

ΤΣΙΓΓΑΝΟΙ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

Μετέχοντες Σπουδαστές:

Ελευθερίου Ιωάννης  
Χατζηχρήστου Γεωργία

Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός:

Γεωργίου Κωνσταντίνα



Πτυχιακή για την λήψη του πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα  
Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του  
Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α. Τ. Ε. Ι. Πάτρας)

Πάτρα 10 Οκτωβρίου 2003

Η επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας:

Υπογραφή:

Γεωργίου Κ.

Υπογραφή:

Θεοδωράτου Μ.

Υπογραφή:

Γριντέλας Α.

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

	Σελ.
<b>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ</b>	<b>VI</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ</b>	<b>V II</b>
<b>I ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>1</b>
<b>II ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ</b>	<b>3</b>

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ I****ΗΘΗ / ΕΘΙΜΑ**

Καταγωγή	5
Οικογένεια	7
Γάμος	10
Ο ρόλος της γυναίκας στην τσιγγάνικη κοινωνία.	13
Ενδυμασία	14
Χωρισμός	15
Διασκέδαση	16
Θρησκεία	17
Τσιγγάνικη γλώσσα	18
Τσιγγάνικο παραμύθι	33
Στέγαση – κατοικία	34
Οικονομική συμπεριφορά των ROM.	36
Απασχόληση στην ζωή των ROM.	37
Η αντίληψη των τσιγγάνων για τον χρόνο.	39

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ II****ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ / ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ / ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ**

Στερεότυπα – προκαταλήψεις	41
Ρατσισμός	45
Γκέτο	45
Μέτρα εναντίον του ρατσισμού	46
Η αντιρατσιστική προσέγγιση	47
Το αίσθημα του αποκλεισμού και του ανήκειν	48
Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η αντιμετώπιση του	50

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

#### ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του νεοελληνικού συστήματος.	54
Οι ROM στο σχολείο.	57
Η λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού.	59
Εκπαίδευση στην τσιγγάνικη κοινωνία.	66
Το εκπαιδευτικό Απαρτχάιντ.	80
Η καταδίκη στην εργασιακή σκλαβιά των μικρών ROM.	82
Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας του συμβουλίου της Ευρώπης.	83
Παγκόσμιες Διακηρύξεις σχετικά με την εκπαίδευση.	86
Η προσέγγιση της εκπαίδευσης ως πρόβλημα πλέον για τα τσιγγανόπαιδα.	88
Κοινωνική ένταξη.	92
<b>Διαπολιτισμική εκπαίδευση</b>	94

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV

#### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της έρευνας.	107
Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.	108
Οι μεθοδολογικές επιλογές της μελέτης και η εφαρμογή τους.	109
Γενικό πλάνο ερωτήσεων.	110
Υποκείμενα της έρευνας.	111
Ερμηνεία ευρημάτων.	111

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	115
---------------------------------	-----

#### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Προγράμματα στέγασης και εκπαίδευσης.	118
---------------------------------------	-----

#### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Εκθέσεις του Ελληνικού Παρατηρητηρίου των συμφωνιών Του Ελσίνκι, σχετικά με τα δικαιώματα των ROM.	159
---	-----

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ**

Έρευνα με θέμα: Νεορατσισμός, σχολική ένταξη και εκπαιδευτικές  
πρακτικές – η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων. 170

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

181

## ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Η εργασία αυτή έγινε στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας του τμήματος κοινωνικής εργασίας του Τ. Ε. Ι. Πατρών για την λήψη του πτυχίου.

Αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε:

Την υπεύθυνη εκπαιδευτικό και επόπτρια Γεωργίου Κωνσταντίνα, για την πολύτιμη συνεργασία και διαθεσιμότητα της, για την πραγματοποίηση του έργου μας και την σημαντική, συμβουλευτική – υποστηρικτική της παρέμβαση κατά την υλοποίηση της εργασίας.

Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την Ταβανίδου Μαριάνθη και τον Ουδατζή Νίκο για την αμέριστη συμβολή και συμπαράσταση τους.

Τον Χατζηχρήστο Χρήστο και την Παπαδοπούλου Δήμητρα, ως προς την απόδοση ενός καλύτερου δυνατού παρουσιαστικού της εργασίας μας.

Όλους τους κοινωνικούς φορείς που ανταποκρίθηκαν στην πρόταση μας για συνεργασία, έτσι ώστε να εμπλουτιστεί το υλικό μας.

Τις οικογένειες μας για την ηθική και οικονομική συμπαράσταση τους.

Τέλος, όλους τους συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην διαδικασία των συνεντεύξεων για την σπουδαία και απαραίτητη θετική ανταπόκριση τους και την σημαντικότερη έκφραση των προσωπικών τους εμπειριών.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η μελέτη αυτή έχει ως στόχο την διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν την διαρροή της σχολικής φοίτησης των τσιγγανοπαίδων στο δημοτικό σχολείο του δήμου Βραχναϊκών, κατά το έτος 2002- 2003.

