

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος¹

***Η εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση:
θεωρία, εμπειρία, προοπτικές²***

Ιωάννινα 2004³

¹ Για τις επιστημονικές θέσεις και απόψεις που διατυπώνονται στο κείμενο αυτό υπεύθυνος είναι ο συγγραφέας. Οι θέσεις και οι απόψεις του συγγραφέα δεν δεσμεύουν τον επιστημονικό υπεύθυνο του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» ή το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

² Το παρόν κείμενο αποτελεί επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η παρουσία του κειμένου 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 του κειμένου υπόκειται στις διατάξεις του νόμου περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Φιλολογική επιμέλεια: Ειρήνη-Σοφία Κιαπίδου.

³ Πρόκειται για εισήγηση στο 5ο Συνέδριο του Πανελλαδικού Διαδημοτικού Δικτύου για την Υποστήριξη των Ελλήνων Τσιγγάνων, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στις 17-19 Μαΐου 2001.

Οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας και η εμπειρία του δασκάλου μου στο δημοτικό σχολείο είχαν σχηματίσει το βιωματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο νοηματοδοτήθηκε από μένα η πρόταση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στις αρχές του 1997 να αναλάβω την ευθύνη για την υλοποίηση της καινοτομίας "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων" ως θετική πρόκληση: οι συνθήκες διαβίωσης του μεγαλύτερου μέρους αυτού του πληθυσμού, ο τρόπος ζωής, οι οικονομικές δυσκολίες, η φτώχεια, η πολιτισμική απόσταση από την υπόλοιπη κοινωνία και ιδιαίτερα από το σχολείο... όλα αυτά μου ήταν αρκετά οικεία και καθόλου εξωτικά. Ήταν μια ευκαιρία να διαπιστώσω αν οι παιδαγωγικές θεωρίες μπορούν να είναι χρήσιμες, εκτός από το να βοηθούν να χτίζει κανείς τη φήμη του μέσα στον κόσμο των ειδικών, και στο να βοηθούν κάποιους μη ειδικούς να αποκτήσουν πρόσβαση σε πηγές συμβολικού κεφαλαίου και μέσω αυτού στην αποκόλληση από τον κόσμο της φτώχειας και της εγκατάλειψης, στην απόδραση από το κοινωνικό περιθώριο. Η παιδαγωγική επιστήμη, την οποία εκπροσωπώ, έπρεπε ή να νίψει τας χείρας της μπροστά στην πρόκληση και να σπεύσει να οχυρωθεί πίσω από τον πύργο των ομοτέχνων, ή να δεχθεί την πρόκληση και να μετρηθεί με την πραγματικότητα, όχι απλώς για να την περιγράψει, αλλά μαζί με άλλους να την διαφοροποιήσει. Επέλεξε το δεύτερο.

Τι είδους προβλήματα, όμως, έχει να αντιμετωπίσει μια καινοτομία, η οποία στοχεύει στην εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών μιας κοινωνικής ομάδας, ενός πληθυσμού, που γεωγραφικά, οικονομικά, κοινωνικά, και ψυχολογικά ως ένα μεγάλο βαθμό βρίσκεται στο περιθώριο; Ποια θέματα έπρεπε να ξεκαθαρίσει, τι αντιστάσεις να υπολογίσει, τι επιχειρήματα να αποκρούσει, με ποιους συμμάχους να συνεργαστεί; Ας τα δούμε ένα-ένα.

1. Η παιδαγωγική λογική της ένταξης

Ένταξη ενός υποκειμένου στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα του μετανεωτερικού εθνικού κράτος, μέσα σε συνθήκες συγκρότησης υπερεθνικών πολιτικών οντοτήτων και παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της επικοινωνίας, σημαίνει κατ'ανάγκην τρία πράγματα:

- Ένταξη στο πεδίο της σχολικής γνώσης.

Η σχολική γνώση προσδιορίζεται από τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία κατά τεκμήριο απηχούν με τη σειρά τους την εξέλιξη της επιστήμης αφενός, το κοινωνικά

αποδεκτό αναφορικά με την αξιολόγηση των μορφωτικών αγαθών αφετέρου. Τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα ανταποκρίνονται σε πολιτικά κυρίαρχες κοινωνικές παραδοχές σχετικά με την αναγκαιότητα της προς μεταβίβαση σχολικής γνώσης, τη διάρθρωσή της σε εκπαιδευτικές βαθμίδες και την αντιστοίχισή της με τους εκπαιδευτικούς τίτλους.

- Ένταξη στο πεδίο των αξιών και των προσανατολισμών μιας κοινωνίας.

Το σχολείο εκ προδιαγραφής ασκεί επιρροές σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση συγκεκριμένων και όχι άλλων πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών, ηθικών, γλωσσικών και αισθητικών αξιών, τουλάχιστον ως προς το πλαίσιο και το γενικό περιεχόμενο κάθε μιας από τις παραπάνω κατηγορίες αξιών, αν όχι και ως προς τα επί μέρους και τις λεπτομέρειες.

- Ένταξη στο πεδίο της επιλογής, δηλαδή στο πεδίο του ανταγωνισμού των επιδόσεων και της απόκτησης εκπαιδευτικών τίτλων με ανταλλακτική αξία για το εκτός σχολείου περιβάλλον.

