

Μετάφραση υποτίτλων εξωφύλλου

«ΚΟΝ ΖΑΝΕΛ ΒΟΥΤ, ΒΟΥΤ ΚΡΕΔΕΛ» *

ΑΜΑ ΕΜ

«ΚΟΝ ΚΡΕΔΕΛ ΒΟΥΤ, ΒΟΥΤ ΖΑΝΕΛ» **

"ΟΠΟΙΟΣ ΞΕΡΕΙ ΠΟΛΛΑ, ΠΟΛΛΑ ΤΡΑΒΑΕΙ"

αλλά επίσης

"ΟΠΟΙΟΣ ΤΡΑΒΑΕΙ ΠΟΛΛΑ, ΠΟΛΛΑ ΞΕΡΕΙ"

* Τσιγγάνικο ρητό γραμμένο στην τσιγγάνικη γλώσσα (romani)

** Αντιστροφή του ρητού, όπως αναφέρεται από το Βαγγέλη Μαρσέλο, Φιλολογο-Γλωσσολόγο, Τσιγγανολόγο.

Γ΄ Έκδοση: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., Αθήνα, 2011.

Copyright: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης

I.S.B.N.: 978-960-9719-00-1

Γλωσσική επιμέλεια: Πιέρα Λευθεριώτου

Επιμέλεια έκδοσης: Ομάδα εργασίας Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

στο πρόγραμμα "Εκπαίδευση παιδιών Ρομά"

(Λευθεριώτου Π., Μαντζαβίνου Φ., Παπαγιάννης Δ.,

Παυλή-Κορρέ Μ., Χαλκιά Δ.)

Φωτοστοιχειοθεσία-Εκτύπωση:

ΕΝΤΥΠΩΣΙΣ, Τηλ. 210-3635221, 210-3636783

Η Γ΄ Έκδοση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος "Εκπαίδευση παιδιών Ρομά" το οποίο εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση" και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από το Ελληνικό Δημόσιο.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες των τελευταίων ετών και η αύξηση της μεταναστευτικής ροής διαμόρφωσαν ένα νέο τοπίο στις χώρες της Ενωμένης Ευρώπης. Η ελληνική κοινωνία, όπως άλλωστε και οι κοινωνίες των άλλων χωρών, αποκτά ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, με όσα αυτό συνεπάγεται. Η ύπαρξη και η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο ενός κυρίαρχου πολιτισμού δημιουργεί συχνά ανισότητες στην κατανομή των δημόσιων αγαθών και στη χρήση κοινωνικών δικαιωμάτων, με συνέπεια την ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων, ξеноφοβίας και ρατσισμού -στοιχείων ανθεκτικών στο χρόνο- που απειλούν την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική σύγκλιση. Η επικρατούσα συνήθως άποψη της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας θεωρεί, άκριτα, "ξένο" κάθε τι το διαφορετικό προς αυτή, αγνοώντας πολλές φορές και "το προφανές" (π.χ. ότι οι Τσιγγάνοι είναι Έλληνες πολίτες). Επιπλέον, στην περίπτωση "αποδοχής" κάποιων "διαφορετικών" ομάδων, αυτή νοείται συνήθως ως αφομοιωτική διαδικασία με πρότυπο τον κυρίαρχο τρόπο ζωής.

Διεθνείς Οργανισμοί, το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθούν με ψηφίσματα, με οδηγίες και με την υποστήριξη σχετικών προγραμμάτων την κοινωνική ένταξη των αποκλεισμένων ομάδων -μεταξύ αυτών και των Ρομά- και επιχειρούν την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και το μετασχηματισμό στάσεων και συμπεριφορών απέναντί τους.

Η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, εναρμονισμένη με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, στηρίζεται στην ισχυρή πεποίθηση ότι σε μια γνήσια δημοκρατική πλουραλιστική κοινωνία οι δράσεις στοχεύουν στην ένταξη και τη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων σ' ένα

ενιαίο σύνολο, επιδιώκοντας τη βιώσιμη ανάπτυξη και την απρόσκοπτη βελτίωση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους κατάστασης.

Το ΥΠΔΒΜΘ υιοθετεί και εφαρμόζει διαπολιτισμική προσέγγιση απέναντι σε "διαφοροποιημένες πολιτισμικές ομάδες", η οποία θα δώσει την ευκαιρία στα μέλη τους να συμμετάσχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι διατηρώντας παράλληλα τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, μέσα σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών που ευνοεί μια διαρκή και δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης.

Βασική επιδίωξη είναι η συμβολή στην αντιμετώπιση προβλημάτων, που ενυπάρχουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, μέσα από ένα πλέγμα αποφασιστικών δράσεων και μια άλλη οπτική, που αποδέχεται τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και θεωρεί ισάξιο και σημαντικό κάθε πολιτισμικό στοιχείο, προτείνοντας ένα νέου τύπου διάλογο με όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Η επανέκδοση αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού προγράμματος "Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά" του ΥΠΔΒΜΘ, το οποίο υλοποιείται από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με τη συνεργασία του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η Υπουργός Παιδείας
Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
Άννα Διαμαντοπούλου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αντί Εισαγωγής	1
1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	5
1.1 Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	7
1.2 Σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	8
1.3 Συμπεράσματα	11
1.4 Η λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού.....	12
1.5 Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα	13
1.5.1 Σχέση του σχολικού θεσμού με την παραγωγή / Θέση του σχολικού θεσμού στην κοινωνική οργάνωση	13
1.5.2 Σχολική οργάνωση	14
1.5.3 Σχολικό Πρόγραμμα	15
1.5.4 Διδακτικοί Σκοποί	16
1.5.5 Διδακτικές Μέθοδοι	16
1.5.6 Διδακτικά Υλικά	17
1.5.7 Σχολική Γλώσσα	17
1.5.8 Σύστημα Αμοιβών/Ποινών	18
1.5.9 Αξιολογικοί και Επιλεκτικοί Μηχανισμοί	18
1.5.10 "Κρυφό" αναλυτικό πρόγραμμα	19
1.5.11 Εκπαιδευτικοί	19
1.6 Συμπεράσματα	20
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΤΣΙΓΓΑΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	21
2.1 Εισαγωγικά	23

2.2	Μετάδοση γνώσεων και εκπαίδευση στην τσιγγάνικη κοινωνία. Δύο παιδαγωγικές	25
2.3	Τα τσιγγανόπαιδα στο σχολείο	29
2.4	Συμπεριφορές σε σύγκρουση	30
2.5	Η λειτουργικότητα του σχολείου	30
2.6	Τσιγγάνικη γλώσσα	31
2.7	Η τσιγγάνικη εμπειρία στο σχολείο	36
2.8	Συμπεράσματα	37
3.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	39
3.1	Γενικά	41
3.2	Στατιστικά στοιχεία	43
3.3	Εκπαιδευτικές ρυθμίσεις από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)	45
3.4	Άλλοι φορείς	52
3.5	Το Εθνικό Πρόγραμμα για την Κοινωνική Ένταξη των Τσιγγάνων	54
3.6	Συμπεράσματα	57
4.	Η ΛΑΪΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ	61
4.1	Σύντομο ιστορικό	63
4.2	Εκπαιδευτικά προγράμματα για Τσιγγάνους	65
4.3	Αναλυτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού "μοντέλου" της Γ.Γ.Λ.Ε.	67
4.4	Η τελευταία δεκαετία	77
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	81
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	85
	Ψήφισμα Υπουργών Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης	87
	Συντομογραφίες	90
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
	ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ	95

Αντί Εισαγωγής

“...Ρομ σο σουκάρ, σο σουκάρ τε πφενέν τουκέ...”

“...Τσιγγάνο τι ωραία, τι ωραία να σε λένε...”

Έτσι λέει κάποιο μελωδικό τραγούδι. Αρκεί όμως να προχωρήσουμε στον παρακάτω στίχο, για να καταλάβουμε πως τα πράγματα δεν είναι πάντα τόσο ωραία.

“...Ρομ νάι κολάι του τε αβές...”

“...Τσιγγάνος δεν είναι εύκολο να είσαι...”

Και η μεγάλη δυσκολία αρχίζει απ’ τα σχολικά χρόνια. Θ’ αρχίσω λοιπόν με αυτά που έζησα εγώ.

Ξεκινώντας από την 1η τάξη του Δημοτικού σχολείου, ήταν σαν ν’ άνοιγε για μένα η αυλαία ενός άγνωστου θεατρικού έργου. Ένα θεατρικό έργο που δεν καταλάβαινα καλά το θέμα του, που οι λέξεις οι οποίες συγκροτούσαν τις διαδοχικές πράξεις του δε μου ήταν και τόσο οικείες. Έτσι ήρθα αντιμέτωπη με την πραγματικότητα. Πράγματα που για τ’ άλλα παιδιά ήταν αυτονόητα και κεκτημένα, για μένα δεν ήταν. Δεν μπορώ, ακόμα και τώρα, να εξηγήσω τι ήταν αυτή η εσωτερική ώθηση που ένοιωθα πως η λύση σ’ αυτό το πρόβλημα δεν ήταν η φυγή, αλλά ο πόλεμος. Μου φαινόταν πολύ δειλό να “το βάλω στα πόδια” και έμεινα. Έμεινα για να δώσω έναν αγώνα που τελικά δεν έχει τέλος.

Όταν τελείωσα το Δημοτικό και θα πήγαινα Γυμνάσιο και έπειτα στο Λύκειο, εκτός από το άγχος για την επιτυχία των εξετάσεων είχα και μια επιπρόσθετη έννοια. Θα τα κατάφερα άραγε να αντιμετωπίσω δύο κόσμους με διαφορετική νοοτροπία; Διαφορετική ιεράρχηση αναγκών και εγώ να είμαι ανάμεσα;

Δεν ήταν λίγοι οι καθηγητές που με αντιμετώπιζαν με ρατσιστική διάθεση. Θυμάμαι που σήκωνα το χέρι μου και δε μου έδιναν το λόγο. Έτσι και εγώ έλεγα αυτό που ήθελα δίχως να περιμένω την άδειά τους. Στη δύσκολη ήδη κατάσταση υπήρχαν και κάποιοι συμμαθητές μου οι οποίοι συνέβαλαν ώστε αυτή να γίνεται δυσκολότερη. Κάθε φορά που μαλώναμε, σαν παιδιά, με λέγανε “γύφτισσα”. Όταν έπαιρνα καλούς βαθμούς ή

κάποια επιβράβευση, έβλεπα στα μάτια τους το φθόνο και ένα ύφος τόσο υπεροπτικό, που έφτανε την εχθρότητα. Ποτέ δεν έκρυψα, παρ' όλο που θα μπορούσα λόγω εξωτερικής εμφάνισης, ότι είμαι Τσιγγάνα. Άλλωστε δεν υπήρχε λόγος κατ' εμέ. Κανένας Κρητικός ή Μανιάτης ή... δεν αρνήθηκε ότι είναι. Εγώ γιατί να το έκανα; Πολλοί απ' τους καθηγητές και τους συμμαθητές μου με στήριζαν και με αγαπούσαν. Αλίμονο αν δεν υπήρχαν και αυτοί. Προβλήματα δεν είχα όμως μόνο με τους μη Τσιγγάνους αλλά και από τους ομόφυλούς μου.

Ήμουν 15 χρονών και πήγαινα ακόμα στο σχολείο. Εκτός αυτού θα ήθελα να συνεχίσω και παραπάνω. “Πότε επιτέλους θα σκεφτόμουν να παντρευτώ;” “Και άλλωστε τι θα τα κάνω τα γράμματα; Θα μου χροσιμεύσουν στο να μαγειρεύω και να καθαρίζω καλύτερα; Θα μου επέτρεπε ο άντρας μου να αξιοποιήσω τις σπουδές μου, δουλεύοντας με “γκατζέ”;* “Τι θα πει ο κόσμος;” Αυτά είναι τα κυριότερα επιχειρήματα που έθετα για να σταματήσω το σχολείο. Τολμώ να εξομολογηθώ ότι κάπου και εγώ αλλά ειδικότερα η οικογένειά μου επηρεαζόμασταν. Ευτυχώς όμως καταφέραμε να ξεπεράσουμε τις άσχημες αυτές επιρροές.

Σημαντικό ρόλο έπαιξε βέβαια και η οικογένειά μου, η οποία, παρά τις αμφιταλαντεύσεις, τελικά με στήριξε. Σε αυτό ήμουν τυχερή, γιατί η οικογένεια αυτή δεν είναι το αντιπροσωπευτικό δείγμα της τσιγγάνικης κοινωνίας.

Προβλήματα αντιμετώπισα ακόμα και μέσα στις παρέες μου. Οι φίλες μου, η μία μετά την άλλη, άρχισαν να παντρεύονται, να δημιουργούν δικές τους οικογένειες. Εγώ πια, μετά την ηλικία των 18, 19 χρονών, ήμουν γεροντοκόρη. Η συνεχής άρνησή μου στα προξενιά είχε δημιουργήσει απορίες στον κόσμο και ο καθένας έδινε τη δική του ερμηνεία. Για άλλους “κάτι” θα είχα. Δεν μπορεί. Κάποιο “κουσούρι” που δεν ήθελα να φανερωθεί με το γάμο, για άλλους “θα είχα σχέση ίσως με κάποιο μη Τσιγγ-

* Ο όρος “γκατζέ” είναι παγκόσμια αποδεκτός από τους Τσιγγάνους για το χαρακτηρισμό των μη Τσιγγάνων.

γάνο”, για μερικούς ήμουν “φαντασμένη”, “ψηλομύτα” και δεν καταδεχόμουν τις προτάσεις. Πάντως κανένας δεν πίστευε πως εγώ κάποτε θα παντρευόμουν Τσιγγάνο που δεν ήταν ούτε πλούσιος ούτε μορφωμένος ούτε από σόι.

Θυμάμαι πολύ έντονα, όταν έλεγα τη γνώμη μου -που πολλές φορές ήταν αντίθετη απ’ αυτή του συνόλου- για κάτι, η απάντησή τους ήταν:

“Καλά πήγες σχολείο και νομίζεις ότι τα ξέρεις όλα;”

Οι ίδιοι όμως που το έλεγαν αυτό, οι ίδιοι έρχονταν άλλες στιγμές για να μου εκμυστηρευτούν τις έγνοιες τους και να ζητήσουν τη συμβουλή μου.

Στην αρχή είπα ότι “Έμεινα στο σχολείο για να δώσω έναν αγώνα χωρίς τέλος”. Δυστυχώς, τελειώνοντας και παίρνοντας το πτυχίο μου, δε φανταζόμουν ότι τα πράγματα θα είναι πάλι “σκούρα” για μένα. Άρχισα να δημιουργώ τα τμήματα της Λ.Ε. Αγίας Βαρβάρας χωρίς να αμείβομαι γι’ αυτό. Ο τότε Γενικός Γραμματέας Λαϊκής Επιμόρφωσης, μετά από ένα διάστημα τριών μηνών και βλέποντας τους καρπούς της ατομικής μου προσπάθειας, μου πρότεινε να δουλέψω σαν “υπεύθυνη” του Κέντρου Λ.Ε. Εγώ βέβαια δέχτηκα. Έκτοτε εργάστηκα σε διάφορα προγράμματα “με ημερομηνία λήξεως”. Από το 1991 έως και σήμερα, 1996, δεν κατάφερα να εργαστώ κάπου που να ξέρω ότι οι αρμοδιότητές μου είναι οι συγκεκριμένες, ότι θα έχω και αύριο δουλειά, ότι θα έχω την ασφάλειά μου και ότι η προσφορά μου θα αναγνωριστεί.

Αυτή η αβεβαιότητα και η ανεργία με οδήγησε, μετά από τόσους κόπους και τόσες δυσκολίες για να τελειώσω το σχολείο, να βγω αρκετές φορές στο παραδοσιακό μας επάγγελμα, το γυρολογικό εμπόριο.

Έτσι, ενώ δεν έζησα ποτέ σε τσαντίρι γυρνώντας εδώ και εκεί, βίωσα το νομαδισμό μέσα στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία, όταν θέλησα να αξιοποιήσω τις γνώσεις που αποκτησα στο σχολείο.

Σήμερα, μετά από τόσους κόπους και δυσκολίες μέχρι να τελειώσω το σχολείο και να βρω μια ισορροπία μεταξύ δύο δια-

φορετικών κόσμων, κατάλαβα πόσο αληθινό είναι το τσιγγάνικο ρητό

“Κον τζανέλ μπουτ, μπουτ τσούρντελ”

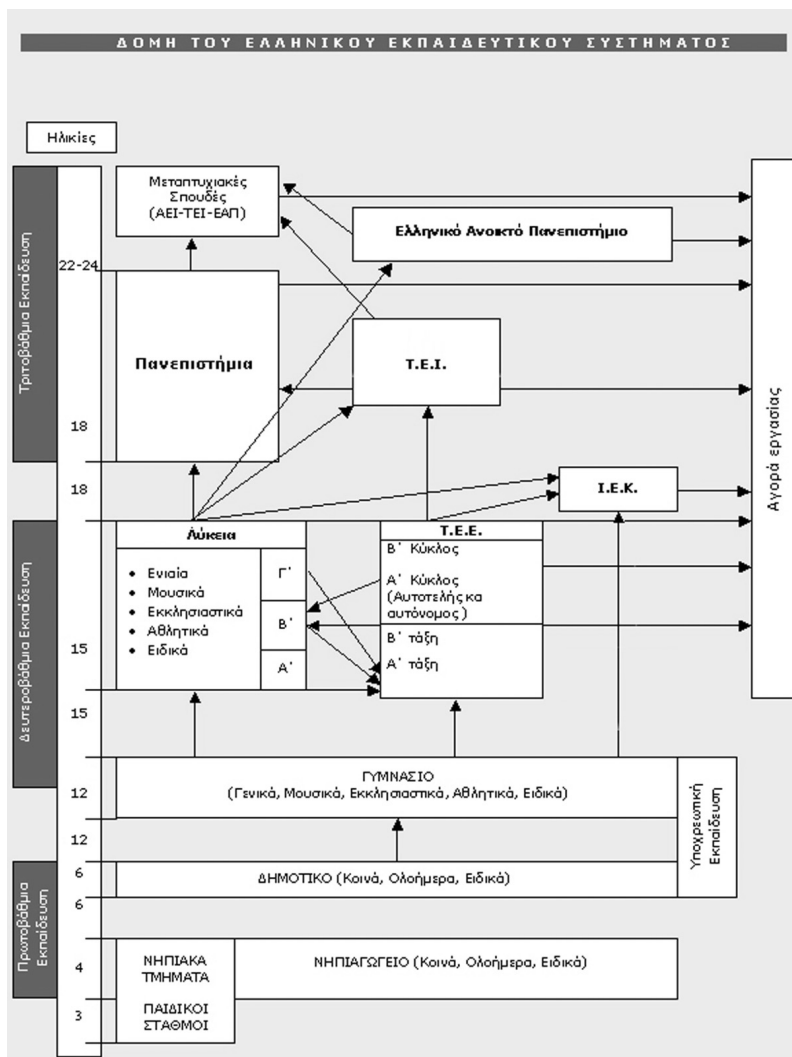
“Οποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει”.

Μαρία Δημητρίου*

* Η Μαρία Δημητρίου είναι υπάλληλος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με σχέση ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εργάστηκε αρχικά ως συνεργάτης από το 1996 μέχρι το 2004, με σύμβαση στο πλαίσιο των προγραμμάτων "Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων". Σήμερα, συνεργάζεται με το πρόγραμμα "Εκπαίδευση παιδιών Ρομά" που υλοποιείται από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

**1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

1.1. Δομή του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος



"Η επίσημη τυπική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από καθορισμένη διάρκεια σπουδών, επαναληψιμότητα, και απονομή επίσημου τίτλου σπουδών στο τέλος τους, ο οποίος αποτελεί και την κρατική νομιμοποίησή της.

Η διαβάθμιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συνεπάγεται την υποχρέωση κατοχής του αποδεικτικού τίτλου (απολυτηρίου, πτυχίου κτλ.) του προηγούμενου επιπέδου σπουδών για τη συνέχιση στο επόμενο.

Επισημαίνεται ότι το διάγραμμα δίνει τη γενική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος σε όσες εκφάνσεις του εποπτεύονται από το ΥΠΕΠΘ, που είναι και οι μεγαλύτερες σε έκταση. Όμως μια ευρύτερη ανάλυση δείχνει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται στην Ελλάδα αποτελεί ένα πλέγμα πολύ πιο πολύπλοκο, πολυεπίπεδο και διαφοροποιημένο. Πολλές άλλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, διαβαθμισμένες ή αδιαβαθμιστες, προσφέρονται μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και σε συνεργασία με αυτό ή εντελώς ανεξάρτητες από όσες εντάσσονται στο βασικό πυρήνα του."

(Κείμενο από την ιστοσελίδα του ΥΠΔΒΜΘ:
http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_page969.htm)

1.2 Σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η αναδρομή στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, από την απελευθέρωση και την εγκαθίδρυση του νεοελληνικού κράτους (διατάγματα του 1834, 1836, 1837 για την οργάνωση της εκπαίδευσης) ως τις μέρες μας, καταδεικνύει τρία στοιχεία ως χαρακτηριστικά της νεοελληνικής εκπαίδευσης :

α) την καθυστέρηση των μεταρρυθμίσεων εκείνων, που στις μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες είχαν γίνει πραγματικότητα ήδη από τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα.

Στη χώρα μας οι μεταρρυθμίσεις αυτές θεσμοθετούνται μόλις το 1976-77, καθώς οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των ετών 1913 και 1917, του 1929 και του 1964 είχαν συναντήσει τεράστιες αντιδράσεις και δεν οδηγήθηκαν σε επιτυχές αποτέλεσμα.

Το αποτέλεσμα αυτής της καθυστέρησης είναι ότι στην τελευταία ολοκληρωμένη μεταρρυθμιστική παρέμβαση που έγινε στην ελληνική εκπαίδευση (1981-1985) συνυπάρχουν το στοιχείο του εκσυγχρονισμού, όπως εννοείτο στις αρχές του αιώνα, με προοδευτικότερες τοποθετήσεις και στοιχεία που αποβλέπουν στον κοινωνικό σχηματισμό (π.χ. ταυτόχρονη προσπάθεια για αναβάθμιση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης -ΤΕΙ- και για υπέρβαση της διάκρισης ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση -Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο).

β) Το μονοδιάστατο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος: ενώ στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα η επιλογή των μαθητών που προορίζονται για τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης γίνεται μέσω της διοχέτευσής τους σε διαφορετικά "εκπαιδευτικά κανάλια", στην Ελλάδα η διαδικασία αυτή παραδοσιακά λάμβανε χώρα σε διαφορετικά σημεία του ίδιου κατά βάση "εκπαιδευτικού μονόδρομου": Δημοτικό - Γυμνάσιο - Πανεπιστήμιο (κάθετη εσωτερική διαίρεση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος).

Για πρώτη φορά προτείνεται η δημιουργία ενός δεύτερου (τεχνικοεπαγγελματικού) δικτύου το 1913, όμως η διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος με τη δημιουργία και οριζόντιας διαίρεσης θεσμοθετείται μόλις το 1976 (Τεχνικοεπαγγελματικά Λύκεια, ΚΑΤΕΕ).

Εντούτοις, το γεγονός ότι η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα ούτε αναπτύχθηκε αρκετά, αλλά ούτε προσέφερε στους αποφοίτους της επαγγελματικά προνόμια ή κοινωνικό κύρος, είχε ως αποτέλεσμα ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να παραμένει ουσιαστικά μονοδιάστατος μέχρι και σήμερα. Ενδεικτικά είναι τα υψηλά ποσοστά των μαθητών που συμμετέχουν στις εξετάσεις για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια, η οποία είναι η πρώτη επιλογή τους. Η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (τεχνικές/επαγγελματικές σχολές, κολέγια σύγχρονων επαγγελματιών κ.ά.) αποτελεί μια εναλλακτική λύση, συνήθως μετά από μια αποτυχία στις εξετάσεις για τα Ανώτατα ή Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

γ) Το φιλελεύθερο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος: η καθιέρωση της 7χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήδη από το 1834, η δωρεάν παιδεία, η σχετικά μικρή αυστηρότητα των επιλεκτικών μηχανισμών που ρυθμίζουν την κάθετη κινητικότητα των μαθητών και η μη εφαρμογή τους σε πρώιμα στάδια της σχολικής φοίτησης πιστοποιούν το "φιλελευθερισμό" του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 1976 καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, ενώ στην περίοδο 1981-1985 προωθείται ο εκδημοκρατισμός και η αποκέντρωση τόσο σε διοικητικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της σχολικής ζωής (μαθητικές κοινότητες, καθιέρωση πρόσθετης εσωσχολικής διδακτικής βοήθειας στους μαθητές, βελτίωση της οργανικότητας των σχολείων, αναδιοργάνωση της Λαϊκής Επιμόρφωσης).

