

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΣΙΓΓΑΝΟΥΣ ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ: ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ, ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΣΧΕΣΕΙΣ

Αντιγόνη ΣΑΡΑΚΙΝΙΩΤΗ Αντωνία ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει θέμα την εκπαίδευση των Ελλήνων Τσιγγάνων και τα προβλήματα της διαρροής του μαθητικού πληθυσμού και του αναλφαβητισμού, που την χαρακτηρίζουν. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι σημαντικότερες νομοθετικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν λάβει χώρα στο διάστημα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα για την δημιουργία συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση των Ελλήνων Τσιγγανοπαίδων. Η ανάλυση γίνεται με σκοπό να αναδειχθούν οι σχέσεις και οι ανασχές που δημιουργούνται στο συγκεκριμένο πεδίο εξαιτίας της περιορισμένης αντίληψης της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης, τόσο στο επίπεδο της παραγωγής πολιτικών, όσο στο επίπεδο της υλοποίησής τους.

Τα δεδομένα για την ανάπτυξη του θέματος αντλούνται καταρχήν από το νομοθετικό πλαίσιο ρύθμισης του εν λόγω πεδίου, ενώ, σημαντικές πληροφορίες για κρίσιμα ζητήματα στη διαδικασία υλοποίησης των πολιτικών αυτών αντλούνται από τις απαντήσεις σε σχετικό ερωτηματολόγιο των εργαζομένων ως συνεργάτες δικτύου στο πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2006-2008) για την περιφέρεια Πελοποννήσου.

Η εισήγηση αναπτύσσεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο, εν είδει εισαγωγής, αφορά τη θεωρητική και μεθοδολογική ταυτότητα της μελέτης. Στη δεύτερη και την τρίτη ενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα της ανάλυσης. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα, αντί συμπερασμάτων, αναφέρονται κάποιες σκέψεις υπέρ μιας εναλλακτικής και ευρύτερης στη θεώρησή της προσέγγισης του πεδίου της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων σε σχέση με την έννοια της Κοινωνικής Δικαιοσύνης.

Abstract

Our paper reports on a study aiming to describe the educational conditions of Greek Roma population and the problems of drop out and illiteracy, they face. In particular, we investigate the most important law and educational reforms that have taken place during the last three decades in Greece for establishing conditions of Social Justice in the education system in favour of Roma people. The study is developed aiming to describe the relations and the interceptions, which have emerged due to the limited understanding of the theoretical content of 'Social Justice' both in the levels of policy formation and policy implementation.

Our data come from two basic resources. First, the analysis of the official documents regulating the special field of educational practice, and second the answers given in our questionnaire by experts who under the Educational Project: "Roma School Integration" (2006-2008) had had networking and counselling duties towards Roma families in the region of Peloponnese aiming to support children's schooling.

The paper is developed in three parts. The first, in stead of introduction, makes some basic theoretical and methodological clarifications. The second and the third parts deal with the data analysis and presentation. Finally, the fourth session, a sort of conclusions, refers to the need of alternative and broader policy and research approaches to the field of Roma education in the light of Social Justice.

1. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του πλαισίου των εκπαιδευτικών πολιτικών και των παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα αναφορικά με την βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης των Ελλήνων Τσιγγάνων, κυρίως ως πολιτικές αντισταθμιστικού χαρακτήρα με σκοπό τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Το βασικό ερώτημα της μελέτης μας αφορά το πώς ύστερα από μακροχρόνιες νομοθετικές ρυθμίσεις και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε αυτό το πνεύμα, το ζήτημα της ελλιπούς εκπαίδευσης, και κοινωνικής περιθωριοποίησης των Τσιγγάνων εξακολουθεί να υφίσταται. Η θέση μας είναι ότι η αποτελεσματικότητα των νομοθετικών και θεσμικών προσπαθειών για τη ρύθμιση της ανισότητας στην εκπαίδευση και για την αντιμετώπιση της ελλιπούς φοίτησης και της σχολικής αποτυχίας των Ελλήνων Τσιγγανοπαίδων μειώνεται, λόγω του συνδυασμού ενός συνόλου παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το είδος των παρεμβάσεων, όσο και με τον τρόπο που αυτές προωθούνται και υλοποιούνται από τους εμπλεκόμενους φορείς στο ελληνικό πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυσή μας επιχειρούμε να δείξουμε ότι η περίπτωση της εκπαίδευσης των Ελλήνων Τσιγγανοπαίδων και το πλαίσιο παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί για την ενίσχυσή της, παρουσιάζει πολλές ομοιότητες συγκριτικά με ό,τι αναφέρει η σχετική βιβλιογραφία για την περιορισμένη αποτελεσματικότητα της αποκλειστικής εφαρμογής ανακατανομητικού χαρακτήρα μέτρων κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. επιδόματα, ενισχυτική διδασκαλία κ.τ.λ) σε μη προνομιούχους μαθητικούς πληθυσμούς (Power & Whitty, 2008: 2,7). Επιπρόσθετα, στο ελληνικό πλαίσιο θεωρούμε ότι η μειωμένη αποτελεσματικότητα αυτού του είδους των μέτρων για την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης επιβαρύνεται από την «απόσταση» μεταξύ του πεδίου συγκρότησης των πολιτικών και του πεδίου της εφαρμογής τους στο σχολείο. Επίσης, επιβαρυντικά θεωρούμε ότι λειτουργεί η απουσία συντονισμού των εμπλεκόμενων κρατικών ή άλλων φορέων και η έλλειψη διαχρονικής ακολουθίας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με πληθυσμό στόχο τους Τσιγγάνους.