Το Πρόγραμμα έπρεπε να αποφασίσει πώς ορίζει και πώς νοσηματοδοτεί την εκπαιδευτική ένταξη. Έπρεπε να επιλέξει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή θα λάβει χώρα, γιατί η γνωστοποίηση εκ μέρους του κεντρικού φορέα του Προγράμματος, του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ότι το γενικότερο πλαίσιο υλοποίησης είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν θα μπορούσε από μόνη της να αποτελέσει λειτουργικό οδηγό για τη χάραξη πορείας. Η επιλογή, όμως, του ειδικότερου πλαισίου είναι με τη σειρά της συνάρτηση του πώς βλέπει κανείς τη λειτουργία του σχολείου σε σχέση με τη συγκεκριμένη ομάδα προς όφελος της οποίας γίνεται η καινοτομία. Διότι μπορεί κάποιος να δει τα πράγματα είτε από τη σκοπιά του μελλοντικού πολίτη μιας ενιαίας ως προς τις δυνητικές δυνατότητες πρόσβασης σε πόρους (π.χ. εργασία, κοινωνική θέση, εκπαίδευση, ασφάλεια, υγεία κλπ.) συμμετοχικής κοινωνίας, είτε από τη σκοπιά του υπάρχοντος κατά τη στιγμή της καινοτομίας συστήματος προτεραιοτήτων της ομάδας, δηλαδή από τη σκοπιά αυτού που ορισμένοι ονομάζουν "πολιτισμική ταυτότητα" της εν λόγω ομάδας, στο πλαίσιο μιας φιλοσοφίας σεβασμού, διατήρησης και αναπαραγωγής της πολιτισμικής παράδοσης των επί μέρους πληθυσμών, οι οποίοι συγκροτούν το σύνολο του πληθυσμού του εθνικού κράτους. Το δίλημμα "κοινοτισμός – κοινωνισμός" το

λύσαμε προς την πλευρά του κοινωνισμού, πράγμα που σημαίνει ότι η ένταξη νοηματοδοτήθηκε από τη σκοπιά της κοινωνίας των πολιτών και όχι από τη σκοπιά της κοινωνίας των πολιτισμικών κοινοτήτων. Η απόφασή μας ίσως να ήταν διαφορετική, αν ζούσαμε κάτω από άλλες συνθήκες, όπως λ.χ. αν βρισκόταν ακόμη σε ισχύ η οθωμανική αυτοκρατορία και η Ελλάδα ήταν τμήμα της. Αλλά ούτε η Ευρωπαϊκή Ένωση ούτε το νέο διαμορφούμενο οικουμενικό καθεστώς μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως νέες εκδόσεις του οθωμανικού καθεστώτος. Η λύση που δόθηκε στο παραπάνω δίλημμα δεν είναι απλά μια αυθαίρετη πολιτική επιλογή, αλλά θεμελιώνεται παιδαγωγικά πάνω στη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το σύστημα των γνώσεων, αλλά και οι αξιακοί κώδικες μιας ομάδας που είναι γεωγραφικά, οικονομικά και κοινωνικά περιθωριοποιημένη, αποτελούν το συμβολικό της κεφάλαιο, με τη βοήθεια του οποίου η ομάδα διαχειρίζεται τη σχέση των μελών της με την υπόλοιπη κοινωνία (με την εξω-ομάδα), αλλά και τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους (εσω-ομάδα). Τα νέα μέλη της ομάδας που κοινωνικοποιούνται μέσα σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού υιοθετούν αυτά τα συστήματα ως εφόδια για τη διαχείριση του βίου εντός του περιθωρίου, ως λειτουργικά δηλαδή συστήματα συμβόλων με δεδομένη την κοινωνική θέση της ομάδας.

Η λειτουργικότητα, όμως, των στοιχείων αυτών εκτός ομάδας, δηλαδή υπό την προϋπόθεση μιας ευρύτερης συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι, δεν είναι δεδομένη. Μάλιστα, το αντίθετο μπορεί να συμβαίνει. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, το δίλημμα για το σχολείο τίθεται ως εξής: Είναι δυνατό στο όνομα του σεβασμού της διαφοράς –διαφορετικό γνωσιακό σύστημα, διαφορετικό κανονιστικό σύστημα, διαφορετικές πρακτικές– να συμβιβαστεί το σχολείο με την αναπαραγωγή ενός καθεστώτος περιθωριακής πρόσβασης της νέας γενιάς με ρόμικη καταγωγή στην εργασία, την οικονομία και την κοινωνία; Μπορεί να συναινέσει το σχολείο στην αναπαραγωγή του περιθωρίου, αλλά και των φαντασιώσεων της πλειοψηφίας, ενίοτε και της ίδιας της ομάδας, περί "άλλου λαού" και "άλλου χαρακτήρα" στο όνομα της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας; Ή μήπως πρέπει να επιχειρήσει τη διαφοροποίηση των δυνατοτήτων πρόσβασης σε πόρους μέσω του εφοδιασμού της νέας γενιάς Τσιγγάνων με αγαθά που έχουν ανταλλακτική αξία στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον;

Το εν λόγω δίλημμα δεν είναι τεχνικό, αλλά ευρύτερο παιδαγωγικό και πολιτικό δίλημμα, το οποίο μεταφράζεται ως εξής: Τι έχει προτεραιότητα, μια αγωγή για την προετοιμασία της ένταξης στην κοινωνία, στην οποία θα συμμετέχει κανείς

κάνοντας χρήση της ιδιότητας του πολίτη, ή μια αγωγή για την κοινότητα, στην οποία θα συμμετέχει κανείς με εφόδιο τις γνώσεις, την πείρα και τους αξιακούς κώδικες της ομάδας καταγωγής;