Ωστόσο αυτός ο σχετικός φιλελευθερισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είχε πάντοτε ως αποτέλεσμα την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Αντιθέτως, η πρώιμη διακοπή της σχολικής φοίτησης, ιδίως σε ορισμένες περιοχές (αγροτικές) ή πληθυσμούς, προσλαμβάνει τις διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος. Σύμφωνα με την απογραφή του 1951 σε αγροτικές και ημιαγροτικές περιοχές, από τα παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό το 60% διαρρέει ήδη από την Γ' και Δ' τάξη, ενώ το 15% των παιδιών σχολικής ηλικίας δε φοιτά καθόλου στο σχολείο. Η απογραφή του 1971 δίνει ένα ποσοστό αναλφάβητων 14% και ημιαναλφάβητων 25% (πρόκειται γι' αυτούς που δεν έχουν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση).

Οι αιτίες για αυτή την κατάσταση μπορούν να αναζητηθούν τόσο στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και έξω από αυτό. Ο μονοδιάστατος χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης, όπου η κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα λειτουργεί ουσιαστικά ως στάδιο προετοιμασίας για την επόμενη, η κυρίαρχη θέση που κατέχουν ορισμένα μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, τα οποία είτε ως προς το περιεχόμενό τους είτε ως προς τον τρόπο διδασκαλίας τους δε σχετίζονται με την καθημερινή ζωή

των μαθητών και τα προβλήματά της.

Ακόμη η καθαρεύουσα, ως επίσημη γλώσσα μέχρι το 1976, όχι μόνο δεν υποστηρίζει τη σύνδεση του μαθητή με το σχολείο, αλλά συχνά εμποδίζει την πρόσβασή του (ιδιαίτερα όταν προέρχεται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα) στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Πέρα όμως από αυτό, οι οικονομικές δυσκολίες καθιστούν για πολλούς αδύνατη ή και αδιανόητη ακόμα και την εγγραφή στο σχολείο.

Βλέπουμε λοιπόν ότι, παρά τον τυπικά φιλελεύθερο χαρακτήρα του, ουσιαστικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απλώς μεταθέτει τους επιλεκτικούς μηχανισμούς του έξω από την καθεαυτή σχολική δομή και ευνοεί τις διακρίσεις όχι τόσο σε επίπεδο ευκαιριών όσο σε επίπεδο προϋποθέσεων.

1.3 Συμπεράσματα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας της δωρεάν φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και των περιορισμένων επιλεκτικών μηχανισμών, που επιπλέον δεν τίθενται σε εφαρμογή από τα πρώιμα κιόλας στάδια της φοίτησης, δίνει την εντύπωση ότι παρέχει ισότητα ευκαιριών στους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών.

Η επίφαση αυτή της ισότητας ενισχύεται από τον ουσιαστικά μονοδιάστατο χαρακτήρα του, τη διοχέτευση δηλαδή της πλειοψηφίας των μαθητών σε "ίδιου τύπου" σχολεία.

Η ίδια όμως η "ομοιομορφία" αυτή του ελληνικού σχολείου, από τη στιγμή που δε λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές) προϋποθέσεις και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αναιρεί και το φιλελεύθερο, "ανοικτό" χαρακτήρα του.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετέθετε τους επιλεκτικούς του μηχανισμούς έξω από αυτό, με αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά παιδιών να μη φοιτούν καθόλου στο σχολείο ή να διακόπτουν

πρώιμα (πριν από την ολοκλήρωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης) τη σχολική φοίτηση.

1.4 Η λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού

Η εκπαίδευση, πέρα από τη βαθιά της κρίση και τα προβλήματα που παρουσιάζει, αποτελεί ακόμη έναν από τους πιο βασικούς θεσμούς για το μετασχηματισμό ή την αναπαραγωγή των σύγχρονων κοινωνιών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τρεις βασικές λειτουργίες που επιτελεί:

α) Μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων για την επαγγελματική ζωή (*Λειτουργία απόκτησης ικανοτήτων-qualification function*)

β) Μετάδοση ιδεολογίας/-ών, αντιλήψεων, κανόνων και αξιών, συμπεριφορών και στάσεων που καθορίζουν την αντίληψη των μαθητών για το κοινωνικό σύστημα, καθώς και για τη θέση που οι ίδιοι κατέχουν μέσα σε αυτό (*Λειτουργία κοινωνικοποίησης/νομιμοποίησης*)

γ) Παροχή ευκαιριών στη ζωή (*Λειτουργία επιλογής*). Η εκπαίδευση προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τη δυνατότητα πρόσβασης στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή μιας χώρας.

Ανάλογα με τις θεωρητικές τους προϋποθέσεις, οι αναλύσεις δίνουν διαφορετική έμφαση σε καθένα από τα παραπάνω, είναι όμως φανερό, νομίζουμε, ότι γνώσεις, συμπεριφορές και ιδεολογία συνυπάρχουν σε οτιδήποτε διδάσκεται ή μεταδίδεται με άλλον τρόπο στο σχολείο και δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως εντελώς ξεχωριστές κατηγορίες.

Γνώσεις, ιδεολογία και συμπεριφορές μεταδίδονται μέσα από μηχανισμούς που διατρέχουν την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού στο σύνολό του και σε όλα του τα επίπεδα. Η ταξινόμηση που θα επιχειρηθεί δεν μπορεί παρά να εμπεριέχει κάποια σχηματικότητα, από τη στιγμή που οι παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται βρίσκονται σε στενή διαπλοκή και από κοινού συμβάλλουν, αν και με διαφορετικό τρόπο ή σε διαφορετικό βαθμό, στη μετάδοση των παραπάνω στοιχείων.

Παράγοντες οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου

- ◆ Η σχέση του σχολικού θεσμού με την παραγωγή και η θέση του στην κοινωνική οργάνωση
- ◆ Σχολική Οργάνωση
 - Μακροεπίπεδο (Διοικητικές δομές)
 - Μικροεπίπεδο (Οργάνωση σχολικής μονάδας και τάξης)
 - Σχολικός Χρόνος
 - Σχολικός Χώρος
- ◆ Σχολικό Πρόγραμμα
 - Είδος και κατανομή μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις εκπαιδευτικές βαθμίδες
 - Περιεχόμενο μαθημάτων
- ◆ Διδακτικοί Σκοποί
- ◆ Διδακτικές Μέθοδοι
- ◆ Διδακτικό Υλικό
- ◆ Σχολική Γλώσσα
- ◆ Σύστημα Αμοιβών/Ποινών
- ◆ Αξιολογικοί και Επιλεκτικοί Μηχανισμοί
- ◆ "Κρυφό" αναλυτικό πρόγραμμα
- ◆ Εκπαιδευτικοί

1.5 Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα

1.5.1 Σχέση του σχολικού θεσμού με την παραγωγή/θέση του σχολικού θεσμού στην κοινωνική οργάνωση

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες κοινωνίες είναι η απομόνωσή του από την παραγωγική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι μαθητές που προέρχονται από ομάδες όπου η μετάδοση των γνώσεων στις νεότερες γενιές συνδέεται με τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία,

αλλά και μαθητές που για οικονομικούς λόγους είναι υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν πρώιμα στην παραγωγή αντιμετωπίζουν εκ των πραγμάτων δυσκολίες ως προς το συμβιβασμό της "εξω-σχολικής" με τη "σχολική" τους ταυτότητα και ζωή.

1.5.2 Σχολική Οργάνωση

Στις σύγχρονες κοινωνίες το κράτος παρουσιάζεται ως ο μοναδικός νόμιμος οργανωτής και εγγυητής της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό, ενώ στερεί τις παραδοσιακές κοινωνίες από την αρμοδιότητα, και σταδιακά, και από τη δυνατότητα μετάδοσης γνώσεων στα νεότερα μέλη τους, εντούτοις δεν εγγυάται την ισότιμη παροχή παιδείας σε όλους τους πολίτες.

Καταρχάς τα ίδια τα σχολεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Είναι διαφορετική η ποιότητα διδασκαλίας που παρέχεται για παράδειγμα στα Πρότυπα/Πειραματικά σχολεία και στα μονοθέσια σχολεία των απομονωμένων αγροτικών περιοχών, για να αναφερθεί ένα ακραίο αλλά ενδεικτικό παράδειγμα. Και μάλιστα η διαφοροποίηση αυτή έχει πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα, καθώς είναι ακριβώς στα "προνομιούχα" σχολεία όπου καλλιεργείται η κριτική σκέψη, ενώ η αναπαραγωγή και ο "παπαγαλισμός" κοινοτοπιών αποτελούν τον κανόνα στα υπόλοιπα σχολεία. Από την άλλη πλευρά, το κράτος κατά καιρούς έχει εκχωρήσει εκπαιδευτικές αρμοδιότητες σε άλλους φορείς, ιδιωτικούς ή δημόσιους (ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια, Λαϊκή Επιμόρφωση κλπ.), με αποτέλεσμα το είδος της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα νεότερα μέλη των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων να καθορίζεται από ένα πλέγμα πολύ πιο σύνθετο από την απλή διαβάθμιση των "επίσημων" σχολείων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες κοινωνίες είναι η καθιέρωση της "σχολικής ηλικίας" ως ιδιαίτερης ηλικιακής κατηγορίας.

Αυτό σημαίνει ότι από τα παιδιά των ηλικιών 6-18 χρονών αναμένεται ορισμένη συμπεριφορά και χαρακτηριστικά που σχετίζονται άμεσα με τη φοίτησή τους στο σχολείο. Έτσι, παιδιά που δεν παρουσιάζουν την αναμενόμενη συμπεριφορά εξαιτίας

της ελλιπούς ή αποσπασματικής φοίτησής τους στιγματίζονται ως "μη φυσιολογικά". Εδώ θα πρέπει να επισημανθούν και τα προβλήματα που δημιουργεί στους μαθητές που προέρχονται από ορισμένες κοινωνικές ή πολιτισμικές ομάδες η σχολική καθυστέρηση σε σχέση με την "κανονική" θεσμοθετημένη ηλικία φοίτησης.

Η χωροταξική οργάνωση της σχολικής τάξης δεν είναι ουδέτερη, αντίθετα, παραπέμπει και υποβάλλει σε ορισμένο είδος σχέσεων, τόσο ανάμεσα στους μαθητές και το διδάσκοντα όσο και μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό το είδος οργάνωσης του χώρου (π.χ. μαθητές προερχόμενοι από ομάδες που σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων τους διεξάγεται στην ύπαιθρο) είναι αναμενόμενο να αντιμετωπίσουν προβλήματα στο σχολείο. Επίσης δεν πρέπει να αγνοείται ο παράγοντας της ευκολίας πρόσβασης που έχει ο μαθητής στο σχολείο του (απόσταση, φιλικότητα περιβάλλοντος κλπ.).

1.5.3 Σχολικό Πρόγραμμα

Το είδος των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο, καθώς και η σπουδαιότητα που αποδίδεται στο καθένα εκφράζουν μια ορισμένη οργάνωση και αξιολόγηση της ανθρώπινης εμπειρίας και γνώσης. Ο καθορισμός των γνωστικών περιοχών δεν είναι ούτε αυτονόητος ούτε ουδέτερος. Πηγάζει από μία συγκεκριμένη επιστημολογική και κοινωνική παράδοση.

Την παράδοση αυτή δεν είναι απαραίτητο να συμμερίζονται στον ίδιο βαθμό όλες οι ομάδες που συμμετέχουν στο σχολείο, γεγονός που διαφοροποιεί και την απόδοση των μελών τους. Καθώς μάλιστα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου δεν εκφράζονται πολλές τέτοιες "παραδόσεις" και γνωστικά συστήματα αλλά μόνο ένα, αυτό της κυρίαρχης ή των κυρίαρχων ομάδων, η διαφοροποίηση δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα μαθήματα, αλλά αφορά στο σύνολο της σχολικής απόδοσης.

Κατά τον ίδιο τρόπο, το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων δεν ανταποκρίνεται στον ίδιο βαθμό στις εμπειρίες όλων των μαθητών ούτε στις αξίες και τα πρότυπα με τα οποία είναι

εξοικειωμένοι και στα οποία αναγνωρίζουν τον εαυτό τους.

1.5.4 Διδακτικοί Σκοποί

Οι διδακτικοί σκοποί απορρέουν από την εκπαιδευτική πολιτική και αυτή με τη σειρά της καθορίζεται από την κυρίαρχη ή τις κυρίαρχες ομάδες και αυτών τις αντιλήψεις και τις προτεραιότητες αντανακλά. Δεν είναι λοιπόν καθόλου αυτονόητο ότι οι διδακτικοί σκοποί είναι συμβατοί με τις αντιλήψεις, τις ιεραρχήσεις και τα αξιολογικά συστήματα ορισμένων κοινωνικών ή πολιτισμικών ομάδων. Κατά συνέπεια, οι μαθητές που προέρχονται από τέτοιες ομάδες, ακόμα και αν δεν έρθουν σε κάθετη ρήξη με τους στόχους που προβάλλει το σχολείο ή δεν περιπέσουν σε σύγχυση, δε θα αποκτήσουν την εξοικείωση και τη φυσική άνεση εκείνων των μαθητών που έχουν την "τύχη" να υφίσταται αρμονία μεταξύ των αξιών του σχολικού και του οικογενειακού/κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

1.5.5 Διδακτικές Μέθοδοι

Οι διδακτικές μέθοδοι ως μοντέλα που καθορίζουν τη διάθρωση του μαθήματος, τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, τις κοινωνικές μορφές που χρησιμοποιούνται ή ενθαρρύνονται μέσα στη σχολική τάξη, αποτελούν επιλογές που όχι μόνο ανταποκρίνονται στους γενικούς διδακτικούς σκοπούς και αυτούς εξυπηρετούν, αλλά με τη σειρά τους θέτουν οι ίδιες επιμέρους στόχους στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Αυτοί οι σκοποί, στους οποίους ανταποκρίνονται και τους οποίους αναπαράγουν, δεν είναι πάντα σύμφωνοι με τις εμπειρίες και τις αξίες των κοινωνικών ή των πολιτισμικών ομάδων από όπου προέρχονται ορισμένοι μαθητές, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές "σιωπηρά", δια της ίδιας της διαδικασίας, να αποκλείονται από την πλήρη και επιτυχημένη συμμετοχή στη σχολική εργασία και ζωή. Πόσο μπορεί να ανταποκριθεί στην απαίτηση για "ατομική εργασία" ο μαθητής που στο οικογενειακό περιβάλλον του το αίσθημα της κοινότητας είναι εντονότατο; Από την άλλη πλευρά, οι προϋποθέσεις πραγμάτωσης των διδακτικών μεθόδων συχνά

προδιαγράφουν και την επιτυχία που αυτές μπορεί να έχουν με ορισμένους μαθητές. Πώς θα συμμετάσχει στο "διάλογο" ένας μαθητής που αντιμετωπίζει την προκατάληψη των συμμαθητών του;

1.5.6 Διδακτικά Υλικά

Καταρχάς τα ίδια τα διδακτικά υλικά δεν είναι εξίσου γνώριμα και οικεία στα παιδιά που προέρχονται από τις διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες (π.χ. πόσο εξοικειωμένα είναι τα τσιγγανόπαιδα με τη χρήση του βιβλίου;). Από την άλλη πλευρά, το περιεχόμενο των διδακτικών υλικών μπορεί να αγνοεί τα χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και την ιστορία αυτών των ομάδων ή και να τα παρουσιάζει με έμμεσα ή και άμεσα αρνητικό τρόπο. Η έλλειψη κατανόησης ή ενδιαφέροντος, η σύγχυση ή και η αντίδραση των παιδιών που προέρχονται από αυτές τις ομάδες είναι φυσική συνέπεια και βέβαια επηρεάζει τη σχολική απόδοσή τους στο σύνολό της.

1.5.7 Σχολική Γλώσσα

Η επίσημη γλώσσα του κράτους, η οποία χρησιμοποιείται και στο σχολείο, δεν είναι απαραίτητα η μητρική γλώσσα όλων των μαθητών, ιδιαίτερα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Αλλά ακόμα και αν όλοι οι μαθητές ενός σχολείου έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, η μορφή αυτής της γλώσσας, όπως έχει διαμορφωθεί από τη χρήση της σε ορισμένες κοινωνικές συνθήκες, δεν είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στις συμβάσεις της επίσημης σχολικής γλώσσας. Έτσι, για τα παιδιά που προέρχονται από ιδιαίτερες πολιτισμικές ομάδες ή μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, η σχολική γλώσσα δεν αποτελεί ένα όχημα για να προχωρήσουν στην κατάκτηση περαιτέρω γνώσεων, αλλά κάτι που πρέπει να μάθουν πρώτα από όλα και που πιθανόν ποτέ δε θα εξοικειωθούν απόλυτα με τη χρήση του, αφού είναι κατά κανόνα αποκλεισμένα από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όπου αυτή η γλώσσα φυσικά ομιλείται.

Οι συνέπειες αυτής της δυσκολίας επεκτείνονται στο σύνολο της απόδοσης των μαθητών, εφόσον η γλωσσική εκμάθηση δε σημαίνει μόνο εκμάθηση καταλόγων λέξεων και σημασιών, αλλά αποτελεί την εισαγωγή σε μια σειρά κανόνων και αφαιρέσεων, σε ένα ολόκληρο σύστημα. Από την άλλη πλευρά, η υποτίμηση από το σχολείο του τρόπου που μιλάει το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον οδηγεί το μαθητή σε σύγχυση και αποδόμηση της προσωπικότητάς του ή σε έντονη αντίδραση ενάντια στο σχολικό θεσμό.

Παρεξηγήσεις και αρνητικές αντιδράσεις παρατηρούνται και από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η χρήση του ενικού που μπορεί να αποτελεί φυσική γλωσσική λειτουργία για ένα μαθητή, από τον εκπαιδευτικό μπορεί να εκληφθεί ως περιφρόνηση ή επιθετικότητα.

1.5.8 Σύστημα Αμοιβών/Ποινών

Οι συμπεριφορές και οι αξίες που επιδοκιμάζουν και ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί πηγάζουν από το δικό τους αξιολογικό σύστημα, που δεν είναι ουδέτερο αλλά σχετίζεται με τη δική τους κοινωνική προέλευση αλλά και με το "σχολικό ήθος", το οποίο αντανακλά τις αξίες που προβάλλονται από την κυρίαρχη ή τις κυρίαρχες ομάδες. Επίσης η συμπεριφορά μαθητών που προέρχονται από "στιγματισμένες" ομάδες πολύ συχνά αξιολογείται με συγκαλυμμένη ή και φανερή προκατάληψη.

1.5.9 Αξιολογικοί και Επιλεκτικοί Μηχανισμοί

Πολύ συχνά η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή καθορίζεται και από άλλα κριτήρια, όπως η εμφάνιση του μαθητή ή οι εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού για τη "συμπεριφορά" του. Ακόμα η σχολική αποτυχία των μαθητών δρα πολλαπλασιαστικά, καθώς το "σχολικό παρελθόν" του μαθητή λειτουργεί ως κριτήριο και για την αξιολόγηση της παρούσας απόδοσής του. Πολύ περισσότερο, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζονται και από εξωσχολικά κριτήρια (κοινωνικά,

πολιτισμικά κλπ.).

Από την άλλη πλευρά, το σύστημα των γνωστικών και διανοητικών ικανοτήτων που αξιολογούνται θετικά στο σχολείο (π.χ. αφαιρετική σκέψη, αναλυτική ικανότητα) και στη βάση των οποίων οργανώνονται οι εξετάσεις, αντανακλά ένα ορισμένο πολιτισμικό σύστημα και μία ορισμένη γνωστική παράδοση, ενώ αποκλείει ποιότητες και συστήματα οργάνωσης της σκέψης που έχουν αναπτυχθεί από άλλους πολιτισμούς και παραδόσεις.

Η αποτυχία στις εξετάσεις των μαθητών που προέρχονται από μη προνομιούχες ομάδες μπορεί επίσης να οφείλεται στην ανασφάλεια και την έλλειψη άνεσης που νιώθουν σε ένα μη οικείο, αφιλόξενο έως και εχθρικό γι' αυτούς σχολικό περιβάλλον, στην εσωτερίκευση των χαμηλών προσδοκιών που έχουν οι άλλοι από αυτούς ή στην αντίληψη ότι η σχολική τους επιτυχία δε θα βελτιώσει ούτως ή άλλως την κοινωνική τους θέση.

1.5.10 "Κρυφό" αναλυτικό πρόγραμμα

Αν και δεν αναφέρονται πουθενά, οι σιωπηρές συμφωνίες και ιεραρχίες, οι άτυποι κανόνες, τα κρυφά όρια και οι ελευθερίες που ισχύουν στη σχολική ζωή (το λεγόμενο "κρυφό" αναλυτικό πρόγραμμα) είναι εξίσου καθοριστικοί παράγοντες με τους επίσημους σχολικούς κανόνες. Έτσι, η απομόνωση ορισμένων μαθητών ή οι εναντίον τους επιθέσεις στο διάλειμμα, ο αποκλεισμός τους από τις σχολικές γιορτές ή τις αθλητικές εκδηλώσεις, η απουσία των γονιών τους από τις συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, ο τρόπος που ντύνονται, η βοήθεια που "σιωπηρά" αναμένεται να έχει ο μαθητής από το σπίτι, είναι καταστάσεις που έχουν ανεπίσημες -και συχνά ανομολόγητες- αλλά σαφέστατα αρνητικές επιδράσεις στη σχολική τους ζωή.

1.5.11 Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν ένα ουδέτερο σύστημα αντιμετώπισης και αξιολόγησης των μαθητών τους, καθώς οι ίδιοι αφενός προέρχονται από ένα ορισμένο κοινωνικό και πολιτισμι-

κό περιβάλλον και αφετέρου εκπροσωπούν τις "σχολικές αξίες", που, όπως φάνηκε, κάθε άλλο παρά ουδέτερες είναι. Ακόμα, η αξιολόγηση των μαθητών τους επηρεάζεται από τις προσδοκίες τους από αυτούς, προσδοκίες που διαμορφώνονται και στη βάση "εξωσχολικών" κριτηρίων. Τέλος, συχνά η απογοήτευση των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες της δουλειάς τους αποτελεί αρνητικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των μαθητών τους. Για παράδειγμα, πόσοι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εργάζονται σε ένα σχολείο απομονωμένης αγροτικής περιοχής ή σε ένα σχολείο όπου φοιτούν κυρίως τσιγγανόπαιδα παρά σε κάποιο "καλό" σχολείο ενός αστικού κέντρου;

1.6 Συμπεράσματα

Υποτίθεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, ουδέτερο και αξιοκρατικό, παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για επιτυχία. Προσεκτικότερη όμως εξέταση των παραγόντων που καθορίζουν τη σχολική ζωή, τόσο σε θεσμικό όσο και σε εξωθεσμικό επίπεδο, δείχνει ότι η ίδια η δομή και οι προϋποθέσεις λειτουργίας του σχολείου προδιαγράφουν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά των μαθητών εκείνων που έχουν τις περισσότερες πιθανότητες για επιτυχημένη σχολική φοίτηση και υψηλή απόδοση.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης την τελευταία πεντηκοταετία, αναλύοντας την κοινωνική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού, επικεντρώθηκε σε δύο κυρίως σημεία:

- ♦ τη συμβολή του σχολείου στην κατανομή των μαθητών στις διάφορες θέσεις του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας (κατανομητική λειτουργία του σχολείου)
- ♦ τη συμβολή του σχολείου στη μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας (ιδεολογική λειτουργία του σχολείου)

Οι παραπάνω λειτουργίες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση, καθώς η αποδοχή της κυρίαρχης ιδεολογίας ακόμα και από τα μη προνομιούχα στρώματα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση του δεδομένου κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΤΣΙΓΓΑΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1 Εισαγωγικά

Για να γίνει κατανοητό το πώς αντιμετωπίζουν οι Τσιγγάνοι* το σχολείο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη αφενός **ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδεύουν οι ίδιοι τα παιδιά τους στην τσιγγάνικη κοινωνία και αφετέρου τι σημαίνει και τι αντιπροσωπεύει για τους Τσιγγάνους το υπάρχον σχολείο.**

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά ρίχνουν φως στην αντιμετώπιση του σχολείου από τους Τσιγγάνους και αιτιολογούν τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους, που ίσως με μια απλοϊκή προσέγγιση, η οποία δε λαμβάνει υπόψη της τα παραπάνω στοιχεία, να έχει ερμηνευθεί ως "αντικοινωνική συμπεριφορά".