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε μέσα στα πλαίσια της ποιοτικής εθνογραφικής προσέγγισης, ενώ τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι τι φαινόμενο της διαρροής της σχολικής φοίτησης των τσιγγανοπαίδων, δεν μπορεί να αποδοθεί σε έναν, μόνο, παράγοντα ή σε μια κατηγορία παραγόντων. Οι παράγοντες που εντοπίσαμε, οι οποίοι συντελούν στην εμφάνιση και συντήρηση του φαινομένου αυτού είναι οι εξής : (Α) Κοινωνικοί, (Β) Οικονομικοί, (Γ) Πολιτισμικοί και τυχόν «Άλλοι» παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική φοίτηση.

Μέσω της μελέτης αυτής διαπιστώσαμε, πως οι τσιγγάνοι γονείς στους οποίους απευθυνθήκαμε, αποδέχονται τον θεσμό της εκπαίδευσης και την χρησιμότητα της. Η φοίτηση των παιδιών τους είναι ελλιπής. Παρόλα αυτά, τα παιδιά εκφράζουν την επιθυμία να φοιτούν στο σχολείο.

Από την συγκεκριμένη μελέτη προκύπτει η αναγκαιότητα της φοίτησης των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Για την επίτευξη του στόχου αυτού κρίνουμε απαραίτητη την αναθεώρηση της φιλοσοφίας της υπάρχουσας κατάστασης. Θεωρείται σκόπιμη, λοιπόν, η εφαρμογή νέων προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των τσιγγάνων. Για την αποδοτικότερη λειτουργία των προγραμμάτων αυτών, απαιτείται η ευαισθητοποίηση, όχι μόνο της κοινής γνώμης, αλλά και του επιστημονικού προσωπικού που συμμετέχει σε αυτά.

Έτσι λοιπόν θα επέλθει η «χρυσή τομή» ανάμεσα στους τσιγγάνους και στους μη – τσιγγάνους, χωρίς να παραμονεύει η απειλή της πολιτισμικής αφομοίωσης...

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα πολλά Ασιατικά φύλα που μέσα στους αιώνες προωθούμενα βαθμιαία από την Ανατολή, εισέβαλαν στον Ευρωπαϊκό χώρο προκαλώντας αναστατώσεις και καταστροφές, οι Τσιγγάνοι ήταν οι μοναδικοί που εμφανίστηκαν και εξαπλώθηκαν ειρηνικά σε όλες τις χώρες της Δύσης, διεκδικώντας σήμερα με την απίστευτη έκταση της διασποράς τους, τον τίτλο ενός παγκόσμιου λαού. Ενός λαού χωρίς ιστορική πατρίδα.

Ωστόσο οι ειρηνικοί αυτοί εισβολείς είναι παράλληλα και ο μόνος λαός που όχι μόνο έχει υποστεί τη δίωξη ως τον υπέρτατο βαθμό της φυσικής εξόντωσης και της εθνοκτονίας, αλλά και γνώρισε σε τέτοια έκταση και διάρκεια τις πιο ακραίες μορφές της προκατάληψης και της αδικίας, της απόρριψης και της περιθωριοποίησης.

Για αιώνες εκτεθειμένοι σε πιέσεις και απαγορεύσεις, αποτέλεσαν μόνιμο στόχο της επιθετικότητας της κάθε εξουσίας. Γι' αυτό αναγκάστηκαν να αναπτύξουν εκπληκτικές στρατηγικές επιβίωσης και αντίσταση σε ό, τι απειλούσε την συνοχή και τον παραδοσιακό τρόπο ζωής τους.

Αρνούμενοι απόλυτα την εξωγαμική επιμιξία και την ένταξη παρέμειναν μια διακριτική εθνοτική ομάδα υψηλής φυλετικής καθαρότητας με έντονη διαφορετικότητα στη σκέψη και στη δράση και ένα ιδιαίτερο σύστημα αξιών και καλλιτεχνικής έκφρασης που δεν δέχεται κάθε στοιχείο που εισβάλλει στον πολιτισμό τους.

Ένα μεγάλο κοινωνικό χάσμα, δημιουργήθηκε από πολύ νωρίς ανάμεσα στους τσιγγάνους και στους μη τσιγγάνους. Ακόμη μεγαλύτερο όμως ήταν το χάσμα ανάμεσα στην αλήθεια για τους τσιγγάνους και στην αντίληψη που οι μη τσιγγάνοι είχαν για αυτούς, βασισμένο στην προκατάληψη και την άγνοια.

Η επίσημη ιστορία επι αιώνες τους αγνόησε, Στην πορεία της διασποράς τους από την πρώτη εμφάνιση τους στην Δύση, τους ακολουθούσαν διαδόσεις και θρύλοι που συχνά άγγιζαν τα όρια της δαιμονολογίας και που αφορούσαν την καταγωγή, το σκοπό των περιπλανήσεων και την ταυτότητα τους.

Λαός προφορικής παράδοσης, χωρίς γραπτή γλώσσα, οι τσιγγάνοι δεν άφησαν γραπτά ντοκουμέντα ώστε να γνωρίσουμε μέσα από την δική τους πλευρά την ιστορία και τον πολιτισμό τους. Όλες οι γραπτές πηγές που τους αφορούν προέρχονται από τους «άλλους» και στην πλειοψηφία ταυτίζονται με τα κλασσικά στερεότυπα που δίνουν μια διαστρεβλωμένη εικόνα, η οποία χαρακτηρίζεται από θετική ή αρνητική προκατάληψη. Δεν προσφέρουν γνώση για την τσιγγάνικη πραγματικότητα. Εδώ και δυο αιώνες η επιστήμη έχει δώσει απαντήσεις για το θέμα της καταγωγής και έχει φωτίσει εν μέρει την ιστορική πορεία τους.