Εννοιολογικά η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική θεωρία και δράση εκκινεί - και μέχρι σήμερα ταυτίζεται σημαντικά - με την κατηγορία της κατανομητικής/ ανακατανομητικής δικαιοσύνης. Πρόκειται για το είδος της κοινωνικής δικαιοσύνης που αφορά και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί θεσμοί, π.χ. η εκπαίδευση, διαμένουν τα δημόσια αγαθά, τα θεμελιώδη δικαιώματα και τις υποχρεώσεις στους πολίτες, καθορίζοντας την κατανομή των πλεονεκτημάτων που απορρέουν από την κοινωνική συνύπαρξη (Gewirtz, 1998: 470). Ο κυρίαρχος ορισμός αυτού του είδους της δικαιοσύνης διακρίνεται σε δυο επιμέρους κατηγορίες, τη δικαιοσύνη ως ισότητα ευκαιριών και τη δικαιοσύνη ως ισότητα αποτελεσμάτων. Η ισότητα των ευκαιριών αφορά την είσοδο και την παραμονή των ατόμων στον εκπαιδευτικό θεσμό και καθορίζεται συνήθως από την ύπαρξη ισότητας στα δικαιώματα απρόσκοπτης πρόσβασης και συμμετοχής. Στη περίπτωση της ισότητας των αποτελεσμάτων, αυτό που επιδιώκεται είναι η εξασφάλιση ίδιων ποσοστών/ πιθανοτήτων εκπαιδευτικής επιτυχίας για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μέσω άμεσων παρεμβάσεων θετικής διάκρισης ή υποστηρικτικών προγραμμάτων εστιασμένης δράσης (Gewirtz, 1998: 472).

Στη δεκαετία του '90 η αποκλειστική χρήση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης για τον προσδιορισμό διαδικασιών (ανα)κατανομής αγαθών και δικαιωμάτων δέχτηκε κριτική (Gewirtz, 1998: 472) με αποτέλεσμα τη θεωρητική ανάπτυξη δύο συμπληρωματικών της (ανα)κατανομητικής δικαιοσύνης κατηγοριών.

Η πρώτη από αυτές προσδιορίζεται ως δικαιοσύνη της κουλτούρας (cultural justice) ή δικαιοσύνη της κοινωνικής αναγνώρισης (justice of recognition). Το είδος αυτό της δικαιοσύνης ορίζεται μέσα από τρεις συνθήκες: α) την έλλειψη/παρουσία ή καλύτερα το βαθμό της πολιτισμικής κυριαρχίας μιας ομάδας σε ένα χωροχρονικό πλαίσιο, β) την αναγνώριση της ύπαρξης και της ιδιαιτερότητας στα διάφορα πλαίσια κοινωνικής ρητορικής

και πρακτικής, γ) το επίπεδο απόδοσης σεβασμού στις δημόσιες πολιτισμικές αναπαραστάσεις και/ή στην καθημερινή ζωή και πρακτική (Cribb & Gewirtz, 2003: 18-19). Στη συγκεκριμένη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η αναγνώριση της διαφορετικότητας του άλλου πρέπει να φαίνεται έμπρακτα και μέσα από την αποφυγή πρακτικών επιτήρησης, ελέγχου και πειθαρχίας στους διαφορετικούς 'άλλους' (Gewirtz, 1998: 476).

Τέλος η δεύτερη διάσταση που αποδίδεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι αυτή που αναφέρεται στο δικαίωμα και τη δυνατότητα συμμετοχής ατόμων και ομάδων στα πεδία λήψης αποφάσεων ή στα πεδία των πρακτικών, π.χ. εκπαίδευση (Bernstein, 2000: xx-xxi). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, αυτή η διάσταση αποτελεί την αρχή και το τέλος των δύο προηγούμενων μορφών, και αυτό διότι για την πραγμάτωσή τους είναι αναγκαία η πλήρης συμμετοχή των προηγούμενα περιθωριοποιημένων ομάδων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τις αρχές (ανα)κατανομής και αναγνώρισης. Η διάσταση αυτή γενικότερα συνδέεται και αφορά την 'εκπροσώπηση συμφερόντων' και τις σχέσεις εξουσίας σε μακρο, μέσο και μικρο επίπεδο πολιτικής και πρακτικής (Evans & Tsatsaroni, 2008: 13). Ωστόσο δεδομένων των συνθηκών περιθωριοποίησης των συγκεκριμένων ομάδων, είναι σχεδόν ουτοπική η διάσταση της συμμετοχής, ακόμα και αν δίνονται τυπικά οι ευκαιρίες γι' αυτή (Cribb & Gewirtz, 2003:19).

Μεθοδολογικά η μελέτη μας αναπτύσσεται σε δύο κύρια επίπεδα. Στο πρώτο, γίνεται ανάλυση κειμένων σχετικών με τις σημαντικότερες νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων από το 1974 μέχρι σήμερα, καθώς και ανασκόπηση των προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης που έχουν λάβει χώρα στο διάστημα αυτό (Prior, 2004: 76-80, 84). Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης που πραγματοποιήσαμε στη γεωγραφική περιφέρεια της Πελοποννήσου με σκοπό τη διερεύνηση και περιγραφή του εμπειρικού πεδίου, στο οποίο εκδηλώνονται και αναπαράγονται τα προβλήματα στην ένταξη και στην εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων.

Τα δεδομένα της μελέτης μας προέρχονται από ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου (Orpenhaim, 2001: 100-118), τα οποία συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά (Markham, 2004: 95-100). Η επιλογή αυτή έγινε αντί ημιδομημένων συνεντεύξεων, για λόγους οικονομίας της έρευνας, παρά τον αρχικό προγραμματισμό για τη συλλογή των δεδομένων μας (Orpenhaim, 2001: 102). Υποκείμενα της έρευνάς μας ήταν οι Συνεργάτες Δικτύου της περιφέρειας Πελοποννήσου στο Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ο λόγος που επιλέχτηκε το συγκεκριμένο δείγμα είναι διότι η επαγγελματική τους δράση για τη δημιουργία δικτύου συνεργασίας μεταξύ του πλήθους των εμπλεκόμενων ατόμων και φορέων με σκοπό την αύξηση των εγγράφων και τη στήριξη της φοίτησης των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, καθιστά τις γνώσεις τους πάνω στο πεδίο διερεύνησής μας πολύτιμες. Ο αριθμός του δείγματός μας ήταν 16 άτομα. Στάλθηκαν 15 ερωτηματολόγια. Επιστράφηκαν 11.

2. ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

Από τη μεταπολίτευση (και για την ακρίβεια από το 1978 που αναγνωρίζεται πλέον επίσημα ελληνική ιθαγένεια σε όλους τους Τσιγγάνους) μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 δεν υπήρχε καμία αναφορά σε επίσημο κρατικό έγγραφο για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων¹.

