

ΣΧΟΛΕΙΟ ΊΣΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΆΝΙΣΑ. ΜΙΑ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΩΝ ΟΜΑΔΩΝ. ΈΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ (ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ)

Άγγελος Χατζηνικολάου, δάσκαλος, διδάκτορας παιδαγωγικής.

Εισαγωγή

Ο προσδιορισμός του εκπαιδευτικού προβλήματος το οποίο τίθεται από τη θεματική του συνεδρίου και συμπληρώνεται από τη διάσταση του θέματος, αποτελεί ταυτόχρονα κοινωνικό πρόβλημα. Αυτή η διάσταση συντελεί στην επιλογή εκείνης της επιστημονικής θεώρησης κάτω από την οποία στεγάζονται οι μεθοδολογικές και επιμέρους επιστημονικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτές το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόβλημα δεν μπορεί να παραμείνει έρμαιο μιας θεωρίας αξιολογικής ουδετερότητας του σχολείου, όπως υποστηρίζεται από πολλές σύγχρονες θεωρητικές επιστημονικές τάσεις, οι οποίες κατέχουν κυρίαρχη θέση στο πεδίο των επιστημονικών αντιλήψεων για την εκπαίδευση. Αντίθετα υπάρχει πάντα ένας χώρος αξιών, όπως είναι η ισότητα, η κοινωνική αλληλεγγύη και προφανώς η κοινωνική δικαιοσύνη, τις οποίες ως προτάγματα της δημοκρατίας οφείλουν οι ερευνητές και ερευνήτριες, ως υποκείμενα και οι ίδιοι/ες της εκπαιδευτικής έρευνας και ταυτόχρονα ως δρώντες εντός του ερευνητικού πεδίου-ως δάσκαλοι και δασκάλες-, να τα λαμβάνουν υπόψη τόσο στις αναλύσεις των δεδομένων όσο και στη διαμόρφωση των προτάσεων (Φρέιρε, 1977 Oliveira. 1985).

Οι Ρομά στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία

Παρατηρώντας μια σειρά από παρεμβάσεις, που αφορούν τους Ρομά σε ελληνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, διαμορφώνουν ένα ιστορικό πλαίσιο εξαρτήσεων αυτής ομάδας με άμεσες επιπτώσεις στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Παπακωνσταντίνου, 2003, Liegeois, Gheorghe 2002). Αυτές πρέπει να αναλύονται σε κοινωνικοοικονομικά πλαίσια, για να αναδεικνύονται οι πραγματικές διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού τους. Μέσα από αυτή την ανάλυση θα φανούν όλοι εκείνοι οι θεσμικοί συσχετισμοί, οι οποίοι παρεμποδίζουν τα παιδιά Ρομά να απορροφήσουν το δημόσιο και κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης (Τσιάκαλος, 1998).

Το βάρος σε μια τέτοια προσέγγιση μας υποχρεώνει να υιοθετήσουμε τη κριτική προσέγγιση (Giroux, 1883, Apple, 1993, Macedo, 2004, Γρόλλιος, 2005) προκειμένου να θέσουμε σε καίριο σημείο της εκπαίδευσης τα παιδιά Ρομά προκειμένου να σπάσουμε από κοινού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τα εμπόδια, που ορθώνονται κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο εξαιτίας της μονοπολιτισμικής και εθνοκεντρικής προσέγγισης (Φραγκουδάκη, 1997). Επιπλέον η θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι υποσχέσεις της για ισότητα ευκαιριών σε τελική ανάλυση προσθέτουν μια επιπλέον γραφειοκρατική διαδικασία, ως ιδεολογικό εμπόδιο, στην όλη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού το όλο θεσμικό περιεχόμενο της εντοπίζει ως πρόβλημα την παρουσία στο σχολείο των παιδιών Ρομά και όχι ως μια πρόκληση διεύρυνσης της δημοκρατίας και εκπαιδευτικού πλούτου, που θα προκύψει από τις διαφορετικές εμπειρίες κατά τη διδακτική διαδικασία. (Τσιάκαλος, 2001, Δαμανάκης, 2001).

