των Τσιγγάνων καταλαμβάνουν οι άνεργοι και οι Τσιγγάνοι θα οδηγούνται συνεχώς σε περαιτέρω απομόνωση και στην ολική περιθωριοποίηση. Η χειραφέτηση των Τσιγγάνων και η δημιουργία κινήματος θα απαιτεί περισσότερο κοινωνικό κράτος και η πιο δίκαιη κατανομή του πλούτου θα μπορούσε να δώσει κάποιες λύσεις. Προϋποθέσεις υπάρχουν. Έγκειται να διαπιστώσουμε αν υπάρχει και η βούληση. Το μέλλον θα δείξει.

Ο Σταμάτης Καραχάλιος είναι πρόεδρος του Συλλόγου Τσιγγάνων Τρίπολης. Σαν σύλλογος έχουν επεξεργαστεί κάποιες προτάσεις και απόψεις τις οποίες κατέθεσαν στην Περιφέρεια, τη Νομαρχία, τους δήμους, σε όλους του φορείς της Αρκαδίας. Πιστεύω ότι είναι καλό να ακούσουμε...

Κυρίες και κύριοι,

Ο σκοπός μας και η προτεραιότητα είναι η εκπαίδευση και θεωρώ από την πλευρά μου υποχρέωση, ευθύνη και καθήκον να αναφερθώ στους τέσσερις κεντρικούς άξονες που αφορούν τους εξής τομείς: στέγαση, εργασία, ασφάλιση, εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι οι κοινωνίες μας σήμερα αναπτύσσονται ταχύτατα και το βιοτικό επίπεδο των πολιτών ανεβαίνει, υπάρχουν συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού που αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβίωσης. Οι ομάδες αυτές συνήθως χρεώνονται μια ταμπέλα και με την πάροδο του χρόνου οδηγούνται στον κοινωνικό αποκλεισμό. Γι' αυτό τα δικαιώματα που η συνταγματική τάξη προσφέρει σε όλους τους πολίτες δεν είναι ίδια με τους υπόλοιπους. Οι υποχρεώσεις τους, όμως, προς την Πολιτεία εκπληρώνονται στο ακέραιο, όταν η δραστηριότητά τους εμπίπτει στα πλαίσια της κοινωνικής

λειτουργίας. Μία τέτοια ομάδα πληθυσμού που διαβιώνει στα όρια της κοινωνικής απομόνωσης είναι οι Τσιγγάνοι.

Οι Τσιγγάνοι είναι κάτοχοι της ελληνικής ιθαγένειας, είναι χριστιανοί ορθόδοξοι, υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία, είναι έλληνες πολίτες με τις ίδιες υποχρεώσεις και τα ίδια δικαιώματα, όπως και οι υπόλοιποι Έλληνες. Σήμερα περισσότερο από ποτέ καθίσταται επιτακτική η ανάγκη προώθησης και λύσης των χρόνιων αιτημάτων των Τσιγγάνων για την οριστική επίλυση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού τους και τη μόνιμη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Η αρχαδική αδελφότητα προτείνει τα εξής μέτρα:

1) Στέγαση

Το πρόβλημα της στέγασης των Τσιγγάνων είναι ιδιαίτερα σοβαρό λόγω του μεγάλου πληθυσμού που είναι διασκορπισμένος σε όλη τη χώρα και λόγω της συχνής μετακίνησης του πληθυσμού αυτού. Οι συνθήκες ζωής στους καταυλισμούς είναι ιδιαίτερα υποβαθμισμένες, με αποτέλεσμα την έκθεση σε σοβαρούς κινδύνους επιδημιών. Ταυτόχρονα, δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα απογραφή του πληθυσμού, έτσι ώστε να μην υπάρχει σαφής εκτίμηση της έκτασης του προβλήματος. Για την αντιμετώπιση του στεγαστικού προβλήματος των Τσιγγάνων πρέπει να διαμορφωθεί ένα μακροχρόνιο πρόγραμμα που θα περιλαμβάνει τρία στάδια:

(α) εξεύρεση χώρων εγκατάστασης των οικισμών με αγορά ή διάθεση χώρων από το κράτος και την τοπική αυτοδιοίκηση, ώστε έτσι να εξασφαλίζεται η κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων,

(β) κατασκευή οικισμών κυρίως με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω ειδικών προγραμμάτων με την ταυτόχρονη ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων στο περιβάλλον,

(γ) καθορισμό δικαιούχων οικογενειών με τη θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων.

2) Εργασία και απασχόληση

Η κύρια απασχόληση των Τσιγγάνων είναι κατά τειμήριο το πλανόδιο εμπόριο. Συνήθως, όμως, η άσκηση του επαγγέλματός τους γίνεται χωρίς την κατοχή επίσημης άδειας. Επίσης, υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με τις άδειες οδήγησης, οι οποίες συνιστούν σημαντική προϋπόθεση για την άσκηση του επαγγέλματός τους. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος της απασχόλησης των Τσιγγάνων προτείνουμε τα εξής: Οι άδειες επαγγέλματος να χορηγούνται με καταβολή στην αντίστοιχη εφορία ή νομαρχία μίας εφάπαξ ετήσιας εισφοράς για επαγγελματική χρήση, καθώς και άδεια για τις λαϊκές αγορές. Λόγω του γεγονότος ότι στην πλειοψηφία τους οι Τσιγγάνοι είναι αναλφάβητοι, ειδική μέριμνα πρέπει να ληφθεί για την έκδοση αδειών οδήγησης. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η επαναφορά της οπτικής εξέτασης, προφορικής, για τα σήματα για τη χορήγηση διπλώματος οδήγησης. Για όσους πληρούν τα απαραίτητα προσόντα να διευκολύνεται η πρόσληψη των Τσιγγάνων στο δημόσιο και ευρύτερο δημόσιο τομέα μέσα από την κάλυψη ενός συγκεκριμένου ποσοστού.

3) Ασφάλιση και υγειονομική περίθαλψη

Οι Τσιγγάνοι αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα με την κοινωνική ασφάλιση και την υγειονομική περίθαλψή τους. Λόγω της ιδιομορφίας της απασχόλησής τους και της συνεχούς μετακίνησής τους για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων η αρκαδική αδελφότητα προτείνει: επαναφορά της ισόβιας τιμητικής σύνταξης για τις πολύτεχνες μητέρες, καθορισμό ασφαλιστικών φορέων στους οποίους μπορούν να ασφαλιστούν οι Τσιγγάνοι, διερεύνηση των δικαιωμάτων απόκτησης σύνταξης μέσω ΕΛΓΑ για τους υπερήλικες, προαιρετική υπαγωγή στην ασφάλιση στον ΕΛΓΑ για όποιον το επιθυμεί και διευκόλυνση όλων στην πρόσβαση και χρήση των υπηρεσιών υγείας του ΕΣΥ.

4) Εκπαίδευση

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων είναι ιδιαίτερα σοβαρό. Η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού είναι αναλφάβητη. Και επίσης, παρατηρείται συχνή μετακίνηση του πληθυσμού. Κατά συνέπεια, χρειάζεται η διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου, μακροχρόνιου προγράμματος το οποίο να καλύπτει όχι μόνο τις παιδικές ηλικίες (βασική εκπαίδευση), αλλά και τις μεγαλύτερες. Για την επίλυση του εκπαιδευτικού προβλήματος πρέπει να κατατεθεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα στηρίζεται στους εξής άξονες: προσχολική αγωγή και προετοιμασία για την ένταξη στη βασική εκπαίδευση (δημοτικό, γυμνάσιο), πρόγραμμα αναλφάβητων για ενήλικες, καθιέρωση κάρτας μεταγραφής από σχολείο σε σχολείο.

Χαρίλεια Κουτόβα, Ειρήνη Μαυροκεφαλίδου, Εκπαιδευτική πράξη και πραγματικότητα στους νομούς Ημαθίας και Φλώρινας

Στο νομό Ημαθίας η ένταξη των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης στο σχολείο είναι σχετικά ομαλή, γεγονός το οποίο οφείλεται κυρίως στη μόνιμη εγκατάσταση των Τσιγγάνων στην περιοχή, στις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους υπόλοιπους κατοίκους και -φιλοδοξούμε- και στη δική μας παρέμβαση. Σε ελάχιστες περιπτώσεις οι μη τσιγγάνοι κάτοικοι της περιοχής αντιδρούν, δηλαδή έχουν προβλήματα με τους Τσιγγάνους. Αυτά βέβαια εξομαλύνονται και με τη δική μας δραστηριοποίηση, αλλά και με τους χειρισμούς των διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι στάθηκαν πολύτιμοι πολλές φορές στο έργο μας.

Σε διάφορες συναντήσεις που είχαμε με τους γονείς των παιδιών στα σχολεία -οι τσιγγάνοι, βέβαια, γονείς δεν εμφανίστηκαν, παρόλο που τους προσκαλέσαμε αρκετές φορές- διακρίναμε καλές προθέσεις, αλλά και υπερβολές, προκαταλήψεις, σύγχυση, προβληματισμούς που προκύπτουν από εθνικού ή και ηθικού χαρακτήρα προπαγάνδα. Η κατάσταση περιπλέκεται ακόμη περισσότερο λόγω του μεγάλου αριθμού λαθρομεταναστών που έχουμε στο νομό μας, την ταύτιση των παράνομων δραστηριοτήτων τους με τους Τσιγγάνους, την ξενοφοβία και τη μισαλλοδοξία που έχει κυριεύσει γενικότερα την επαρχία. Ωστόσο, όλοι σχεδόν οι γονείς κατανοούν την αναγκαιότητα της μόρφωσης των παιδιών των Τσιγγάνων και ως μέσο κοινωνικής προόδου, αλλά και για τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Από την άλλη, συχνά παραπονιούνται ότι τα παιδιά αυτά και ο τρόπος ζωής που αντιπροσωπεύουν αποτελούν πρότυπο για τα δικά τους παιδιά και έχουν μια τάση αμφιλεγόμενη και αμφιθυμική.

Από κει και πέρα, μετά από όλες αυτές τις συναντήσεις στους καταυλισμούς και τα σχολεία με γονείς και παιδιά, το ενδιαφέρον μας στράφηκε περισσότερο στη σχολική τάξη και την εκπαιδευτική πράξη, όχι

τόσο για να καταρτίσουμε καταλόγους, να μετρήσουμε και να συγκρίνουμε στατιστικά στοιχεία κτλ., όσο για να αντιληφθούμε καλύτερα τα προβλήματα, τις αδυναμίες των συγκεκριμένων παιδιών στην επίδοσή τους, να τα συνδέσουμε με τις αιτίες και να προωθήσουμε -φυσικά όπου μπορούμε- λύση.

Προτεραιότητα εξακολουθεί ασφαλώς να μένει η εισαγωγή και η ένταξη των παιδιών στο σχολείο. Εντούτοις, για να εξασφαλίσουμε τη φοίτησή τους, πιστεύουμε ότι πρέπει πλέον να εξομαλύνουμε κάποιες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Γι' αυτό το θέμα θα σας μιλήσει περισσότερο στη συνέχεια η Ειρήνη. Όταν, πάντως, καταφέρνουμε και παρακάμπουμε κάποια από αυτά τα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα, τα παιδιά εμφανίζουν φυσιολογική φοίτηση, χωρίς ιδιαίτερες διαρροές και με συνεχή αύξηση των αποφοιτούντων και των απολυτηρίων. Αυτό συμβαίνει και στην Αλεξάνδρεια και στην Ειρηνούπολη και στην Παλιόχωρα και στην Κορυφή και με μεγάλη χαρά το διαπιστώνουμε και μέσα στην πόλη της Βέροιας, στο 7^ο Δημοτικό σχολείο, όπου δεν υπάρχει καμία απολύτως διαρροή. Μπήκαν τα παιδιά, υπήρχε ευαισθητοποίηση του διευθυντή και πλέον φοιτούν κανονικά στις τάξεις. Το μοναδικό πρόβλημα που συναντάμε αφορά την περιοχή της Κουλούρας, όπου υπάρχουν και διάφορα άλλα προβλήματα.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα και εγώ να τονίσω το πόσο σημαντικό είναι, πόσο μεγάλη σπουδαιότητα έχει το γεγονός ότι τα παιδιά παρακολουθούν το νηπιαγωγείο. Το νηπιαγωγείο που άνοιξε ύστερα από δική μας παρέμβαση στην Παλιόχωρα έπαιξε αποφασιστικό ρόλο όχι μόνο στη συνέχιση της φοίτησης των παιδιών και στο δημοτικό σχολείο -γιατί είναι η δεύτερη χρονιά που λειτουργεί-, αλλά και στην αλλαγή της νοοτροπίας των γονιών, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για τη συνέχιση της φοίτησης των παιδιών.

Από κει και πέρα, εφόσον η φοίτηση των Τσιγγάνων εξασφαλιστήκε, εφόσον μειώθηκαν οι διαφορές και εξομαλύνθηκαν κάποια πράγματα και άλλαξε και η νοοτροπία των γονέων, το πρόβλημα στο οποίο εστιάζουμε περισσότερο είναι οι επιδόσεις των παιδιών αυτών, οι οποίες κατά κύριο λόγο

εμφανίζονται πολύ χαμηλές. Νομίζω ότι είναι και γνωστό και αποδεικτό ότι δεν υπάρχουν αποκλίσεις στο δείκτη νοημοσύνης, δεν υπάρχουν -διαγνωσμένα τουλάχιστον στα παιδιά στα οποία αναφερόμαστε- κινητικά προβλήματα, προβλήματα αντίληψης, μνήμης κτλ., και φυσικά δεν πιστεύω ότι ο όρος-σύννεφο "μαθησιακές δυσκολίες" αφορά όλα τα παιδιά ρόμικης προέλευσης (αυτό νομίζω είναι μια κοινή τακτική των δασκάλων). Παρόλα αυτά, λοιπόν, ενώ υπάρχει το πνευματικό επίπεδο και όλες οι προϋποθέσεις, τα παιδιά παρουσιάζουν πολύ αργούς ρυθμούς μάθησης, με αποτέλεσμα να υπολείπονται διαρκώς των υπολοίπων παιδιών. Το γεγονός αυτό πιστεύουμε ότι οφείλεται κυρίως στην έλλειψη υποστηρικτικού και τροφοδοτικού οικογενειακού περιβάλλοντος, στις πολιτισμικές διαφορές, ίσως και στη διγλωσσία που εμφανίζουν πολλές φορές, στο εκπαιδευτικό σύστημα διδασκαλίας, ακόμα και στους αδιάφορους εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, όσα παιδιά ήταν τυχερά και παρακολούθησαν νηπιαγωγείο ή έχουν γονείς που γνωρίζουν γράμματα και ήξεραν να τα διαβάσουν ή έχουν δασκάλους ευσυνείδητους και μάχιμους -και έχουμε και τέτοιες περιπτώσεις- εμφανίζουν πολύ ομαλότερη και ταχύτερη μαθησιακή πρόοδο.

Οι εκτιμήσεις μας από τη διδακτική πράξη δείχνουν καταρχάς ότι τα παιδιά της ομάδας στόχου του Προγράμματός μας δεν έχουν συγκεκριμένη προτίμηση σε κάποιο μάθημα. Ωστόσο, φαίνεται να αντιλαμβάνονται και να πραγματοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία τις μαθηματικές πράξεις και έννοιες. Στο μάθημα της γλώσσας η πρόοδός τους εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη δασκάλα της Α' και Β' δημοτικού, καθώς τους λείπουν τα ερεθίσματα και συχνά έχουν ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας ή πολύ κακή γνώση και προφορά. Το γεγονός αυτό επιδεινώνεται από τα σχολικά βιβλία, τα οποία επικεντρώνονται μονάχα στη διδακτέα ύλη και είναι ακατάλληλα για προσαρμογή σε νέες σχολικές και διαπολιτισμικές συνθήκες.

Από παρακολούθησεις μαθήματος τόσο σε δημοτικό σχολείο, όσο και στο νηπιαγωγείο, σημειώσαμε τη μεγάλη δυσκολία των παιδιών να εκφραστούν

με ακρίβεια, νόημα και φαντασία. Τα χρώματα που προτιμούν στις ζωγραφιές τους -και θα το δείτε και αργότερα, καθώς από το νηπιαγωγείο που παρακολουθούμε πήραμε και κάποιες ζωγραφιές, για σας δείξουμε κάτι διαφορετικό από στατιστικές, διαγράμματα κτλ.- είναι τα σκούρα και οι ιστορίες και τα όνειρά τους επικεντρώνονται σε θέματα όπως ο γάμος, οι συγγενικές σχέσεις, η πείνα, η ξυλοδαρμία, η αρρώστια, τα φίδια, οι μάγισσες, οι χοροί και τα τραγούδια. Η νηπιαγωγός δεν είχε δώσει ιστοριούλες, απλά ζητήσαμε από τα παιδιά σε τακτά χρονικά διαστήματα να ζωγραφίσουν τι είχαν ονειρευτεί το προηγούμενο βράδυ. Τα περισσότερα από αυτά έγραψαν για φίδια που τους δάγκωναν, για γονείς που ήταν σουρωμένοι, όπως αναφέρουν, και τα χτυπούσαν κτλ. Δεν ξέρουμε ούτε να σας κάνουμε αναλυτική, ούτε τίποτα, απλά νομίζουμε ότι είναι ένας δείκτης αντιπροσωπευτικός. Στις ιστορίες και στις ζωγραφιές τους συνήθως απουσιάζουν τα μυθολογικά και καλλωπιστικά στοιχεία των παραμυθιών. Δηλαδή, μιλάμε για πολύ καθημερινές ιστορίες και πολύ σκληρές ιστορίες τελικά.

Ειδικότερα, από τα ιχνογραφήματα, τις ζωγραφιές και τις ιστορίες των παιδιών του νηπιαγωγείου, χωρίς φυσικά -το επαναλαμβάνουμε- να είμαστε ειδικοί, προκύπτουν νομίζουμε κάποια στοιχεία αριετά προφανή, τα οποία προκαλούν εύκολα συνειρμούς. Επιλέξαμε το ιχνογράφημα, γιατί προκύπτει μετά από ανάκληση συναισθημάτων και εμπειριών και συγκεντρώνει ένα σύνολο από προβολές σχετικές με τις απεικονίσεις που το παιδί κάνει. Μάλιστα αποδεικνύεται ιδιαίτερα περίεργο και αποκαλυπτικό, καθώς τα παιδιά γνήσιας τσιγγάνικης προέλευσης δεν έχουν ανεπτυγμένο το γλωσσικό τους όργανο. Συνεπώς, η ζωγραφική αφήγηση αυτοσχέδιων ιστοριών ή ονείρων -μέθοδος που την εφαρμόσαμε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου με τη βοήθεια των δασκάλων- αποτέλεσε δίοδο ερμηνείας και προσέγγισης των παιδιών. Κάθε τέτοια δραστηριότητα έδινε στα παιδιά μια ευκαιρία για ψυχική εκτόνωση και συγκινησιακή αποφόρτιση, πολλές φορές και επούλωση κάποιων

ψυχικών τραυμάτων που προέρχονται τόσο από το οικογενειακό, όσο και από το απορριπτικό κοινωνικό περιβάλλον. Η συλλογή και αξιολόγηση, ανάλυση τέλος πάντων, αυτών των ζωγραφιών και ιστοριών σε τακτά χρονικά διαστήματα, αποτέλεσε έναν ξεκάθαρο νομίζω δρόμο για την αποικρυπτογράφηση των δυναμιών και της οικογένειας, αλλά και του πρίσματος με το οποίο τα παιδιά βλέπουν και αντιλαμβάνονται τον κόσμο.

Είδαμε, λοιπόν, ότι στα σχέδια κυριαρχούν τα σκούρα χρώματα, όπως προείπα, το κόκκινο και το πράσινο, που οι μελέτες ερμηνεύουν ως δείγματα κακής προσαρμογής, παλινδρόμησης, αντιθέσεων και επιθετικότητας. Οι μορφές, οι γραμμές, τα σχήματα, οι χρωματικές προσμίξεις είναι χαρακτηριστικά παιδιών με φυσιολογικές νοητικές δομές νοητικών λειτουργιών. Ωστόσο, λείπει η φαντασία, η ποικιλία θεμάτων, η εμφάνιση συμπληρωματικών επιθυμητών λεπτομερειών. Και αυτό νομίζω έρχεται να επιβεβαιώσει αυτό που λέγαμε, ότι, δηλαδή, δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στην αντίληψη, στο πνεύμα τέλος πάντων.

Γενικότερα, η συχνή παρακολούθηση των μαθημάτων ήταν διαφωτιστική για τις συνθήκες ζωής, αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στις τάξεις των παιδιών αυτών, τα οποία συνήθως φοιτούν στις παράλληλες τάξεις για τα βασικά τους μαθήματα, επικρατεί δυστυχώς μια γενικότερη αναστάτωση και σύγχυση, καθώς τα παιδιά είναι διαφόρων ηλικιών -υπάρχουν παιδιά από 6-7 χρονών έως 12-, τα παιδιά κάνουν λάθη στη χρήση της γλώσσας, παρουσιάζουν έντονα κενά λεξιλογίου, αδυνατούν να διαχωρίσουν τα σχήματα, τα χρώματα και τα γράμματα της αλφαβήτου, δεν γνωρίζουν τις χρονικές διακρίσεις, δηλαδή ποιο μήνα έχουμε, ποια μέρα, ποια ώρα, εποχή κτλ., η φαντασία τους είναι εξαιρετικά περιορισμένη από την καθημερινότητα της ζωής τους και τους λείπει η συνθετική ικανότητα. Αντιθέτως, παρουσιάζουν μια εμμονή σε μοτίβα και ιστορίες. Επίσης, πολύ συχνά βλέπουμε ότι αδυνατούν να αντιληφθούν τις έννοιες, τους όρους και τις αριθμητικές πράξεις (το πρόβλημα βέβαια ως προς

αυτό εντοπίζεται και στον τρόπο διδασκαλίας). Εμφανίζουν εξαιρετικά αργή μάθηση, ωστόσο εμφανίζουν πρόοδο και αυτό νομίζω ότι είναι καλό και μας δίνει μια ελπίδα. Έχουν φτωχά εκφραστικά, γλωσσικά μέσα, καθώς και πολύ μειωμένα και αργή επίδοση στα διάφορα τεστάκια που μπαίνουν μέσα στην τάξη. Συχνά εμφανίζουν και προβλήματα προσαρμογής, ωστόσο, μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δηλαδή, στο διάλειμμα, στη γυμναστική, σε διάφορες εκδηλώσεις που κάνει το σχολείο συμμετέχουν με μεγάλη χαρά, ακόμα και στις γιορτές που βλέπουμε ότι δεν μπορούν να απομνημονεύσουν ένα ποιηματάκι, δεν μπορούν να το πουν τόσο καλά, συμμετέχουν πάρα πολύ πρόθυμα και μπορώ να πω ότι συνεργάζονται πάρα πολύ καλά και γίνονται πάρα πολύ καλά αποδεικτά και από τα υπόλοιπα παιδιά.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, εφόσον σε πρώτο επίπεδο καταφέρουμε να φέρουμε τα παιδιά και να τα εντάξουμε στο σχολείο, διατηρώντας βέβαια ειλικρινή σχέση με τους γονείς τους, σε ένα δεύτερο επίπεδο επιβάλλεται να εξασφαλίσουμε την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Δεν θέλουμε, δηλαδή, να έχουμε μόνο προσέλευση στο σχολείο, να αυξήσουμε το ποσοστό εγγραφών. Χρειαζόμαστε ουσιαστική γνώση και μάθηση. Συνεπώς, προτείνουμε τη μεθόδευση κάποιων αλλαγών και προσαρμογών στο σχολείο, τόσο ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που ήδη γίνεται μια προσπάθεια μέσα από το πρόγραμμά μας, όσο και ως προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Και βέβαια η πρόταση για τους εκπαιδευτικούς γίνεται με κάθε επιφύλαξη -δεν καταδικάζουμε συλλήβδην όλους τους εκπαιδευτικούς, προς Θεού-, αλλά και με την ευχή να βρεθεί η δικλίδα, ώστε να έχουμε και σχολεία, αλλά και δασκάλους ευαίσθητους, ευέλικτους και φιλόξενους κατά κάποιον τρόπο και όχι σχολεία τα οποία θα είναι ελκυστικά λόγω του ότι πριμοδοτούμε κάποια μόρια ή οτιδήποτε άλλο, προνόμια κτλ.

Να σας πω ότι είχαμε φέρει και ένα βίντεο μαζί μας από την εκδήλωση που είχε γίνει στο νηπιαγωγείο της Παλιόχωρας, για το οποίο είμαστε πολύ

περήφανοι, αλλά υπήρχε πρόβλημα να το συνδέσουμε με την τηλεόραση. Αν θέλει το Πρόγραμμα είναι διαθέσιμη η κασέτα. Υπήρχε θεατρική παράσταση, τραγούδια, ποιήματα, είχαμε συμμετάσχει και στις πρόβες, ήταν κάτι πολύ ευχάριστο.

Η εμπειρία μας, λοιπόν, μας οδήγησε στην αναζήτηση οριστικών προσεγγίσεων και στην επίτευξη πιο ρεαλιστικών και αναγκαίων στόχων. Έχουμε πάρα πολύ λίγες διαρροές -και αυτό είναι ένας κοινός τύπος των διευθυντών-, δηλαδή έχουν μειωθεί σε μεγάλο βαθμό οι διαρροές και κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Θέλουμε, όμως, να έχουμε ακόμη μεγαλύτερη συνέπεια στη φοίτηση. Στο νομό Ημαθίας δεν έχουμε προβλήματα με τους διευθυντές και τους δασκάλους. Αυτά έχουν εξομαλυνθεί ή έστω υπάρχουν σε πολύ μικρό ποσοστό, τόσο ώστε να μην μας επηρεάζουν. Το ποσοστό, λοιπόν, των διαρροών οφείλεται από και πέρα σε προβλήματα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Είχαμε πάει με τη Χαρά σε σπίτια παιδιών που απουσίαζαν. Εκεί καταλάβαμε τι συμβαίνει: Τα δύο-τρία παιδιά που πήγαιναν στο σχολείο ήταν εκείνα που έπρεπε να προσέχουν τα μικρότερα σε ηλικία αδέρφια τους, ή είχαν κακοποιηθεί το προηγούμενο βράδυ... Καταλαβαίνετε ότι υπάρχουν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα.

Γι' αυτό, λοιπόν, η προσπάθειά μας έχει μετατοπιστεί και προς την οικογένεια, γιατί το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο -και αναφέρομαι σε αυτά, αν και νομίζω ότι τα ξέρετε- της οικογένειας έχει να κάνει: (α) Με την έλλειψη κινήτρων για μάθηση, την ανυπαρξία προτύπων, αλλά και με το ότι οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα, επειδή δεν γνωρίζουν, δεν είναι μορφωμένοι. (β) Με την παιδική εκμετάλλευση σε θέματα εργασίας, γιατί τα παιδιά αυτά εργάζονται. Τα στέλνουν κάθε Τρίτη στην Κουλούρα, κοντά στη Βέροια, στο παζάρι και εκείνη την ημέρα δεν υπάρχει παιδί στο σχολείο ή πάνε ελάχιστα. Αυτό δεν μπορούμε να το κόψουμε. Κάθε φορά που περνάω από το παζάρι, χαιρετάω όλο τον κόσμο, δυστυχώς. Και μια φορά όταν είχα πει σε ένα παιδί που του είχα θάρρος "γιατί είσαι εδώ;", "με

έστειλε η μαμά μου", μου απαντάει. Και θα έτρωγε ξύλο αν δεν είχε φέρει τόσα χιλιάρια από το παζάρι. (γ) Με την υποβάθμιση της αξίας της εκπαίδευσης. (δ) Με προβλήματα στην κάλυψη βασικών αναγκών στο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, με την ανεργία των γονιών που οδηγεί μετά σε άλλα προβλήματα: αλκοολισμό, χρήση ουσιών, προβλήματα μέσα στη σχέση, συχνές μετακινήσεις για την ανεύρεση εργασίας, άρα όχι μόνιμη κατοικία, όχι μόνιμο σχολείο, και διαφορετικό σύστημα αξιών, διαφορετική ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, εννοιών μέσα στην οικογένεια, στην ηλικία που παντρεύονται τα παιδιά θεωρούν το σχολείο ως ένα είδος πολυτέλειας.

Επειδή τα είχαμε διαπιστώσει όλα αυτά, είπαμε να κάνουμε κάτι καινούριο. Να κάνουμε ομάδες με τις μητέρες και θέμα "Παιδί και σχολείο" στους χώρους όπου θεωρούσαμε ότι είναι πρόσφορο το έδαφος, όπως και να προσπαθήσουμε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, να μας γνωρίσουν καλύτερα οι μητέρες που ασχολούνται με τη φροντίδα των παιδιών, και να μπορέσουμε έτσι να επιτύχουμε τα παρακάτω: (α) να υπογραμμιστεί και να αναγνωριστεί η αξία του σχολείου (φυσικά κάναμε ομάδες, είχαμε βρει μια μητέρα, η οποία είχε δείξει ενδιαφέρον και άρχισε να μαζεύει και τις υπόλοιπες), (β) να μειωθούν οι ρεαλιστικοί ή όχι φόβοι σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών, (γ) να καταγραφούν στοιχεία σχετικά με δυσκολίες που προκύπτουν από τη φοίτηση των παιδιών και δεν έχουν υποπέσει στη δική μας αντίληψη, (δ) να προωθηθούν μέτρα λύσης για τα προβλήματα πρακτικής φύσεως και (ε) να συσπειρώσουμε τις μητέρες, να αποκτήσουν την αίσθηση της ομάδας, τη δύναμη που αυτή έχει, και στη συνέχεια οι επόμενες προσπάθειες ήταν να τη φέρουμε σε επαφή με την υπόλοιπη κοινότητα, για να μπορέσει να έρθει σε επαφή και με τις υπόλοιπες μητέρες, για να μην υπάρχουν προβλήματα με τα παιδιά στο σχολείο. Αυτό πέτυχε. Το εφαρμόσαμε στην Κουλούρα, γιατί ήταν το έδαφος πρόσφορο. Θέλαμε να δούμε αν μπορέσει να λειτουργήσει έτσι και είχε καλά αποτελέσματα, δηλαδή άρχισαν μετά οι μητέρες να συζητάνε, να επικοινωνούν σε φάσεις που δεν είμασταν εμείς εκεί.

Θα θέλαμε σε μια δεύτερη φάση να έρθουμε σε επαφή και με τους πατεράδες, οι οποίοι απέχουν εξολοκλήρου.

Η επίτευξη του παραπάνω στόχου θέλαμε να φέρει τα ακόλουθα αποτελέσματα, κάποια από τα οποία πραγματώθηκαν και με αυτά θα κλείσουμε:

(α) Εγκατάσταση κλίματος εμπιστοσύνης μέσα από τη σταθερή μας παρουσία στον καταυλισμό, μέσα από τη "σταθερότητα του αντικειμένου" -για να χρησιμοποιήσω έναν όρο της ψυχολογίας-, ότι δηλαδή έχουμε ραντεβού την τάδε μέρα, θα είμαστε εκεί, ένα "άτυπο συμβόλαιο", ώστε να δείχνουμε συνέπεια.

(β) Κατανόηση της εφαρμογής του Προγράμματος και των θετικών αποτελεσμάτων σε αυτούς από την εφαρμογή τους.

(γ) Σοβαρότητα στην ανάληψη ευθύνη από τους γονείς σε θέματα εκπαίδευσης και όχι μόνο.

(δ) Κατανόηση της δύναμης που εμπεριέχεται σε μια ομάδα με κοινά προβλήματα και κοινές επιδιώξεις.

(ε) Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των γονέων για να πάψουν να είναι θεατές και να γίνουν πρωταγωνιστές σε πράγματα που τους αφορούν άμεσα. Και εδώ θέλω να συμπληρώσω το εξής: Είπε η συνάδελφος από το Ηράκλειο ότι όταν σταμάτησε και δεν μπορούσε να είναι η συνοδός των παιδιών στο λεωφορείο, σταμάτησαν να πηγαίνουν. Αυτό που θέλουμε να κάνουμε είναι να γίνουμε οι καταλύτες, ούτως ώστε όταν ολοκληρωθεί το Πρόγραμμα ή για κάποιον λόγο δεν είμαστε εκεί, να μπορούν αυτοί από μόνοι τους, να το κάνει η γειτονιά, να κανονίζεται ότι σήμερα εσύ θα πας που δεν έχεις δουλειά, θα πας εσύ το παιδί στο σχολείο, την επόμενη μέρα κάποιος από την άλλη οικογένεια.

(στ) Διευκόλυνση στην εκπαίδευση (να υπογραμμίσω, ωστόσο, για να μην γίνει παρερμηνεία, ότι αναφερόμαστε σε ένα μικρό ποσοστό διαρροών).

(ζ) Βοήθεια προς την τοπική αυτοδιοίκηση. Η συνεργασία μας μαζί της σε μερικά μέρη ήταν καλή, στην Ειρηνούπολη, όμως, εκεί που είναι ο

καταυλισμός, ήταν η χειρότερη μπορώ να πω. Το πρώτο νηπιαγωγείο πάντως μας βοήθησε. Συνεργαστήκαμε με την τοπική αυτοδιοίκηση, με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι συνεχίζουν να είναι ανοικτοί σε θέματα που αφορούν τη φοίτηση των παιδιών σε εκείνο το σχολείο. Το τελευταίο μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί πρότυπο και για τον υπόλοιπο καταυλισμό και τους υπόλοιπους γονείς, με αποτέλεσμα τα περσινά παιδιά του νηπιαγωγείου να φοιτούν κανονικά στην πρώτη δημοτικού, να μην έχουμε καμία διαρροή, παρά μόνο για σοβαρούς λόγους, και τα υπόλοιπα παιδιά που πήγαιναν σε άλλες τάξεις, όχι στο νηπιαγωγείο, να έχουν σταθερή φοίτηση. Υπάρχει μια μαγιά, ένα καλό πρότυπο, ένα θετικό πρότυπο, το οποίο έχει αλλάξει και τη στάση και τη διάθεση των δασκάλων και των διευθυντών. Ναι, τα παιδιά φέτος είναι πολύ καλά, δεν έχουμε διαρροές, δηλαδή δεν είχα ξανακιάσει το διευθυντή να το λέει αυτό και ήταν από τους αδιάφορους θα έλεγα. Αυτά. Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ.

Σπυριδωνας Γιάννος, Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων: αγώνας κατά της προκατάληψης και του κοινωνικού αποκλεισμού - νομός Αιτωλοακαρνανίας

Καλημέρα σας αγαπητές συναδέλφισσες και αγαπητοί συνάδελφοι. Αισθάνομαι πολύ άνετα βρισκόμενος ανάμεσά σας, μέσα σε τόσο νεανικό κοινό, σε μια τάξη που οι ακούοντες είναι παιδιά μου, εκτός από εξαιρέσεις. Να ευχαριστήσω τους ιδύνοντες της εκδήλωσης, γιατί με έβαλαν πρώτο σήμερα, και να μπω στο θέμα μου.

Είναι η τρίτη χρονιά που δουλεύω στο πρόγραμμα ένταξης των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προσπάθησα να ασχοληθώ και με τη θεωρητική και την πρακτική αντιμετώπιση του θέματος και αυτή η ενασχόληση έφερε στο φως -για μένα προσωπικά- πολλά επιμέρους θέματα και όψεις της πραγματικότητας που ως τότε, ως πριν από τρία χρόνια δηλαδή, είτε δεν υποψιαζόμουν καν την ύπαρξη τους είτε είχα κάποια διαφορετική ή και αντίθετη άποψη από αυτή ή από αυτές που έχω σήμερα.

Σιέφτηνα, λοιπόν, όταν μου ζητήθηκε από τη γραμματεία του Προγράμματος ένας τίτλος για τη σημερινή εισήγηση, ότι καλό θα ήταν να μιλήσω όσο γίνεται πιο απλά, όπως λέει ο ποιητής, αλλά ταυτόχρονα εκβαθέων, να πούμε τα πράγματα με το όνομά τους και να προσπαθήσουμε να βάλουμε το δάκτυλο επί τον τύπον τον ύλον, ώστε να καταλήξουμε σε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για την παραπέρα πορεία του θεματός μας. Ύστερα, λοιπόν, από αρκετό «γράψε σβήσε» για τον τίτλο, κατέληξα στον τίτλο που σας ανακοίνωσε ο κος Παπακωνσταντίνου, "Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων: αγώνας κατά της προκατάληψης και του κοινωνικού αποκλεισμού", γιατί τον θεωρώ σημαντικό αυτό τον αγώνα και θα προσπαθήσω παρακάτω να το καταδείξω.

Ειδικότερα, θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε ότι "κάθε προσπάθεια ένταξης της διαφορετικότητας μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι καταδικασμένη σε αποτυχία, αν αρκестεί μόνο στη μείωση της φυσικής

απόστασης...", όπως γράφει η κα Αναστασία Αζιζι-Καλατζή. Βέβαια, η μείωση της φυσικής απόστασης ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ομάδα για την οποία συζητάμε, τους Τσιγγάνους, είναι "όρος αναγκαίος, όχι όμως επαρκής..." για την εκπαιδευτική ένταξη.

Οι προσπάθειες που γίνονται για την εκπαιδευτική ένταξη των τσιγγανοπαίδων είναι δύσκολο για μένα να χαρακτηριστούν ως συστηματικές, επίμονες και συντονισμένες ακόμα - όχι ότι δεν είναι. Είναι στιγμές, συνήθως με την έναρξη μιας νέας σχολικής χρονιάς, που νομίζεις ότι κάτι καινούριο γίνεται και όλα θα πάνε καλά: εγκύκλιοι του Υπουργείου, εντατικοποίηση του Προγράμματος, των συνεργατών, της ηγεσίας κτλ., προσέλευση των παιδιών της ομάδας-στόχου, εγγραφή στα σχολεία... Λέμε: Θα είναι μια καινούρια χρονιά εφέτος! Η οργανωμένη Πολιτεία, επιτέλους, θέλει σοβαρά να δώσει σ' όλες τις ομάδες των κατοίκων αυτής της χώρας, των πολιτών, των μεταναστών και των κάθε είδους φιλοξενούμενων την ευκαιρία να φοιτήσουν με ίσους όρους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Και δεν μπορεί κανείς παρά να χαρεί για αυτό. Από την άλλη, και οι διάφορες ομάδες, οι "διαφορετικές" από την πλειοψηφία -και οι Τσιγγάνοι μέσα σε αυτές- κατάλαβαν και θέλουν τα παιδιά τους να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, το οποίο -θεσμικά τουλάχιστον- έχει σκοπό και αποστολή να προσφέρει εκπαίδευση και μόρφωση σ' όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας που διαμένουν στην επικράτεια. Και λέμε πάλι: Φέτος θα είναι μια πολύ καλή χρονιά για την εκπαίδευση γενικά και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ειδικότερα!

Σε μερικές βδομάδες ή στην καλύτερη περίπτωση μετά από δύο-τρεις μήνες αρχίζουν να φαίνονται κάποια προβλήματα -μικρότερα, μεγαλύτερα, σοβαρότερα σε λίγο- στο χώρο το δικό μας, στο αντικείμενό μας, την εκπαίδευση, δηλαδή, των παιδιών από τους καταυλισμούς, και να παίρνουν τον γνωστό δρόμο και χρώμα: το δρόμο της άτακτης φοίτησης μέχρι και τη διακοπή της και το γκριζο χρώμα της μιζέριας από την πλευρά της διοίκησης, από τα στελέχη της εκπαίδευσης, καμιά φορά και από τους ίδιους τους

Τσιγγάνους ("τι θα χρησιμεύσει το σχολείο, δεν μαθαίνουν τίποτα εκεί, τι θα χρησιμεύσουν τα γράμματα" κτλ.), η οποία ανάμεσα στα άλλα οδηγεί στη διακοπή ή την άτακτη φοίτηση.

Πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα; Όταν πλησιάσεις και συζητήσεις με την εκπαιδευτική κοινότητα -και όχι μόνο βέβαια, πρέπει να συζητήσεις με όλους τους φορείς και με τους Τσιγγάνους, αλλά εγώ θα εστιάσω σήμερα περισσότερο με την εκπαιδευτική κοινότητα-, τους εκπαιδευτικούς από τη βάση μέχρι την κορυφή, θέματα σχετικά με τα παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής, όταν μιλήσεις δηλαδή με τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, που έχουν στην τάξη τους αυτά τα παιδιά, βλέπεις να βγαίνουν στην επιφάνεια όλα αυτά που η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία -και δεν είναι και μικρή- αναφέρει ως εμπόδια για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των Τσιγγάνων: τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις, το δογματισμό, το φανατισμό και κάπου στο τέλος και το ρατσισμό, φανερό ή λίγο καλυμμένο.

Σε επιβεβαίωση των θεωρητικών προτάσεων από τη σχετική βιβλιογραφία θα αναφέρω όσο γίνεται πιο επιγραμματικά μερικούς χαρακτηριστικούς λόγους-διάλογους πέρα για πέρα πραγματικούς:

α)

«Εγώ, κύριε σύμβουλε, τους ξέρω καλά από χρόνια 'αυτούς'. Και τα' χω γράψει και τα' χω πει και στο Υπουργείο και στους συμβούλους μας και σε σας (δηλαδή, τον εκπρόσωπο του Προγράμματος). Δεν είμαι ρατσιστής, αλλά δεν πρόκειται να ενταχθούν έτσι στο σχολείο, όπως το βάζετε εσείς. Μόνο αν τους υποχρεώσουν, για να πάρουν τα επιδόματα των παιδιών τους, να φέρουν κάθε μήνα βεβαίωση από το διευθυντή του σχολείου ότι φοιτούν κανονικά, μόνο τότε θα έρχονται κανονικά τα τσιγγανόπουλα. Το ξέρω ότι είναι αντισυνταγματικό το μέτρο, το ξέρω ότι φαίνεται και λίγο ρατσιστικό, αλλά δεν γίνεται διαφορετικά».

β)

«- Δεν έχω αίθουσα, κύριε σύμβουλε, για να στεγάσω προπαρασκευαστικό τμήμα για τα τσιγγανάκια. Και είναι μεγάλα, δεν μπορώ να τα βάλω στις κανονικές τάξεις, αφού δεν ξέρουν ούτε να διαβάζουν.

- Μα δεν χρειάζεται, κύριε συνάδελφε, προπαρασκευαστικό τμήμα, τουλάχιστον για τα παιδιά 6-7 χρόνων, που έρχονται κανονικά για πρώτη φορά στο σχολείο. Θα γραφούν και θα φοιτήσουν στο κανονικό τμήμα της Α' τάξης που υπάρχει.