¹ Η πρώτη συστηματική αναφορά στα εκπαιδευτικά θέματα των Τσιγγάνων γίνεται στη μονογραφία των Παυλή – Κορρέ και Μαρσέλου, στο πλαίσιο της Έρευνας των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για την εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων και νομάδων στις χώρες της Κοινότητας που διεξήχθη το 1984-1985, ενώ από το 1985 και κατά διαστήματα το Υπ.Ε.Π.Θ. συγκροτεί ομάδες εργασίας για τη μελέτη των μαθητικών θεμάτων, τα οποία έχουν σχέση με τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που προέρχονται από ευπαθείς ομάδες (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1998).

Οι Τσιγγάνοι παρουσιάζονται για πρώτη φορά επίσημα στο ελληνικό πλαίσιο το 1987 μέσα από δύο κρατικά έγγραφα που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, πρόκειται για δύο εγκύκλιους που αναφέρονται στα εκπαιδευτικά προβλήματα του τσιγγάνικου πληθυσμού προτείνοντας τρόπους αντιμετώπισής τους². Με την πρώτη Εγκύκλιο (Φ1/206/14-4-1987) το Υπ.Ε.Π.Θ. ζητούσε από τη Γ.Γ.Λ.Ε. να παρέμβει στις σχολικές ηλικίες των Τσιγγάνων. Η δεύτερη Εγκύκλιος (Γ1/206/14-4-1987) από την άλλη πλευρά έκανε λόγο για παντελή αποχή των Τσιγγάνων από τη νηπιακή εκπαίδευση, μιλούσε για περιορισμένο αριθμό εγγράφων Τσιγγάνων μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και αναφερόταν στις αδυναμίες κι ελλείψεις που αντιμετώπιζαν οι Τσιγγάνοι μαθητές που εγγράφονταν στο σχολείο. Η εγκύκλιος αυτή πρότεινε συνεργασία Διευθυντών σχολείων με εκπαιδευτικούς, γονείς κι άλλους κοινωνικούς φορείς για την αντιμετώπιση της παραπάνω κατάστασης, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι καλούνταν να αναλάβουν την παιδαγωγική κατάρτιση και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης υπήρχε το αίτημα προς τους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων και των Γραφείων Π.Ε. και Δ.Ε., παράλληλα με τη διοικητική και ηθική τους υποστήριξη προς τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό «να αξιοποιήσουν πλήρως τις αντισταθμιστικές παροχές και τις ρυθμίσεις που προβλέπει ο Ν.1566/85 για την μεταφορά μαθητών κλπ.» και επίσης «να παρακολουθούν και να ελέγχουν την εγγραφή όλων των μαθητών στην Α' τάξη του Γυμνασίου εφαρμόζοντας με ελαστικότητα το νόμο για την εννιάχρονη υποχρεωτική τους φοίτηση στο σχολείο». Ωστόσο, παρά τις παραπάνω υποδείξεις, η συνεργασία σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών προς την παραπάνω κατεύθυνση ήταν επί της ουσίας ατελέσφορη, καθώς οι πρώτοι ούτε γνώστες του θέματος ήταν, ούτε είχαν κάποια ανάλογη επιμόρφωση (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1998).

Η 22^η Μαΐου του 1989 αποτελεί ημερομηνία σταθμό στο ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων, καθώς οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν Ψήφισμα, το οποίο αναφερόταν στη σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και των πλανόδιων. Όπως αναφέρουν οι Βασιλειάδου και Παυλή – Κορρέ, το Ψήφισμα αυτό ήταν εξαιρετικά σημαντικό, καθώς για πρώτη φορά στην Ελλάδα «προωθείται σε θεσμικό επίπεδο ένα σύνολο μέτρων, τα οποία αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη συνολικής προσέγγισης και δημιουργίας δομών, ώστε να υπερπηδήσουν τα σημαντικά εμπόδια που φράζουν στα Τσιγγανόπαιδα την πρόσβαση στα σχολεία» (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1998: 44).

Έτσι το 1992, το Υπ.Ε.Π.Θ. προκειμένου να ανταποκριθεί στις δεσμεύσεις προγράμματος που εγκρίθηκε από αρμόδια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ζήτησε με σχετική εγκύκλιο³ συνεργασία από τη Γ.Γ.Λ.Ε. Το Σεπτέμβριο της ίδιας χρονιάς, με δεύτερη εγκύκλιο⁴ γνωστοποίησε τη συνεργασία του Υπ.Ε.Π.Θ με τη Γ.Γ.Λ.Ε. και την παραγωγή ειδικού διδακτικού υλικού για τα Τσιγγανόπαιδα. Παράλληλα αναφερόταν η δημιουργία σε κάθε περιοχή που υπήρχαν Τσιγγάνοι προπαρασκευαστικών τμημάτων διδασκαλίας γραφής κι ανάγνωσης στα Τσιγγανόπαιδα με το νέο ειδικό διδακτικό υλικό. Επιπλέον προβλεπόταν να προσληφθούν δάσκαλοι ως επιμορφωτές για μια διετία τουλάχιστον πριν την πιθανή ημερομηνία διορισμού τους. Οι δάσκαλοι θα προσλαμβάνονταν με τα κριτήρια που οι συνεργάτες της Γ.Γ.Λ.Ε. είχαν επεξεργαστεί σύμφωνα πάντα με τις προδιαγραφές της Ε.Ο.Κ.. Τα Τσιγγανόπαιδα που θα προχωρούσαν στη γραφή και ανάγνωση ήταν επιβεβλημένο σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή να προωθηθούν στα Δημοτικά Σχολεία των περιοχών τους, τα οποία άλλωστε είχαν και την ευθύνη της σχολικής τους εκπαίδευσης.

Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι βάσει των όσων προβλέπονταν από την εγκύκλιο αυτή θα θέτονταν σε προτεραιότητα Τσιγγάνοι δάσκαλοι για τμήματα αλφαριθμητισμού και Τσιγγάνοι άλλων ειδικοτήτων για τμήματα με διαφορετικό αντικείμενο μάθησης ή για τις κοινωνικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη των οποίων θα γινόταν παράλληλα με το πρόγραμμα του αλφαριθμητισμού, για να καλυφθούν έτσι και γενικότερες ανάγκες του τσιγγάνικου πληθυσμού.