Σε μεγάλο βαθμό στη μη τσιγγάνικη κοινωνία η εκπαίδευση γίνεται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, ώστε αρκετές φορές εκπαίδευση και σχολείο να θεωρούνται ταυτόσημα. Ο ρόλος της οικογένειας από τη στιγμή που το παιδί θα πάει σχολείο μπαίνει συχνά σε δεύτερη μοίρα. Έτσι, η οικογένεια συμπληρώνει την εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο.

Για τους Τσιγγάνους το σχολείο είναι ένας ξένος θεσμός, ο οποίος δεν έχει καμιά παράδοση στη δική τους κοινωνική οργάνωση και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα ενός κόσμου που για αιώνες ήταν μια απειλή για αυτούς. Το σχολείο για τους Τσιγγάνους κατέχει κεντρικό ρόλο μέσα στην "εχθρική" περιβάλλουσα κοινωνία.

Ανέκαθεν το σχολείο αντιπροσώπευε ρόλους, πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την τσιγγάνικη ταυτότητα και κουλτούρα και αποτελούσε για τους Τσιγγάνους έναν αφομοιωτικό θεσμό.

Το σχολείο, ακόμα και σήμερα, αντιπροσωπεύει το "διαφορετικό" για τους Τσιγγάνους. Η κουλτούρα, η γλώσσα, η διαρρυθμίστη του χώρου, οι ιδέες, όλα είναι προϊόντα μια ξένης τάξης πραγμάτων. Οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές είναι μέλη της περι-

* Στο παρόν βιβλίο προτιμήθηκε να χρησιμοποιηθεί ο όρος Τσιγγάνοι όπως και στην Α' έκδοσή του και όχι ο όρος Ρομά (όρος που σήμερα είναι ευρέως διαδεδομένος τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα)

βάλλουσας κοινωνίας, η οποία συνήθως τους αντιμετωπίζει με στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Στην πρώτη του επαφή με το σχολείο, το τσιγγανόπαιδο έχει να αντιμετωπίσει ένα νέο κόσμο, εντελώς διαφορετικό από αυτόν που μέχρι σήμερα ήξερε και γι' αυτό πολύ συχνά διακόπτει την παρακολούθησή του.

Ο Τσιγγάνος γονιός στέλνοντας το παιδί του στο σχολείο διακινδυνεύει τη διατήρηση της κουλτούρας του, καθώς το τσιγγανόπαιδο εκτίθεται σε ένα σύστημα αξιών που δεν είναι οι δικές του και έτσι, το σχολείο αποτελεί μια απειλή αφομοίωσης.

Επιπρόσθετα, στην τσιγγάνικη κοινωνία δεν υπάρχει σχέση μεταξύ σχολικής και οικονομικής επιτυχίας ούτε σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας. Τουναντίον θα μπορούσε κάποιος να ισχυρισθεί ότι το σχολείο αποτελεί ένα εμπόδιο στην οικονομική και κοινωνική επιτυχία. Καθώς το παιδί παρακολουθεί το σχολείο, χάνει πολύτιμο χρόνο κατά τον οποίο θα μπορούσε να αποκτήσει τις γνώσεις και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες που απαιτεί η επαγγελματική ενασχόληση της τσιγγάνικης ομάδας στην οποία ανήκει, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζει και προβλήματα ενσωμάτωσης στη δική του ομάδα.

Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού με τα κριτήρια της περιβάλλουσας κοινωνίας ενέχει πολλούς κινδύνους για την τσιγγάνικη κοινότητα, καθώς σημαίνει ως ένα βαθμό απομάκρυνση από την οικογένεια και ως εκ τούτου αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, η οποία αποτελεί μια από τις προϋποθέσεις για την ύπαρξη και διατήρηση της τσιγγάνικης κοινωνίας. Έτσι, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις τσιγγανοπαιδών τα οποία, ενώ είχαν πολύ καλές σχολικές επιδόσεις, διέκοψαν την εκπαίδευσή τους κάτω από την οικογενειακή ή και την κοινωνική πίεση.

Σε άλλες περιπτώσεις, Τσιγγάνοι που έχουν φοιτήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναγκάζονται λόγω ανεργίας να στραφούν προς το παραδοσιακό γυρολογικό εμπόριο.

Η σχολική αποτυχία των Τσιγγάνων είναι άμεσα συνυφασμένη με τα παραπάνω και δεν πρέπει να ξενίζει. Πρόκειται μάλλον για αποτυχία του ίδιου του σχολείου, το οποίο δεν είναι ελκυστικό για τους Τσιγγάνους, δεν τους "κρατά" και δεν τους εφοδιάζει

με τα κατάλληλα προσόντα, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου και ταυτόχρονα στις ανάγκες της δικής τους κοινωνίας.

Εξάλλου για τους ίδιους η σχολική αποτυχία δεν έχει τη βαρύνουσα σημασία που έχει για τους μη Τσιγγάνους.

Ο αναλφαβητισμός είναι αναλφαβητισμός στη γλώσσα των Γκατζέ (έτσι αποκαλούν τους μη Τσιγγάνους οι Τσιγγάνοι), ενώ η γραφή και η ανάγνωση δεν έχουν παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία, αφού η τσιγγάνικη γλώσσα είναι προφορική.* Οι Τσιγγάνοι, αξιοποιώντας τα μέλη της οικογένειας ή της κοινότητας που μπορούν στοιχειωδώς να γράψουν και να διαβάσουν, δεν αισθάνονται τόσο έντονα την έλλειψη της γνώσης γραφής και ανάγνωσης.

2.2 Μετάδοση γνώσεων και εκπαίδευση στην τσιγγάνικη κοινωνία. Δύο παιδαγωγικές

Στην τσιγγάνικη κοινωνία η οικογένεια είναι αυτή που αναλαμβάνει την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Οι γονείς είναι περήφανοι για την εκπαίδευση που προσφέρουν στα παιδιά τους και συχνά, συγκρίνοντάς την με την εκπαίδευση που παρέχεται από τη μη τσιγγάνικη κοινωνία και τα αποτελέσματα που αυτή έχει, βρίσκουν ότι υπερέχει.

Τις περισσότερες φορές οι Τσιγγάνοι έχουν την αίσθηση ότι η σχολική εκπαίδευση είναι χαμένος χρόνος για τα τσιγγανόπαιδα, γιατί τους προσφέρει γνώσεις που τους είναι άχρηστες. Απεναντίας, τα παιδιά στην τσιγγάνικη κοινωνία ακολουθώντας τους γονείς στη δουλειά μαθαίνουν από πολύ νωρίς αυτά που θα τους χρειαστούν αργότερα για την επαγγελματική τους ενασχόληση.

Πολλές φορές επίσης για τους Τσιγγάνους η γνώση σημαίνει προβλήματα και χαρακτηριστικά λένε: "Γιατί χρειαζόμαστε τόση εκπαίδευση; Τόσοι μορφωμένοι άνθρωποι είναι άνεργοι! Μήπως

* Τα τελευταία χρόνια στο εξωτερικό η τσιγγάνικη γλώσσα (romani) έχει αποτυπωθεί γραπτά.

για να ανταλλάξουμε το γυρολογικό εμπόριο με τη σιλαβιά στα εργοστάσια;" (Μαρσέλος, Παυλή-Κορρέ, 1985). "Κον τζανέλ μπουτ, μπουτ τσούρντελ (αυτός που ξέρει πολλά, τραβάει πολλά)" ή όπως αναφέρεται από τους σκηνίτες Τσιγγάνους: "Κον μπουτ τζανέλα, αντό αυλάκι περέλα (όποιος ξέρει πολλά, πέφτει στο χαντάκι)".

Η ανυπαρξία σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και τις τσιγγάνικες οικονομικές δραστηριότητες καθορίζει τη στάση των Τσιγγάνων απέναντι στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα:

- Καθώς δεν υπάρχει καμιά σχέση μεταξύ της παρουσίας στο σχολείο και της επιτυχίας, δεν υπάρχει κανένας λόγος να παρακολουθούν το σχολείο με όλες τις δυσκολίες που αυτό συνεπάγεται, να μην κερδίζουν τίποτε από αυτό και αρκετές φορές να υφίστανται και τιμωρίες.

- Καθώς το σχολείο δε λαμβάνει υπόψη του τις οικονομικές δραστηριότητες των Τσιγγάνων γονιών, έχουμε δύο βασικές συνέπειες:

Πρώτον δεν προσφέρει άμεση προετοιμασία για τη μελλοντική δουλειά των τσιγγανοπαίδων και ως εκ τούτου απορρίπτεται από αυτούς ως άχρηστο.

Δεύτερον απομακρύνει το παιδί από την οικογένειά του για αρκετό διάστημα κάθε μέρα, γεγονός που του στερεί τη δυνατότητα να μάθει, να εκπαιδευτεί από αυτή.

Τέλος, τα παραπάνω δύο σημεία έχουν μεγαλύτερη σημασία, όταν ιδωθούν μέσα στα κοινωνικο-ιστορικά και κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα κάθε τσιγγάνικης ομάδας σε κάθε χρονική περίοδο.

Οι παραδοσιακές σχολικές μέθοδοι δεν προσφέρονται για να εκπαιδεύσουν το τσιγγανόπαιδο. Οι Τσιγγάνοι εκπαιδεύονται με τους παραδοσιακούς τσιγγάνικους τρόπους και υπάρχει μεγάλο χάσμα μεταξύ των μεθόδων και των σκοπών των δύο συστημάτων. Το τσιγγανόπαιδο αισθάνεται έντονα τη σύγκρουση μεταξύ των δύο κόσμων, της οικογένειας/κοινότητας και του σχολείου, που αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικά συστήματα αξιών, της τσιγγάνικης και της μη τσιγγάνικης κοινωνίας, καθώς δεν έρχεται στο σχολείο ως "άγραφο χαρτί", αλλά έχει ήδη

κοινωνικοποιηθεί στις αξίες και τους κανόνες της κοινότητάς του.

Το σχολείο με τη σημερινή του μορφή αρνείται και απορρίπτει το τσιγγανόπαιδο. Αρνείται και απορρίπτει την εμφάνισή του, τη μητρική του γλώσσα, την κουλτούρα του, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του. Συχνά οι Τσιγγάνοι παραπονούνται για την έλλειψη σεβασμού της κουλτούρας τους από το επίσημο σχολικό σύστημα. Το σχολείο ως θεσμός είναι ένα βασικό πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ της τσιγγάνικης και της μη τσιγγάνικης κοινωνίας.

Τα πρότυπα που αναπαράγει το σχολείο είναι αυτά της μη τσιγγάνικης κοινωνίας, γεγονός που σημαίνει ότι το τσιγγανόπαιδο, αν συμμορφωθεί με τα πρότυπα του σχολείου, χάνει στοιχεία της ταυτότητάς του. Η Gustaffsson (1973, σελ. 87) χαρακτηριστικά αναφέρει: "όταν ένας γονιός λέει ότι τα παιδιά μπορεί να πεθάνουν επειδή γνωρίζουν πολλά, δεν είναι μόνο φράση που εκφράζει μαγικές θεωρήσεις, αλλά έχει τη συμβολική έννοια ότι το αποτέλεσμα της γνώσης που μεταδίδεται από το σχολείο είναι ο θάνατος του τσιγγανόπαιδου, καθώς αυτό γίνεται Σουηδάκι".

Η τσιγγάνικη σκέψη διαμορφώνεται με βάση την εμπειρία, την κοινωνική συμπεριφορά και τα "πιστεύω", όπως αυτά μεταδίδονται προφορικά και βιώνονται.

Ο Liegeois (1987, σελ. 163) αναφέρει: "αν απεικονίζαμε τα δυο συστήματα με δύο κύκλους, θα μπορούσαμε να δούμε ότι δύσκολα διχοτομούνται. Ή, αν θέλαμε να συγκρίνουμε τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν κάθε σύστημα όπως για παράδειγμα η οργάνωση του χώρου και του χρόνου, οι στάσεις και συμπεριφορές, ο βαθμός πρωτοβουλιών, ανεξαρτησίας κλπ., θα βλέπαμε δύο παράλληλες στήλες οι οποίες δε συναντώνται εύκολα."

Καθώς το σχολείο προσπαθεί να μειώσει την απόκλιση τους, το παιδί αισθάνεται πιεσμένο, αμήχανο και μπερδεμένο. Η ισορροπία είναι το ζητούμενο και αμφισβητείται από πολλούς αν μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο του σχολείου.

Το πρόβλημα δε θα λυθεί μόνο με την εισαγωγή διαπολιτισμικών θεματικών ενοτήτων στο σχολείο, αλλά χρειάζεται μελέτη και ανανέωση και των μεθόδων διδασκαλίας.

Κάτω από τις παρούσες συνθήκες οι Τσιγγάνοι ως ομάδα είναι εκτός του σχολείου, ακόμα και όταν είναι "εντός των τειχών" του.

Η εκπαίδευση στους Τσιγγάνους είναι ομαδική και συλλογική διαδικασία. Το τσιγγανόπαιδο συμβιώνει μαζί με τρεις ή τέσσερις γενιές και η κοινωνικοποίησή του εξασφαλίζει συνοχή, σταθερότητα και ασφάλεια. Οι γενιές δεν είναι χωρισμένες και αντιτιθέμενες.

Παιδιά και ενήλικοι δουλεύουν μαζί, ζουν μαζί, χαίρονται και υποφέρουν μαζί.

Τα παιδιά μαθαίνουν συμμετέχοντας στη ζωή της οικογενειας μέσω του σεβασμού τους προς τους μεγάλους και του σεβασμού που τα ίδια απολαμβάνουν.

Εμπειρία, εξερεύνηση, πρωτοβουλία και υπευθυνότητα αμείβονται στην τσιγγάνικη κοινωνία. Αλλά η ελευθερία πρωτοβουλίας δε σημαίνει έλλειψη ελέγχου. Δεν υπάρχει πληθώρα ασήμαντων κανόνων, αλλά ο έλεγχος είναι ολιστικός και συλλογικός (από την ομάδα και τις αξίες της) και υπάρχουν κοινωνικές και ψυχολογικές απαγορεύσεις.

Δεν υπάρχει συνήθως σωματική τιμωρία για την αποτυχία ή παράβαση κάποιου κανόνα, αλλά υπάρχει το αίσθημα της ντροπής που είναι πιο αποτελεσματική κύρωση.

Στην τσιγγάνικη κοινότητα υπάρχουν τρεις κατηγορίες "εκπαιδευτών", φορέων μετάδοσης γνώσης:

- Παππούδες και γιαγιάδες που είναι το πρότυπο των ηλικιωμένων ανθρώπων.
- Γονείς που είναι το πρότυπο των παντρεμένων.
- Άλλα παιδιά, μεγαλύτερα αδέρφια που είναι φορείς κάθετης και οριζόντιας εμπειρίας.

Για τους Τσιγγάνους η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον.

Έτσι, το παιδαγωγικό περιεχόμενο του σχολείου και της τσιγγάνικης κοινότητας είναι ανόμοιο, καθώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Τσιγγάνοι προκύπτουν στην καθημερινή τους ζωή και είναι κύρια συνδεδεμένα με την προσωπική αλληλε-

πίδραση. Οι αφηρημένες γενικεύσεις τούς είναι άγνωστες και άχρηστες.

"Οι Τσιγγάνοι δεν κατακτούν τις γνώσεις διατυπώνοντας ερωτήσεις, αλλά βιώνοντας τις απαντήσεις." (Piasere, στο Liegeois, 1987, σελ. 48). Το σχολείο είναι μέρος, τελικά, του "έξω κόσμου".

2.3 Τα τσιγγανόπαιδα στο σχολείο

Για την κατανόηση της θέσης των Τσιγγάνων ως προς το σχολείο, θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο τι επιδιώκει το σχολείο ως θεσμός και κατά πόσο συμβάλλει στη σύγκλιση ή την απόκλιση των αναγκών, αξιών και προτύπων μεταξύ της μη τσιγγάνικης και της τσιγγάνικης κοινωνίας.

Τρεις σημαντικές επισημάνσεις έχουν γίνει από τον καθηγητή Jean Pierre Liegeois (1987, σελ. 45) σε σχέση με την εκπαίδευση:

- Μέχρι σήμερα, λίγη προσοχή έχει δοθεί στις αξίες και τη δυναμική της εκπαίδευσης μέσα στην τσιγγάνικη οικογένεια. Το αποτέλεσμα είναι η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική να αντιτίθεται συνήθως στην εκπαίδευση της οικογένειας, αντί να βασίζεται σ' αυτή.
- Ο τρόπος με τον οποίο οι Τσιγγάνοι γονείς εκπαιδεύουν τα παιδιά τους δε θα πρέπει να κριθεί κάτω από την οπτική γωνία του πώς η περιβάλλουσα κοινωνία εκπαιδεύει τα δικά της.
- Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο σε διάρκεια όσο και σε "ένταση", στην Ευρωπαϊκή κοινωνία και ο τρόπος με τον οποίο διαδραματίζει όλο και μεγαλύτερο εκπαιδευτικό ρόλο σε σχέση με την οικογένεια έχουν ως αποτέλεσμα βαθμιαία να έχει μετασηματισθεί το "σχολείο" και να ταυτίζεται με την "εκπαίδευση". Εδώ πρέπει να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι για τους Τσιγγάνους το σχολείο είναι μόνο ένα μέρος (και μερικές φορές ούτε αυτό) της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Το σχολείο σε σχέση με τους Τσιγγάνους θα πρέπει να ιδωθεί ως συμπληρωματικό της οικογενειακής εκπαίδευσης όχι ως υποκατάστατό της και να λειτουργήσει προσανατολισμένο προς

τη σύγκλιση με τις αξίες και τα πρότυπα της τσιγγάνικης κοινότητας και όχι παράλληλα ή αντίθετα.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι ότι τα τσιγγανόπαιδα λόγω των κοινωνικών συνθηκών ωριμάζουν νωρίτερα απ' ότι τα υπόλοιπα παιδιά.

Αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν τους Τσιγγάνους νέους περισσότερο ως παιδιά και λιγότερο ως εφήβους που προετοιμάζονται για την ενηλικίωση.

2.4 Συμπεριφορές σε σύγκρουση

Η σχολική αποτυχία των Τσιγγάνων και η απόρριψη του σχολείου από τους ίδιους τους Τσιγγάνους είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων. Σημαντικό ρόλο για τους ίδιους παίζουν οι μετακινήσεις τους, η επαγγελματική τους ενασχόληση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (Παυλή, Σιδέρη, 1990).

Η άρνηση του σχολείου, συνειδητή ή ασυνείδητη, λειτουργεί ενισχυτικά για τη διατήρηση της κουλτούρας τους και της πολιτισμικής τους ταυτότητας και επιτυγχάνει την κοινωνική και ψυχολογική ισορροπία της ομάδας. Η άρνηση επομένως δεν πρέπει να ερμηνευθεί επιφανειακά ως έλλειψη ενδιαφέροντος ή ως αντικοινωνική συμπεριφορά.

Τα τσιγγανόπαιδα πηγαίνουν στο σχολείο έχοντας "αντισχολικές" και "αντιεξουσιαστικές" στάσεις, γεγονός που προκαλεί έντονες αντιδράσεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στα υπόλοιπα παιδιά.

2.5 Η λειτουργικότητα του σχολείου

Οι Τσιγγάνοι αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του σχολείου όσον αφορά τη στοιχειώδη γνώση γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής και μόνο αυτήν αποζητούν.

Από κει και πέρα τα υπόλοιπα θεωρούνται πλεονασμός και άχρηστα, καθώς με τις στοιχειώδεις γνώσεις γραφής, ανάγνωσης

και αριθμητικής ανταποκρίνονται επαρκώς στις καθημερινές τους ανάγκες.

Τα αποτελέσματα των τάξεων με τσιγγανόπαιδα ποικίλλουν, ανάλογα με τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας και ανάλογα με τους δασκάλους. Τα αποτελέσματα αυτά είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, όπως η οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον, οι οποίοι διέπονται από διαφορετικούς "κώδικες" που πολλές φορές συγκρούονται.

Το τελικό αποτέλεσμα λοιπόν, όταν το σχολείο είναι αυστηρό και μονολιθικό, είναι σύγκρουση εξωτερική που εσωτερικεύεται ή εσωτερική που εξωτερικεύεται.

2.6 Τσιγγάνικη γλώσσα

Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα στην πλειονότητά τους είναι δίγλωσσοι. Μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, τη *romani*, και τα ελληνικά. Στη Θράκη αρκετοί μιλούν τη *romani* και τα τουρκικά και σε κάποιες περιπτώσεις είναι τρίγλωσσοι, μιλώντας *romani*, ελληνικά και τουρκικά.

Η *romani* είναι γλώσσα ινδογενούς καταγωγής, όπως έχει καταδειχθεί ήδη από τον 19ο αιώνα. Ο γλωσσολόγος μελετητής Ευάγγελος Μαρσέλος αναφέρει ότι η *romani* είναι "αποτέλεσμα μιας άνευ προηγουμένου διασποράς, διασπασμένη σε πάρα πολλές διαλέκτους και ιδιώματα, έχει ενσωματώσει πλήθος δανείων από τις γλώσσες των χωρών εκείνων μέσα από τις οποίες διήλθαν οι μεταναστεύσεις των Τσιγγάνων. Το Ρομανό (Ρόμικο, Τσιγγάνικο) γλωσσικό σύστημα, παρόλο το μωσαϊκό διαλέκτων και ιδιωμάτων υπό το οποίο εμφανίζεται (α) έχει ε ν ι α ί α βάση και (β) μιλιέται τόσο από εκείνους που στα ελληνικά αποκαλούνται Τσιγγάνοι, όσο κι απ' εκείνους που αποκαλούνται Γύφτοι ή Κατσίβελοι. Εξαίρούνται τα γένη ή οι φυλές που έχουν πια εγκαταλείψει το παραδοσιακό τους ιδίωμα και χαρακτηρίζονται από τους Τσιγγάνους "Ερλήδες" (Erlía, Jerlía, Arlía), δηλαδή γλωσσικά (τουλάχιστον) ενσωματωμένοι σε άλλη γλωσσική παράδοση." (Μαρσέλος, Εκπαιδευτικό γλωσσάρι Ελληνο-ρομανή).

Η τσιγγάνικη γλώσσα αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς άμυνας των Τσιγγάνων απέναντι στην περιβάλλουσα κοινωνία. Η γλώσσα τους αποτελεί σημαντικό κριτήριο εθνικής συγγένειας-ταυτότητας. Οι Τσιγγάνοι, όπως αναφέρει και η Gustafsson (1973), είναι πρόθυμοι να αποδώσουν το εθνικό status του Τσιγγάνου σε ένα πρόσωπο που δε μιλάει τη romani.

Θεωρείται απαραίτητο να επισημανθεί η λειτουργία που επιτελεί η γλώσσα σε κάθε κοινωνική ομάδα, για να γίνει αντιληπτό το μέγεθος της σημασίας που έχει για τα μέλη της (σε ατομικό ή και σε συλλογικό επίπεδο) η αποδοχή ή ο αποκλεισμός της μητρικής τους γλώσσας από το επίσημο σχολικό σύστημα.

"Σχετικά με τη σημασία της γλωσσικής ανάπτυξης παρατηρούμε ότι η γλώσσα εκτός από μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης είναι και το κατεξοχήν όργανο για την ανάπτυξη της σκέψης. Η γλώσσα είναι το μέσο για την πρόσκτηση και την αποδοχή ενός πολιτισμού, του οποίου είναι η ίδια ιστορικό προϊόν. Η αναγνώριση και η αποδοχή της μητρικής γλώσσας (πρώτη γλώσσα) των παιδιών στο σχολείο είναι προϋπόθεση για τη δημιουργία ετοιμότητας και θετικού κλίματος για την εκμάθηση της κυρίαρχης ή δεύτερης γλώσσας" (Βασιλειάδου, Γενειατάκη, Δρόσος, Μαρσέλος, 1995, σελ. 34).