- Αυτό δεν μπορεί να γίνει, κύριε σύμβουλε. Έχουν άτακτη φοίτηση, κλέβουν, έχουν ψείρες, θα αναστατωθούν οι γονείς των άλλων παιδιών.

- Αφού τα παιδιά αυτά έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο, πώς τους αποδίδετε τέτοια συμπεριφορά; Κλεψιά, άτακτη φοίτηση; Πώς το ξέρετε;

- Τα ξέρω καλύτερα από σας, μια ζωή ζούμε εδώ, εσείς τα ξέρετε μόνο από τα βιβλία, δεν είναι έτσι όπως τα ξέρετε».

γ)

«- Δεν γίνεται να είναι τα μισά τσιγγανάκια και τα μισά ή λιγότερη από τα μισά ελληνάκια στην Γ' τάξη, κύριε σύμβουλε. Πρέπει να τους φτιάξουμε ξεχωριστό τμήμα.

- Γιατί, τι πειράζει; Εμείς στο Πρόγραμμα, αλλά και στο Υπουργείο Παιδείας, πιστεύουμε ότι θα λειτουργήσει καλύτερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όταν συνεργάζονται όλα τα παιδιά στην τάξη, όταν επικοινωνούν.

- Δεν γίνεται αυτό, γιατί τα τσιγγανάκια έχουν κατά 90% χαμηλή απόδοση και θα φρενάρουν τη μαθησιακή πορεία όλης της τάξης.

- Υπάρχει η λύση της ενισχυτικής διδασκαλίας για να καλυφθούν οι ελλείψεις στη γλώσσα μέσα στην ίδια την τάξη ή χωριστά. Αυτό θα το αποφασίσετε εσείς με τον δικό σας σχολικό σύμβουλο, πώς θα βοηθήσετε αυτά τα παιδιά να ενταχθούν. Αλλά η τάξη να είναι ενιαία, τουλάχιστον τον περισσότερο χρόνο.

- Δεν γίνεται αυτό, κύριε σύμβουλε. Θα αντιδράσουν οι γονείς των άλλων παιδιών, θα πάρουν τα παιδιά τους να τα γράψουν σ' άλλο σχολείο -ξέρετε, υπάρχουν πόρτες και παραθυράκια- και το δικό μας θα γίνει σχολείο τσιγγανοπαίδων".

δ)

«- Να τους φτιάξετε ένα σχολείο στη γειτονιά τους, είναι καλύτερα για όλους μας.

- Μα το Πρόγραμμα μας, κύριε συνάδελφε, και το Υπουργείο είναι κατά των ιδιαίτερων σχολείων: σχολεία τσιγγανοπαίδων, σχολεία βλαχόπουλων, αλβανοπαίδων και ούτω καθεξής.

- Αυτοί είναι άλλη ράτσα, κύριε σύμβουλε. Και σπίτι καλό να τους δώσει το κράτος, αυτοί θα στήσουν δίπλα τη σιηνή τους και θα κοιμούνται εκεί. Έτσι έχουν μάθει. Τα παιδιά τους μυρίζουν. Πώς θα καθίσουν στο ίδιο θρανίο με τα δικά μας; Θα τα γεμίσουν ψείρες. Δεν ξέρουν και ελληνικά, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα».

Νομίζω ότι οι τέσσερις αυτές "περιστάσεις" επικοινωνίας συνοψίζουν τον αντίλογο που αρθρώνουν οι εκπαιδευτικοί μας, αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως εκπρόσωποι γονέων ή της τοπικής αυτοδιοίκησης, δηλώνοντας παράλληλα σ' όλους τους τόνους πως "δεν είμαι ρατσιστής" και πως αυτή είναι η πραγματικότητα. Και μερικοί επιχειρηματολογούν κιόλας με επιστημονικοφανή τρόπο. Και ξέρετε κάτι; Το σκέφτηκα πολύ αυτό το θέμα και είδα ότι σε κάποιο βαθμό ίσως να έχουν δίκιο, ότι δεν είναι δηλαδή ρατσιστές οι συνάδελφοι και οι άλλοι συμπολίτες μας που σκέφτονται με αυτό τον τρόπο, με την έννοια του σωκρατικού: "Ουδείς ειών κακός". Είναι αποτέλεσμα αυτή η αντιμετώπιση, αυτή η ιδεολογία, της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αυτών που μάθαμε από τα παιδικά μας χρόνια.

Υποπτεύομαι ότι ανάλογα κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις υπάρχουν και λειτουργούν και από την πλευρά των Τσιγγάνων και αναφέρονται στις ιδιότητες και τη συμπεριφορά των "άλλων", των "μπαλαμό". Έγκυρη έρευνα που έγινε -δεν δημοσιεύτηκε ακόμη- από το "Ι.Τ.Σ.Μ.Ε.Χ." στα Άνω Λιόσια σε δύο ομάδες, μια ομάδα Τσιγγάνων και μια ομάδα μη Τσιγγάνων κατοίκων της περιοχής, έδειξε ότι υπάρχει προκατάληψη και ρατσισμός και στους Τσιγγάνους, σε πολύ μικρότερο όμως βαθμό, απέναντι στους μη Τσιγγάνους, και από την άλλη μεριά υπάρχει βέβαια η προκατάληψη, η απόρριψη, στους μη Τσιγγάνους για τους Τσιγγάνους. Έχει ενδιαφέρον να δούμε κάποια στοιχεία αυτής της έρευνας:

"Με βάση τη μόρφωση οι Τσιγγάνοι αποδέχονται τους μη Τσιγγάνους ως εξής:

α) Οι αναλφάβητοι Τσιγγάνοι επιθυμούν: συνδιαμονή 84 %, συνεκπαίδευση 72 %, συνεταιρισμό στη δουλειά 84 %, κοινωνικές επαφές 83 %, μεικτούς γάμους 35 %.

Μ.Ο. αποδοχής των μη Τσιγγάνων: 77 %.

β) Οι εγγράμματοι Τσιγγάνοι μέχρι απολυτήριου δημοτικού σχολείου επιθυμούν: συνδιαμονή 82 %, συνεκπαίδευση 75 %, συνεταιρισμό στη δουλειά 83 %, κοινωνικές επαφές 95 %, μεικτούς γάμους: 68 %.

Μ.Ο. αποδοχής των μη Τσιγγάνων 74 %.

Οι μη Τσιγγάνοι αποδέχονται τους Τσιγγάνους ως εξής:

α) Οι αναλφάβητοι μη Τσιγγάνοι επιθυμούν: συνδιαμονή 20 %, συνεκπαίδευση 40 %, συνεταιρισμό 30 %, κοινωνικές επαφές 30 %, μεικτούς γάμους 20 %.

Μ.Ο. αποδοχής των Τσιγγάνων 31 %.

β) Οι απόφοιτοι δημοτικού σχολείου μη Τσιγγάνοι επιθυμούν: συνδιαμονή 17 %, συνεκπαίδευση 44 %, συνεταιρισμό 10 %, κοινωνικές επαφές 25 %, μεικτούς γάμους 17 %.

Μ.Ο. αποδοχής των Τσιγγάνων: 22 %.

γ) Οι απόφοιτοι Λυκείου μη Τσιγγάνοι επιθυμούν: συνδιαμονή 27 %, συνεκπαίδευση 50 %, συνεταιρισμό 19 %, κοινωνικές επαφές 28 %, μεικτούς γάμους 22 %.

Μ.Ο. αποδοχής των Τσιγγάνων: 29 %.

δ) Οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι - Τ.Ε.Ι μη Τσιγγάνοι επιθυμούν: συνδιαμονή 25 %, συνεκπαίδευση 42 %, συνεταιρισμό 7,5 %, κοινωνικές επαφές 22 %, μεικτούς γάμους 8,5 %.

Μ.Ο. αποδοχής των Τσιγγάνων: 21 %".

Οι αριθμοί με μια απλή ματιά επιβεβαιώνουν και στατιστικά την τεράστια διαφορά που υπάρχει στην αλληλοαποδοχή, τη συνύπαρξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση από τη μεριά της πλειοψηφίας (ημών δηλαδή) σε βάρος της μειοψηφίας, (των Τσιγγάνων στη συγκεκριμένη περίπτωση). Επομένως, είναι φυσικό και λογικό να υπάρχει και από την πλευρά των Τσιγγάνων ένα ποσοστό που δυσπιστεί στις καλές προθέσεις μας για συνδιαμονή, συνεκπαίδευση, συνεργασία επαγγελματική κτλ., τη στιγμή που έχουν να αντιμετωπίσουν από την απέναντι πλευρά ένα τόσο μεγάλο ποσοστό μη αποδοχής τους.

Η καθημερινή παρατήρηση, η βιβλιογραφική επισκόπηση και η εμπειρική έρευνα τελικά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ευνοούν πρακτικές κοινωνικών διακρίσεων και αποκλεισμού. Το φαινόμενο αυτό εμποδίζει μεταξύ των άλλων και τη "σχολειοποίηση", δηλαδή τη σχολική ένταξη, των παιδιών ρόμικης καταγωγής.

Από την τριετή μας, λοιπόν, ενασχόληση με το θέμα της Εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων, την άμεση επαφή με τους εμπλεκόμενους ανθρώπους και φορείς -δυστυχώς δεν μπορούσαμε να έρθουμε σε επαφή με όλους τους φορείς και με όλα τα μέλη των κοινοτήτων, εκπαιδευτικών και Τσιγγάνων-, καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα και προτάσεις:

Πέρα από τα προτεινόμενα μέτρα κοινωνικής πολιτικής για την πλήρη κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων της χώρας μας, όπως λύση του στεγαστικού προβλήματος (μαθαίνω από επίσημα χείλη ότι στο Αγρίνιο ξεκινάει μεγάλο

Πρόγραμμα πολλών δις για τη στεγαστική αποκατάσταση των Τσιγγάνων και όχι μόνο, από το οποίο θα πάρει και μεγάλο μερίδιο και ο νομός Αιτωλοακαρνανίας), της μόνιμης επαγγελματικής στέγης και απασχόλησης, της ύδρευσης, του φωτισμού και της οδικής σύνδεσης, είναι ανάγκη παράλληλα να ενταχθούν οι Τσιγγάνοι 4-18 χρόνων στο εκπαιδευτικό σύστημα και να ληφθούν μέτρα, ώστε να αλφαβητιστούν και οι άλλοι Τσιγγάνοι, οι μεγαλύτεροι, ο παραγωγικός τουλάχιστον πληθυσμός ηλικίας 20-40/50 χρόνων.

Όποιες, όμως, εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης και αν εφαρμοστούν (ταχύρρυθμα προπαρασκευαστικά τμήματα, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, φροντιστηριακά τμήματα κτλ.) δεν φαίνεται -τουλάχιστον από τα μέχρι τώρα στοιχεία και αποτελέσματα- ότι θα αποδώσουν καρπούς, αν δεν βάλουμε από την αρχή τις βάσεις για μια διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και μια επιμόρφωση των εμπλεκόμενων, εκπαιδευτικών κι εκπαιδευόμενων, και αν δεν κάνουμε παρέμβαση και στους ίδιους τους Τσιγγάνους και πολύ περισσότερο στην εκπαιδευτική κοινότητα και τον περίγυρό της (γονείς κτλ.) στις περιοχές όπου είναι Τσιγγάνοι.

Πολύ σωστά γράφουν οι Αζίζι-Καλατζή Αναστασία, Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά και Βλάχου Αναστασία ότι τα άτομα που εμπλέκονται στη διαπολιτισμική αγωγή και επιμόρφωση θα είναι πιο αποτελεσματικά στη δουλειά τους, όταν οι ίδιοι έχουν καλλιεργήσει τη διαρκή δυνατότητα απεγκλωβισμού ή απεξάρτησης από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις με βάση "τις παρακάτω πέντε αρχές:

- 1) εκπαίδευση με στόχο την κατανόηση: κατανόηση των άλλων πολιτισμών, των άλλων ανθρώπων (π.χ. Κούρδων προσφύγων, Τσιγγάνων κ.ά.),
- 2) εκπαίδευση με στόχο τη συμπαράσταση: δραστηριοποίηση για όλους αυτούς οι οποίοι καταπιέζονται, απορρίπτονται και δίνονται από το κοινωνικό μας σύνολο (π.χ. ανάπηροι, Τσιγγάνοι, άτομα με ειδικές ανάγκες κ.ά.),

- 3) εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό αλληλοσεβασμό,
- 4) εκπαίδευση που δεν ενισχύει εθνοκεντρικούς τρόπους σκέψων και πράξεων, δηλαδή εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό διεθνισμό, και
- 5) εκπαίδευση ενάντια σε κάθε μορφή κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού».

Οι ίδιοι συγγραφείς προτείνουν και περιγράφουν και στην πράξη ένα μοντέλο με ασκήσεις "ευαισθητοποίησης" στη διαπολιτισμική αγωγή και "απεξάρτησης" από τη στερεοτυπική σκέψη και μάθηση και από την προκατάληψη. Ο κος Αθαν. Ε. Γκότοβος στο βιβλίο του *Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*, χαρακτηρίζει τη διαδικασία αυτή ως "αποδόμηση της ήδη υπάρχουσας προκατάληψης".

Από την εμπειρία μου, λοιπόν, θεωρώ αυτές τις ιδέες και προτάσεις εφαρμογής τους πολύ χρήσιμες. Βέβαια, το εγχείρημα της αποδόμησης των προκαταλήψεων και της ευαισθητοποίησης στη διαπολιτισμική αγωγή είναι και επίπονο και χρονοβόρο εγχείρημα και κοστίζει σε κόπο και χρήμα, αφού η "απεξάρτηση" πρέπει να γίνει σε ολιγάριθμες ομάδες 10-15 ατόμων, από ειδικούς εκπαιδευτές-εμφυχωτές, δηλαδή ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, παιδαγωγούς κτλ., σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε επίπεδο περιφέρειας, όταν είναι μικρές οι περιφέρειες, σε επίπεδο οικογενειών -άκουσα χθες μια σχετική παρέμβαση από την Ημαθία και τη Φλώρινα. Απαιτεί, λοιπόν, και χρόνο, απαιτεί και χρήμα, απαιτεί και εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά πιστεύω ότι είναι ένα απαραίτητο μέτρο. Δεν λύνεται με εξορισμούς ή μόνο με διαλέξεις το θέμα των προκαταλήψεων.

Πολύ καλό μέτρο, επίσης, για να σπάσει ο πάγος ανάμεσα σε "εμάς" και σε "αυτούς", είναι αυτό των συναδέλφων της Αχαΐας, οι οποίοι έχουν συμπεριλάβει στην ομάδα τους τον Γιάννη Νταλάκο. Αν ήταν στο χέρι μου, αν ήταν εύκολο για το Πρόγραμμα, θα ήμουν ευτυχής αν γινόταν στην Αιτωλοακαρνανία από αύριο, από τον Σεπτέμβριο, αυτή η παρέμβαση.

Αυτά και κάποια άλλα μέτρα είναι όροι "εκ των ων ουκ άνευ" για να προχωρήσει σωστά οποιοδήποτε πρόγραμμα ένταξης των τσιγγανοπαίδων και άλλων ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Θα ήθελα να κλείσω με τον επίλογο του κου Αθαν. Ε. Γιότοβου στο βιβλίο του *Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*: «Η ετοιμότητα για παρέμβαση και η ίδια η παρέμβαση είναι, ασφαλώς, 'κουραστικά' πράγματα και ίσως ακούγεται λογικό το επιχείρημα της 'ουδετερότητας' και της 'μη παρέμβασης', γιατί ο καθένας ίσως προτιμά να έχει την ησυχία του. Αλλά με πολίτες που θέλουν να έχουν βραχυπρόθεσμα την ησυχία τους και που δεν έχουν την τόλμη να δυσαρεστήσουν όσους επιχειρούν κοινωνικές διακρίσεις στο χώρο τους, δεν μπορούμε να μιλάμε ούτε για δημοκρατία, ούτε και για ανθρωπισμό. Με αυτή την έννοια τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα, και ιδιαίτερα το σχολείο, ίσως πρέπει να ξανασιεφτούν την παιδαγωγική αξία της τόλμης, συνδυασμένης με την κριτική σκέψη».

Αν θέλετε τώρα να σας μιλήσω ειδικότερα για την κατάσταση στο νομό Αιτωλοακαρνανίας, δεν έχει αλλάξει και πολύ από πέρσι. Γράφτηκαν στην αρχή της φετινής χρονιάς 205 παιδιά τσιγγάνικης προέλευσης από τα 300-340 συνολικά, υπάρχει δηλαδή ένα μεγάλο ποσοστό (40 %) που δεν προσήλθε καν στο σχολείο. Από αυτά τα 205 παιδιά που γράφτηκαν, τα μισά περίπου φοιτούν επαρκώς και από αυτά ελάχιστα ανελλιπώς. Με το Πρόγραμμα μοιράσαμε τα βιβλία, είδαμε όσο μπορούσαμε τους συναδέλφους, τους είπαμε λίγα πράγματα για το πώς μπορούν να τα χρησιμοποιούν. Εγώ προσωπικά ήρθα σε επαφή με τους σχολικούς συμβούλους, τους είπα να κοιτάζουν και αυτοί τα συγκεκριμένα βιβλία, να δώσουν και αυτοί όσο μπορούν οδηγίες στους συναδέλφους.

Αλλά, συνάδελφοι, να σας πω ειλικρινά τη γνώμη μου πάνω σε αυτό που είπε η κα Αγγελική Πράππα χθες, ότι πρέπει, δηλαδή, να εμπλακούν οι σχολικοί σύμβουλοι ενεργά στο Πρόγραμμα. Υπερθεματίζω, βεβαίως, και λέω να ενταχθούν όχι μόνο οι σύμβουλοι, αλλά ολόκληρη η εκπαιδευτική

κοινότητα, όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης και η βάση της, οι εκπαιδευτικοί. Πώς θα εμπλακούν με τον σωστό τρόπο είναι το ζητούμενο. Εγώ δεν βλέπω άλλον τρόπο, παρά εκείνο που είπα προηγουμένως. Για την απεξάρτηση, την απεμπλοκή κτλ. χρειάζεται και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε μας τους ίδιους τους συμβούλους -γιατί δεν διαφέρουμε ως μέλη αυτής της κοινωνίας, έχουμε και εμείς τις προκαταλήψεις μας, τους δογματισμούς μας- επιμόρφωση. Είπα, λοιπόν, στους σχολικούς συμβούλους να δουν τα βιβλία, να συστήσουν στους συναδέλφους να τα χρησιμοποιούν εναλλακτικά και σε κάποια φάση θα τα συζητήσουμε καλύτερα, όταν δηλαδή και εμείς έχουμε περισσότερη ενημέρωση και έχουμε ενσκήψει πάνω σε αυτά τα βιβλία και τα άλλα μέσα που παράγει το Πρόγραμμά μας. Σας ευχαριστώ πολύ.

Φραγκίσκα Κοτρέτσου, Η τσιγγάνικη κοινότητα και ο ρόλος της τοπικής κοινωνίας στην εξέλιξή της

Καλή σας μέρα. Βρίσκομαι εδώ σήμερα για να σας παρουσιάσω τις δράσεις που έγιναν για περίπου ένα χρόνο στο νομό Ηλείας και την πρωτεύουσά του, τον Πύργο, οι οποίες απέβλεπαν και αποβλέπουν στην εκπαιδευτική και κατ' επέκταση κοινωνική ένταξη των παιδιών της τσιγγάνικης κοινότητας.

Με τον όρο "κοινότητα" εννοούμε το σύνολο των ανθρώπων που είναι εγκαταστημένοι σε μία περιοχή. Συγκεκριμένα, στο νομό Ηλείας έχουμε καταυλισμούς Τσιγγάνων στους δήμους Αμαλιάδας, Γαστούνης, Ανδραβίδας και Τραγανού. Οι οικογένειές τους επιδιώκουν την ανθρώπινη και αξιοπρεπή διαβίωση, κάτι που αποτελεί κοινή επιδίωξη κάθε πολίτη. Η κάλυψη βασικών τους αναγκών, όμως (στέγη, υγεία, διατροφή, εργασία) δεν είναι εξασφαλισμένη, όπως συμβαίνει με τους άλλους πολίτες, εμάς δηλαδή. Οι Τσιγγάνοι ζουν στην παράγκα, στην αθλιότητα, στη φτώχεια, στην ανέχεια, στον αναλφαβητισμό, στην κοινωνική απαξίωση. Πώς, όμως, θα πετύχουν την ανθρώπινη διαβίωσή τους, Πώς θα καταφέρουν να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους, ώστε να μικρύνει η ψαλίδα της οικονομικής ανισότητας;

Από την άλλη μεριά βρίσκεται η τοπική κοινωνία, οι άλλοι πολίτες, με τις δικές τους αξίες (χρήμα, εύκολος πλουτισμός, εξουσία), αξίες που κυριαρχούν και πολίτες που ζουν σε ένα καλύτερο σπίτι, με όλες τις ανέσεις, σε ένα υγιεινό περιβάλλον, που μορφώνεται, έχει εξασφαλισμένη μια κερδοφόρα εργασία, συμμετέχει στα δρώμενα της πόλης του.

Η υλοποίηση των αλλαγών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των Τσιγγάνων σε όλα τα επίπεδα είναι έργο φορέων της τοπικής κοινωνίας, κοινωνικών δυνάμεων θα λέγαμε. Αναφέρομαι αρχικά σε επίπεδο δήμου και συγκεκριμένα στο δήμο Πύργου.

Ο δήμος Πύργου ως βασικός φορέας αξιοποίησης προγραμμάτων και δράσεων για την ένταξη περιθωριοποιημένων ομάδων μέσω της Κοινωνικής

Υπηρεσίας, όπου και εργάζομαι ως κοινωνική λειτουργός, υπεύθυνη προγραμμάτων κοινωνικής ανάπτυξης σε επίπεδο κοινότητας, διαμόρφωσε στον οικισμό Βαλτζίκη (είναι ένας οικισμός που έχει μια ιδιαιτερότητα, δεδομένου ότι τα παιδιά για να μετακινηθούν από τον καταυλισμό στο σχολείο τους χρειάζεται να διανύσουν αρκετή απόσταση, μισής ώρας περίπου, και μάλιστα να περάσουν δρόμο ταχείας κυκλοφορίας) ένα κέντρο δημιουργικής απασχόλησης. Ο χώρος έχει δοθεί από την Ιερά Μητρόπολη Ηλείας.

Μέσω του πιλοτικού αυτού προγράμματος λειτούργησαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας με τη συμμετοχή συνταξιούχου εκπαιδευτικού, ο οποίος σε καθημερινή βάση βοηθούσε τα παιδιά στα μαθήματά τους, ώστε να είναι την επόμενη μέρα έτοιμα. Βεβαίως, δυσκολίες παρουσιάστηκαν, κυρίως στις αρχές του έτους και μετά τις γιορτές του Πάσχα, τις οποίες και εσείς θα διαπιστώνετε στις δικές σας περιοχές, αφού οι γονείς μετακινήθηκαν σε όμορες περιοχές μαζί με τα παιδιά τους για να πουλήσουν το εμπόρευσμά τους. Έτσι, οι απουσίες των μαθητών τσιγγάνικης προέλευσης από το σχολικό πρόγραμμα επηρέασαν κατά κάποιον τρόπο τη λειτουργία του Προγράμματος, αλλά καθιστούσαν δύσκολη και την προσαρμογή των ίδιων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Επίσης, λειτούργησε και λειτουργεί τμήμα δημιουργικής απασχόλησης μέσω του οποίου εφαρμόστηκε και ένα ψυχαγωγικό πρόγραμμα, όπου τα παιδιά της ομάδας στόχου έλαβαν μέρος σε ένα θεατρικό σκετς τα Χριστούγεννα με την καθοδήγηση εμπυχώτριας σε εθελοντική βάση και με τη δική μου ενθάρρυνση.

Μια ακόμη μοναδική εμπειρία ήταν για τα παιδιά η παρουσία και ενασχόληση μαζί τους ενός καθηγητή Θεολογίας σε εθελοντική πάντα βάση. Πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις στις οποίες δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να ακούσουν για τη θρησκεία τους μέσα από τραγούδια, να προβληματιστούν.

Ένας άλλος τομέας που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ζωής της ομάδας-στόχου είναι οι υπηρεσίες δομών Υγείας και Πρόνοιας. Σε συνεργασία

με το παιδιατρικό τμήμα του Γενικού Κρατικού Νοσοκομείου Πύργου και ειδικότερα τη διευθύντρια του παιδιατρικού τμήματος, κα Τζένη Παπαδοπούλου -κάποιοι από τους παρευρισκομένους τη γνωρίζουν-, υλοποιήθηκε πρόγραμμα εμβολιασμού όχι μόνο στον οικισμό Βαλτζίκη, αλλά και σε άλλους καταυλισμούς. Παράλληλα έγινε και γίνεται ενημέρωση σε θέματα προληπτικής παιδιατρικής. Βέβαια, ο στόχος μας είναι η χρήση των υπηρεσιών από τους ίδιους τους Τσιγγάνους με όσο γίνεται φιλική εξυπηρέτηση από τις υπηρεσίες. Πρέπει, όμως, να υπενθυμίσει κανείς τις συνθήκες διαβίωσής τους: για να μεταβούν από τον καταυλισμό στο νοσοκομείο, τις περισσότερες φορές πεζοί, αφιερώνουν όλο το πρωινό, διακόπτοντας έτσι ο τσιγγάνος μαθητής τη μέρα του από το σχολείο.

Βλέπουμε ότι η εξέλιξη της τσιγγάνικης κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα προϋποθέτει και τη λαϊκή συμμετοχή με τη δημιουργία εθελοντικής ομάδας, με τη συμμετοχή σε εθελοντική βάση ευαισθητοποιημένων συμπολιτών μας, οι οποίοι με τη γνώση και την πείρα τους συνεργάζονται, συμβάλλοντας στον επιδιωκόμενο στόχο, που είναι η εκπαίδευση των παιδιών των καταυλισμών και η ανάπτυξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον που ζουν και δραστηριοποιούνται.

Στην προσπάθειά μας να είναι καθημερινή η φοίτηση των παιδιών ζητήθηκε η παρέμβαση του διευθυντή του Τμήματος Συγκοινωνιών και Μεταφορών της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης Ηλείας, η οποία και πραγματοποιήθηκε άμεσα. Μετά από επιτόπια έρευνα διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα μεταφοράς των παιδιών με μισθωμένο αυτοκίνητο, γιατί η απόσταση, όπως σας προείπα, μεταξύ καταυλισμού και σχολείου ήταν αρκετά μεγάλη και η πεζοπορία ήταν αρκετά επικίνδυνη μέσω δρόμου ταχείας κυκλοφορίας. Ανάλογη διαδικασία θα ακολουθηθεί βέβαια και για τα παιδιά τσιγγάνικης προέλευσης από τον οικισμό Βιβιά (είναι μια περιοχή γύρω στα 4 χλμ έξω από το κέντρο του Πύργου), τα οποία πρέπει και αυτά να μεταβαίνουν με ασφάλεια στο σχολείο τους.

Όσον αφορά τώρα την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των σχολείων στα οποία φοιτούν τσιγγάνοι μαθητές, συμβάλλουν άμεσα και σημαντικά στην άρση των δυσκολιών του τσιγγάνικου βίου. Ανταποκρινόμενοι στο έγγραφο αίτημά μας για τον αριθμό των φοιτούντων της ομάδας-στόχου, αλλά και με συνεχείς κατ' ιδίαν επαφές συλλέξαμε χρήσιμα στοιχεία για την τακτική ή μη τακτική φοίτησή τους. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τακτική παρακολούθηση πολλές φορές αποβαίνουν άκαρπες γιατί, όπως μας είπαν: (α) οι τσιγγάνοι γονείς μαζί με τα παιδιά τους μετακινούνται συχνά σε άλλες πόλεις, (β) τα παιδιά είναι εκτεθειμένα σε πολλές ασθένειες (π.χ. ηπατίτιδα) και η ξαφνική ασθένεια αναγκάζει το γονέα να διακόψει το παιδί του από το σχολείο για να μεταβεί στο νοσοκομείο, (γ) το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν ενισχύει με ερεθίσματα τα παιδιά, ώστε να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να διαπαιδαγωγηθούν για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Πώς, λοιπόν, θα προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον ο τσιγγάνος μαθητής και πώς θα τύχει αποδοχής από τους άλλους συμμαθητές του;

Είναι εμφανής και δικαιολογημένη η απορριπτική στάση των γονέων ή αν θέλετε του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Οι Τσιγγάνοι στην ουσία συγκροτούνται και με το δικό τους κοινωνικό περιβάλλον. Οι συνθήκες διαβίωσής τους (ο νομαδικός τρόπος ζωής, το χαμηλό εισοδηματικό επίπεδο, οι μετακινήσεις από πόλη σε πόλη, η συμμετοχή του μικρού τσιγγάνου στην εργασία των γονέων) έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη προσχολικής αγωγής, την ελλιπή παρακολούθηση μαθημάτων, τη δυσκολία αφομοίωσης μαθημάτων, τη δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα.

Με τη βοήθεια των φορέων της τοπικής κοινωνίας, αλλά και την ενεργητική συμμετοχή των ίδιων των Τσιγγάνων, είναι δεκτή η κοινωνική τους εξέλιξη. Απαιτείται να καλλιεργηθεί και να υποστηριχθεί η εκπροσώπησή τους και η ενεργός συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Το ενδιαφέρον τους για βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους συνδέεται με τη διαδικασία της

επιμόρφωσης και κοινωνικής τους ανέλιξης. Η κουλτούρα τους δεν είναι κάτι το διαφορετικό, δεν είναι διαρκής και αναλλοίωτη, είναι μέρος του κοινωνικού ιστού. Η τσιγγάνικη μικροκοινωνία και ψυχή είναι ανθρώπινη και έχει δικαίωμα στο ευ ζην. Με την κοινή δράση της τοπικής κοινωνίας και της ομάδας-στόχου θα υπάρξει αλλαγή του τρόπου ζωής. Δεν λέμε ότι είναι εύκολο, απαιτείται οπωσδήποτε προσπάθεια.

Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων πρέπει να αντιμετωπιστεί σε συνάρτηση με το θέμα της στέγης, της εργασίας και της υγείας. Απαιτείται η δημιουργία εγκαταστάσεων ύδρευσης, αποχέτευσης και ηλεκτροφωτισμού, αλλά και η εξασφάλιση όλων των άλλων αγαθών του πολιτισμού που προσφέρονται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης.

Σας ανέφερα συγκεκριμένες δράσεις φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης που μπορούν να οδηγήσουν αργά, αλλά σταθερά στον επιδιωκόμενο στόχο. Τα εμπόδια είναι γνωστά, αλλά όχι αξεπέραστα. Οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές παρεμβάσεις από την τοπική κοινωνία συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση όλων των πολιτών. Με τη δράση διάφορων κοινωνικών δυνάμεων (Εκκλησία, νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, δήμος, εκπαιδευτική κοινότητα, λαϊκή συμμετοχή) είναι δυνατή η αλλαγή προς το καλύτερο. Έτσι, το δικαίωμα στην εκπαίδευση θα αποτελέσει πεποίθηση ότι ο Τσιγγάνος ανήκει και αυτός φυσιολογικά και δίκαια στο σχολικό πρόγραμμα.

Κλείνοντας, ο στόχος μας ως μελλοντική παρέμβαση είναι ο έλεγχος της φοίτησης των παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής, η άρση των εμποδίων που δημιουργούν διαρροές στην παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, η δημιουργία μητρώου σχολικής φοίτησης -κάτι που έχει προταθεί και από το Πρόγραμμα-, καθώς και μια κινητή ομάδα ευαισθητοποιημένων εθελοντών από τον Σεπτέμβρη πλέον για την παράλληλη δράση των δομών Υγείας και Πρόνοιας σε όλους τους καταυλισμούς της περιοχής. Τελειώνοντας, η τοπική κοινωνία που είναι κοντά στα προβλήματα των πολιτών οφείλει να προασπίσει τα συμφέροντά τους, διασφαλίζοντας τη σωστή κοινωνική υγεία και γενικότερα,

την παροχή κοινωνικής προστασίας και εξέλιξης της κοινωνίας. Άλλωστε, η προώθηση των Γσιγγάνων στην εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας υγιές περιβάλλον εκπαίδευσης, κατοικία και υποδομές, είναι μια πράξη ανθρωπιστική. Σας ευχαριστώ.

Ηώ Αγγουρή, Μέλπω Ντόια, Μαριάνθη Ταβανίδου, Σχολική ένταξη των παιδιών του οικισμού Αγία Σοφία

Είμαστε η νεοσύστατη ομάδα της Θεσσαλονίκης. Ξεινήσαμε τη δράση μας την εποχή των ισχνών αγελάδων για το Πρόγραμμα. Ευτυχώς, όμως, είχαμε τη διαρκή και ουσιαστική ηθική υποστήριξη του επιστημονικού μας υπεύθυνου. Και πριν αρχίσουμε ας κάνω και ένα πολιτικό σχόλιο: παραλάβαμε καμένη γη. Θα ξεινήσει η Μαριάνθη.

Θα ξεινήσω, διαβάζοντάς σας κάτι: "Οι Τσιγγάνοι αποτελούν μια διακριτή πολιτισμική μειονότητα με διαφορετική ιστορία, διαφορετικό τρόπο ζωής, που δεν περιλαμβάνει το σχολείο. Άρα, ο αναλφαβητισμός ήταν ανέκαθεν ένα δομικό στοιχείο της κουλτούρας τους. Έχουν, επίσης, διαφορετική αντίληψη για την ιδιοκτησία, τη λεβεντιά, την έννοια του καθαρού και του ακάθαρτου, του θορύβου και της ησυχίας...". Και συνεχίζει, δίνοντας μια ερμηνεία της σχολικής διαρροής βασισμένη σε μαρξιστικές θεωρίες à la γιαλαντζί: "Επειδή οι κυρίαρχες κοινωνίες δεν σέβονται τη διαφορετικότητα των Τσιγγάνων, τους υποτιμούν και επιχειρούν μέσα από το σχολείο να αφομοιώσουν τα παιδιά τους... Οι τσιγγανόπαιδες αντιστέκονται, παρατώντας το σχολείο και όσοι απ' αυτούς που μετά μύριων βασάνων κατορθώνουν να αποφοιτήσουν, πολλοί είναι λειτουργικά αναλφάβητοι, δηλαδή δεν ξέρουν γραφή και ανάγνωση... Συνεπάγεται, λοιπόν, ότι το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποτύχει!".

Ελπίζω να καταλάβετε, βέβαια, ότι δεν πρόκειται για δικές μου απόψεις. Για την ακρίβεια είναι αποσπάσματα έκθεσης διευθυντή σχολείου της περιοχής μας με μεγάλο ποσοστό μαθητών ρόμικης προέλευσης. Αυτή η έκθεση στάλθηκε στον προϊστάμενό του και για ευνόητους λόγους έχει προσέξει τη διατύπωση των απόψεών του. Φανταστείτε, δηλαδή, να μην την πρόσεχε! Σίγουρα όλοι έχετε γίνει μάρτυρες παρόμοιων απόψεων. Το ζήτημα, όμως, για μας είναι το ακόλουθο: το σχολείο αυτό χαρακτηρίζεται από την επόμενη

χρονιά ως διαπολιτισμικό και ο άνθρωπος αυτός θα συνεχίσει να είναι στη θέση του διευθυντή, γιατί έχει όλα τα τυπικά προσόντα. Επιστρέφουμε το σχόλιο: μάλλον εδώ έχει αποτύχει το σύστημα!

Παίρνοντας αφορμή από το συγκεκριμένο παράδειγμα, πιστεύουμε ότι μια μεγάλη πρόκληση για όλους μας, και για το Πρόγραμμα βέβαια, βρίσκεται εδώ ακριβώς. Οφείλουμε να πάρουμε θέση, να έχουμε έτοιμες προτάσεις επί θεσμικών θεμάτων που να βασίζονται στην καθημερινή μας πρακτική. Ασφαλώς και δεν είμαστε αφελείς για να πιστεύουμε ότι αλλάζοντας ή προτείνοντας νόμους, αλλάζει και η πραγματικότητα (ας θυμηθούμε λίγο τις χθεσινές εισηγήσεις περί διοικητικής ανομίας, αταξίας). Δυστυχώς, όμως, όλοι έχουμε γίνει μάρτυρες καταστάσεων όπου παρόμοιες συμπεριφορές και στάσεις διακονίζονται και καλύπτονται πίσω από νομότυπες διαδικασίες. Έτσι, μέσα σε αυτό το γενικό κλίμα ανομίας-αταξίας κρίνουμε σκόπιμο να θέσουμε κάποια ζητήματα που χρήζουν μεγάλης συζήτησης:

► Το πλαίσιο για την επιλογή του προσωπικού και των διευθυντών των διαπολιτισμικών σχολείων. Και γιατί ξεινάμε από τα διαπολιτισμικά; Γιατί από κάπου μάλλον πρέπει να ξεινήσουμε. Γιατί τα διαπολιτισμικά ούτως ή άλλως διέπονται από ειδικό καθεστώς, εν όψει μάλιστα της λειτουργίας του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

► Την ανάγκη για σύσταση ομάδων στήριξης στα σχολεία στα οποία εμείς έχουμε παρέμβαση, αλλά και στα διαπολιτισμικά, ομάδες που θα παρεμβαίνουν και έξω από το σχολείο, ομάδες θεσμοθετημένες, με παρουσία θεσμοθετημένη. Αυτή τη στιγμή εμείς ερχόμαστε ουσιαστικά να αναπληρώσουμε αυτό το κενό, εμείς ερχόμαστε σε επαφή με τις οικογένειες.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην περιοχή μας αποτελεί ένα διαπολιτισμικό σχολείο το οποίο κατά γενική ομολογία λειτουργεί πάρα πολύ καλά και στο οποίο το Πρόγραμμά μας τα προηγούμενα χρόνια είχε παρέμβαση. Φέτος φοιτούν έξι μαθητές και έξω από τον αυλόγυρο του

σχολείου παίζουν μερικές δεκάδες παιδιών, χωρίς κανέναν να ενδιαφέρεται να καλέσει αυτά τα παιδιά στο σχολείο.

Βέβαια, η ιστορία για τις ομάδες κοινωνικής στήριξης που μπορεί να έχουν άτομα διάφορων ειδικοτήτων, μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα σε σχέση με την κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών του έργου τους και των δυσκολιών που συναντούν σε σχέση με την ομάδα. Έχουμε ένα παράδειγμα, το δήμο Ευόσμου, ο οποίος μπορούμε να πούμε ότι -για τους δικούς του λόγους- δούλεψε, συνεργάστηκε με την προσπάθεια. Έχει συστήσει μια ομάδα από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και μία κοινωνική ανθρωπολόγο. Αυτή η ομάδα επισκέπτεται τα σχολεία του Ευόσμου που έχουν δεχτεί παιδιά από τον οικισμό Αγίας Σοφίας και θεωρούμε ότι γίνεται καλή δουλειά και αυτό φαίνεται και από τις εκθέσεις των δασκάλων και από την εικόνα που έχουμε από αυτά τα σχολεία σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών.

► Τη σύνδεση της σχολικής φοίτησης με τα επιδόματα πρόνοιας πολυτέκνων, θέμα που έθεσε και ο πρώτος ομιλητής, ο κος Γιάννος. Είναι ένα ζήτημα απέναντι στο οποίο θεωρώ ότι πρέπει να πάρουμε θέση. Έχω στα χέρια μου σχετικό έγγραφο (λογικά πρέπει να έχει κοινοποιηθεί και στον κο Γκότοβο) το οποίο απευθύνεται στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Πρέπει και εμείς να έχουμε έτοιμη τη θέση μας. Κατά τη γνώμη μου, για να ισχύσει η παραπάνω σύνδεση πρέπει καταρχάς το μέτρο αυτό να ισχύσει για όλους τους πολίτες, όχι αποκλειστικά για τους Ρομ, και να εξασφαλίσουμε βέβαια ένα ανεκτό σχολείο. Πώς; Ερώτηση ανοικτή. Και βέβαια οι κίνδυνοι είναι γνωστοί: η περιθωριοποίηση του πληθυσμού κάποια στιγμή (γιατί ξέρουμε ότι στην περιοχή μας και την Αγία Σοφία ειδικότερα το 60 % -και μπορεί και παραπάνω- παίρνει αυτά τα επιδόματα και ζει από αυτά), αλλά και να πέσουν τα μέτρα αυτά στα χέρια στυγνών γραφειοκρατών. Και είναι μεγάλος ο κίνδυνος αυτός, μιας και δεν μπορούμε να ελέγξουμε την εφαρμογή του μέτρου.

Θα συνεχίσω με κάποιες όχι τόσο προτάσεις, όσο διαπιστώσεις σχετικά με τη λειτουργία του Προγράμματος στην περιοχή μας, οι οποίες μπορούν να γενικευτούν. Κάποια σημεία έχουν ήδη ειπωθεί και στις χθεσινές εισηγήσεις και χαίρομαι ιδιαίτερα γιατί αυτά δεν αποτελούν μόνο δικές μας διαπιστώσεις:

■ Να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσχολική αγωγή. Το θεωρούμε πολύ σημαντικό.

■ Να υπάρχει επαφή με τους φορείς, όπως είπε και η ομάδα της Αχαΐας.

Η στρατηγική της δικής μας ομάδας θύμιζε αυτή του πωλητή τους δύο πρώτους μήνες. Φτιάξαμε ένα πελατολόγιο και προσπαθούσαμε μέσα από αυτό να χτίσουμε τις συμμαχίες μας. Βρίσκαμε κόσμο, τους ενημερώναμε για το τι κάνουμε, ποιος είναι ο στόχος μας, και πηγαίνοντας είτε σε φορείς της εκπαίδευσης είτε σε άλλους φορείς που εμπλέκονται με το όλο ζήτημα, προσπαθούσαμε να βρούμε συμμάχους.

Έτσι, η Β' Διεύθυνση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης ενδιαφέρθηκε. Αν όχι όλοι οι προϊστάμενοι, βρήκαμε πάντως δύο-τρεις με τους οποίους μπορούσαμε να συνεννοηθούμε και μπορούσαν και αυτοί, από την άλλη, να προωθήσουν τα ζητήματα του ενδιαφέροντός μας. Αναλαμβάνει, για παράδειγμα, πρωτοβουλία η διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χρηματοδότηση της Νομαρχίας για δημιουργία μέσα στον οικισμό καλοκαιρινών τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης του παιδιού, το οποίο βέβαια κρύβει κάποιους κινδύνους, αλλά θεωρούμε ότι είναι σημαντικό και μόνο το ενδιαφέρον που έδειξαν για να συσταθεί τέτοιο πρόγραμμα.