Η απάντηση που έδωσε το Πρόγραμμα –προτεραιότητα στην αγωγή του μελλοντικού πολίτη– παραπέμπει ταυτόχρονα σε μια παιδαγωγική πεποίθηση για τη δημιουργία ενός ενιαίου επικοινωνιακού χώρου, ενός ενιαίου "εμείς" στο σχολείο ως κοινότητας μάθησης για τα παιδιά, αλλά και σε μια πολιτική πεποίθηση: την πίστη ότι το σύγχρονο σχολείο έχει υποχρέωση να αμβλύνει και όχι να επιτείνει ακόμη περισσότερο τις ήδη υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες, έχει υποχρέωση να ενώνει τα μέλη της κοινωνίας και όχι να τα διαχωρίζει, ενθαρρύνοντας μια άμεση και ορατή ή έμμεση και δυσδιάκριτη διαμερισματοποίηση της μάθησης, ανάλογα με την ομάδα προέλευσης των μαθητών.

Η πεποίθηση αυτή παραπέμπει με τη σειρά της σε μια δυναμική αντίληψη της κοινωνίας, στη θέση μιας στατικής διάταξης των κοινωνικών και των επαγγελματικών θέσεων, όπου παράγοντες άσχετοι με τις επίκτητες ικανότητες του ατόμου καθορίζουν την επαγγελματική και κοινωνική του τροχιά. Έτσι, ο απόγονος ενός Τσιγγάνου πρέπει θεωρητικά να έχει τις ίδιες προσβάσεις στο διαθέσιμο στην κοινωνία μορφωτικό κεφάλαιο με τους άλλους συνομηλίκους του και πάντως, δεν νοείται ένα ανοιχτό και δημοκρατικό –πολύ περισσότερο ένα κοινωνικά δίκαιο– σχολείο να αδιαφορεί απέναντι σε έναν προαναγγελθέντα εξαιτίας της καταγωγής αποκλεισμό από αυτές τις προσβάσεις. Στα πλαίσια του Προγράμματος η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοηματοδοτήθηκε ως προέκταση μιας παιδαγωγικής κριτικής στα πεδία της ταυτότητας και της πολιτισμικής ετερότητας, και με αυτή την έννοια στηρίζεται στις ακόλουθες αρχές:

(α) Κριτική στις δοξασίες πάνω στις οποίες στηρίζεται η εικόνα του συλλογικού εαυτού, με άλλα λόγια κριτική στην κατασκευή των πολιτισμικών και των εθνοτικών ορίων, απομυθοποίηση της κατασκευασμένης ταυτότητας μέσω της γνώσης.

(β) Αποστασιοποίηση από τις πρακτικές αντίληψης και μεταχείρισης του μαθητή στο σχολείο ως δείγματος ενός συλλογικού υποκειμένου και έμφαση στην προσωπική ταυτότητα, η οποία και γίνεται το επίκεντρο της παιδαγωγικής εργασίας.

(γ) Βελτίωση του σημείου εκκίνησης των μαθητών με χαμηλή κοινωνική προέλευση και εξομοίωση των πλαισίων διεκδίκησης εκπαιδευτικών τίτλων όχι μέσω διοικητικών μέτρων που διαφοροποιούν τη διαδικασία απόκτησης των τίτλων, αλλά μέσω της βελτίωσης της επίδοσης του μαθητή επί της ουσίας.

Η υιοθέτηση αυτής της εκδοχής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είχε μια σειρά από επιπτώσεις:

- Δεν δεχθήκαμε εκπτώσεις σε ό,τι αφορά το μέτρο της επάρκειας στις γνώσεις και την επίδοση των μαθητών με ρόμικη προέλευση.
- Δεν δεχθήκαμε έναν κανονιστικό πλουραλισμό στο σχολείο, σύμφωνα με τον οποίο κάθε μαθητής θα διαμορφώνει μια ηθική και γενικότερα κανονιστική συνείδηση με βάση τις αξίες που υιοθετεί η ομάδα προέλευσης, αλλά επιμείναμε σε μια ενιαία αντίληψη του κανονικού, σε ένα ενιαίο στη βάση του κανονιστικού σύστημα, με δυνατότητες διαφοροποίησης στα επί μέρους.
- Δεν δεχθήκαμε λογικές αποκλεισμού των μαθητών με ρόμικη προέλευση από τις εξετάσεις και τους σχολικούς τίτλους, αλλά αντίθετα, προσπαθήσαμε να προετοιμάσουμε σταδιακά τους μαθητές να ανταποκριθούν σε ό,τι ζητά το σχολείο, προκειμένου να χορηγήσει τον ανάλογο σχολικό τίτλο.
- Δεν δεχθήκαμε ξεχωριστά σχολεία για μαθητές με ρόμικη καταγωγή, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο επιχειρείται η νομιμοποίηση τέτοιων σχολείων.
- Ενθαρρύνουμε το σχολείο να απευθύνεται στα παιδιά ως ατομικές βιογραφίες και όχι ως εάν αποτελούσαν δείγματα πληθυσμών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, να δει το παιδί ως πρόσωπο και όχι ως εκπρόσωπο.