"Το σύνολο των ατόμων που έχουν την ίδια μητρική γλώσσα απαρτίζει τη Γλωσσική Κοινότητα. Τα άτομα αυτά διαφέρουν από άλλα που μιλούν ορισμένη γλώσσα ως "ξένη" (μη μητρική) κυρίως ως προς τους όρους εκμάθησής της γλώσσας. Τα άτομα που έχουν μια γλώσσα ως μητρική χαρακτηρίζονται από τη λεγόμενη "γλωσσική κατάκτηση" (language acquisition) δηλ. έχουν μάθει τη γλώσσα τους μέσα στο στενότερο (οικογενειακό) και ευρύτερο (κοινωνικό) περιβάλλον τους κι έχουν διαμορφώσει ό,τι ονομάζουμε "γλωσσικό αίσθημα". Τούτο σημαίνει ότι φυσικά και βαθμιαία έχουν κατακτήσει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα, όπου έχουν ενσωματωθεί και εσωτερικευθεί όλες οι ενδογλωσσικές και εξωγλωσσικές σχέσεις της γλώσσας που αναφέρονται στη νοοτροπία και την ψυχοσύνθεση των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, στην πολιτιστική τους κατάσταση, στο ευρύτερο πολιτικοκοινωνικό περιβάλλον και σε άλλους συναφείς παράγοντες. Έτσι λ.χ. η ευρύτατη χρήση των υποκορι-

στικών της Ελληνικής ή η βιωματική φόρτιση λέξεων όπως το "φιλότιμο" ή η "λεβεντιά" ή ακόμα οι λεπτές αποχρώσεις στη χρήση του ρηματικού ποιου ενεργείας κ.τ.ό. που καθορίζει τη χρήση τους προϋποθέτουν τη γλωσσική κατάκτηση της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας.

Προκειμένου, εξάλλου, περί της γνώσεως μιας ξένης γλώσσας μιλάμε για "μάθηση της γλώσσας" (language learning), που σημαίνει την επιπλέον της μητρικής μας γλώσσας γνώση μιας ή περισσότερων άλλων γλωσσών. Η γνώση μιας ξένης γλώσσας από ορισμένο άτομο προϋποθέτει επίσης την κατάκτηση ενός βασικού μηχανισμού παραγωγής και κατανόησης της ξένης γλώσσας, διαφέρει όμως στη χρήση που κάνει το άτομο αυτό, στη σωστή εφαρμογή της ξένης γλώσσας και στην έκφραση των ποικίλων λεπτών αποχρώσεων και βιωματικών σχέσεων που καθορίζουν τη χρήση της. Κι αυτό γιατί οι γλώσσες, πέρα από ορισμένα καθολικά δομικά γνωρίσματα και ιδιότητες σημασιο-συντακτικής ιδίως υφής που εμφανίζονται σχεδόν σε όλες τις γλώσσες και χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη εν γένει γλώσσα, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους τόσο στην επί μέρους δομή τους όσο και στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της χρήσεώς τους. Κάθε γλώσσα συνιστά μια ιδιαίτερη οργάνωση και έκφραση της αντικειμενικής πραγματικότητας, είναι ένας νέος κόσμος, γι' αυτό είναι δύσκολο και σχεδόν ακατόρθωτο να κατακτηθεί σε όλη του την έκταση από άτομα που δεν ανήκουν σ' αυτόν εξ' αρχής, από τα πρώτα δηλ. χρόνια της ζωής του ανθρώπου, που είναι καθοριστικά για ολόκληρη τη γλωσσική του συγκρότηση.

Η γλώσσα είναι ο κύριος φορέας της σκέψης του ανθρώπου. Νοήματα και έννοιες, αισθήματα και συναισθήματα, ψυχοσύνθεση, νοοτροπία και στάση ατόμων και ομάδων έναντι του κόσμου ενσωματώνονται, μορφοποιούνται και εκφράζονται από τη γλώσσα του ανθρώπου. Ότι καλούμε νόηση υπάρχει και δι-υπάρχει μέσω της γλώσσας. (Σκέψη και γλώσσα δεν υπάρχουν χωριστά η μία από την άλλη).

Η στενή σχέση μεταξύ διανόησης και γλώσσας προϋποθέτει εξάλλου ότι ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και θεώρησης του κόσμου από τα άτομα ορισμένης εθνικής γλωσσικής κοινότητας έχει άμεση επίδραση στην διαμόρφωση της δομής της γλώσσας τους.

Η γλώσσα απεικονίζει αναγκαστικά την πνευματική κατάσταση, τη νοοτροπία και την ιδιομορφία ενός έθνους. Έτσι εξηγείται κι η μεγάλη δυσκολία που εμφανίζει πάντοτε η κατανόηση μιας ξένης γλώσσας. Μαθαίνω μια ξένη γλώσσα δεν σημαίνει απλά ότι μαθαίνω καινούργιες λέξεις ή δομές, αλλά κυρίως ότι μαθαίνω να βλέπω τον κόσμο μέσα από μια νέα γλωσσική οργάνωση και έκφρασή του, αυτήν ακριβώς που ασυναίσθητα και βαθμηδόν αποκτούν τα άτομα μιας εθνικής γλωσσικής κοινότητας" (Μπαμπινιώτης, 1979, σελ. 17-21).

Όταν λοιπόν τα τσιγγανόπαιδα έρχονται στο σχολείο, μπαίνουν στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής, μιας δεύτερης γλώσσας, η οποία δεν είναι η μητρική τους και την οποία διδάσκονται από δασκάλους που δε γνωρίζουν την τσιγγάνικη γλώσσα. Καθώς η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία όλων των άλλων θεματικών αντικειμένων στο σχολείο, τα τσιγγανόπαιδα αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες.

Οι δάσκαλοι δε γνωρίζουν τα στοιχεία της δομής της γλώσσας των Τσιγγάνων. Έτσι, συχνά δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν στη δομή της σκέψης των τσιγγανοπαίδων μαθητών τους, να καταλάβουν την επίδραση της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη και το είδος των λαθών που κάνουν τα παιδιά ως αποτέλεσμα αυτής της επίδρασης.

Για το λόγο αυτό ο Liegeois επισημαίνει ότι "...οι δάσκαλοι οφείλουν τουλάχιστον να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις της δομής της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους" (1980, σελ. 177).

Οι Acton-Davies επίσης αναφέρουν: "Ο αλφαριθμητισμός που δεν περιλαμβάνει αλφαριθμητισμό στη μητρική γλώσσα κάποιου μπορεί να οδηγήσει σε ορφανεμένη διανόηση." (1979, σελ. 92).

Από κάθε άποψη, λοιπόν, είναι απαραίτητη η χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο.

Η εκτίμηση των ίδιων των Τσιγγάνων για τη χρησιμότητα της γλώσσας τους φαίνεται από την έρευνα στις δύο περιοχές της Αγίας Βαρβάρας και της Κ. Αχαΐας. Οι Τσιγγάνοι θέλουν τη γλώσσα τους ζωντανή και συγχρόνως επιθυμούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας με τη γραπτή αποτύπωση της γλώσσας τους (Παυλή, Σιδέρη, 1990).

Όμως η χρήση της romani στο σχολείο αποτελεί ένα μεγάλο θέμα προς συζήτηση, καθώς η αναγνώριση του πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας των παιδιών ως ισοδύναμων της ελληνικής και η δίγλωσση εκπαίδευση είναι θέμα που συνδέεται άμεσα με τις εκάστοτε επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, δεν έχει αποφασισθεί στην Ελλάδα ποια αλφάβητος (λατινική ή ελληνική) θα χρησιμοποιηθεί για τη γραπτή αποτύπωση της romani, καθώς υπάρχουν αρκετές διάλεκτοι, δεν υπάρχει διδακτικό προσωπικό που να τη γνωρίζει, ενώ οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι σε άλλες περιπτώσεις δηλώνουν ότι θέλουν και σε άλλες ότι δε θέλουν να ομιλείται από μη Τσιγγάνους. Ο Μαρσέλος στο "Εκπαιδευτικό γλωσσάρι, Ελληνο-ρομανή" χρησιμοποιεί αλφαβητικά στοιχεία που βασίζονται στο διεθνή φωνητικό κώδικα που έχει λατινική βάση και επισημοποιήθηκε από το 4ο Διεθνές Ρομανό Συνέδριο (Βαρσοβία 1989), υποστηρίζοντας ότι "ο λόγος χρήσης αυτού του αλφαβήτου είναι πρακτικός (γραμματοσειρά που είχαμε στη διάθεσή μας) και προοπτικός (η ήδη υπάρχουσα και εκφρασμένη ανάγκη κοινού κώδικα των Τσιγγάνων σε πανευρωπαϊκό επίπεδο)".

Γεγονός βέβαια παραμένει ότι, στην κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν σήμερα οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα, η γνώση των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας είναι απαραίτητη για την ένταξη των τσιγγανοπαίδων στην ελληνική κοινωνία σε μια πιο ισότιμη βάση, τη στιγμή που όλοι οι γραπτοί κώδικες είναι στα ελληνικά. Επίσημα έγγραφα, λογοτεχνία, ιστορία, ακόμα και ό,τι αναφέρεται στην τσιγγάνικη κουλτούρα και ιστορία είναι γραμμένα στα ελληνικά, ενώ και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης χρησιμοποιούν την ελληνική.

Έτσι, το να μη γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή ζώντας στην ελληνική κοινωνία, όπου οι συγκεκριμένοι κώδικες επικοινωνίας είναι απαραίτητοι στην ενημέρωση, την καθημερινή ζωή, την επιβίωση και τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους, είναι γεγονός που τους *δημιουργεί διαφορετικές συνθήκες πρόσβασης στις απολαβές της σύγχρονης κοινωνίας, στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, αλλά και στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους.*

2.7 Η τσιγγάνικη εμπειρία στο σχολείο

Σημαντικό και καθοριστικό ρόλο για την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο παίζει η αναγνώριση της γνώσης που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει στην κοινότητά του και η χρησιμοποίηση της τσιγγάνικης εμπειρίας ως βάσης για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό προϋποθέτει κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς τού τι συμβαίνει έξω από το σχολείο στους κυριότερους τομείς της τσιγγάνικης κοινότητας (όπως ο οικονομικός, εκπαιδευτικός, πολιτισμικός, οι συνθήκες διαβίωσης), που διαμορφώνουν την προσωπικότητα του παιδιού και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του.

Αναγνώριση λοιπόν της τσιγγάνικης κουλτούρας, Κατανόηση των παραγόντων που τη διαμόρφωσαν και τη διαμορφώνουν και Σεβασμός της.

Αναγνώριση → Κατανόηση → Σεβασμός είναι οι βασικές προϋποθέσεις για μια ουσιαστικά διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία.

Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις τα μη τσιγγανόπαιδα θα έρχονται στο σχολείο σε επαφή με την τσιγγάνικη κουλτούρα σε ισότιμη βάση και αυτό είναι καθοριστικό για τη μείωση των προκαταλήψεων.

Προκειμένου να επιτευχθεί η αναγνώριση, η κατανόηση και ο σεβασμός της τσιγγάνικης κουλτούρας και να γίνει δυνατόν να εκφραστεί σε ισότιμη βάση με τη μη τσιγγάνικη κουλτούρα ή άλλες υπάρχουσες κουλτούρες, το σχολείο πρέπει να αποκτήσει ευελιξία στη δομή και στις διαδικασίες του.

Αυτή η ευελιξία θα επιτρέπει στις διαφορετικές κουλτούρες να εκφράζονται ποικιλότροπα, χωρίς να αποτελούν ένα εξωτερικό ή και γραφικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος.

Αυτή η ευελιξία σημαίνει ότι θα μπορούν τα παιδιά να μαθαίνουν έξω από τα συνηθισμένα αφομοιωτικά πρότυπα.

Καθώς μια από τις βασικές αιτίες των προκαταλήψεων είναι η άγνοια, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συμπεριληφθούν στη διδακτέα ύλη θεματικές ενότητες που να διαπραγματεύονται

την ιστορία και την κουλτούρα των Τσιγγάνων. Ακόμα και οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι -στην πλειονότητά τους- πολύ λίγα γνωρίζουν για την ιστορία τους και την καταγωγή τους (Παυλή, Σιδέρη, 1990). Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται πολλές διαφορετικές απόψεις για την καταγωγή και την ιστορία τους, γεγονός που δημιούργησε ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση στον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους.

2.8 Συμπεράσματα

Το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία. Η μετάδοση του πολιτισμού και η εκπαίδευση των νέων είναι στα χέρια της οικογένειας. Η τσιγγάνικη γλώσσα είναι προφορική και ως εκ τούτου η γραφή και η ανάγνωση ως τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας είναι ξένες στους Τσιγγάνους.

Το υπάρχον σχολείο δεν είναι ελκυστικό για τους Τσιγγάνους, καθώς δε λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και τις μετακινήσεις τους στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην προετοιμασία των δασκάλων και στην προετοιμασία των υπόλοιπων μαθητών. Οι Τσιγγάνοι μαθητές βρίσκονται μπροστά σε μια διάσταση προτύπων-αξιών μεταξύ τσιγγάνικης και μη τσιγγάνικης κουλτούρας και σε μια διάσταση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές παιδαγωγικές, τσιγγάνικης και μη τσιγγάνικης, με διαφορετικούς στόχους και μεθόδους.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε ότι οι τσιγγάνικες ομάδες δεν αποτελούν ένα τυποποιημένο και ομοιογενές σύνολο, γεγονός που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη προκειμένου να αποφεύγονται οι απλουστευμένες γενικεύσεις. Σύμφωνα με τον Liegois, οι Τσιγγάνοι σχηματίζουν ανά τον κόσμο ένα μωσαϊκό διαφοροποιημένων ομάδων, γεγονός από το οποίο προκύπτουν δύο σημαντικές εκτιμήσεις. *Πρώτον*, το μωσαϊκό είναι ένα σύνολο του οποίου τα στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους και οι σχέσεις που το διέπουν συντελούν στην οργάνωση και τη δομήσή του, ακόμα κι αν η δομή αυτού του συνόλου δεν είναι αυστηρή αλλά ευμετάβλητη. *Δεύτερον*, κάθε

στοιχείο του συνόλου έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία το διαφοροποιούν από κάθε άλλο στοιχείο του μωσαϊκού, η δομή δηλαδή και το περιεχόμενο του καθενός από τα στοιχεία μπορεί να είναι ιδιότυπα. Επομένως η περιγραφή της οργάνωσης του συνόλου δε σημαίνει ότι εξηγεί και την ποιότητα του κάθε τμήματος χωριστά κι ότι ισχύει και το αντίθετο, η ανάλυση δηλαδή ενός μόνο τμήματος δεν μπορεί να γενικευτεί για το σύνολο. Το κάθε τμήμα είναι απαραίτητο για το σχηματισμό του συνόλου και δεν αποκτά τη σπουδαιότητά του και το λόγο ύπαρξής του παρά μόνο μέσα στο σύνολο στο οποίο ανήκει. Από τις διαφορές που αναπτύσσονται και διατηρούνται (στη γλώσσα, στα επαγγέλματα, στους τρόπους μετακίνησης, στα ταξίδια, στα διάφορα έθιμα) γεννιέται τελικά η συμπληρωματικότητα, η οποία με τη σειρά της διαμορφώνει την εικόνα του συνόλου (Λιεζουά, 1999).

3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 Γενικά

Ακόμα και μετά τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις στο χώρο της βασικής εκπαίδευσης, το ποσοστό αναλφαβητισμού, οργανικού και λειτουργικού, στη χώρα μας παραμένει αρκετά υψηλό.

Το ποσοστό του αναλφαβητισμού είναι βέβαια ακόμη υψηλότερο στους Τσιγγάνους, προσεγγίζοντας στις μεγαλύτερες ηλικίες το 80% του πληθυσμού.

Στις ηλικίες από 18 έως 47 ετών, όπως προκύπτει από την έρευνα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος "Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων" (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2004), το ποσοστό του οργανικού αναλφαβητισμού φτάνει στο 69,7% και το ποσοστό του λειτουργικού αναλφαβητισμού στο 14,9% .

Οι παράγοντες που θα μπορούσαν εν δυνάμει να επηρεάσουν την πρόληψη και τη μείωση του αναλφαβητισμού (οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον) δεν έχουν αλλάξει σημαντικά ως προς τη δομή και τις λειτουργίες τους.

Δεν είναι δυνατό να περιγραφεί και να αναλυθεί η εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα χωρίς να εξετασθεί η κοινωνική τους θέση στην ελληνική κοινωνία.

Οι Τσιγγάνοι ζουν κυρίως στο περιθώριο της ελληνικής κοινωνίας και στο περιθώριο του επίσημου σχολικού μας συστήματος.

Το ελληνικό Σύνταγμα αναφέρεται ρητά στην ισότητα όλων των πολιτών και στο δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Εδώ όμως πρέπει να τονισθεί ότι, αν δεν ενισχυθούν (με τις κατάλληλες ρυθμίσεις) όσοι στερούνται ουσιαστικά αυτή τη δυνατότητα ισότητας (τόσο στην πρόσβαση όσο και στην παρακολούθηση του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος), τότε υπάρχει ανισότητα. Η τυπική ισότητα ευκαιριών ακυρώνεται, όταν δε συνοδεύεται από ουσιαστική ισότητα προϋποθέσεων.

Η ανυπαρξία συγκεκριμένης πολιτικής συνεπάγεται ή τον ουσιαστικό αποκλεισμό των Τσιγγάνων από το εκπαιδευτικό σύστημα ή την υπαγωγή τους σε μια αφομοιωτική διαδικασία,

καθώς δε λαμβάνονται καθόλου υπόψη στη δομή, στο περιεχόμενο και στις διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος οι ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων.

Για τους Τσιγγάνους και τα παιδιά τους οι "περιβάλλοντες" θεσμοί, που τους προσφέρονται ή τους επιβάλλονται μέχρι σήμερα, είναι θεσμοί "άλλων". Η εξουσία είναι άλλων, το σχολείο και οι δάσκαλοί του είναι σχολείο "άλλων".

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που περιβάλλουν τους Τσιγγάνους έχουν παίξει σημαντικό ρόλο και στην εκπαιδευτική τους κατάσταση, καθώς καθορίζουν στάσεις και συμπεριφορές απέναντί τους.

Στο σχολείο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Οι δάσκαλοι αποτελούν κομμάτι της κοινωνίας "των μη Τσιγγάνων" και συνήθως είναι φορείς των προκαταλήψεων που τη διέπουν. Καθώς μάλιστα δεν έχουν κατάλληλα προετοιμαστεί οι εκπαιδευτικοί, τόσο στη διάρκεια της εκπαίδευσης όσο και κατά την επιμόρφωσή τους, για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν συνήθως αφομοιώνει ή αποκλείει τους Τσιγγάνους από την εκπαιδευτική διαδικασία. "Δυστυχώς, η διδασκαλία του μαθήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις είναι ενταγμένη στο πρόγραμμα σπουδών. Σε ατομικό επίσης επίπεδο, διδακτικό/ερευνητικό προσωπικό ορισμένων πανεπιστημιακών τμημάτων αναλύει θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο βέβαια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων" (Μάρκου, 1995, σελ. 87-88).

Οι συμμαθητές μη Τσιγγάνοι είναι αντίστοιχα φορείς προκαταλήψεων, καθώς η συμπεριφορά τους διαμορφώνεται κυρίως από την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο συνήθως διάκειται αρνητικά προς τους Τσιγγάνους.

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γενικότερη πολιτική που αφορά τους Τσιγγάνους. Στην Ελλάδα μέχρι το 1989 είχαμε ανυπαρξία θεσμικού πλαισίου που να αναφέρεται συγκεκριμένα σε αυτούς.

3.2 Στατιστικά στοιχεία

Δεν υπάρχουν επίσημες στατιστικές σε σχέση με την εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Τα στοιχεία όμως που έχουμε από διάφορες έρευνες σε συγκεκριμένες περιοχές είναι ενδεικτικά, σκιαγραφούν την κατάσταση και δείχνουν ότι τα παιδιά των Τσιγγάνων συνήθως δεν πηγαίνουν στο σχολείο, ενώ - όσα πάνε - παρακολουθούν για μικρά και άτακτα χρονικά διαστήματα και το εγκαταλείπουν. Είναι μικρό το ποσοστό των τσιγγανοπαίδων που τελειώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μικρότερο το ποσοστό αυτών που παρακολουθούν τη δευτεροβάθμια και ελάχιστες οι περιπτώσεις αυτών που συνεχίζουν στην τριτοβάθμια. Το ποσοστό αναλφαβητισμού στις τσιγγάνικες κοινότητες είναι υψηλό, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες ηλικίες και στις γυναίκες που μπορεί να φτάνει και στο 95%.

Το 1980 σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα Άνω Λιόσια Αττικής (Κοκκινάκη, 1983), σε 211 νοικοκυριά, το 81,8% του πληθυσμού ήταν αναλφάβητοι.

Στη μονογραφία των Μαρσέλου, Παυλή-Κορρέ (1985) αναφέρεται η γενική εκτίμηση ότι το 65% του συνολικού πληθυσμού των Τσιγγάνων είναι αναλφάβητοι. Στους ημινομάδες το ποσοστό φτάνει στο 85% - σχεδόν το 100% στα άτομα ηλικίας άνω των 40 ετών και σχεδόν το 100% για τις γυναίκες άνω των 25 ετών - ενώ αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι "άσχετα από την ηλικιακή ομάδα το ποσοστό των εγγραμμάτων δεν ξεπερνά το 40%".

Στη μελέτη-έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις περιοχές της Αγίας Βαρβάρας Αττικής και της Κάτω Αχαΐας Αχαΐας το 1986-87 από τη Γ.Γ.Λ.Ε. αναφέρεται ότι το ποσοστό των ανδρών Τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας που δεν πήγαν ποτέ στο σχολείο ανέρχεται σε 33,33% και των γυναικών σε 37,90%, ενώ στην Κάτω Αχαΐα τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 36,86% και 53,13%. Τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Κάτω Αχαΐα δεν παρακολούθησε κανένας άνδρας και καμιά γυναίκα, ενώ στην Αγία Βαρβάρα ποσοστό 13,34 % των ανδρών έφτασε μέχρι την τρίτη γυμνασίου και 4,83% των γυναικών παρακολούθησε τις δυο πρώτες τάξεις του γυμνασίου.

Σημαντικά στοιχεία προκύπτουν και από τις απαντήσεις των Τσιγγάνων στην ερώτηση που αναφέρεται στους λόγους διακοπής της παρακολούθησης στο σχολείο. Ως κυριότεροι λόγοι καταγράφονται οι μετακινήσεις, η επαγγελματική τους ενασχόληση, προβλήματα στο σχολείο ή "άλλοι λόγοι".

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1990 στο Αλιβέρι Βόλου από τη Ν.Ε.Α.Ε. Μαγνησίας προκύπτει ότι, σε 301 νοικοκυριά που διαμένουν στην περιοχή, μόνο 1% των παιδιών σχολικής ηλικίας φοιτούν στο σχολείο και μόνο 5% των ατόμων μέχρι 20 ετών γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση.

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης το 1990 στο πλαίσιο του προγράμματος ΦΤΩ-ΧΕΙΑ 3 προκύπτει ότι, σε 1.141 Τσιγγάνους που διαμένουν στην περιοχή, το 48,68% είναι οργανικά αναλφάβητοι και το 15,13% γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση.

Στο Δημοτικό είναι εγγεγραμμένο ποσοστό 67,78% των παιδιών και μόνο 50% από αυτά παρακολουθεί τακτικά το σχολείο. Το υπόλοιπο ποσοστό διακόπτει για μεγάλες περιόδους, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η βασική εκπαίδευση.

Στο τέλος της δεκαετίας του '90, σε έρευνα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2004) διαπιστώνεται επίσης το υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού των Τσιγγάνων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, 1997-98 και 1998-99, σε δείγμα ηλικίας 18 μέχρι 47 ετών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της *πρώτης φάσης*:

- ◆ Το ποσοστό του οργανικού αναλφαβητισμού κυμαίνεται από 35,5% έως 69,7 % (δεν πήγαν καθόλου σχολείο)
- ◆ Το ποσοστό του λειτουργικού αναλφαβητισμού κυμαίνεται από 14,9 % έως 27% (παρακολούθησαν μέχρι 4 τάξεις)
- ◆ Ποσοστό από 10 % έως 26,9% έχει απολυτήριο Δημοτικού
- ◆ Ποσοστό 2,1 % έχει απολυτήριο Γυμνασίου
- ◆ Ποσοστό 0,9% έως 2,2% έχει απολυτήριο Λυκείου

Στις περιοχές της *δεύτερης φάσης* της έρευνας (1999), σημαντικό ποσοστό (6,6%) τελείωσε ΤΕΛ, ΤΕΣ ή ΤΕΙ.