Άλλη συνεργασία και συμμαχία που θα μας φανεί και στο μέλλον πολύ χρήσιμη είναι αυτή με το ΚΕΚ της Νομαρχίας και τη ΝΕΛΕ. Οι δύο αυτοί φορείς έχουν αναλάβει την αστική τακτοποίηση όλων των οικιστών της Αγίας Σοφίας. Για όλους εμάς που ψάχνουμε απεγνωσμένα να βρούμε πιστοποιητικά γεννήσεως των παιδιών για να εγγραφούν κανονικά στα σχολεία, είναι πολύ σημαντική η βοήθειά τους. Και βέβαια, η συνέχεια των δράσεων του ΚΕΚ και της ΝΕΛΕ θα έχει να κάνει με τα προγράμματα απασχόλησης και κατάρτισης,

για τη συμμετοχή στα οποία όρος είναι να στέλνουν οι οικιστές τα παιδιά τους στο σχολείο. Ή καλύτερα, πρόκειται για κίνητρο, αφού λένε ότι όσοι οικιστές στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο θα προτιμηθούν από τους άλλους που είναι αδιάφοροι στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών.

Στην τοπική αυτοδιοίκηση βρήκαμε τους καλύτερους συμμάχους, αλλά και τους ορκισμένους εχθρούς. Ο δήμος Εχεδώρου ίσως ήταν ο καταλυτικός παράγοντας στην προσπάθειά μας και ελπίζουμε να αλλάξει η στάση του. Αλλά θα ακούσετε περισσότερο γι' αυτό στη συνέχεια.

■ Να υιοθετηθεί μια επιθετική πολιτική ενημέρωσης προς τις τοπικές κοινωνίες, η οποία διαπιστώσαμε ότι είναι ιδιαίτερα αποδοτική, αφού κάποιες ακραίες απόψεις οφείλονται τελικά σε πολλές περιπτώσεις και στην άγνοια. Πράγματα που για μας είναι δεδομένα, κάποιιοι άλλοι τα αγνοούν.

■ Να υπάρξει ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και επιμόρφωση -επιτρέψτε μου να πω- όχι πλέον για τους δασκάλους, αλλά για τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Η κάρτα φοίτησης μετακινούμενου μαθητή είναι κάτι δεδομένο για όλους μας. Σας πληροφορώ ότι το 80 % των διευθυντών των σχολείων που δέχτηκαν τα παιδιά δεν γνώριζαν τι να κάνουν με αυτά τα παιδιά, αν θα έπρεπε να τους δώσουν κάρτα, αν υπάρχει η κάρτα και τι σημαίνει. Η εγγραφή είναι σε εικρεμότητα και οι διευθυντές ρωτούσαν εμάς και όχι τους προϊσταμένους που ήταν αρμόδιοι για το θέμα.

Ένα άλλο μεγάλο κεφάλαιο είναι οι σχολικοί σύμβουλοι. Ακούστηκαν διάφορα. Εμείς έχουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα:

(α) Ένας πανικόβλητος αναπληρωτής δάσκαλος που έχει το τμήμα υποδοχής με δεκάχρονα και δωδεκάχρονα παιδιά, ζητά τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου. Και η μόνη συμβουλή που εκείνος του δίνει είναι να αγκαλιάσει τα παιδιά με αγάπη. Καλή η αγάπη, συμφωνούμε όλοι σε αυτό, αλλά θέλει κάτι πιο χειροπιαστό.

(β) Και κάτι που έρχεται να συνεχίσει την κουβέντα της Αγγέλας: Εμείς εμπλέκουμε τους σχολικούς συμβούλους και κάποιιοι σχολικοί σύμβουλοι με

τυπική στάση μπαίνουν στη διαδικασία. Το θέμα είναι από κει και πέρα ποιος τους υπολογίζει στις αποφάσεις που παίρνουν και στις συμβουλές που δίνουν. Για παράδειγμα, ο σχολικός σύμβουλος σε συνεργασία με τη δασκάλα του τμήματος υποδοχής οργανώνουν πρόγραμμα. Μέχρι τα Χριστούγεννα τα παιδιά κατορθώνουν να διαβάζουν και να γράφουν -για μεγάλα παιδιά μιλάμε- και μπαίνει το ζήτημα να ενταχθούν στις κανονικές τους τάξεις και να δέχονται παράλληλα ενισχυτική διδασκαλία. Ο σχολικός σύμβουλος γνωμοδοτεί ότι έφτασε ο καιρός να γίνει κάτι τέτοιο. Ο διευθυντής του σχολείου, όμως, το αρνείται, γιατί δεν θέλει να έρθει σε σύγκρουση με τους δασκάλους που θα δεχτούν τα παιδιά αυτά στην τάξη. Και εκεί ο σχολικός σύμβουλος σηκώνει τα χέρια ψηλά: "δεν μπορώ να κάνω τίποτα", μας λέει. Θεωρούμε, δηλαδή, ότι προϋπόθεση για να λειτουργήσει σωστά ο θεσμός του σχολικού συμβούλου είναι να λειτουργήσει συνολικά σωστά ως θεσμός, όχι μόνο στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Και κλείνω με μια ευχή. Στην περίπτωση συνέχισης του Προγράμματος, ας αλλάξουμε λίγο τη μορφή επικοινωνίας του δικτύου συνεργατών. Μέχρι τώρα αποτελούσαμε ένα δίκτυο με δεξαμενή πληροφοριών τα Γιάννενα και κανάλια αμφίδρομης ροής πληροφοριών προς και από τις περιοχές. Ίσως θα ήταν πιο χρήσιμο για όλους μας να διαμορφώσουμε έναν ιστό αράχνης. Και δεν μιλάω για μεγαλεπήβολα σχέδια υπολογιστών και γραφείων. Μια απλή φωτοτυπία διευθύνσεων, τηλεφώνων και e-mails για όσους έχουν αρκεί και έχει μηδενικό κόστος.

Και κάτι που εγώ περίμενα και θα προτιμούσα να έχω στα χέρια μου αυτή τη στιγμή, είναι οι εκθέσεις όλων των περιοχών. Έχουν δοθεί από το Φλεβάρη, το κόστος μιας φωτοτυπίας δεν νομίζω ότι είναι ιδιαίτερα σοβαρό, για να ενημερωθούμε επιτέλους για τις δράσεις όλων. Σας ευχαριστώ.

Ξεινήσαμε λιγάκι ανάποδα, όπως είδατε. Πρώτα καταθέσαμε τις προτάσεις μας. Επί του πρακτέου, λοιπόν. Η νεοσύστατη ομάδα της

Θεσσαλονίκης ξεκινώντας τη δράση της τον Σεπτέμβριο του 2000 αντικρίζει την πραγματικότητα. Ο νέος οικισμός Αγία Σοφία είναι σχεδόν έτοιμος. Το στρατόπεδο του Γιόνου που παραχωρήθηκε από το Υπουργείο Άμυνας θα φιλοξενούσε τους ανθρώπους του καταυλισμού της κοίτης του Γαλλικού ποταμού που ζούσαν σε συνθήκες πλήρους εξαθλίωσης. Η μετεγκατάσταση 250 περίπου οικογενειών ήταν ζήτημα χρόνου. Ζήτημα δικό μας, όμως, ήταν ο άγνωστος αριθμός των παιδιών και η εγγραφή τους στα σχολεία. Έτσι, ξεκινάει ο μαραθώνιός μας. Δεν ξέρω αν είναι υπερβολή, αλλά τουλάχιστον εμείς έτσι το ζήσαμε.

Κάνουμε μια πρόχειρη καταγραφή των παιδιών σχολικής ηλικίας και συναντήσεις επί συναντήσεων με φορείς της εκπαίδευσης και της τοπικής αυτοδιοίκησης πρώτου και δεύτερου βαθμού, για το πού θα πάνε τα παιδιά αυτά σχολείο. Ο δήμος Εχεδώρου, στον οποίο ανήκει ο οικισμός, αρνείται να τα δεχτεί στο σχολείο. Το επιχείρημα του εκπροσώπου του σε όλες αυτές τις συναντήσεις που σας είπα ότι ξεκίνησαν ήταν ότι "Εμείς δεν είμαστε ρατσιστές, αλλά η τοπική κοινωνία αντιδρά, θα ξεσηκωθεί, θα πάρουν τα καλάζνικοφ, δεν θα αφήσουν παιδί να κατεβεί από το λεωφορείο". Και βέβαια από δίπλα ο αρμόδιος προϊστάμενος να σιγοντάρει.

Εδώ θα πρέπει να σας πω ότι ο οικισμός ανήκει στον καποδιστριακό δήμο του Εχεδώρου (Σίνδος, Ιωνία, Κεφαλοχώρι) και βρίσκεται κοντά στις φυλακές των Διαβατών, στη βιομηχανική περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η έκτασή του είναι περίπου 150 στρέμματα.

Ο μαραθώνιός μας φαινόταν χωρίς τέρμα. Μας έσωσαν δύο από μηχανής θεοί: ο Τσενάι, ο μαθητής στη Μηχανιώνα, και ο πρωθυπουργός που θα ερχόταν στη Θεσσαλονίκη για τα εγκαίνια της Έκθεσης. Ένα ωραίο πρωί, λοιπόν, μας ανακοινώνεται ότι τα παιδιά θα πάνε σχολείο. Είχαν περάσει ήδη δύο μήνες σκληρών διαπραγματεύσεων και ψυχανάλυσης. Διότι όλοι αυτοί οι "καρεκλάδες", οι φορείς της διοίκησης, της εκπαίδευσης, ήθελαν ψυχανάλυση, ήταν οι ασθενείς μας και οι ψυχαναλυτές είμασταν εμείς!

Πού θα πήγαιναν, λοιπόν, αυτά τα παιδιά; Σε 13 σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης. Αυτή ήταν η λύση ανάγκης, εφόσον, όπως ήδη σας είπαμε, ο δήμος Εχεδώρου ήταν από την αρχή αρνητικός και δεν δεχόταν καμία συζήτηση για το ότι τα παιδιά αυτά ως παιδιά δημοτών του θα πρέπει να φοιτήσουν στα σχολεία του. Από την άλλη, υπήρχε ο κίνδυνος δημιουργίας σχολείου στον οικισμό, που ευτυχώς για μας -και αυτό βέβαια το οφείλουμε στις συμμαχίες που ανέφερε η Μαριάνθη προηγουμένως- καταφέραμε να μην γίνει. Ο κίνδυνος, όμως, υπάρχει ακόμα. Ακούγονται διάφορα από ανθρώπους της διοίκησης και από τους ίδιους τους κατοίκους και αυτό μάλλον είναι και το πιο επικίνδυνο.

Την κριτική, βέβαια, για το μοίρασμα των παιδιών στα 13 σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης τη δεχτήκαμε εμείς, αν και η απόφαση δεν ήταν βεβαίως δική μας. Διότι υπήρχαν και άλλα σχολεία πολύ πιο κοντά στον οικισμό, τα οποία θα μπορούσαν να δεχτούν τα παιδιά. Σας αναφέρουμε ενδεικτικά τον αριθμό αυτών των σχολείων και τη χιλιομετρική τους απόσταση από τον οικισμό:

Χαλάστρα 2 σχολεία 17 χλμ -- Μάλγαρα 1 σχολείο 19 χλμ

Κορδελιό 2 σχολεία 4 χλμ -- Εύοσμος 3 σχολεία 6 χλμ

Ευκαρπία 2 σχολεία 9 χλμ -- Συκιές 2 σχολεία 11 χλμ.

Οι μαθητές μεταφέρονται στα 13 σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης με μισθωμένα από τη Νομαρχία λεωφορεία και αρχικά ο ρόλος μας είναι συντονιστικός, κάνουμε, δηλαδή, τους συνοδούς. Κάθε πρωί βρισκόμαστε στον οικισμό και συντονίζουμε τα παιδιά, που είναι πάρα πολλά και θα πρέπει να ανεβούν σε τέσσερα λεωφορεία, να μην μπερδευτούν, να καταλάβουν σε ποιο σχολείο θα πρέπει να κατεβούν, σε ποια στάση. Αυτό λοιπόν το κάνουμε από τον πρώτο καιρό.

Ξεινούν, όμως, αντιδράσεις στα σχολεία και έτσι αλλάζουμε ρόλο. Η συμμετοχή μας στις συνελεύσεις γονέων και κηδεμόνων που συγκαλούνται είναι

πλέον αναγκαία. Ευτυχώς δεν είμαστε μόνοι μας εκεί, αλλά δίπλα μας στέκονται και οι σύμμαχοί μας, αυτοί που ανέφερε η Μαρία προηγουμένως.

Σε αυτές τις συγκεντρώσεις, όμως, βγήκε και κάτι που εγώ προσωπικά δεν μπορούσα να το φανταστώ. Προσπαθούσαμε να πείσουμε τους γονείς ότι τα παιδιά του οικισμού που θα έρθουν δεν θα μεταφέρουν τις κακές τους συνήθειες στα δικά τους παιδιά, δεν θα τα μάθουν να καπνίζουν, να σιοτώνουν ή δεν ξέρω και γω τι άλλο. Ακριβώς το ίδιο πράγμα, όμως, κάναμε και στον οικισμό. Προσπαθούσαμε, δηλαδή, να πείσουμε τους γονείς των παιδιών από τον οικισμό ότι δεν θα πάθουν τίποτα αν πάνε σχολείο. Καταλαβαίνετε ότι τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά.

Η εναλλαγή των ρόλων συνεχίζεται. Το ΠΚΠΑ μέσω της υπεύθυνης του που λειτούργησε το τμήμα στον οικισμό μας διαβεβαίωνε ότι το θέμα των εμβολίων που εικρεμούσε, θα λυνόταν. Ευτυχώς, τα εμβόλια δεν τα κάναμε εμείς!

Στα σχολεία προγραμματίσαμε επισκέψεις ανά δεκαπενθήμερο. Συνεργαστήκαμε με τους δασκάλους, από τους οποίους ζητούσαμε να μας στέλνουν στο τέλος κάθε βδομάδας με φαξ ένα παρουσιολόγιο. Με βάση αυτά τα παρουσιολόγια επισκεπτόμασταν σχεδόν κάθε βδομάδα τον οικισμό και μιλούσαμε με συγκεκριμένες οικογένειες, τα παιδιά των οποίων είτε πήγαιναν κανονικά στο σχολείο είτε είχαν απουσίες.

Δεν ξέρω αν θα πρέπει να αιτιολογήσω τη διαρροή που είδαμε εμείς. Ακούστηκαν και χθες κάποια πράγματα. Εμείς αναμέναμε την αργοπορία, την αργοπορία των μαθητών, αλλά δυστυχώς, είδαμε την αργοπορία των λεωφορείων. Όταν, δηλαδή, τα παιδιά μπήκαν τελικά σε ένα δρόμο και περίμεναν στις 7.30 π.μ. το λεωφορείο τους, ενώ έβρεχε, το λεωφορείο έφτανε στις 8.15 π.μ. Αυτή η δική μας ασυνέπεια σημαίνει συνέχεια της δικής τους ασυνέπειας επ' αόριστον. Και νομίζω ότι αυτό ήταν που πήγε πίσω την όλη προσπάθειά μας. Από τα παρουσιολόγια μας προκύπτει ότι ο αριθμός των μαθητών που ξεκίνησαν το σχολείο ήταν περίπου 130. Μέχρι το Μάρτη

φοιτούσαν 90-100 παιδιά και μετά το Πάσχα μειώθηκαν στα 30. Όταν ξεκίνησαν οι πενταήμερες, έρχονταν μόνο ένα λεωφορείο για τα παιδιά αυτά και έπρεπε να τα μοιράσει σε 13 σχολεία. Αυτό ήταν αριετό. Από την επόμενη εβδομάδα χάλασαν όλα. Τα παιδιά έφυγαν.

Θεωρώ σημαντικό να αναφέρω τα εξής. Το περιβάλλον των σχολείων που δέχτηκαν παιδιά του οικισμού δεν ήταν εχθρικό, κάποιες φορές, όμως, ήταν σίγουρα αδιάφορο. Έτσι, για τη φοίτηση των παιδιών που έχουν παραμείνει πρέπει να συμμεριστούμε την άποψη του κ. Παπακωνσταντίνου, ο οποίος χθες μίλησε για τη σημασία της σχέσης δασκάλου και μαθητή και για την ψυχολογική διάσταση στην ένταξη. Τα παιδιά συνέχισαν να φοιτούν στα σχολεία, γιατί ανέπτυξαν πολύ καλή σχέση με το δάσκαλο. Και αν αυτό συνδυαστεί με όσα ειπώθηκαν χθες από τον κ. Μαυρογιώργο, τότε η δική μας εμπειρία δείχνει ότι τα παιδιά συνεχίζουν να φοιτούν στα σχολεία που έχουν παρουσιάσει δείγματα προγραμματισμού ως σχολικές μονάδες.

Θέλω να σας μεταφέρω την εικόνα που αποκόμιζα κάθε φορά από τα σχολεία που επισκεπτόμουν, ειδικά από ένα από τα σχολεία της Χαλάστρας, το οποίο δεχόταν 7 μαθητές και από τον οικισμό των Τσιγγάνων (εκεί έχουμε μουσουλμάνους Τσιγγάνους). Αυτά τα 7 παιδιά έπαιζαν στο διάδρομο του σχολείου, που ήταν λίγο απόμερος. Στο προαύλιο ήταν στη μία άκρη, μόνα τους. Και να σας πω και το ακριβές σημείο; Δεν ξέρω αν έχει σημασία. Ακριβώς στην πόρτα του σχολείου του προαυλίου, όταν τα υπόλοιπα παιδιά έπαιζαν κανονικά στο προαύλιο. Η Ηώ θα συνεχίσει με τα νηπιαγωγεία που λειτούργησαν σε αυτόν τον οικισμό.

Κυρίες και κύριοι, καλημέρα σας και από μένα. Θα σας απασχολήσω με το θέμα της προσχολικής αγωγής των παιδιών του οικισμού Αγίας Σοφίας στη δυτική Θεσσαλονίκη. Είναι γνωστό σε όλους μας νομίζω ότι η προσχολική αγωγή χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς αποτελεί την πρώτη επαφή του

ατόμου με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, αλλά και καθορίζει σημαντικά την ομαλή ένταξή του στο σύνολο.

Τον Οκτώβρη του 2000, όπως ήδη ακούσατε το ιστορικό, οι Τσιγγάνοι από το Γαλλικό ποταμό μεταφέρθηκαν στον οικισμό Αγίας Σοφίας. Από την αρχή λειτούργησε νηπιαγωγείο, το οποίο μαζί με τον παιδικό σταθμό ήταν οι μόνες εκπαιδευτικές μονάδες που εγκαταστάθηκαν μέσα στον οικισμό. Στεγάστηκαν σε λυόμενα κτίρια, όπως είναι άλλωστε και οι κατοικίες των κατοίκων, και λειτούργησαν με επιμελές προσωπικό το καθένα.

Η καταγραφή των μελών του οικισμού, και συγκεκριμένα των παιδιών αυτής της ηλικίας, δεν είχε ακόμη ξεκινήσει από τη Νομαρχία και η συμβολή του Προγράμματος θεωρώ ότι ήταν καθοριστική στο σημείο αυτό, δεδομένου του ότι έγινε καταγραφή των παιδιών σχολικής ηλικίας, με ταυτόχρονη προτροπή και καθοδήγηση της οικογένειας να εγγράψουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο.

Στην αρχή φάνηκε ότι οι γονείς δεν γνώριζαν τη διαφορά μεταξύ δημοτικού και νηπιαγωγείου, καθώς και σε τι αποσκοπούσε η φοίτηση σε αυτό. Φυσικά εγγράφηκαν 32 παιδιά στο νηπιαγωγείο, αλλά για αρκετό διάστημα εμφανίζονταν και καινούρια, ενώ ταυτόχρονα κάποια από εκείνα που είχαν αρχικά εγγραφεί διέκοψαν τη φοίτηση. Τελικά ο αριθμός των παιδιών σταθεροποιήθηκε στα 33. Από αυτά 20 φοίτησαν τακτικά, αλλά με κάποια αρκετά μεγάλα διαστήματα αποχής κατά τη διάρκεια του έτους. Η διαρροή κορυφώθηκε μετά το Πάσχα, εποχή που παρατηρήθηκε διόγκωση αυτού του φαινομένου σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μόνο τέσσερα παιδιά παρακολούθησαν την τάξη τους καθημερινά και χωρίς κανένα διάστημα αποχής μέχρι και σήμερα.

Η προσέλευση των μαθητών ήταν ακανόνιστη και ως προς το ωράριο, καθώς δεν εμφανίζονταν και δεν αποχωρούσαν όλοι την ίδια ώρα. Οι λόγοι της ακανόνιστης φοίτησης και διαρροής είναι αυτοί που όλοι λίγο ή πολύ γνωρίζουμε και για τους οποίους ήδη ακούστηκαν πολλά σε αυτή τη συνεδρία.

Σύμφωνα, όμως, με την άποψη των νηπιαγωγών, την οποία και σας μεταφέρω, συντέλεσε πολύ το γεγονός ότι τα νηπιαγωγεία ήταν μέσα στον οικισμό και αυτό δεν υποχρέωσε θεωρητικά τους γονείς να τηρήσουν ένα τακτικό ωράριο προσέλευσης, όπως επίσης και να επιβάλουν στα παιδιά τους ένα σταθερό πρόγραμμα φοίτησης. Καταβλήθηκε κάποια προσπάθεια από τις νηπιαγωγούς να ακολουθηθεί το πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας, καθώς αυτό θεωρείται ευέλικτο και ευπροσάρμοστο στις ανάγκες των παιδιών στα οποία απευθύνεται. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί συνάντησαν τις εξής δυσκολίες:

(α) Αδυναμία συγκέντρωσης και γρήγορη απώλεια ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Αυτό είναι συχνό φαινόμενο στα νηπιαγωγεία κατά την αρχή της φοίτησης των παιδιών, ωστόσο, το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τέτοιου είδους δραστηριότητες, αλλά κυρίως το ότι δεν υπήρχαν άλλα παιδιά που να λειτουργήσουν ως πρότυπα στην εκπαιδευτική διαδικασία, δυσχέραινε την κατάσταση. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι αυτή η δυσκολία αντιμετωπίστηκε ή και ξεπεράστηκε εν μέρει με τη γενικευμένη χρήση της εικόνας ως μέσο διδασκαλίας.

(β) Αδυναμία παρακολούθησης και κατανόησης των ακουστικών μεθόδων διδασκαλίας, αφενός γιατί δεν υπήρχε ανάλογη εμπειρία από το οικογενειακό περιβάλλον, αφετέρου γιατί ο γραπτός λόγος διαφοροποιείται σημαντικά από τον προφορικό που χρησιμοποιούν και στο ευρύτερο περιβάλλον τους, αλλά και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Και όταν μιλάω για ακουστικές μεθόδους διδασκαλίας, αναφέρομαι και στην ανάγνωση ενός παραμυθιού από κάποιο βιβλίο.

(γ) Δυσκολία προσαρμογής στους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς και υγιεινής λόγω φυσικά της απουσίας εμπειρίας από το οικογενειακό περιβάλλον.

(δ) Ιδιαίτερα περιορισμένο λεξιλόγιο στη νεοελληνική γλώσσα, γεγονός που αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη επικοινωνίας με άτομα εκτός οικισμού. Τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους στα τσιγγάνικα και

χρησιμοποιούν τα ελληνικά μόνο όταν απευθύνονται στις νηπιαγωγούς ή στα άτομα εκτός πληθυσμού.

(ε) Μια πρακτική δυσκολία, η οποία δεν έχει σχέση με την ανταπόκριση των μαθητών, αλλά δημιούργησε πολλά προβλήματα κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ήταν η απώλεια των οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας, επειδή τα σχολεία ήταν αφύλακτα.

Οι γονείς δεν συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχοντας άγνοια αυτής της φάσης της εκπαίδευσης, θεώρησαν το νηπιαγωγείο σαν ένα αποτυχημένο δημοτικό. Οι μητέρες, για παράδειγμα, ρωτούσαν γιατί δεν μαθαίνουν γράμματα στα παιδιά τους, παρά τα βάζουν να παίζουν όλη μέρα. Και αυτή ήταν η μόνη συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, αποδέχτηκαν το ρόλο του παιδικού σταθμού, ο οποίος, όμως, ανταποκρίθηκε προφανώς στις προσδοκίες τους, και παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συνέπεια ως προς την προσέλευση και το ενδιαφέρον των γονέων. Επιπλέον, πρέπει να τονίσουμε ότι η στέγαση του νηπιαγωγείου μέσα στον οικισμό δημιούργησε ένα κακό προηγούμενο και οι γονείς αντιμετωπίζουν πλέον θετικά το ενδεχόμενο να στεγαστεί και δημοτικό σχολείο μέσα στον οικισμό.

Παρόλες τις δυσκολίες που αναφέραμε, υπήρξε πρόοδος στα παιδιά που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο και αν δεν ήταν η επιθυμητή, ήταν ίσως η μόνη επιτεύξιμη στις παρούσες συνθήκες.

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι αντισταθμιστικός, για να καλυφθούν τυχόν κενά που αφήνει η οικογένεια, με σκοπό τόσο την ολόπλευρη ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού όσο και την παράλληλη απόκτηση των βασικών εκείνων δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Θεωρούμε ότι για να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς και η ολόπλευρη ανάπτυξή τους, είναι απαραίτητη η επαφή με άτομα εκτός πληθυσμού. Υποστηρικτική αυτής της άποψης είναι και μια απλή σύγκριση με την πορεία τεσσάρων παιδιών από έναν καταυλισμό, τον Φοίνικα

Θεσσαλονίκης, που με παρέμβαση του Προγράμματος από τις αρχές Σεπτεμβρίου εγγράφηκαν στο 7^ο Νηπιαγωγείο Καλαμαριάς. Τα παιδιά παρουσίασαν ταχύτερη, για να μην πω ταχύτατη, κοινωνικοποίηση, ταχύτερη προσαρμογή στους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς και υγιεινής, συμμετοχή με άριστα αποτελέσματα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τρία από τα τέσσερα αυτά παιδιά είναι πολύ καλύτερα από τους συμμαθητές τους και μάλιστα οι νηπιαγωγοί τα θεωρούν τα καλύτερα του νηπιαγωγείου.

Σε όλο αυτό το διάστημα η συμβολή του Προγράμματος ήταν κυρίως η υλικοτεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με μουσικά όργανα ή όπως μπορούσαμε να βοηθήσουμε τέλος πάντων, ενώ η συμβουλευτική μας παρέμβαση ήταν σχετικά περιορισμένη, διότι φέτος δώσαμε μεγαλύτερη έμφαση στην πρώτη σχολική αγωγή και γενικότερα στη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, η πιο ουσιαστική και ολοκληρωμένη παρέμβασή μας στην προσχολική αγωγή είναι βασικός στόχος για την επόμενη χρονιά σε όσο γίνεται περισσότερες περιοχές του νομού.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι, κατά τη γνώμη μας η φοίτηση των παιδιών σε κανονικά σχολεία και η άμεση επαφή μεταξύ τους εξασφαλίζει καλύτερο παιδαγωγικό αποτέλεσμα, απαραίτητο για την ένταξή τους σε μία κοινωνία, όπου όλοι μας ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή με άτομα διαφορετικής καταγωγής. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με σχετικά σεμινάρια, ομάδες γονέων, ώστε να βοηθήσουν και να συμβάλουν στην πρόοδο των παιδιών τους. Για να ζήσουμε αρμονικά σε έναν κόσμο χωρίς σύνορα θα πρέπει να αποκτήσουμε μια θετική ιδέα για τον εαυτό μας, αλλά και σεβασμό για τους άλλους. Αυτό βέβαια προϋποθέτει αποδοχή των διαφορών μας, αλλά και μια αμερόληπτη συμπεριφορά απέναντι σε όλους. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Και θέλω και εγώ πριν κλείσω να ευχαριστήσω τον επιστημονικό μας υπεύθυνο για τη συνεχή στήριξή του στην προσπάθειά μας και εσάς που μας ακούσατε.

Και πριν χειροκροτήσετε να πούμε και κάποια πράγματα για τους στόχους μας και τι βλέπουμε για τη συνέχεια. Προς το παρόν, έχουμε για την Τρίτη μια ημερίδα σε συνεργασία με ένα σχολείο της Θεσσαλονίκης με θέμα "Σχολική ένταξη των παιδιών του οικισμού Αγίας Σοφίας. Εμπειρίες, συμπεράσματα, προοπτικές". Ο στόχος μας είναι, μάλλον έτσι οργανώθηκε το πρόγραμμα, οι δάσκαλοι που ασχολήθηκαν με αυτά τα παιδιά φέτος να βγουν να μιλήσουν, να καταθέσουν τις εμπειρίες τους και από την άλλη οι προϊστάμενοι να δεσμευτούν για την επόμενη χρονιά. Θα προσπαθήσουμε να δεσμευτούν, ώστε τα παιδιά του νηπιαγωγείου να πάνε στο δήμο Εχεδώρου, εκεί που πρέπει να πάνε. Και ο δήμος Εχεδώρου δεν έχει ένα σχολείο, έχει έξι συνολικά. Σας ευχαριστούμε.

Τζένη Κακαϊδή, Αγγέλα Λειατσά, Η πορεία του προγράμματος "Εκπαιδευτική Ένταξη Τσιγγανοπαίδων" στους νομούς Ιωαννίνων και Άρτας

Καλημέρα σας. Θα κάνουμε μία σύντομη παρουσίαση της δράσης του Προγράμματος στις περιοχές Ιωαννίνων και Άρτας. Οι Τσιγγάνοι στα Γιάννενα αντιμετώπιζαν και αντιμετωπίζουν πάρα πολλά προβλήματα. Πριν δύο χρόνια ο καταυλισμός βρισκόταν σε ένα παραλίμνιο οικόπεδο στο δήμο Ανατολής αντί ενοικίου. Σημειώνουμε ότι οι κάτοικοι κατά τη διάρκεια της παραμονής τους εκεί όφειλαν να εκκενώνουν το χώρο κάθε Αύγουστο και Σεπτέμβριο λόγω της εμποροπανηγυρης, κατόπιν συμφωνίας με τον ιδιοκτήτη. Οι συνθήκες διαβίωσης ήταν άθλιες με ανύπαρκτες συνθήκες υγιεινής. Έμεναν σε πρόχειρες παράγκες από νάυλον, δεν υπήρχαν τουαλέτες ούτε νερό και ο χώρος ήταν γεμάτος σκουπίδια. Το οικόπεδο του καταυλισμού βρισκόταν κοντά στο 4^ο Δημοτικό σχολείο Ανατολής. Έτσι, τότε συναντηθήκαμε με το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος μας αντιμετώπισε θετικά, ήταν, δηλαδή, πρόθυμος να συμβάλει στο να βρεθούν μία ή δύο αίθουσες στο σχολείο για τα παιδιά.

Ένα πρώτο σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε στο εν λόγω σχολείο ήταν η έντονη άρνηση των γονέων να δεχτούν τη συμφοίτηση των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης με τα δικά τους παιδιά. Οι λόγοι που προφασίζονταν τότε ήταν η έλλειψη εμβολιασμού και η γενικότερη έλλειψη υγιεινής τους. Έτσι, σε συνεργασία με τον παιδίατρο και το διευθυντή, πήγαμε στον καταυλισμό και πραγματοποιήσαμε τον εμβολιασμό των παιδιών. Παρόλα αυτά οι γονείς συνέχισαν να αντιδρούν, εκδηλώνοντας έντονες ρατσιστικές διαθέσεις. Στην προσπάθειά μας να πετύχουμε την ένταξη των παιδιών στο σχολείο μιλήσαμε μαζί τους και ο διευθυντής τους υποσχέθηκε ότι τα τμήματα θα λειτουργούν απογευματινές ώρες. Έτσι δόθηκαν τελικά οι αίθουσες από το σχολείο και ο κατάλληλος σχολικός εξοπλισμός από το Πρόγραμμα και λειτούργησαν τα δύο τμήματα αμιγώς τσιγγανοπαίδων στην Ανατολή.

Την επόμενη χρονιά οι Τσιγγάνοι έφυγαν από το οικόπεδο λόγω της εμποροπανήγυρης, για πρώτη φορά, όμως, δεν επέστρεψαν και υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό οφειλόταν στις παρεμβάσεις των κατοίκων της περιοχής. Για δύο περίπου μήνες οι Τσιγγάνοι περιφέρονταν από τη Λαμψίστα στο Δροσοχώρι και από εκεί στην περιοχή του Μαρινόπουλου, και τελικά κατασηκώνουν σε έναν ανοικτό χώρο κοντά στο παλιό αεροδρόμιο, μεταξύ Κουτσελιού και Μπάφρας.

Την περίοδο εκείνη είχαμε παράλληλα επαφές και δεχόμασταν υποσχέσεις τόσο από την Νομαρχία, όσο και από το Κέντρο Αποκατάστασης Κακοποιημένων Παιδιών, που επιχορηγείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση για παρόμοια προγράμματα, για την παραχώρηση οικοπέδου στην περιοχή της Λαμψίστας.

Το οικόπεδο δεν έχει δοθεί μέχρι σήμερα, οι συνθήκες παραμένουν άθλιες και αυτό αποτελεί ένα από τα κύρια επιχειρήματα του διευθυντή για να δικαιολογήσει την άρνησή του να δεχτεί τα παιδιά των Τσιγγάνων στο Δημοτικό σχολείο Κατσιιάς και να λειτουργήσουν τμήματα, έστω τις απογευματινές ώρες, όπως έγινε την προηγούμενη χρονιά.

Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων αρνείται τη φοίτηση στο σχολείο, ενώ ο δήμαρχος φοβούμενος τη μόνιμη εγκατάσταση των Τσιγγάνων στην περιοχή, αρνείται να τους παραχωρήσει ύδρευση. Με παρέμβαση του Προγράμματος, παραχωρήθηκε από το Ίδρυμα Παλινοστούντων κάποιος χώρος, για να χρησιμοποιηθεί για τη σύσταση μαθητικών τμημάτων. Αυτό το είχαμε αποφασίσει ως προσωρινή λύση τότε. Ήρθαμε σε επαφή με τον κ. Γλάρο, ο οποίος ήταν πρόεδρος του Ίδρυματος, και από την αρχή ήταν πρόθυμος και θετικός στην παραχώρηση των τολ. Επίσης, απευθυνθήκαμε στη Νομαρχία, η οποία με ενέργειές της βοήθησε στο να μετατραπεί το τολ σε έναν στοιχειώδη χώρο διδασκαλίας. Και έτσι δημιουργήθηκαν τα δύο τμήματα αμιγώς τσιγγανοπαίδων.

Στην αρχή βέβαια παρατηρούνταν μεγάλο ποσοστό παρακολούθησης

των μαθημάτων. Μετά το Πάσχα, όμως, ο αριθμός μειώθηκε και αυτό οφείλεται κυρίως σε βιοποριστικούς λόγους.

Αυτή τη στιγμή ο καταυλισμός βρίσκεται στην περιοχή του Μαρινόπουλου και για δεύτερη συνεχή χρονιά τα παιδιά συνεχίζουν να παρακολουθούν τα μαθήματά τους στα τολ. Το πρόβλημα μεταφοράς τους στο σχολείο, το οποίο δημιουργήθηκε γιατί η απόσταση ήταν μεγάλη και ήταν αδύνατο να διανυθεί με τα πόδια, αντιμετωπίστηκε με δική μας παρέμβαση από τον προϊστάμενο εκπαίδευσης και τελικά παραχωρήθηκε λεωφορείο για τη μεταφορά των παιδιών από τον καταυλισμό στα τολ.

Τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά στην Άρτα, τη Νέα Ζωή και τον Παρακάλαμο. Στον τελευταίο η φοίτηση των μαθητών είναι κανονική με ελάχιστες διαρροές. Η πλειοψηφία τους είναι παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής, τα οποία είναι ενταγμένα σε κανονικές τάξεις. Στο 2^ο Δημοτικό Νέας Ζωής υπάρχουν 26 τσιγγάνοι μαθητές με κανονική σχεδόν φοίτηση, γεγονός το οποίο οφείλεται κυρίως στο ότι οι Τσιγγάνοι κατοικούν μόνιμα σε σπίτια, χωρίς να μετακινούνται.

Στην Άρτα ο καταυλισμός βρίσκεται κοντά στο 10^ο Δημοτικό σχολείο. Υπάρχουν περίπου 10 οικογένειες, μόνιμα εγκατεστημένες στην Άρτα εδώ και πολλά χρόνια, με εξαίρεση ορισμένες περιπτώσεις όπου μερικοί μετακινούνται προσωρινά, αλλά πάντα επιστρέφουν. Κατοικούν σε σπίτια, σε ανθρώπινες συνθήκες διαβίωσης, καθώς ικανοποιούνται βασικές τους ανάγκες όπως στέγη, νερό και ρεύμα. Και οι σχέσεις με τους υπόλοιπους κατοίκους της περιοχής είναι αρμονικές, δεν υπάρχουν προβλήματα.

Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση, καθώς οι τσιγγάνοι γονείς τη θεωρούν ως ένα αγαθό, το οποίο δεν μπορούν να στερήσουν από τα παιδιά τους. Και έτσι στο σχολείο υπάρχει ένα τμήμα. Τα παιδιά έχουν αρμονικές σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές, δεν υπάρχουν ρατσιστικές εκδηλώσεις και μάλιστα φέτος ένα παιδί εντάχθηκε στην πρώτη δημοτικού και παρακολουθεί κανονικά.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να απευθύνω το λόγο στην Αγγέλα, η οποία για δύο χρόνια παρακολούθησε τα παιδιά, και στο Δημοτικό σχολείο της Ανατολής και στα τολ, τους έκανε ενισχυτική διδασκαλία και θα σας μεταφέρει τώρα την εμπειρία της.

Καλημέρα σας και από μένα. Η πρώτη επαφή με το Πρόγραμμα ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 1998. Ήρθαμε σε επικοινωνία με τους υπεύθυνους καθηγητές έξι μέρες μετά την έναρξη της λειτουργίας του σχολείου στην περιοχή της Ανατολής. Την ίδια μέρα μας έστειλαν στο σχολείο για να βοηθήσουμε τις δασκάλες στην προσαρμογή των παιδιών σε ένα χώρο που ήταν εντελώς καινούριος για αυτά.

Πραγματικά όταν φτάσαμε στο σχολείο διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν σοβαρές δυσκολίες. Τα παιδιά ήταν τρομερά ανήσυχα, δεν μπορούσαν να καθίσουν σε ένα σημείο πολλή ώρα, τσακώνονταν συνεχώς μεταξύ τους, ενώ τους φαινόταν τρομερά δύσκολο να καθίσουν στις καρέκλες και σχεδόν ακατόρθωτο να κρατήσουν στα χέρια τους τα μολύβια ή να χρησιμοποιήσουν τον σχολικό εξοπλισμό. Στην αρχή, επίσης, έρχονταν βρώμικα και απεριποίητα στο σχολείο, δεν χρησιμοποιούσαν τις εγκαταστάσεις υγιεινής, δεν πρόσεχαν τα τετράδια και τα βιβλία τους και σε κάποιες περιπτώσεις καρπώνονταν και κάποια μικροαντικείμενα από το χώρο του σχολείου και απαιτούσαν από εμάς και τις δασκάλες να τους αγοράζουμε όλο και κάποιο δωράκι.

Μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα το σιηνικό άλλαξε τελείως. Τα παιδιά άρχισαν να έρχονται πλυμένα και χτενισμένα, με ρούχα που χρησιμοποιούσαν -όπως τα ίδια έλεγαν- αποκλειστικά για αυτό το χώρο, προσέρχονταν στην ώρα τους, έρχονταν σχεδόν πάντα κάνοντας τις ασκήσεις τους, μάθανε την έννοια της πειθαρχίας και του σεβασμού, πώς να χρησιμοποιούν επαρκώς και με επιτυχία τον σχολικό εξοπλισμό, σταμάτησαν οι αρπαγές και φρόντιζαν το χώρο σαν να είναι το σπίτι τους, κοιτώντας όταν

φεύγουν τα πάντα να μένουν εν τάξει. Σιγά-σιγά άρχισαν να παρουσιάζουν αλματώδη πρόοδο, πράγμα που λειτούργησε τροφοδοτικά για αυτά, καθώς σταδιακά άρχισαν να αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις δυνάμεις του, βλέποντας τα πρώτα θετικά αποτελέσματα των προσπαθειών τους.

Εκείνη την περίοδο εφαρμόσαμε για πρώτη φορά στο σχολείο ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Κάποιες φορές χρειαζόταν να απέχουν τα παιδιά από το μάθημά τους για κάποιο χρονικό διάστημα (όταν π.χ. είχαν κάποιες συγκομιδές) ή για κάποιους άλλους λόγους είχαν μείνει λίγο πίσω στα μαθήματά τους ή δεν είχαν κατανοήσει κάποιο κομμάτι της ύλης. Σε αυτή την περίπτωση αυτό που κάναμε ήταν, παράλληλα με την ύλη του σχολείου που προχωρούσαμε κανονικά, να καλύπτουμε τα κενά και να τους προχωράμε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην υπάρχει μαθησιακή ανομοιογένεια μέσα στην τάξη με ό,τι επιπτώσεις θα είχε αυτή. Ταυτόχρονα, στήσαμε μια δανειστική βιβλιοθήκη μέσα στην τάξη, έπειτα από απαίτηση των ίδιων των παιδιών που τότε άρχισαν να δείχνουν μεγαλύτερο ζήλο στο μάθημα της γλώσσας.

Κάποιες προσπάθειες που κάναμε να φέρουμε σε επαφή τα παιδιά τσιγγάνικης προέλευσης με τα άλλα παιδιά του σχολείου δεν είχαν αρχικά πολύ θετικά αποτελέσματα. Διοργανώσαμε κάποιες εκδρομές κοινές, χωρίς χρηματικό αντίτιμο, για να φέρουμε σε επαφή τα παιδιά. Αυτές, όμως, είχαν πολύ μικρό ποσοστό συμμετοχής.