² Και οι δύο εγκύκλιοι προέκυψαν ύστερα από σχετική μελέτη που εκπονήθηκε «Για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων», στην οποία γίνονταν συγκεκριμένες προτάσεις προς την παραπάνω κατεύθυνση (Βασιλειάδου, χ.χ.).

³ Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ1/260/585/29-5-1992

⁴ Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16-9-1992

Το ερώτημα βέβαια που θα μπορούσε κάποιος να θέσει στο σημείο αυτό είναι πόσοι Τσιγγάνοι δάσκαλοι υπήρχαν τότε και φυσικά αν ποτέ εφαρμόστηκε αυτό το σημείο της εγκυκλίου.

Το 1993 το Υπ.Ε.Π.Θ. με την Εγκύκλιο Γ1/1126/17-9-93 προέτρεπε τους Διευθυντές όπως και τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων σε συνεργασία με τους αρμόδιους υπεύθυνους των Ν.Ε.Λ.Ε. για την καλύτερη κι αποτελεσματικότερη υλοποίηση των Ειδικών Προγραμμάτων που προορίζονταν για τα Τσιγγανόπαιδα (μια προσθήκη που επίσης γινόταν φανερή και στην πιο πάνω εγκύκλιο).

Το 1994 στην εγκύκλιο του Υπ.Ε.Π.Θ. με θέμα τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», γίνεται αναφορά και στην ανάγκη εισαγωγής μαθήματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά τμήματα (Βασιλειάδου –Παυλή-Κορρέ, 1998: 44). Από την άλλη πλευρά και σύμφωνα με στοιχεία του Υπ.Ε.Π.Θ. κατά τη σχολική χρονιά 1994-1995 λειτούργησαν προπαρασκευαστικά τμήματα μέσα στα σχολεία. Ωστόσο σύμφωνα με άλλη εγκύκλιο, η οποία εκδόθηκε τον Αύγουστο του 1995⁵, τα προβλήματα παρουσιάζονταν να είναι ακριβώς τα ίδια με αυτά που αναφέρονταν και στην εγκύκλιο του 1987⁶.

Το στοιχείο που είχε προστεθεί σε αυτή την εγκύκλιο ήταν ότι οι Διευθυντές των σχολείων, όχι μόνο θα έπρεπε να ενθαρρύνουν την προσέλευση των Τσιγγάνων μαθητών, αλλά και να αναζητούν Τσιγγανόπαιδες στην περιοχή τους φροντίζοντας για την εγγραφή και φοίτησή τους στο σχολείο. Επίσης όπως προβλεπόταν, τα Τσιγγανόπαιδα θα έπρεπε να γίνονται δεκτά σε σχολεία και νηπιαγωγεία ανεξάρτητα αν ήταν γραμμένα σε μητρώα ή δημοτολόγια. Οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης θα έπρεπε να ζητήσουν καταστάσεις των Τσιγγανοπαίδων που φοιτούσαν στα σχολεία της περιφέρειάς τους. Επίσης θα έπρεπε να γίνει καταγραφή των παιδιών σχολικής ηλικίας που διέμεναν σε καταυλισμούς και προσπάθεια να επιτευχθεί η φοίτησή τους στα σχολεία και στα νηπιαγωγεία. Η φοίτηση θα μπορούσε να εξασφαλιστεί είτε με μεταφορά των μαθητών είτε με την εγκατάστασή προκατασκευασμένων αιθουσών στους καταυλισμούς. Για την εξασφάλιση των αναγκαίων αιθουσών θα συνεργάζονταν οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων με τον Ο.Σ.Κ. Επιπλέον οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα έπρεπε να φροντίσουν για την τροποποίηση του προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, αλλά και στις δυνατότητες των μαθητών αυτών.

Το 1996 με την Υπουργική Απόφαση Φ4/155/γ1/1257/11-9-96 καθιερώθηκε η κάρτα φοίτησης των Τσιγγανοπαίδων, με σκοπό τη μείωση της σχολικής διαρροής λόγω της παραδοσιακής μετακίνησης του εν λόγω πληθυσμού⁷. Σύμφωνα με το μέτρο αυτό, οι μετακινούμενοι μαθητές θα διευκολύνονταν να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη φοίτησή τους στα σχολεία του εκάστοτε τόπου εγκατάστασής τους.

⁵ Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. – Φ4/350/Γ1/1028/22-8-1995. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονταν η μεγάλη πλειοψηφία των Τσιγγανοπαίδων συνέχιζε να μη φοιτά στο νηπιαγωγείο κι επίσης πολλά παιδιά –κι ιδιαίτερα των μετακινούμενων οικογενειών δεν εγγράφονταν στο Δημοτικό Σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό το παρακάτω απόσπασμα: «Αρκετά δε από αυτά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές αυτοί αποθαρρύνονται εύκολα κι αν δεν πάρουμε τα αναγκαία μέτρα περιθωριοποιούνται, απουσιάζουν συχνά, και σε άλλες περιπτώσεις εγκαταλείπουν οριστικά το σχολείο, ιδιαίτερα κατά το πέρασμά τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Μέσα σε αυτή την κατάσταση αναπαράγεται ο λειτουργικός αναλφαβητισμός και σε κάποιο βαθμό κι ο οργανικός και υποθάλπεται η κοινωνική ανισότητα και κοινωνική μειονεξία στη χώρα μας».

⁶ Βλ. Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. - Γ1/206/14-4-1987.

⁷ Σύμφωνα με το μέτρο αυτό οι Τσιγγάνοι μαθητές του δημοτικού σχολείου με την έναρξη του διδακτικού έτους γράφονται στο κανονικό Βιβλίο Μητρώου, εφόσον έχουν προσκομίσει τα απαιτούμενα δικαιολογητικά. Συγχρόνως χορηγείται σε αυτούς ειδική κάρτα φοίτησης, στην οποία αναγράφονται τα στοιχεία τους και βεβαιώνεται η εγγραφή και φοίτησή τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Η κάρτα αυτή συνοδεύει το μαθητή στις περιπτώσεις ξαφνικής αλλαγής του τόπου κατοικίας του κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, εφόσον με υπαιτιότητα των γονέων δεν έχει ακολουθηθεί η κανονική διαδικασία μετεγγραφής. Όταν οι παραπάνω μαθητές προσέρχονται σε άλλο σχολείο για φοίτηση κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους χωρίς αποδεικτικό μετεγγραφής για τους λόγους που παραπάνω αναφέρθηκαν, δεν εγγράφονται στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου αλλά σε Ειδικό Μητρώο. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται όσες φορές οι Τσιγγάνοι αλλάζουν απρόοπτα σχολείο στη διάρκεια του ίδιου διδακτικού έτους.