Στα παραπάνω για την επιπλέον διερεύνηση του θέματος η προσοχή μας πρέπει να εστιάζεται και στη γεωγραφική θέση των Ρομά στον ευρύτερο ελληνικό

χώρο (έξω-παρυφές των αστικών κέντρων, σε καταυλισμούς ή συνοικίες υποβαθμισμένες) για δυο κυρίως λόγους: αφενός έρευνες και στη χώρα μας έχουν δείξει ότι η γεωγραφική θέση της κατοικίας επηρεάζει θετικά τη σχολική φοίτηση, τη σχολική επιτυχία και τη σχολική διαρροή (Μυλωνάς, 2001, 34-48) και αφετέρου οι τοποθεσίες κατοίκησης των Ρομά διαμορφώνουν εύκολα συνθήκες γκέτο. Όπου μια σειρά από θεσμικά μέτρα παρέμβασης με στόχο το στιγματισμό των περιοχών αυτών και των ανθρώπων, που ζουν σε αυτές στην ουσία κατασκευάζουν το γκέτο. Το όλο περιεχόμενο των επιχειρημάτων, που χρησιμοποιείται, φανερά ή κρυφά διαμορφώνεται γύρω από τη λογική μιας δήθεν βιολογικής ροπής των Ρομά στην παραβατικότητα, στην αμορφωσιά, κλπ., (Χατζηνικολάου 2006). Σε τέτοιες συνθήκες δημιουργείται πράγματι ένας αζεπέραστος βιοπολιτικός χώρος, όπου το γυμνό από εξωτερικά ερεθίσματα και ανώνυμο άτομο βρίσκεται στην απόλυτη διάθεση μιας ανεξέλεγκτης δύναμης χωρίς πολιτικά δικαιώματα και χωρίς ηθικές και νομικές διαμεσολαβήσεις – παγιδευμένο θα έλεγε κανείς σε ένα «μη τόπο», όπου μπορεί να συμβεί κυριολεκτικά οτιδήποτε εις βάρος της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και κατ' επέκταση της ιδιότητας του πολίτη (Χατζηνικολάου 2005).

Στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά επιπλέον, για τη διερεύνηση του θέματος, υπάρχουν δυο αλληλοσυσχετιζόμενες κατά την έννοιά τους προσπελάσεις του προβλήματος της ισότητας ευκαιριών [που προκύπτει ως ερώτημα του θέματος]: η πολιτική και η επιστημονική όπως έχουν διερευνηθεί από μελέτες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι οποίες τα τελευταία χρόνια έχουν εμπλουτιστεί και από μελέτες της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και του κοινωνικού αποκλεισμού (Φραγκαυδάκη, 1984 Νούτσος, 1986, Γκότοβος, 1996, Μάρκου, 1996, Παππάς, 1998 Τσιάκαλος, 2000, Δαμανάκης, 2004, κα). Παρά την προσπάθεια διαχωρισμού της πολιτικής και επιστημονικής προσέγγισης στην ερμηνεία του θέματος από έλληνες παιδαγωγούς της προηγούμενης 50ετίας, (Παπανούτσος, 1976, 271), στην παρούσα εργασία θεωρείται αυτονόητη η συσχέτιση των δυο παραπάνω προσεγγίσεων στην ερμηνεία του θέματος μιας και ερωτήματα που προκύπτουν από τη μια μπορούν εύκολα υιοθετηθούν από την άλλη στην ερμηνεία φαινομένων και να επιδράσουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μέσα από τη χρήση και τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής, πολυπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Έτσι καθιστά τον παιδαγωγό ως επιστήμονα και ως άνθρωπο της πράξης με πολιτικές επιλογές, αφού εκ των πραγμάτων ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να παίρνει θέση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριές του Ρομά. Όλες αυτές οι διαδικασίες, όταν λαμβάνονται υπόψη, στην ουσία συμβάλλουν στη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας των Ρομά ως αυτόνομων προσωπικοτήτων και στην εν γένει ανθρώπινη αξιοπρέπεια ως αυτοτελές ανθρώπινο δικαίωμα και χαρακτηριστικό της δημοκρατίας (Τσιάκαλος, 2003, 7).