2. Η προετοιμασία του σχολείου να δεχθεί τους νέους μαθητές

Μέχρι το 1997, έτος έναρξης του προγράμματος Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών με ρόμικη προέλευση σε ηλικία υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης, ειδικότερα σε ηλικία Δημοτικού, βρισκόταν εκτός σχολείου (75 %). Αυτός ήταν ο βασικός λόγος για τον οποίο το σχολείο έδειξε ανέτοιμο να δεχθεί τους νέους μαθητές σε πολλά επίπεδα:

- υποδομές (ελλείψεις σε αίθουσες, σε διδακτικό υλικό και εποπτικά μέσα διδασκαλίας, σε εκπαιδευτικούς, σε οικονομικούς πόρους, σε παιδαγωγική τεχνογνωσία),
- επιφύλαξη έως αντίσταση στην παρουσία και φοίτηση μαθητών με ρόμικη προέλευση (η φοίτηση των εν λόγω μαθητών θεωρήθηκε συχνά ότι διαταράσσει την ισορροπία του σχολείου, ότι προσθέτει προβλήματα στα ήδη υπάρχοντα, ότι δημιουργεί ανομοιογένεια στο επίπεδο μάθησης –ακόμη και αν οι εγγραφόμενοι μαθητές παρακολουθούσαν την πρώτη τάξη του Δημοτικού–, ότι προκαλείται

αναταραχή στην αίθουσα εξαιτίας του χαρακτήρα και των συνηθειών των νέων μαθητών, ότι τα υπόλοιπα παιδιά θα πάνε πίσω στα μαθήματά τους, αν στο ίδιο τμήμα φοιτήσουν και μαθητές από ρόμικες οικογένειες κ.ά.),

- ισχυρά στερεότυπα, μύθοι και προκαταλήψεις εκ μέρους παραγόντων του σχολείου (διοικητικό, συμβουλευτικό και διδακτικό προσωπικό) γύρω από τους Τσιγγάνους (σχολείο και κοινωνία ως συγκοινωνούντα δοχεία σε ό,τι αφορά τις κυρίαρχες δοξασίες και τους καθιερωμένους, πατροπαράδοτους ορισμούς του Τσιγγάνου ως ξένου, ως διαφορετικού εκ προδιαγραφής, ισχυρές μυθοπλασίες αναφορικά με την καταγωγή, έμμονες ιδέες σχετικά με τη "φυλή" των Τσιγγάνων και τις ιδιότητές της μέσα στο χρόνο),
- ασυνεννοησία μεταξύ των φορέων της εκπαίδευσης και χαλάρωση ανάμεσα στους κρατικούς φορείς, των οποίων η συμβολή είναι απαραίτητη για τη διευθέτηση των προβλημάτων που σχετίζονται με τη φοίτηση των μαθητών.

3. Η προετοιμασία των γονέων να δεχθούν τους νέους μαθητές

Τα πιο σημαντικά από τα προβλήματα που αντιμετώπισε το πρόγραμμα στο επίπεδο αυτό ήταν:

- Επιφύλαξη έως φοβία μέρους των γονέων απέναντι στον ρόμικο πληθυσμό, εν μέρει νομιμοποιούμενη μέσω ιδεοληψιών για τον διαχρονικά σταθερό τσιγγάνικο χαρακτήρα, εν μέρει νομιμοποιούμενη μέσω των τωρινών συνθηκών διαβίωσης της ομάδας.
- Αντιστάσεις και ανομικές καταστάσεις στην εγγραφή και φοίτηση των παιδιών με επίκεντρο τα προβλήματα καθαριότητας και υγείας, την (υποτιθέμενη) χαλαρότητα των μαθητών σε θέματα ηθικής και την (υποτιθέμενη) μαθησιακή καθυστέρηση των υπόλοιπων μαθητών, την οποία συνεπάγεται η παρουσία στο σχολείο παιδιών από ρόμικες οικογένειες.
- Συγκαλυμμένη ή φανερή και απροκάλυπτη διάκριση.

4. Προετοιμασία των γονέων να στέλνουν τα παιδιά τακτικά στο σχολείο και προσαρμοσμένα στις σχολικές προδιαγραφές σε επίπεδο υγιεινής και καθαριότητας.

- Καθώς ένα από τα βασικά σημεία στα οποία εστιαζόταν οι αντιστάσεις από τη φοίτηση μαθητών με ρόμικη προέλευση στο σχολείο ήταν η καθαριότητα και η

υγιεινή, είχε ιδιαίτερη σημασία η επιμονή ως προς την ανταπόκριση της οικογένειας προέλευσης στον κώδικα υγιεινής και καθαριότητας του σχολείου. Παρόλα αυτά και παρά την αυτονόητη προθυμία των γονέων να ανταποκριθούν, οι υποδομές συχνά ήταν τόσο κακές, ώστε να μην πληρούται πάντοτε αυτό το κριτήριο.

- Οι φόβοι των Τσιγγάνων γονέων για το ενδεχόμενο βίωσης εκ μέρους των παιδιών τους τραυματικών ταπεινωτικών εμπειριών στο σχολείο –κατά κανόνα ρεαλιστικοί, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε εγρήγορση– έπρεπε να αντιμετωπισθούν εκ μέρους του Προγράμματος, όχι μόνο σε επίπεδο διαλόγου με τους γονείς, αλλά και σε επίπεδο προετοιμασίας του σχολείου.
- Αδυναμία λύσεων στο πρόβλημα της άτακτης, ασυνεχούς, φοίτησης εξαιτίας του οικονομικού μοντέλου που ορισμένες οικογένειες υιοθετούν (απουσία όλης της οικογένειας από την περιοχή κατοικίας και μετακίνηση για οικονομικούς λόγους σε άλλη περιοχή, συμμετοχή των παιδιών στην οικογενειακή επιχείρηση).
- Πίεση στην οικογένεια προέλευσης, μέσω σχετικής ενημέρωσης γύρω από τους εκπαιδευτικούς τίτλους και την εκπαιδευτική τροχιά του μαθητή, να επιμείνει στη συνέχιση της φοίτησης και στο Γυμνάσιο και το Λύκειο ή άλλες μορφές πρώιμης επαγγελματικής εκπαίδευσης