Επιπλέον, στην έρευνα διαπιστώνεται η άτακτη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και ομαδοποιούνται οι αιτίες που

την προκαλούν σε τρεις κατηγορίες:

- α.** αιτίες που συνδέονται με το εκπαιδευτικό σύστημα
- β.** αιτίες που συνδέονται με τον τρόπο της ζωής των Τσιγγάνων και την αντίληψή τους για την εκπαίδευση
- γ.** αιτίες που συνδέονται με τη στάση των μη Τσιγγάνων απέναντί τους.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο βαθμός του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Τσιγγάνων, με όσα αυτός συνεπάγεται.

Το επίπεδο, λοιπόν, εκπαίδευσης των ενηλίκων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ χαμηλό, ενώ μειώνεται σημαντικά ο αριθμός των Τσιγγάνων που φοιτούν στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

3.3 Εκπαιδευτικές ρυθμίσεις από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Η πρώτη συστηματική αναφορά στα εκπαιδευτικά θέματα των Τσιγγάνων στη χώρα μας έγινε στη μονογραφία των Μαρσέλου και Παυλή-Κορρέ (1985), στο πλαίσιο της έρευνας των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για την εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων και νομάδων στις χώρες της Κοινότητας, που διεξήχθη το 1984-1985. Τα συμπεράσματά της και οι προτάσεις της συμπεριλαμβάνονται στη συνθετική έκθεση που συνέταξε ο καθηγητής Jean Pierre Liegeois, η οποία υπεβλήθη στο Συμβούλιο της Ευρώπης. Με βάση αυτή την έρευνα και τις προτάσεις της, στις 22 Μαΐου του 1989 οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν ΨΗΦΙΣΜΑ που αναφέρεται στη σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και των πλανοδίων. Το Ψήφισμα αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς είναι η πρώτη φορά που στην Ελλάδα προωθείται σε θεσμικό επίπεδο ένα σύνολο μέτρων τα οποία αποσκοπούν στην ανάπτυξη συνολικής προσέγγισης και δημιουργίας δομών, ώστε να υπερπηδηθούν τα σημαντικά εμπόδια που φράζουν στα τσιγγανόπαιδα την πρόσβαση στα σχολεία.

Από το 1985 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 πληθυσμιακές ομάδες (Τσιγγάνων κλπ.)".

Με βάση τα πορίσματά τους η Δ/ση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δίνει κατευθύνσεις στις Δ/σεις όλης της χώρας, οι οποίες εστιάζονται στη διευκόλυνση της πρόσβασης των παιδιών στο σχολείο και στην περιγραφή του "προβλήματος".

Στις προτάσεις και τα πορίσματα των επιτροπών που είχαν συγκροτηθεί στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. πριν το 1987 δεν υπάρχει αναφορά στην ανάγκη αλλαγής της δομής και των βασικών λειτουργιών του σχολείου προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση και πολλές φορές μάλιστα γίνεται καταφανής η άγνοια του τσιγγάνικου πολιτισμού, γεγονός που οδηγεί σε απόψεις και προτάσεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και δημιουργούν σύγχυση. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε απόσπασμα από το πρακτικό της ομάδας εργασίας για θέματα εκπαίδευσης παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής, που συντάχθηκε στα Γραφεία της Δ/σης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στις 27-3-86. Στην ανάλυση των βασικότερων αιτιών της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους Τσιγγάνους αναφέρεται μεταξύ άλλων και "η ανύπαρκτη οικογενειακή αγωγή στο χώρο των Τσιγγάνων και η κακή εμφάνιση των παιδιών". Επιπρόσθετα, η εκτίμηση αυτής της ομάδας εργασίας είναι ότι "μόνο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δεν τοποθετείται θετικά απέναντι στα προβλήματα εκπαίδευσης των μαθητών αυτών (Τσιγγάνων) και στο όλο πρόβλημα".

Το 1987 με πρωτοβουλία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. εκπονήθηκε μελέτη για την "αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων" από ομάδα εργασίας στην οποία συμμετείχαν εκπρόσωποι τριών Υπουργείων που εμπλέκονται στο θέμα (Γ.Γ.Λ.Ε.-ΥΠ.Ε.Π.Θ., Υπουργείο Εσωτερικών και Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας). Στη μελέτη αυτή (που εκδόθηκε το 1988 από τη Γ.Γ.Λ.Ε.) υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων, που απαιτούν συντονισμό όλων των αρμοδίων φορέων. Διαφαίνεται επίσης για πρώτη φορά ένας διαφορετικός προσανατολισμός ως προς την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων.

Το 1987 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. διατυπώνει αίτημα (αριθμ. πρωτ. Φ1/206/14-4-87) στη Γ.Γ.Λ.Ε. να παρέμβει στις σχολικές ηλικίες Τσιγγάνων (οι σχετικές δραστηριότητες της Γ.Γ.Λ.Ε περιγράφονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο).

Το 1987 εγκύκλιος της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς τους Σχολικούς Συμβούλους, τις Δ/σεις και τα Γραφεία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και όλες τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων (αριθμ. πρωτ. Γ1/206/14-4-87), αλλά φυσικά μόνον αυτή δεν επαρκεί για την ουσιαστική επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων.

Το 1992 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προκειμένου να ανταποκριθεί στις δεσμεύσεις του προγράμματος που εγκρίθηκε από την ΕΥΡΩ-ΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, αρμόδια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ζητάει από τη Γ.Γ.Λ.Ε. συνεργασία (αριθμ. πρωτ. Γ1/260/585/29-5-92). Συγκροτείται ομάδα για την υλοποίηση του προγράμματος και συγκεκριμένα τη διεξαγωγή σεμιναρίου εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν μαθητές τσιγγανόπαιδες. Είναι η πρώτη φορά που το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναγνωρίζει την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από ειδικούς σε θέματα Τσιγγάνων και προχωρά προς αυτή την κατεύθυνση. Μέχρι τότε, ενώ στις εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν και να πληροφορούνται για τον τρόπο ζωής και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία των Τσιγγάνων, δεν έχει αναφερθεί ποτέ ο τρόπος με τον οποίο αυτό θα επιτευχθεί. Τα έγγραφα προτρέπουν βέβαια τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν με τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι όμως δεν είναι γνώστες του θέματος, καθώς δεν έχουν κατάλληλα επιμορφωθεί.

Επίσης, το 1992 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ζητά από τη Γ.Γ.Λ.Ε. συνεργασία, προκειμένου να ληφθεί μέριμνα για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων σύμφωνα με το Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας των Κρατών μελών της ΕΟΚ, της 22ας Μαΐου 1989 (το Ψήφισμα παρατίθεται στο Παράρτημα).

Το 1993 το ΥΠ.Ε.Π.Θ., με εγκύκλιο προς όλους τους Προϊσταμένους Δ/σεων και Γραφείων Π.Ε. με θέμα την "εκπαίδευση

τσιγγανοπαίδων" (αριθμ. πρωτ. Γ1/1126/17-9-93), παροτρύνει τους Δ/ντές και τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων να συνεργαστούν με τους αρμόδιους υπευθύνους των Ν.Ε.Λ.Ε. για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση των ειδικών προγραμμάτων που προορίζονται για τα τσιγγανόπαιδα, με στόχο την ένταξή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέχρι το 1994 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. συμμετέχει στην ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ με πρόγραμμα που αναπτύσσεται από τη Γ.Γ.Λ.Ε., ενώ από το 1995 η Γ.Γ.Λ.Ε. συμμετέχει αυτόνομα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Το 1994 σε εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με θέμα τη "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση" αναφέρεται ρητά ότι "σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταρτίσαμε και εφαρμόζουμε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών - παιδιών των Τσιγγάνων, μεταναστών και παλινοστούντων, με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Για το σκοπό αυτό θέσαμε σε λειτουργία ένα ευρύ δίκτυο τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, το οποίο διευρύνεται όλο και περισσότερο, σύμφωνα με τις ανάγκες που δημιουργούν οι νέες αθροές εισροές μεταναστών.

Αναπτύσσουμε ένα ευρύ δίκτυο συνεργασίας ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία (παιδαγωγικά τμήματα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Σχολικοί Σύμβουλοι) με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά των **Τσιγγάνων**, των παλινοστούντων, των διακινούμενων εργαζομένων και των μεταναστών.

Μέσα σ' αυτή την προσπάθεια εντάσσεται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών που φοιτούν στα παιδαγωγικά τμήματα."

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., κατά τη σχολική χρονιά 1994-95 λειτούργησαν προπαρασκευαστικά τμήματα μέσα στο σχολείο, με ένα δάσκαλο (από το μόνιμο διδακτικό προσωπικό) και 15-18 παιδιά. Η διδασκαλία στα τμήματα αυτά ήταν εξατομικευμένη και το κάθε παιδί, όταν ανταποκρινόταν

στο απαιτούμενο επίπεδο, εντασσόταν στην ανάλογη τάξη. Στα προπαρασκευαστικά τμήματα καταρχήν εντάσσονταν όλα τα τσιγγανόπαιδα, ανεξαρτήτως ηλικίας, ενώ τα νήπια εντάσσονταν σε "κανονικά" νηπιαγωγεία. Σύμφωνα με τα στοιχεία που υπάρχουν στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., συνολικά λειτούργησαν 38 προπαρασκευαστικά τμήματα σε όλη την Ελλάδα, 3.145 τσιγγανόπαιδα φοίτησαν στα δημοτικά σχολεία και 81 στα νηπιαγωγεία της χώρας. Και τις επόμενες σχολικές χρονιές το ΥΠ.Ε.Π.Θ. συνεχίζει τη λειτουργία των προπαρασκευαστικών και φροντιστηριακών τμημάτων για τσιγγανόπαιδα.

Από το 1997 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εντάσσει στις προτεραιότητές του τη βελτίωση των ευκαιριών των παιδιών και των νέων σχολικής ηλικίας που προέρχονται από οικογένειες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που ενθαρρύνει και προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - κάτι που άλλωστε προβλέπεται και από το Ν. 2413/1996 - έχει αρχίσει να υλοποιείται και το πρόγραμμα με τίτλο "Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων". Η διάρκεια της **πρώτης φάσης** του προγράμματος ήταν τριετής (1997-2001) και οι δράσεις που περιελάμβανε κάλυπταν το σύνολο των πτυχών της εκπαίδευσης μιας κατηγορίας παιδιών, τα οποία μέχρι τότε δε στάθηκε δυνατόν να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που το ελληνικό σχολείο θεωρητικά προσφέρει σε όλους τους Έλληνες πολίτες.

Η υλοποίηση αυτού του προγράμματος είχε ανατεθεί στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή κ. Αθανάσιο Γκότοβο. Βασικός στόχος ήταν η δημιουργία απαραίτητων προϋποθέσεων ώστε αφενός να επιτευχθεί η προσέλευση και η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και αφετέρου να εξασφαλιστεί η συστηματική φοίτησή τους (Μάρκου, 2008).

Το πρόγραμμα περιελάμβανε *τέσσερις δράσεις* που υλοποιήθηκαν στην τριετία 1997-2001. Η *πρώτη* δράση στόχευε στη συγκρότηση μιας στερεής γνωστικής υποδομής σχετικά με την κοινότητα των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, έτσι ώστε οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση να βασίζεται πάνω της. Η *δεύτερη* δράση εστιαζόταν στην αξιολόγηση διδακτικού υλικού για την

εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων που είχε εκπονηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ταυτόχρονα οργανώθηκαν σε δεκαπέντε περιοχές της Ελλάδας - αντιπροσωπευτικές των τύπων κοινωνικής ένταξης των Τσιγγάνων - πιλοτικές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Η *τρίτη* δράση στόχευε στην παραγωγή επιμορφωτικού υλικού και στη συγκρότηση ενός πυρήνα επιμορφωτών για τη δημιουργία επιμορφωτικών σεμιναρίων σε εκπαιδευτικούς. Η *τέταρτη* δράση επικεντρώθηκε στη μελέτη της διγλωσσίας των τσιγγανοπαίδων και ειδικότερα στην παραγωγή ειδικού γλωσσικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, καθώς και την παραγωγή εναλλακτικού διδακτικού υλικού σε επιμέρους περιοχές μάθησης για την υποστήριξη της διδασκαλίας σε ταχύρρυθμα τμήματα υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα. Σύμφωνα με την αξιολόγηση (Μάρκου, 2008) της πρώτης φάσης του προγράμματος φαίνεται ότι ο στόχος της παρέμβασης προσεγγίστηκε σε σημαντικό βαθμό, παρά τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν. Τα στοιχεία που προκύπτουν δείχνουν ότι κατά τη σχολική περίοδο 1996-1997 φοιτούσαν στο σχολείο 2.640 μαθητές, ενώ τον Οκτώβριο του 1999 παρουσιάζονται 8.460 εγγεγραμμένοι τσιγγανόπαιδες και η σχολική διαρροή μειώνεται στο 20% των εγγεγραμμένων τσιγγανοπαίδων.

Στη **δεύτερη φάση**, 2001-2004, η υλοποίηση του προγράμματος είχε ανατεθεί και πάλι στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με τίτλο "Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο", με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου. Ο θεμελιώδης στόχος της μαζικότερης προσέλευσης των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και της τακτικής φοίτησης παραμένει ο ίδιος και πραγματώνεται μέσα από *τέσσερις δράσεις*. Η *πρώτη* δράση στόχευε στην "παιδαγωγική παρακολούθηση και στήριξη", η *δεύτερη* στην "ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση", ενώ η *τρίτη* στην "παραγωγή υλικού". Η *τέταρτη* δράση περιελάμβανε οριζόντιες δράσεις για το "συντονισμό, εποπτεία, αξιολόγηση και τις ενέργειες διάχυσης και δημοσιοποίησης του έργου". Στην αξιολόγηση της δεύτερης φάσης τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2002-2003 φοίτησαν και ολοκλήρωσαν τη χρονιά με επιτυχία 3.349 τσιγγανόπαιδα σε σύνολο 6.290 εγγεγραμμένων, ενώ ο συνολικός αριθμός

τοιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο εκτιμήθηκε ότι έφτασε στους 8.000 μαθητές.

Η εφαρμογή της **τρίτης φάσης** του προγράμματος ξεκίνησε μετά από διετή διακοπή και ολοκληρώθηκε το 2008 από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Επιστημονικός υπεύθυνος ορίστηκε ο καθηγητής και αντιπρύτανης του ιδίου πανεπιστημίου κ. Ναπολέον Μήτσης.

Ο βασικός σκοπός του προγράμματος επικεντρώνεται στη δημιουργία και βελτίωση των προϋποθέσεων για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων και υλοποιείται μέσα από τρεις επιμέρους στόχους που έχουν συνάφεια με αντίστοιχες δράσεις:

- ◆ Βελτίωση των συνθηκών για την προσέλκυση των τσιγγανό-παιδων στο σχολείο και την παραμονή τους τουλάχιστον στον κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- ◆ Βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/Τσιγγάνων μέσα από τη μεταβολή-τροποποίηση παιδαγωγικών διαδικασιών και προϊόντων σχετικών με την εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των Τσιγγάνων.
- ◆ Αλλαγή της νοοτροπίας των δασκάλων που έχουν στις τάξεις τους τσιγγανόπαιδα, καθώς και των Τσιγγάνων γονέων απέναντι στο σχολείο και γενικότερα τη μόρφωση των παιδιών τους.

Όπως και στις προηγούμενες φάσεις του προγράμματος, έτσι και σε αυτή, όσο διήρκεσε το πρόγραμμα και υπήρχε υποστήριξη τόσο στην τσιγγάνικη οικογένεια όσο και στη σχολική μονάδα, παρατηρήθηκε αύξηση του αριθμού προσέλευσης των τσιγγανο-παιδων, αύξηση του χρόνου παραμονής τους στο σχολείο και συνέχιση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το αντίστοιχο πρόγραμμα της τριετίας 2010-2013, "Εκπαίδευση παιδιών Ρομά" πραγματοποιείται από δύο Πανεπιστήμια και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε., αρμόδιο για την εκπαίδευση ενηλίκων), με κατανομή γεωγραφικών περιοχών αλλά με κοινούς στόχους και δράσεις. Το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.), με επιστημονικούς υπεύθυνους τους Καθηγητές κ. Γιώργο Μάρκου και κ. Γιώργο Παπακων-

σταντίνου υλοποιεί το πρόγραμμα στις περιφέρειες Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Δυτικής Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας, Αττικής, Νοτίου Αιγαίου, Πελοποννήσου, Κρήτης και Βορείου Αιγαίου. Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια κα Ευαγγελία Τρέσσου-Φατούρου, υλοποιεί το πρόγραμμα στις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Σε αυτή τη φάση του προγράμματος, ο κύριος σκοπός παραμένει ο ίδιος, αλλά το πρόγραμμα επεκτείνεται με πιο συστηματικό τρόπο και με συγκεκριμένες δράσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων Τσιγγάνων και στην προσχολική αγωγή. Οι καινοτομικές δράσεις των προηγούμενων φάσεων επαναλαμβάνονται επίσης με καλύτερη οργάνωση, αξιοποιώντας τα συμπεράσματα των αξιολογήσεων και κυρίως τη συμμετοχή των ίδιων των Τσιγγάνων σε ποικίλους ρόλους, με πρωτεύοντα το ρόλο του διαμεσολαβητή (mediator). Τσιγγάνοι, εκπαιδευμένοι σε αυτό το ρόλο μέσω σεμιναρίων μεγάλης διάρκειας, καθώς και αρκετοί άλλοι (με γνώση και εμπειρία) αποτελούν μία ομάδα σημαντικών συνεργατών του προγράμματος.

3.4. Άλλοι φορείς

Η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων του Παιδαγωγικού Τμήματος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης δημιούργησε ειδικό διδακτικό υλικό σχεδιασμένο για την ομάδα των Τσιγγάνων. Η "ΓΕΝΕΣΙΣ" ήταν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής των Τσιγγάνων και απευθυνόταν τόσο σε παιδιά σχολικής ηλικίας όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά που δεν είχαν ποτέ παρακολουθήσει μαθήματα στο σχολείο ή το είχαν εγκαταλείψει πρόωρα ή δεν παρακολουθούσαν τακτικά τα σχολικά μαθήματα.

Η "ΓΕΝΕΣΙΣ" στόχευε στην απόκτηση ή/και ενίσχυση των γνώσεων της ελληνικής γλώσσας που είναι απαραίτητες για την ισότιμη συμμετοχή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολικό σύστημα, στην απόκτηση

των γνώσεων της ελληνικής γλώσσας που είναι απαραίτητες για την κοινωνική ένταξη των Ρομά στην ευρύτερη κοινότητα". Στις προθέσεις της ομάδας σχεδιασμού και υλοποίησης ήταν "το υλικό της "ΓΕΝΕΣΙΣ" να ετοιμαστεί και στα Ρομανές έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί και ως πρόγραμμα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των Ρομά" (Τρέσσου-Μυλωνά, 1995, σελ. 205-209).

Η "ΓΕΝΕΣΙΣ" άρχισε να εφαρμόζεται σε συνεργασία με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. από τη σχολική χρονιά 1993-94 σε παιδιά Τσιγγάνων στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης (Μενεμένη, Εύσομος, Κορδελιό) και στην περιοχή Σοφάδων του νομού Καρδίτσας. Εφαρμοζόταν επίσης σε τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας για παιδιά πρόσφατα επαναπατρισθέντων Ελλήνων Ποντίων της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην περιοχή της Θεσσαλονίκης.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 με την εκπαίδευση των Τσιγγάνων ασχολήθηκε και ο δάσκαλος Α. Νικολαΐδης, εκπροσωπώντας κατά καιρούς διάφορους φορείς ("ΣΩΣΤΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ", "ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ"), ενώ έχει εκπονήσει και μέθοδο για τον αλφαριθμητισμό με τον τίτλο "ΓΟΡΓΟΝΑ".

Επίσης πολλές κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις για μικρά ή μεγάλα διαστήματα υλοποίησαν δράσεις υποστήριξης και προώθησης της ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Για παράδειγμα η οργάνωση "ΣΩΣΤΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ" είχε διοργανώσει τμήματα δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στις περιοχές των Άνω Λιοσίων και των Μεγάρων. Ακόμη στο Βοτανικό το Κέντρο Συμπαράστασης Παιδιών και Οικογένειας, με υπεύθυνη την κ. Μυρτώ Λαιμού και μία ομάδα ειδικευμένων συνεργατών και εθελοντών, για σειρά ετών αναπτύσσει δραστηριότητες με στόχο την ένταξη των παιδιών στο σχολείο και στηρίζει την οικογένειά τους να αντιμετωπίσει τα καθημερινά της προβλήματα.

Στο πέρασμα του χρόνου και με την υλοποίηση του προγράμματος "Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων" που εκπορεύτηκε από τον καθ' ύλη αρμόδιο φορέα, το Υπουργείο Παιδείας, πολλά από αυτά τα προγράμματα ατόνησαν. Ωστόσο πρέπει να αναγνωριστεί η σημαντική προσφορά τους στο εκπαιδευτικό ζήτημα των Τσιγγάνων.

3.5 Το Εθνικό Πρόγραμμα για την Κοινωνική Ένταξη των Τσιγγάνων

Αξιίζει να επισημανθεί ότι η εμπειρία από την υλοποίηση των προγραμμάτων για τους Τσιγγάνους και η συνειδητοποίηση ότι το πολυδιάστατο των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι Τσιγγάνοι απαιτούσαν μια εθνική πολιτική και ένα πιο ολοκληρωμένο σχέδιο οργάνωσης και δράσης, οδήγησαν στο σχεδιασμό του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ελλήνων Τσιγγάνων. Το ολοκληρωμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε από μια άτυπη διυπουργική επιτροπή, η οποία συγκροτήθηκε το 1996 με απόφαση του τότε πρωθυπουργού Κωνσταντίνου Σημίτη και στην οποία συμμετείχαν, εκτός από τα συναρμόδια Υπουργεία, η Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Ελλήνων Ρομά (ΠΟΣΕΡ) και το Διαδημοτικό Δίκτυο ΡΟΜ. Το ολοκληρωμένο πρόγραμμα ήταν το πρώτο στο είδος του που συνδύαζε συντονισμένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση όλων των ζητημάτων (στέγαση, απασχόληση, εκπαίδευση, υγεία κλπ.) και έθετε όρους που προωθούσαν την κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων. Το σχέδιο του προγράμματος συνοδεύταν από έναν οδηγό που έδινε κατευθύνσεις για το πώς πρέπει να εφαρμοστεί και διανεμήθηκε σε όλους τους ενδιαφερόμενους δήμους στους οποίους κατοικούσαν Τσιγγάνοι. Η βασική του αρχή ήταν η ενεργός συμμετοχή - ως δικαίωμα και υποχρέωση - των Τσιγγάνων πολιτών στη διαδικασία της κοινωνικής τους ένταξης. Η ανάπτυξη του προγράμματος ξεκίνησε το 2001 με την εποπτεία και καθοδήγηση του Υπουργείου Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για μερικά χρόνια και αρκετοί Τσιγγάνοι επωφελήθηκαν, απέκτησαν ιδιόκτητη στέγη και βελτιώθηκαν οι συνθήκες διαβίωσής τους. Δυστυχώς - για μια σειρά από διαφορετικούς λόγους - το πρόγραμμα δεν ολοκληρώθηκε όπως είχε προβλεφθεί και πολλά προβλήματα για πολλούς Τσιγγάνους παραμένουν μέχρι σήμερα άλυτα. Η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας εκ μέρους της Πολιτείας είναι ένας παράγοντας που καθιστά τους Τσιγγάνους δυσχερή και δύσπιστους απέναντί της.