Στα πλαίσια ενός φαύλου κύκλου όλων των παραγόντων αποκλεισμού των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση πρέπει να θέσουμε και το ρόλο του σχολείου στην διαδικασία διαμόρφωσης αυτού του φαύλου κύκλου άλλοτε ως αιτία-παράγοντα αποκλεισμού και άλλοτε ως αποτέλεσμα δηλ αποκλεισμό από την εκπαίδευση εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών συνθηκών (Τσιάκαλος 1998). Όσον αφορά τον ίδιο το σχολικό θεσμό στα πλαίσια της γνωστής θεωρίας της αναπαραγωγής γίνεται σαφές ότι το ζήτημα των ανισοτήτων της κοινωνίας διαμορφώνονται από το σχολικό περιβάλλον και ότι το σχολικό και πανεπιστημιακό σύστημα λειτουργεί ως σύστημα επιλογής κοινωνικού

διαχωρισμού υπέρ των ανώτερων τάξεων και εις βάρος των μεσαίων και κατώτερων. Στα πλαίσια αναπαραγωγικών διαδικασιών το σχολείο ως ιδεολογικός μηχανισμός της κυρίαρχης κουλτούρας αξιολογεί τις κουλτούρες των μαθητών, ανάλογα ταξινομεί και διαμορφώνει πλαίσια αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και άρα η όποια θεώρηση της σχολικής ισότητας αποτελεί ένα μύθο. (Bourdieu, Passeron 1996, Berstein, 1989 Τσουκαλάς, 1987).

Έτσι το ίδιο το θέμα επιβάλλει τον/την κάθε ερευνητή /τρια καθώς και τον/την εκπαιδευτικό να θέσει μπροστά στο διερευνητικό του στόχαστρο τις αντινομίες της σύγχρονης καπιταλιστικής και αστικής κοινωνίας, οι οποίες στην ουσία παράγουν και αναπαράγουν τις αντιφατικές διαστάσεις του θέματος, οι οποίες βιώνονται από τις ομάδες Ρομά ως αποκλεισμός από την εκπαίδευση, ως καταπάτηση των δικαιωμάτων και στα πλαίσια της ατομικότητας ως φτώχεια και αζεπέραστη δυστυχία.

Φοίτηση των παιδιών Ρομά του Δενδροποτάμου

Τα παραπάνω μας ώθησαν στην περιγραφή της περίπτωσης σχολικής διαρροής παιδιών Ρομά της περιοχής του Δενδροποτάμου συνοικίας του δήμου Μενεμένης της Θεσσαλονίκης. Στην παρούσα περιγράφουμε την ποσοτική διαρροή από το δημοτικό ως το τέλος του γυμνασίου για δυο σχολικές γενιές αποφοίτων. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που αποφοίτησαν από τα συστεγαζόμενα 3^ο και 5^ο δημ. σχολ. Μενεμένης του οικισμού του Δενδροποτάμου κατά τα σχολικά έτη 2001-02 και 2002-03 και εγγράφηκαν για να φοιτήσουν στο συστεγαζόμενο με αυτά 3^ο Γυμνάσιο Μενεμένης του Δενδροποτάμου. Το γυμνάσιο δέχεται μαθητές και μαθήτριες μόνο από τα δυο σχολεία.

Μια πρώτη ανάλυση των δεδομένων της καταγραφής μας δείχνει ξεκάθαρα τη σχολική διαρροή των παιδιών Ρομά από το δημοτικό ως τη κάλυψη της υποχρεωτικής φοίτησης στο γυμνάσιο. Από τα 45 παιδιά εκ των οποίων τα 28 (16 αγόρια και 12 κορίτσια) Ρομά που αποφοίτησαν το σχολικό έτος 2001-02 από τα δυο προαναφερόμενα δημοτικά σχολεία μια μαθήτρια κατόρθωσε να ολοκληρώσει το γυμνάσιο το 2004-2005 και να πάρει απολυτήριο σε σύνολο 18 παιδιών. Η μαθήτρια αυτή λόγω των παραγόντων που θα παρουσιάσουμε φοιτά για δεύτερη χρονιά σήμερα στην Α΄ Λυκείου.

Η δεύτερη ηλικία, την οποία διερευνήσαμε αφορά τα παιδιά, που αποφοίτησαν από τα δυο προαναφερόμενα δημοτικά σχολεία το σχολικό έτος 2002-03. Αποφοίτησαν 32 παιδιά εκ των οποίων τα 13 (7 αγόρια και 6 κορίτσια) είναι Ρομά. εγγράφηκαν την ίδια χρονιά στο γυμνάσιο και αποφοίτησαν από αυτό κατά το σχολικό έτος 2005-06 μόλις 16 εκ των οποίων κανένα παιδί Ρομά.