Από το 1997 το Υπ.Ε.Π.Θ. εντάσσει στις προτεραιότητές του τη βελτίωση των ευκαιριών των παιδιών σχολικής ηλικίας που προέρχονται από οικογένειες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνοντας και προωθώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία ήδη προβλεπόταν κι από το Ν. 2413/1996.

Μετά τη θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με την προώθηση της ίδρυσης και της λειτουργίας τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων⁸ γίνεται προσπάθεια ώστε η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων, όπως και των λοιπών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική και οι μαθητές αυτοί να καταφέρουν να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο στην εγκύκλιο του Υπ.Ε.Π.Θ. Γ1/694/1-9-99 αναφέρεται ότι βασικός στόχος είναι η ένταξη των Τσιγγανόπαιδων στις κανονικές τάξεις. Για περιπτώσεις «μαθησιακών δυσκολιών», προβλέπεται η λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, στα οποία θα φοιτούν τα Τσιγγανόπαιδα λίγες ώρες της ημέρας και τις υπόλοιπες θα παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα της τάξης στην οποία ανήκουν. Έμφαση δίνεται στον προσωρινό χαρακτήρα των τμημάτων αυτών για να αποφεύγονται καταστάσεις περιθωριοποίησης των Τσιγγανοπαίδων.

Το 2000 νέα εγκύκλιος του Υπ.Ε.Π.Θ.⁹ σημειώνει πως «πάγια πολιτική και βούληση του Υπ.Ε.Π.Θ. είναι κανένα παιδί που προσέρχεται για φοίτηση στο δημοτικό σχολείο να μην απομακρύνεται με το αιτιολογικό ότι είναι μεγάλης ηλικίας, ή για άλλους λόγους, αλλά να ευρίσκονται τρόποι με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και τη δέουσα ευαισθησία, ώστε όλοι Έλληνες κι αλλοδαποί, που η ηλικία τους είναι μικρότερη από το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης (δηλαδή κάτω από 16 ετών άρθρο 2 Ν. 1566/85) και δεν έχουν ολοκληρώσει φοίτηση 6 τάξεων σε σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής (δεν πήραν τίτλο Στ' τάξης) να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αποκτούν τον τίτλο του δημοτικού σχολείου».

Το πιο πρόσφατο μέτρο που σχετίζεται με σημαντικό τμήμα του πληθυσμού των Τσιγγάνων και την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους, ελήφθει το 2002, όταν με την Α.Π. 2/37645/0020/8-7-2002 Απόφαση των Υπουργείων Οικονομίας και Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων αποφασίστηκε η καταβολή εισοδηματικής ενίσχυσης των οικογενειών με ανήλικα τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα έχουν χαμηλό εισόδημα¹⁰.

Σε συμφωνία με τις παραπάνω θετικές νομοθετικές ρυθμίσεις υπέρ της εκπαίδευσης των Ελλήνων Τσιγγανοπαίδων, και ειδικότερα με το νόμο Ν. 2413/1996 για τη θεσμοθέτηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο υλοποίησης των ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΙΙ, πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης με τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, με αρχική διάρκεια από το 1997 μέχρι το 1999 και επέκταση ως το 2004, είχε φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων¹¹.

Οι βασικοί του στόχοι ήταν:

- η συγκρότηση γνωστικής υποδομής σχετικά με την κοινότητα των Τσιγγάνων στην Ελλάδα,
- η αξιολόγηση του διδακτικού υλικού για την εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων που είχε εκπονηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό,
- η παραγωγή επιμορφωτικού υλικού και στη συγκρότηση ενός πυρήνα επιμορφωτών, οι οποίοι θα πραγματοποιούσαν επιμορφωτικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς
- η μελέτη της διγλωσσίας των Τσιγγανοπαίδων και ειδικότερα στην παραγωγή ειδικού γλωσσικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, καθώς και την παραγωγή διδακτικού υλικού σε επιμέρους περιοχές μάθησης για την υποστήριξη της διδασκαλίας σε ταχύρρυθμα τμήματα υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα.

⁸ Υπουργική Απόφαση – Φ/10/20/Γ1/7-9-99

⁹ Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ1/226/6-3-2000

¹⁰ Το ύψος της εισοδηματικής ενίσχυσης καθορίστηκε στο ποσό των 300€ ετησίως για κάθε παιδί – μαθητή υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εφ' όσον το οικογενειακό εισόδημα του δικαιούχου δεν υπερβαίνει τα 3.000€ και παύει να καταβάλλεται μετά το περας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης του μαθητή και σε κάθε περίπτωση με τη συμπλήρωση του 16^{ου} έτους της ηλικίας του.