Το καλοκαίρι του 2010 ξεκινά μια δεύτερη προσπάθεια προετοιμασίας ενιαίου Σχεδίου Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά, με συμμετοχή όλων των συναρμόδιων φορέων βάσει της εμπειρίας τους από την εφαρμογή του Εθνικού Ολοκληρωμένου Σχεδίου για τους Ρομά και του επιχειρησιακού του Σχεδίου Δράσης (ΟΠΑ), προκειμένου να υποβληθεί προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το πιο πρόσφατο Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (9 Μαρτίου 2011) σχετικά με τη στρατηγική της Ε.Ε για την ενσωμάτωση των Ρομά, στηριζόμενο στο χάρτη θεμελιωδών δικαιωμάτων, στο διεθνές δίκαιο για τα δικαιώματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σε πλήθος σχετικών συμβάσεων, συστάσεων, ψηφισμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης καθώς και σε οδηγίες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, μεταξύ άλλων:

"1. καλεί την Επιτροπή να προτείνει και το Συμβούλιο να θεσπίσει στρατηγική της ΕΕ για την ενσωμάτωση των Ρομά (στο εξής: "Στρατηγική") ως ενδεικτικό, συνεκτικό και πολυεπίπεδο σχέδιο δράσης σε κλίμακα ΕΕ, το οποίο θα καταρτίζεται και θα εφαρμόζεται σε κάθε πολιτικό και διοικητικό επίπεδο και θα μπορεί να εξελίσσεται όποτε χρειαστεί, θα στηρίζεται στις θεμελιώδεις αξίες της ισότητας, της πρόσβασης σε δικαιώματα, της εξάλειψης των διακρίσεων και της ισότητας μεταξύ των φύλων και θα βασίζεται στα καθήκοντα, τους στόχους, τις αρχές και στα μέσα που προβλέπουν οι Συνθήκες και ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, όπως έχει προαναφερθεί, καθώς και στη σχετική νομοθεσία της ΕΕ και θα βασίζεται περαιτέρω τόσο σε αμοιβαίες αρμοδιότητες όσο και σε δράσεις στήριξης, συντονισμού και συμπληρωματικότητας της Ένωσης·

2. αναγνωρίζει ότι οι κοινότητες Ρομά αντιμετωπίζουν διακρίσεις και/ή συχνές προκαταλήψεις σε βάρος τους σε πολλά κράτη μέλη και ότι η κατάσταση αυτή έχει επιδεινωθεί από την τρέχουσα οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση που έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια θέσεων εργασίας· τονίζει ότι η ενσωμάτωση των Ρομά αποτελεί ευθύνη αφενός όλων

των κρατών μελών και αφετέρου των θεσμικών οργάνων της ΕΕ· καλεί τα κράτη μέλη να συνεργασθούν πλήρως με την ΕΕ και εκπροσώπους των Ρομά για τη χάραξη ολοκληρωμένων πολιτικών, χρησιμοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους της ΕΕ στο πλαίσιο των Διαρθρωτικών Ταμείων και συγκεκριμένα στα πλαίσια του ΕΤΠΑ, του ΕΚΤ και του ΕΓΤΑΑ, ώστε να προωθηθεί η ενσωμάτωση των Ρομά σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο· καλεί την Επιτροπή να δείξει ιδιαίτερη προσοχή σε αιτήματα για τεχνική συνδρομή σε μια προσπάθεια να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα όλων των διαθέσιμων μέσων για την ενσωμάτωση των κοινοτήτων Ρομά·

3. υπενθυμίζει ότι υπάρχουν τόσο ευρωπαϊκά προγράμματα όσο και χρηματοδοτικά κονδύλια τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κοινωνική και οικονομική ενσωμάτωση των Ρομά, αλλά ότι απαιτείται βελτιωμένη επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα, στα πλαίσια των τοπικών αρχών, της κοινωνίας των πολιτών και των πιθανών ομάδων στόχο, ούτως ώστε οι Ρομά να ενημερώνονται γι' αυτά· επιπλέον, υποστηρίζει τη χρήση των υφιστάμενων κονδυλίων της ΕΕ για την ανέγερση νέων σπιτιών ή την ανακαίνιση αυτών που υπάρχουν, τη βελτίωση μηχανικών έργων υποδομής, τοπικών επιχειρήσεων κοινής ωφέλειας, συστημάτων επικοινωνίας, εκπαίδευσης, μέτρων πρόσβασης στην αγορά εργασίας κλπ·

4. καλεί την Επιτροπή:

α) να θεσπίσει τομείς προτεραιότητας για τη στρατηγική και πρωτίστως:

- τα θεμελιώδη δικαιώματα, ιδίως τη μη εισαγωγή διακρίσεων, την ισότητα και την ελεύθερη κυκλοφορία,
- την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη διά βίου μάθηση,
- τον πολιτισμό,
- την απασχόληση,
- τη στέγαση, συμπεριλαμβανομένων ενός υγιούς περιβάλλοντος και κατάλληλων υποδομών,

- την υγειονομική περίθαλψη και τη βελτίωση της υγειονομικής κατάστασης των Ρομά και
- την πολιτική συμμετοχή και τη συμμετοχή των Ρομά στην κοινωνία των πολιτών, συμπεριλαμβανομένης της νεολαίας Ρομά."

Θέτοντας αυτές τις προτεραιότητες το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο παροτρύνει στα κράτη μέλη να αναγνωρίσουν τον κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό αποκλεισμό των 10-12 εκατομμυρίων Ρομά της Ευρώπης και προτείνει να σχεδιαστούν στρατηγικές για την αντιμετώπισή του προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική συνοχή και σύγκλιση στην Ευρώπη. Παράλληλα μέσα από το ψήφισμα προτείνονται στα κράτη μέλη διαδικασίες υλοποίησης και για την εξασφάλιση αυτών των διαδικασιών το κάθε κράτος μέλος μεταξύ των άλλων οφείλει:

"να συγκροτήσει ειδική ομάδα ως μόνιμο φορέα που θα αναλάβει την ευθύνη της εποπτείας, του συντονισμού, της παρακολούθησης, της υποβολής εκθέσεων, της αξιολόγησης, της διευκόλυνσης της εφαρμογής, της συνεκτίμησης σε όλες τις πολιτικές και της εξασφάλισης συνέχειας, καλύπτοντας, στο πλαίσιο αυτό, την ανάγκη για ένα ανεξάρτητο, πολυτομεακό φορέα, που θα λειτουργεί ως "εξωτερικός παράγοντας διευκόλυνσης" και θα μπορεί να αξιολογεί και να σταθμίζει τα διάφορα εθνικά και τομεακά συμφέροντα με τρόπο αποδεκτό για όλους."

Οι κατευθύνσεις προς τα κράτη μέλη είναι σαφείς. Απομένει η αναμονή για την πραγματοποίησή τους μέσα από σύνολο μέτρων εναρμονισμένων με αυτές και με τις διαπιστωμένες ανάγκες των Ρομά σε κάθε κράτος μέλος της Ενωμένης Ευρώπης.

3.6 Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα είναι άμεσα συναρτημένη με την κοινωνική θέση που κατέχουν στην ελληνική κοινωνία.

Δεν μπορούμε να περιμένουμε να λειτουργήσει διαπολιτισμικό σχολείο, όταν την κοινωνική θέση των ομάδων που το απαρτί-

ζουν χαρακτηρίζει ανισότητα, απόρριψη και κοινωνικός αποκλεισμός.

Η σχολική ένταξη κάτω από τις σημερινές συνθήκες δομής και λειτουργίας του επίσημου σχολικού συστήματος είναι μια διαδικασία σαφώς σύνθετη.

Είναι μεγάλο το ποσοστό των αναλφάβητων Τσιγγάνων, ενώ η φοίτηση στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα είναι άτακτη και συχνά διακόπτεται. Στις αξιολογήσεις των προγραμμάτων "Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων" (τα οποία προαναφέρθηκαν) των Βεργίδη, Σταμέλου (2004) και της ομάδας Synergon (2008), μεταξύ άλλων, συμπερασματικά αναφέρεται ότι δεν ευθύνεται μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα για την κατάσταση αυτή, όπως δεν ευθύνονται μόνο οι Τσιγγάνοι. Το πρόβλημα είναι πολύπλοκο και πολυσύνθετο και διαμορφώνεται από παράγοντες με κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων δεν είναι δυνατόν να επιλυθεί οριστικά μόνο με την υλοποίηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο αποτελεσματικά και αν είναι, χωρίς συντονισμένες δράσεις σε πολλαπλούς τομείς και επίπεδα.

Η εκπαίδευση δεν είναι ενταγμένη στη ζωή τους ούτε θεωρείται αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της εξέλιξής τους, χωρίς όμως να παραγνωρίζουν το γεγονός ότι η εκπαίδευση θα επιδρούσε θετικά στην οικονομική τους δραστηριότητα όσο και στην κοινωνική τους καταξίωση. Η μη κανονική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων και η κατά διαστήματα παρακολούθηση των μαθημάτων στο σχολείο δεν είναι, όπως αναφέρεται συχνά σε διάφορες μελέτες, μόνο εκπαιδευτικό ζήτημα. Ο αποκλεισμός τους από το σχολείο έχει κυρίως διάσταση κοινωνική, οφειλόμενη, εκτός των άλλων, στην αρνητική στάση των γονέων των άλλων παιδιών, καθώς και των εκπαιδευτικών απέναντι στα τσιγγανόπαιδα αλλά και στους Τσιγγάνους γενικότερα. Τα μέτρα λοιπόν που κατά καιρούς είχαν ληφθεί από την πλευρά της πολιτείας ήταν αποσπασματικά και όχι συστηματοποιημένα και δεν αναφέρονταν στη δομή και τις βασικές λειτουργίες του σχολείου με σαφή διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Με το Ψήφισμα όμως των Υπουργών Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης

της 22ας Μαΐου του 1989, η Ελλάδα προσανατολίζεται προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και από το 1997 μέχρι σήμερα (2011) το Υ.Π.Ε.Π.Θ. υλοποιεί - με αρκετές διακοπές λόγω γραφειοκρατικών διαδικασιών στην εφαρμογή του - το πρόγραμμα "Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων". Όμως τα προβλήματα είναι χρόνια και αναγνωρίζονται σε όλες τις μελέτες και τις έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν σε πολλούς τομείς της ζωής των Τσιγγάνων. Είναι φανερό λοιπόν ότι μόνο μια συστηματική και συνεχής προσέγγιση με ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης που θα λάβει υπόψη του όλες τις παραμέτρους και θα αντιμετωπίσει όλα τα ζητήματα (στέγαση, απασχόληση, προκαταλήψεις και στερεότυπα κλπ.) θα επιφέρει αλλαγές και στον τομέα της εκπαίδευσης.

4. Η ΛΑΪΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ

4.1 Σύντομο ιστορικό

Πριν γίνει αναφορά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), είναι χρήσιμο να προηγηθεί σύντομη περιγραφή της φυσιογνωμίας της και της ιστορικής της εξέλιξης, ώστε να γίνει κατανοητή η σχέση της με το ζήτημα των Τσιγγάνων.

Ο όρος "Λαϊκή Επιμόρφωση" που είχε επικρατήσει στη χώρα μας την περίοδο 1980-1990 ταυτίζεται με το διεθνή όρο "εκπαίδευση ενηλίκων" ή "διά βίου εκπαίδευση". Με τον όρο αυτόν αναφερόμαστε σε "κάθε μορφής οργανωμένη εκπαίδευση έξω από το σχολικό σύστημα, με σκοπό αφενός την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθένα, ανεξάρτητα από εκπαιδευτικό επίπεδο, ηλικία και φύλο, καθώς και την ενεργητική συμμετοχή του στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή του τόπου" (κεφ. Α', άρθρο 1, Κανονισμός Λαϊκής Επιμόρφωσης, ΦΕΚ 794/τ.β'/31-12-1985).

Στην ανάλυση αυτού του όρου βρίσκουμε τη φιλοσοφία της Λαϊκής Επιμόρφωσης (Λ.Ε.) καθώς και το ρόλο της, τόσο στη διαδικασία της προσωπικής και συλλογικής ανάπτυξης όσο και στη διαδικασία του κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η Λ.Ε. ως θεσμός εμφανίζεται στη χώρα μας το 1929, όταν επί κυβέρνησης Βενιζέλου ψηφίσθηκε νόμος ο οποίος προέβλεπε την ίδρυση νυχτερινών σχολείων για αναλφάβητους. Στην τροχιά που διαγράφει μέχρι το 1981, η Λ.Ε. αλλάζει μορφή σύμφωνα με τις προβλέψεις διαφόρων Νομοθετικών Διαταγμάτων.

Το 1982 τίθεται σε εφαρμογή ένας νέος κανονισμός, ο οποίος αφενός προσεγγίζει μοντέλα ευρωπαϊκών χωρών με παράδοση στην εκπαίδευση ενηλίκων (όπως π.χ. οι Σκανδιναβικές και Αγγλοσαξονικές χώρες), αφετέρου προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εποχής. Το 1985 ο κανονισμός αυτός βελτιώνεται, δίνοντας νέες κατευθύνσεις και επαναπροσδιορίζοντας ρόλους και αρμοδιότητες στο διαρθρωτικό σχήμα της Λ.Ε. Μέχρι τότε η Λ.Ε. υπαγόταν στο Υπουργείο Παιδείας και από το 1985 έως το 1991 αποτελούσε μια από τις τρεις Γραμματείες του Υπουργείου Πολιτισμού. Η Λ.Ε. ως Γραμματεία λειτουργεί από

το 1983, ενώ προηγουμένως ήταν Διεύθυνση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ωστόσο, μόλις το 1989 εκδίδεται προεδρικό διάταγμα που ορίζει τη διάρθρωση της υπηρεσίας και τη λειτουργία της (αρμοδιότητες Διευθύνσεων, Τμημάτων κλπ.) με Οργανισμό. Το δίκτυο παροχής υπηρεσιών της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης ήταν εκτεταμένο σε 54 Νομούς, όπου υπήρχαν οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.), οι οποίες εντάχθηκαν διοικητικά από το 1994 στη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση.

Οι προτεραιότητες της Λ.Ε. άλλαξαν αρκετές φορές, περνώντας από στάδια πειραματισμού και ανίχνευσης, ακόμα και για την ύπαρξη της ίδιας της μορφής του θεσμού. Η προσπάθεια ήταν να συμβαδίζουν οι προτεραιότητες με τις εκφρασμένες ανάγκες του πληθυσμού (του γενικότερου και των ειδικών ομάδων) στον οποίο απευθύνονταν τα προγράμματά της, χωρίς να αγνοούνται οι κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής κοινότητας, η οποία άλλωστε χρηματοδοτούσε μέρος των προγραμμάτων.

Η σχέση της Λαϊκής Επιμόρφωσης με το τσιγγάνικο ζήτημα εντάχθηκε στο πλαίσιο της επαφής της με τις ειδικές ομάδες του πληθυσμού. Σε σχετική εισήγηση αναφέρεται:

"Η Λαϊκή Επιμόρφωση προσεγγίζοντας τις ειδικές κοινωνικές ομάδες προσανατολίζεται σε δραστηριότητες που προωθούν την ενεργοποίηση ατόμων και κοινωνικών ομάδων για ανάληψη πρωτοβουλίας στη διαμόρφωση της δικής τους ταυτότητας και της κοινωνικής ανάπτυξης του τόπου. Επιδιώκει να βοηθήσει τα μέλη της κοινωνίας και των διαφόρων ομάδων της να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους προκειμένου να τις αξιοποιήσουν για μια καλύτερη ζωή. Ανάμεσα στις ειδικές κοινωνικές ομάδες και τις πολιτισμικές μειονότητες κατατάσσονται και οι Τσιγγάνοι" (Βασιλειάδου 1992).

Η προσέγγιση της Λ.Ε. στον τσιγγάνικο χώρο είχε πάντα ως στόχο τη δυναμική κοινωνική τους ένταξη. Αυτό προϋποθέτει σεβασμό στον τρόπο της ζωής τους, στα ήθη και έθιμά τους, στη διατήρηση της ταυτότητάς τους, στην αυτοδιάθεσή τους και στον τρόπο του αυτοπροσδιορισμού τους.

4.2 Εκπαιδευτικά προγράμματα για Τσιγγάνους

Η συνεισφορά της Λαϊκής Επιμόρφωσης στον τομέα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την υποδομή και τις προοπτικές που έχει δημιουργήσει.

Το 1984 η Λαϊκή Επιμόρφωση προσέγγισε για πρώτη φορά τους Τσιγγάνους με ένα πειραματικό πρόγραμμα το οποίο επιδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και υλοποιήθηκε στην Αγία Βαρθάρα Αττικής και στην Κάτω Αχαΐα Αχαΐας.

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων της Λ.Ε. και κυρίως στο πλαίσιο του πειραματικού προγράμματος έγινε μια έρευνα-μελέτη που κατέγραψε τον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων και τα εκπαιδευτικά τους προβλήματα. Στη συνέχεια, τα στοιχεία αυτής της διερεύνησης - ως προς το εκπαιδευτικό μέρος - συμπληρώνονται από τη "Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων", που εκπονήθηκε από διυπουργική ομάδα εργασίας η οποία συστήθηκε με πρωτοβουλία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (και οι δύο μελέτες έχουν εκδοθεί από τη Γ.Γ.Λ.Ε., βλ. βιβλιογραφία).

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις μελέτες αυτές, η Λ.Ε. προχώρησε στο σχεδιασμό προγραμμάτων (με βραχυπρόθεσμους, μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους) διαμορφωμένων και προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές).

Κύριος στόχος όλων των προγραμμάτων ήταν η δυναμική κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων επικεντρώθηκε αρχικά στον αλφαριθμητισμό ενηλίκων Τσιγγάνων. Αργότερα, συμπεριλήφθηκαν συμβουλευτική γονέων, αγωγή υγείας και δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων για νέους Τσιγγάνους, που έπαιζαν υποστηρικτικό ρόλο για την επιτυχία του προγράμματος αλφαριθμητισμού.

Το 1986, μετά από αίτημα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (αριθμ. πρωτ. Γ1/206/14-4-87), η Λαϊκή Επιμόρφωση άρχισε να προσεγγίζει τις σχολικές ηλικίες - κατά παρέκκλιση του κανονισμού της - με πρόγραμμα βασικής παιδείας.

Το αίτημα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προς τη Γ.Γ.Λ.Ε. στηρίχτηκε αφενός στην εμπειρία που απέκτησε η Γ.Γ.Λ.Ε από την ενασχόλησή της στο χώρο των Τσιγγάνων και αφετέρου στη δυνατότητα να προσεγγίσει - μέσα από ένα πανελλαδικό και ευέλικτο δίκτυο παροχής υπηρεσιών - νομάδες και ημινομάδες.

Βασικός στόχος όμως του προγράμματος ήταν **η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα** και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ένταξης των τσιγγανοπαίδων σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 22 Νομούς - στους οποίους ήταν συγκεντρωμένος σημαντικός αριθμός Τσιγγάνων - από τις Ν.Ε.Λ.Ε. (Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης), με τη συνεργασία των Διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των τοπικών φορέων και κυρίως με τη συνεργασία των τοπικών συλλόγων Τσιγγάνων ή των εκπροσώπων τους, όπου δεν υπήρχαν θεσμοθετημένα όργανα.

Το πρόγραμμα κινήθηκε σε τρεις άξονες:

1ος Άξονας

- α) Αλφαριθμητικός Τσιγγάνων και τσιγγανοπαίδων
- β) Υποστηρικτικές κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες
- γ) Δημιουργία υποδομής, εκπαιδευτικών μέσων και διδακτικών υλικών

2ος Άξονας

- α) Επιμόρφωση Επιμορφωτών (τιμήματα τσιγγανοπαίδων στη Λ.Ε.)
- β) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα)
- γ) Επιμόρφωση επαγγελματιών (στελέχη φορέων που παρέχουν υπηρεσίες στους Τσιγγάνους)

3ος Άξονας

- α) Ευαισθητοποίηση για τη συνειδητοποίηση και την άμβλυνση των προκαταλήψεων απέναντι στους Τσιγγάνους και αντίστροφα:

- στο σχολικό περιβάλλον
- στον τοπικό περίγυρο
- στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο

Για τη στήριξη και την επιτυχία όλων των δράσεων έχει παραχθεί οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό (ταινίες, slides, φυλλάδια, μελέτες, έντυπα) και έχει συγκεντρωθεί πλούσια βιβλιογραφία από τον ελληνικό και διεθνή χώρο.

4.3 Αναλυτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού "μοντέλου" της Γ.Γ.Λ.Ε.

1ος Άξονας

α) Εκπαίδευση Τσιγγάνων

Η εκπαίδευση ενηλίκων Τσιγγάνων επικεντρώθηκε στον αλφαριθμητισμό, με παράλληλες κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ κατά διαστήματα έγιναν προσπάθειες για προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία πήραν πιο συστηματική μορφή το Μάρτιο του 1995.

Τα τμήματα αλφαριθμητισμού ήταν ολιγομελή και λειτούργησαν σε χώρους της Λ.Ε. (Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης - Κ.Λ.Ε.), σε χώρους των τσιγγάνικων συλλόγων, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ή σε μερικές περιπτώσεις - όταν επρόκειτο για καταυλισμούς - μέσα σε αυτοσχέδιες παράγκες ή σκηνές.

Χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό υλικό για ενηλίκους που είχε παραχθεί και εκδοθεί από τη Γ.Γ.Λ.Ε. (Δ. Βαϊκούση, Μαθήματα Αλφαριθμητισμού Ενηλίκων, Γ.Γ.Λ.Ε., 1987 και Κ. Λεκάτη, Μαθήματα Βασικής Παιδείας Ενηλίκων, Γ.Γ.Λ.Ε., 1987) και το διδακτικό υλικό για ενηλίκους Τσιγγάνους που είχε παραχθεί από τη Γ.Γ.Λ.Ε. (Κ. Τσιμπούρης, Γ.Γ.Λ.Ε., 1988). Χρησιμοποιήθηκαν ακόμα διάφορα κείμενα και προσεκτικά επιλεγμένα υλικά από αυτά που κυκλοφορούσαν στο εμπόριο.

Η παιδαγωγική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στηρίχθηκε στις αρχές της παιδαγωγικής του Paulo Freire (Βραζιλιάνος παιδαγωγός, γνωστός από το έργο του για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού) και στην πεποίθηση ότι κάθε άτομο είναι φο-

ρέας ανεκτίμητης εμπειρίας που πρέπει να αξιοποιείται στην πορεία της ανάπτυξής του.

Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων

Τα παιδιά στα οποία απευθύνθηκε το πρόγραμμα χωρίζονταν σε τρεις κατηγορίες:

1. Παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας που δεν πήγαιναν σχολείο. Γινόταν προετοιμασία για ανάγνωση και γραφή με στόχο την ένταξή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.
2. Παιδιά 9-12 ετών που πήγαν σχολείο για ένα διάστημα και διέκοψαν τη φοίτησή τους (ή για διάφορους λόγους δεν παρακολουθούσαν). Τα μαθήματα ήταν εντατικά, με στόχο την επανένταξή τους σε τάξη αντίστοιχη της ηλικίας τους και του γνωστικού τους επιπέδου.
3. Παιδιά που φοιτούσαν στο σχολείο και χρειάζονταν βοήθεια, ενίσχυση και ενθάρρυνση για καλύτερη επίδοση και για συνεχή φοίτηση (φροντιστηριακά τμήματα μέσα στο σχολείο με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή με επιμορφωτές εκπαιδευτικούς που ανήκαν στο δυναμικό της Λ.Ε.).

Τα τμήματα των τσιγγανοπαίδων λειτουργούσαν μέσα στα σχολεία (όπου ήταν δυνατόν), στα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης (Κ.Λ.Ε.) ή σε άλλους χώρους, με προσπάθεια πάντοτε το περιβάλλον να προσομοιάζει με το σχολικό (κατάλληλος εξοπλισμός, εκπαιδευτικά μέσα κλπ.).

Στα τμήματα, με έναν έως δύο δασκάλους (όπου κρινόταν απαραίτητο), συμμετείχαν 5-12 παιδιά (ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες των παιδιών) και ο κύκλος των μαθημάτων για την κάθε κατηγορία παιδιών ολοκληρωνόταν σε μια σχολική περίοδο.

Η διδακτική ύλη ήταν προσαρμοσμένη στις μαθησιακές τους ανάγκες και στις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και γινόταν χρήση κυρίως του διδακτικού υλικού που είχε παραχθεί και εκδοθεί από τη Γ.Γ.Λ.Ε. ειδικά γι' αυτόν το σκοπό (Βασιλειάδου, Γενειατάκη, Παυλή-Κορρέ, Σαπουντζάκης, 1992) (βλ. παρ. γ' στο ίδιο κεφάλαιο).

Παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν τα βιβλία του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) καθώς και εκπαιδευτικά βιβλία που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

Ο συνολικός αριθμός των τριγυνοπαίδων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα της Λ.Ε. ανερχόταν στα 1000-1200 παιδιά το χρόνο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλα παρακολουθούσαν ανελλιπώς τα μαθήματα. Παρατηρήθηκαν συχνές διαρροές και άτακτη φοίτηση για μια σειρά από λόγους που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Βεβαίως η ένταξη των τριγυνοπαίδων στο σχολείο είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων και δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συνολική εκτίμησή τους και το μετασχηματισμό τους (όπου κρίνεται απαραίτητο).