Ό, τι παρέλειψε να κάνει για τους τσιγγάνους η ιστορική επιστήμη, ανέλαβαν να το κάνουν οι γλωσσολόγοι. Εκείνοι από τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα, προσανατόλισαν την έρευνα στο σωστό δρόμο εξιχνιάζοντας την ινδική προέλευση των τσιγγάνικων διαλέκτων.

Στην Ελλάδα οι τσιγγάνοι πρέπει να έφτασαν στις αρχές του 14<sup>ου</sup> αιώνα, αν όχι νωρίτερα, γιατί μέσα στον αιώνα αυτό τους συναντάμε ήδη πολυπληθείς και εγκατεστημένους στις Βενετοκρατούμενες κυρίως περιοχές της Πελοποννήσου στην Κρήτη και στην Κύπρο όπου υπήρχε σχετική σταθερότητα.



Από την μεριά τους οι τσιγγάνοι οργάνωσαν την ταυτότητα τους μέσα από αντίστοιχες διαδικασίες θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων. Οχυρωμένοι πίσω από τους κοινοτικούς τους δεσμούς και αντιπαλεύοντας την κατακερματισμένη πραγματικότητα τους, δημιούργησαν ένα ανταγωνιστικό κοινωνικό σύστημα, αναπτύσσοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση επιβίωσης, μια ανάλογη ψυχολογική στάση, τη δυσπιστία και μια βαθιά περιφρόνηση για τους μη τσιγγάνους.

Η περιφρόνηση αυτή μετατίθεται στο συνολικό αξιακό σύστημα των μη τσιγγάνων, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και ο θεσμός της εκπαίδευσης. Τουλάχιστον κάτι τέτοιο ίσχυε με βάση τα πρόσφατα βιβλιογραφικά δεδομένα.

Η εμπειρία μας από την μελέτη αυτή μας έκανε να κατανοήσουμε καλύτερα και να εμβαθύνουμε στα αίτια που συντελούν στην δημιουργία και στην διαιώνιση του φαινομένου αυτού, της άρνησης δηλαδή της ένταξης των τσιγγάνων στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα της σχολικής διαρροής των τσιγγανοπαίδων. Τα αίτια αυτά μπορεί να είναι: (Α) Κοινωνικά, (Β) Οικονομικά, (Γ) Πολιτισμικά και τυχόν «Άλλα» που επηρεάζουν την σχολική φοίτηση .

Ευελπιστούμε τα στοιχεία που αντλήθηκαν και επεξεργάστηκαν να εμπλουτίσουν το πεδίο των γνώσεων μας επάνω στο φαινόμενο αυτό και να συμβάλουν στην πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του.

## ΟΡΙΣΜΟΙ

Αναλογιζόμενοι το θέμα: « Τα αίτια της διαρροής της σχολικής φοίτησης των τσιγγανοπαίδων που κατοικούν στον οικισμό του δήμου Βραχναϊκών, κατά το σχολικό έτος 2002-2003» χρήσιμο είναι να παραθέσουμε τους βασικούς ορισμούς των εννοιών που μας αφορούν.

Η σχολική διαρροή λοιπόν ορίζεται ως το φαινόμενο κατά το οποίο το άτομο διακόπτει την φοίτηση του πριν την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης βαθμίδας τυπικής εκπαίδευσης, που φοιτά. (Κωνσταντίνου Χ.- Πλειός Γ., 1999)

Στην συνέχεια προσεγγίζοντας την έννοια της σχολικής φοίτησης, δηλαδή της εκπαίδευσης, βλέπουμε πως σύμφωνα με τον Δ. Γ. Τσαούση θεωρείται:

1. η μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενο της την μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς.

2. Ο Ε. Ντύρκαϊμ ορίζει την εκπαίδευση ως την δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή σκοπό έχει να προκαλέσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαιτούν από αυτό τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολο της, όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον για το οποίο προορίζεται το παιδί. (Τσαούσης, 1987) Από την άλλη μεριά ο Γ. Μπαμπινιώτης

θεωρεί την εκπαίδευση ως:

1. Την συστηματική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων σχετικά με συγκεκριμένο αντικείμενο.

2. Τον θεσμό που αποσκοπεί στην συστηματική διδασκαλία μαθητών και σπουδαστών, την ανάπτυξη των πνευματικών, σωματικών και ηθικών ικανοτήτων του ανθρώπου μέσα από ειδικά ιδρύματα (σχολεία) και συγκεκριμένες μεθόδους. (Γ. Μπαμπινιώτης, «Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας», Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, 1998) Ένας επιπρόσθετος ορισμός της έννοιας της εκπαίδευσης δίνεται από τους Τεγόπουλο- Φυτράκη και είναι:

1. Η ανάπτυξη των σωματικών, διανοητικών και ηθικών δυνάμεων του, η ανατροφή.