4. Προετοιμασία των αρμόδιων οργάνων της πολιτείας για την υποδοχή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών

Η φοίτηση ενός παιδιού σήμερα στο σχολείο προϋποθέτει τη συνεργασία μιας σειράς υπηρεσιών της τοπικής και νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, του εκπαιδευτικού οργανισμού και των υπηρεσιών υγείας. Οι υπηρεσίες αυτές αντιμετώπισαν για πρώτη φορά μαζικά αιτήματα μαθητών με ρόμικη καταγωγή να εγγραφούν στο σχολείο και να φοιτήσουν σ' αυτό. Η προετοιμασία των εμπλεκόμενων φορέων συνίστατο στην εξασφάλιση μιας ομαλής πορείας του μαθητή από το πεδίο της οικογένειας στο πεδίο του σχολείου, ουσιαστικά στην ακύρωση των δυσλειτουργιών εκείνων οι οποίες συνήθως φρενάρουν την πορεία αυτή και τελικά είναι σε θέση να την αναστείλουν.

5. Η αντισταθμιστική ταχύρρυθμη εκπαίδευση

Μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας που είχαν μείνει εκτός σχολείου μέχρι το 1997 έπρεπε να ενταχθούν με έναν ιδιαίτερο τρόπο στη σχολική διαδικασία, χωρίς να χρειαστεί να επαναλάβουν τη μαθησιακή πορεία από την πρώτη μέχρι την έκτη Δημοτικού ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, όπως αν είχαν εγγραφεί κανονικά στην ηλικία των έξι ετών. Αυτό σήμαινε ότι πρέπει να ληφθεί μέριμνα για ταχύρρυθμη μάθηση μέσω ειδικού διδακτικού υλικού που περιέχει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες αναμένονται από τον απόφοιτο του Δημοτικού. Η αντισταθμιστική αυτή μάθηση δεν οδηγεί κατ' ανάγκην σε ξεχωριστά τμήματα, αλλά όταν αυτό πράγματι συμβαίνει, τότε πρόκειται για τμήματα στο ίδιο σχολείο με μεταβατικό χαρακτήρα και με δυνατότητα συνένυσης των μαθητών σε άλλες δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας. Γι' αυτή κυρίως την αντισταθμιστική ταχύρρυθμη μάθηση είναι που το Πρόγραμμα φρόντισε να παραχθεί σχετικό διδακτικό υλικό. Η δεύτερη περίπτωση είναι η αξιοποίηση στο σχολείο του πολιτισμικού κεφαλαίου του οικογενειακού περιβάλλοντος μέσω της παραγωγής νέου διδακτικού υλικού, το οποίο εμπλουτίζει το πρόγραμμα διδασκαλίας για όλους τους μαθητές.

Τα εργαλεία μας για τις παρεμβάσεις αυτές ήταν ουσιαστικά δύο: η θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η οργανωτική ιδέα ενός δικτύου συνεργατών του προγράμματος σε όλη σχεδόν τη χώρα, με διαρκή παρουσία στον τόπο όπου εκδηλώνεται η εκπαιδευτική δράση.

Η εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υιοθετήσαμε στηρίζεται στις ακόλουθες παραδοχές:

- απομυθοποίηση του διαδεδομένου στην κοινωνία –άρα, και στις συνειδήσεις μαθητών, εκπαιδευτικών και άλλων φορέων οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία εξασφάλισης της φοίτησης– αρνητικού στερεοτύπου για τον Τσιγγάνο,
- ενθάρρυνση του σχολείου να υιοθετήσει στο λόγο και τις πρακτικές του ένα φιλόξενο "εμείς", τέτοιο που να περικλείει όλους τους μαθητές, και ενθάρρυνση της αμφισβήτησης των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα σε ομάδες μαθητών,
- έμφαση στην επίδοση και αξιολόγηση της προσπάθειας του σχολείου να εντάξει ομαλά τους μαθητές με κριτήριο τη μάθηση, την οποία εξασφάλισε στους μαθητές αυτούς,

- ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου του περιβάλλοντος των μαθητών και αναγνώριση της συμβολής αυτού του περιβάλλοντος στη συγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας και ταυτότητας.

Το δίκτυο συνεργατών εκτείνεται αυτή τη στιγμή σε τριάντα νομούς της Ελλάδας. Έργο των τοπικών συνεργατών είναι η στενή επαφή με τα σχολεία και η παρακολούθηση της πορείας των μαθητών, η επαφή με όλες τις εμπλεκόμενες στη φοίτηση υπηρεσίες, η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς των περιοχών και τα στελέχη της εκπαίδευσης, η συνεργασία με κάθε άλλο φορέα που ενεργοποιείται στο ίδιο πεδίο, και φυσικά ο συντονισμός τους με το οργανωτικό κέντρο του προγράμματος στον Τομέα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στα τέσσερα περίπου χρόνια εμπειρίας έχουμε να καταθέσουμε ως πρόγραμμα μια θεαματική μείωση της διαρροής (από 75 % το 1997 σε 26 % το 2001), επιστημονική γνώση για την κατάσταση των Ελλήνων Τσιγγάνων σε όλα σχεδόν τα επίπεδα (οικονομία, εκπαίδευση, γλώσσα, κατοικία, οικογένεια) μέσα από μια σειρά ερευνών που βρίσκονται στο στάδιο της δημοσίευσης, διαφοροποίηση των συνειδήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εν λόγω πληθυσμό, προώθηση της ιδέας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, και κυρίως: μάθηση σε κάποιες χιλιάδες παιδιά που προέρχονται από ρόμικες οικογένειες και που κατά πάσα πιθανότητα θα την είχαν στερηθεί, αν η Πολιτεία δεν είχε επίτέλους αποφασίσει να εισαγάγει αυτή την πανελλαδικής εμβέλειας εκπαιδευτική καινοτομία.