Όσοτα τα πρώτα αποτελέσματα που εμπειρικά συγκεντρώθηκαν δείχνουν τη σταδιακή ένταξη των παιδιών στο σχολείο, κυρίως σε περιοχές όπου το πρόγραμμα αναπτύχθηκε αρκετά χρόνια με όλες τις παραμέτρους του, όπως συνεργασία με σχολεία, με τις οικογένειες των παιδιών, με την Τοπική Αυτοδιοίκηση.

Τέτοια παραδείγματα έχουμε στην Κάτω Αχαΐα Αχαΐας, στην Αγία Βαρβάρα Αττικής, στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης και σε άλλες περιοχές, σε μικρότερη κλίμακα.

Το πρόγραμμα της εκπαίδευσης τριγυνοπαίδων υποστηρίχθηκε για τρία χρόνια από την ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, αρμόδια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, το πρόγραμμα στηρίχθηκε από την UNESCO και στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας και με την υποστήριξη της UNESCO και του Συμβουλίου της Ευρώπης πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 1995 Διεθνές Συνέδριο με θέμα "Εκπαίδευση Τριγυνοπαίδων - Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού".

β) Υποστηρικτικές κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες

Για την υποστήριξη του προγράμματος αλφαριθμητισμού αναπτύχθηκαν παράλληλες δραστηριότητες κοινωνικού και πολιτι-

στικού περιεχομένου σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς όπως:

- Π.Ι.Κ.Π.Α
- ΤΟΠΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΥΓΕΙΑΣ
- ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ
- ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΑ
- Ο.Α.Ε.Δ.
- ΕΘΝΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ κ.ά.

Ο στόχος αυτών των δραστηριοτήτων, οι οποίες συνιστούσαν ένα πλέγμα ενεργειών που αλληλοσυμπληρώνονταν, ήταν η στήριξη της τσιγγάνικης οικογένειας ώστε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και τα προβλήματά της, να κατανοήσει την αξία της εκπαίδευσης ως μέσου για την κοινωνική της ένταξη και να ενθαρρύνει τα παιδιά στην ένταξη και τακτική φοίτηση στο σχολείο.

Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων περιλάμβανε:

- Αγωγή Υγείας (εμβόλια, οικογενειακός προγραμματισμός, πρώτες βοήθειες, κανόνες υγιεινής κ.ά.) σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς.
- Συμβουλευτική γονέων.
- Συμβουλευτική σε ομάδες νέων Τσιγγάνων για θέματα που αφορούσαν κυρίως τις σχέσεις τους με τους μη Τσιγγάνους και τον κοινωνικό τους περίγυρο (με τη συνεργασία κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων).
- Νομική στήριξη και ενημέρωση για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολιτών και για τις σχέσεις τους με τους δημόσιους φορείς παροχής υπηρεσιών (με τη συνεργασία νομικού).
- Ενημερωτικά σεμινάρια για κυκλοφοριακή αγωγή και κυρίως για τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας (σε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ).
- Πολιτιστικές εκδηλώσεις για την προβολή της ιστορίας και του πολιτισμού των Τσιγγάνων.

Το 1996 ξεκίνησε η οργάνωση και λειτουργία τριών Κέντρων Πληροφόρησης και Υποστήριξης Τσιγγάνων (ΚΕ.Π.Υ.Τ.) στο πλαίσιο των Κοινοτικών Προτοβουλιών HORIZON. Η δημιουργία

γία τους έγινε με τη συνεργασία Δήμων, τσιγγάνικων συλλόγων, του Διαδημοτικού ΚΕΚ Ευρυρίδες και της Γ.Γ.Λ.Ε. Στόχος των ΚΕ.Π.Υ.Τ. ήταν η παροχή πληροφοριών στους Τσιγγάνους και η διευκόλυνσή τους για πρόσβαση στις παροχές της Πολιτείας.

Η Γ.Γ.Λ.Ε. ενίσχυσε τα ΚΕ.Π.Υ.Τ. Αγίας Βαρβάρας και Ιλίου με εκπαιδευμένο στελεχιακό δυναμικό, αποφοίτους Τσιγγάνους του προγράμματος κατάρτισης διαμεσολαβητών (mediators), αξιοποιώντας το πρόγραμμα "Νέες Θέσεις Εργασίας" του ΟΑΕΔ, το οποίο επιδοτούσε επιχειρήσεις για την πρόσληψη ατόμων που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης. Επιπλέον, στο ΚΕ.Π.Υ.Τ. του Αιτωλικού που ιδρύθηκε με χρηματοδότηση του Προγράμματος "Ντρομ ε Τραημάσκε", η Γ.Γ.Λ.Ε. ήταν ο συντονιστής φορέας.

γ) Δημιουργία υποδομής, παιδαγωγικών μέσων και διδακτικών υλικών

Για την επιτυχία των προγραμμάτων έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί επαρκής υποδομή, τόσο σε εκπαιδευτικούς χώρους όσο και σε εξοπλισμό με σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα.

Παράλληλα εντοπίστηκε η ανάγκη εκπόνησης ειδικού διδακτικού υλικού, που έπρεπε να στηρίζεται στα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία και στους δικούς τους τρόπους μάθησης.

Για την παραγωγή του διδακτικού υλικού συστήθηκε μια ομάδα εργασίας, που αποτελείτο από δασκάλους-επιμορφωτές σε τμήματα τσιγγανοπαίδων, από σχολικούς συμβούλους και από τους αρμοδίους υπαλλήλους της Γ.Γ.Λ.Ε. Την επιστημονική εποπτεία είχε το Παιδαγωγικό Τμήμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Η παραγωγή του διδακτικού υλικού έγινε μέσα στα τμήματα των τσιγγανοπαίδων και διήρκεσε περίπου τρία χρόνια (1986-1989).

Η έκδοσή του πραγματοποιήθηκε το 1992 και ήταν η πρώτη προσπάθεια για εκπόνηση ειδικού διδακτικού υλικού σε μια περίοδο που δεν υπήρχε αντίστοιχη εμπειρία ούτε στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παράλληλα, σε σεμινάρια που πραγματοποίησε η Γ.Γ.Λ.Ε. σε όλη την Ελλάδα, το διδακτικό υλικό παρουσιάστηκε και συζητήθηκε με τους επιμορφωτές ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής, αφού βέβαια δεν ήταν δυνατό να εκδοθεί ξεχωριστό υλικό για κάθε περιοχή.

Το βιβλίο "*Μαθαίνω Γράμματα*" είχε ως στόχο την ένταξη ή επανένταξη των τσιγγανοπαίδων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Για να εξυπηρετήσει αυτό το σκοπό, ενώ στηρίχθηκε στη σχολική ύλη του Υπουργείου Παιδείας, διαμορφώθηκε κατάλληλα σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες των τσιγγανοπαίδων και εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Α.Π. 967/16-04-91).

Το βιβλίο συνοδευόταν και από ένα εγχειρίδιο για το δάσκαλο-επιμορφωτή που εξηγούσε το στόχο του βιβλίου, τη διδακτική μέθοδο, τα στάδια του βιβλίου, τη σειρά των γραμμμάτων, έδινε στοιχεία από την τσιγγάνικη γραμματική, πρότεινε βοηθητικά παιχνίδια και εποπτικό υλικό, περιλάμβανε στοιχεία από την ιστορία και τον πολιτισμό των Τσιγγάνων, παρέθετε τσιγγάνικα παραμύθια και πρότεινε βιβλιογραφία.

Πριν την εφαρμογή του διδακτικού υλικού πραγματοποιήθηκαν περιφερειακά σεμινάρια επιμόρφωσης επιμορφωτών σε τμήματα Τσιγγάνων για τις μεθόδους χρήσης και αξιοποίησης του διδακτικού υλικού.

Με την πρώτη εφαρμογή του διδακτικού υλικού άρχισε και η αξιολόγησή του με δύο μεθόδους. Η πρώτη μέθοδος στηρίχθηκε στην έρευνα δράσης σε μελέτη περίπτωσης (case study), στην Κάτω Αχαΐα Αχαΐας, με τη συνεργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών. Η δεύτερη μέθοδος στηρίχθηκε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από το σύνολο του πληθυσμού στόχου, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς που έκαναν χρήση του ειδικού διδακτικού υλικού στα τμήματα της Λ.Ε. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε μετά από δοκιμαστική συμπλήρωσή του σε αντιπροσωπευτικό δείγμα επιμορφωτών.

Η αξιολόγηση με τη δεύτερη μέθοδο έγινε σε δύο φάσεις, στις σχολικές περιόδους '92-'93 και '93-'94. Η ανάλυση και εκτίμηση του αποτελέσματος του διδακτικού υλικού έγινε με πλαίσιο αναφοράς αφενός τον καθορισμένο στόχο του διδακτι-

κού υλικού "εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής με τρόπο που να προσεγγίζεται η ιδιαιτερότητα των Τσιγγάνων" (ως προς τα πολιτισμικά στοιχεία, τις ανάγκες, το μαθησιακό προφίλ) και αφετέρου τη χρήση του διδακτικού υλικού. Έτσι, ερευνήθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο πέντε τομείς:

- ◆ Προφίλ εκπαιδευτικού
- ◆ Τμήμα μαθητών
- ◆ Σχολικό περιβάλλον
- ◆ Εκπαιδευτικά μέσα
- ◆ Εκτίμηση διδακτικού υλικού

Στην πρώτη φάση αξιολογήθηκαν οι τέσσερις πρώτοι τομείς και μέρος του διδακτικού υλικού. Στη δεύτερη φάση αξιολογήθηκαν οι τέσσερις αυτοί τομείς και το υπόλοιπο μέρος του διδακτικού υλικού.

Τα συμπεράσματα αυτής της αξιολόγησης οδήγησαν σε αναθεώρηση της μορφής και της χρήσης του διδακτικού υλικού, που εστιάστηκε κυρίως στην απουσία της δικής τους γλώσσας, της *romani*, η οποία πρέπει να συμπεριληφθεί σε επόμενη έκδοση, γεγονός που εναρμονίζεται σε μεγάλο βαθμό και με τη διεθνή πρακτική.

2ος Άξονας

α) Επιμόρφωση Επιμορφωτών (Τμήματα τσιγγανοπαίδων στη Λαϊκή Επιμόρφωση)

Η επιλογή των επιμορφωτών που εργάστηκαν στα τμήματα Τσιγγάνων και τσιγγανοπαίδων στηρίχθηκε στα εξής κριτήρια :

- Γνώση του αντικείμενου που επρόκειτο να διδάξουν
- Εμπειρία από τον τσιγγάνικο χώρο ή από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες
- Θετική στάση απέναντι στους Τσιγγάνους
- Δυνατότητα και ικανότητα ευέλικτης προσαρμογής των παιδαγωγικών τους μεθόδων
- Κοινωνική ευαισθησία.

Για τα τμήματα αλφαριθμητισμού επιλέχθηκαν (μετά από δημόσια προκήρυξη) αδιόριστοι δάσκαλοι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου ή άλλων ισότιμων σχολών της αλλοδαπής. Προτεραιότητα είχαν όσοι επρόκειτο να διοριστούν μετά από μια τριετία, ώστε να εξασφαλιστεί η παραμονή τους στο πρόγραμμα.

Για τις υποστηρικτικές δραστηριότητες η επιλογή γινόταν μεταξύ πτυχιούχων, κυρίως των κοινωνικών επιστημών (κοινωνικοί λειτουργοί, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, νομικοί κλπ.), ανάλογα με το αντικείμενο.

Σε όλες τις ειδικότητες δόθηκε προτεραιότητα στους Τσιγγάνους επιμορφωτές, σε πολλές δε περιπτώσεις στο ίδιο τμήμα ή στις ίδιες δράσεις συνυπήρχαν Τσιγγάνοι και μη Τσιγγάνοι επιμορφωτές.

Μία ξεχωριστή δράση πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια με επιτυχία, η οποία αφορούσε στην εκπαίδευση Τσιγγάνων συνδέσμων (διαμεσολαβητές, mediators) με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Σε σεμινάριο διάρκειας 600 ωρών εκπαιδεύτηκαν νέοι Τσιγγάνοι στο ρόλο του διαμεσολαβητή. Το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάστηκε με τη συνεργασία διακρατικών εταιρών, εκδόθηκε σε δύο γλώσσες (ελληνικά-αγγλικά) και αποτέλεσε ένα μοντέλο εκπαίδευσης των Τσιγγάνων διαμεσολαβητών και για άλλους φορείς που αργότερα υλοποίησαν αντίστοιχα προγράμματα, όπως π.χ. η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Ε.Τ.Α.Α.).

Η εκπαίδευση των επιμορφωτών γινόταν με σεμινάρια που διαρκούσαν από μία (1) έως πέντε (5) ημέρες. Στο περιεχόμενο των σεμιναρίων συμπεριλήφθηκαν:

- ◆ Παρουσίαση και ανάλυση του διδακτικού υλικού και της μεθοδολογίας του
- ◆ Αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής
- ◆ Ιστορικά στοιχεία για τους Τσιγγάνους
- ◆ Κοινωνιολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων
- ◆ Στερεότυπα και προκαταλήψεις
- ◆ Ρατσισμός, λανθάνων ρατσισμός και περιθωριοποίηση

- ◆ Στιγματισμός ατόμων και ομάδων
- ◆ Ανάλυση όρων (ορολογία), όπως αφομοίωση, ενσωμάτωση, ένταξη, αλλοτριώση
- ◆ Παράλληλα -στο πλαίσιο των σεμιναρίων- γίνονταν σε μικρές ομάδες (work-shops) βιωματικές ασκήσεις για τη διαπίστωση και τον έλεγχο των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων απέναντι στους Τσιγγάνους.

Στα σεμινάρια οι εισηγητές προέρχονταν από το προσωπικό της Γ.Γ.Λ.Ε., τον πανεπιστημιακό χώρο ή ήταν έμπειροι επαγγελματίες στους θεματικούς τομείς που καλούνταν να διδάξουν.

β) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των παιδιών στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Έτσι, επιχειρήθηκε η επιμόρφωσή τους είτε μέσα από ολιγοήμερα σεμινάρια, τα οποία οργανώνονταν σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία στα οποία φοιτούσαν τσιγγανόπαιδα, είτε μέσα από τα ΠΕΚ (τα τρίμηνα σεμινάρια επιμόρφωσης που οργάνωνε το ΥΠΕΠΘ).

Το θεματολόγιο των προαναφερόμενων σεμιναρίων στηρίχτηκε στο περιεχόμενο των σεμιναρίων που απευθύνονταν στους επιμορφωτές της Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Επίσης, το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου της Πάτρας είχε εντάξει στα επιδοτούμενα σεμινάρια εξειδίκευσης που απευθύνονταν στους πτυχιούχους θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή και την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων.

Παρότι την ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων - με όλες τις παραμέτρους του - ανέλαβε στη συνέχεια αποκλειστικά το Υπουργείο Παιδείας ως καθ' ύλην αρμόδιο Υπουργείο, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης συνεργάστηκε με τις υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., υποστηρίζοντας δράσεις της αρμοδιότητάς της και συμβάλλοντας στην επιτυχία των στόχων αυτού του προγράμματος.

γ) Εκπαίδευση επαγγελματιών που λόγω επαγγέλματος έρχονται σε επαφή με τους Τσιγγάνους

Έχει παρατηρηθεί ότι οι επαγγελματίες φορέων που παρέχουν υπηρεσίες στον πολίτη πολύ συχνά αντιμετωπίζουν τους Τσιγγάνους με διακριτική συμπεριφορά, γεγονός που αποθαρρύνει τους Τσιγγάνους να αξιοποιούν και να δέχονται τις παροχές της πολιτείας.

Η ενημέρωσή τους για την ιστορία και τον πολιτισμό των Τσιγγάνων, για τον τρόπο ζωής τους, για τα ήθη και έθιμά τους, για τις αξίες τους και η ευαισθητοποίηση απέναντί τους, αποτέλεσαν τη βασική επιδίωξη των σεμιναρίων που οργανώθηκαν σε συνεργασία με τους αντίστοιχους φορείς (π.χ. Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας για κοινωνικούς λειτουργούς).

3ος Άξονας

Ευαισθητοποίηση για τη συνειδητοποίηση και την άμβλυνση των προκαταλήψεων απέναντι στους Τσιγγάνους και αντίστροφα, στο σχολικό περιβάλλον, στον τοπικό περίγυρο, στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Η κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων δεν μπορεί να επιτευχθεί, αν δε μειωθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν τόσο στην πλειοψηφούσα ομάδα των Γκατζέ για τους Τσιγγάνους όσο και στους Τσιγγάνους για τους Γκατζέ.

Στην κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης δημιουργήθηκε έντυπο και οπτικοακουστικό υλικό που περιλαμβάνει:

- Ταινία 30 λεπτών, παραγωγή της Γ. Γ. Α. Ε., 1984, με τίτλο "ROMA"
- Ταινία 35 λεπτών, παραγωγή της Γ. Γ. Α. Ε., 1995, με την υποστήριξη της ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΠΤΡΟΠΗΣ, με τίτλο "Στην άκρη της πόλης"

Οι ταινίες αναφέρονται (με διαφορετικό τρόπο) στην ιστορία και τον πολιτισμό των Τσιγγάνων, στα προβλήματά τους, όπως οι ίδιοι τα ιεραρχούν, και στην αντιμετώπισή τους από την πολιτεία.

- Ταινία 17 λεπτών, παραγωγή της Γ.Γ.Λ.Ε, 1997, με την υποστήριξη της ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ, με τίτλο "21ος Αιώνας, Υγεία για όλους". Η ταινία απευθύνεται κυρίως στους Τσιγγάνους των καταυλισμών και δίνει οδηγίες για την προστασία της υγείας τους με δεδομένες τις συνθήκες διαβίωσής τους.
- Εκδόσεις ερευνών, μελετών, πρακτικών συνεδρίων και θεμάτων που αναφέρονται στους Τσιγγάνους.
- Συλλογή βιβλιογραφικού υλικού (όπως άρθρα, περιοδικά, ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία).
- Συλλογή παραδοσιακής μουσικής από την Ελλάδα και από άλλες χώρες.
- Φωτογραφικό υλικό που αποτυπώνει την καθημερινή ζωή των Τσιγγάνων.
- Έκδοση ενημερωτικών τρίγλωσσων φυλλαδίων (Ελληνικά, Αγγλικά, Γαλλικά).
- Χαρτογράφηση του τρόπου εγκατάστασης των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.
- Σειρά ημερολογίων που προβάλλουν πολιτισμικά στοιχεία των Ρομά και είχαν στόχο την ευαισθητοποίηση του κοινού για τη μείωση των προκαταλήψεων.

Το έντυπο και το οπτικοακουστικό υλικό διατίθεται σε φορείς όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση, τα Πανεπιστήμια, τα Υπουργεία, σε ερευνητές, σε σχολεία και σε κάθε ενδιαφερόμενο, για ενημέρωση και πληροφόρηση.

4.4. Η τελευταία δεκαετία

Το 2001 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) (Ν. 2909, ΦΕΚ 90) και αναλαμβάνει ως υπαγόμενο φορέα το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Το 2008, από Γ.Γ.Ε.Ε. μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) (Ν. 3699, ΦΕΚ 199 Α').

Οι δράσεις που υλοποίησε η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. μέσω του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. τη δεκαετία 2000-2010 και αφορούν στους Τσιγγάνους πραγματοποιήθηκαν μέσα από τις δομές και τα προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και των Σχολών Γονέων, τα οποία συγχρηματοδοτούνται από το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (Ε.Σ.Π.Α.).

Στα Κ.Ε.Ε. υλοποιήθηκαν εξειδικευμένα προγράμματα για Τσιγγάνους ("Ταξίδι στη γλώσσα Ι", "Ταξίδι στη Γλώσσα ΙΙ", "Συμβουλευτική Τσιγγάνων"), ενώ υπήρξε και η ρύθμιση της δυνατότητας φοίτησής τους από 15 ετών και πάνω.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία για τα Κ.Ε.Ε., την εκπαιδευτική περίοδο 2003-2004 φοίτησαν 50 Τσιγγάνοι σε 6 τμήματα, την περίοδο 2004-2005 972 Τσιγγάνοι σε 51 τμήματα και την περίοδο 2005-2006 1.171 Τσιγγάνοι σε 75 τμήματα. Κατά την περίοδο 2006-2010 ο αριθμός των ενηλίκων Τσιγγάνων είναι συνολικά 1.017, εκ των οποίων 363 άνδρες και 654 γυναίκες, σε σύνολο 61 τμημάτων που απευθύνονταν μόνο σε Τσιγγάνους, ενώ συμμετείχαν και 64 Τσιγγάνοι σε άλλα τμήματα των Κ.Ε.Ε.

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας φοίτησαν επίσης Τσιγγάνοι και μάλιστα υπήρξαν περιπτώσεις που ορισμένοι συνέχισαν και ολοκλήρωσαν πανεπιστημιακές σπουδές. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία για τα Σ.Δ.Ε., η φοίτηση των Τσιγγάνων από το 2005 και μετά παρουσιάζει την παρακάτω εικόνα:

Εκπαιδευτική περίοδος	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Τσιγγάνοι εκπαιδευόμενοι	21	25	36	88	51	100	133

Στις Σχολές Γονέων, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του προγράμματος, την περίοδο 2005-2010 συμμετείχαν 158 Τσιγγάνοι.

Επίσης η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. μέσα από το συγχρηματοδοτούμενο από το Ε.Σ.Π.Α. πρόγραμμα, που υλοποίησε το ΙΔΕΚΕ, "Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτών και στελεχών διά βίου μάθησης" το 2010-

2011 εκπαίδευε εξ αποστάσεως τους εκπαιδευτές και τα στελέχη της σε θέματα που αφορούσαν στις αρχές, τη μεθοδολογία προσέγγισης και εκπαίδευσης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονταν και οι Ρομά.

Την περίοδο 2010-2011, στο πλαίσιο του προγράμματος "Εκπαίδευση παιδιών Ρομά", το ΙΔΕΚΕ συμμετέχει στο πρόγραμμα με δράσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της πρόσβασης και της φοίτησης των ενηλίκων Τσιγγάνων στα εκπαιδευτικά του προγράμματα. Έτσι, στο τέλος της πρώτης χρονιάς υλοποίησης του προγράμματος η φοίτηση των ενηλίκων Τσιγγάνων στα προγράμματα και τις δομές του ΙΔΕΚΕ διαμορφώνεται ως εξής:

α. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τη σχολική περίοδο 2010-2011 στα 58 Σ.Δ.Ε. της χώρας φοιτούσαν 133 Ρομά εκπαιδευόμενοι. Στο πλαίσιο του προγράμματος "Εκπαίδευση παιδιών Ρομά" από το Φεβρουάριο δημιουργήθηκε ομάδα εργασίας από εκπαιδευτικούς του Σ.Δ.Ε. Αγίων Αναργύρων για την εκπόνηση, μέσα από ένα διαθεματικό σχέδιο δράσης (project), "οδηγού καλών πρακτικών" για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στα οποία φοιτούν Τσιγγάνοι.

β. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Από το Φεβρουάριο 2011 έως το Μάιο 2011 στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων συμμετείχαν 119 Τσιγγάνοι σε 4 τμήματα γλώσσας, 1 τμήμα Αγγλικών, 1 τμήμα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και σε 1 τμήμα Συμβουλευτικής Τσιγγάνων.

Το πρόγραμμα των ΚΕΕ ολοκληρώθηκε στις 30/6/2011, ενώ με το νέο νόμο για τη Διά Βίου Μάθηση (3879/2010) αντίστοιχες εκπαιδευτικές υπηρεσίες με αυτές των Κ.Ε.Ε. μπορεί να προσφέρονται και από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) των Δήμων.

γ. Σχολές Γονέων

Το 2011 στο πλαίσιο του προγράμματος "Εκπαίδευση παιδιών Ρομά" μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου πραγματοποιήθηκαν

συναντήσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης για τη δημιουργία Σχολών Γονέων, στις οποίες συμμετείχαν συνολικά 109 Τσιγγάνοι, ενώ από τα μέσα Σεπτεμβρίου άρχισε η υλοποίηση τμημάτων Σχολών Γονέων σε διάφορες περιοχές (π.χ. Μενίδι, Μεσολόγγι, Σαγείκα).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι για την υλοποίηση όλων των παραπάνω δράσεων καθοριστικός ήταν ο ρόλος και η συμβολή των Τσιγγάνων διαμεσολαβητών, καθώς και συνεργατών της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. με πολυετή εμπειρία στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

ΕΠΛΟΓΟΣ

Από όσα εξετάστηκαν και συνεκτιμήθηκαν γίνεται φανερό ότι η έννοια και η ανάγκη της εκπαίδευσης για τους Τσιγγάνους συνδέεται άμεσα με την κοινωνική τους ένταξη με ισότιμους όρους.