¹¹ <http://www.uoi.gr/services/epeaek/metro11/ergo0664.htm>

Στην ίδια λογική, το πρόγραμμα αυτό επαναλειτούργησε το διάστημα 2006-2008 με τον τίτλο: «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» και φορέα υλοποίησης αυτή τη φορά το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας.¹² Το πρόγραμμα, στη δεύτερη αυτή περίοδο υλοποίησης του, είχε ως κύριο στόχο την αρμονική ένταξη των μαθητών με ρόμικη καταγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς της πλειονότητας, την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη, διεύρυνση και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού, την υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους και, τέλος, την ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης¹³.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, και με δεδομένο το εννοιολογικό περιεχόμενο της κοινωνικής δικαιοσύνης, θα λέγαμε ότι η «φιλοσοφία» που φαίνεται να διαπερνά τις παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις και παρεμβάσεις με στόχο την μείωση της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών και τη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσής τους, περιορίζεται σε μέτρα αντισταθμιστικού και (ανα)-κατανεμητικού κυρίως χαρακτήρα. Παρομοίως, φαίνεται ότι οι προσπάθειες απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης δεν έχουν αγγίξει το πεδίο της ισότιμης λήψης αποφάσεων από εξουσιοδοτημένους εκπροσώπους του τσιγγάνικου πληθυσμού, ενώ όσον αφορά τη διάσταση της δικαιοσύνης της κουλτούρας θα συμφωνούσαμε με την ακόλουθη εύστοχη παρατήρηση των Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, ότι δηλαδή: «*Το σχολείο στη σημερινή μορφή του αρνείται να απορρίψει το Τσιγγανόπαιδο. Αρνείται και απορρίπτει ωστόσο την εμφάνισή του, τη μητρική του γλώσσα, την κουλτούρα του, τις δεξιότητες και εμπειρίες του*» (Βασιλειάδου – Παυλή-Κορρέ, 1998: 28).

3. ΜΙΑ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια της έρευνας μας για κρίσιμα ζητήματα εφαρμογής του παραπάνω νομοθετικού πλαισίου υποστήριξης των Τσιγγανοπαίδων και των οικογενειών τους, με απώτερο σκοπό την «αγκίστρωση» των μαθητών στο σχολείο και την επιτυχέστερη φοίτησή τους.

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν αναφορικά με το κατά πόσο οι Διευθυντές και οι δάσκαλοι των σχολείων είναι γνώστες του νομοθετικού πλαισίου που ισχύει για τους Τσιγγάνους (π.χ. εγγραφές, κάρτα μετακίνησης, συνεκπαίδευση) υπήρξαν αντικρουόμενες. Σύμφωνα λοιπόν με τα όσα οι συνεργάτες δικτύου δήλωσαν, αυτό που φαίνεται είναι πως σε κάποιες περιοχές της Πελοποννήσου οι δάσκαλοι και οι Διευθυντές είναι στην πλειοψηφία τους ενημερωμένοι για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και προσπαθούν να το εφαρμόσουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο. Σε κάποιες άλλες όμως περιπτώσεις έγινε λόγος για έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης, ενώ αναφέρθηκαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που είναι μεν γνώστες του νομοθετικού πλαισίου, αλλά η εφαρμογή του από αυτούς εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητά τους όσο κι από τα δεδομένα της κάθε σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια, θελήσαμε να εξετάσουμε κατά πόσο οι επίσημες κρατικές απόπειρες-κατανεμητικής δικαιοσύνης- υλοποιούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από την εφαρμογή των προβλεπόμενων μέτρων. Τα υποκείμενα της έρευνάς μας ρωτήθηκαν αρχικά για το κατά πόσο διαπίστωναν να βρίσκει εφαρμογή η Υπουργική Απόφαση για εγγραφές και μεταγραφές μαθητών στο σχολείο χωρίς την αυστηρή απαίτηση των δικαιολογητικών. Στην ερώτησή αυτή, αρκετοί δήλωσαν πως στις περιοχές της αρμοδιότητάς τους παρατηρήθηκε έλλειψη ελαστικότητας αναφορικά με τη μη προσκόμιση των απαιτούμενων δικαιολογητικών από την πλευρά των γονιών. Επιπλέον αναφέρθηκε και η άποψη ότι είναι ένα θέμα που εξαρτάται από την ευαισθησία του Διευθυντή, καθώς η μη προσκόμιση δικαιολογητικών αποτελεί μια καλή δικαιολογία για μη εγγραφή και όπως

¹² Απόφαση της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ με αριθμό 5766/20-3-2006

¹³ http://www.roma.uth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=35

χαρακτηριστικά επισήμανε κάποιος από τους ερωτώμενους *«στα σχολεία που ο αριθμός των Τσιγγάνων είναι μεγάλος συνηθίζονται τέτοια εμπόδια»*.

Η επόμενη ερώτησή μας είχε να κάνει με το κατά πόσο εξασφαλίζονται μέσα μεταφοράς για τους Τσιγγάνους μαθητές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που πήραμε, παρόλο που σε κάποιες περιοχές φαίνεται τα πράγματα να λειτουργούν ομαλά, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους έκαναν λόγο για γραφειοκρατικά κωλύματα που σχετίζονται με τους αρμόδιους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Αναφορικά δε με το μέτρο για έκδοση και χρήση της κάρτας μετακινούμενου μαθητή, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι δεν εφαρμοζόταν. Επίσης αναφέρθηκε ότι συχνά δεν υπήρχε, καθώς και ότι αν εφαρμοζόταν αυτή η διαδικασία, ήταν και πάλι αποτέλεσμα της ευαισθησίας του Διευθυντή.

Στην ερώτησή μας για το αν εφαρμόζεται η – ίσως χαρακτηριστικότερη – έκφραση της καταναμητικής έννοιας, που η κρατική πολιτική αποδίδει στην κοινωνική δικαιοσύνη, δηλαδή το επίδομα ενίσχυσης οικογενειών με ανήλικα τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλά εισοδήματα, όλοι οι ερωτώμενοι έδωσαν καταφατικές απαντήσεις. Όπως χαρακτηριστικά μάλιστα δήλωσε ένας από αυτούς, το επίδομα χορηγείται στις οικογένειες των Τσιγγάνων, *«ίσως γιατί είναι και το μόνο από τα δικαιώματά τους που οι Τσιγγάνοι διεκδικούν τόσο έντονα»*. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι Διευθυντές χορηγούν βεβαίωση στο τέλος της χρονιάς και μόνο στους μαθητές που παρακολούθησαν κανονικά τα μαθήματα της τάξης τους. Ωστόσο όπως ανέφερε ένας Συνεργάτης Δικτύου, υπάρχουν γονείς που ζητούν βεβαίωση ανεξάρτητα από το αν το παιδί τους παρακολούθησε η όχι. Επίσης άλλος ερωτώμενος δήλωσε πως κάποιιο λίγοι Διευθυντές δίνουν τη βεβαίωση από την αρχή της χρονιάς, ούτως ώστε να πάρουν οι γονείς το επίδομα και στη συνέχεια να αδιαφορήσουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους και να μην τα ξαναστείλουν στο σχολείο. Κάτι άλλο που τέλος αναφέρθηκε ήταν ότι σε κάποια σχολεία οι βεβαιώσεις χορηγούνταν ανεξάρτητα από το αν μια οικογένεια είχε δικαίωμα να εισπράξει το ποσό ή όχι.