Παρόλα αυτά, με την πάροδο του χρόνου και όταν φάνηκε ότι τα παιδιά σέβονταν το χώρο και δεν δημιουργούσαν προβλήματα, είχαμε μερικά πολύ θετικά στοιχεία. Τα παιδιά του πρωινού σχολείου σταμάτησαν σταδιακά να σχίζουν και να μουτζουρώνουν τις χειροτεχνίες και τα βιβλία των τσιγγάνων μαθητών, σταμάτησαν να προσέρχονται κάποιοι δύσπιστοι καλοθελητές στο χώρο του σχολείου που με το πρόσχημα του αντιπροσώπου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων έρχονταν για έλεγχο και φρόντιζαν να προσβάλλουν σε κάθε δυνατή ευκαιρία τα παιδιά, ενώ προς το τέλος της σχολικής χρονιάς παρατηρήσαμε ότι τα άλλα παιδιά που έρχονταν από περιέργεια στο διάλειμμα

να παρατηρήσουν τα δικά μας, άρχιζαν να έχουν σιγά-σιγά επαφές με αυτά. Αυτό είναι κάτι το οποίο θα μπορούσε να έχει οδηγήσει σε πολύ θετικά αποτελέσματα, αν η κατάσταση τον επόμενο χρόνο δεν άλλαζε.

Τον επόμενο χρόνο, λοιπόν, η κατάσταση άλλαξε με την ειδίωξη των παιδιών από το σχολείο, το 4^ο Δημοτικό Ανατολής στην περιοχή του Κατσιά, όπου πλέον το σχολείο μετεγγρατάσθησε σε ένα τολ. Οι συνθήκες ήταν δύσκολες σε ένα χώρο που όσο και αν είχε διαμορφωθεί, απείχε αρκετά από τα πρότυπα ενός σχολείου. Αυτή τη φορά είχαμε να αντιμετωπίσουμε προβλήματα όπως η αφόρητη ζέστη το καλοκαίρι, το πολύ κρύο το χειμώνα, η λάσπη και η βρώμα το φθινόπωρο, η δυσωδία των ζώων την άνοιξη. Εντούτοις, ούτε και σε αυτή την περίπτωση το βάλουμε κάτω.

Δυστυχώς, όμως, άλλαξε και το προσωπικό του σχολείου. Αυτό ήταν κάτι το αρνητικό, γιατί οι καινούριοι δεν είχαν ιδέα από διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως οι προηγούμενοι. Δεν πίστευαν ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να έχουν ποτέ πρόοδο ανάλογη με αυτή των άλλων, των "κανονικών", παιδιών. Και αυτό ήταν κάτι που το έδειχναν με τον τρόπο τους. Στις πρώτες τους αποτυχίες να προσεγγίσουν τα παιδιά και κάτω από το πρίσμα της προκατάληψης για τις νοητικές τους ικανότητες, παρέδωσαν τα όπλα και απέδωσαν το βάρος της ευθύνης στα παιδιά, λέγοντας "και τι άλλο να τους κάνουμε, δηλαδή, αφού δεν τραβάνε"; Μάλιστα κάποιος απέδωσε στον ελλιπή εξοπλισμό του σχολείου την προσωπική του αδυναμία να διδάξει, έχοντας ως μέσο σύγκρισης το ιδιωτικό σχολείο που βρισκόταν πριν και τους γονείς των άλλων μαθητών που έδιναν πεντοχίλιαρα και δεκαχίλιαρα κάθε μήνα για την αγορά εξοπλισμού. Δήλωνε μάλιστα σε κάθε δυνατή ευκαιρία ότι δεν υπάρχει καμία περίπτωση να ξανακάτσει δεύτερη χρονιά στο ίδιο σχολείο. Το αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά σταμάτησαν να ασχολούνται με το μάθημα, οι ίδιοι οι δάσκαλοι καθόντουσαν έξω από την τάξη, πίνανε καφέ και καπνίζανε, τα παιδιά έχασαν την εμπιστοσύνη στις προσωπικές τους ικανότητες, έχασαν κάθε ενδιαφέρον για το σχολείο, πείστηκαν ότι πλέον δεν έχει κανένα νόημα να συνεχίσουν τη

φοίτησή τους, αφού βρίσκονται στα στάδια του πρώτου έτους που φοίτησαν στο σχολείο και τα πράγματα οπισθοδρόμησαν πολύ.

Επειδή δεν μπορέσαμε να πετύχουμε συνεργασία με τους δασκάλους δεν μπορέσαμε να ξαναεφαρμόσουμε το πρόγραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας. Έτσι, αναγκαστήκαμε να κατευθύνουμε τις προσπάθειές μας αλλού. Αναλάβαμε κάποιες καλλιτεχνικές δραστηριότητες μέσα στο χώρο του σχολείου, ξεκινήσαμε κάποια μαθήματα χορού, φτιάξαμε θεατρική ομάδα, στην οποία τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με προθυμία, αρχίσαμε να τους διαβάζουμε παραμύθια, τα οποία στη συνέχεια διαβάζαμε μέσα στην τάξη, και τους κάναμε κάποιες χειροτεχνίες. Το αποτέλεσμα ήταν εκεί που οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες περιοριζόνταν στο χρωματισμό φωτοτυπημένων προσχεδίων και τα παιδιά φοβόντουσαν να εκφραστούν από μόνα τους μέσα στην τάξη, ξαφνικά άρχισαν ξανά να αποκτούν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, να εκφράζουν με ωραίο τρόπο τη δημιουργικότητά τους.

Αυτές οι κινήσεις αποτέλεσαν κίνητρα για τα παιδιά, τα οποία ξανάρχισαν να έρχονται στο χώρο του σχολείου, κάτι που για αρκετό καιρό είχαν πάψει να κάνουν ή το έκαναν εντελώς περιστασιακά, οι ίδιοι οι δάσκαλοι που αρχικά ήταν δύσπιστοι απέναντι στην ικανότητα των παιδιών να πετύχουν σε αυτούς τους τομείς, άρχισαν σιγά-σιγά να επικροτούν και να ενισχύουν την προσπάθειά μας και απέκτησαν μια πιο θετική αντιμετώπιση προς τα παιδιά.

Οι μέχρι σήμερα εμπειρίες μας μάς οδήγησαν σε κάποια συμπεράσματα, με βάση τα οποία θα θέλαμε να σας κάνουμε και κάποιες προτάσεις που νομίζουμε ότι μπορούν να ενισχύσουν και να βοηθήσουν το Πρόγραμμα.

Καταλήξαμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται στη διαδικασία ανάλογα με τις προσδοκίες των δασκάλων. Σε περιπτώσεις που οι δάσκαλοι είχαν από τους τσιγγάνους μαθητές παρόμοιες απαιτήσεις με εκείνες που είχαν από τους μη τσιγγάνους, παρατηρήσαμε ότι οι πρώτοι παρουσίασαν πρόοδο ανάλογη με αυτή των δευτέρων. Οι εργασίες γίνονταν κανονικά, το

πρόγραμμα ακολουθούνταν πιστά, τα παιδιά έρχονταν ευπρεπισμένα και στην ώρα τους με τα βιβλία τους, δεν παρατηρήθηκαν περιστατικά αδικαιολόγητων απουσιών ή και διακοπή φοίτησης. Τα παιδιά αναλάμβαναν πρωτοβουλίες και ενδιαφέρονταν για το κάθε τι που συνέβαινε μέσα στην τάξη, έχοντας αποκτήσει αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους.

Στις περιπτώσεις εκείνες, όμως, που οι δάσκαλοι έδειχναν με τον τρόπο τους ότι θεωρούσαν ανίκανα τα παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής να παρακολουθήσουν κανονικά ένα σχολικό πρόγραμμα, γιατί υποστήριζαν είτε ότι από τη φύση τους δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και κουράζονται εύκολα είτε ότι τα θεωρούσαν μειωμένης αντίληψης και αποδοτικότητας, σε σημείο η σχολική διδακτική ώρα να αποτελεί το διάλειμμα ενός πεντάωρου διαλείμματος, τα παιδιά αδρανοποιούνταν σημαντικά. Έρχονταν στο σχολείο ό,τι ώρα θέλανε και αν θέλανε, χωρίς τα βιβλία τους, χωρίς να έχουν κάνει καμία εργασία, και μάλιστα υπήρχαν περιπτώσεις που έκαναν μήνες να εμφανιστούν, επειδή -όπως τα ίδια λέγανε- δεν βρίσκανε λόγους να έρθουν στο σχολείο, αφού δεν έκαναν τίποτα πια.

Εφόσον, λοιπόν, ο ίδιος ο δάσκαλος διαμορφώνει τις συνθήκες στο σχολείο και επειδή η κατάσταση στο σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει κάποιες ιδιαιτερότητες, προτείνουμε από την αρχή της σχολικής χρονιάς να διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για τους διδάσκοντες με διαφορετική μορφή από αυτή που γινόταν μέχρι σήμερα, εστιάζοντας, δηλαδή, σε πρακτικά κυρίως ζητήματα. Και καλό θα ήταν να γίνεται πρακτική σε υποθετικές καταστάσεις μέσω του σεμιναρίου.

Το άλλο που θα μπορούσαμε να κάνουμε είναι να προωθήσουμε κάποια πρόταση στην πολιτεία, ώστε να δοθεί η έμφαση στη σωστή επιλογή του διδακτικού προσωπικού. Η επιλογή, δηλαδή, του δασκάλου ενός τέτοιου σχολείου να μην εξαρτάται από παράγοντες όπως π.χ. να έχει ως μόνη άλλη εναλλακτική την απόσπαση στα σύνορα της Ελλάδας, αλλά να εξαρτάται αποκλειστικά από την προσωπική του επιθυμία. Επίσης, είναι σημαντικό να

λαμβάνεται υπόψη προηγούμενη εμπειρία ή κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εγώ θα ήθελα να προσθέσω, κλείνοντας, ότι παράλληλα με τις άλλες δραστηριότητες του Προγράμματος, προωθήσαμε και τη διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων μέσα στα σχολεία όπου φοιτούν οι Τσιγγάνοι. Και αναφέρω ενδεικτικά τη δημιουργία μουσικού εργαστηρίου στο 2^ο Δημοτικό σχολείο Νέας Ζωής, τμήμα μουσικής και χορού στο σχολείο του Παρακαλάμου, μουσική στο σχολείο της Ανατολής και θεατρική και χορευτική ομάδα στο σχολείο στα τολ. Παρατηρήσαμε ότι οι δραστηριότητες αυτές ήταν ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά για να έρχονται στο σχολείο, έδειχναν υπέρμετρο ενθουσιασμό για τη συμμετοχή τους σε αυτές, καθώς ασκούσαν τη δημιουργικότητά τους και πολλές φορές ενίσχυαν (στην περίπτωση της θεατρικής ομάδας) τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων, όπως π.χ. της γλώσσας. Προτείνουμε, λοιπόν, η προσπάθεια αυτή να συνεχιστεί από το Πρόγραμμα και να προωθηθεί οργανωμένα με κατάλληλους καθηγητές και την παροχή ανάλογου υλικού.

Και τέλος, ήθελα να πω ότι όσον αφορά την εγκατάσταση σχολείου τσιγγανοπαίδων στα τολ του Κοτσελιού, ήταν μια προσωρινή λύση που προτάθηκε κατ' ανάγκη από το Πρόγραμμα για να μην αργήσει η έναρξη των σχολικών μαθημάτων για τα παιδιά, ώσπου να εγκατασταθούν σε κανονικό σχολικό κτίριο. Βέβαια, η κατάσταση αυτή έχει εδραιωθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, με συνέπειες τόσο για τα παιδιά και τους δασκάλους, όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, καθώς τα ίδια τα παιδιά δεν θεωρούν το κτίριο αυτό σχολείο, γεγονός το οποίο τα αποτρέπει πολλές φορές να παρακολουθούν και συχνά νιώθουν και αδικημένα σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Εμείς έχουμε ήδη ξεκινήσει εδώ και καιρό προσπάθειες σε διάφορα μέτωπα και έχουμε σαν στόχο να πετύχουμε όσο το δυνατό πιο γρήγορα την ένταξη των παιδιών σε κανονικά σχολεία και τάξεις, με σκοπό την πλήρη ένταξή τους

στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποφυγή περαιτέρω περιθωριοποίησης. Ευελπιστούμε ότι μέχρι τον Σεπτέμβρη θα έχει δοθεί το οικόπεδο στους Τσιγγάνους της Λαμφίστας, για το οποίο έχουν γίνει τόσες πολλές συζητήσεις, και έτσι τα παιδιά έχοντας μόνιμη πλέον κατοικία θα παρακολουθήσουν κανονικά το σχολείο. Σας ευχαριστώ πολύ.

Καλλιόπη Κούρκουλου, Ιωάννα Αθανασοπούλου, Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στην Εκπαίδευση: προβληματισμοί για τη διαρροή

Καλησπέρα σας. Τα προηγούμενα χρόνια στις συναντήσεις μας είχαμε αναφερθεί διεξοδικά στις διάφορες περιπτώσεις που απασχόλησαν το Πρόγραμμα σχετικά με την ένταξη των ρόμηδων μαθητών στην εκπαίδευση στην περιοχή της Κέρκυρας. Φέτος κρίναμε σκόπιμο να επικεντρωθούμε στον απολογισμό των δραστηριοτήτων του Προγράμματος, προσπαθώντας να τις κωδικοποιήσουμε σε δύο άξονες: (α) στις περισσότερο ή λιγότερο θετικές εξελίξεις μετά από τις παρεμβάσεις του Προγράμματος και (β) στις αρνητικές εξελίξεις. Η κωδικοποίηση αυτή αφορά τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαίδευση των παιδιών ρόμικης καταγωγής, δηλαδή το Δήμο, την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τη Νομαρχία, την τσιγγάνικη κοινότητα, τη μη τσιγγάνικη κοινότητα -και εδώ αναφερόμαστε στους γονείς, στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αλλά και στα χωριά, στις περιοχές δηλαδή όπου υπάρχει τσιγγάνικη παρουσία-, και τέλος, τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες.

Ας ξεκινήσουμε από τη μη τσιγγάνικη κοινότητα. Οι θετικές εξελίξεις θα λέγαμε ότι είναι οι εξής:

(α) Έχουμε τα τελευταία χρόνια αποφυγή των ακραίων συγκρουσιακών καταστάσεων που παρατηρήσαμε τον πρώτο χρόνο. Πού οφείλεται, όμως, αυτό; Οφείλεται καταρχάς στη μη ένταξη των μαθητών του προπαρασκευαστικού τμήματος στις ήδη υπάρχουσες σχολικές μονάδες. Για ποιο λόγο, λοιπόν, να διαμαρτυρηθούν οι γονείς, από τη στιγμή που το προπαρασκευαστικό τμήμα δεν βρίσκεται στη σχολική μονάδα, μέσα στο δήμο, αλλά μακριά από τη σχολική μονάδα; Υπήρξε, όμως, και μία συνάρτηση με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων με θέμα την τσιγγάνικη κοινότητα, την οποία πραγματικά θεωρούμε ως ένα πολύ θετικό βήμα. Μέχρι πριν από λίγο καιρό δεν είχε γίνει, γιατί δεν είμασταν έτοιμοι. Ή καλύτερα, εμείς από την πλευρά μας είχαμε τονίσει από την αρχή ότι είμαστε έτοιμοι για έναν τέτοιο διάλογο, αλλά η άλλη πλευρά προφανώς δεν ήταν.

Είχαμε, όμως, και έχουμε και αρνητικές εξελίξεις και δυστυχώς, αυτές θα φανούν του χρόνου μάλλον, όπως φοβόμαστε. Σε μια συνάντηση που είχαμε την Πέμπτη με το

δημοτικό συμβούλιο και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, μας είπαν ότι δεν δέχονται στο συγκεκριμένο σχολείο άλλους Τσιγγάνους. Μάλιστα μας έβαλαν και περιοριστικά νούμερα (δύο παιδιά σε κάθε τάξη, όχι παραπάνω), υποστηρίζοντας ότι πρέπει να πάρουν και τα άλλα σχολεία κάποιους, αν και τοπογραφικά το σχολείο αυτό πρέπει να πάρει τους μαθητές που ανήκουν στον καταυλισμό.

Συνεχίζουμε με τους φορείς. Οι θετικές εξελίξεις αφορούν (α) την έγκαιρη πρόβλεψη για τις τοποθετήσεις εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, κάτι που τα προηγούμενα χρόνια δεν είχε συμβεί, χάρη στην οποία γλιτώσαμε την αρχική διαρροή, και επίσης (β) την έγκαιρη πρόβλεψη για τη στέγαση των τμημάτων.

Οι αρνητικές εξελίξεις από την άλλη σχετίζονται πρώτα απ' όλα με την αδυναμία έκδοσης κοινών αποφάσεων των διαφόρων φορέων (Νομαρχία, Δήμος, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). Άλλες, δηλαδή, πληροφορίες δεχόμαστε από τον ένα φορέα, άλλες από τον άλλο, και σας πληροφορώ ότι σίγουρα συγκρούονται μεταξύ τους αυτές οι πληροφορίες και οι αποφάσεις. Η δεύτερη αρνητική εξέλιξη που είχαμε είναι η προσπάθεια χορήγησης απολυτηρίου -έχουν δοθεί ήδη δύο από πέρσι- σε μαθητές του προπαρασκευαστικού τμήματος, προκειμένου αυτοί οι μαθητές να μην εντάσσονται και να μην μεταβαίνουν μετά στις κανονικές σχολικές μονάδες. Με άλλα λόγια, γλιτώνουμε δίνοντας το απολυτήριο. Κάπως έτσι έχουν τα πράγματα.

Όσον αφορά τώρα την ίδια την τσιγγάνικη κοινότητα, να θυμίσω ότι όταν άρχισε το Πρόγραμμα αρχίσαμε εμείς οι ίδιοι τους εμβολιασμούς σε συνεννόηση με το ΠΚΚΠΑ της Κέρκυρας. Οι παιδίατροι ήταν πάρα πολύ συνεργάσιμοι και τον πρώτο χρόνο είμασταν εμείς αυτοί που συνοδεύαμε τα παιδιά για να γίνει ο εμβολιασμός τους. Μετά, όμως, άρχισε μία προσπάθεια να πείσουμε τους γονείς να πηγαίνουν οι ίδιοι τα παιδιά τους στον παιδίατρο, γιατί το Πρόγραμμα μπορεί να υπάρχει, μπορεί και να μην υπάρχει σε λίγα χρόνια, και έπρεπε να τους δώσουμε να καταλάβουν πόσο χρήσιμο και αναγκαίο είναι να γίνει κάτι τέτοιο. Πραγματικά, σύμφωνα με τις πληροφορίες και τα στοιχεία που έχουμε από το ΠΚΚΠΑ, οι εμβολιασμοί των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης έχουν αυξηθεί στην Κέρκυρα κατά 50 %, ενώ ήταν μηδενικοί. Οι γονείς ξεκινούν πια μόνοι τους και πάνε τα παιδιά τους να τα εμβολιάσουν, άσχετο με το αν

πρόκειται να γραφτούν στο σχολείο ή όχι. Επίσης, παρατηρούμε και μια μικρή, αλλά υπαρκτή, μείωση των οικογενειακών μετακινήσεων. Μερικές, δηλαδή, οικογένειες αφήνουν τα παιδιά τους με τη σύζυγό τους, όταν πρόκειται να μετακινηθούν για διάφορες επαγγελματικές τους ασχολίες.

Οι αρνητικές εξελίξεις, υπαρκτές και πάλι:

(α) Νομικής φύσεως προβλήματα σε γονείς συγκεκριμένων μαθητών, γεγονός που δρα απαγορευτικά στη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Έχουμε μία οικογένεια όπου η μητέρα -παίρνω αυτό το παράδειγμα για να δούμε πόσο έντονο είναι το πρόβλημα- φυλακίστηκε, ο πατέρας δεν έχει ελληνική ιθαγένεια ή οτιδήποτε άλλο που να αποδεικνύει ότι υπάρχει αυτός ο άνθρωπος για το ελληνικό κράτος, οπότε δεν μπορεί να πάρει ούτε τα απαραίτητα επιδόματα, εκείνα τα οποία δικαιούται (πολυτεχνίας κτλ.), και βέβαια, είναι "λογικό" να απομακρύνει τα παιδιά του από το σχολείο. Τα παιδιά του έπρεπε να ζήσουν και ζούσαν μέσα από την επαιτεία.

(β) Εθισμός τριών μαθητών σε εισπνοή ουσιών, συγκεκριμένα βενζίνης. Ένας μαθητής έφτασε στο σημείο να πέσει σε κώμα και να απομακρυνθεί από το σχολείο.

(γ) Μη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης. Εδώ μπορούμε να ανοίξουμε μια παρένθεση για το οικιστικό πρόβλημα που αναφέραμε και προηγουμένως. Δυστυχώς, στην Κέρκυρα παρατηρείται κάτι το διαφορετικό. Υπάρχουν στον ένα καταυλισμό κάποιοι Τσιγγάνοι με δικές τους ιδιοκτησίες, δικά τους ιδιότητα μέρη, στα οποία έχουν κτίσει. Σε αυτούς ο δήμαρχος δίνει τα λυόμενα σπίτια, επειδή θα τα τοποθετήσουν σε ιδιόκτητους χώρους. Οι άλλοι που βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση, οι άλλοι οι οποίοι δεν έχουν δική τους περιουσία, έχουν και περισσότερα παιδιά και ζουν σε άθλιες συνθήκες διαβίωσης, αυτοί που τελικά έχουν και την περισσότερη ανάγκη, αυτοί δεν παίρνουν λυόμενα. Και βλέπουμε το φαινόμενο δίπλα σε ένα σπίτι χτισμένο να υπάρχει και ένα λυόμενο και αυτό είναι και το απογοητευτικό και δεν ξέρω τι θα γίνει.

Κλείνουμε με τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες, όπου υπάρχουν θετικές εξελίξεις. Υπάρχει, για παράδειγμα, άριστη συνεργασία με ορισμένους εκπαιδευτικούς και αυτό δεν πρέπει να το παραβλέψουμε. Όχι βέβαια όλοι, αλλά η μειοψηφία μάλλον των εκπαιδευτικών συνεργάζεται πάρα πολύ καλά μαζί μας. Θα

πρέπει, επίσης, να πούμε ότι πραγματοποιούνται και ορισμένες δραστηριότητες εκπαιδευτικού περιεχομένου, όπως εκπαιδευτικές ειδρομές που γίνονται και στο προπαρασκευαστικό τμήμα, έκδοση εφημερίδας κτλ.

Στις αρνητικές εξελίξεις συγκαταλέγονται οπωσδήποτε η διαρροή με έναν μέσο όρο 8 % στα τρία χρόνια που εφαρμόζεται το Πρόγραμμα, και η άτακτη φοίτηση με μέσο όρο 11 %. Τα ποσοστά αυτά, όμως, όπως θα δούμε σε λίγο, ήταν μεγαλύτερα φέτος. Επίσης, υπάρχει μια τάση απομόνωσης των μαθητών του προπαρασκευαστικού τμήματος από τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Καμία προσπάθεια δεν γίνεται -ή και αν γίνεται είναι μεμονωμένη- για εφαρμογή του διδακτικού υλικού του Προγράμματός μας. Και εδώ πρέπει να πω ότι η μόνη η οποία ασχολήθηκε με το διδακτικό υλικό ήταν η συνεργάτιδα του Προγράμματος, η οποία ήταν αναπληρώτρια δασιάλα σε ένα τέτοιο τμήμα. Ακόμη, υπάρχει εναλλαγή των εκπαιδευτικών και τα παράπονα που ακούμε από κάποιους από αυτούς είναι ότι οι μαθητές τσιγγάνικης καταγωγής δεν προσαρμόζονται και προκύπτουν έτσι ζητήματα συμπεριφοράς, ότι δεν έρχονται καθαροί, άρα προκύπτουν προβλήματα υγιεινής, και ότι στο νηπιαγωγείο -το ακούμε συχνά αυτό- δεν μιλούν ελληνικά, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι το μόνο και σταθερό θα λέγαμε επιχείρημα που χρησιμοποιούν.

Έχουμε κάποιους πίνακες με τα σχετικά στοιχεία. Επειδή, όμως, δεν θέλω να σας κουράσω πολύ με αυτούς, ας τους δούμε επιτροχάδην. Εγγράφες, λοιπόν, κανονική και άτακτη φοίτηση, διαρροή στη σχολική μονάδα του Αγίου Ιωάννη, στην οποία ανήκει και το προπαρασκευαστικό τμήμα, αν και είναι απομακρυσμένο, στο Νεοχώρι, στους Κυνοπιάστες, και έχουμε για πρώτη φορά φέτος και τρεις μαθητές στο γυμνάσιο. Και εδώ να κάνουμε μια παρατήρηση. Αυτοί οι τρεις μαθητές, αν και ξέρουμε πώς είναι το σύστημα στο γυμνάσιο με τις απουσίες, έχουν πολύ λίγες απουσίες. Δεν υπάρχει διαρροή, δεν υπάρχει άτακτη φοίτηση σε αυτούς τους τρεις μαθητές.

Κλείνοντας, για να δώσω το λόγο και στη συνεργάτιδά μου, θα ήθελα να σας δείξω έναν φετινό πίνακα με την κανονική φοίτηση, την άτακτη φοίτηση και τη διαρροή. Η διαρροή, όπως βλέπετε, είναι 17 % και οι λόγοι βέβαια μας προβλημάτισαν, η άτακτη

φοίτηση είναι 24 % και ας μην ξεχνάμε ότι μιλάμε για μια περιοχή όπου ο τσιγγάνικος πληθυσμός δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος, και η κανονική φοίτηση 59 %. Βέβαια, έναν τέτοιο πίνακα κάποιος μπορεί να τον ερμηνεύσει με διάφορους τρόπους. Κάποιος θα μπορούσε π.χ. να προσθέσει το ποσοστό της άτακτης φοίτησης με τη διαρροή ή και να κάνει και κάποια άλλη προσέγγιση. Ας δώσω, όμως, το λόγο στην Καλλιόπη.

Οι αριθμοί των ποσοστών διαρροής ανέβηκαν πολύ όταν βρέθηκα ως αναπληρώτρια στην καινούρια περιοχή στην οποία εγκαταστάθηκαν οι Τσιγγάνοι, στο χωριό των Κυνοπιαστών. Την τσιγγάνικη κοινότητα αποτελούσε μια ομάδα Τσιγγάνων από τη Χαλκίδα και το Περιστέρι, οι οποίοι μετακινούνται κατά τη διάρκεια του έτους πολλές φορές (είναι έμποροι ρούχων), και μπορώ να σας πω ότι έζησα την άτακτη φοίτηση σε όλο της το μεγαλείο.

Η άνοδος των δεικτών της διαρροής και της άτακτης φοίτησης μας προβληματίσε, όπως ήταν άλλωστε φυσικό. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε συνοπτικά τις σκέψεις μας γύρω από τις παραμέτρους εκείνες που θεωρούνται αφορμές για τη διαρροή και τις διάφορες μορφές της (άτακτη φοίτηση) και που μέσα στο μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας δυσχεραίνουν την πρόοδο των μαθητών.

Πρώτα απ' όλα, στις περιπτώσεις εκείνες που η διαδικασία εγγραφής συνδυάστηκε με έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, η διαρροή - αν σημειώνεται- μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της έκρυθμης περίπτωσης που δημιουργήθηκε. Η αντίδραση ορισμένων Τσιγγάνων -γιατί δεν μπορούμε και δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε ενιαία όλους τους Τσιγγάνους- στην απόρριψη των παιδιών τους από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, από τις εκπαιδευτικές αρχές, τους φορείς και τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης, εκδηλώνεται με τη μορφή της αποχώρησης, της άρνησης ένταξης των παιδιών τους σε ένα σύστημα, που κατά τη γνώμη τους τα θεωρεί -και μάλλον συμφωνώ σε αυτή την εκτίμηση- ανεπιθύμητα.

Μια δεύτερη παράμετρος είναι βέβαια οι καθυστερήσεις στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία, συνήθως αναπληρωτών. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι πολλές φορές δεν έχουν προβλεφθεί έγκαιρα χώροι για να στεγάσουν τα

τμήματα, καθώς τα περισσότερα σχολεία στο νομό της Κέρκυρας -αλλά πιστεύω και παντού- παρουσιάζουν αδυναμίες στέγασης, αλλά και τα απαραίτητα μέσα μεταφοράς των παιδιών από και προς το σχολείο, φέρει σημαντικό μερίδιο ευθύνης για τη διαρροή που παρατηρείται κατά την έναρξη κυρίως του σχολικού έτους. Και κάνοντας μια παρέμβαση στο σημείο αυτό, θα ήθελα να επισημάνω ότι όταν τα τμήματα τσιγγανοπαίδων είναι κοντά στη σχολική μονάδα, οι δάσκαλοι τους λειτουργούν συχνά ως αναπληρωτές άλλων εκπαιδευτικών που επιθυμούν άδειες και διατηρώντας το μύθο του "μετακινούμενου Τσιγγάνου", μεταφέρονται από τάξη σε τάξη για να αναπληρώσουν άλλους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι πρέπει να λείψουν.

Εξίσου σημαντική παράμετρος στο θέμα της σχολικής διαρροής είναι εκείνη της σχολικής αποτυχίας, κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Όταν ο μαθητής αναγκάζεται να επαναλάβει για μία και παραπάνω χρονιές την ίδια τάξη, βιώνει έντονα τη σχολική αποτυχία, θεωρεί το χρόνο του χαμένο και διαρρέει. Παρατηρείται μια σχετική ευκολία στην απόφαση των εκπαιδευτικών να επαναλάβουν την τάξη τα παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής σε σχέση με άλλα παιδιά που αντιμετωπίζουν τις ίδιες ακριβώς μαθησιακές δυσκολίες. Οι παράγοντες που οδηγούν το μαθητή στη σχολική αποτυχία είναι πολλοί και θα χρειαζόταν να γίνει ειδική ανάλυση πάνω στο θέμα. Επιγραμματικά, όμως, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την άτακτη φοίτηση, τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη, το ενδιαφέρον ή μη του εκπαιδευτικού κ.ά.

Τέταρτη στη σειρά παράμετρος είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Πολλές φορές, δηλαδή, τα παιδιά αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο για να συμμετέχουν στα έσοδα της οικογένειας είτε βοηθώντας στις εμπορικές ή άλλες δραστηριότητες της οικογένειάς τους -δυστυχώς, και στην επαιτεία-, είτε αναλαμβάνοντας τη φύλαξη μικρότερων μελών της οικογένειας, ώστε να διευκολύνουν τους γονείς οι οποίοι βγαίνουν στην αγορά εργασίας. Υπάρχουν, όμως, και άλλοι λόγοι, όπως η φυλάκιση της μητέρας ή του πατέρα για κάποιο χρονικό διάστημα.

Σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις αιτία διαρροής από την εκπαίδευση αποτελεί ο γάμος σε μικρή ηλικία ή η εμφάνιση της εμμηνόρροιας σε κορίτσια ηλικίας 11-12 ετών, διότι αυτή θεωρείται σημάδι ενηλικίωσης και στο εξής θα πρέπει να

αποφεύγεται ο συναγελασμός με το άλλο φύλο. Έχουμε, όμως, και περιπτώσεις σοβαρών ιατρικών προβλημάτων, όπως καρδιακές παθήσεις. Φέτος είχαμε έντονο πρόβλημα με ένα κοριτσάκι στην πρώτη δημοτικού, το οποίο λιποθυμούσε στο σχολείο και σταμάτησε στα μέσα της χρονιάς.

Μια άλλη βασική αιτία της διαρροής και άτακτης φοίτησης που εμφανίζουν κυρίως τα νήπια και οι μαθητές που εγγράφονται κανονικά, δηλαδή στην ηλικία των 6 ετών, στην πρώτη δημοτικού, είναι το ότι δεν έχει γίνει ακόμη συνείδηση η υποχρεωτικότητα της σχολικής φοίτησης και οι καθημερινές υποχρεώσεις ενός παιδιού που φέρει την ταυτότητα του μαθητή. Παρατηρείται μια χαλαρότητα. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί σήμερα δεν θέλει να πάει σχολείο, οι γονείς δεν το πιέζουν, αλλά σε αντίστοιχη δική μας ερώτηση "γιατί το παιδί δεν εμφανίστηκε στο σχολείο;", το καλύπτουν με διάφορες δικαιολογίες (π.χ. "δεν ξύπνησε σήμερα", "ήταν άρρωστο", "δεν ήθελε να πάει στο σχολείο, τι να κάνω, να το σκοτώσω;"). Και έτσι ξεινούν την άτακτη φοίτηση, μετά τα παρατούν και υπόσχονται ότι την επόμενη χρονιά θα τα ξαναστείλουν.

Σημαντικό πρόβλημα είναι, όμως, και οι ομάδες εκείνες που μετακινούνται για μεγάλα ή μικρά χρονικά διαστήματα από τον τόπο διαμονής τους. Στην περίπτωση αυτή μετακινείται όλη η οικογένεια και συνήθως δεν συζητείται η προοπτική να παραμείνουν οι μαθητές με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας. Βέβαια, στην περίπτωση του Αγίου Ιωάννη, όπου οι Τσιγγάνοι είναι μόνιμοι κάτοικοι, έχουν αλλάξει λίγο τα πράγματα, αλλά πουθενά αλλού δεν είχαμε αλλαγές. Και μια παρατήρηση που θα μπορούσαμε να κάνουμε είναι ότι η μετακίνηση αυτή από ό,τι καταλάβαμε δεν έχει καθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Δηλαδή, ξεινάνε για δύο μέρες και μπορεί να έρθουν μετά από έναν μήνα. Η τυπολογία της μετακίνησης γεννά πολλά ερωτηματικά: Τι ακριβώς κάνουν στα ταξίδια τους, Πού μένουν; Δουλεύουν ή απλά επισκέπτονται γνωστούς και φίλους, Ποιοι παράγοντες καθορίζουν τη διάρκεια των μετακινήσεων; Γιατί δεν χρησιμοποιούν τις κάρτες φοίτησης (βέβαια, όλοι ξέρουμε γιατί δεν τις χρησιμοποιούν) ή πιο συγκεκριμένα, γιατί δεν στέλνουν τα παιδιά τους σε κάποιο σχολείο όσο διαρκεί αυτή η μετακίνηση;

Όλα τα παραπάνω μας κάνουν να αναρωτιόμαστε για το ποιες είναι τελικά οι προσδοκίες των γονέων από το ρόλο του σχολείου, οι προσδοκίες που έχουν για το παιδί τους, για το κατά πόσο αντιλαμβάνονται τις εκπαιδευτικές συνέπειες της απομάκρυνσης του παιδιού τους από το σχολείο. Είναι αρκετό για αυτούς τα παιδιά τους να μάθουν μόνο να γράφουν και να λογαριάζουν; Θα ήταν, όμως, άδικο οι ερωτήσεις αυτές να σταματήσουν μονάχα στους Τσιγγάνους. Περισσότερο αναρωτιόμαστε ποιες είναι οι προσδοκίες του ίδιου του σχολείου από αυτά τα παιδιά, με ποιο τρόπο θα αντιμετωπιστεί αυτό το θέμα της άτακτης φοίτησης και διαρροής, ώστε να μειωθούν οι συνέπειές του.

Για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων χρειάζεται μια γενικότερη παρέμβαση και συντονισμένες προσπάθειες από πολλούς φορείς και θεσμούς. Χαρακτηριστικά παραθέτω αυτούσια τα λόγια ενός μικρού μαθητή πρώτης δημοτικού στην παρατήρηση της δασκάλας του για τις πολλές απουσίες που έκανε τη φετινή χρονιά, αλλά παραδόξως, επειδή είναι πολύ καλός μαθητής πέρασε, προάγεται: "Αν καταφέρει το σχολείο και μας δώσει άδειες μικροπωλητή εδώ την Κέρκυρα, τότε δεν υπάρχει λόγος να φεύγουμε".

Οι απαντήσεις, όπως καταλαβαίνετε, σε όλες αυτές τις ερωτήσεις ούτε εύκολες είναι ούτε μονοσήμαντες, όπως και οι ευθύνες δεν μπορούν να αποδοθούν με ελαφρότητα ούτε στους Τσιγγάνους που διαρρέουν, ούτε στους εκπαιδευτικούς που δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στο έργο τους, γιατί τότε δεν θα αποδίδαμε την πραγματική διάσταση του προβλήματος και ούτε αυτή η εισήγηση έχει αυτή την πρόθεση. Απλά είναι μια παράθεση σκέψεων σχετικά με τη σχολική διαρροή που μας απασχόλησε, μας απασχολεί και θα μας απασχολεί πιστεύω όχι μόνο στην Κέρκυρα, αλλά και σε όλες τις υπόλοιπες περιοχές. Ευχαριστούμε.

Ελένη Κοτζακιάδη, Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων: Δράσεις-αντιδράσεις και προοπτικές

Γεια σας και από μένα. Σας μεταφέρω θερμούς χαιρετισμούς από την πόλη μου. Είμαι καινούριο μέλος στο δίκτυο και χαιρομαι ιδιαίτερα που μου δίνεται η ευκαιρία να μοιραστώ τις εμπειρίες μου από την εκπαίδευση των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης στην περιοχή μου.

Η παρέμβαση του Προγράμματος στο νομό Καβάλας άρχισε τη φετινή σχολική χρονιά, από το Σεπτέμβρη. Η δική μου επαφή, όμως, με τους Τσιγγάνους της περιοχής ξεκινά από το 1994 μέσα από τα προγράμματα αλφαριθμητισμού της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) Καβάλας και των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης της περιοχής, στα οποία είμαι η επιστημονική υπεύθυνη.

Οι περιοχές στις οποίες υλοποιείται το δικό μας Πρόγραμμα είναι ο δήμος Χρυσούπολης, μέσα στη Χρυσούπολη, και το δημοτικό διαμέρισμα Χρυσοχωρίου, ο δήμος Κεραμωτής, μέσα στην Κεραμωτή, και τα δημοτικά διαμερίσματα Χαϊδευτού, Αγιάσματος, Πηγών και Νέας Καρυάς. Αυτά τα μέρη βρίσκονται σε ακτίνα περίπου δέκα χιλιομέτρων γύρω από τη Χρυσούπολη.

Στο Χρυσόχωρι έχουμε μια τάξη υποδοχής με 16 παιδιά και 7 τσιγγάνους μαθητές στην πρώτη τάξη. Μια πολύ θετική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από το σύμβουλο της περιοχής μας, ο οποίος επέμεινε τα παιδιά που είναι για την πρώτη τάξη να μπου κανονικά σε αυτήν και παρά το ότι υπήρχαν αντιδράσεις από τους διευθυντές των σχολείων, τα παιδιά παρακολουθούν κανονικά στην πρώτη τάξη. Βέβαια, στην πορεία δημιουργήθηκαν κάποια προβλήματα με αυτά τα παιδιά, λόγω της απειρίας των αντίστοιχων εκπαιδευτικών, οι οποίοι με την προσέλευση των μαθητών στην τάξη σήκωσαν ουσιαστικά τα χέρια ψηλά, ζητώντας "συνταγές" επιτυχίας από το Πανεπιστήμιο, συγκεκριμένες κατευθύνσεις από το σύμβουλο, αλλά και

από το Πρόγραμμα. Αυτά θα τα ακούσουμε και στη συνέχεια.

Μία τάξη υποδοχής υπάρχει, επίσης, και στο Αγίασμα, όπου έχουμε συνένωση σχολείων. Τα παιδιά των Πηγών και του Αγιάσματος παρακολουθούν τα μαθήματά τους στο Δημοτικό σχολείο Αγιάσματος. Στην Κεραμωτή, το Χαϊδευτό και τη Νέα Καρυά τα παιδιά είναι πλήρως ενταγμένα, δεν είχαμε προβλήματα διαρροής.

Η εφαρμογή του Προγράμματος ξεκίνησε από την ενημέρωση της νομαρχιακής και τοπικής αυτοδιοίκησης, καθώς και των εκπαιδευτικών αρχών για τους στόχους του Προγράμματος, τις προοπτικές του και τη μεγάλη του σημασία φυσικά για την ένταξη των παιδιών ρόμικης προέλευσης στο σχολείο και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνία. Σε όλες τις περιπτώσεις η παρέμβαση χαρακτηρίστηκε σπουδαία, αλλά ιδιαίτερα δύσκολη. Και εδώ άρχισε να ξεφυτρώνει η γνωστή σε όλους μας φιλοσοφία, "ναι μεν πολύ καλή η προσπάθειά σας, αλλά αυτά τα παιδιά δεν μαθαίνουν, είναι Τσιγγάνοι, θα δυσκολευτείτε στο έργο σας". Επιπλέον, οι περισσότεροι φορείς υποστήριξαν ότι η υπόλοιπη τοπική κοινωνία είναι ανώριμη να δεχτεί την κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων και επομένως, πάλι η προσπάθειά μας θα συναντήσει εμπόδια, ιδιαίτερα από τους γονείς των άλλων παιδιών. Μια άλλη πλευρά της ίδιας φιλοσοφίας που συνάντησα είναι ότι δεν χρειάζονται αυτές οι εξωτερικές παρεμβάσεις στο νομό μας, αφού το πρόβλημα μπορεί να λυθεί σε τοπικό επίπεδο. Τι δουλειά, δηλαδή, έχει εδώ το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τι ζητάει να κάνει, αφού μπορούμε να το λύσουμε μόνοι μας το πρόβλημα. Άλλωστε, όπως ειπώθηκε, "έχουν γίνει ήδη κάποιες προσεγγίσεις της ομάδας-στόχου" και βέβαια, "κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει την περιφέρεια καλύτερα από τις εκπαιδευτικές αρχές, οι οποίες φυσικά θα πρέπει να έχουν την ευθύνη και το συντονισμό της δικής σας προσπάθειας". Το παιχνίδι της εξουσίας, το ποιος θα είναι υπεύθυνος στο Πρόγραμμα (εμείς ή εσείς;) ήταν η ουσία του προβλήματος.