Η πολιτική που απαιτείται να χαραχθεί προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει:

- ◆ Θετική δράση (από την πλευρά της Πολιτείας προς τους Τσιγγάνους) για την ουσιαστική ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει άνισες ευκαιρίες για απόκτηση ίσων δυνατοτήτων ως προς την πρόσβαση και την τακτική φοίτηση στο σχολείο.
- ◆ Επαναπροσδιορισμό της δομής και των λειτουργιών του σχολικού συστήματος με βάση τις διαφορετικές προϋποθέσεις και ιδιαιτερότητες (κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές) των μαθητών του.
- ◆ Ενίσχυση και ενθάρρυνση των εγγράμματων Τσιγγάνων για την πρόσβασή τους στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτισμική ζωή της χώρας, ώστε να μετασχηματιστεί η θεώρηση των Τσιγγάνων για την αξία της εκπαίδευσης και του ρόλου που αυτή μπορεί να διαδραματίσει στη δυναμική κοινωνική τους ένταξη.
- ◆ Αναγνώριση και ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ώστε να μην αποτελεί το σχολείο πεδίο αντιπαράθεσης, όπου οι εθνοπολιτισμικές ομάδες είναι ξένες μεταξύ τους και έχουν την αίσθηση του "εμείς" και "εσείς", του "εμείς" και "αυτοί".
- ◆ Πολιτισμικό πλουραλισμό στο σχολείο που να πραγματώνεται σε διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε οι εμπλεκόμενοι πολιτισμοί να εκφράζονται και να αλληλεπιδρούν με έναν ισότιμο τρόπο.
- ◆ Αντιμετώπιση των παιδιών, ανεξάρτητα από την κοινωνικοπολιτισμική ομάδα από την οποία προέρχονται, ως φορέων πολύτιμης εμπειρίας και πολιτισμού.
- ◆ Εκπαίδευση των δασκάλων για τους διαφορετικούς πολιτισμούς που θα συναντήσουν μέσα στην τάξη τους, τόσο

στη βασική τους εκπαίδευση όσο και κατά την επιμόρφωσή τους.

- ◆ Αναγνώριση, Κατανόηση και Σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών τόσο μέσα στο σχολείο αλλά και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στον κοινωνικό περίγυρο.
- ◆ Αποδοχή του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας, που σημαίνει ισότιμη θέση του κάθε πολιτισμού ξεχωριστά, ώστε να επιτευχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στο ελληνικό σχολείο.

Η μέχρι τώρα μονοδιάστατη αντιμετώπιση του θέματος της ένταξης και παραμονής των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στις αξιολογήσεις των προγραμμάτων για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων επισημαίνεται ότι το πρόβλημα της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων αφορά και άλλους φορείς εκτός από το ΥΠΔΒΜΘ. Η επίλυση θεμάτων στέγασης, συνθηκών διαβίωσης, αστικο-δημοτικής κατάστασης των Τσιγγάνων, υπηρεσιών υγείας, απασχολησιμότητας, κοινωνικής πρόνοιας, κοινωνικοποίησης και πολιτισμού είναι άμεσα συνυφασμένα με την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων και την πρόσβασή τους στις απολαβές της σύγχρονης κοινωνίας, στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους αλλά και στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δράσεων ανά τομέα θα πρέπει να προσεγγίζει ολιστικά τις ανάγκες των Τσιγγάνων και να τις εξειδικεύει ανάλογα με τις διαφορετικές ανάγκες των ομάδων των Τσιγγάνων σε τοπικό επίπεδο.

Επίσης κρίνεται απαραίτητος ο συντονισμός των φορέων που εμπλέκονται στις τομεακές δράσεις, προκειμένου να μην υπάρχει αλληλοεπικάλυψη και να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Μια πολυπολιτισμική κοινωνία χρειάζεται κοινωνική συνοχή, σύγκλιση και όχι αποκλεισμό των διαφορετικών πολιτισμών, προκειμένου οι πολίτες της να ζήσουν αρμονικά με ίσα δικαιώματα σε μια κοινή πορεία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΨΗΦΙΣΜΑ ΥΠΟΥΡΓΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΚΑΙ ΟΙ
ΥΠΟΥΡΓΟΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΥΝ-
ΕΡΧΟΜΕΝΟΙ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ
ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ,

Έχοντας υπόψη το ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου της 9ης Φεβρουαρίου 1976, που περιλαμβάνει πρόγραμμα δράσης στον τομέα της παιδείας,

Εκτιμώντας:

ότι το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ενέκρινε στις 24 Μαΐου 1984, ψήφισμα "περί της θέσεως των αθιγγάνων στην Κοινότητα", με το οποίο συνιστά στις κυβερνήσεις των κρατών μελών να συντονίσουν τη στάση τους και ζητεί από την Επιτροπή να επεξεργαστεί προγράμματα που θα χρηματοδοτούνται με κοινοτικές πιστώσεις προκειμένου να βελτιωθεί η θέση των τσιγγάνων, χωρίς όμως να καταστραφούν οι ιδιαίτερες αξίες τους· ότι οι τσιγγάνοι και οι λοιποί πλανόδιοι υπερβαίνουν σήμερα στην Κοινότητα το ένα εκατομμύριο και ότι ο πολιτισμός και η γλώσσα τους αποτελούν εδώ και περισσότερο από 500 χρόνια μέρος της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς της Κοινότητας·

ότι η σημερινή κατάσταση, γενικά όσο και ειδικότερα στο σχολικό

τομέα, είναι ιδιαίτερα ανησυχητική ότι μόνον 30% έως 40% των παιδιών των τσιγγάνων και πλανοδίων φοιτούν στο σχολείο τακτικά· ότι το 50% δεν φοιτούν ποτέ· ότι μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό φθάνει ή ξεπερνά το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης·

ότι τα αποτελέσματα, ιδίως δε η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, δεν αντιστοιχούν στη διάρκεια της φοιτήσεως·

ότι το ποσοστό των αναλφάβητων στους ενήλικες υπερβαίνει συχνά το 50%, σε ορισμένες δε περιοχές το 80%·

ότι το θέμα αυτό αφορά περισσότερα από 500.000 παιδιά και ότι ο αριθμός αυτός αυξάνει συνεχώς λόγω της ηλικιακής διάρθρωσης των κοινοτήτων τσιγγάνων και πλανοδίων, το 50% των οποίων είναι κάτω των 16 ετών·

ότι η σχολική φοίτηση, εκτός από τα μέσα προσαρμογής σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον και προσωπικής και επαγγελματικής αυτονομίας που μπορεί να προσφέρει, αποτελεί βασική ανάγκη του πολιτιστικού, κοινωνικού και οικονομικού μέλλοντος των κοινοτήτων τσιγγάνων·

ότι οι γονείς έχουν συνείδηση του γεγονότος αυτού και ότι η επιθυμία σχολικής φοίτησης αυξάνει·

ότι λαμβάνοντας υπό σημείωση τα αποτελέσματα και τις συστάσεις των μελετών που ανέθεσε η Επιτροπή σχετικά με τη σχολική φοίτηση των παιδιών των τσιγγάνων και των πλανοδίων στα δώδεκα κράτη της Κοινότητας, καθώς και τους προσανατολισμούς που προκύπτουν από τη συγκεντρωτική έκθεση, τις διαβουλεύσεις με αντιπροσώπους των τσιγγάνων και των πλανοδίων και τις απόψεις που ανταλλάχθηκαν μεταξύ εμπειρογνομόνων και αντιπροσώπων των Υπουργείων Παιδείας.

ΕΝΕΚΡΙΝΑΝ ΤΟ ΑΚΟΛΟΥΘΟ ΨΗΦΙΣΜΑ:

Το συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας συνερχόμενοι στα πλαίσια του Συμβουλίου θα προσπαθήσουν να προωθήσουν ένα σύνολο μέτρων στον τομέα της σχολικής φοίτησης των παιδιών των τσιγγάνων και των πλανοδίων, τα οποία μέτρα, χωρίς να θίγουν τις δράσεις που έχουν ήδη αναλάβει τα κράτη μέλη ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν εν προκειμένω, αποσκοπούν στην ανάπτυξη συνολικής και δομικής προσέγγισης ώστε να υπερπηδηθούν τα σημαντικά εμπόδια που φράζουν την πρόσβαση στα σχολεία των παιδιών αυτών.

Τα μέτρα αυτά θα έχουν ως στόχο:

- να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν θετικές και κατάλληλες ενέργειες,

- να εξασφαλίσουν τη συνάρθρωση των επιτευγμάτων μεταξύ τους,
- να διαδώσουν ευρέως τα αποτελέσματα και διδάγματα που προκύπτουν,
- να προαγάγουν τις ανταλλαγές εμπειριών.

1. Στο επίπεδο των κρατών μελών

Μέσα στα συνταγματικά και δημοσιονομικά τους όρια και στα πλαίσια των εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών που τα χαρακτηρίζουν, τα κράτη μέλη θα προσπαθήσουν να προαγάγουν:

α) τις διαρθρώσεις:

- υποστήριξη των σχολικών ιδρυμάτων με την παροχή των αναγκαίων διευκολύνσεων για τη φοίτηση παιδιών τσιγγάνων και πλανοδίων,

- υποστήριξη των διδασκόντων, των μαθητών και των γονιών

β) την παιδαγωγική και το διδακτικό υλικό:

- πειραματισμούς με την εξ αποστάσεως διδασκαλία που ανταποκρίνεται καλύτερα στο νομαδικό βίο,

- ανάπτυξη μορφών παιδαγωγικής παρακολούθησης,

- μέτρα για τη διευκόλυνση του περάσματος από το σχολείο στη διαρκή εκπαίδευση-κατάρτιση,

- απόδοση προσοχής στην ιστορία, τον πολιτισμό και τη γλώσσα των τσιγγάνων και πλανοδίων,

- χρησιμοποίηση νέων ηλεκτρονικών μέσων και του βίντεο,
 - διδακτικό υλικό για τα σχολικά ιδρύματα στα οποία φοιτούν παιδιά τσιγγάνων και πλανοδίων
- γ) την πρόσληψη και την αρχική και συνεχή κατάρτιση των διδασκόντων:
- προσήκουσα συνεχής και συμπληρωματική κατάρτιση για τους διδάσκοντες που εργάζονται με τα παιδιά τσιγγάνων και πλανοδίων,
 - μόρφωση και χρησιμοποίηση διδασκόντων καταγόμενων από τσιγγάνους και πλανοδίους, όποτε είναι δυνατόν
- δ) την ενημέρωση και την έρευνα:
- εντατικοποίηση των δράσεων τεκμηρίωσης και ενημέρωσης στα σχολεία, τους διδάσκοντες και τους γονείς,
 - ενθάρρυνση ερευνών για τον πολιτισμό, την ιστορία και τη γλώσσα των τσιγγάνων και πλανοδίων
- ε) τη συνεννόηση και το συντονισμό, καθώς και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής του πληθυσμού:
- καθορισμός καταρτισμένου προσωπικού με συντονιστικά καθήκοντα,
 - προτροπή προς σύσταση ομάδων επαφών που θα περιλαμβάνουν τους γονείς, τους διδάσκοντες, τους εκπροσώπους των τοπικών αρχών και των σχολικών επιθεωρήσεων,
 - καθορισμός, εάν χρειάζεται, κρατικής αρχής ή αρχών αρμόδιων για τη σχολική φοίτηση των παιδιών τσιγγάνων και πλανοδίων, με τη συμμετοχή της οποίας ή των οποίων θα μπορούν να συντονίζονται τα αναγκαία μέτρα, στα οποία ενδεχομένως θα περιλαμβάνονται και μέτρα σχετικά με την κατάρτιση διδασκόντων, την τεκμηρίωση και παραγωγή διδακτικού υλικού.
- ## 2. Σε κοινοτικό επίπεδο
- ### 2.1. Η παρέμβαση της Κοινότητας κρίνεται σκόπιμη στον τομέα αυτό, προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι εθνικές πρωτοβουλίες στον τομέα της ανταλλαγής εμπειριών και για να αξιοποιηθούν επωφελώς τα καινοτόμα πρωτοποριακά σχέδια.
- ### 2.2. Διοργάνωση ανταλλαγών απόψεων και εμπειριών με συναντήσεις σε κοινοτικό επίπεδο των διαφόρων ενδιαφερομένων φορέων, ιδίως δε των αντιπροσώπων των τσιγγάνων και πλανοδίων, των νεαρών τσιγγάνων και των διδασκόντων.
- ### 2.3. Η Επιτροπή θα φροντίσει να εξασφαλίσει σε κοινοτικό επίπεδο τη συνεχή τεκμηρίωση, ενθάρρυνση, συντονισμό και αξιολόγηση των μέτρων στο σύνολό τους, επικουρούμενη εν ανάγκη από εξωτερικό φορέα.
- ### 2.4. Η Επιτροπή θα φροντίσει ώστε τα μέτρα αυτά να έχουν συνοχή με τις λοιπές κοινοτικές δράσεις που έχουν ήδη προγραμματισθεί στον

τομέα της παιδείας. Θα φροντίσει ιδίως ώστε τα μέτρα αυτά να είναι συμπληρωματικά άλλων κοινοτικών δράσεων, όπως των δράσεων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και δράσεων άλλων διεθνών οργανισμών, ιδίως δε των δράσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης.

2.5. Η Επιτροπή θα υποβάλει πριν από τις 31 Δεκεμβρίου 1983, έκθεση στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και στην Επιτροπή Παιδείας σχετικά με την εφαρμογή των μέτρων που προβλέπονται στο παρόν ψήφισμα.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- Γ.Γ.Λ.Ε. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
Γ.Γ.Ε.Ε. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Γ.Γ.Δ.Β.Μ. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
Ε.Ε.Τ.Α.Α. Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης
Ε.Σ.Π.Α. Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΚΕ.Δ.Α. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής
Κ.Ε.Ε. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Κ.Λ.Ε. Κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΚΕ.Π.Υ.Τ. Κέντρα Πληροφόρησης και Υποστήριξης Τοιγάνων
Λ.Ε. Λαϊκή Επιμόρφωση
Μ.Μ.Ε. Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας
Ν.Ε.Λ.Ε. Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης
Ο.Α.Ε.Δ. Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού
Ο.Ε.Δ.Β. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
Π.Ι.Κ.Π.Α. Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντιλήψεως
Σ.Δ.Ε. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΥΠ.Ε.Π.Θ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acton Thomas A., 1974, "Gypsy politics and social change", RKP-London.
- Acton Thomas A. - Davies Gerwyn, 1979, "Educational Policy and Language Use Among English Romanies and Irish Travellers (Tinkers) in England and Wales" in "Romani Sociolinguistics", Ian F. Hancock (Ed).
- International Journal of the Sociology of Language, n 19, Mouton, The Hague, Paris, New York.
- Αντωνίου Δαυίδ, 1987, "ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1833-1929)", ΤΟΜΟΣ ΠΡΩΤΟΣ, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Βασιλειάδου Μαρία, "Λαϊκή Επιμόρφωση και Τσιγγάνοι", Εισήγηση σε Σεμινάριο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Χαλκίδα, Ιούνιος 1992
- Βασιλειάδου Μαρία, 1994, "Πρόγραμμα Τσιγγάνων. Σύντομο Ιστορικό", Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Βασιλειάδου Μαρία, Παυλή-Κορρέ Μαρία, 1994, "Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορική αναδρομή", Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βασιλειάδου Μαρία, 1994 Άνοιξη, "Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων", Εισήγηση στο Συνέδριο της Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Βασιλειάδου Μαρία, Παυλή-Κορρέ Μαρία, 1995 Άνοιξη, "Παραγωγή Διδακτικού Υλικού για Τσιγγάνους. Αξιολόγηση", Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο "Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικών Υλικών", Αθήνα.
- Βασιλειάδου Μ., Γενειατάκη Ειρ., Δρόσος Α., Κοτσιώνης Π., Μαρσέλος Β., 1988, "Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων", Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα.
- Βασιλειάδου Μ., Γενειατάκη Ειρ., Δρόσος Α., Κοτσιώνης Π., Μαρσέλος Β., 1995, "Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων", β' έκδοση, Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα.

- Βασιλειάδου Μ., Γενειατάκη Ειρ., Παυλή-Κορρέ Μ., Σαπουντζάκης Χ., 1992, "Μαθαίνω γράμματα, Εγχειρίδιο για το δάσκαλο-επιμορφωτή", Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα
- Βεργίδη Δ., Σταμέλου Γ., 2004, "Εισήγηση για την εσωτερική αξιολόγηση του έργου: Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο", Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα
- ΓΓΛΕ/ΥΠΕΠΘ, 1999, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για την εκπαίδευση Τσιγγάνων Συνδέσμων (Mediators). Κοινωνική Πρωτοβουλία: ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ/INTEGRA 1998-2000, ΓΓΛΕ-ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Gustafsson Inga, 1973, "Studies of a minority group's efforts to preserve its cultural autonomy", IMFO-Group, University of Stockholm.
- Κοκκινάκη Σ., 1983, "Κοινωνικά Χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων της Περιοχής Άνω Λιοσίων Αττικής", Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 48, Αθήνα.
- Liegeois Jean Pierre, 1980, La scolarisation des enfants Tsiganes et nomades, Ministere de PEducation nationale/Centre de recherches tsiganes, Paris.
- Liegeois Jean Pierre, 1987, School Provision for Gypsy and Traveller Children, Commission of the European Communities.
- Λιεζουά Ζαν-Πιέρ, 1999, "Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές", Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Μάρκου Γ. Π., 1995, "Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση", Αθήνα.
- Μαρσέλος Β., 1985, "Ο αναλφαβητισμός στους Τσιγγάνους", Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του Αναλφαβητισμού, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, Αθήνα.
- Μαρσέλος Β., 1984, "Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα", ανεκδ. μονογραφία για τη μελέτη του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Μαρσέλος Β., Παυλή-Κορρέ Μ., 1985, "Education and Gypsy children in Greece" (Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων στην Ελλάδα) ανεκδ. μονογραφία για τη μελέτη της ΕΟΚ "Scolarisation des enfants Tsiganes et voyageurs", συνθ. J. P. Liegeois 1987.

- Μαρσέλος Β., "Εκπαιδευτικό γλωσσάρι Ελληνο-ρομανή", Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3988/687.pdf>
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος, 1979, Εισαγωγή στην Θεωρητική Γλωσσολογία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μπουζάκης Σ., 1991, "Νοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985), Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.
- ΝΕΛΕ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ, 1990, "Έρευνα για τον Αναλφαβητισμό των Τσιγγάνων της περιοχής Αλιβερίου", (Ομάδα εργασίας: Σία Αντωνιάδη, Μαρία Βλότσου, Ισαβέλλα Μαρτζοπούλου, Κώστας Αβδέλαρος, Γιώργος Μορφογιάννης).
- ΝΕΛΕ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, 1990, Περίληψη της έρευνας "Τσιγγάνοι" στα πλαίσια του προγράμματος "ΦΤΩΧΕΙΑ 3", Ν. Μαζαράκη
- Παπακωνσταντίνου Γ., Βασιλειάδου Μ., Παυλή-Κορρέ Μ., 2004, "Οικονομική, Κοινωνική, Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα", ΥΠ.Ε.Π.Θ και Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-τομέας Παιδαγωγικής, διαθέσιμη στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://edu.per.uoi.gr/eeakaee/ROMA/EPIMORFOTIKO_YLIKO/EDU_ROMA_Vol_I/Vol_I_Unit_1/Vol_I_Unit_1.pdf
- Παυλή-Κορρέ Μ., 1986, "Τσιγγάνοι, αναλφαβητισμός, εκπαίδευση", Γ.Γ.Λ.Ε.
- Παυλή Μ., Σιδέρη Α., 1990, "Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας", Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Παυλή-Κορρέ Μ., Σπανούλη Ρ., Καλούδη Κ., 1991, "Τσιγγάνες", ΟΛΚΟΣ, Αθήνα.
- Synergon, Ιούλιος 2008, Τελική Έκθεση της Εξωτερικής Αξιολόγησης του Έργου "Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο" (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), Ομάδα Synergon.
- Τρέσσου - Μυλωνά Ε. 1995, "Γένεσις. Ενα πρόγραμμα διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας σε παιδιά ΡΟΜΑ" Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο "Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικών Υλικών", Αθήνα.

- Τρουμπέτα Σ., 2008, " Οι Ρομά στο Σύγχρονο ελληνικό κράτος- Συμβιώσεις,Αναιρέσεις,Απουσίες" Εκδ. Κριτική, Αθήνα.
- Τσιώκος Γ., 1993 Δεκέμβριος, "ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ", Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ημερίδα με θέμα "Αλφαριθμητισμός και Αναλφαριθμητισμός", Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1986, Πρακτικό ομάδας εργασίας για θέματα εκπαίδευσης παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής, 27-3-86. Στην ομάδα εργασίας συμμετείχαν οι Καρκάνης Ανέστης, Δημάκης Σωτήρης, Κοτσώνης Παναγιώτης, Σαουντζάκης Χαράλαμπος, Λουκάς Μάνδαλος, Αναστάσας Κώστας, Νικολαΐδης Αθανάσιος.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995, Εγκύκλιος με θέμα "Φοίτηση τσιγγανοπαίδων στα σχολεία", προς Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Σχολικούς Συμβούλους, αριθμ. πρωτ. Φ4/15/Γ1/96, 24-1-95.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995, Εγκύκλιος με θέμα "Εγγραφή και φοίτηση τσιγγανοπαίδων στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο", προς Σχολικούς Συμβούλους Π.Ε., Προϊσταμένους Δ/νσεων και Γραφείων Π.Ε., Δ/ντές και Προϊσταμένους Δημ. Σχολείων και Νηπιαγωγείων, αριθμ. πρωτ. Φ4/350/Γ1/1028,22-8-95.
- Φραγκουδάκη Α., 1985, "Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο", Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Ιστοσελίδες

<http://www.uoi.gr/ROMA>, ιστοσελίδα προγράμματος "Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_page969.htm, ιστοσελίδα του ΥΠΔΒΜΘ

**ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ
ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ**

Η *Μαρία Βασιλειάδου* είναι κοινωνική λειτουργός και εκπαιδευτικός.

Τελείωσε την Ανωτέρα Σχολή Κοινωνικής Εργασίας της ΧΕΝ και την Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑΤΕΣ) της ΣΕΛΕΤΕ.

Επί σειρά ετών, ως υπάλληλος στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), ήταν υπεύθυνη των προγραμμάτων για τους Τσιγγάνους. Έχει συμμετάσχει σε συνέδρια με ανακοινώσεις και έχει διδάξει σε σεμινάρια οργανωμένα από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Έχει εκπροσωπήσει την Ελλάδα σε Ευρωπαϊκές Επιτροπές και Διεθνείς Οργανισμούς, όπως ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και Συνεργασία στην Ευρώπη, (ΟΑΣΕ) και το Γραφείο Δημοκρατικών Θεσμών και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ODIHR).

Δημοσίευσε άρθρα και έχει εκπονήσει μελέτες και έρευνες για τους Τσιγγάνους.

Είναι συγγραφέας σειράς παιδικών βιβλίων και βιβλίων που σχετίζονται με το τσιγγάνικο ζήτημα.

Η *Μαρία Πανλή - Κορρέ* γεννήθηκε στην Αθήνα, σπούδασε στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικές Επιστήμες και είναι διδάκτορας του Πανεπιστημίου της Αλκαλά στην Ισπανία.

Από το 1982 αρχίζει να μελετά θέματα που αφορούν στους Τσιγγάνους και από το 1983 εργάζεται στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης ως επιστημονικός συνεργάτης. Το 1985 συνεργάζεται με την Ευρωπαϊκή Ένωση ως επιστημονικός συνεργάτης σε θέματα Τσιγγάνων. Έχει διδάξει σε σεμινάρια και συμμετείχε ως εισηγήτρια σε συνέδρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Συμμετείχε σε ερευνητικά προγράμματα και έχει γράψει άρθρα, μελέτες και βιβλία για τους Τσιγγάνους. Η διδακτορική της διατριβή αφορά την εκπόνηση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου για τη βελτίωση της συμβατότητας μεταξύ των εκπαιδευτών ειδικών κοινωνικών ομάδων και των εκπαιδευομένων τους, μέσω ηλεκτρονικής μάθησης.