2. Η μόρφωση που αποκτάται με τη διδασκαλία, η παιδεία.

3. Καθένα από τα στάδια της μόρφωσης που παρέχεται στο σχολείο.

(Τεγόπουλος- Φυτράκης, 2002)

Όσον αφορά την αποσαφήνιση του όρου Αθίγγανος(τσιγγάνος), αν την προσεγγίσουμε ετυμολογικά προκύπτει το εξής: α στερητικό + θιγγάνω(αγγίζω), επειδή οι τσιγγάνοι απόφευγαν να έρθουν σε επαφή με τους άλλους.

Σύμφωνα με τον Γ. Μπαμπινιώτη είναι καθένα από τα μέλη ενός νομαδικού λαού με σκουρόχρωμο δέρμα με καταγωγή από την Β. Ινδία, που σήμερα ζουν διασκορπισμένοι σε ομάδες(νομαδικές ή εγκατεστημένες) σε όλο τον πλανήτη και κυρίως στην Ευρώπη- θεωρούνται σύμβολο της ελεύθερης, χωρίς περιορισμούς- ζωής. (Γ. Μπαμπινιώτης, 1998)

Σύμφωνα με τον Γεωργοπαπαδάκο είναι αυτός που ανήκει στην γνωστή φυλή ινδικής καταγωγής, που περιπλανιέται διασκορπισμένη σε όλη την οικουμένη, Γύφτος, Κατσίβελος. (Γεωργοπαπαδάκος, 1980)

Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε έναν ορισμό για την έννοια τσιγγάνος, που μόνο έκπληξη θα μπορούσε να μας προκαλέσει. Σύμφωνα λοιπόν με το υπερλεξικό της νεοελληνικής γλώσσας ατσιγγάνος είναι:

1. αυτός που ζει νομαδική ζωή και έχει μελαμψή επιδερμίδα.
2. αυτός που αλλάζει συχνά σπίτι ή τόπο διαμονής.
3. ο βρώμικος, αυτός που δεν ντύνεται καθαρά!
4. αυτός που δεν ξοδεύει λεφτά, ο φιλάργυρος!
5. Ο λαίμαργος ,αυτός που τρώει αχόρταγα!

( «Υπερλεξικό της νεοελληνικής γλώσσας», άνευ χρονολογίας)

Τέλος, χρήσιμο θα ήταν να αναφέρουμε μερικά στοιχεία για τον δήμο Βραχναϊίκων. Ο δήμος Βραχναϊίκων υπάγεται στο νομό Αχαΐας με περίπου 2000 κατοίκους . Ο οικισμός των τσιγγάνων βρίσκεται εκεί από το 1962. Εκεί διαμένουν περίπου 300 τσιγγάνοι.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

### ΗΘΗ ΚΑΙ ΕΘΙΜΑ

#### Καταγωγή

Οι πληροφορίες που έχουμε συγκεντρώσει μέχρι τώρα για τους τσιγγάνους στηρίζονται στην γραπτή παράδοση των μη τσιγγάνων, στην προφορική παράδοση των ίδιων των τσιγγάνων και στην επιτόπια εθνογραφική παρατήρηση των ερευνητών.

Οι τσιγγάνοι λοιπόν προβάλλονται ως υποσύνολα ενός λαού που για άγνωστους ακόμα λόγους γύρω στο 900 μ.Χ. μετανάστευσαν από τη βορειοδυτική Ινδία προς την Περσία και περνώντας σταδιακά από Αρμενία και το Βυζάντιο έφτασαν στην Ελλάδα και στη νοτιοανατολική Ευρώπη (Λιθοξόου Δ. , 1992). Οι τσιγγάνοι στο σύνολο τους λαός νομαδικός, αποτελούν το μοναδικό σχεδόν λαό που δεν υπήρξε ούτε κτηνοτροφικός ούτε κατακτητικός. Εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων τους , οι οποίες οφείλονταν στις κατά τόπους διώξεις που υφίσταντο λόγω του διαφορετικού τρόπου ζωής και της στιγματισμένης κοινωνικής καταγωγής τους ως παρίες των Ινδιών, οι τσιγγάνοι αναγκάζονταν συχνά να διαδίδουν οι ίδιοι διάφορους μύθους για την καταγωγή τους προκειμένου να τύχουν καλύτερης αντιμετώπισης στις χώρες υποδοχής. Οι διαδόσεις αυτές όμως , είχαν ως αποτέλεσμα την απόδοση χαρακτηρισμών που όχι μόνο δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα αλλά δημιουργούσαν και σύγχυση. Μέσα σε αυτήν την πολλαπλότητα των ονομάτων που τους απέδωσαν οι μη τσιγγάνοι κυριάρχησαν δυο, τα οποία όμως προκάλεσαν έναν εξωγενή διαχωρισμό του τσιγγάνικου λαού.