Και στις δυο περιπτώσεις παρατηρήσαμε στα αρχεία των Δημ. Σχολ. και καταγράψαμε την ηλικιακή διαφοροποίηση ανάμεσα στα παιδιά της ίδιας κατηγορίας. Ενώ παρατηρείται τα μη Ρομά παιδιά να αποφοιτούν κανονικά σε ηλικία 12 ετών, δεν συμβαίνει και κάτι αντίστοιχο με τα Ρομά παιδιά. Παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς την ηλικία αποφοίτησης αυτών των παιδιών από το δημοτικό σχολείο. Έτσι ενώ έπρεπε, όπως το σύνολο των παιδιών, που αποφοίτησαν το 2001-02, να είναι γεννημένα το 1990 και 1991, τα περισσότερα Ρομά παιδιά είναι γεννημένα από τα 1989 1988 και πριν. Για την δεύτερη περίπτωση ενώ έπρεπε να είναι γεννημένα το 1991 και 1992, πολλά παιδιά Ρομά είναι γεννημένα το 1990, 1989 και πριν. Η παρατήρηση αυτή δημιουργεί υπόνοιες για το αρνητικό ρόλο της ηλικίας στη συνέχιση της υποχρεωτικής εκπαίδευση, αφού πολλά από αυτά τα παιδιά θα «μπουν» στην παραγωγική διαδικασία ή θα ντρέπονται να βρίσκονται στην ίδια τάξη με μικρότερα παιδιά.

Το γεγονός αυτό μας οδηγεί σε ένα επιπλέον ερώτημα, που έχει να κάνει με το χρόνο εγγραφής αυτών των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, αν έγινε κανονικά ή σε χρόνο αργότερο και για ποιους συγκεκριμένους λόγους πολλά παιδιά δεν ολοκλήρωσαν το δημοτικό στην καθορισμένη ηλικία. Από αυτά τα παιδιά πόσα αναγκάστηκαν να παρακολουθήσουν μια τάξη ή περισσότερες για δεύτερη χρονιά και για ποιους λόγους. Στα πλαίσια της παρούσης είναι δύσκολο να αναλυθούν τα παραπάνω ερωτήματα. Μια σύντομη περιγραφή θα εστίαζε την προσοχή μας σε δυο μεγάλες κατηγορίες απαντήσεων: στον παράγοντα σχολείο και κοινωνία- οικονομία οι οποίες δεν συντελούν από κοινού στον αποκλεισμό (Τσιάκαλος 1998, ο.π.).

Από τη διερεύνηση σε άλλες μας εργασίες, των παραγόντων αποκλεισμού των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση καταγράψαμε ότι: 1) η γεωγραφική θέση του σχολείου, 2) αυστηρή οργανωτική δομή του σχολείου (αναλυτικά προγράμματα, διοίκηση), 3) ο μονοπολιτισμικός και εθνοκεντρικός τρόπος λειτουργίας του σχολείου 4) σε συνδυασμό με το ρόλο των εκπαιδευτικών που πηγάζουν από αυτόν 5) καθώς και ένα πλέγμα κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων (φτώχεια, παιδική εργασία, συνθήκες διαβίωσης ελλείψεις σε βασικές ανάγκες στέγασης, νερού, ηλεκτρικού, ασφάλισης κλπ. (Χατζηνικολάου, 2005) οδηγούν τα παιδιά Ρομά, όπως και αυτά τα παιδιά της περιοχής του Δενδροποτάμου στη μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης αφενός και αφετέρου οι ίδιοι αυτοί παράγοντες αποκλεισμού είναι που θέτουν σε αμφισβήτηση το ιδεολόγημα του ίσου σχολείου.

Α.) Σχολείο: Εργασίες έχουν καταγράψει το γεγονός ότι μια σειρά από εκπαιδευτικές διαδικασίες, που έχουν να κάνουν με την μονοπολιτισμικότητα και την ομοιομορφία του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνουν μηχανισμούς ισχυρούς, που οδηγούν πολλά παιδιά στην σχολική αποτυχία. Κυρίως παιδιά που δεν έχουν μητρική γλώσσα την κυρίαρχη γλώσσα, που χρησιμοποιεί το σχολείο, όπως στην περίπτωση μας τα παιδιά Ρομά (Cummins, 1999, Μητακίδου Τρέσσου, 2002). Υπ' όψη ότι μητρική γλώσσα των παιδιών είναι η Ρομανή και στο σχολείο δεν εφαρμόζεται πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης. Επιπλέον εθνοκεντρικοί στόχοι των προγραμμάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως έχει καταγραφεί από ερευνητές αποκλείουν από τη γνώση πολιτισμούς ως κατώτερους και χωρίς ιστορική σημασία και κοινωνική συμμετοχή στην πρόοδο της ανθρωπότητας κατατάσσοντας στην ίδια θέση και τους φορείς αυτών των πολιτισμών, όπως τους Ρομά. (Φραγκουδάκη, 1997,ο.π.)