Μια άλλη διάσταση, έκφραση της καταναμητικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων, που θελήσαμε να εξετάσουμε ως προς την εφαρμογή της ήταν η λειτουργία μικτών τμημάτων - συνεκπαίδευση. Όλοι οι ερωτώμενοι έδωσαν στο σημείο αυτό θετικές απαντήσεις. Δεν παρέλειψαν ωστόσο οι περισσότεροι από αυτούς να αναφέρουν ότι τα μικτά τμήματα λειτουργούσαν σε σχολεία με μικρό αριθμό Τσιγγάνων, ενώ όταν συνέβαινε το αντίθετο στα μικτά τμήματα βρίσκονταν μόνο οι τσιγγάνοι μαθητές που μπορούσαν να παρακολουθήσουν και να καλύψουν την ύλη. Όσοι αδυνατούσαν να ανταποκριθούν γνωστικά εντάσσονταν σε τμήμα αμιγώς Τσιγγάνων. Στο σημείο αυτό αναφέρθηκαν επίσης αντιδράσεις που δημιουργούνται από κάποιους μη Τσιγγάνους γονείς για το ζήτημα της συνεκπαίδευσης Τσιγγάνων και μη- Τσιγγάνων μαθητών. Τέλος, χαρακτηριστική και άξια ιδιαίτερης προσοχής είναι η άποψη που διατύπωσε ένας Συνεργάτης του Προγράμματος, ο οποίος ανέφερε πως στα περισσότερα σχολεία εφαρμόζεται η συγκρότηση μικτών τμημάτων με αποτελέσματα αφενός θετικά για την ομαλή κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων, αφετέρου αρνητικά για την εκπαίδευση των μη τσιγγάνων μαθητών.

Τέλος κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί και η πραγμάτωση των διακηρύξεων του Υπ.Ε.Π.Θ. για εξασφάλιση οργανικών θέσεων στα σχολεία με Τσιγγάνους μαθητές. Ρωτήσαμε λοιπόν τα υποκείμενα της έρευνάς μας για το κατά πόσο ίσχυε κάτι τέτοιο στα σχολεία της ευθύνης τους. Σε αυτή την περίπτωση, ήταν λίγοι αυτοί που απάντησαν θετικά. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους απάντησαν πως δεν ίσχυε κάτι τέτοιο στην πράξη και έκαναν λόγο για καθυστερημένους διορισμούς και εύκολες αποσπάσεις, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά οργανικά και λειτουργικά κενά κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Είναι πολύ χαρακτηριστικό αυτό που απαντά ερωτώμενος σχετικά: *«Στις προπαρασκευαστικές τάξεις των Τσιγγανοπαίδων ήταν συνήθως νεοδιόριστες κοπέλες που έβαζαν τα κλάματα για το κακό που τους έτυχε κι έβρισκαν τρόπους για να πάρουν απόσπαση, με αποτέλεσμα να υπάρχουν μέρες που τα παιδιά να μην έχουν δασκάλους, αλλά και να αλλάζουν και δύο ή και τρεις δασκάλους στη μία χρονιά»*.

Ένας άλλος παράγοντας στο ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων και στην επιτυχία των αντισταθμιστικών μέτρων που κατά καιρούς έχουν ληφθεί, ήταν η εξέταση της διαχρονικής ακολουθίας και προσφορά τους σε σχέση με διάφορα άλλα προγράμματα

κοινωνικής παρέμβασης που κατά διαστήματα υλοποιούνται προς όφελος του εν λόγω πληθυσμού. Σχετικά με το πλαίσιο υποστήριξης από παλιότερες παρεμβάσεις αυτό που η πλειοψηφία των απαντήσεων έδειξε είναι ότι υπήρχαν φορείς που δραστηριοποιούνταν για την επίλυση ευρύτερων κοινωνικών προβλημάτων των Τσιγγάνων π.χ. Ιατροκοινωνικά Κέντρα, Κοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων, Κέντρα Υγείας. Ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν αναφέρθηκε κάποια εκπαιδευτική ή άλλη υποστηρικτική δομή που να σχετίζεται με τα προηγούμενα προγράμματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Ν.Ε.Λ.Ε., Πρόγραμμα Ιωαννίνων). Επίσης αυτό που προέκυψε είναι ότι οι ποικίλοι υποστηρικτικοί θεσμοί που υπάρχουν, δεν συνδέονται μεταξύ τους, με τρόπο ώστε να δημιουργούν ένα επίσημο και σταθερό δίκτυο κοινωνικών, υγειονομικών, συμβουλευτικών και εκπαιδευτικών δράσεων υποστήριξης των Τσιγγάνων.

Στην ερώτηση σχετική με το ρόλο που έχει η Τοπική Αυτοδιοίκηση στο ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων, η μεγάλη πλειοψηφία των Συνεργατών Δικτύου, βάσει των όσων διαπίστωσαν κατά το διάστημα της απασχόλησής τους στο πρόγραμμα, τον χαρακτηρίζουν «χωρίς διάθεση και ενδιαφέρον». Από την άλλη μεριά αναγνωρίσαν κάποια πιο ευγενή κίνητρα κι αγνές προθέσεις στους φορείς της εκπαίδευσης, έκριναν όμως πως η έλλειψη οργάνωσης και συντονισμού έχει σαν αποτέλεσμα η κάθε τους ενέργεια να είναι ατελέσφορη. Επιπλέον, τονίστηκε ότι, σε κάποιες περιπτώσεις ο ρόλος των εμπλεκόμενων φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης και εκπαίδευσης, εμφανίζεται αφενός συγκρουσιακός, τόσο μεταξύ τους, όσο και στις σχέσεις τους με τον τσιγγάνικο πληθυσμό, και αφετέρου υποστηρικτικός αλλότριων (μικροπολιτικών, συντεχνιακών, τοπικών κτλ.) συμφερόντων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Κατεξοχήν συγκρουσιακό πεδίο η εκπαίδευση, πολύ δε περισσότερο η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαιδών. Παράδειγμα: Διευθυντής σχολείου έβαζε τους γονείς των μη Τσιγγάνων να διαμαρτύρονται στα Μ.Μ.Ε., στο Δήμο, στη Νομαρχία κλπ.»*

4. ANTI ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Η προβληματική της παρούσας μελέτης αναπτύχθηκε με σκοπό την πρώτη περιγραφή του είδους της σχέσης που συγκροτείται μεταξύ των εννοιολογικών διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης και των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα με επωφελούμενο πληθυσμό τους Τσιγγάνους σχολικής ηλικίας.