Ένα άλλο σημείο, κοινό και με το νομό Ροδόπης, το οποίο τονίστηκε και

από τις αρχές, αλλά και από την πλευρά μου είναι ότι στην πλειοψηφία τους οι Τσιγγάνοι της περιοχής μας είναι μουσουλμάνοι και δέχονται κάποιες ύποπτες επιρροές από γειτονικούς παράγοντες, με παράλληλη υλική ενίσχυση. Και τι εννοώ; Δορυφορικές κεραίες για παρακολούθηση τουριστικών προγραμμάτων και κινητά τηλέφωνα τους παρέχονται δωρεάν. Αν θα έρθετε να δείτε τους καταυλισμούς της περιοχής μας, θα δείτε πάνω από την παράγκα, πάνω από την τενεκεδούπολη, δορυφορικές κεραίες στραμμένες προς την Ανατολή. Είναι δεδομένο ότι όλοι παρακολουθούν τουριστικά προγράμματα, όλοι έχουν κινητά τηλέφωνα, οι λογαριασμοί πληρώνονται μέσω αυτής της κίνησης που σας είπα προηγουμένως, και όλα αυτά ενισχύουν την τάση των Τσιγγάνων της περιοχής να αισθάνονται, όπως μας λένε και οι ίδιοι στις συναντήσεις μας, συνειδησιακά περισσότερο Τούρκοι. Χρειάζεται, λοιπόν, ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση από τη μεριά της πολιτείας και των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση αυτών των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, και οι διευθυντές τους ενημερώθηκαν με ενδιαφέρον για το Πρόγραμμα και μέσα από τις διάφορες συζητήσεις μας προέκυψαν προβληματισμοί, τους οποίους σας μεταφέρω αυτούσια, όπως ακριβώς διατυπώθηκαν από την πλευρά τους:

(α) Η παρουσία των τσιγγάνων μαθητών εμβόλιμα στις τάξεις, στο μέσο σχεδόν του πρώτου τριμήνου, θα διασαλεύσει την ισορροπία της υπόλοιπης ομάδας, θα δημιουργηθούν διαφορετικά επίπεδα, στα οποία είναι αντικειμενικά δύσκολα να ανταπεξέλθει καθημερινά ο δάσκαλος.

(β) Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά αυτά δεν μιλούν ούτε γράφουν την ελληνική γλώσσα. Επομένως, τίθεται θέμα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

(γ) Τα περισσότερα δεν είναι εμβολιασμένα, άρα είναι επικίνδυνο και ταυτόχρονα αντίθετο με τη νομοθεσία να βρισκονται στο σχολείο.

Ανοίγω μια παρένθεση σε αυτό το σημείο για να σας πω ποιες κινήσεις έγιναν στην περιοχή για να λυθεί το πρόβλημα του εμβολιασμού. Όταν έκανα

τις πρώτες επαφές με τη διεύθυνση και στην πορεία έγιναν και άλλες συναντήσεις, σε κάποια στιγμή τους ρώτησα τι προτείνουν για να λυθεί το πρόβλημα του εμβολιασμού. Αμέσως θέλησαν να με βγάλουν έξω από το παιχνίδι, "δεν έχετε καμία ευθύνη για το ζήτημα", μου είπαν, "εμείς θα το αναλάβουμε και θα το λύσουμε". Φτάνουμε στα Χριστούγεννα, οπότε και επικοινωνώ εκ νέου μαζί τους. Σε αυτό το χρονικό σημείο βγαίνουν στα κανάλια και λένε ότι ως Διεύθυνση ανέλαβαν τον εμβολιασμό των παιδιών σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Υγείας και Πρόνοιας της περιοχής, ο οποίος θα αρχίσει κανονικά. Αφού όλες αυτές οι προσπάθειες από τη μεριά τους έκαναν τον κύκλο τους, κάποια στιγμή μαθαίνω ότι η πρωτοβουλία ξαναγυρίζει στους Τσιγγάνους. Διότι είναι πρακτικά δύσκολο να γίνει ο εμβολιασμός από την πλευρά των γιατρών προς τους Τσιγγάνους, επομένως την πρωτοβουλία πάλι πρέπει να την έχουν οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι. Το θέμα σταμάτησε εκεί. Και εν όψει της νέας σχολικής χρονιάς καταλαβαίνετε ότι αυτό πρέπει να το ξαναδώ. Πάντως σε πρώτη φάση δεν ήθελαν να συνεργαστούν, αν και βγήκαν στα κανάλια και είπαν ότι προσπαθούν να λύσουν το θέμα του εμβολιασμού.

(δ) Το διδακτικό υλικό που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα είναι δύσκολο για τα παιδιά τσιγγάνικης προέλευσης και χρειάζεται "ειδικά επεξεργασμένη ύλη που να απευθύνεται σε Τσιγγάνους". Καταλαβαίνετε τι γίνεται. Η τάση για αποκλεισμό της ομάδας μέσα από το ίδιο το σχολείο φαίνεται καθαρά.

Τα βιβλία του Προγράμματος πάντως έτυχαν ιδιαίτερης εκτίμησης και οι εκπαιδευτικοί χάρηκαν πολύ που θα τα χρησιμοποιήσουν και τα περιμένουν και τη νέα σχολική χρονιά. Βέβαια, υπήρξε αρχικά μια παρεξήγηση ως προς το ότι δεν λειτουργούν εμπλουτιστικά, τα περίμεναν, δηλαδή, να είναι το κύριο εργαλείο για τη δουλειά τους. Αυτό, όμως, λύθηκε, ενώ παράλληλα ζητήθηκε επιμόρφωση, κατάρτιση για την εκπαίδευση της ομάδας-στόχου, αιόμη και "συνταγές" επιτυχίας, όπως σας είπα, από το Πανεπιστήμιο για μια επιτυχημένη εκπαίδευση των τσιγγάνων μαθητών.

Διέκρινα, επίσης, ότι ορισμένοι συνάδελφοι προσπάθησαν να υποτιμήσουν ή να υποβαθμίσουν τη σημασία του Προγράμματός μας, γιατί δεν ήθελαν να διασαλευτεί το status quo της σχολικής τους μονάδας. Οι ίδιοι φάνηκαν ήσυχοι συνειδησιακά για τη διαρροή των Τσιγγάνων από το σχολείο, με το επιχείρημα ότι αυτοί δεν πείθονται εύκολα να παρακολουθούν τα μαθήματα του σχολείου και ότι για το στόχο αυτό χρειάζεται συνεχής πίεση στο οικογενειακό τους περιβάλλον, την οποία οι ίδιοι δεν είναι νομικά υποχρεωμένοι να ασκούν. Άλλωστε, πάλι όπως υποστήριζαν, το σχολείο έχει ανοικτή την αγκαλιά του για όλα τα παιδιά, επομένως δεν χρειάζονται ξεχωριστές ενέργειες για τα παιδιά τσιγγάνικης προέλευσης. Ποιος ο λόγος για όλη αυτή την κίνηση; Το σχολείο είναι ανοικτό για όλους.

Πάλι ανοίγω μια παρένθεση για να σας πω για μία συνάντηση που είχα με το σύμβουλο της περιοχής μας (είναι και υπεύθυνος του ΚΕΚ της περιοχής και καταλαβαίνετε ποια είναι η επιρροή του), στην οποία του ζήτησα να μας βοηθήσει στο συντονισμό των προσπαθειών, διότι μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στο να πετύχουμε και αυτό το ήξερα και εγώ και εκείνος. Το επιχείρημά του ήταν ότι "Εδώ, κυρία μου, υπάρχει μια νομοθεσία, την οποία πρέπει να τη σεβόμαστε. Εγώ δεν μπορώ ως σύμβουλος να παρέμβω στο έργο του διευθυντή και να του πω να πας να βρεις τα τσιγγανόπαιδα, ακόμη και σας την ίδια δεν μπορώ να πω να σας δεχτούν, γιατί αν θέλουν σας δέχονται, αν θέλουν δεν σας δέχονται. Εγώ ως σύμβουλος δεν μπορώ να κάνω τίποτε". Αλλά η νομοθεσία, νομοθεσία! Κλείνω την παρένθεση.

Όσον αφορά τώρα τα σχολικά συμβούλια και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, το πολυάριθμο της σύνθεσής τους καθιστά δύσκολη έως και αδύνατη τη συγκρότησή τους, ακόμη και στις πιο δύσκολες συνεδριάσεις τους. Υπάρχουν πάρα πολλά μέλη και αυτό δυσχεραίνει την κατάσταση. Η μεγαλύτερη δυσκολία έχει να κάνει με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη διοίκηση και τις αρμοδιότητες της συγκεκριμένης μονάδας. Αν δεν υπάρχει πίστη στις αναγκαιότητες και δυνατότητες μιας συλλογικής διοίκησης του

σχολείου, τίποτα δεν μπορεί να λειτουργήσει, όπως λέει και ο κος Μαυρογιώργος. Το πραγματικό πρόβλημα είναι η έλλειψη ενός σαφούς πλαισίου λειτουργίας του σχολικού συμβουλίου, κυρίως γιατί η σχολική επιτροπή ασχολείται με απόλυτα συγκεκριμένα θέματα (π.χ. πώς θα λειτουργήσει το κυλικείο στο σχολείο), συνεδριάζει όμως δύο-τρεις φορές το χρόνο για υπογραφές και για να λύσει ζητήματα όπως η διακίνηση προϊόντων μέσα στο κυλικείο κτλ.

Όλα αυτά που είπαμε προηγουμένως είναι ενταγμένα μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο -όπως ακούσαμε και από άλλους συναδέλφους- είναι ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας γεννιέται το ερώτημα: Ποιες και πόσες αρμοδιότητες παραχωρεί η κεντρική εξουσία στη σχολική μονάδα; Αντίστοιχα, σε τοπικό επίπεδο: Οι εκπαιδευτικές αρχές, οι τοπικές αρχές, οι γονείς και άλλοι πόσο πρόθυμοι είναι και κάτω από ποιες προϋποθέσεις θα αποδέχονταν την εκπαιδευτική μονάδα ως φορέα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής; Και τέλος, στο επίπεδο της ίδιας της σχολικής μονάδας: Υπάρχει πρόθεση για συνεργασία και ανάληψη ευθυνών;

Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων απαρτίζεται από ένα σύνολο ανθρώπων σε ό,τι αφορά τόσο τα προσωπικά όσο και τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά. Η κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των γονέων δημιουργεί διαφοροποιήσεις στη συχνότητα με την οποία επισκέπτονται το σχολείο, καθώς και στον τρόπο που το αντιμετωπίζουν. Από τους Τσιγγάνους της περιοχής το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένας κρατικός και απρόσιτος γραφειοκρατικός μηχανισμός, τον οποίο θα έπρεπε κανείς να αποφεύγει. Γι' αυτό, ακόμη και οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, σπάνια πηγαίνουν να συζητήσουν θέματα που αφορούν τα παιδιά τους. Αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς με δυσπιστία, ντροπαλότητα, δειλία ή και απόρριψη. Δεν συζητούν οικογενειακά τους θέματα και συνήθως αισθάνονται κατώτεροι απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Η επικοινωνία με τους γονείς αυτούς είναι

αρκετά δύσκολη και το βλέπουμε σε πολλές επαφές που γίνονται μαζί τους.

Σύμφωνα με στοιχεία της τοπικής αυτοδιοίκησης, στην περιοχή του Νέστου διαμένουν μόνιμα 202 οικογένειες με 1000 περίπου μέλη και οι Τσιγγάνοι με εποχιακή διαμονή ανέρχονται σε 150 περίπου οικογένειες με 800 περίπου μέλη. Οι γλώσσες που μιλούν είναι η τουρκική, η τσιγγάνικη και η ελληνική από ελάχιστους. Οι περισσότεροι εργάζονται ως εργάτες στις αγροτικές εργασίες από τις αρχές Μαΐου ως τα τέλη Σεπτεμβρίου. Ένα μικρό ποσοστό ασχολείται με το εμπόριο και εμβόλιμα σε αυτή την περίοδο αρκετοί από αυτούς απασχολούνται στα συσκευαστήρια σπαραγγιών της περιοχής.

Η τοπική κοινωνία παρουσιάζει ένα μωσαϊκό πληθυσμών, αφού παράλληλα με τους Τσιγγάνους που αναζητούν μια θέση στην αγορά εργασίας βρίσκονται παλινοστούντες ομογενείς, αλβανοί, σαρακατσάνοι από τη Βουλγαρία και άλλοι οικονομικοί μετανάστες, οι οποίοι έρχονται ειδικά αυτή την περίοδο για δουλειά. Βλέπουμε, λοιπόν, τον πολύπλευρο χαρακτήρα της κοινωνίας μας που ταυτόχρονα καθρεφτίζεται και μέσα στις σχολικές μονάδες. Η παρουσία όλων αυτών των ομάδων που αναζητούν δουλειά δημιουργεί έντονο ανταγωνισμό μεταξύ τους και ωθεί τους εργοδότες στην εύκολη εκμετάλλευσή τους.

Επίσης, ένα στοιχείο που μπορεί να επισημανθεί είναι ότι περισσότερο ενταγμένοι είναι οι βαφτισμένοι Τσιγγάνοι και αυτοί αντιμετωπίζουν και τη μικρότερη ανεργία. Η διαφορετικότητα στο θρήσκευμα δημιουργεί εσωτερικές συγκρούσεις και στους Τσιγγάνους, αφού χαρακτηρίζονται οι ίδιοι ως "γνήσιοι" Τσιγγάνοι, μόνο εφόσον δεν είναι μουσουλμάνοι, και χρησιμοποιούν το θρήσκευμά τους μόνο ως συνδετικό κρίκο με την έξω κοινωνία. Αντίθετα, αντιμετωπίζουν υποτιμητικά τους μουσουλμάνους γείτονές τους, γιατί συμβαίνει να βρίσκονται ταυτόχρονα σε χαμηλότερη οικονομική και κοινωνική στάθμη. Αν ένας εργοδότης πάει και ζητήσει κάποιους εργάτες από τον οικισμό των Τσιγγάνων, θα βγει και θα προβάλει ενδεχόμενα κάποιος Τσιγγάνος ως επιχείρημα "Κοίταξε εμάς που είμαστε και βαφτισμένοι. Ξέρεις,

είμαστε ανώτεροι, ποιοτικοί, σε σχέση με τους άλλους, οι οποίοι δεν είναι γνήσιοι Τσιγγάνοι. Εμάς θα πάρεις". Όλο αυτό το κλίμα του ανταγωνισμού τους έκανε πολλές φορές να έχουν συγκρούσεις και μεταξύ τους.

Δυο λόγια τώρα σχετικά με το στεγαστικό πρόβλημα. Οι δήμοι Χρυσούπολης και Κεραμωτής συμμετέχουν στο πρόγραμμα βελτίωσης συνθηκών διαβίωσης ελλήνων Τσιγγάνων, σύμφωνα με στοιχεία τα οποία πήρα πριν από λίγες μέρες από τη Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Η σχετική επιτροπή που λειτουργεί στο Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης ενέκρινε την πρόταση Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης για ένταξη στο πρόγραμμα των έργων του δήμου Χρυσούπολης με ποσό 25 εκατ. δραχμών. Θα δοθούν 60 λυόμενα σπίτια για τις άμεσες ανάγκες με την προοπτική μιας γενικότερης παρέμβασης. Εδώ υπήρχαν ήδη κάποιες αποφάσεις για τα λυόμενα, όπως μου είπε ο διευθυντής της Περιφέρειας. Παράλληλα, προβλέπεται δημιουργία κάμπινγκ για τους εποχιακούς Τσιγγάνους, με εγκαταστάσεις υγιεινής και όλων των βασικών αναγκών. Στο δήμο Κεραμωτής εγκρίθηκαν 100 εκατ. δραχμές σε πρώτη φάση για τη δημιουργία ενός οικισμού που θα έχει όλες τις υποδομές: ασφαλτόστρωση δρόμων, διαμόρφωση πεζοδρομίων, δίκτυο αποχέτευσης, εγκατάσταση θαλάμων ΟΤΕ, εγκατάσταση κάδων απορριμμάτων και κατασκευή κατοικιών. Αυτά σχετικά με το οικιστικό.

Και από τις δράσεις περνάω αμέσως στις αντιδράσεις που συνάντησα. Η πρώτη προέκυψε στους οικισμούς των Τσιγγάνων και αφορούσε την εκπαίδευση των παιδιών τους, το γνωστό πλέον πρόβλημα της απόστασής τους από το σχολείο, η οποία σε συνδυασμό με τις κακές καιρικές συνθήκες είναι πράγματι πρόβλημα. Στο Χρυσόχωρι, που ανήκει στο δήμο Χρυσούπολης, το σχολείο βρίσκεται μέσα στο χωριό, αλλά ο τσιγγάνικος συνοικισμός βρίσκεται 1,5 χιλ. από την αντίθετη πλευρά του χωριού και ενδιάμεσα έχουμε κεντρικό δρόμο. Ειδικά στο κοινοτικό διαμέρισμα των Πηγών, όπου το σχολείο βρίσκεται στο Αγίασμα, τα παιδιά των καταυλισμών ταλαιπωρούνταν ιδιαίτερα,

με αποτέλεσμα τη διαρροή τους από το σχολείο.

Το πρόβλημα αυτό λύθηκε ύστερα από προσωπικές μου γνωριμίες με νομαρχιακούς συμβούλους και το λέω αυτό, διότι δεν ήταν το αποτέλεσμα συντονισμένων ενεργειών, τις οποίες εγώ θα ήθελα να γίνουν. Δηλαδή, ακόμη και σε αυτό το θέμα συνάντησα δυσκολίες! Προσέγγισα τους διευθυντές, οι οποίοι ρύθμιζαν τη μεταφορά όλων των άλλων παιδιών, τα λεωφορεία, τα ωράρια -να φανταστείτε ότι σε ένα από τα σχολεία το λεωφορείο έρχεται δύο φορές την ημέρα, δύο φορές το πρωί και δύο φορές το μεσημέρι, γιατί κάποια παιδιά έχουν πεντάωρο και κάποια εξάωρο-, όταν, όμως, τους είπα να βοηθήσουμε την προσέλευση και των τσιγγάνων μαθητών, μου είπαν ότι είναι αυτό είναι πρόβλημα και δεν μπορούν να το λύσουν. Λύθηκε "αλλιώς" βέβαια. Έτσι, από τις αρχές του 2001 το λεωφορείο που μεταφέρει τους μαθητές μπαίνει καθημερινά μέσα στον οικισμό των Τσιγγάνων, στις Πηγές, για την καθημερινή και ασφαλή τους μεταφορά.

Το δεύτερο επιχείρημα άρνησης του σχολείου από την πλευρά των τσιγγάνων γονιών ήταν η φτώχεια των παιδιών, η κακή τους εμφάνιση και η έλλειψη βασικών εφοδίων για το σχολείο. Εδώ υπήρξε μια παρέμβαση της Δημοτικής Επιχείρησης Πολιτισμού και Ανάπτυξης της Χρυσούπολης, που πρόσφερε χρηματικό ποσό για την αγορά σχολικών ειδών για τα άπορα παιδιά των καταυλισμών, τους πρόσφερε τα πρώτα εφόδια. Κάποιοι Τσιγγάνοι πάντως ζήτησαν ξεχωριστό σχολείο, κοντά στον καταυλισμό, όπου θα πηγαίνουν μόνο τα δικά τους παιδιά, αποφεύγοντας έτσι τις έντονες κοινωνικές συγκρούσεις με τους συμμαθητές τους, τους "άλλους", τους μη Τσιγγάνους.

Έντονο επίσης πρόβλημα είναι η αναγκαστική εργασία που επιβάλλουν πολλοί Τσιγγάνοι στα παιδιά τους, αφού τα στέλνουν να δουλεύουν σε κοπάδια αιγοπροβάτων της περιοχής ή τα κρατάνε στο σπίτι για να φροντίζουν τα μωρά της οικογένειας, μια και οι γονείς πρέπει να φύγουν νωρίς το πρωί για τη δουλειά τους.

Όπως θα καταλάβετε, μέσα στο μικρό χρονικό διάστημα που κυλάει το

πρόγραμμα στην περιοχή, οι ενέργειες που έγιναν ήταν συμπυκνωμένες, υπήρχε δηλαδή μια μεγάλη δραστηριότητα, η οποία ήταν και δύσκολη. Έπρεπε να γίνει η ενημέρωση, παράλληλα τα παιδιά να ξεκινήσουν να έρχονται στο σχολείο, να ομαλοποιηθεί η κατάσταση και να στοχεύουμε πάντα στη μείωση της διαρροής. Με βάση αυτή την εμπειρία θα ήθελα να καταθέσω επιγραμματικά κάποιες δικές μου προτάσεις για τη συνέχεια, αν και οι περισσότερες από αυτές έχουν γίνει και από τους άλλους συναδέλφους:

(α) Η υπόθεση εκπαίδευσης των παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής χρειάζεται μεγάλες και συντονισμένες -το υπογραμμίζω- προσπάθειες από όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτήν. Ξέρουμε ότι είναι αναγκαία η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών με πολιτισμικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Αυτό σημαίνει σεβασμός στη διαφορετικότητα, ένταξη και όχι αφομοίωση.

(β) Χρειάζεται η έγκαιρη και συστηματική ανίχνευση των μαθητών με προβλήματα διγλωσσίας ή τριγλωσσίας.

(γ) Χρειάζεται, επίσης, ένα ελκυστικό και ενδιαφέρον σχολείο, ενταγμένο σε ένα μη συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα σχολείο με δασκάλους αναμορφωτές, διανοούμενους, καταρτισμένους σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Βλέπουμε ότι η σύνθεση της κοινωνίας μας γίνεται ολοένα και πολυπλοκότερη. Απέναντι στα νέα κοινωνικά δεδομένα ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε εγρήγορση, ώστε να ανταποκριθεί στο δύσκολο έργο του.

(δ) Αναπροσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας προς περισσότερο εξατομικευμένες και συμμετοχικές μεθόδους, με παράλληλη διδακτική στήριξη.

(ε) Τις τάξεις των τσιγγανοπαίδων δεν θα πρέπει να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τσιγγάνους μαθητές. Τα τμήματα αυτά μπορούν να αναλαμβάνουν δάσκαλοι καταρτισμένοι, με αυξημένα προσόντα, με δέσμευση τουλάχιστον μίας πενταετίας. Δεν μπορεί, δηλαδή, να έχουμε κάθε φορά αυτή την εναλλαγή προσώπων.

(στ) Είναι απαραίτητη η ψυχολογική υποστήριξη της ομάδας-στόχου και η παροχή γενικότερων συνοδευτικών υποστηρικτικών μηχανισμών. Σε αυτή την περίπτωση, οι σχολές γονέων, τις οποίες ανέφερε και μία συνάδελφος, δεν θυμάμαι το όνομά της, θα μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια στο έργο μας. Σχολές γονέων φυσικά που δεν θα απευθύνονται μονάχα σε γονείς τσιγγάνους, αλλά θα απευθύνονται σε όλους τους γονείς, με τη συνδρομή κατάλληλων επιστημόνων.

(ζ) Ενεργοποίηση των σχολικών συμβουλίων και των σχολικών επιτροπών για θέματα ζωτικής σημασίας.

(η) Υποχρεωτική προσχολική αγωγή, γιατί όσο πιο νωρίς γίνεται η επαφή με την εκπαίδευση, τόσο πιο γόνιμα μπορεί να λειτουργήσει και να αντιμετωπίσει τον κοινωνικό και φυλετικό ρατσισμό. Π.χ. στο Χρυσόχωρι, σε ένα από τα χωριά που σας είπα, τα παιδιά παρακολουθούν νηπιαγωγείο και εδώ η διαρροή είναι ελάχιστη. Στο Χρυσόχωρι, επίσης, λειτουργεί βρεφονηπιακός σταθμός και ομολογώ ότι η συνάδελφος εκεί από την πρώτη στιγμή έδειξε ενδιαφέρον. Μαζί επισκεφτήκαμε τους Τσιγγάνους και μάλιστα με μεγάλο ζήλο δέχεται τα μικρά τσιγγανόπουλα στο βρεφονηπιακό σταθμό παρά το ότι και αυτή δέχτηκε πολλές αντιδράσεις από τους άλλους γονείς.

(θ) Οι υπηρεσίες πρόνοιας και οι υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης μπορούν να συμβάλουν σε συνεργασία με το σχολείο στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, της σχολικής αποτυχίας και της διαρροής του μαθητικού δυναμικού. Η συχνή επαφή των κοινωνικών συμβούλων, των δημάρχων και των εκπαιδευτικών, στους καταυλισμούς δίνει βαρύτητα στην προσπάθεια και κερδίζει την εμπιστοσύνη των Τσιγγάνων. Χρειάζεται συντονισμός των ενεργειών και όχι αποσπασματικές και μεμονωμένες κινήσεις. Άνοιγμα, λοιπόν, του σχολείου στην κοινωνία, αφού ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός μηχανισμός λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον του, με το οποίο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση. Σε αυτό το άνοιγμα βαρύνουσα θέση έχουν τα εκπαιδευτικά στελέχη, τα οποία έχουν και συντονιστικό ρόλο και σε

πολλές περιπτώσεις και τη θεσμική εκπροσώπηση του οργανισμού. Χρειάζεται, επομένως, να επιλέγονται κατάλληλα στελέχη εκπαίδευσης, με μετρήσιμα και αξιολογικά κριτήρια. (ι) Τέλος, προτείνω τη δημιουργία βοηθών συνεργατών από την κοινωνία των Τσιγγάνων, οι οποίοι θα λειτουργούν υποστηρικτικά στην επικοινωνία μας με τους υπόλοιπους. Χρειάζεται ένα γενικότερο αγκάλιασμα των Τσιγγάνων από όλους μας. Η ευθύνη ανήκει σε όλους μας. Σας ευχαριστώ.

Νίκος Πουτσιακάς, Κωνσταντίνος Παναγιούλης, Σοφία Δένη, Παρέμβαση για την αντιμετώπιση των σχολικών διαρροών και τη στήριξη της σχολικής επιτυχίας στο νομό Λάρισας

Είχα σχεδιάσει μια εισήγηση, αλλά όταν κάνουμε την εισήγησή μας αργά, έχουμε την πολυτέλεια να την επανασχεδιάζουμε με βάση τα όσα ειπώθηκαν. Θα μου επιτρέψετε, λοιπόν, να κάνω -όπως ίσως και την προηγούμενη φορά- με κάποιον ανορθόδοξο τρόπο την εισήγησή μου.

Θα ξεκινήσω, μιλώντας για κάποιους όρους. Αυτές τις ημέρες ακούστηκε πολύ το θέμα της ολιστικής προσέγγισης. Εμείς προσπαθούμε να την ακολουθήσουμε, αλλά οφείλουμε να εντοπίσουμε κάποια πράγματα. Την ολιστική προσέγγιση την αντιλαμβανόμαστε όπως την εισήγαγε ο Marcel Moss, ο ανθρωπολόγος, όταν μίλησε για την τομή, για το ολικό κοινωνικό φαινόμενο. Συνειδητοποιούμε, όμως, ότι συχνά χρησιμοποιείται, αλλά πολλοί είναι εγκλωβισμένοι σε μία αντίφαση. Συχνά εμείς οι ίδιοι οι οποίοι διακηρύσσουμε ότι υιοθετούμε την ολιστική προσέγγιση, ταυτόχρονα περιχαρακώνουμε και κατηγοριοποιούμε άτομα σαν να μην ζούσαν με διπλανούς τους, σαν να μην είχαν ανταλλαγές υλικές ή συμβολικές, ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε πληθυσμούς που τυχάνει να ασκούν επαγγέλματα τα οποία τους φέρνουν σε συχνή επαφή με άλλους, όπως π.χ. το εμπόριο, το οποίο -τουλάχιστον στην περιοχή μας- είναι η κύρια δραστηριότητα για τους πληθυσμούς στους οποίους αναφερόμαστε. Πώς μια προσέγγιση μπορεί να είναι ολιστική, όταν απομονώνει άτομα που συμμετέχουν στο όλο ή στο άμεσο ή το έμμεσο όλο; Αν το κάνουμε αυτό, μάλλον θα βρεθούμε σε αδυναμία.

Γι' αυτό εμείς τουλάχιστον επιλέξαμε να προσεγγίσουμε το θέμα με κάποιους άλλους όρους, κάνοντας την έννοια του ατόμου κεντρική έννοια, το άτομο ως structure structureé structurant, δηλαδή, "δομή, δομημένη που μπορεί να δομηθεί" (δύσκολα μεταφράζεται στα ελληνικά). Αυτό θέσαμε ως κεντρικό σημείο και πήραμε αυτά που χαρακτηρίζουν τα άτομα της ομάδας

στόχου: ανέχεια, άσχημες συνθήκες, αντικειμενικές συνθήκες που οδηγούν στον αποκλεισμό, υποεκπαίδευση. Αυτά ήταν και τίποτε άλλο, καμιά κατηγορία ανθρώπων. Ήταν οι συνθήκες που προσδιόριζαν την κατάσταση. Σαφώς και δεν αγνοείται η ιδιαιτερότητα, αλλά ελλαμβάνεται όπως η ιδιαιτερότητα του καθενός. Γιατί έχουμε την αίσθηση ότι μόνο αυτή υπάρχει, του καθενός η ιδιαιτερότητα, και ίσως καλύτερα η ιδιαιτερότητα όπως διαμορφώνεται σε συγκεκριμένες συνθήκες, μια συγκεκριμένη στιγμή με συγκεκριμένους όρους.

Πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι αυτή η αντίληψη δεν είναι και τόσο εύκολη, ιδιαίτερα σε μια χρονική στιγμή που η κατηγοριοποίηση επιφέρει αρικτά οφέλη. Γι' αυτό θα ήθελα να παρατηρήσω ότι έχουμε ένα νέο φαινόμενο, έχουμε κάτι που εγώ προσωπικά το ονομάζω "τα ιδεολογικά βαποράκια" και οι άνθρωποι που τα μεταφέρουν εμφανίζουν συνήθως λόγους κοινοτικούς, είναι της μόδας, αυτοί δεν ξέρω σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται με αυτούς τους συντελεστές / πολλαπλασιαστές της τρέλας που τους είχε περιγράψει ο Φουκό.

Λοιπόν, γι' αυτό υιοθετήσαμε αυτή την προσέγγιση, την ολιστική, αλλά με τους όρους που σας είπα. Γιατί πώς μπορεί μερικές φορές να είναι ολιστική, όταν βλέπουμε ένα σημείο του όλου; Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε απορρέει από την άποψη ότι η επιτυχία στη σχολική φοίτηση των συγκεκριμένων παιδιών που έχουν πρόσβαση στη φοίτηση εξαρτάται από τις γενικότερες συνθήκες που επικρατούν για το σύνολο της πληθυσμιακής ομάδας. Η δε καταπολέμηση των αιτιών που οδηγούν στη σχολική αποτυχία συνδέεται με την καταπολέμηση των γενικότερων αντικειμενικών και υποκειμενικών συνθηκών αποκλεισμού που αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα.

Με βάση αυτά η εργασία μας δεν περιορίστηκε σε παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και στους οικισμούς ή καταυλισμούς όπου κατοικούν οι γονείς και οι οικογένειες των παιδιών που αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην εκπαίδευση, αλλά και στην αυτοδιοίκηση, τους υγειονομικούς φορείς, φορείς πληροφόρησης και κάθε άλλο εμπλεκόμενο φορέα. Παρόλα αυτά, το κύριο

βάρος της δραστηριότητας δόθηκε στο σχολείο, το κύριο σημείο αναφοράς, μέσα στο οποίο αναδεικνύονται όλα τα θέματα παιδαγωγικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Οι επιμέρους περιπτώσεις που εμφανίζονται και τα νέα δεδομένα που προκύπτουν είναι πολλά και ιδίως για αυτό το λόγο δεν έχει αναπτυχθεί και ίσως να μην αναπτυχθεί ένα ενιαίο μοντέλο παρέμβασης, το οποίο θα εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις και σε όλες τις φάσεις της εργασίας μας, όπως υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθούν και να υιοθετηθούν κάποια εργαλεία πιστεύω, εργαλεία εργασίας, στη βάση απαντήσεων που θα δοθούν στις ερωτήσεις που θέσαμε, όπως οι παρακάτω:

(α) Πώς θα κάνουμε τα παιδιά να αποκτήσουν τόσο στενή σχέση με το περιβάλλον του σχολείου, ώστε να μην θέλουν τα ίδια να απέχουν και να μην θέλουν να ακολουθήσουν τους γονείς στις μετακινήσεις για τις εργασίες τους, που συχνά αναφέρεται ως μια σημαντική αιτία διαρροής;

(β) Πώς θα ελέγξουμε τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθητών με μεγαλύτερη ακρίβεια και πώς θα εξαγάγουμε πιο ακριβή συμπεράσματα;

(γ) Πώς θα συμβάλουμε πιο αποτελεσματικά στην εφαρμογή κοινοτικών παιδαγωγικών μοντέλων;

(δ) Πώς θα αναπτυχθεί μια αμφίδρομη σχέση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πρόγραμμα;

(ε) Πώς θα γίνουν πιο αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις στην κοινότητα;

(στ) Πώς θα αναπτυχθεί ένας αποτελεσματικός χειρισμός μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων;

Με βάση αυτά θα ξεκινήσουμε παρουσιάζοντας σύντομα τη κατάσταση στην περιοχή μας. Άτομα του πληθυσμού αναφοράς έχουμε σε τέσσερις περιοχές. Η μεγάλη μερίδα είναι στη Νέα Σμύρνη και στον Τύρναβο, αλλά έχουμε και στα Φάρσαλα και ένα πολύ μικρό ποσοστό στην ++. Ιδιαίτερα ζούνε πλούσιοι άνθρωποι εκεί, προφανώς δεν φάνηκε να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στο σχολείο, άλλωστε δεν υπάρχει και ιδιαίτερος λόγος. Παρακολουθούμε το σχολείο των Τσιγγάνων, έχουμε τις επαφές, οπότε

ενημερωνόμαστε αν προκύπτουν κάποια προβλήματα, θέματα υποεξειδίκευσης. Ως τώρα η κατάσταση πάει καλά. Η παρέμβασή μας γίνεται κυρίως στις άλλες περιοχές.

Η κατάσταση, αν θέλουμε να την οριοθετήσουμε σε σχέση με τις άλλες εισηγήσεις, είναι κάπου στο μέσο. Πολλά προβλήματα είναι κυρίως οικιστικά, αλλά τα σχολικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε είναι λίγο διαφοροποιημένα. Δεν έχουμε πρόβλημα αν θα επιτρέψουν τα παιδιά να πάνε σχολείο, δεν τίθεται τέτοιο θέμα.

Με το δήμο Λάρισας αναπτύξαμε τις απαιτούμενες επαφές τις οποίες διατηρούμε σε καλό επίπεδο. Υπήρξε ένταση στα θέματα που αφορούσαν την καταγραφή των προβλημάτων στους χώρους που κατοικούν τα άτομα της ομάδας αναφοράς, καθώς και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίλυσή τους. Επίσης, υπήρξε συνεργασία σε θέματα που αφορούν τη στήριξη της απασχόλησης ατόμων της περιοχής στο πλαίσιο υλοποίησης προγράμματος καταπολέμησης του αποκλεισμού στην αγορά εργασίας, με το πρόγραμμα ανακίνησης. Θεωρούμε ότι υπάρχουν οι δυνατότητες βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείου, κοινότητας, συλλόγου, δημοτικού συμβουλίου και αυτοδιοίκησης, και προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να είναι και ο κύριος προσανατολισμός μας.

Να επισημάνουμε εδώ ότι όσον αφορά τις επαφές με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, κρίνουμε ότι αυτές δεν ήταν απαραίτητες. Μόνο στην περίπτωση που ο σύλλογος έθετε κάποιο ζήτημα αναλαμβάνουμε τον απαιτούμενο διαμεσολαβητικό ρόλο, με σκοπό να θέσουμε τα πράγματα στην πραγματική τους βάση, αμβλύνοντας κάθε μορφή προκατάληψης. Αν αντίθετα ασχολούμασταν με το σύλλογο χωρίς να έχει τεθεί τέτοιο θέμα, θα νομιμοποιούσαμε εμείς οι ίδιοι ένα ανύπαρκτο ζήτημα.

Άλλες επεμβάσεις που έγιναν στο νομό μας. Υπήρξε παρέμβαση στα τοπικά μέσα ενημέρωσης σε θέματα που αφορούσαν τον τρόπο προβολής γεγονότων που σχετίζονται με την ομάδα αναφοράς, ώστε να αποτραπεί -όσο

αυτό είναι δυνατόν- η συνήθης αναπαραγωγή στερεότυπων με όλα τα επακόλουθα. Θα σας δείξω εδώ ένα άρθρο που δημοσιεύτηκε σε μια τοπική εφημερίδα, την "Ελευθερία", η οποία είναι τοπική, αλλά είναι τρίτη στην Ελλάδα σε κυκλοφορία μετά την Ελευθεροτυπία συνήθως, άνω των 30.000 φύλλων. Αυτό το άρθρο το έγραψε ο αρχισυντάκτης της εφημερίδας μετά από συνάντηση που είχαμε για το πρόγραμμα, στην οποία προσπάθησα και έπεισα τον άνθρωπο ότι σε αυτό το άρθρο δεν θα έπρεπε πουθενά να υπάρχει η αναφορά Τσιγγάνος. Πρέπει να μιλήσουμε με άλλους όρους, να μιλήσουμε για νέους, νέους μια συγκεκριμένης περιοχής. Πιστεύω ότι πετύχαμε κάτι σημαντικό. Πέτυχα να πείσω κάποιον ότι πρέπει να αλλάξει αυτή τη συνήθη τακτική "Τσιγγάνος έκανε αυτό, Αλβανός έκανε το άλλο" και εδώ ξεκινήσαμε κάτι καλό και είχε αποτελέσματα, γιατί μετά από κάποιο διάστημα, όταν είχε γίνει ένας άγριος φόνος στην περιοχή μας, σε ένα χωριό, τους Γόννους, αναφέρθηκε σε ένα άτομο και όχι σε έναν Αλβανό η συγκεκριμένη εφημερίδα που απευθύνεται σε 40.000 άτομα. Έτυχε βέβαια να είναι Δευτέρα, η μέρα που έγραφε ο συγκεκριμένος αρχισυντάκτης, ίσως αν δεν ήταν αυτός να μην είχε προβληθεί με τον ίδιο τρόπο. Αλλά πιστεύω ότι ήταν μια κατάκτηση και είναι ένα θέμα στο οποίο πρέπει να σταθούμε όλοι. Πρέπει να δούμε κάποια στιγμή και αυτό το κομμάτι. Να κάνουμε επιμορφώσεις στους δημοσιογράφους; Κάθε μέρα εισβάλλουν στα σπίτια μας. Τι να γίνει ευαισθητοποίηση, πού να πιάσει τόπο, όταν έρχεται ένας να την αναιρέσει την επόμενη στιγμή; Εγώ προσωπικά ανέλαβα μια πρωτοβουλία και θα στείλω και στο δίκτυο Ρομ μια συγκεκριμένη εισήγηση για αυτό το θέμα και ελπίζω και το δίκτυο.. Ας χρησιμοποιούμε στο εξής άλλους προσδιορισμούς, ηλικιακούς, σε σχέση με την περιοχή από την οποία είναι κάποιος, κάποιους άλλους συμβατικούς όρους, όπως για τον καθένα.

Επίσης, παρεμβάσεις που σχετίζονταν με τη συμμετοχή μας σε κάποια προγράμματα και διακρατικές ανταλλαγές, σε ένα πρόγραμμα "Λεονάρντο". Είναι σημαντικό να έχουμε επαφή με τέτοια θέματα, διότι σε πολλές

περιπτώσεις προβάλλονται ειδικά με αρκτικό ερασιτεχνισμό κάποια θέματα και αυτά τα άτομα που προβάλλουν αυτές τις απόψεις είναι και διαμορφωτές απόψεων. Πώς θα μπορέσουμε, κύριε Γιότοβε, να διαμορφώσουμε κάποια άλλη άποψη;

Επίσης, υπήρξε η ανάπτυξη άτυπου δικτύου με αρμόδιους φορείς με σκοπό την ενημέρωση και εξεύρεση λύσεων για προβλήματα που αφορούν κυρίως την κοινότητα, στήριξη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών, ώστε να εφαρμόσουν πρωτότυπες εκπαιδευτικές μεθόδους. Αλλά μετά από όλα αυτά υπήρξε κυρίως η εκπόνηση και διάθεση κάποιων πιλοτικών εργαλείων καταγραφής, παρακολούθησης και στήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία θα σας παρουσιάσει ο συνάδελφός μας, ο Ντίνος Παναγούλης.

Καλησπέρα και από μένα. Έχουμε φτιάξει κάποια έντυπα και ξεινάμε με ένα δελτίο εγγραφής τσιγγάνων μαθητών (ο τίτλος μπορεί να αλλάξει ούτως ή άλλως). Τα στοιχεία που ζητάμε είναι σχολείο, ωράριο, συνολική δύναμη μαθητών σχολείου, συνολική δύναμη τσιγγάνων μαθητών, αριθμός προπαρασκευαστικών τμημάτων, αριθμός κανονικών τμημάτων, διευθυντής και ημερομηνία. Και ζητάμε το όνομα του εγγεγραμμένου, ημερομηνία γέννησης, εγγραφής, αν παρακολουθεί κανονικά, σε ποια τάξη και σε ποιο τμήμα, σύνθεση (κανονική τάξη ή όχι), δάσκαλος, παρατηρήσεις.

Κάτι ανάλογο είναι και ένα ακόμη έντυπο, το οποίο είναι καθημερινό. Ζητάμε κάποια στοιχεία για κάθε παιδί: ημερομηνία εγγραφής και γέννησης, εάν παρακολουθεί κανονικά, αν είναι παρόν ή απόν τη συγκεκριμένη ημέρα, λόγοι απουσίας οι οποίοι προσδιορίζονται από τους δασκάλους (ασθένεια, μετακίνηση, μετακίνηση και κάρτα φοίτησης, κοινωνικός λόγος, οικογενειακός λόγος, οικονομικός λόγος, άλλος λόγος), πηγή πληροφόρησης, πώς δηλαδή ο δάσκαλος έμαθε για ποιους λόγους απουσιάζει ο μαθητής (ο ίδιος το γνωρίζει κάπως, από συμμαθητές, ο ίδιος ο μαθητής τον ενημέρωσε, οι γονείς ενημερώνουν, ο ίδιος ο συμμαθητής ενημερώνει, ο δάσκαλος το μαθαίνει, ο

κοινωνικός περίγυρος, κανείς, δεν υπάρχει δηλαδή καμία αιτιολογία) και τέλος τήρηση ωραρίου (έχουμε καθυστερημένη προσέλευση και πρόωρη αποχώρηση). Και όπως αντιλαμβάνεστε το φτιάξαμε γιατί συχνά όταν ρωτούσαμε τους δασκάλους "Γιατί λείπουν τα παιδιά σήμερα;", μας απαντούσαν "Δεν ξέρω".