Β. Παράγοντες κοινωνικοί και οικονομικοί όπως αυτοί που περιγράφηκαν διαμορφώνουν ένα πλαίσιο τακτικών και για μεγάλα διαστήματα απουσιών από το σχολείο, οπότε πολλά παιδιά βάσει του νόμου να θεωρούνται ως στάσιμα. Τα 3^ο και 5^ο Δημ Σχολ, αν και έχουν χαρακτηριστεί ως σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν διαρθρώνουν το πρόγραμμά τους και τις παρεχόμενες γνώσεις-χωρίς βέβαια εκπτώσεις- κατά τέτοιο τρόπο προκειμένου να ανταποκρίνονται και στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών με στοιχεία του πολιτισμού και της ιστορίας τους ή της καθημερινής ζωής τους. Τόσο η όλη οργάνωση όσο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές δεν διαφέρει σε τίποτε από τα άλλα σχολεία παρά την περί του αντιθέτου υπόσχεση που προκύπτει από τον τίτλο του. Με άλλα λόγια το σύνολο των δασκάλων παρά τις καλές προθέσεις, που παρουσιάζουν, λόγω έλλειψης γνώσεων στη διαμόρφωση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υιοθετούν, όπως ο νόμος επιβάλλει τα αναλυτικά προγράμματα χωρίς καμιά διαφοροποίηση και με μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρική. Αποτέλεσμα των παραπάνω τα παιδιά

Ρομά να ενσωματώνουν την αποτυχία ουσιαστικά του θεσμού ως προσωπική αποτυχία. Από την άλλη η αυστηρότητα του ωρολογίου προγράμματος στο γυμνάσιο και η ακαμψία στη διάρθρωση της ύλης οδηγεί πολλά παιδιά Ρομά να εγκαταλείπουν το γυμνάσιο από το πρώτο τρίμηνο της Α΄ τάξης. Οι διαφορές στον τρόπο λειτουργίας Δημοτικού και Γυμνασίου επιδρούν αρνητικά στις δυνατότητες των παιδιών Ρομά να συνεχίσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ως το πέρας της με την αποφοίτηση από το γυμνάσιο. (Κουρτίδου, κ.α., 2006).

Επιπλέον οι συνθήκες φτώχειας και οικονομικής ανέχειας επιδρούν στη φοίτηση των παιδιών Ρομά και στην πρόωγη ενηλικίωση με την ανάληψη από αυτά ρόλων ενηλίκων καθώς η συμμετοχή αυτών των παιδιών στην εργασία προκειμένου να συμβάλλουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό είναι καθημερινή διαδικασία. Αυτό το φαινόμενο παρά του ότι φαντάζει μακρινό γεγονός για το παρόν πολλών παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, όπου οι συνθήκες ζωής έχουν διαμορφωθεί κάτω από τις αρχές του κράτους πρόνοιας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των δικαιωμάτων του ανθρώπου -παρά τη συρρίκνωσή τους-, για τα παιδιά Ρομά κάτω από τις σύγχρονες κοινωνικές διαδικασίες συνεπάγεται αποκλεισμό από την παιδική, εφηβική και νεανική ηλικία και τα αγαθά που παρέχονται από το κράτος πρόνοιας σε αυτές τις περιόδους ζωής (Κογκίδου, Τσιάκαλος, 2005, 33, Μαρβάκης, 2005, 40).