Γενικότερες παρατηρήσεις

Η προώθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με ρόμικη καταγωγή στην Ελλάδα, όπως ο καθένας μπορεί να φανταστεί, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση· περνάει μέσα από αρκετές συγκρούσεις. Οι περισσότερες από αυτές αφορούν τις αντιστάσεις της κοινωνίας και των θεσμών της να εφαρμοστεί η εκπαιδευτική νομοθεσία για μια ομάδα που θεωρείται ακόμη από ορισμένους –δυστυχώς, όχι και τόσο λίγους– ανεπιθύμητη. Ορισμένες, όμως, αφορούν ιδεολογικές και παιδαγωγικές συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις σε επίπεδο φιλοσοφίας της ένταξης, και παραπέμπουν σε κριτικές που έχουν ασκηθεί στο Πρόγραμμα από κοινωνικούς επιστήμονες, παιδαγωγούς, πολιτικούς και ακτιβιστές, οι οποίοι χωρίς να πρεσβεύουν παραπλήσιες

απόψεις μεταξύ τους, πρεσβεύουν πάντως απόψεις που κινούνται εκτός της παιδαγωγικής λογικής του προγράμματος "Εκπαίδευση Τσιγγαναπαιδών". Θα ήθελα να σταθώ σε ορισμένες από αυτές τις κριτικές.

Σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης, δυτικής και ανατολικής, υπάρχουν σήμερα τμήματα του πληθυσμού, ομάδες που ονομάζονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο –και συχνά οι ίδιες αποδέχονται αυτή την ονομασία– "Τσιγγάνοι" (με τις διάφορες συνωνυμικές παραλλαγές). Ούτε η ιστορία των ομάδων αυτών, ούτε η καταγωγή των μελών τους είναι ενιαίες, παρότι παρουσιάζονται ως τέτοιες στα πλαίσια μιας παγκόσμιας τσιγγάνικης εθνοτικής ταυτότητας, ταυτότητας που κατασκευάζεται με τα ίδια περίπου υλικά (παραδοχές, μεθοδολογία, στοχοθεσία, τεκμήρια κλπ.), με τα οποία έχουν κατασκευαστεί στην Ευρώπη τον περασμένο αιώνα οι ταυτότητες των διαφόρων "λαών", στο ιδεολογικό πλαίσιο κυρίως του γερμανικού ρομαντισμού. Το βέβαιο είναι ότι μιλάμε για μετανάστες και για ειδικά δυσμενείς σε πολλά περιβάλλοντα υποδοχές αυτών των μεταναστών στις επικράτειες των ευρωπαϊκών βασιλείων και αργότερα χωρών. Ασφαλώς, δεν ήταν οι μόνοι μετανάστες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ούτε άλλωστε οι πιο πρόσφατοι, αν και η κινητικότητα μεταναστών με τσιγγάνικη ονοματοθεσία και παραπλήσια κοινωνική ταυτότητα από χώρες κυρίως της ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων μετά το 1989 προς τις χώρες της δυτικής και νότιας Ευρώπης, είναι εμφανής.

Παρόλα αυτά και κόντρα στα μέχρι σήμερα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα., η δεσπόζουσα άποψη σε ευρωπαϊκά όργανα όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, αλλά και σε επιτροπές ή διευθύνσεις της Κοινότητας, είναι ότι οι Τσιγγάνοι είναι μία και η αυτή ομάδα σε όλες τις χώρες, ένας ξεχωριστός "λαός" –η λέξη φυλή τελευταίως αποφεύγεται, για ευνόητους λόγους– με κοινή καταγωγή, κοινές συνήθειες, κοινούς και διαφορετικούς από τους "δικούς μας" κώδικες σκέψης, συναισθήματος και δράσης. Ο λόγος περί Τσιγγάνων αποκτά έτσι όλα τα χαρακτηριστικά ενός κλασικού εθνοποιητικού λόγου, πάνω στον οποίο ύστερα στηρίζονται τόσο οι "περιγραφές" της πραγματικότητας, όσο και οι πολιτικές διαπραγμάτευσης με το κράτος στα πλαίσια ποικίλων διεκδικήσεων. Το γεγονός ότι στην παραγωγή αυτού του λόγου ενδέχεται να συμμετέχουν φορείς με διαφορετικά –επί της ουσίας ή με τη νομιναλιστική έννοια – πολιτικά προγράμματα, δεν εξιλεώνει καθόλου το συντηρητικό περιεχόμενο της θέσης αυτής. Απλώς κάνει τα πράγματα πιο πολύπλοκα.