Μέχρι πρότινος λοιπόν, γινόταν λόγος για τσιγγάνους και γύφτους, ως δυο ξεχωριστές ομάδες και μάλιστα η νεοελληνική προφορική παράδοση εστίαζε την διαφορά των δύο αυτών ομάδων κυρίως στο είδος της κατοικίας τους καθώς θεωρούσε πως οι τσιγγάνοι είναι εγκατεστημένοι σε σπίτια, ενώ οι γύφτοι μένουν σε τσαντρία , παράγκες και σκηνές σε πρόχειρους καταυλισμούς στο περιθώριο των πόλεων.

Το όνομα τσιγγάνος έχει τις ρίζες του στον βυζαντινό όρο «Αθίγγανοι» με τον οποίο χαρακτηρίζονταν οι Μελχισεδεκίτες αιρετικοί του 4<sup>ου</sup>-5<sup>ου</sup> αιώνα μ. Χ. και ο οποίος (όρος) μετασχηματίστηκε στον όρο Ατσιγγανοί, απ' όπου και η λέξη τσιγγάνοι. Οι τσιγγάνοι ταυτίστηκαν με την ομάδα των Αθίγγανων είτε γιατί και οι δυο ομάδες χρησιμοποιούσαν πρακτικές μαντικής και μαγείας, είτε γιατί στο ινδικό καστικό σύστημα στο οποίο ανήκαν οι τσιγγάνοι πριν από την μετανάστευσή τους, οι παρίες χαρακτηρίζονταν Αθικτοί (Untouchables). Όσο για το όνομα Γύφτοι, αυτό δεν οφείλεται στην υποτιθέμενη καταγωγή των τσιγγάνων από την Αίγυπτο , αφού σε καμία διάλεκτο της Romany chib δεν έχουν βρεθεί κατάλοιπα ή δάνεια από την αιγυπτιακή γλώσσα , αλλά στο γεγονός ότι κατά την διάρκεια της μακράς τους πορείας ως την Ευρώπη πέρασαν από τα εύφορα εδάφη της Κιλικίας που ήταν γνωστή ως Μικρά Αίγυπτος , γι' αυτό και οι τσιγγάνοι πήραν το χαρακτηρισμό Αιγύπτιοι, απ' όπου προήλθε και το όνομα Γύφτοι (Γάπυρος-Λαρούς-Μπριτάνικα , τ. 58).

Από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα μ. Χ. και μετά, έχει αποδειχτεί πλέον, χάρη στη συνδρομή της γλωσσολογίας , πως δεν ευσταθεί ο μύθος της αιγυπτιακής καταγωγής . Συνεπώς δεν υφίσταται διάκριση μεταξύ τσιγγάνων και γύφτων .Ωστόσο , είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να δούμε πως αυτοχαρακτηρίζονται οι ίδιοι οι τσιγγάνοι σε διάφορες

χώρες. Οι ίδιοι, λοιπόν, ονομάζουν τον εαυτό τους Rom που σημαίνει άνθρωπος ή σύζυγος. Αντιθέτως για όσους δεν είναι Rom, χρησιμοποιούν τον όρο Gaze(Γκατζέ), ο οποίος έχει υποτιμητική σημασία, αφού σημαίνει «άξεστος», «βάρβαρος». Στον Ευρωπαϊκό χώρο, πλην της Ελλάδας, οι Rom δεν αυτοαποκαλούνται ποτέ τσιγγάνοι (Ciebert, 1976) Ο όρος Rom περιλαμβάνει όλες τις υποομάδες (Kalderas, Curara, Lovara, κ. α.) και τις διαφοροποιεί από τους μη Rom (George-Hancock-Cortade, 1995) Οι τσιγγάνοι σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες επιδιώκουν την αναγνώριση τους ως μειονότητα που θα ονομάζεται Rom προκειμένου να ξεφύγουν από το στιγματισμένο όνομα του τσιγγάνου.

Απ' όπου κι αν πέρασαν λοιπόν γίνονταν πάντα στόχος ρατσιστικών εκδηλώσεων και διωγμοί των τσιγγάνων πραγματοποιούνται ήδη από τον 11<sup>ο</sup> αιώνα από τους τούρκους και συνεχίζονται στην Ευρώπη μέχρι τον 17<sup>ο</sup> αιώνα. Οι τσιγγάνοι υπήρξαν και στόχος των Ναζί, οι οποίοι υπολογίζεται ότι εξόντωσαν γύρω στους 600.000 στα κρεματόρια του Άουσβιτς και των άλλων στρατοπέδων συγκεντρώσεως στη Γερμανία και την Πολωνία. Το άγνωστο της καταγωγής τους, η μυστηριώδης γλώσσα τους, το ιδιόμορφο ντύσιμό τους, τα επαγγέλματα και οι συνεχείς μετακινήσεις τους δεν μπορούσαν να γίνουν κατανοητά από τους μη τσιγγάνους που πάντα έβλεπαν με φόβο και καχυποψία τους παράξενους αυτούς σκουρόχρωμους ανθρώπους, που περνούσαν, έμεναν για λίγο και συνέχιζαν την πορεία τους, караβάνια ολόκληρα, ο ένας κοντά στον άλλο, αρνούμενοι να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. (Λυδάκη Α., 1998)