Γ. Η γεωγραφική θέση των δημοτικών σχολείων και του Γυμνασίου έρχονται να καλύψουν τη σχολική περιφέρεια του οικισμού του Δενδροποτάμου, ο οποίος βρίσκεται στη δυτική είσοδο της πόλης της Θεσσαλονίκης (είσοδο από την εθνική οδό της ΠΑΘΕ-Πάτρα-Αθήνα-Θεσσαλονίκη). Το 70% και πλέον του πληθυσμού είναι Ρομά με αντίστοιχη διαμόρφωση και του μαθητικού πληθυσμού στα δημοτικά σχολεία. Ο οικισμός είναι αποκομμένος από την υπόλοιπη πόλη. Κύρια χαρακτηριστικά της περιοχής είναι η έντονη φτώχεια και οι ποικίλες μορφές αποκλεισμού. Η κατάσταση αυτή ενισχύει τον ισχυρισμό ότι ο γεωγραφικός αποκλεισμός σε συνδυασμό με τις ποικίλες μορφές αποκλεισμού συντελούν στη διαμόρφωση μέσα στον οικισμό συνθηκών γκέτου. Οι παραπάνω συνθήκες έρχονται να συμπληρωθούν και από το κυρίαρχο καθημερινό λόγο των Μ. Μ. Ε. για την περιοχή και τους Ρομά προς μια δήθεν γενική ροπή τους στην εγκληματικότητα και με ακραία έκφραση μιας δήθεν επικινδυνότητας της περιοχής και εγκληματο-γένεσης. Τα παραπάνω οδηγούν στην αντίστοιχη υιοθέτηση μέτρων από τους θεσμούς (αστυνομία, Δήμο κλπ), όπου κατασκευάζονται ευκολότερα ύποπτοι, θύτες και θύματα χωρίς καμιά περίσκεψη. Όλο αυτό το πλέγμα των αρνητικών φαινομένων προφανώς και επηρεάζει την εκπαίδευση των παιδιών της περιοχής που έχουν να κάνουν με τη φοίτηση και σε πολλές περιπτώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά Ρομά (Χατζηνικολάου, 2006, ο.π.).

Διαπιστώσεις

Όλοι και όλες θα συμφωνήσουμε στην ανάγκη φοίτησης των παιδιών Ρομά στο σχολείο και πολύ περισσότερο στην ανάγκη προστασίας του δικαιώματος της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών, όταν όμως κληθούμε να την εφαρμόσουμε στην πράξη σκοντάφτουμε σε ακανθώδη ζητήματα. Τα πράγματα, όπως έδειξαν και τα παραπάνω, έχουν γίνει τόσο πολύπλοκα, ώστε η φοίτηση στο σχολείο αυτών των παιδιών να αποτελεί ένα καθημερινό διακύβευμα με αποτέλεσμα ακόμη και το περιεχόμενο της αρχής της ισότητας να καθίσταται αμφιλεγόμενο παρά τις περί του αντιθέτου δεδηλωμένες προθέσεις τόσο από πρόσωπα και στην περίπτωσή μας εκπαιδευτικούς και πολιτικούς όσο και από θεσμούς. Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η καλών προθέσεων ομοφωνία περί ισότητας μέσω της

λειτουργίας του σχολείου διασπάται κατά την έμπρακτη εφαρμογή στο πραγματικό πεδίο, όπου εκ των πραγμάτων αναφύονται ζητήματα, αντιφάσεις και διλήμματα πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Αυτά τα ζητήματα αφενός ο/η κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του προκειμένου να διαμορφώσει εκείνες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, που θα συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών Ρομά. Αφετέρου οφείλει να ενεργοποιήσει στα πλαίσια της κοινωνικής ευθύνης, που πηγάζει από το ρόλο του, όλες εκείνες τις διαδικασίες ανάδειξης όλων των παραγόντων αποκλεισμού των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση. Κατά συνέπεια η αρχή της ισότητας στην οποία ομνούν οι πάντες δεν είναι καθόλου αυτονόητη. Το περιεχόμενό της παραλλάσσει απροσδόκητα ανάλογα με τη θεώρηση του/της εκάστοτε ερευνητή/τριας.