Το πώς, όμως, βιώνει ο πολίτης ενός κράτους μέλους της Κοινότητας –στην περίπτωση μας ο Έλληνας– κάποιες επί μέρους εντάξεις, κάποιες μερικές ταυτότητες,

ή και γενικά την ταυτότητα του, δεν είναι και δεν μπορεί να είναι ζήτημα του Συμβουλίου της Ευρώπης, ούτε κάποιου άλλου κεντρικού ευρωπαϊκού φορέα να αποφασίσει, αλλά αποκλειστικά ζήτημα του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του. Δεύτερον, δεν υπάρχει ένας μόνον τρόπος να βιώσει κανείς την ταυτότητα ή μία επί μέρους ταυτότητα, αλλά περισσότεροι και με μια δυναμική μέσα στο χρόνο. Τα βιώματα της ταυτότητας δεν είναι αντίγραφα και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο δεν έχει νόημα μια κεντρική ευρωπαϊκή γραμμή σχετικά με το τι είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση ή τι σημαίνει να είναι κανείς στην Ελλάδα Βλάχος, Πόντιος, Καραγκούνης ή Τσιγγάνος. Κατά τη γνώμη μου, τα ευρωπαϊκά όργανα έχουν άλλα, πιο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνουν, παρά να λειτουργούν ως φωτοτυπικά μηχανήματα και να πολλαπλασιάζουν στις χώρες της Ευρώπης αντίγραφα ταυτότητας, δηλαδή μια ενιαία εκδοχή της όποιας ταυτότητας –στην περίπτωσή μας της τσιγγάνικης–, αγνοώντας προκλητικά και στο πλαίσιο της γνωστής υπεροψίας της μεταμοντέρνας σοφίας τις ιδιαιτερότητες κάθε επί μέρους κοινωνίας. Οι ταυτότητες σε κάθε χώρα, και γενικά σε κάθε περιβάλλον, έχουν όμως την ιστορία τους.

Το ξόρκι της "αφομοίωσης" με το οποίο ορισμένοι αντιτίθενται σε κάθε προσπάθεια απεγκλωβισμού πληθυσμών που κινούνται κάτω από τα όρια της φτώχειας, αλλά και που ταυτόχρονα δεν ευαισθητοποιούν τις κεραίες του κοινωνικού κράτους, συνδυαζόμενο με μια συνείδηση "πολιτισμικής οικολογίας", η οποία υποστασιοποιεί την παράδοση στα πλαίσια της πολιτισμικής ποικιλίας, είναι σήμερα τα πιο εχθρικά επιχειρήματα σε κάθε απόπειρα αλλαγής του κοινωνικού πεπρωμένου δεκάδων χιλιάδων παιδιών στην Ελλάδα, στο όνομα της πολιτισμικής πολλαπλότητας' ως εάν τα υποκείμενα έπρεπε να υποταχθούν σε μια λογική της κοινωνίας ως ζωντανού πολιτισμικού μουσείου, για να μπορούμε οι υπόλοιποι να απολαμβάνουμε την ποικιλία των πολιτισμικών ειδών.

Σε αυτή τη λογική το Πρόγραμμα είτε καθαρά "όχι", αναγνωρίζοντας στο υποκείμενο το δικαίωμα να είναι πολυταυτοτικό, δηλαδή το δικαίωμα να έχει πρόσβαση σε εκείνα τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, τα οποία θα του επιτρέψουν την ενεργή συμμετοχή στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι ίσοις όροις –κατά το δυνατόν– με τους υπόλοιπους, μέσα από την οποία δημιουργείται η πολλαπλή ταυτότητα. Αν αυτό επιτευχθεί, οι μερικές πολιτισμικές ταυτότητες (Πόντιος, Βλάχος, Τσιγγάνος, Ηπειρώτης) αποκτούν πλέον διαφορετικές νοηματοδοτήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται και από τη βούληση άλλων υποκειμένων να μοιραστούν μεταξύ τους παραδόσεις και σημασίες. Το να ονομάζει

κανείς την επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας για το υποκείμενο "αφομοίωση", δηλώνει ένα και μόνο πράγμα, ανεξαρτήτως του εάν η κριτική της αφομοίωσης προέρχεται από την πολιτική δεξιά ή από την αριστερά: επιμονή στο διαχωρισμό, στην κοινωνική ορατότητα και την πολιτική σχετικότητα της ταυτότητας, εμμονή στην υπεράσπιση των ορίων. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όχι ως νομιμοποίηση και ενίσχυση των συνόρων που υπάρχουν ήδη στην κοινωνία και στη φαντασία των ανθρώπων και νομιμοποιούν αντίστοιχες ταξινομήσεις και μεταχειρίσεις εαυτών και αλλήλων, αλλά υπέρβαση ακριβώς αυτών των διαχωριστικών γραμμών στην κοινωνία και τη συνείδηση. Έτσι, η επιτυχία του προγράμματος δεν θα φανεί από το αν τα παιδιά των Τσιγγάνων μάθουν π.χ. να πλέκουν καλάθια, να πουλάνε κιλίμια ή να παντρεύονται νωρίς, διατηρώντας την τσιγγάνικη παράδοση χάριν της αναπαραγωγής της πολυπολιτισμικότητας, αλλά αν εξομοιωθούν με τους υπόλοιπους συνομήλικούς τους ως προς τις δυνατότητες πρόσβασης σε υλικούς και συμβολικούς πόρους.