Ένα άλλο έντυπο αφορά την απογραφή των δελτίων σχολείου. Ζητάμε από το σχολείο να μας σημειώσει για το νηπιαγωγείο κάθε τάξη και πόσα παιδιά, αναλυτικά στοιχεία, και σε κάθε τάξη συγκεντρωτικά αποτελέσματα, στο δημοτικό ναι ή όχι (αν υπάρχουν παιδιά), πρώτη δημοτικού, δεύτερα κτλ., τμήμα, σύνθεση τμήματος, αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών, αριθμός πραγματικά παρακολουθούντων μαθητών, αγόρια, κορίτσια και ο δάσκαλος ή δασκάλα.

Έχουμε, επίσης, και ένα παρουσιολόγιο για τους μαθητές μόνο της έκτης δημοτικού, οι οποίοι δυνάμει θα πάνε στο γυμνάσιο, όσα θα πάνε ουσιαστικά όμως και όχι τύποις στο γυμνάσιο. Έχουμε δημιουργήσει και κάποιο έντυπο για μηνιαία έκθεση του δασκάλου και ζητάμε από εκείνον να μας πει τους λόγους απουσιών των παιδιών αν υπάρχουν, αν επικοινωνεί με τους γονείς, αν υπάρχει μετακίνηση του μαθητή σε άλλη περιοχή και αν έχει την κάρτα φοίτησης, ποια είναι η πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρατηρήσεις, προτάσεις, προβλήματα, αιτήματα, σχόλιο, οτιδήποτε άλλο μπορεί να σημειώσει ο δάσκαλος σχετικά με την πορεία των μαθητών.

Τα τυποποιημένα αυτά έντυπα που σας παρουσιάζουμε σήμερα έχουν ως σκοπό τη συστηματικότερη παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη συλλογή πληροφοριών, στατιστικών και άλλων. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να αξιοποιηθούν πιο αποτελεσματικά, καθώς και να υποστηρίξουν την όποια σύνδεση των εκπαιδευτικών, των γονιών και των μαθητών, αλλά και την ανάδειξη μεγαλύτερης υπευθυνότητας από όλες τις πλευρές. Η παραγωγή αυτών των εντύπων αποσκοπούσε στη διευκόλυνση της εργασίας των συνεργατών του Προγράμματος. Πιστεύουμε ότι αποτελούν χρήσιμα εργαλεία,

προκειμένου να γίνει εύκολη η συλλογή των στοιχείων και η κωδικοποίηση αυτών. Αιόμη, με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να ενεργοποιηθεί και η εκπαιδευτική κοινότητα και να παρακολουθείται συστηματικότερα η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, αλλά και να δραστηριοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και να προσφέρουν περισσότερες και ποιοτικότερες υπηρεσίες προς τα παιδιά. Τα έντυπα έχουν έναν περιοδικό χαρακτήρα, το έχουμε ξεκαθαρίσει, και η χρήση τους αποσκοπεί στο να διερευνηθεί για ένα χρονικό διάστημα το επίπεδο της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών και ο βαθμός αξιοποίησης των στοιχείων που προκύπτουν από τα έντυπα αυτά. Τα εργαλεία αυτά βρίσκονται σε αρχική φάση επεξεργασίας και ευελπιστούμε να τα βελτιώσουμε, ανταλλάσσοντας απόψεις με όλους τους συντελεστές του Προγράμματος. Δεν είναι κάτι δεδομένο, μπορούν να αλλάξουν.

Προς το παρόν τα στοιχεία που συλλέξαμε μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε ορισμένα συμπεράσματα. Ενδεικτικά θα παρουσιάσουμε κάποιες μηνιαίες αναφορές των εκπαιδευτικών:

(α) Η πιλοτική εφαρμογή που αφορούσε ημερήσια και εβδομαδιαία αναφορά δεν εφαρμόστηκε, επειδή υπήρξε άρνηση συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά στη συμπλήρωση των μηνιαίων αναφορών. Η άρνηση συμπλήρωσης της ημερήσιας και εβδομαδιαίας αναφοράς αιτιολογήθηκε με τα παρακάτω επιχειρήματα.

Μας είπαν

Προβληματιζόμαστε και λέμε:

Γραφειοκρατικός φόρτος δεν μας αφήνει τα χρονικά περιθώρια για συχνή ενασχόληση.	Παρότι όντως η στενότητα χρόνου είναι πραγματικότητα σήμερα, θεωρούμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις (διάλειμμα, κενά μεταξύ μαθημάτων) ο χρόνος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πιο δημιουργικά.
Δεν υπάρχει υποχρέωση για συμπλήρωση εντύπων που δεν προβλέπονται από τον κανονισμό και ήδη ασχολούνται με περισσότερα από τα προβλεπόμενα.	Η υποχρέωση δεν πρέπει να θεωρηθεί ως το στοιχείο που μας ωθεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών, όταν ασκούμε ένα λειτουργήμα, αλλά η προσωπική διάθεση και συνεισφορά.
Η καταγραφή είναι ανώφελη και δεν βοηθά,	Πώς μπορούμε να μεταθέσουμε την ευθύνη

<p>διότι δεν μπορεί να επηρεάσει τη δεδομένη αρνητική κατάσταση των μαθητών. Μόνο οι ίδιοι οι μαθητές και οι γονείς τους μπορούν και πρέπει να ευαισθητοποιηθούν.</p>	<p>στην αδιαφορία των γονιών των μαθητών, όταν αδιαφορούμε οι ίδιοι για τη συμπλήρωση των εντύπων αυτών;</p>
---	--

Σχετικά με τους λόγους απουσίας των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί μας έδωσαν πολλαπλές απαντήσεις. Η πλειοψηφία αυτών πιστεύει ότι τα παιδιά απουσιάζουν από το σχολείο ή διακόπτουν, επειδή ακολουθούν τους γονείς τους κατά τη μετακίνηση για αναζήτηση εργασίας (πλανόδιο εμπόριο ή άλλες εργασίες). Κάποιοι πιστεύουν ότι οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης λειτουργούν ανασταλτικά ως προς τη διδακτική επίδοση των παιδιών, επειδή εξαιτίας των συνθηκών αυτών: α) προκαλούνται ασθένειες και β) δυσχεραίνεται περισσότερο η ίαση των ασθενειών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απουσιάζουν τα παιδιά για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επίσης, διατυπώνονται απόψεις που αποδίδουν την απουσία από το σχολείο στη "νοοτροπία των Τσιγγάνων". Σε συζητήσεις μας για το πώς εννοούν αυτή την νοοτροπία, επαναλαμβάνουν την άποψη που θέλει τους Τσιγγάνους να αδιαφορούν λόγω της φύσης, της παράδοσης, των αξιών, για το σχολείο. Ακόμη πιστεύουν ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο και αδιαφορούν για το αν θα μορφωθούν. Για τα κορίτσια διατυπώνεται η άποψη ότι "πολιτισμικές συνθήκες τα αναγκάζουν να διακόψουν μετά από μια ορισμένη ηλικία ή με αφορμή κάποιο κοινωνικό γεγονός (γάμος, αρραβώνας κτ.λ)". Θεωρείται, επίσης, ότι πολλά από τα παιδιά διακόπτουν το σχολείο γιατί δεν συμφωνεί η ηλικιακή με τη σχολική ηλικία των ίδιων και των συμμαθητών τους. Τέλος, επικρατεί η αντίληψη ότι η χρήση της τσιγγάνικης γλώσσας στο περιβάλλον τους και η μη επαρκής γνώση της ελληνικής και η σχολική φοβία δημιουργούν προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, που τελικά αναγκάζει τα παιδιά να σταματήσουν.

Σχολιάζοντας τις παραπάνω απόψεις, γίνεται αντιληπτό ότι σε πολλές από τις αιτίες εμπλέκονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, μιλούν για νοοτροπία Τσιγγάνων. Πώς είναι δυνατόν να παραχθεί και να προαχθεί εκπαιδευτικό έργο και εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιου είδους

στερεοτυπικές συμπεριφορές, που ουσιαστικά καταργούν τον όποιο παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου. Πώς είναι δυνατόν να μιλάμε για σχολική φοβία μόνο για παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής, όταν ο καθένας μας μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του πιθανές προσωπικές εμπειρίες από σχολικές φοβίες, ιδιαίτερα στα πρώτα βήματα του σχολείου; Άλλωστε, δεν είναι και ευθύνη των εκπαιδευτικών να δημιουργείται ένα περιβάλλον σχολικό κατάλληλο και προσιτό στα παιδιά και να συνεισφέρουν στις επιπτώσεις των φοβιών αυτών, αν υπάρχουν; Πιστεύουμε ότι οι απαντήσεις αυτές των εκπαιδευτικών μπορεί να μην πηγάζουν καν από γεγονότα που αντιλήφθηκαν, αλλά από τη γενικότερη στερεοτυπική και προκατειλημμένη πληροφόρηση και αντίληψη που έχουν για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα.

Σχετικά με τη επικοινωνία με τους γονείς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς παρά μόνο σε κάποιες περιπτώσεις της εγγραφής ή της πρώτης μέρας στο σχολείο, καθώς και σε περιπτώσεις ασθενειών. Τέσσερις μόνο εκπαιδευτικοί έχουν επικοινωνία με τους γονείς, καθώς έρχονται οι ίδιοι οι γονείς συχνά στο σχολείο. Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με τους γονείς εκτός σχολείου (λαϊκή, σπίτι). Αυτό πραγματοποιήθηκε με προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι υπάρχει χάσμα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με το οικογενειακό. Το παράδοξο είναι -και αυτό μας κάνει να προβληματιστούμε- ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι κατηγορηματικές και σχεδόν αφήνουν την ευθύνη της επικοινωνίας στους γονείς και στην "αδιαφορία" για τη σχολική πορεία των παιδιών τους. Στις συζητήσεις μας με εκπαιδευτικούς και στο ερώτημα που τους θέσαμε γιατί δεν έκαναν οι ίδιοι μια προσπάθεια να αναζητήσουν τους γονείς, λάβαμε την απάντηση: "Δεν είναι δική μας δουλειά, δικιά μας υποχρέωση".

Για τη μετακίνηση με κάρτα φοίτησης, σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν υπήρξε μετακίνηση μαθητών. Υπήρξε μετακίνηση μαθητών, αλλά από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν

προκύπτει αν έκαναν χρήση της κάρτας φοίτησης ή όχι. Μετακινήσεις και χρήση της κάρτας φοίτησης υπήρξε σε μαθητές τεσσάρων εκπαιδευτικών, ενώ υπήρξαν και μαθητές οι οποίοι αν και μετακινήθηκαν δεν έγινε χρήση της κάρτας. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν απάντησε, χωρίς να γνωρίζουμε πώς να ερμηνεύσουμε την έλλειψη απαντήσεων. Θέλουμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει έλλειμμα πληροφόρησης σχετικά με την ύπαρξη και τη δυνατότητα χρήσης της κάρτας φοίτησης. Αυτό τουλάχιστον διαφαίνεται από τις ενημερώσεις που κάνουμε στους χώρους κατοικίας και στους χώρους άφιξης του πληθυσμού αναφοράς. Μήπως αυτό οφείλεται στις πρόσθετες γραφειοκρατικές ασχολίες των εκπαιδευτικών; Οι ίδιοι τουλάχιστον το αρνούνται, απαντώντας ότι οι ίδιοι οι μαθητές δεν ενημερώνουν για την αναχώρησή τους. Επίσης, μπορούμε να προβληματιστούμε για το μηχανισμό της κάρτας όταν δεν έχουμε μηχανισμό παρακολούθησης για την πραγματική της χρήση.

Στην τελευταία διαφάνεια βλέπουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα και τις προτάσεις που έχουν για να βελτιωθεί η κατάσταση. Από την άλλη πλευρά, μας έχουν θέσει ως προβλήματα οι εκπαιδευτικοί: την ελλιπή φοίτηση των παιδιών, την ανυπακοή τους, τη μη συμμόρφωση σε σχολικούς κανόνες, τη μη προσαρμογή στους κανόνες, τη μη κατοχή κοινωνικής γλώσσας, υγιεινής, καθαριότητας (δεν θεωρούν ότι τα παιδιά είναι βρώμικα ή όχι, απλά τα θεωρούν σχεδόν ως γενεσιουργές αιτίες και φορείς ιών στα υπόλοιπα παιδιά), τη διαφωνία ηλικιακής και σχολικής ηλικίας, το φύλο, την εσωστρέφεια (φυσικό είναι, όταν ένα παιδί βρίσκεται στο τελευταίο θρανίο, στο παράθυρο δίπλα, και τα υπόλοιπα παιδιά δέκα μέτρα μακριά, να δείξει κάποια εσωστρέφεια), την έλλειψη βοήθειας από το σπίτι, τον περιορισμένο χρόνο του δασκάλου κοκ.

Ποιες είναι οι προτάσεις τους: να υπάρξουν ειδικά βιβλία, ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, αντιμετώπιση των προβλημάτων από την πολιτεία, ομοιογενές σχολικό περιβάλλον, εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας, αξιολόγηση

νοημοσύνης των παιδιών, φοίτηση στο νηπιαγωγείο, να παραχθούν βιβλία με συνήθειές τους, ειδικές τάξεις υποδοχής, δάσκαλος για παιδιά με ελλιπή φοίτηση, οικονομική ενίσχυση στα σχολεία, ενημέρωση των γονέων από την πολιτεία, ενημέρωση των γονέων από το σχολείο (οι εκπαιδευτικοί, που είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι με το σχολείο, ζητούν από εμάς που είμαστε να έμμεσοι, να μεσολαβήσουμε κάπου αλλού να ενημερωθούν οι γονείς από το σχολείο, από τους ίδιους δηλαδή), συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες, ενθάρρυνση χειροτεχνίας, ζωγραφικής, νηπιαγωγείο παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής, δημιουργία εργαστηρίων, αθλητικές δραστηριότητες, μείωση μαθητών ανά τμήμα, επιδόματα σε εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν σε Τσιγγάνους (ελπίζω όχι ανθυγιεινά και βαρέα), υποδομές μέσα στους οικισμούς και τα σχολεία. Αυτά από μένα.

Και να δούμε και κάποια άλλα θέματα, προσπαθώντας σιγά-σιγά να δομήσουμε έναν επίλογο. Θα ήθελα να σταθώ σε κάποια πράγματα που ειπώθηκαν προηγουμένως σχετικά με τα λυόμενα, για τα οποία μας μίλησε ο κος Ράντης. Δεν σιέφτηκαν ότι θα μπορούσαν να αρχίζουν να χτίζουν το ολυμπιακό χωριό που θα στοιχίσει τόσα, και τα άλλα να τα κάνουν κατοικίες; Δεν πέρασε από το μυαλό τους αυτό; Πώς θα μπορούσε να περάσει;

Επιλέξαμε να κάνουμε μία εισήγηση που ξέφευγε από τις αναφορές περιστατικών. Δεν ξέρουμε αν έπρεπε να το κάνουμε αυτό, αλλά αυτό αποφασίσαμε και αυτό κάναμε. Υπάρχουν όμως πολλά προβλήματα, πολλά και έντονα, έχουμε πολλές ανάγκες. Υπάρχει η αναγκαιότητα της ενημέρωσης για την άρση των προκαταλήψεων και πρέπει να συνεχίσουμε προς αυτή την κατεύθυνση. Θέλει πολλή δουλειά, αγώνα μεγάλο. Πρέπει να γίνουν καθημερινά προσπάθειες, μήπως μπορέσουμε να καταστήσουμε τους εκπαιδευτικούς πολλαπλασιαστές. Δεν είναι εύκολο.

Πριν περάσουμε στις προτάσεις, έχουμε ανάγκη από πολλά πράγματα. Διαπιστώσαμε το εξής, όταν θελήσαμε να δώσουμε τα βιβλία. Είπαμε να το

κάνουμε με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Και τώρα τι γίνεται; Κάναμε επιστολές με την έγκριση του επιστημονικού υπευθύνου, τις απευθύναμε μία επιστολή ενημερωτική προς τους εκπαιδευτικούς, τους ίδιους, να τους πούμε ποια είναι αυτά τα βιβλία, και στήσαμε ένα σύστημα να τα δώσουμε στα παιδιά τα βιβλία, ομαδικά, ώστε να αναλάβουμε από κοινού την ευθύνη, να τα πάρουν μαζί τους με την υποχρέωση να τα επιστρέφουν κάποια στιγμή, ώστε να επωφεληθεί και άλλος μαθητής από αυτό το υλικό. Με επιστολή προς τους γονείς των παιδιών, ώστε να αντιληφθούν ότι εδώ υπάρχει κάτι και να μπορούν να ελέγξουν μετά, τι έγινε, αυτή η ομάδα πώς λειτουργήσε. Και επίσης, καλό θα ήταν να έχουμε και τους ίδιους τους συγγραφείς των βιβλίων, να έρθουν και να κάνουν παρουσιάσεις μαζί με τους συνεργάτες. Πιστεύουμε τελικά να τα καταφέρουμε.

Αυτό που άμεσα πρέπει να γίνει είναι μια ευαισθητοποίηση με το ευρώ. Έχουμε συζητήσει με τον επιστημονικό υπεύθυνο αυτό το θέμα. Επειδή υπάρχουν ειδικές χρηματοδοτήσεις για πληθυσμούς όπου υπάρχουν κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες, υπάρχουν κάποιες χρηματοδοτήσεις και θα μπορούσε να γίνει ταυτόχρονα και μία ενημέρωση, μια παράλληλη ευαισθητοποίηση για το θέμα σχολείο. Θα μπορούσε να γίνει το φθινόπωρο, προετοιμάζοντας ταυτόχρονα και τις τάξεις κτλ. και πιστεύω ότι θα μπορούσε να αποδώσει, γιατί εκεί θα γινόταν ακόμη πιο κατανοητή η αναγκαιότητα του σχολείου από όλους.

Θα μπορούσαμε, επίσης, να κάνουμε παρεμβάσεις σε χώρους στάθμευσης. Εμείς ξεκινήσαμε εκεί να κάνουμε ενημέρωση, επειδή υπάρχουν συγκεκριμένοι χώροι που σταθμεύουν. Και επιμένουμε πολύ στο θέμα της κάρτας φοίτησης. Και πρέπει να δημιουργηθεί ένας μηχανισμός που να παρακολουθεί αυτή τη διαδικασία, γιατί δεν ξέρουμε σε ποιο βαθμό λειτουργεί και πώς λειτουργεί. Πιστεύουμε ότι πρέπει να συνδεθεί το πρόγραμμα με τις εξωτερικές συνοδευτικές υπηρεσίες που θα υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια του Γ' Κ.Π.Σ. Να γίνει για κωδικοποίηση της νομοθεσίας που έχει αρχίσει ήδη από τη συνάδελφό μας της Θήβας. Να υπάρχει δυνατότητα να αξιοποιούνται

εκπαιδευτικοί που έχουν πραγματικά το μεράκι. Να ενεργοποιηθούν τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας, αλλά το κυριότερο από όλα, πιστεύουμε ότι είναι η εκπόνηση ενός τυποποιημένου πλαισίου δράσης. Δηλαδή, να έχουμε έναν μπούσουλα ενδεικτικό που να περιλαμβάνει όλα τα στάδια: πώς θα κάνουμε την παρέμβαση για τις εγγραφές, με ποιο συγκεκριμένο τρόπο, πώς κάνουμε τις παρεμβάσεις τις υγειονομικές κτλ. με μία λογική βήμα-βήμα. Αυτό θα μας βοηθούσε όλους. Αυτό θα έπρεπε να έχει μια ειδική τυποποίηση παιδαγωγικού χαρακτήρα. Αλλά να καλύπτει όλα τα θέματα. Ουσιαστικά τι θα μπορούσε να γίνει με αυτό; Θα μπορούσαμε να πάμε στη λογική του ενιαίου σχολείου που βάζει τους φορείς να συνδεθούν μεταξύ τους, τους ενεργοποιεί για μία φορά και μετά όταν υπάρχει η μεθοδολογία, τους ενημερώνει ότι έτσι πρέπει να γίνει. Ιδρύσαμε τη σχολή γονέων. Καταπληκτική ιδέα. Τι να την κάνεις, όμως, αν έχει ημερομηνία λήξης; Το θέμα είναι πώς να τη συνδέσεις με έναν φορέα που παρέχει σταθερά μια κοινωνική υπηρεσία. Πρέπει να σταθούμε σε αυτό. Γιατί αν μείνουμε στη λογική του κατακερματισμένου, του προσωρινού με ημερομηνία λήξης, δεν θα καταφέρουμε τίποτα. Αν συνδέσουμε τα κατακερματισμένα πράγματα με τους φορείς που έχουν υποχρέωση να παράγουν αυτές τις πληροφορίες, έχουν σταθερές δομές. Δεν μπορούμε να κάνουμε -ας το κατανοήσουμε όλοι- κοινωνική πολιτική με κοινοτικούς πόρους. Ευχαριστούμε.

Νατάσσα Καραχάλιου, Δράσεις και αντιδράσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο νομό Κορινθίας

Γεια σας και από εμάς. Ύστερα από τέσσερα χρόνια λειτουργίας του στην Κορινθία το Πρόγραμμα "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων" έχει κατορθώσει να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική κοινότητα, να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τους Τσιγγάνους και να έχει επαφή με τους τοπικούς παράγοντες. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η μαζική προσέλευση των παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής στα σχολεία, κυρίως τις δύο τελευταίες σχολικές χρονιές.

Μολονότι, όμως, κατόρθωσε να φέρει ένα μεγάλο αριθμό παιδιών στα σχολεία, τα τελευταία αδυνατούν να κρατήσουν τους τσιγγάνους μαθητές στους κόλπους τους και να τους εντάξουν εκπαιδευτικά. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η επανεκτίμηση, η αναδιοργάνωση και η ανατροφοδότηση του Προγράμματος, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις αντιφάσεις και να παρέμβει ουσιαστικά. Το τελευταίο εξάμηνο η δράση του Προγράμματος "πάγωσε" και έγινε αισθητή η απουσία του στο χώρο της εκπαίδευσης.

Θα σας παρουσιάσουμε τη σύντομη αποτίμηση των δράσεων του Προγράμματος και των αντιδράσεων που δέχτηκε στο νομό Κορινθίας μέσα από τους παρακάτω άξονες: (α) σχολείο και εκπαιδευτικές αρχές, (β), τοπική και νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, (γ) οικογένεια των παιδιών (κοινότητα) και (δ) σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων.

Συνολικά οι δράσεις του Προγράμματος για τη σχολική χρονιά 2000-2001 ήταν οι ακόλουθες:

► Εγγραφές παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης στα σχολεία: Η δράση αυτή περιλαμβάνει καταγραφή των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης που βρίσκονται στη σχολική και προσχολική ηλικία, και τη συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων και δικαιολογητικών για την εγγραφή τους στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες.

▶ Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς, δηλαδή, ενημέρωση, προσκόμιση στοιχείων και ανταλλαγή απόψεων για την αποτελεσματικότερη φοίτηση των παιδιών από τους καταυλισμούς.

▶ Τακτική επαφή με τους εκπαιδευτικούς; Στις επαφές αυτές οι δάσκαλοι μας ενημέρωναν για τυχόν προβλήματα στη φοίτηση των παιδιών, ώστε να παρέμβουμε για την έγκαιρη αντιμετώπισή τους.

▶ Παρουσίαση εναλλακτικού υλικού σε υποδειγματικές διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν, τις οποίες ακολούθησε συνάντηση και συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς φορείς.

▶ Διανομή στα σχολεία του εκπαιδευτικού υλικού που επιμελήθηκε ομάδα του Προγράμματός μας. Επίσης, μοιράστηκαν στα παιδιά τσάντες και γραφική ύλη.

▶ Εμβολιασμοί των τσιγγάνων μαθητών στις σχολικές μονάδες με τη συνεργασία των Γιατρών του Κόσμου.

▶ Συνεργασία με την τοπική και νομαρχιακή αυτοδιοίκηση για την έκδοση πιστοποιητικών και τη διατήρηση επαφής.

▶ Συνεργασία με φορείς που δραστηριοποιούνται για τους Τσιγγάνους. Πιο συγκεκριμένα, συνεργαστήκαμε με την Τ.Ε.Δ.Κ., την Αναπτυξιακή Α.Ε. και το Κέντρο Στήριξης Τσιγγάνων των Εξαμιλιών για τη διανομή λαδιού σε όλους τους Τσιγγάνους του νομού.

▶ Συνεργασία με το Κ.Τ.Ε.Α. του νομού Κορινθίας. Για τη διευκόλυνση της μετακίνησης των παιδιών από και προς τα δημοτικά σχολεία, υποδείξαμε στους οδηγούς τους δύσβατους δρόμους που οδηγούν στους τσιγγάνικους καταυλισμούς.

▶ Ευαισθητοποίηση, συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη της τσιγγάνικης κοινότητας.

▶ Ενημέρωση των τσιγγάνων γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο και για κάθε εκπαιδευτικό θέμα που προκύπτει.

▶ Διανομή ρουχισμού στον τσιγγάνικο πληθυσμό.

Αναλυτικότερα τώρα. Με την έναρξη της φετινής σχολικής χρονιάς τοποθετήθηκαν στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο των Εξαμιλιών τρεις καινούργιοι εκπαιδευτικοί για να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης. Δύο από αυτούς κάλυψαν τις θέσεις για τις δύο τάξεις υποδοχής που λειτουργούν στο χώρο του σχολείου και ο τρίτος τη θέση του νηπιαγωγείου στο χώρο του καταυλισμού.

Σημαντική ποιοτική βελτίωση για την περιοχή αποτελεί η αλλαγή του χώρου λειτουργίας της μιας τάξης υποδοχής, από το container μέσα στον καταυλισμό στο χώρο του σχολείου μέσα στο χωριό των Εξαμιλιών. Οι τσιγγάνοι μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο είναι 62 από τα 86 συνολικά παιδιά του Άνω και Κάτω Μαχαλά. Τα 44 από αυτά είναι ενταγμένα σε τάξη υποδοχής (23 μαθητές με τακτική φοίτηση) που λειτουργεί πρωινές ώρες και τα 17 σε κανονικές τάξεις (13 μαθητές με τακτική φοίτηση). Στο νηπιαγωγείο που λειτουργεί για δεύτερη χρονιά φοιτούν 18 νήπια και προνήπια από τα 30 συνολικά παιδιά, 7 από τα οποία έχουν άτακτη φοίτηση.

Αυτή τη στιγμή οι δύο τάξεις υποδοχής έχουν συγχωνευτεί σε μία και στο νηπιαγωγείο φοιτούν μόνο 8 παιδιά από τα 18. Επίσης, παρατηρείται και διαρροή των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης που φοιτούν ενταγμένα στις κανονικές τάξεις. Από 62, δηλαδή, παιδιά που φοιτούσαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τώρα φοιτούν 30 και έτσι, το ποσοστό φοίτησης έχει πέσει από το 72 % στο 35 % στο σύνολο 86 παιδιών σχολικής ηλικίας.

Το σχολείο και η διεύθυνση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάζονται με το Πρόγραμμα στις εγγραφές και τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής, αλλά χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω ποσοστά φοίτησης. Η αδράνεια της τοπικής αυτοδιοίκησης για την αντιμετώπιση της σωρείας των προβλημάτων που μαστίζουν τον καταυλισμό (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός από την ευρύτερη κοινότητα, προβλήματα ιδιοκτησίας, οικιστικό, προβλήματα ύδρευσης, φωτισμού, ακατάλληλες συνθήκες υγιεινής κοκ.) σε συνδυασμό με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

που φάχνει αφορμή για να ζητήσει τη μεταφορά των τσιγγάνων μαθητών σε γειτονικά σχολεία, δυσκολεύουν οποιαδήποτε ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής ένταξης αυτών των παιδιών. Η φτώχεια και η απόρριψη που αντιμετωπίζει η τσιγγάνικη οικογένεια καλλιεργεί τη δυσπιστία απέναντι στον κρατικό και κατά συνέπεια τον εκπαιδευτικό μηχανισμό.

Περνάμε στο Ζευγολατιό. Στο δημοτικό του σχολείο φοιτούν 277 μαθητές, 82 από τους οποίους είναι Τσιγγάνοι (58 με τακτική προσέλευση). Το απόγευμα λειτουργούν με τους δασκάλους που δούλευαν πέρσι δύο τάξεις υποδοχής με 17 μαθητές. Το πρωί υπάρχει ένα αμιγές τμήμα της Α' τάξης με 19 τσιγγάνους μαθητές και νέο δάσκαλο. Τα υπόλοιπα 46 παιδιά είναι ενταγμένα στις κανονικές τάξεις. Από τις περσινές τάξεις υποδοχής 10 παιδιά εντάχθηκαν στην Γ' δημοτικού.

Αν και είχαμε εγγράψει από τον Ιούνιο 20 νήπια με στόχο να λειτουργήσει νηπιαγωγείο στον καταυλισμό, η προσπάθεια αυτή δεν καρποφόρησε. Αναζητήθηκε κτήριο, αλλά δεν βρέθηκε κατάλληλος χώρος. Οι προσπάθειες να στεγαστεί το νηπιαγωγείο σε λυόμενο δεν οδήγησαν πουθενά λόγω αναβλητικότητας της τοπικής αυτοδιοίκησης. Εξετάσαμε την περίπτωση να μετακινηθούν τα παιδιά με λεωφορείο στο νηπιαγωγείο του Ζευγολατιού, αλλά οι γονείς αρνήθηκαν λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών τους.

Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου δεν έχει αποδεχθεί ακόμα τη συνύπαρξη των παιδιών τους με τα "τσιγγανάκια" και έχει καταθέσει πρόταση στο Υπουργείο Παιδείας για τη δημιουργία σχολικού συγκροτήματος στον καταυλισμό.

Η απουσία ευαισθητοποίησης διατρωνώνεται μέσα στους κόλπους του ίδιου του σχολείου με έγγραφο που συνέταξε ο διευθυντής του Δημοτικού σχολείου Ζευγολατιού, το οποίο υπογράφουν 19 δάσκαλοι, όλοι δηλαδή οι δάσκαλοι του σχολείου εκτός από τους δύο δασκάλους των απογευματινών τάξεων υποδοχής. Το έγγραφο αυτό αποτελεί την απάντηση του σχολείου στο κοινοποιημένο σχετικό έγγραφο (2663/28-12-2000) του Γραφείου της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα "Οργανικές θέσεις δασκάλων για εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης". Πρότεινε να μην δημιουργηθούν στο σχολείο τους οργανικές θέσεις δασκάλων για τις τάξεις υποδοχής και τη μετακίνηση του 60 % περίπου των τσιγγάνων μαθητών σε άλλα χωριά. Ενώ η πρωτοβάθμια διεύθυνση μας διαβεβαίωσε ότι είναι απλώς μια πρόταση και ότι θα ζητήσουν τη δημιουργία τριών οργανικών θέσεων, τελικά ζήτησε τη δημιουργία μίας θέσης, η οποία δεν γνωρίζουμε ακόμη αν έχει εγκριθεί για 119 παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής σχολικής ηλικίας που διαμένουν στον καταυλισμό του Ζευγολατιού. 82 από αυτά φοιτούν σήμερα στο σχολείο.

Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό και με την αναστάτωση της τσιγγάνικης κοινότητας που προκλήθηκε από καταγραφές που έγιναν από το δήμο Βόχας για να υποβάλουν πρόταση για την επίλυση του οικιστικού τους προβλήματος, οδήγησαν στη διαρροή των τσιγγάνων μαθητών από το σχολείο. Τώρα στις δύο τάξεις υποδοχής που λειτουργούν το απόγευμα δεν φοιτούν καθόλου μαθητές. Στα πρωινά τμήματα έχει σημειωθεί και εκεί μια μικρή διαρροή. Το αμιγές τμήμα της Α' τάξης λειτουργεί ικανοποιητικά χωρίς καθόλου σχεδόν διαρροή. Συγκεκριμένα, αυτή τη στιγμή φοιτούν συνολικά 37 παιδιά από τα 82 και το ποσοστό φοίτησης έχει πέσει από το 69 % στο 31 % στο σύνολο των 119 παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής σχολικής ηλικίας.

Όσον αφορά τώρα την περιοχή του Κιάτου, τον Φεβρουάριο του 2000 ξεκίνησε απογευματινή τάξη υποδοχής στην Πουλίτσα με 15 μαθητές που είχαν διωχθεί από τα Ταρσινά. Μετά από δύο μήνες λειτουργίας του τμήματος οι κάτοικοι έδιωξαν του Τσιγγάνους που δεν είχαν δική τους ιδιοκτησία στην περιοχή και ανακοίνωσαν την αποχή των παιδιών τους από το σχολείο. Η αποχή κράτησε δύο βδομάδες και βρήκε "σύμφωνο και θερμό υποστηρικτή" το δήμαρχο της περιοχής. Το θέμα αυτό απασχόλησε για αρκετό χρονικό διάστημα τον τοπικό και αθηναϊκό τύπο. Παρά τις έντονες αντιδράσεις η τάξη υποδοχής συνέχισε να λειτουργεί κανονικά. Στο ελάχιστο χρονικό διάστημα

της φοίτησης τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικά.

Στις 23 Δεκεμβρίου του 2000 οι παραπάνω μαθητές κατόρθωσαν ύστερα από διαβουλεύσεις 4 μηνών να φοιτήσουν σε απογευματινή τάξη υποδοχής στο Κιάτο, διανύοντας καθημερινά πολύ μεγαλύτερη απόσταση από την περσινή χρονιά. Η μεγάλη αυτή καθυστέρηση οφείλεται στην άρνηση του δημάρχου Βέλου να δημιουργηθεί τμήμα στην περιοχή του.

Νέα προβλήματα δημιουργήθηκαν στη συνέχεια από την τοπική αυτοδιοίκηση του Βέλου, που διαρκώς έδιωχνε από περιοχή σε περιοχή τους Τσιγγάνους χωρίς ιδιοκτησία, και από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και το διευθυντή του σχολείου, που δεν ζητούσαν μόνο τον εμβολιασμό των παιδιών, αλλά και εξέταση με αυστραλιανό αντιγόνο για ανίχνευση της Hep B. Το αποτέλεσμα ήταν να φοιτούν τώρα 6 από τα 15 παιδιά.

Στις 14 Φεβρουαρίου του 2000 λειτούργησε στο Δημοτικό Σχολείο Μελισσίου το απόγευμα τάξη υποδοχής για 14 παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής. 10 από το σύνολο των μαθητών φοιτούσαν τακτικά στο σχολείο. Αντέδρασαν πολύ έντονα οι γονείς και ο διευθυντής του σχολείου, αλλά στη συνέχεια η κατάσταση εξομαλύνθηκε και το τμήμα λειτούργησε κανονικά.

Τη φετινή σχολική χρονιά οι 16 τσιγγάνοι μαθητές σχολικής ηλικίας που διαμένουν στον καταυλισμό εντάχθηκαν στις κανονικές τάξεις με κριτήριο την ηλικία τους και όχι το γνωστικό τους υπόβαθρο. Τα παιδιά αποθαρρύνθηκαν γιατί αδυνατούσαν να παρακολουθούν τα μαθήματα και σταδιακά διέκοπταν το σχολείο. Μόνο 5 παιδιά συνέχισαν να φοιτούν στο σχολείο, αλλά τελευταία διέκοψαν και αυτά για τον ίδιο λόγο. Συνεχίζαμε τις προσπάθειες για τη δημιουργία τάξης υποδοχής που θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής. Ωστόσο, η τάξη αυτή δεν δημιουργήθηκε γιατί η τοπική αυτοδιοίκηση έδιωξε τους Τσιγγάνους από την περιοχή. Αυτή τη στιγμή κανένα παιδί δεν δοιτά στο σχολείο.

Συνεχίζουμε με το Καμάρι. Οι 10 Τσιγγάνοι σχολικής ηλικίας που διέμεναν στην περιοχή έχουν ενταχθεί στις κανονικές τάξεις του Δημοτικού

Σχολείου Καμαριού, σύμφωνα με το γνωστικό τους υπόβαθρο. Από αυτά τα παιδιά 8 φοιτούσαν κανονικά μέχρι πριν από ένα μήνα, οπότε ο Δήμος αγόρασε τη γη που διέμεναν για να κάνει ανάπλαση του χώρου (πάρκο). Όλα αυτά σε μια περιοχή στην οποία οι Τσιγγάνοι διέμεναν για 60 περίπου χρόνια!

Στο σχολείο πάντως ο διευθυντής έχει κάνει πραγματικά θαυμάσια δουλειά για την εκπαιδευτική ένταξη των τσιγγάνων μαθητών στις τάξεις και τα παιδιά παρακολουθούσαν και συμμετείχαν ενεργά στα μαθήματά τους.

Τέλος, στην περιοχή Δερβενίου και συγκεκριμένα στα Σαρανταπηχιώτικα Δερβενίου εντοπίστηκαν για πρώτη φορά τρεις οικογένειες Τσιγγάνων, οι οποίες ζουν κάτω από άθλιες συνθήκες.

Στο Δημοτικό Σχολείο Δερβενίου φοιτούν 6 παιδιά τσιγγάνικης προέλευσης, ενταγμένα στην Α' τάξη, από τα 8 παιδιά σχολικής ηλικίας που διαμένουν στην εκεί περιοχή. Τα υπόλοιπα δύο δεν παρακολουθούν σχολείο, γιατί λόγω της δύσκολης οικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους εργάζονται μαζί με τους γονείς τους εποχιακά σε αγροτικές δουλειές. Η δασκάλα τους, ευαισθητοποιημένη από τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποίησε το Πρόγραμμα στο νομό, δούλεψε με μεράκι, κατεύνασε τα πνεύματα των γονέων των μη τσιγγάνων μαθητών και τα έμαθε να διαβάζουν και να γράφουν.

Τώρα πάλι τα πράγματα έχουν αλλάξει. Ο αριθμός των Τσιγγάνων στην περιοχή αυξήθηκε, διότι κατέλυσαν εκεί άλλοι Τσιγγάνοι από την περιοχή Αιγείρα. Η τοπική κοινωνία αντιδρά και θέλει να τους διώξει. Στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου φοιτούν τώρα 4 παιδιά, πλήρως ενταγμένα.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκε στη Νομαρχία μια συνάντηση με θέμα τον εμβολιασμό των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης, στην οποία καλεσμένοι ήταν εκπρόσωποι από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Η συνάντηση, όμως, δεν οδήγησε πουθενά. Τελικά ο εμβολιασμός των παιδιών πραγματοποιήθηκε από εμάς σε συνεργασία με τους Γιατρούς του Κόσμου.

Θα κλείσουμε την εισήγησή μας με προτάσεις-προοπτικές που βλέπουμε

να υπάρχουν για μελλοντικές παρεμβάσεις του Προγράμματος στην περιοχή:

- Η νομαρχιακή αυτοδιοίκηση μπορεί να βοηθήσει σε μια ευνοϊότερη αλλαγή της πολιτικής που ακολουθεί η τοπική αυτοδιοίκηση όσον αφορά τους Τσιγγάνους.

- Σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας μπορεί να παίξει η τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία πρέπει να αποδεχτεί και να αποδείξει το ρόλο της ως του αρμόδιου φορέα σε τοπικά θέματα και να επιλύσει σοβαρά προβλήματα με τη δημιουργία οικισμών και παροχή λυόμενων, ηλεκτρικού.

- Ευαισθητοποίηση των δασκάλων και των σχολικών συμβούλων.

- Σεμινάρια ή ημερίδες με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων για την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία.

- Προσπάθεια συγκέντρωσης ή και δημιουργία κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού.

- Διδασκαλία της γλώσσας με έμφαση στην κατανόηση κειμένου και όχι στη διαδικασία της κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης.

- Στήριξη του μέτρου της κάρτας μετακίνησης.

- Άρση των κοινωνικών στερεοτύπων, βελτίωση των σχέσεων μαθητών και δασκάλων. Ο τσιγγάνος μαθητής πρέπει να τονωθεί ψυχολογικά, να νιώσει ασφάλεια, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

- Δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου, μέσα στο οποίο οι συνεργάτες του Προγράμματος θα είναι κατοχυρωμένοι να επεμβαίνουν.

- Ευελιξία και ελαστικότητα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, προσαρμογή σε τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

- Ανάθεση ρόλων στους τσιγγάνους γονείς και προτροπή τους να συμμετέχουν σε συζητήσεις, μέσα στις οποίες θα μπορούν να δημοσιοποιήσουν τα προβλήματά τους.

- Συμμετοχή των Τσιγγάνων στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων.

- Ενδυνάμωση των Τσιγγάνων με την παροχή συνοδευτικών

υποστηρικτικών υπηρεσιών (συμβουλευτική δράση, ενημέρωση, ψυχολογική στήριξη).

- Τακτικότερες επαφές των συνεργατών του Προγράμματος για την ανταλλαγή τεχνογνωσίας, εμπειριών και πρακτικών.

- Έκδοση περιοδικού για καλύτερη και πιο έγκυρη ενημέρωση των συνεργατών.

- Οργάνωση και υλοποίηση ημερίδων και σεμιναρίων, στα οποία θα προσκαλούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς.

- Χρήση των ΜΜΕ.

- Συγκρότηση ομάδας που θα αναλάβει το συγκεκριμένο έργο.

Σας ευχαριστούμε για την προσοχή σας.

Ελένη Αντωνίου, Σιέφεις, προτάσεις για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων στο νομό Μαγνησίας

Στην περιοχή της Μαγνησίας μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60 δεν υπήρχαν μόνιμα εγκατεστημένοι Τσιγγάνοι, αλλά περαστικοί, οι οποίοι συνήθως έστηναν πρόχειρο καταυλισμό έξω από την πόλη. Έτσι, απόφευγαν συστηματικά τις ρήξεις με τις αρχές και τους ντόπιους κατοίκους. Μετά τα τέλη της δεκαετίας του '60, όμως, κάποιοι αγόρασαν δική τους γη στην περιοχή Αλιβέρι Ν. Ιωνίας και έχτισαν τα πρώτα αυθαίρετα σπίτια, με αποτέλεσμα η περιοχή αυτή να γίνει ο μόνιμος χώρος υποδοχής και εγκατάστασης Τσιγγάνων, ικανοποιώντας και την ανάγκη συσπείρωσης τους. Η λαϊκή αγορά του Βόλου αποτέλεσε, επίσης, πόλο έλξης για άλλους Τσιγγάνους εκτός Θεσσαλίας (από Αμαλιάδα και Χαλκίδα), οι οποίοι εγκαταστάθηκαν σε φθηνές οικιστικές περιοχές της πόλης (πρόκειται για τα Προσφυγικά της Ν. Ιωνίας). Το 1990 μια ομάδα 50 περίπου οικογενειών από την Χαλκίδα εγκαταστάθηκε στην περιοχή Νεάπολης Βόλου.