Παρόλα αυτά, οι επιστήμες της Συγκριτικής Γλωσσολογίας, της Ιστορίας, της Ανθρωπολογίας και της Εθνολογίας έχουν δώσει από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα την απάντηση: όλες οι εθνικές ομάδες που ονομάζουμε σήμερα Τσιγγάνους ή Γύφτους κατάγονται από το χώρο της βορειοδυτικής Ινδίας, απ' όπου ξεκίνησαν την μετανάστευση τους κατά κύματα μετά τον 8<sup>ο</sup> αιώνα μ. Χ. και διασκορπίστηκαν ως τις μέρες μας σ' όλες τις ηπείρους της γης. (Ντούσας Δ., 1997)



## Οικογένεια

Συχνά, η συγγένεια καθορίζει την κοινωνική και οικονομική οργάνωση πληθυσμών που βρίσκονται ή απειλούνται από τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως οι τσιγγάνοι. Οι οικονομικές συμπράξεις, οι γαμήλιες επιλογές ακόμα και η εγκατάσταση αυτών των πληθυσμών στηρίζονται στο σύστημα συγγένειας. (Μουχελή, Α. 1995:10) Ακόμα και οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι συνυμνες των διαοικογενειακών σχέσεων στα πλαίσια της φάρας. (Καραθανάση Ε. ,1997)

Η συγγένεια και η οικογένεια είναι μια αρχή κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ παράλληλα και η αρχή αυτή είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και προσαρμοσμένη σε όλους τους φορείς με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει ο Bourdieu, είναι μια κοινή αρχή θέασης, ένας χώρος που όλοι έχουμε στο νου μας, αφού έχει ενσταλλαχτεί μέσα μας μέσω μιας διαδικασίας κοινωνικοποίησης, που συντελείται σε έναν κόσμο που έχει οργανωθεί σύμφωνα με τη διαίρεση σε οικογένειες. Η οικογένεια, είναι ένα προνόμιο θεσπισμένο σε έναν ενιαίο κανόνα ένα *de facto* προνόμιο που υποδηλώνει ένα συμβολικό προνόμιο, το προνόμιο του να είναι όπως πρέπει, να συμβιβάζεται με τον κανόνα και συνεπώς να απολαμβάνει ένα συμβολικό κέρδος νομιμότητας. Αυτό το προνόμιο στην πραγματικότητα είναι μια από τις κύριες συνθήκες συσσώρευσης και μετάδοσης οικονομικών, πολιτισμικών και συμβολικών προνομίων. Η οικογένεια παίζει αποφασιστικό ρόλο στην διατήρηση της κοινωνικής τάξης, μέσω της κοινωνικής, παράλληλα με τη βιολογική αναπαραγωγή, δηλαδή την αναπαραγωγή της δομής του κοινωνικού χώρου και των κοινωνικών σχέσεων. Πρόκειται για μια από τις θέσεις – κλειδιά για τη συγκέντρωση κεφαλαίου στους διάφορους τύπους και τη μεταβίβαση του στις γενιές (Bourdieu, 1996).

Η οικογένεια και η συγγένεια είναι θεσμοί εξαιρετικά σύνθετοι ως προς τη μορφή τους, δηλαδή ως συστήματα σχέσεων και ως προς τις λειτουργίες τους, δηλαδή ως προς τους σκοπούς που εξυπηρετούν. Οι βασικοί σκοποί που επιδιώκουν είναι η οργάνωση της κοινωνίας, σε διακριτά σύνολα με τα οποία εξασφαλίζεται η βιολογική και κοινωνική αναπαραγωγή της, η διασφάλιση της συνέχειας της κοινωνικής οργάνωσης, η ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας οικογένειας ή μιας συγγενικής συσσωμάτωσης ή ακόμα και μεταξύ των κοινωνικών συνόλων (Τσαούσης Δ. ,1991)

Η οικογένεια λοιπόν είναι ένας αναντικατάστατος θεσμός για τη ζωή των ατόμων, όπως στις παραδοσιακές μεσογειακές οικογένειες. Όλοι, άνδρες, γυναίκες, παιδιά, γέροντες ορίζονται από την οικογένεια σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου η οικογένεια ορίζεται από εκείνους που την αποτελούν. Υποτάσσονται στην οικογένεια και οι σχέσεις με τον έξω κόσμο, οι ανάγκες, η ζωή είναι κοινά. Η οικογένεια ως ολότητα ορίζει τον τρόπο αντίληψης της ζωής και ο «έρωτας, ο φθόνος, ο σεβασμός προς τους γέροντες, η αγάπη των παιδιών, το αίσθημα του θανάτου» τείνουν προς μια μοναδική σύλληψη σχετική μ' αυτήν. Τούτο δεν σημαίνει ότι δεν δημιουργούνται αντιπαλότητες και καβγάδες μέσα στην ίδια την φάρα. Οι καβγάδες αυτοί μπορεί να λήξουν ανώδυνα και χωρίς συνέπειες για τις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά μπορεί και να δημιουργήσουν έχθρες και βεντέτες που διαρκούν πολλά χρόνια. (Λυδάκη Α. , 1998)

Η μικρότερη μονάδα κοινωνικής οργάνωσης στην τσιγγάνικη κοινότητα είναι η οικογένεια. Η αρχετυπική μορφή μιας τσιγγάνικης οικογένειας αποτελείται από το ζευγάρι, τα ανύπαντρα παιδιά τους και από έναν τουλάχιστον παντρεμένο γιο μαζί με