Τόσο από το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο, όσο και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μικρή διερευνητική μελέτη που διεξάγαμε, το βασικότερο στοιχείο που προέκυψε και έχει νόημα να το παρουσιάσουμε, περισσότερο ως βάση για να περαιτέρω μελέτη του χώρου παρά ως συμπέρασμα, είναι ότι ο τρόπος που έχει αναπτυχθεί και αναπαράγεται το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαιδών, παραπέμπει τόσο στο επίπεδο της ρητορικής, όσο και στο επίπεδο της παρέμβασης και της εφαρμογής των πολιτικών σε μια έννοια δικαιοσύνης περιορισμένου φάσματος. Η έμφαση δίνεται αποκλειστικά στη θετική διάκριση και την αντισταθμιστική παρέμβαση για την ένταξη, η οποία εκδηλώνεται μέσα από ποικίλα μέτρα παροχής επιπλέον υλικών και μη υλικών πόρων, με σημαντικότερα τα επιδόματα, την ενισχυτική διδασκαλία, τα ειδικά διδακτικά πακέτα, την «επιτήρηση» μέσα από τις ποικίλες καταγραφές του πληθυσμού και τη συμβουλευτική μαθητών και οικογενειών. Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι οι πολιτικές και οι δράσεις που αναπτύσσονται, επιμένουν στο μοντέλο της (ανα)κατανομής, χωρίς να λαμβάνουν ουσιαστικά υπόψη, ή να επιχειρούν με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο να διαχειριστούν πτυχές του προβλήματος, που αφορούν ζητήματα κουλτούρας, αναγνώρισης και συμμετοχής των Τσιγγάνων στη λήψη των αποφάσεων, ή εν τέλει τις αναπαραστάσεις τους για την ίδια την εκπαίδευση και τις προσδοκίες που έχουν από το σχολείο.

Τα ερωτήματα που κατά τη γνώμη μας θα μπορούσαν να φωτίσουν αλλιώς το πεδίο της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαιδών διατυπώθηκαν από τον Dale σε παλιότερη εργασία του

σχετική με το επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (2001: 27). Αυτά είναι:

1. Ποιος διδάσκεται, τι, πώς, από ποιον, και κάτω από ποιες περιστάσεις, συνθήκες, πλαίσια και πόρους;
2. Πώς, από ποιόν και μέσα από ποιες δομές, θεσμούς, και διαδικασίες τα ζητήματα ορίζονται, και αντιμετωπίζονται;
3. Ποιες είναι οι σχέσεις της εκπαίδευσης, ως κοινωνικού θεσμού, με άλλους κοινωνικούς θεσμούς του κράτους, της οικονομίας, και της κοινωνίας των πολιτών;
4. Από ποιου τα συμφέροντα καθορίζεται το πλαίσιο και ποιες είναι οι συνέπειες για την κοινωνία και τα άτομα; Εμείς θα εξειδικεύσουμε ρωτώντας επιπλέον ποιες είναι οι συνέπειες για το κάθε ανήλικο άτομο με ρόμικη καταγωγή που στις δεδομένες συνθήκες φαίνεται παντελώς ανυπεράσπιστο να διεκδικήσει το δικαίωμά του στην εκπαίδευση;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βασιλειάδου Μ., (επιμ.) (χ.χ.) *Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων* (Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.)

Βασιλειάδου Μ., Παυλή – Κορρέ Μ. (1998) *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων – «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει»* (Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.)

Bernstein B., (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, revised edition (New York, Rowman & Littlefield Publishers).

Cribb A., Gewirtz Sh., (2003) *Towards a sociology of just practices: an analysis of plural conceptions of justice*, in Vincent C., (Ed.), *Social Education and Identity* (London, RoutledgeFalmer).

Dale R., (2001) *Shaping the sociology of education over half-a-century*, in Demaine J., *Sociology of Education Today* (London, Palgrave).

Evans J., Tsatsaroni A., (2008) *Methodologies of research into gender and other social differences within a multi-faced conception of social justice*, *Adults Learning Mathematics-an International Journal*, 3 (1), pp. 13-31.

Gewirtz Sh., (1998) *Conceptualizing social justice in education: mapping the territory*, *Journal Education Policy*, 13 (4), pp. 469-484.

Markham A., (2004) *Internet communication as a tool for qualitative research*, in Silverman D., (Ed.), *Qualitative research. Theory, Method and practice* (London, SagePublications).

Oppenheim A., (2001) *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement* (London, Continuum).

Power S., Whitty G. (2008) *A Bernsteinian analysis of compensatory education*, *Paper presented at the Fifth Basil Benrstein Symposium*, Cardiff School of Social Sciences (9 -12 July).

Prior L., (2004) *Doing thinks with documents*, in Silverman D., (Ed.), *Qualitative research. Theory, Method and practice* (London, SagePublications).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Πρόγραμμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο:

<http://www.uoi.gr/services/epaek/metro11/ergo0664.htm>

Πρόγραμμα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο : http://www.roma.uth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=35

ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Φ1/206/14-4-1987

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/206/14-4-1987

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/260/585/29-5-1992

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16-9-1992

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/1126/17-9-1993

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Φ4/350/Γ1/1028/22-8-1995

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/694/1-9-1999

Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/226/6-3-2000

Υπ.Π.Ε.Θ.-Υπουργική Απόφαση, Φ4/155/γ1/1257/11-9-1996

Υπ.Π.Ε.Θ.- Υπουργική Απόφαση, Φ/10/20/Γ1/7-9-1999

Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, Υπ.Ε.Π.Θ., Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων – Υπουργική Απόφαση, Α.Π.2/37645/0020/8-7-2002