Έτσι, στην περιοχή του πολεοδομικού συγκροτήματος βρίσκονται σήμερα τέσσερις κοινότητες Τσιγγάνων: (α) Αγία Παρασκευή Βόλου, (β) Αλιβέρι Ν. Ιωνίας, (γ) Προσφυγικά Ν. Ιωνίας και (δ) Νεάπολη Βόλου. Αυτές οι κοινότητες διατηρούν μεταξύ τους ελάχιστες ως και εχθρικές σχέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στην Αγία Παρασκευή Βόλου ζουν περίπου 300 άτομα, τα οποία ασχολούνται με το λιαν εμπόριο, ενώ τελευταία υπάρχουν και κάποιοι που διατηρούν καταστήματα με αντίκες, καφενεία κλπ. Τα παιδιά τους φοιτούν στο 17^ο Δημοτικό σχολείο Βόλου.

Ο μεγαλύτερος πληθυσμός των Τσιγγάνων της περιοχής κατοικεί στο Αλιβέτι Ν. Ιωνίας. Υπολογίζονται σε 300 άτομα μόνιμα εγκαταστημένα και 700-1200 διερχόμενα, πολλά από τα οποία διαθέτουν σπίτια, αλλά λόγω της επαγγελματικής τους ενασχόλησης εγκαταλείπουν για μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα την περιοχή. Τα παιδιά τους φοιτούν στο 10^ο Δημοτικό σχολείο Ν.

Ιωνίας, πρώην 37^ο Δημοτικό σχολείο Βόλου.

Στα Προσφυγικά Ν. Ιωνίας εγκαταστάθηκαν σε σπίτια τσιγγάνοι έμποροι λαϊκής, οι οποίοι ήρθαν στο Βόλο από την περιοχή της Αμαλιάδας κυρίως, αλλά και από τη Χαλκίδα. Τα σπίτια αυτά τα νοίκιασαν από πρόσφυγες, οι οποίοι τα εγκατέλειψαν λόγω ανόδου του βιοτικού τους επιπέδου. Ο αριθμός τους δεν μπορεί να προσδιοριστεί, και επειδή ζουν ανάμεσα σε μη Τσιγγάνους κατοίκους της περιοχής, αλλά και επειδή και οι ίδιοι δεν επιδίωξαν να ενταχθούν και να καταγραφούν ως δημότες. Θεωρούν την παραμονή τους προσωρινή, όσο, δηλαδή, έχει δουλειά στις λαϊκές, και είναι εγγεγραμμένοι δημότες Αμαλιάδας. Τα παιδιά τους φοιτούν στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας (πρώην 7^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου) και στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας (πρώην 8^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου).

Τέλος, Τσιγγάνοι εγκαταστάθηκαν στη Νεάπολη Βόλου το 1990, όπως ήδη είπαμε. Ο οικισμός τους αποτελείται από 50 οικογένειες που ήρθαν από την Χαλκίδα και ασχολούνται κυρίως με την ανθοκομία. Κανένας τους δεν είναι εγγεγραμμένος κάτοικος σε κάποιο δήμο του πολεοδομικού συγκροτήματος και ζουν σε παραπήγματα κάτω από άθλιες συνθήκες. Τα παιδιά τους φοιτούν στο 23^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου.

Στη συνέχεια θα σας αναφέρω επιγραμματικά ποιες δραστηριότητες έλαβαν χώρα στην περιοχή της Μαγνησίας στα πλαίσια υλοποίησης του Προγράμματός μας το έτος 2000:

► Υπήρχε συνεχής παρακολούθηση της φοίτησης των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης με επισκέψεις που πραγματοποιούσα σε τακτά χρονικά διαστήματα στα σχολεία όπου αυτά τα παιδιά φοιτούν.

► Μοιράστηκε δείγμα εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος.

► Κατά την περίοδο των εγγραφών τον Ιούνιο επισκέφτηκα τους οικισμούς των Τσιγγάνων, ενημερώνοντας και παροτρύνοντάς τους να γράφουν τα παιδιά τους έγκαιρα στο σχολείο.

► Συνεργάστηκα με τον ΔΟΚΠΥ Ν. Ιωνίας και το γραφείο Ρομ.

- ▶ Υποστήριζα τη δημιουργία 2 τμημάτων υποδοχής τσιγγάνων μαθητών στο 10^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας, το οποίο και θεωρούσα επιτακτική ανάγκη.
- ▶ Αρθρογράφησα στον τοπικό τύπο για θέματα που αφορούν τους Τσιγγάνους και κυρίως την εκπαίδευσή τους.

Στο νομό Μαγνησίας και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή Αλιβερίου υλοποιήθηκαν κατά το έτος 2000 προγράμματα από τον ΔΟΚΠΥ Ν. Ιωνίας, μέσα από τα οποία έγιναν σημαντικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των Τσιγγάνων, την υγεία και την εκπαίδευσή τους. Ειδικότερα, τα παιδιά του οικισμού εμβολιάστηκαν και παρακολουθούνται από γιατρούς συστηματικά. Επίσης, παρέχεται ιατρική φροντίδα και δωρεάν εξετάσεις σε ενήλικες τσιγγάνους, ενώ μέσω του γραφείου Ρομ τους παρέχεται στήριξη σε διάφορα θέματα που τους απασχολούν.

Παρότι ο αριθμός των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης που είναι εγγεγραμμένα στο σχολείο δεν αυξήθηκε ιδιαίτερα από πέρσι, είναι σημαντικό το ότι αυξήθηκε ο αριθμός των φοιτούντων. Για παράδειγμα, στο 10^ο Δημοτικό σχολείο Ν. Ιωνίας, από τους 80 εγγεγραμμένους πέρσι φοιτούσαν μόνο 50 και αυτοί άτακτα. Στη φετινή χρονιά από τους 84 εγγεγραμμένους φοιτούν οι 80 και η φοίτησή τους είναι περισσότερο τακτική.

Η διεύθυνση του σχολείου και ο σύλλογος διδασκόντων με εισήγησή τους ζήτησαν τη λειτουργία δυο τάξεων υποδοχής για τη σχολική χρονιά 2001-2002. Το αίτημά τους έγινε δεκτό από τους αρμόδιους φορείς και έτσι μετά από απόφαση του νομαρχιακού συμβουλίου οι τάξεις θεσμοθετήθηκαν και θα λειτουργήσουν σε αίθουσες οι οποίες θα δημιουργηθούν από το Δήμο, συμπληρώνοντας τις ήδη υπάρχουσες αίθουσες του σχολείου.

Επίσης, τη φετινή χρονιά για να καλυφτούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης ιδρύθηκαν και λειτουργούν 2 φροντιστηριακά τμήματα, τα οποία παρέχουν ενισχυτική διδασκαλία μετά τη λήξη του σχολικού προγράμματος.

Αξίζει να σας αναφέρω ότι όταν τα παιδιά αυτά πρόκειται να μετακινηθούν πάντα ζητούν την κάρτα μετακίνησης, αλλά τις περισσότερες φορές δεν φοιτούν σε σχολείο της περιοχής στην οποία πηγαίνουν. Ακόμη, όμως, και παιδιά της περιοχής ευθύνης μου που φοιτούν σε κάποιο άλλο σχολείο κατά την περίοδο μετακίνησης της οικογένειάς τους, επιστρέφουν χωρίς να έχουν μάθει το παραμικρό, διότι το σχολείο υποδοχής συνήθως τα απασχολεί για λίγες ώρες και χωρίς εκπαιδευτικούς στόχους.

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να σας εκθέσω κάποιους προβληματισμούς μου και να επισημάνω ταυτόχρονα κάποια "κακώς κείμενα", τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Κι όλα όσα θα σας αναφέρω μου είναι άμεσα γνωστά, όχι γιατί είμαι συνεργάτης του Προγράμματος, αλλά γιατί ζω εδώ και μια δεκαετία την πραγματικότητα που βιώνουν οι Τσιγγάνοι του Αλιβερίου Ν. Ιωνίας.

Το Πρόγραμμά μας πραγματικά προσπαθεί να πετύχει τη σχολική ένταξη των παιδιών ρόμικης προέλευσης. Δυστυχώς, όμως, το να οδηγηθούν όλα αυτά τα παιδιά στο σχολείο δεν είναι εφικτό με τα σημερινά δεδομένα. Γιατί η εκπαίδευση, όπως γνωρίζετε, αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου σχεδιασμού, ο οποίος εξαρτάται άμεσα από όλους τους άλλους τομείς που στόχο έχουν την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού των Τσιγγάνων. Και ανθρώπους που δεν έχουν εξασφαλίσει στέγη, εργασία, περίθαλψη, δεν μπορούμε να τους αναγκάσουμε να βάλουν σε πρώτη προτεραιότητα της ζωής τους την εκπαίδευση των παιδιών τους και να δεχτούν τη μακροχρόνια φοίτηση στο σχολείο.

Δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε ότι έγιναν αρκετά θετικά βήματα σε όλους τους τομείς. Μιλώντας συγκεκριμένα, ωστόσο, για την περιοχή μου και εκφράζοντας την προσωπική μου άποψη, δεν έχει αλλάξει σημαντικά η ζωή των Τσιγγάνων και αυτό που κυρίως με προβληματίζει είναι το κατά πόσο τα όποια θετικά βήματα έγιναν αντιστοιχούν στα ποσά που δαπανήθηκαν για την υλοποίησή τους. Ως κύριο λόγο αυτής της κατάστασης βλέπω το ότι όλοι οι

φορείς που ενεργοποιήθηκαν και υλοποίησαν προγράμματα με στόχο τους Τσιγγάνους δρούσαν και δρουν ανεξάρτητα, πολλές φορές μάλιστα και ανταγωνιστικά μεταξύ τους, ίσως και χωρίς μακροπρόθεσμους στόχους. Και όλα αυτά τα επισημαίνω γιατί τα ζω καθημερινά στην περιοχή μου.

Είδα, για παράδειγμα, πέρσι τη Ν.Ε.Λ.Ε. να υλοποιεί πρόγραμμα «Άρσης κοινωνικού αποκλεισμού Τσιγγάνων», προσπαθώντας να διδάξει σε αναλφάβητους ανθρώπους τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, με εργαλεία κάποιους απαρχαιωμένους υπολογιστές, χρήσιμους τάχα για τη διαχείριση μικροεπιχειρήσεων. Στην πραγματικότητα, όμως, επρόκειτο για ένα αντικείμενο άχρηστο στους Τσιγγάνους της περιοχής μου. Το παιχνίδι «έλα να φτιάξουμε χάντρες» σίγουρα ήταν περισσότερο εκπαιδευτικό. Δεν θα έθιγα αυτό το θέμα, αν δεν έβλεπα σήμερα βλέπω το ΔΟΚΠΥ Ν. Ιωνίας να ανταγωνίζεται το έργο του σχολείου, αντί να είναι συμπαραστάτης και αρωγός του, θέλοντας σε συνεργασία με τη Ν.Ε.Λ.Ε. να ιδρύσει άλλο σχολείο μέσα στον οικισμό, μαθητές του οποίου γνωρίζω από προηγούμενη εμπειρία ότι τελικά θα είναι όχι ενήλικες, αλλά μαθητές του κανονικού σχολείου, οι οποίοι θα διαρρεύσουν για να φοιτήσουν σ' αυτό. Το αποτέλεσμα θα είναι να υποβαθμιστεί ο ρόλος του σχολείου και να αρθούν προσπάθειες χρόνων που έχουν ως στόχο τους την ένταξη των παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής στην εκπαίδευση και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Αν πραγματικά θέλουμε να άρουμε τον κοινωνικό αποκλεισμό των Τσιγγάνων, θα πρέπει να δώσουμε σε όλους να καταλάβουν ότι αυτό θα γίνει μόνο μέσα από τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων σε κάθε νομό. Θα πρέπει να υπάρξει μια συντονισμένη και κοινή προσπάθεια με στόχους μεσοπρόθεσμους, αλλά και μακροπρόθεσμους και αλυσιδωτές δράσεις, ξεκινώντας από τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης (με στεγαστικά προγράμματα και παροχή περίθαλψης) και τις ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης, με παράλληλη ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το δικό μας μερίδιο σε αυτή την κοινή προσπάθεια είναι πολύ σημαντικό, γιατί η

παιδεία που παρέχει το επίσημο ελληνικό σχολείο είναι αυτή που βάζει τα θεμέλια οποιασδήποτε αλλαγής σε στάσεις ζωής.

Ένα άλλο που θα ήθελα να σχολιάσω μαζί σας σήμερα είναι αυτό που διαπιστώνω καθημερινά και επιβεβαιώνουν και οι τσιγγάνοι μαθητές μου. Το ότι, δηλαδή, όταν κατά τη μετακίνησή τους αναγκάζονται να απευθυνθούν σε κάποιο άλλο σχολείο έχοντας την κάρτα τους, δεν γίνονται δεκτοί και αν ακόμη γίνουν, το σχολείο απλώς τους απασχολεί, χωρίς να τους παρέχει ευκαιρίες εκπαίδευσης. Κι αυτό συμβαίνει γιατί ακόμη κι οι Τσιγγάνοι που βλέπουν θετικά τη μόρφωση, δεν έμαθαν, δυστυχώς, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους.

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο θεωρώ πολύ σημαντική τη δημιουργία ενός δικτύου σχολείων μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, μέσα από το οποίο όχι μόνο θα διευκολύνεται ο μαθητής κατά τη μετακίνησή του, αλλά θα ελέγχεται και το έργο κάθε σχολείου υποδοχής. Σας ευχαριστώ πολύ.

Αρετή Παϊζάνου, Δημήτρης Κατσάκος, Νέα οικονομία και εκπαιδευτικό περιθώριο ή αλλιώς οι μαθητές με ρόμικη καταγωγή θα περάσουν τις συμπληγάδες;

Αγαπητοί συνάδελφοι και φίλοι,

Πολύ σύντομα κάθε σημείο αυτής της αίθουσας θα αποτελεί και μια "ευαίσθητη" περιοχή. Το μολύβι του κου Γκότοβου, το ρολόι της κας Μαραγκουδάκη, οι πόρτες, ο κλιματισμός και τα μικρόφωνα της αίθουσας, το φορητό PC της Παυλίνας θα είναι συνδεδεμένα ηλεκτρονικά και θα έχουν το δικό τους link ή site ή portal στο "evernet". Και έτσι ο κος Μαυρογιώργος θα μπορεί να παραγγέλνει on line το δείπνο του στο πιο chic εστιατόριο των Ιωαννίνων.

Αν σήμερα πραγματοποιούνται 25 δισεκατομύρια on line πωλήσεις το χρόνο μέσω internet., αν υπάρχουν δεκάδες εκατομύρια χρήστες σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της υφηλίου, εάν υπάρχουν αριετές χιλιάδες documents (το web πλυμмуρίζει από όγκο πληροφορίας), όλα αυτά σε λίγο θα αποτελούν παρελθόν.

Παρελθόν;

Τα χειρόγραφα, η τυπογραφία, ο φωνογράφος, το μαγνητόφωνο, ο κινηματογράφος, το βίντεο καταγράφουν το καθένα με τον τρόπο τους τα ανθρώπινα δημιουργήματα, το τραγούρι, τη μουσική, την τέχνη, τον γραπτό λόγο. Το web, ο παγκόσμιος πληροφοριακός ιστός, καταγράφει όλων των ειδών τα ανθρώπινα δημιουργήματα και διαθέτει γραπτό και προφορικό λόγο, μουσική, εικόνα, χορό και τραγούδι και μάλιστα χωρίς την άδεια κανενός. Έτσι, περάσαμε από τα προνόμια μιας πλειοψηφίας στην καθολική παιδεία, στον έλεγχο από μηχανισμούς εξουσίας, έστω και πιο δημοκρατικούς από μια αυτοκρατορική βιβλιοθήκη, και τελικά στον άναρχο καταιγισμό πληροφόρησης.

Σήμερα, όταν ο επισκέπτης των μεγάλων αμερικανικών μουσείων πάει στις μπουτίκ τους για να αγοράσει προϊόντα όπως ένα χειροποίητο χαλί από το Νεπάλ, έχει τη δυνατότητα μέσω του διαδικτύου να έρθει σε επαφή με τους ανθρώπους που το δημιουργούν, να γνωρίσει την καθημερινότητά τους, την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα, και να παραγγείλει απευθείας τα προϊόντα τους, όπως και εκείνοι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τον τελικό αποδέκτη των δημιουργημάτων τους. Έτσι κι αλλιώς βρισκόμαστε σε μια μεταβατική περίοδο, όπου ανατρέπονται οι παλιοί τρόποι αναπαραστάσεων και δεν έχουν αποκρυσταλλωθεί ακόμη οι νέοι.

Δεν είναι σίγουρο ότι ερχόμαστε σε καλύτερη θέση από την καινούρια και συναρπαστική τεχνολογία. Ίσως οδηγούμαστε σε μια μεγαλύτερη περιπλοκότητα, ένα αυξημένο αίσθημα απογοήτευσης και ένα ανθρώπινο βάρος που θα διογκώνεται παράλληλα με τις συσκευές και τα προγράμματα που μας περιβάλλουν. Όπως συνέβαινε πάντα, ο τρόπος χρήσης και αξιοποίησης μιας ανακάλυψης ή μιας καινοτομίας καθορίζει και το ρόλο της στην ανθρώπινη εξέλιξη και πρόοδο. Όλα αυτά όμως συνιστούν μια κοινωνική επανάσταση, μια κοινωνική επανάσταση άνευ προηγουμένου ίσως, παρόλα τα κοινωνικά και επιστημολογικά ζητήματα που θέτει.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, αυτή η επανάσταση έρχεται να επαναπροσδιορίσει πολλά ζητήματα, όπως τη μορφή του σχολείου και το ρόλο των πρωταγωνιστών του. Η εισαγωγή των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση ανατρέπει σιγά, αλλά σταθερά, τη μορφή του σχολείου και την παιδαγωγική διαδικασία, όπως τη γνωρίζαμε μέχρι σήμερα. Το μοντέλο του σχολείου της βιομηχανικής εποχής, όπου οι μαθητές (όπως θα έκαναν αργότερα ως εργάτες στο εργοστάσιο) βρισκόντουσαν όλοι μαζί, την ίδια ώρα, στον ίδιο χώρο, κάνοντας το ίδιο πράγμα κάτω από τις οδηγίες του δασκάλου-αυθεντία, αρχίζει σιγά-σιγά να διαφοροποιείται και να παίρνει άλλη μορφή: εκ αποστάσεως εκπαίδευση, διαδίκτυο, λογισμικά και προσωπικές μαθησιακές διαδρομές.

Στην περίπτωση, όμως, των μαθητών ρόμικης προέλευσης, το υπό αναπροσαρμογή μοντέλο του σημερινού σχολείου, σε πολλά σημεία του ξεπερασμένο από την κοινωνική πραγματικότητα (και ακόμα χειρότερα, το μοντέλο ενός γκετοποιημένου σχολείου, ενός σχολείου αναπαραγωγής κοινωνικών στερεοτύπων, ενός σχολείου εκπτώσεων), αποτελεί πρόταση, λύση ή στόχο, σανίδα σωτηρίας, το διαβατήριο αυτών των παιδιών για την εισοδό τους στην κοινωνία.

Πρέπει άραγε να περάσουν για δεύτερη φορά τα 200 χρόνια της βιομηχανικής επανάστασης και της μεταβιομηχανικής εποχής για να:

► φτάσουν οι μαθητές ρόμικης προέλευσης του 19^{ου} Δημοτικού σχολείου Καρδίτσας (ή 2^{ου} γκέτο) να αξιοποιήσουν τη χρήση του διαδικτύου ή άλλες καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους, που θα τους καταστήσουν ικανούς να μάθουν να επιλέγουν από τα 347.856 documents του διαδικτύου αυτό που τους χρειάζεται, το κατάλληλο, να μάθουν δηλαδή πώς να μαθαίνουν; Και σας υπενθυμίζω ότι αυτός είναι βασικός εκπαιδευτικός στόχος σήμερα, όπως εξαγγέλλεται από το Υπουργείο Παιδείας.

► για να μπου στην αγορά εργασίας;

► να αποκτήσουν τα ταλέντα εκείνα που τους είναι απαραίτητα για να εισέλθουν στην κοινωνία του αύριο (που είναι ήδη σήμερα, γιατί ο χρόνος τρέχει αντίστροφα), στην κοινωνία των πολιτών που είναι ταυτόχρονα και κοινωνία της πληροφορίας, ως ισότιμα μέλη που θα έχουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέπουν όχι μόνο να συμμετέχουν, αλλά και να παρεμβαίνουν κριτικά και να συν-δημιουργούν;

Ας μην γελιόμαστε, κύριοι συνάδελφοι. Είναι μακρύς ακόμη ο δρόμος που πρέπει να διανύσουν οι 65 μαθητές του 19^{ου} Δημοτικού σχολείου Καρδίτσας, που πριν μερικούς μήνες πήγαν για πρώτη φορά σχολείο. Και ξέρετε γιατί; Όχι επειδή δεν μπορούν να κάνουν κλικ με το ποντίκι, αλλά:

► γιατί ο ανορθολογισμός της διοίκησης της εκπαίδευσης τους κράτησε μακριά από τα θρανία για 30 χρόνια. Και σήμερα, μετά από αγώνες, μετά βίας

τους παραχωρεί τρία λυόμενα σε ένα χωράφι για να γίνουν... άνθρωποι και τους επιτρέπει να ζουν παράνομα χωρίς συνέπειες.

► γιατί οι βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις της μη τσιγγάνικης κοινότητας για την τσιγγάνικη κοινότητα και αντίστροφα, οι φόβοι, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των μεν για τους δε για να ξεπεραστούν προϋποθέτουν βαθιές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία, η οποία έτσι κι αλλιώς διανύει ένα επίπονο μεταβατικό στάδιο, ανακαλύπτοντας τα τελευταία χρόνια πως οι ψηφίδες που την αποτελούν είναι όλο και πιο ανομοιόμορφες. Το περίεργο είναι πως στην περίπτωση των Τσιγγάνων η κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα παρουσιάζεται περισσότερο αδιάλλακτη από ό,τι παρουσιάστηκε στην περίπτωση των οικονομικών μεταναστών. Γιατί;

► γιατί ο ρόλος των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία μοιάζει να είναι προκαθορισμένος: φτηνά εργατικά χέρια, εύκολη καταναλωτές προϊόντων χαμηλής ποιότητας και εκπαιδευτικών προϊόντων χαμηλής ποιότητας, παρανομία) και γι' αυτό είναι δύσκολο να διαφοροποιηθεί. Όλες οι προσπάθειες υλοποίησης διαφορετικών πολιτικών προσκρούουν στην κοινωνική συνείδηση αυτού του ρόλου από Τσιγγάνους και μη Τσιγγάνους.

► γιατί ο εκπαιδευτικός μηχανισμός νοσεί σε όλα τα επίπεδα: υποδομές, εργαλεία και μέθοδοι, ανθρώπινοι πόροι, management, αξιολόγηση μαθητών. Αυτή η νοσηρότητα στην περίπτωση των τσιγγάνων μαθητών ξεγυμνώνεται και γίνεται απροκάλυπτη, γιατί δεν έχει κόστος. Δυστυχώς, δεν γίνεται αντιληπτό το τεράστιο κόστος το οποίο μακροπρόθεσμα καλείται να πληρώσει μια κοινωνία που δεν αξιοποιεί το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού της, μια κοινωνία που θα είναι αναγκασμένη να καταστέλλει.

► γιατί οι δάσκαλοί τους, θύματα και αυτοί των στερεοτύπων για τους τσιγγάνους, τους παρέχουν εκπαίδευση με εκπτώσεις. Λένε ότι δεν μπορούν αν συμβιώσουν με άλλα παιδιά, θέλουν δουλειά ακόμη, ίσως δυο-τρία χρόνια, είναι κάτι σαν το έφηβο του Jean-Jaques Rousseau... Γκρίνια και μάλιστα με βούλα!

Κύριοι συνάδελφοι, όταν προσπάθησα να ετοιμάσω την εισήγησή μου στάθηκα αμήχανη μπροστά στις ετήσιες εκθέσεις μου από το 1997 μέχρι σήμερα. Τι να πρωτοαναφέρω. Να μιλήσω για την κατάσταση στην Καρδίτσα όπως διαμορφώνεται σήμερα, τις καινούριες καταστάσεις, δεδομένου ότι το οικιστικό έχει μπει σε ένα δρόμο; Να περιγράψω την κατάσταση από το 1997 μέχρι σήμερα; Να σταθώ περισσότερο στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο; Να κάνω συγκρίσεις λέγοντας τι προχώρησε και τι όχι; Να ριζώ κάπου το ανάθεμα; Τι θα ήταν αυτό που θα έλεγα εγώ και δεν θα επαναλάμβανα τις επισημάνσεις, τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις των ηρωικών συνεργατών άλλων περιοχών και συναδέλφων μου;

Άρχισα να διακατέχομαι από ένα μεγάλο αίσθημα ανασφάλειας, την ανασφάλεια που νιώθει ο Θεσσαλός του κάμπου στη μέση του ποταμού, ενός ποταμού που η διεθνής και ευρωπαϊκή συγκυρία κάνει τα νερά του πιο ορμητικά. Ευτυχώς, λέω, που προλάβουμε να χτίσουμε τις βάσεις και προχωρήσαμε λιγάκι στη γέφυρα, πάνω στην οποία βρισκόμαστε τώρα.

Αλλά πρέπει να φτάσουμε στην απέναντι όχθη και η γέφυρα να τελειώσει. Όχι να ξαναχτίσουμε από την αρχή νέα γεφυράκια, το καθένα με τη δική του αρχιτεκτονική, που τελικά θα παραμείνουν μισοτελειωμένα.

"Ζορίστηκα", λοιπόν, και βρήκα διέξοδο: άνοιξα την τηλεόραση. Και έπεσα επάνω στο δείκτη Nasdaq και τις επιχειρήσεις της Νέας Οικονομίας με την απότομη άνοδο και πτώση, με τη μικρή κεφαλαιακή βάση, με το λίγο και εξαιρετικά εξειδικευμένο προσωπικό, με τη μεγάλη χρηματιστηριακή αποτίμηση που δεν στηρίζεται στην παραγωγή, αλλά την τεχνολογία. Και ήρθε στο μυαλό μου ο δείκτης "ΔΥΕΠ". Τι είναι αυτό; Δείκτης... Υψηλής Εκπαιδευτικής Περιθωριοποίησης και οι ρομ μαθητές ενός νοσούντος εκπαιδευτικού συστήματος, με τα μεγάλα ποσοστά διαρροών και τους δείκτες της άτακτης φοίτησης, με τη μεγάλης διάρκειας φοίτηση και τα μικρά αποτελέσματα, τη σταθερή και συνεπή παραγωγή στερεοτύπων για τους Τσιγγάνους, με την ελάχιστη αποτίμηση στο χρηματιστήριο της εκπαίδευσης

και της κοινωνίας, με την παντελή έλλειψη καμπύλης απόδοσης και τα λίγα μικρά φτερουγίσματα. Ποιος τρελός θα επενδύσει εκεί;

Τι θα έκανε, λοιπόν, κανείς για να σώσει μια "προβληματική επιχείρηση" σαν αυτή; Ποιες θα ήταν εκείνες οι διαρθρωτικές κινήσεις που θα έπρεπε να κάνει; Δεν θέλω εδώ να προτείνω λύσεις, το έκανα στην περσινή μου εισήγηση, το έχουν κάνει πολλοί συνάδελφοι. Θα ήθελα, όμως, να πω ότι στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια το σχολείο ήρθε αντιμέτωπο με μια νέα κατάσταση, η οποία έχει εξωτερικά (οικονομική και αστική κρίση, εισροή αλλοδαπών εργαζομένων, παγκοσμιοποίηση, νέες τεχνολογίες), αλλά και εσωτερικά αίτια (αδυναμία λειτουργίας σε ένα μεταλλασσόμενο περιβάλλον). Αυτό αποτελεί μια κατάσταση στην οποία η ένταξη γίνεται προβληματική.

Σήμερα, όμως, ούτε η βελτίωση της φοίτησης, ούτε η εκμάθηση της γλώσσας, ούτε η αφομοίωση πολιτισμικών αξιών, κατά τη γνώμη μου, αρκούν να καθορίσουν όρους ένταξης. Αυτό που σήμερα αποτελεί ένταξη είναι η πρόσβαση στο πτυχίο και η πρόσβαση στην αγορά εργασίας -χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η ένταξη αποτελεί ένα πρόβλημα οικονομικής υφής-, η πρόσβαση στην πληροφορία και η συμμετοχή στις αποφάσεις.

Μια από τις βασικές αρχές του δημοκρατικού σχολείου αποτελεί και η δημιουργία της ταυτότητας του πολίτη με τη φιλοσοφική και πολιτική έννοια του όρου. Το σχολείο είναι επίσης ένας χώρος που καθημερινά βιώνεται η έννοια του πολίτη στη σχέση σχολείου και μαθητών, σχολείου και γονιών, σχολείου και γειτονιάς, δηλαδή της μικροκοινωνίας που το περιβάλλει. Σε ορισμένα, όμως, σχολικά περιβάλλοντα, όπως αυτά που είδαμε τις τελευταίες μέρες, αυτή η δημιουργία υποβάλλεται σε παράδοξες πιέσεις, όπως οι αντιστάσεις των πρωταγωνιστών και οι καθημερινές πράξεις ή παραλείψεις.

Το σχολείο αποτελεί ένα χώρο κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής περιθωριοποίησης, ένα χώρο ανεπιτικότητας και ένα χώρο διάκρισης, ένα χώρο συντηρητικό και ένα χώρο μοντέρνο, ένα χώρο ειρήνης και ένα χώρο βίας. Τις αντιφάσεις και τα παράδοξά του τα ζούμε και στην καθημερινή μας ζωή. Η

δημιουργία της έννοιας του πολίτη με υποκείμενα πολιτικά ή καθημερινά μη-πολίτες αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, το κορυφαίο παράδοξο. Δουλειά και διαρκής αγώνας όλων μας πρέπει να είναι η εξεύρεση και η εφαρμογή των εκείνων λύσεων που θα εξασφαλίσουν για τους ρομ μαθητές τη διαφυγή από αυτό το ιδιότυπο εκπαιδευτικό περιθώριο και την απόκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που είναι απαραίτητες για την επιβίωση, τη δημιουργικότητα και την πνευματική παραγωγή σε ένα συλλογικό και συνάμα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Και αυτό για να μην χρεοκοπήσουμε σαν κοινωνία. Και γιατί το μόνο που ξέρουμε για την κοινωνία του αύριο είναι ότι θα είναι διαφορετική από τη σημερινή. Σας ευχαριστώ πολύ.

Ελένη Παπανδρέου, Νίκος Καραγιαννίδης, Η εμπειρία από το νομό Ξάνθης

Τελευταίος, καταϊδρωμένος και ταλαιπωρημένος -κάτι σαν "Γύφτος", δηλαδή- θα σας μιλήσω και εγώ. Διαπίστωσα μια ρατσιστική συμπεριφορά από τις κυρίες της οργάνωσης -λόγω χρώματος μήπως-, τις οποίες παρακαλώ στο επόμενο συνέδριο να με βάλουν πρώτο, έτσι δικαιωματικά.

Άλλα ονόματα αναφέρονται στο πρόγραμμα, αλλά τελευταία στιγμή προέκυψα εγώ. Είμαι ο Παπαμιχαήλ Βασίλης.

Άκουσα δύο μέρες τώρα από τους προηγούμενους εισηγητές πράγματα και θάματα για την κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: σιηνές, καλύβες, τους διώχνουν από δω, τους πάνε από κει, δεν πάνε σχολείο. Με λίγα λόγια, μίζερες καταστάσεις. Στο νομό μας τα πράγματα φαίνονται κάπως καλύτερα. Και θα το δούμε κιόλας αυτό. Για την οικονομία του χρόνου δεν θα αναλωθώ σε αναλυτικές στατιστικές, αλλά με βάση τα στοιχεία που έχω στη διάθεσή μου θα σας παρουσιάσω κάποια γενικά συμπεράσματα.

Ως προς την κατανομή των πολιτών με ρόμικη καταγωγή στο νομό Ξάνθης και στο βαθμό που μια τέτοια εκτίμηση είναι εφικτή, το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό διαμένει σε κατοικίες. Το 50 % ασχολείται με το εμπόριο και το υπόλοιπο ποσοστό ασχολείται με γεωργικές εργασίες ή οπουδήποτε αλλού. Στην περιοχή φέτος δεν υπήρχε καμία ομάδα Τσιγγάνων για πρώτη φορά.

Ως προς τα σχολεία στα οποία φοιτούν παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής, τα σχολεία του Δροσερού, του Ευάλου και το 16^ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης είναι αμιγή, ενώ τα σχολεία των Κιμμεριών, του Δειάρχου και το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης είναι μικτά. Ο συνολικός αριθμός τσιγγάνων μαθητών στο νομό Ξάνθης για το σχολικό έτος 2000-2001, όπως καταγράφεται από τα στατιστικά που έδωσαν οι διευθυντές και σε μένα, αλλά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι 335 μαθητές. Με βάση τα στατιστικά που είχαν οι προηγούμενοι που ασχολούνταν με το Πρόγραμμα, δεν υπήρξαν αυξομειώσεις

των εγγεγραμμένων μαθητών ή αν αυτές υπήρξαν, ήταν μικρές. Όλοι οι μαθητές είναι ενταγμένοι σε κανονικές τάξεις και δεν υπάρχουν προπαρρασσειαστικά τμήματα αποκλειστικά για τσιγγανόπαιδες.

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν χρειάζονται τέτοια τμήματα, αλλά τα ξέρουμε τα τερτίπια των προϊσταμένων, τι κάνουν. Επειδή είμαι και γω της δουλειάς, τα ξέρω τα πράγματα: "Ο δικός μου έχει 26 παιδιά στην Α' τάξη, θα τη χωρίσουμε, θα βάλουμε τον αναπληρωτή και τελείωσε". Βέβαια, αυτό είναι λάθος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Υπουργείου Παιδείας, διότι δεν υπάρχει έλεγχος για αυτά τα πράγματα. Και θα ήθελα να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό εμείς ως Πρόγραμμα και όχι εγώ ατομικά να πηγαίνω να πιέζω καταστάσεις. Νομίζω ότι πρέπει να αρχίσουμε να περνάμε το Πρόγραμμά μας μέσα από το Υπουργείο Παιδείας. Στο κάτω-κάτω είμαστε Υπουργείο Παιδείας. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα πρέπει να βομβαρδίζει κυριολεκτικά με έγγραφα τους προϊσταμένους, πληροφορώντας τους για την ύπαρξή μας - δεν μας ξέρουν κιόλας! Θα αναφερθώ και σε ένα συγκεκριμένο έγγραφο που έφτασε και άλλαξε τη συμπεριφορά του προϊσταμένου.

Σε όλα τα χωριά που υπάρχουν τσιγγάνοι μαθητές η φοίτησή τους μπορώ να πω ότι είναι σχετικά ικανοποιητική. Εξαιρεση αποτελεί το Δροσερό. Για όσους δεν ξέρουν, είναι δίπλα στην Ξάνθη, ένας σχετικά μεγάλος οικισμός, το σχολείο του ονομάζεται 15^ο Δημοτικό Σχολείο. Αρκετοί Τσιγγάνοι εκεί είναι μετακινούμενοι, το Πάσχα φεύγουν, έρχονται το φθινόπωρο. Δεν είναι, όμως, μόνο η μετακίνηση που παίζει ρόλο, είναι και το ότι το σχολείο δεν κάνει καλά τη δουλειά του. Γιατί; Να σας το πω. Τα άλλα σχολεία έχουν εκπαιδευτικούς ευαισθητοποιημένους, όχι εκπαιδευμένους. Κάποιος είπε εδώ να εκπαιδεύσουμε τους δασκάλους για τα σχολεία, κάποιος άλλος αντέδρασε και καλά έκανε, νομίζω, γιατί εκπαιδευμένοι είμαστε όλοι. Απλά πρέπει να ευαισθητοποιήσουμε. Και γω όταν πήγα πρώτη φορά σε ένα "τσιγγάνικο" σχολείο, δεν το κρύβω, είχα ίχνη ρατσισμού πίσω στον εγκέφαλό μου. Πήγα να φύγω. Κάθισα. Θέλω, λοιπόν, σεμινάρια ευαισθητοποίησης για να μείνω.

Μπορώ να πω ότι οι συνάδελφοι στα άλλα σχολεία πλην του Δροσερού είναι ευαισθητοποιημένοι. Στο Δροσερό, όμως, τι έχει γίνει; Το σχολείο είναι κοντά στην Ξάνθη. Πλάκωσαν οι συνδικαλιστές, οι αιρετοί στο σχολείο με τα λίγα ωράρια, και βολεύτηκαν. Έτσι το σκέφτομαι εγώ. Θα επανέλθω στο θέμα του Δροσερού αργότερα.

Στον οικισμό του Ευάλου τώρα, στο διαθέσιο σχολείο του οποίου τυγχάνει εδώ και επτά χρόνια να είμαι διευθυντής, διαπιστώνω ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών προσχολικής ηλικίας, ο οποίος προϋποθέτει την ίδρυση νηπιαγωγείου. Και συμφωνώ με τους εκπροσώπους της Κρήτης και της Θεσσαλονίκης που αναφέρθηκαν στο θέμα αυτό, να ριζούμε, δηλαδή, το βάρος των προσπαθειών μας στην προσχολική ηλικία. Ως διευθυντής του σχολείου - τώρα τελευταία μάλιστα στο Πρόγραμμα και επομένως, λειτούργησα ως διευθυντής και όχι ως εκπρόσωπος του Προγράμματος- πάω στον προϊστάμενο να δούμε τι θα γίνει. Και ξαφνικά τον βλέπω θετικό στο θέμα. Εξεπλάγην, αφού πριν δημιουργούσε συνέχεια προβλήματα (ο προηγούμενος που ήταν στο Πρόγραμμα είχε πρόβλημα φοβερό με τον προϊστάμενο). Το γεγονός εξηγείται ως εξής: Τελευταία οι κύριοι από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έστειλαν ένα έγγραφο, το οποίο κατονόμαζε τους συνεργάτες του Προγράμματος, ζητούσε να τους βοηθήσουν κτλ. Ταρακουνήθηκε ο προϊστάμενος λίγο. Εντάξει, δεν είπαμε ότι έγινε και αλοιφή, αλλά τουλάχιστον ήταν κάπως καλύτερος. Όταν ο προηγούμενος συνάδελφος είχε πάει στον προϊστάμενό μας, αυτός του είπε "Α, τι μπλέκεστε, σας δουλεύει ο Γιότοβος για να τα αρπάξει". Όλοι το έχουν ακούσει αυτό. Εκεί, λοιπόν, που τον επισκέφτηκα και περίμενα ότι βλέποντάς με θα βγάλει σπυράκια, διαπιστώνω ότι είναι θετικός.

Θα σας αναφέρω και ένα ακόμη γεγονός. Το καλοκαίρι εδώ και αρκετά χρόνια τώρα -γιατί είμαι αρκετά χρόνια σε αυτό το σχολείο- οι γονείς αιτούνται από μένα να βάλει ο Δήμος ένα συνοδό, τροχονόμο, όπως θέλετε βαφτίστε τον, να συνοδεύει τα παιδιά από το μαχαλά στο σχολείο. Ο μαχαλάς

είναι ένα χιλιόμετρο, αλλά ο δρόμος είναι δύσκολος, γιατί και πεζοδρόμιο δεν έχει και στενός είναι και πολλά φορτηγά περνάνε για το εργοστάσιο της χαρτοβιομηχανίας Diana, και φοβούνται οι γονείς. Εγώ συμμερίζομαι την αγωνία τους. Όντως θα μπορούσε κάτι να τύχει. Ένα χιλιόμετρο δεν είναι πολύ, αλλά δεν είναι και λίγο. Εδώ και κει βάζουν τροχονόμους με τα φωσφορούχα, σε μας τίποτα. Τέλος πάντων. Πάω στο Δήμο, "μας γράφει" ο Δήμος. Πάω στον προϊστάμενο πριν ακόμη γίνω συνεργάτης του Προγράμματος και τι μου λέει: "Βασιλάκη, αν βάλουμε στους Τσιγγάνους με ένα χιλιόμετρο τροχονόμο, θα πρέπει να βάλουμε σε όλα τα σχολεία, σε όλα τα χωριά, διότι υπάρχουν μαθητές που πραγματικά διανύουν ένα χιλιόμετρο". Αλλά, βέβαια, εδώ είναι διπλός ο ρόλος του συνοδού. Ένα είναι ότι θα προστατέψει πραγματικά τα παιδιά, αλλά είναι και ένα άλλο, ένας λόγος, ένα κίνητρο για αυτούς τους γονείς να στείλουν τα παιδιά τους, γιατί δεν τα στέλνουν. Εγώ πίστευα ότι με την τοποθέτηση συνοδού θα έρχονταν τα παιδιά στο σχολείο, περισσότερα τουλάχιστον. Με την ευαισθητοποίησή μου, τις προσπάθειές μου, να πηγαίνω στο μαχαλά, να πίνω καφέ, να τους παρακαλώ να στείλουν τα παιδιά τους, να τα βρίσκω, να τα φέρνω, είχα μαζέψει αρκετά παιδιά, αλλά ήθελα περισσότερα, σχεδόν όλα.

Το καλοκαίρι επισκέπτεται το μαχαλά το δίκτυο Drom για να λύσει τα προβλήματα των κατοίκων του. Το πρώτο που είπαν οι Τσιγγάνοι -δεν ήμουν βέβαια εγώ παρών, μιας και ήταν καλοκαίρι- είναι ότι ήθελαν τροχονόμο για το σχολείο, γιατί είναι 2,5 χιλιόμετρα το σχολείο από τον οικισμό. Όχι από πονηριά, αλλά από την αγωνία τους είπαν ότι όσο περισσότερα χιλιόμετρα πούμε, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουμε να μας στείλουν. Δέκα να πούμε και φορτηγό θα μας στείλουν! Φεύγουν αυτοί και πάνε στην Αθήνα και αρχίζουν να παίρνουν τα τηλέφωνα, παίρνουν το Δήμο και ο Δήμος όπως "γράφει" εμάς, "έγραψε" και αυτούς. Ο προϊστάμενος τα μάσαγε. Τους είπε ότι είναι 250 μέτρα η απόσταση -ψέματα, δηλαδή-, ότι ο δρόμος είναι καλός και δεν υπάρχει λόγος.