Το ερώτημα από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εάν δεχθούμε τη δεσπόζουσα αυτή τη στιγμή στα ευρωπαϊκά όργανα αντίληψη για τους Τσιγγάνους, μια αντίληψη που παραπέμπει κατ' ευθείαν στο έργο του Grellmann το 1783 και των διαδόχων του στους επόμενους δύο αιώνες με βασικό ιδεολογικό μοτίβο τον γερμανικό ρομαντισμό με τις περί έθνους και εθνικού χαρακτήρα μυθολογίες, ή αν σεβαστούμε τα εμπειρικά δεδομένα, ιστορικά και συγχρονικά, τα οποία δίνουν μια πολύ διαφορετική εικόνα της κατάστασης. Το δίλημμα, συνεπώς, είναι αν η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας σε ό,τι αφορά την ένταξη των παιδιών σχολικής ηλικίας με ρόμικη προέλευση προσανατολιστεί σε μια εθνοτική παράδοση με έντονα ανορθολογικά στοιχεία ή σε μια σύγχρονη παράδοση με ισχυρές δόσεις ορθολογισμού. Διότι αν ακολουθήσει την πρώτη, ο παιδαγωγικός λόγος εγκλωβίζεται στο γνωστό πλαίσιο των πολιτικών της αναγνώρισης, ένα πλαίσιο όπου η εκπαίδευση των παιδιών με ρόμικη κοινωνική προέλευση ακολουθεί μια τροχιά μειονοτικής κατά βάση εκπαίδευσης, καθώς στηρίζεται πάνω στην παραδοχή της εγγενούς διαφοράς – και όχι της ομοιότητας– με τους υπόλοιπους. Γίνεται κατ' ανάγκην αντιστικτικά προς την εκπαίδευση των υπόλοιπων μαθητών, με διαρκή υπογράμμιση της "άλλης" ταυτότητας του μαθητή και με απόκρουση της δυνητικής όσμωσης μέσω του στιγματισμού της ως "αφομοίωσης". Τέτοιες λύσεις έρχουν δοκιμαστεί σε άλλα περιβάλλοντα –για ορισμένες ομάδες και στη χώρα μας– και στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν ναυαγήσει. Εάν, αντίθετα, συνεχίσουμε να ακολουθούμε την

παράδοση του εκπαιδευτικού ορθολογισμού, αλλά και την παράδοση της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής του σχολείου εργασίας και της νέας αγωγής, με επίκεντρο την ενιαία κοινωνία και το ενιαίο σχολείο, όπου η διαφορά στο σημείο εκκίνησης –και γενικά κάθε άσχετη με την ιδιότητα του πολίτη διαφορά– δεν νομιμοποιείται να καθορίζει το είδος της πρόσβασης του ατόμου στα κοινωνικά αγαθά, τότε το τοπίο είναι εντελώς διαφορετικό. Στη δεύτερη περίπτωση αυτό που μας ενδιαφέρει ως προτεραιότητα είναι η έξοδος του υποκειμένου από το κοινωνικό περιθώριο, όχι η αναπαραγωγή της πολιτισμικής ταυτότητας ερήμην της κοινωνικής κινητικότητας του ατόμου. Διότι έξοδος από το περιθώριο σημαίνει άνοιγμα στην κοινωνία, πρόσβαση σε κοινωνικούς πόρους, αλλά μια πρόσβαση που δεν ρυθμίζεται μόνον ή κυρίως από την ασκούμενη προνοιακή πολιτική, αλλά μέσω των εκπαιδευτικών εφοδίων, μέσω των σχολικών τίτλων. Είναι μια πρόσβαση που δεν χαρίζεται ως "θετική δράση", αλλά μια πρόσβαση που κερδίζεται με την αξία του υποκειμένου επί της ουσίας, αρκεί να μην φυλακιστεί από το επίσημο σχολείο στην πολιτισμική του ταυτότητα. Αυτός είναι ο λόγος που κάθε έκπτωση στους εκπαιδευτικούς στόχους και τη σχολική μάθηση σε ό,τι αφορά τους μαθητές με ρόμικη προέλευση αντιστοιχεί με ενθάρρυνση της παραμονής στο περιθώριο. Η άποψη ότι η έξοδος από το περιθώριο σημαίνει αναπόφευκτα και απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας, επειδή η έμφαση πλέον είναι στα πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας, είναι μια θεωρητικά αθεμελιώτη άποψη, η οποία διαψεύδεται διαρκώς εμπειρικά, αλλά και μια πολιτικά συντηρητική, σχεδόν ξενοφοβική θέση. Το ότι υιοθετείται από μια ποικιλία αγορητών –από πολιτικούς με δεξιό ή αριστερό προφίλ, από καλλιτέχνες, από γονείς των παιδιών, από εκπαιδευτικούς διαφόρων τύπων, από κοινωνικούς επιστήμονες– μια όμοια σε ύφος και περιεχόμενο κινδυνολογία για την "αφομοίωση" μπορεί να σημαίνει απλά ότι έχει επικρατήσει ανάμεσα στους αγορητές μια ενιαία ιδεολογία πολιτικής ευπρέπειας ως προς τη δημόσια καταδίκη της "αφομοίωσης". Υπάρχει, όμως, και χειρότερη εκδοχή αυτής της σύμπτωσης: η ύπαρξη μιας συμπληρωματικής λογικής ανάμεσα σε αρχαιότερες και σε μετανεωτερικές εκδοχές υπεράσπισης των διαχωριστικών γραμμών και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

Ο χρόνος θα δείξει τι από τα δύο ισχύει. Μέχρι τότε το Πρόγραμμα θα συνεχίσει –όσο υφίσταται– να ρίχνει το βάρος του στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με ρόμικη προέλευση, διατηρώντας την καχυποψία του απέναντι στα πολυσθενή δάκρυα των πολεμίων της "αφομοίωσης".