την γυναίκα του και τα παιδιά του . Αρχηγός αυτής της οικογένειας είναι ο παππούς κι αν δεν ζει είναι ο μεγαλύτερος παντρεμένος γιος του. Πρόκειται δηλαδή για εκτεταμένη πατριαρχική οικογένεια(Ντούσας Δ. , Πυργιωτάκης Ι. ,1984)

Η ευρεία οικογένεια οργανώνεται παραπέρα σε γένος, δηλαδή σε ένα μεγαλύτερο σύνολο συγγενών οικογενειών .Στους κρατικά και κοινωνικά ξεχασμένους και εγκαταλειμμένους Roma , το γένος παίζει σημαντικό ρόλο. Τα μέλη του γένους συνδέονται με δεσμούς «αίματος» και διακρίνονται το ένα απ' το άλλο απ' το επώνυμο που έχει το μέλος κάθε γένους. Το οικογενειακό όνομα του τσιγγάνικου, εκφράζει την συνοχή του γένους και έχει ποικίλες σημασίες για τι κάθε μέλος του. Το τσιγγάνικο γένος στους νομάδες ,έχει πυρήνες του τις ευρείες συγγενικές οικογένειες και είναι συχνά η βάση οργάνωσης ενός κοινωνικού και πολιτικού συστήματος με αρχηγό, συνήθως, τον γεροντότερο, τον ικανότερο, τον συνετότερο και τον πιο δραστήριο οικογενειάρχη.(Ντούσας Δ. , 1997)

Μια ακόμα πιο σύνθετη μορφή κοινωνικής οργάνωσης είναι η φάρα .Η φάρα ( clan), στην κοινωνική ανθρωπολογία ορίζεται ως «ένα σύνολο γενεών με αναφορά σε ένα μυθικό πρόσωπο-ιδρυτή. Το clan έχει ένα όνομα που μπορεί να είναι και το όνομα του ιδρυτή του» (Τουντασάκη Ε. , 1999)

Η τσιγγάνικη φάρα αποτελείται από ευρύτερα σύνολα οικογενειών και ο εκπρόσωπος της είτε προέρχεται από την πολυπληθέστερη ,ισχυρότερη ή πλουσιότερη οικογένεια, είτε είναι ο πιο δυναμικός και δραστήριος οικογενειάρχης. Η επιλογή του επικεφαλής της φάρας γίνεται από τους γεροντότερους άντρες και τους αρχηγούς των οικογενειών , οι οποίοι εκτός από το να αναδεικνύουν τον αρχηγό της φάρας , αναλαμβάνουν επίσης , την αντιπροσώπευση της φάρας και τη διοίκηση και επίλυση των εσωτερικών διαφορών(Γ. Γ. Α. Ε. ,1990)

Το σύστημα συγγένειας των τσιγγάνων που έχει αφετηρία του την εκτεταμένη οικογένεια και την οργάνωση σε φάρες, δηλαδή σε ομάδες όπου τα μέλη εντάσσονται με βάση την καταγωγή από τον πατέρα (πατρογραμμική καταγωγή) , χαρακτηρίζεται από απόλυτη ιεράρχηση των θέσεων και αποτελεί πεδίο συγκρούσεων αφού διακυβεύονται συμφέροντα κατά κύριο λόγο επαγγελματικής και εξουσιαστικής φύσεως .Η οικονομική κατάσταση , η καταγωγή , μα κυρίως η αντίληψη της μίανσης και της καθαρότητας αποτελούν τη βάση του κοινωνικού διαχωρισμού στην κοινωνία των τσιγγάνων , καθώς προσδιορίζει την οριοθέτηση των τσιγγάνων και των μη τσιγγάνων , όπως επίσης και τους εσωτερικούς κοινωνικούς διαχωρισμούς. Δεν υπάρχουν βασιλιάδες ή αρχηγοί ανάμεσα στους τσιγγάνους αλλά κάποια ισχυρά πρόσωπα , προερχόμενα από ισχυρές φάρες , τα οποία αναλαμβάνουν το ρόλο των εκπροσώπων στη σχέση με την επίσημη ελληνική πολιτεία(Μουχελή Α. ,1996)

Η τσιγγάνικη οικογένεια ασκεί εξουσία επάνω στα μέλη της. Τούτο γίνεται χάρη στην εξουσία που αναγνωρίζεται στον πατέρα ή στον παππού –αφού πρόκειται για εκτεταμένη οικογένεια , όπου το ζευγάρι ζει στο ίδιο σπίτι με τους γονείς του συζύγου – ο οποίος κατανέμει σε κάθε μέλος της οικογένειας, ακόμα και στα παιδιά , την εργασία που τους αναλογεί , είναι ο εκπρόσωπος της οικογένειας στη φάρα και γενικότερα είναι εκείνος που αποφασίζει για τις μετακινήσεις από τόπο σε τόπο, για τις επαγγελματικές κοινοπραξίες και τις οικονομικές συμμαχίες , για τις γαμήλιες επιλογές των παιδιών του, για την επιλογή του τόπου εγκατάστασης ακόμα και για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν οι γιοι της οικογένειας. Από την εξουσία που έχει ο επικεφαλής της τσιγγάνικης οικογένειας αντιλαμβανόμαστε πως η οικογένεια έχει και μια άλλη ιδιότητα , εκείνη του οικονομικού συστήματος παραγωγής , κατανάλωσης και συγκέντρωσης πλούτου.