Βιβλιογραφία

- Apple M, (2003). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Δεληγιάννη (μετ). Αθήνα. Μεταίχμιο .
- Berstein, Basil, (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Σολομών Ιωσήφ (μετ). Αθήνα. Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu P., Passeron J. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Παναγιωτόπουλος Ν., Βιδάλη Μ. (μετ), Παναγιωτόπουλος Ν (ειαγ.) Αθήνα. Ινστιτούτο Βιβλίου Καρδαμίτσα.
- Γκότοβος Αθανάσιος, (1996) *Ρατσισμός κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Γρόλλιος Γιώργος (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη Βάνιας.
- Cummins J, (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αργύρη Σ. (μετ). Αθήνα. Gutenberg.
- Δαμανάκης Μιχάλης (2001). Εισαγωγή και επιμέλεια στην ελληνική έκδοση «εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση». Στο: Baker Colin. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αλεξανδροπούλου Αρχοντούλα, (μετ) Αθήνα. Gutenberg. 13- 26
- Δαμανάκης Μιχάλης (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα. Gutenberg.
- Giroux H, (1983). *Theory and Resistanncce in Education*. S.Hadley. Bergin-Garvey.
- Κογκίδου Δήμητρα, Τσιάκαλος Γιώργος, (2005). Η έννοια της νεότητας. Στο: Κογκίδου Δήμητρα (επιμ). *Νεολαία και πολιτική. Συνθήκες ζωής και συστήματα προσανατολισμού των νέων στην Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο. 17-36.
- Κουρτίδου Φ., Μπρίκα Ε., Πασχαλίδου Ε., Ρουμπίδη Χ., (2006). Μαθητική διαρροή στα γυμνάσια της Δυτικής Θεσσαλονίκης. *Παιδεία και Κοινωνία* (εφ. Αυγή), τ. 12. 22-23
- Liegeois Jean-Pierre, Gheorghe Nicolae (2002). Ρομά Τσιγγάνοι: Μια Ευρωπαϊκή μειονότητα. Γκίνη Κατερίνα (μετ), Παπανικολάτου Ναυσικά (επιμ). Αθήνα. Ελληνική Ομάδα για τα Δικαιώματα των μειονοτήτων.
- Macedo Dinaldo, (2004). Multiculturalism Beyond the Yoke of Politism. Στο: *Διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά. Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ. Διδασκαλείο Δ. Γληνός, ΠΤΔΕ. 57-70.
- Μαρβάκης Αθανάσιος, (2005). Η νεότητα ως κοινωνικό αγαθό. Στο: Κογκίδου Δήμητρα (επιμ). *Νεολαία και πολιτική. Συνθήκες ζωής και συστήματα προσανατολισμού των νέων στην Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο. 36-61
- Μάρκου Γεώργιος., (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Μυλωνάς Θεόδωρος, (2001). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα. Gutenberg
- Μυτακίδου Σούλα, Τρέσσου Ευαγγελία, (2002). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία. Μια δημιουργική συνάντηση*. Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.
- Νούτσος Μπάμπης (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα Θεμέλιο

Oliveira Rosisca Darci, Oliveira Miguel, (1985). Για μια εναλλακτική έρευνα. Η μεθοδολογία της αγωνιστικής παρατήρησης. Στο: Κατσούλης Μιχάλης (μετ). *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων*. Αθήνα. Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. 181-205

Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Εμβάλωτης Αναστάσιος, (2003). *Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο. Αποτύπωση της πορείας του προγράμματος*. Ιωάννινα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ΥΠΕΠΘ

Παπανούτσος Ευάγγελος,(1976). *Η Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα. Δωδώνη.

Παπάς Αθανάσιος, (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα. Παπάς.

Τσιάκαλος Γιώργος, (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κασιμάτη Κούλα (επιμ). *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα. ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg. 39-66

Τσιάκαλος Γιώργος (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος Γιώργος (2001). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός.. Στο: Λαζαρίδου Ελένη (επιμ). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη. Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, HELEXPO. 47-49

Τσιάκαλος Γιώργος (2002). *Η Υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα Θεμέλιο, ε' έκδοση.

Φραγκουδάκη Άννα (1984). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα Παπαζήσης

Φραγκουδάκη Άννα, (1997). Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους. Στο: Φραγκουδάκη Άννα. Δραγώνα Θάλεια (επιμ). *Τι είναι η Πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα. Αλεξάνδρεια. 143-198 .

Φρέιρε Πάουλο, (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Κριτικός Γιάννης(μετ). Αθήνα. Ράππα

Χατζηνικολάου Άγγελος (2005). *Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Δυνατότητες και περιορισμοί*. Θεσσαλονίκη. ΠΤΔΕ, ΑΠΘ. Διδακτορική Διατριβή.

Χατζηνικολάου Άγγελος, (2006). Η προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας σε συνθήκες κοινωνικής απαξίωσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης. Παραδείγματα με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) και φυλακισμένους νέους. Στο: *Κοινοτικό πρόγραμμα δράσης για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού 2002-2006. Το εθνικό σχέδιο δράσης για την κοινωνική ενσωμάτωση ως εργαλείο προώθησης της κοινωνικής συνοχής*. Πρακτικά ημερίδας 13. 4. 2006. Θεσσαλονίκη. Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός, Τομέας Κοινωνικής Πρόνοιας.