Έρχεται Σεπτέμβρης, ανοίγουν τα σχολεία, παίρνω και γω ένα τηλέφωνο στο δίκτυο Drom χωρίς να ξέρω ότι έχουν προηγηθεί και άλλα τηλέφωνα και ζητώ συνοδό, λέγοντας την αλήθεια, ότι δηλαδή και επικινδυνότητα υπάρχει, αλλά δεν είναι 2,5 χιλιόμετρα, είναι 1,5 χιλιόμετρο. Κάντε από κει και πέρα ό,τι θέλετε. Δεν ξέρω σε τι συγκρουσιακή σχέση βρισκόμαστε με αυτό το δίκτυο, καινούριος είμαι, ακούω διάφορα, αλλά ήταν ευκαιρία να πάρουμε τροχονόμο. Από κει μου λένε ότι όλα αυτά τα θέλουμε γραπτά, στείλτε μας ένα φαξ. Στέλνω και γω ένα φαξ την ίδια ώρα. Το μεσημέρι τηλέφωνο από τη Διεύθυνση, με ζητά ο προϊστάμενος. Δεν πήγε και μένα το μυαλό μου τι με θέλει. Μου δείχνει το δικό μου το φαξ. Αυτοί έστειλαν πίσω στον προϊστάμενο το φαξ, λέγοντας ότι τους λέει ψέματα. Και τι μου λέει ο προϊστάμενος; 'Ότι έκανα υπέρβαση αρχής και ότι θα μπορούσε να με "τυλίξει σε μια κόλα χαρτί". Αν είναι δυνατόν! Τελικά, όμως, ο προϊστάμενος ταρακουνήθηκε από αυτό. Δηλαδή, έδειξε κάποιον ενδιαφέρον σε συνελεύσεις με το Δήμο, σε μια βδομάδα μας έβαλαν τροχονόμο. Δηλαδή, και ο άγιος φοβέρα θέλει! Και επί ένα χρόνο που λειτουργήσε ο θεσμός του συνοδού, ο οποίος τα φέρνει τα παιδιά και έρχεται να τα πάρει, ελάχιστες είναι οι διαρροές. Και τι πήρε ο άνθρωπος; 400.000 δραχμές για όλο το χρόνο, μηδαμινό ποσό. Αυτό ήταν ένα χαρακτηριστικό γεγονός για να δείτε την εμπάθεια του προϊσταμένου, τουλάχιστον της Ξάνθης, διότι δεν ξέρω τι γίνεται με εσάς.

Με τους σχολικούς συμβούλους δεν μπορώ να πω ότι έχουμε προβλήματα τώρα. Μας αφήνουν ελεύθερους. Συμβουλή καμία πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τους ρωτάμε "Πώς θα λύσουμε αυτά τα προβλήματα;", απαντάνε "Εσύ, Βασιλάκη, ξέρεις!". Ο συγκεκριμένος σύμβουλος που είναι στο σχολείο μου, ανθρωπάκος, πολύ καλός άνθρωπος, τον σέβομαι, όλα καλά, αλλά βοήθεια δεν έχω. Πέρσι είχαμε χειρότερη κατάσταση με το σύμβουλο. Ήταν από τη Λαμία, ήρθε μια-δυο φορές και ενώ του είχα πει ότι αυτά τα παιδιά είναι χριστιανοί, αυτός έλεγε "Βρε, πώς σε λένε εσένα, Μεμέτ σε λένε, Αχμέτ σε λένε;". Βρε, χριστιανός είναι ο άνθρωπος!

Καταλαβαίνετε τώρα τι σας λέω; Μια φορά τι συνέβη με το συγκεκριμένο; Εγώ του έλεγα τι προβλήματα έχουμε και πώς να βοηθηθούμε και αυτός μου έλεγε για το σπίτι που χτίζει στη Λαμία και πώς θα πάει - και πήγε ο άνθρωπος καλή του ώρα. Μια φορά μπήκαμε στην τάξη και άρχισε πάλι τα δικά του. Ένα από τα παιδάκια που καθόταν στο πρώτο θρανίο έπαιζε τα πόδια του, οπότε τον χτύπησε και τον λέρωσε στο παντελόνι. Και τι έκανε ο αθεόφοβος; Τον πλάκωσε στις φάπες. Και μπήκα στη μέση και έφυγε νευριασμένος. Από τότε ξαναήρθε δύο φορές, ήπιε τον καφέ του και μόλις είδε ότι έκανα μάθημα είπε "Βγάλτα, βγάλτα, εγώ δεν μπορώ να κάνω μάθημα σε αυτά".

Είμαστε, λοιπόν, στον οικισμό του Ευάλου. Ο αριθμός των παιδιών της προσχολικής ηλικίας προϋποθέτει ίδρυση νηπιαγωγείου, ήταν θετικός ο προϊστάμενος και τον Σεπτέμβριο θα καταθέσω αίτηση ως διευθυντής του δημοτικού σχολείου του οικισμού, η οποία θα περάσει από τη Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας του νομού και ελπίζουμε έτσι να δημιουργηθεί σχολείο. Όμως, έχουμε το πρόβλημα του Δήμου, ο οποίος πρέπει να στεγάσει το νηπιαγωγείο. Πήγα στο δήμαρχο. Από τη συζήτηση φάνηκε όχι μόνο αδιάφορος, αλλά και εχθρικός σε ό,τι έχει σχέση με τους Τσιγγάνους. Ο ίδιος μου είπε ότι γνωρίζει πως είναι πολύ εύκολο να αντλήσει κονδύλια της Πολιτείας για τους Τσιγγάνους, αλλά "γιατί να μπαίνουμε σε τέτοιες διαδικασίες;". Και έμαθα από Τσιγγάνους και από άλλους ότι τελικά είναι κομματικά τα παιχνίδια, γιατί στις δημοτικές εκλογές δεν τον υποστήριξε ο οικισμός των Τσιγγάνων. Έχουμε και τέτοια. Υπάρχει πρόβλημα και τώρα γίνεται μεγαλύτερο.

Άλλο ένα παράδειγμα απαξίωσης του Δήμου σε βάρος του σχολείου στο οποίο είμαι είναι το εξής: Τα Χριστούγεννα περίπου ο Δήμος υλοποίησε ένα πρόγραμμα θεατρικού παιχνιδιού με μαθητές των χωριών της περιφέρειάς του. Έστειλε χαρτιά παντού εκτός από εμάς. Φυσικό ήταν, "τσιγγανοσχολείο" είμαστε εμείς -έτσι μας λένε-, δεν προβλεπόμασταν, λοιπόν, στο πρόγραμμα. Για καλή μου τύχη, όμως, ο ηθοποιός που ανέλαβε να υλοποιήσει αυτό το

πρόγραμμα ήταν φίλος μου. Ενήργησε ο άνθρωπος, μπήκε και το σχολείο μας στο πρόγραμμα. Το αποτέλεσμα ήταν να ανταποκριθούν τα παιδιά τόσο καλά, να τρέχουν σαν τρελά το απόγευμα που γίνονταν αυτά τα μαθήματα και μάλιστα αρριετά από αυτά να τα υπολογίζει ο ηθοποιός -γιατί τα συζητώ μαζί του- να συμπεριληφθούν σε μία θεατρική ομάδα που θα πάρει μέρος σε φεστιβάλ.

Από τους οικισμούς Ευλάλου, που είμαι εγώ, και Δειάρχου δίπλα στα τρία χιλιόμετρα, τα τελευταία χρόνια άρχισαν να πηγαίνουν δειλά-δειλά τσιγγάνοι μαθητές στο γυμνάσιο. Το γεγονός αυτό είναι θετικό για τον επηρεασμό των παιδιών στους μαχαλάδες, αλλά και των γονέων που αρχίζουν να συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα του γυμνασίου, τουλάχιστον όσον αφορά την εκπαίδευση των αγοριών. Τα παιδιά αυτά φιλοξενούνται στο Γυμνάσιο Ερασμίου.

Επειδή δύσκολα βρίσκω τους γονείς για να κάνω σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, η ευκαιρία μου είναι το Σάββατο, όταν γίνεται ένα τεράστιο παζάρι. Πωλητές αυτοί, κάνω συνέλευση εκεί εγώ. Τους βρίσκω και συζητάμε. Βρίσκω και τα παιδιά. Ο ένας μου λέει "Κύριε, έχω πολλές απουσίες, δεν ξέρω αν θα περάσω. Τι θα κάνω;". Πάω στο γυμνάσιο ως εκπρόσωπος του Προγράμματος πλέον και συζητώ με τους καθηγητές, οι οποίοι μου φάνηκαν ότι δείχνουν κατανόηση. Ένα δεν μπορούσαν να το περάσουν, επειδή είχε κάνει πολλές απουσίες. Τρία, όμως, παιδάκια που είχαν ελάχιστα ξεπεράσει το όριο απουσιών και είχαν σκοπό να τα αφήσουν, τους μίλησα και τους είπα "Περάστε τα και όπου πάει. Αν δεν τα καταφέρουν πάει καλώς, αλλά δώστε τα μια ευκαιρία". Και τελικά με δική μου συμβολή -και χαίρομαι πολύ για αυτό- τα τρία παιδιά πήγαν στη δευτέρα τάξη του γυμνασίου.

Θετική διάθεση των καθηγητών διαπίστωσα και στο 2^ο Γυμνάσιο, όταν το επισκέφτηκα, όσον αφορά τη δική μου ενημέρωση. Έδειξαν, όμως, και μια ευαισθησία μπορώ να πω, μια κατανόηση, δεν έδωσαν, δηλαδή, απαντήσεις του συλ "Έλα, μωρέ δάσκαλε, Τσιγγάνοι είναι". Τα ξέρετε αυτά.

Το Δροσερό, για το οποίο σας μίλησα παραπάνω, είναι για πολλούς το αγιάθι της περιοχής. Γενικώς υπάρχει ένα ζωηρό ενδιαφέρον από τη μεριά της Πολιτείας και όχι μόνο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ότι όποιο υψηλό πρόσωπο επισκεφτεί την Ξάνθη στο Δροσερό θα πάει. Αυτό είναι θετικό. Κάνουν βέβαια και το κομματικό τους "κομμάτι", αλλά κάνουν και κάτι. Φτιάχνουν π.χ. ένα μεγάλο σχολείο, λειτουργεί τμήμα Πρόνοιας κτλ. Υπάρχουν, όμως, και ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Ο Εμφιατζόγλου έφτιαξε ένα πολύ ωραίο κλειστό γυμναστήριο για τα παιδιά αυτά.

Στο Δροσερό υπάρχουν μουσουλμάνοι Τσιγγάνοι. Και μπορώ να πω ότι υπάρχουν και τουρκογενείς Μουσουλμάνοι, αλλά η συντριπτική πλειοψηφία είναι μουσουλμάνοι Τσιγγάνοι, οι οποίο αυτοπροσδιορίζονται ως Μουσουλμάνοι και αν τους πεις ότι είναι Τσιγγάνοι, δεν το δέχονται.

Το κανονικό σχολείο του Δροσερού είναι μεγάλο, υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι, αλλά είπαμε τι δάσκαλοι και το πράγμα χάλαγε όταν υπήρχε ένας ανίκανος διευθυντής. Τώρα έχει αλλάξει η διεύθυνση. Η κυρία που μπήκε μου δείχνει πολύ καλά δείγματα. Πολλές φορές μιλά μαζί μου και ζητά τη βοήθειά μου.

Απών, όμως, από το Δροσερό είναι ο δήμος της Ξάνθης και αυτό φαίνεται και από το τι μου είπε ένας δημοτικός σύμβουλος σε ανύποπτο χρόνο, χωρίς να ξέρει τι είμαι. Όταν πρόσφατα επισκέφτηκαν την Ξάνθη υπεύθυνοι από το δίκτυο Ρομ και συναντήθηκαν με τους δημάρχους του νομού σε μια συζήτηση για τη λύση των προβλημάτων των Τσιγγάνων, ο δήμαρχος της Ξάνθης είπε τα εξής: "Εγώ θέλω μόνο να μου δώσετε χρήματα για να χτίσω ένα μεγάλο τείχος και να τους απομονώσω. Εσείς δεν ξέρετε τι προβλήματα αντιμετωπίζουμε εμείς εδώ". Όσο, όμως, και αν ο αντιδήμαρχος να θέλει να τους γκετοποιήσει, η αναγκαιότητα επέκτασης της πόλης φέρνει σιγά σιγά σε επαφή τους κατοίκους της πόλης με τους Τσιγγάνους. Αρχισαν, δηλαδή, να τους προσεγγίζουν οι κάτοικοι της Ξάνθης, από ανάγκη βέβαια, αλλά τους προσεγγίζουν.

Όλοι οι δάσκαλοι που έχουν μαθητές Τσιγγάνους προμηθεύτηκαν τα βιβλία του Προγράμματος από εμένα, τα οποία βρήκαν αξιόλογα και χρήσιμα για τη δουλειά τους. Το βιβλίο της γλώσσας, όμως, που χαρακτηρίστηκε από όλους ως το πιο απαραίτητο στη δουλειά τους, δεν υπήρχε. Και θα πρέπει κάτι να γίνει να το προμηθευτούμε και εμείς. Έμαθα ότι και άλλοι δεν το προμηθεύτηκαν.

Λόγω της ιδιότητάς μου θα ήταν χρήσιμο νομίζω να παραθέσω και τη δική μου εκτίμηση για τα βιβλία του Προγράμματος, μιας και ασχολήθηκα με αυτά από τη στιγμή που τα πήρα. Τα εγχειρίδια είναι στο σύνολό τους πάρα πολύ καλά, και στο περιεχόμενο αλλά και στον τρόπο με τον οποίο δίνουν αυτό το περιεχόμενο. Έχουν μια πάρα πολύ καλή εικονογράφηση, έχουν την τσιγγάνικη διάλεκτο μέσα σε πολλά σημεία, γοητεύουν τα παιδιά, τα συναρπάζουν. Όταν κάνουμε χρήση αυτών των βιβλίων -γιατί επικουρικά τα χρησιμοποιούμε, αν και γω όταν πιάσαμε το κεφάλαιο με τον Ηρακλή, "πέταξα" το βιβλίο και κάναμε από το βιβλίο των παιδιών-, τα παιδιά χαίρονται πάρα πολύ. Να φανταστείτε ότι, επειδή τα βιβλία έχουν την τσιγγάνικη διάλεκτο, πάνε και τα διαβάζουν στους γονείς τους και οι γονείς το μεταφέρουν αυτό στον δάσκαλο. Από τώρα περιμένουν πότε θα έρθουν τα Χριστούγεννα να δραματοποιήσουν το βιβλίο "Ο Θεός μου ο Τσιγγάνος". Και επειδή είναι και καλοί θεατρίνοι, νομίζω ότι θα γίνει πολύ ωραίο το έργο. Το χαίρονται πολύ τα παιδιά αυτό.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κο Γιότοβο και το Πρόγραμμα, όταν σε μια τελευταία επίσκεψη που έκανε σε μια ημερίδα εκεί, μου έφερε μελόντικες για τα παιδιά. Αυτό ήταν ένα άλλο κίνητρο προσέλευσης των παιδιών. Και η κα Μανωλιά, η συνάδελφος της Κομοτηνής, αναφέρθηκε στη μουσική ως κίνητρο για αυτά τα παιδιά, για την προσέλευση και την προσοχή τους.

Άμεσος στόχος μας είναι να δημιουργήσουμε ένα νηπιαγωγείο στον οικισμό του Ευάλου. Πρέπει να γίνει αυτό, γιατί τα παιδιά τριγυρίζουν μέσα στο μαχαλά και όταν έρθουν στο σχολείο δεν ξέρουν να πιάσουν το μολύβι και

η πρώτη τάξη ουσιαστικά φεύγει έτσι. Μην σας πω ότι πολλά παιδιά και της δευτέρας τάξης δεν μπορούν να πιάσουν το στυλό. Κάνουμε, δηλαδή, τη δουλειά του νηπιαγωγείου στην πρώτη και τη δεύτερα τάξη.

Επίσης, θα επιδιώξω επαφή των εκπαιδευτικών με τους γονείς και ειδικότερα στο Δροσερό θα εντατικοποιήσω τις επαφές μου και με τους φορείς για τη διεύρυνση και την καλύτερη αποτελεσματικότητα των προσπαθειών. Σας ευχαριστώ πολύ.

Αθανάσιος Γκότοβος (κλείσιμο)

Πριν από τέσσερα περίπου χρόνια, τον Ιούνιο του 1997, η ελληνική πολιτεία ανέθεσε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων να υλοποιήσει ουσιαστικά -γιατί είχε σχεδιαστεί σε ένα μεγάλο βαθμό και ένα από τα προβλήματα ήταν η επαναδιαπραγμάτευση του σχεδιασμού, διότι είχε σχεδιαστεί λάθος στην αρχή, με πρότυπα τα οποία δεν ταιριάζουν στην ελληνική πραγματικότητα- μια παρέμβαση η οποία στόχευε και συνεχίζει να στοχεύει μέχρι σήμερα, στην καταπολέμηση ενός τμήματος του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, το οποίο το Υπουργείο Παιδείας είχε ονομάσει "εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων". Αυτός δεν είναι ο μόνος εκπαιδευτικός αποκλεισμός. Υπάρχουν και άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικού αποκλεισμού και ανατέθηκε σε άλλα πανεπιστήμια να κάνουν αντίστοιχα πράγματα, να καταπολεμήσουν άλλες πτυχές του ίδιου προβλήματος στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα, συνδύασε την παρέμβαση με την εφαρμογή μιας νέας (;) αντίληψης παιδαγωγικής μεθόδου ή φιλοσοφίας που ονομάζεται "διαπολιτισμική εκπαίδευση" ήδη από το 1996. Μας ανάθεσαν, λοιπόν, να κάνουμε αυτό το πράγμα και προσωπικά σε μένα ανέθεσαν την ευθύνη για την υλοποίηση αυτής της ιστορίας.

Μετά από τέσσερα χρόνια θα ήθελα επιγραμματικά να πω πού φτάσαμε, αν το Υπουργείο Παιδείας μας έλεγε αύριο "Σας ευχαριστώ πολύ για την προσπάθειά σας, αλλά αποφασίζω από εδώ και πέρα να διαχειριστώ με τελείως διαφορετικό τρόπο τα πράγματα, να συστήσω άλλη ομάδα, να ορίσω άλλον επιστημονικό υπεύθυνο, να αλλάξω τις διαδικασίες, να ασπαστώ μια άλλη φιλοσοφία". Υπουργείο είναι, εξουσία έχει, τις διαδικασίες έχει, αποφασίζει ανάλογα με αυτό που κάθε φορά θεωρεί ότι είναι το συμφέρον της χώρας. Αν τελειώναμε, λοιπόν, αύριο, αφήσαμε σε αυτή την ιστορία τα εξής κατά την άποψή μου πράγματα, με τα οποία για αυτό το χρονικό διάστημα θα μπορούσε κανείς να έχει τη συνείδησή του εν μέρει ήσυχη, διότι το πρόβλημα είναι στη μέση, δεν έχει λυθεί. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι θα υπάρχει ες αεί ένας συνοδευτικός μηχανισμός για να δέχεται το σχολείο τα παιδιά, τα οποία κυρίως για κοινωνικο-οικονομικούς λόγους έχουν συγκεκριμένη δυσμενή πρόσβαση στην εκπαίδευση. Οπωσδήποτε, όμως, κατά την άποψή μου -και είναι και άποψη όλων των

συνεργατών του Προγράμματος- χρειάζεται ακόμη μια τετραετία, μια εξαετία θα ήταν τέλεια.

1ον Η κα Γιαννακίδη είναι εδώ και ξέρει ότι έχουν κοπεί 100 εκατ. από το Πρόγραμμα, για τα οποία δεν είχαμε ποτέ εξήγηση, μια αιτιολογία για την περικοπή αυτού του ποσού. Αν είχαν άλλοι επιστημονικοί υπεύθυνοι άλλων προγραμμάτων δεν το γνωρίζω. Εγώ πάντως δεν είχα ενημέρωση για αυτή την περικοπή. Αν δεν είχε γίνει, αυτά που είναι στο εργαστήριο, κάτω στον πρώτο όροφο, 30 περίπου μελέτες γύρω από εκπαιδευτικά, οικονομικά, ποικίλα θέματα, και ιστορικά ακόμη, γύρω από τον ρόμικο πληθυσμό στην Ελλάδα, σήμερα θα ήταν βιβλία δημοσιευμένα, θα τα διαβάζαμε, θα τα αγοράζαμε. Ελπίζουμε αυτό να γίνει, όποιος και αν είναι αργότερα ο επιστημονικός υπεύθυνος. Αν δεν είμαστε εμείς, θα τα παραδώσουμε στον επόμενο. Αυτό είναι κάτι, γίνεται για πρώτη φορά, είναι εκτεταμένο, και πιστεύουμε ότι καλύπτει πάρα πολλές πτυχές και έρχεται ως αντίβαρο σε μία κατά την άποψή μου επιστημονικά πάσχουσα συγκαταλογία, η οποία είχε αναπτυχθεί στη χώρα και αναπτύσσεται ολοταχώς ακόμη. Δυστυχώς για μας έχουμε αντίπαλο, δυστυχώς για όσους δεν γνωρίζουν τις δικές μας δημοσιεύσεις, αναπτύσσεται μια συγκαταλογία, η οποία χρειαζόταν αντίπαλο και τον έχουν τώρα αυτόν τον αντίπαλο και πρέπει να γνωρίζουν ότι δεν είναι και τόσο εύκολος αντίπαλος στο θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον. Από κει και πέρα στην πράξη θα δούμε. Αλλά υπάρχει, κατατίθεται στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης αυτό το πράγμα.

2ον Υπάρχει διδακτικό υλικό, το οποίο έχουν εκπονήσει ομάδες του Προγράμματος και είναι δύο κατηγοριών. Η πρώτη κατηγορία είναι υλικό με το οποίο αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο της κοινότητας των Ρομ εδώ στην Ελλάδα και το οποίο δεν διδάσκεται σε τσιγγανόπουλα -όπως εσφαλμένα πιστεύουν όσοι βάζουν το Πρόγραμμα-, αλλά είναι γενικής φύσης υλικό και έχει σχέση με την εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία λέει ότι μόνο από τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να καταπολεμηθούν προκαταλήψεις που υπάρχουν γιατί μεταβιβάζονται σε πολύ μικρή ηλικία, όπως όλοι ξέρουμε, άρα υπάρχουν και στις συνειδήσεις των μαθητών που δεν έχουν ρόμικη προέλευση στο σχολείο, άρα χρειάζονται την κοινή συζήτηση πάνω στο θέμα. Το υλικό δίνει την ευκαιρία και είναι αρκετά εκτεταμένο. Η δεύτερη κατηγορία

αφορά κυρίως εκείνες τις παρεμβάσεις που έπρεπε να γίνουν, προκειμένου αυτά τα παιδιά, τα οποία πρωτοπάνε στο σχολείο σε μεγάλη ηλικία, να ενισχυθούν και να ενταχθούν κανονικά στην ηλικιακή τους τάξη. Ταυτόχρονα, το ίδιο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε δάσκαλο κατά περίπτωση, διότι είναι εμπλουτιστικό. Αυτό έχει επιτέλους γίνει. Δεν έχουμε προλάβει να δημοσιεύσουμε όλο το υλικό εξαιτίας της περικοπής, αλλά έχουμε δημοσιεύσει το μισό συνολικά. Στο υλικό υπάρχουν δύο εποπτεύσεις στη γλώσσα για το δημοτικό, έξι τεύχη για τις ασκήσεις και διάφορα κείμενα γλωσσικού υλικού για μετά το δημοτικό, για ενισχυτικές διδασκαλίες στο γυμνάσιο κυρίως. Συνολικά όλο το υλικό πρέπει να είναι περίπου σαράντα τεύχη. Ελπίζουμε ο επόμενος επιστημονικός υπεύθυνος να μπορέσει να το εκδώσει και να το διανείμει στα σχολεία.

3ον Έχουμε ένα βίντεο ++ σε όλη την Ελλάδα, το οποίο έχει αναλάβει να παίξει έναν πολλαπλό ρόλο συντονιστή και σε πολλές περιπτώσεις έχει αναλάβει να παίξει το ρόλο των υπηρεσιών που υπολειτουργούν ή δεν λειτουργούν, έτσι ώστε οι συνθήκες για την ομαλή ένταξη των παιδιών να βελτιωθούν.

Αλλά το δίκτυο αυτό δεν είναι μονάχα ένα δίκτυο από πρακτικιστές, από ανθρώπους της πράξης, από ανθρώπους με πρακτικά μονάχα προβλήματα. Είδατε τουλάχιστον στο τέταρτο αυτό συνέδριο και σε όλα τα άλλα πιστεύω, αλλά εδώ φάνηκε ιδιαίτερα, ένα δίκτυο ανθρώπων που προβληματίζονται για το μέλλον, ανθρώπων που διανοούνται. Μέσα σε αυτό το δίκτυο παράγεται και θεωρία και αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί κάθε πρόγραμμα πρέπει να έχει υπόψη του τι θα γίνει και όταν τελειώσει. Εσείς είσατε κατά κάποιον τρόπο για μένα η νέα γενιά από πλευράς λειτουργίας. Άρα υπάρχει αυτό το πρόγραμμα το οποίο θα ήθελα να το έχουμε όλοι υπόψη μας και από κει και πέρα αρχίζουν οι διαβρώσεις σε γενικότερα επίπεδα.

Κλείνοντας, θα ήθελα να πω τι θα κάναμε αν συνεχίζαμε ή τι θα κάνουμε αν συνεχίσουμε, σε γενικές γραμμές διότι τις λεπτομέρειες πρέπει να τις σχεδιάσουμε και μετά από αυτά που ακούστηκαν σε αυτό το συνέδριο όλοι μαζί. Πλέον γνωρίζουμε ποια μέτωπα είναι ανοικτά και ποια μέτωπα ανοίγουν κάθε φορά που γίνεται μια παρέμβαση σε μια πόλη ή μια περιοχή. Δεν είναι καινούρια. Είναι τα ίδια πάντα μέτωπα και αυτό

που διαφέρει είναι το αν θα ανοίξουν ολοσχερώς ή σε ποιο βαθμό, η ένταση, με ποιους συμμαχείς, με ποιους δεν συμμαχείς κάθε φορά. Ξέρουμε ότι το πρόβλημα είναι αριετά πιο περίπλοκο από το να πεις ότι αν κερδίσεις το διευθυντή θα κερδίσεις, αν κερδίσεις τη σχολική μονάδα θα κερδίσεις, αν κερδίσεις τον άλφα ή τον βήτα θα κερδίσεις, γιατί όλα αυτά προϋποθέτουν και τον ορθολογισμό ενός ευρύτερου συστήματος, το οποίο δεν υφίσταται ή δεν υφίσταται στο βαθμό που θα περίμενε κανείς, ώστε να προωθηθούν ομαλά αυτές οι καινοτομίες. Έχουμε πρόβλημα στον ορθολογισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορούμε να βασιστούμε σε αυτόν, όσο θα θέλαμε. Δεν μπορούμε να ποντάρουμε π.χ. στον έλεγχο της φοίτησης, γιατί δεν υπάρχει έλεγχος της φοίτησης. Είναι πάρα πολύ απλό. Το γιατί δεν υφίσταται είναι ένα άλλο θέμα, αλλά όλες οι θεωρίες που ξέρουμε είναι θεωρίες που προέρχονται από εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία στοιχειωδώς λειτουργούν ορθολογικά. Εδώ μόνο οι εξετάσεις λειτουργούν ορθολογικά και το κομμάτι που τις αφορά. Αυτό ναι, ξέρουμε ότι λειτουργεί ορθολογικά. Συνεπώς, έχουμε να σχεδιάσουμε τις παρεμβάσεις μας πάνω σε κατά κάποιον τρόπο κινούμενη άμμο, χωρίς να ξέρουμε ότι μια παρέμβαση που θα κάνουμε και είναι νόμιμη και είναι υπέρ της εφαρμογής του νόμου, θα έχει και την υποστήριξη του προϊσταμένου π.χ. του νομού ή την υποστήριξη του κεντρικού υπεύθυνου του Υπουργείου Παιδείας για το συγκεκριμένο θέμα, όχι τη ρητορική, φραστική, αλλά την ουσιαστική, την πολιτική υποστήριξη. Αυτό παραμένει πρόβλημα και θα παραμένει πρόβλημα όσο δεν ασχολείται η διοίκηση. Δεν νομίζω ότι θα αλλάξει αύριο και οποιοσδήποτε επιστημονικός υπεύθυνος θα τα βρει μπροστά του. Υπάρχουν, όμως, και σε αυτό το ζήτημα περιθώρια λειτουργίας και έχουμε πολλή δουλειά ακόμη στην τέταρτη δράση, η οποία επίσης θα μείνει στην ιστορία, αυτή της καταπολέμησης του οπλισμού, της καταπολέμησης των προκαταλήψεων, της μη γνώσης από πλευράς όλων όσων εμπλέκονται, κυρίως των εκπαιδευτικών, της μεταβίβασης γνώσης, τεχνογνωσίας για το πώς να διαχειρίζεται κανείς τις καταστάσεις ομάδων διαφορετικών ταχυτήτων στο σχολείο, όπως λ.χ. έχουμε όταν μαθητές έρχονται καθυστερημένα στο σχολείο.

Η μόρφωση είναι ένα κομμάτι το οποίο πιστεύουμε ότι πρέπει να επεκταθεί σε πολύ μεγαλύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών, διοικητικών στελεχών, γονέων, από όλες τις πλευρές και εφεξής. Το δίκτυό μας θα πρέπει καταρχάς να διευρυνθεί, να πάει σε όλες τις περιοχές της χώρας, γιατί δεν είναι ακόμη σε όλες τις περιοχές της χώρας. Θα πρέπει να εμπλουτιστεί με συνεργάτες. Σε ορισμένες περιοχές δεν επαρκούν οι συνεργάτες. Θα πρέπει να συνδεθεί με άλλα δίκτυα, όπως είπε ο Μανώλης πολύ σωστά, διότι δεν είμαστε οι μόνοι που ενεργοποιούμαστε στα πλαίσια του συγκεκριμένου στόχου, για την καταπολέμηση του αποκλεισμού. Θα πρέπει ταυτόχρονα να πείσει όσους δεν έχουν πειστεί ότι η εκπαίδευση όλων των παιδιών που ζουν στη χώρα, ανεξαρτήτως οικονομικού-κοινωνικού επιπέδου, είναι υπόθεση του δημόσιου σχολείου ή του ιδιωτικού αν θέλετε, αλλά εμάς αυτό που μας αφορά είναι το δημόσιο σχολείο. Το ιδιωτικό απλώς διαχειρίζεται τα χαρτογράμματα με άλλο τρόπο, αλλά ουσιαστικά κανένα παιδί από οποιαδήποτε καταγωγή και αν προέρχεται δεν μπορεί να παρακάμψει τόσο εύκολα τις κεντρικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα, οι οποίες -δεν θέλω να μπω καθόλου σε αυτό το κεφάλαιο- ισχύουν για όλους και ισχύουν ανεξαρτήτως του πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, η κοινωνική μάθηση και επιλογή. Άρα, η Ν.Ε.Λ.Ε. δεν έχει αρμοδιότητα να κάνει αυτό που κάνει και αυτό πρέπει να γίνει σαφές, και άλλοι φορείς δεν έχουν αρμοδιότητα. Ο κος Νικολαΐδης, επίσης, δεν έχει αρμοδιότητα, αλλά γίνεται ανεκτός. Και όλοι οι πρόεδροι γίνονται ανεκτοί στα πλαίσια του ότι η ομάδα για την οποία αγωνίζονται όλοι αυτοί και έχουν καλές προθέσεις ενδεχομένως είναι μια ομάδα που μέχρι τώρα οποιαδήποτε προσφορά ήταν ευπρόσδεκτη από το κράτος.

Ξεκινώντας το συνέδριο αυτό είπα ότι ένας από τους βασικούς αντιπάλους που εμφανίζονται στον ορίζοντα είναι ακριβώς η νέα ιδεολογία περί διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας, υποχρεωτικής κατά κάποιον τρόπο, μέσα από την οποία θα μπορέσει να νομιμοποιηθεί πολύ καλύτερα από ό,τι μέχρι τώρα η σχολική αποτυχία συγκεκριμένων πληθυσμών. Είναι πιο μοντέρνα, "πουλησιάρικη" σε ακαδημαϊκούς και άλλους κύκλους, ιδεολογία για την καθήλωση παιδιών από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα εκεί που είναι. Αυτό μας προβληματίζει ιδιαίτερα και εδώ θα συμφωνήσουμε

όλοι ότι πρέπει να γίνουμε πιο επιθετικοί στα ΜΜΕ και στις δημοσιεύσεις. Ήδη έχει σχεδιαστεί ένα ηλεκτρονικό περιοδικό από ομάδα του Προγράμματος, στο οποίο θα μπορούν να έχουν όλοι πρόσβαση (το Υπουργείο, οι υπηρεσίες του και όλοι εμείς) για να έχουμε και από κει τις απόψεις. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχουμε ήδη πάει στα ΜΜΕ. Κάνουμε αυτό τον αγώνα όλοι, όσο μπορούμε ο καθένας, αλλά οι προτεραιότητες που είχαμε δεν μας επέτρεψαν να δώσουμε την έμφαση που έπρεπε να δώσουμε.

Πρέπει, επίσης, να αναθεωρήσουμε κάποιες πλευρές του υλικού μας. Έχουν περάσει τέσσερα χρόνια, έχουμε την εμπειρία, έχουμε και λόγους να αναθεωρήσουμε πλευρές του υλικού -και το κάνουμε- ή να το εμπλουτίσουμε από την άλλη μεριά. Ίσως θα πρέπει να κάνουμε πέρα από τα συγκεκριμένα συνέδρια και κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια για τους συνεργάτες μας, πιο συχνά. Αυτό είναι σωστό.

Είμαι βέβαιος, όμως, ότι τα μέτωπα που είχαμε μέχρι τώρα δεν θα κλείσουν εύκολα και δεν θα κλείσουν αμέσως. Θα χρειαστεί, δηλαδή, πίστη σε πολλά επίπεδα και σε όλα τα μέτωπα και εκεί θα χρειαστούμε συμμάχους. Και αυτή τη στιγμή χαίρομαι ιδιαίτερα που είναι εδώ ο Μανώλης ο Ράπτης και ο Χρήστος ο Λάμπρου. Με ενδιαφέρει ιδιαίτερα να έχουμε τη στήριξη των οργανώσεων που εκπροσωπούν και γίνομαι κάθε φορά αισιόδοξος, όταν τους ακούω να μιλούν και να αποστασιοποιούνται από μεταμοντέρνες ιδεολογίες οι οποίες αλλού γίνονται δεκτές. Και όταν γίνονται δεκτές, δημιουργούνται ιδιαίτερα προβλήματα, και γίνονται δεκτές και από επίσημα κυβερνητικά στελέχη. Έχουμε κάποια πράγματα να λύσουμε στο μέλλον, αν συνεχίσουμε.

Αν ρωτάτε προσωπικά ποια είναι η εκτίμησή μου για το αν συνεχίσουμε ή όχι, η απάντησή μου είναι η εξής: θα εξαρτηθεί από το αν το Υπουργείο Παιδείας συνεχίσει να θέλει αυτό που εμείς παράγουμε στην εκπαίδευση για την καταπολέμηση του αποκλεισμού. Αυτό που εμείς παράγουμε μέχρι τώρα είχα την αίσθηση -και συνεχίζω να την έχω- είναι αυτό που επιδιώκει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, η Πολιτεία θα έλεγα καλύτερα, γιατί δεν μπορώ να φανταστώ κάποιο άλλο Υπουργείο Παιδείας να θέλει κάτι διαφορετικό, εκτός αν γίνει αυτή η πολύ βιαστική συγκυριολογική σύγκλιση

με απόψεις που εκπορεύονται κυρίως από χώρες που έχουν τελείως διαφορετική ιστορία με τους Τσιγγάνους, τελείως διαφορετικές εμπειρίες και θα έλεγα διαφορετική σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο έναν πληθυσμό και τον άλλον. Τρόμαξα διαβάζοντας στα πρακτικά ενός συνεδρίου πρόσφατα, ότι ο εκπρόσωπος της καταπολέμησης του ρατσισμού στην Ευρώπη είπε πως το όραμά του είναι για όλη την Ευρώπη οι δύο αυτές κοινότητες, η τσιγγάνικη από τη μια και οι άλλοι, να ζουν αρμονικά μεταξύ τους, δηλαδή να μην πολεμούνται. Αυτό ήταν το όραμά του. Να ζουν ξεχωριστά, αλλά ειρηνικά, αρμονικά. Αν συγκλίνουμε προς αυτή την άποψη, το Υπουργείο Παιδείας δεν πρέπει να μας δώσει το πρόγραμμα, διότι δεν είναι αυτή η άποψή μας. Θα πρέπει να βρει κάποιον που το υλοποιεί καλύτερα. Ελπίζω ότι θα χρειαστεί η σύγκλιση να μην είναι τόσο βιαστική, να τα ξαναφτιάξουμε τα πράγματα, και έτσι προσωπικά είμαι αισιόδοξος. Δεν έχω δείκτες οι οποίοι να μου λένε ότι αλλάζουμε τώρα πορεία, προσαρμοζόμαστε σε κάποια άλλα δεδομένα. Με αυτή την έννοια, θέλω να πιστεύω ότι θα έχουμε ομαλή εξέλιξη και ομαλή συνέχεια. Δεν ξέρω πώς αλλιώς να το πω, μακάρι να μπορούσα. Ούτε η κα Πριόβολου άλλωστε το είπε, όπως ακούσατε.

Είναι πάρα πολλά αυτά που θα ήθελα να πω κλείνοντας, αλλά έπρεπε να τηρηθεί το δεκάλεπτο και με αυτή την έννοια, οπωσδήποτε θα υπάρξουν πράγματα που δεν θα μπορέσω να πω. Θέλω να ευχαριστήσω όλους σας, κυρίως για την εμπιστοσύνη που δείξατε σε μας εδώ στα Γιάννενα, η οποία είναι αντίστοιχη της εμπιστοσύνης που και εμείς δείξαμε σε σας και της σχετικής αυτονομίας που κάθε συνεργάτης έχει στο νομό του. Εγώ ξέρω ότι προωθούμε την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού μέσα και από μικρά ή μεγάλα σφάλματα που μπορεί να κάνουμε και εγώ και εσείς, στα οποία όμως δεν πρέπει να στέκεται κανείς, διότι είναι αναπόφευκτα. Δεν μπορεί κανείς να είναι από την αρχή μέχρι το τέλος τέλειος και συμφωνώ εδώ με τον παιδαγωγικό λόγο του Μανώλη (αν και δεν είναι παιδαγωγός, ο λόγος του είναι ο παιδαγωγικός). Και έτσι πιστεύω ότι τα όποια σφάλματα έχουμε κάνει, αν τα διαπιστώνουμε, μας βοηθούν να τα αποφεύγουμε στο μέλλον και να σχεδιάζουμε νωρίτερα και καλύτερα. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, λοιπόν, όλους σας με τον οποιοδήποτε ρόλο (είτε συγγραφή στις ομάδες εργασίας, είτε επιμορφωτές, είτε κινούμενο συνεργείο, είτε γραμματειακή υποστήριξη,

είτε υπεύθυνοι δράσης του προγράμματος, είτε μέλη του δικτύου, είτε οτιδήποτε άλλο) για τη συνεργασία αυτή την τετραετία. Και να σας μεταφέρω μια αισιοδοξία που έχω ότι αυτή η συνεργασία θα συνεχιστεί και θα διευρυνθεί. Θα ήθελα, όμως, να σας ευχαριστήσω και για τη συμμετοχή σας εδώ. Ιούνιος, με καύσωνα σχεδόν, με εξετάσεις, ήρθατε στα Γιάννενα -και δεν είναι και μικρό πράγμα!- για να πείτε αυτά που είχατε να πείτε, να μας ενημερώσετε όλους για οτιδήποτε γίνεται. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπροσώπους του δικτύου Ρομ, αλλά και της πανελλήνιας αντιπροσωπείας Τσιγγάνων που είναι μαζί μας, για την παρουσία τους και τη συμβολή τους στο διάλογο, και θέλω να τους διαβεβαιώσω ότι τους βλέπουμε σαν τους καλύτερους συμμάχους αυτή τη στιγμή στον αγώνα που έχουμε να κινηθούμε μέσα από διάφορες συμπληγάδες προς την κατεύθυνση ένταξης ενός τμήματος του πληθυσμού το οποίο θα έπρεπε να έχει ενταχθεί εδώ και καιρό. Ξέρουν οι εκπρόσωποι αυτών των οργανώσεων ότι ο τρόπος με τον οποίο προωθούμε εμείς αυτή την ένταξη δεν σημαίνει καθόλου την άρνηση κάποιας ταυτότητας. Δεν θα μπορούσε να σημαίνει κάτι τέτοιο, όπως δεν σημαίνει –το είπα και στην αρχική εισήγησή μου- ότι οι επιμέρους ταυτότητες είναι για μας στοιχεία πολύτιμα, πέρα από την ενιαία, αλλά δίπλα στην ενιαία και όχι παράλληλα με αντίπαλο τρόπο. Αυτό δεν μπορούσε να καταλάβει ο φίλος μου χθες, όταν με ρωτούσε «Αυτός είναι έλληνας ή τσιγγάνος;». Του απαντούσα ότι σιέφτεται αλλιώς, σιέφτεται αμερικάνικα. Εμείς σιεφτόμαστε διαφορετικά και ξέρει ο Μανώλης, ξέρει και ο Χρήστος πώς σιεπτόμαστε. Ξέρει ότι είναι πολύτιμες οι επιμέρους ταυτότητες, αλλά μέσα στο σωστό πλαίσιο, σε συνδυασμό και όχι αποκομμένες από άλλες ταυτότητες. Από το Πρόγραμμα δεν κινδυνεύει απολύτως κανείς να χάσει την ταυτότητά του. Το αντίθετο θα έλεγα.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις "ψυχές" αυτής της διοργάνωσης, την Αναστασία Αναστασίου, την Κωνσταντίνα Παπαπαναγιωτάκη, την Ειρήνη Κωστή, τη μεταπτυχιακή μας φοιτήτρια την Ανθή και τη Μαριάνθη. Τελειώσαμε και πρέπει να πάμε στη Φηγό όπου θα ακολουθήσει δείπνο.