Η οικογένεια έχει αποκλειστικά δικαιώματα στις παραγωγικές δυνάμεις όλων των μελών της και στις παραγωγικές ικανότητες των γυναικών της, όπως διαπίστωσε ο Βρετανός ανθρωπολόγος J. Cambel καθώς μελετούσε την οικογένεια των Σαρακατσάνων στα Ζαγοροχώρια της Ηπείρου στη δεκαετία του 1950. Οι διαπιστώσεις του Cambel θα μπορούσαν να έχουν βάση και για την τσιγγάνικη οικογένεια, αφού και στις δυο ομάδες τα παιδιά μούνται από πολύ μικρά στις οικονομικές δραστηριότητες στις οποίες θα επιδοθούν όταν μεγαλώσουν και προετοιμάζονται για να πάρουν τη θέση των γονιών τους στον καταμερισμό εργασίας ( Τσαούσης Δ. , 1991).

Παρατηρούμε λοιπόν πως στους τσιγγάνους τις βασικές στρατηγικές αναπαραγωγής(γαμήλιες, οικονομικές, εκπαιδευτικές, κληρονομικές) τις επιτελεί η οικογένεια , η οποία διακατέχεται από μια τάση διαιώνισης της κοινωνικής τους ύπαρξης με όλες τις εξουσίες και τα προνόμια της. Η έμφαση στη διατήρηση των συγγενικών δεσμών και στην αρχή της ενδογαμίας, δεν είναι τυχαία , αλλά φαίνεται ότι αποτελεί αφενός μια στρατηγική άμυνας στον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται και αφετέρου μια στρατηγική διατήρησης της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους φυσιογνωμίας.(Λυδάκη Α. ,1997)

## Γάμος

Η ιδρυτική πράξη της τσιγγάνικης οικογένειας είναι ο γάμος. Υπάρχουν όμως δυο είδη γάμου : (α) ο εθιμικός παραδοσιακός και (β) ο θρησκευτικός. Ο θρησκευτικός ή πολιτικός γάμος, πέρα από το ότι δεν ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους τσιγγάνους από τη στιγμή που έχουν γίνει συμφωνίες ενώπιον μαρτύρων, δεν είναι και εύκολο να τελεστεί και να καταγραφεί από τις δημοτικές αρχές. (Λυδάκη Α., 1997)

Ο εθιμικός γάμος γίνεται με τα δικά τους έθιμα και φυσικά χωρίς εκκλησία και παπά. (Ντούσας Δ., 1997)

Γάμοι γίνονται συχνά ανάμεσα σε συγγενείς ακόμα και ανάμεσα σε πρώτα ξαδέρφια. Υπάρχουν και περιπτώσεις όπου δυο αδέρφια παντρεύονται δυο επίσης αδέρφια και ξαδέρφια δικά τους. Σε όλες τις περιπτώσεις οι γάμοι κανονίζονται από τους γονείς, γίνονται συμφωνίες, οι οποίες πρέπει να τηρηθούν, γιατί διαφορετικά ο γάμος θα διαλυθεί και θα δημιουργηθούν εντάσεις και αντιπαλότητες ανάμεσα στις φάρες ή στις οικογένειες, αφού συχνά γίνονται γάμοι μεταξύ στενών συγγενών. (Λυδάκη Α., 1997)

Αν και η πατριαρχική θέληση τους είναι διαταγή, δεν είναι λίγες και οι φορές που η αγάπη των δυο νέων τους οδηγεί στην απαγωγή: κλέβονται και κοιμούνται μια νύχτα μαζί.

Μ' αυτήν την πράξη, που σπάνια αμφισβητείται απ' τους γονείς και τους πάππους, νομιμοποιείται κοινωνικά η απόφαση τους να ζήσουν με το άτομο που θέλουν. (Ντούσας Δ., 1997)

Όταν οι τσιγγάνοι αναφέρονται στον γάμο, δεν εννοούν πάντα και τη στέψη που γίνεται στην εκκλησία ή τον πολιτικό γάμο στο δημαρχείο της περιοχής. Όμοια, όπως και στους γάμους των μη τσιγγάνων η παράδοση αποδείχτηκε ισχυρότερη της μόδας και δεν επέτρεψε την επικράτηση του πολιτικού γάμου, έτσι και στην τσιγγάνικη κοινωνία η παράδοση αντιστέκεται και στο γάμο, στην επίσημη ένωση δυο ανθρώπων, το δικό τους τελετουργικό είναι αυτό που παίζει τον κυρίαρχο ρόλο κι όχι το τελετουργικό του γάμου των «άλλων», τα σαφώς διαχωρισμένα μεταξύ τους. Οι γονείς του «παιδιού» (αγοριού) και του κοριτσιού συνεννοούνται μεταξύ τους για το γάμο των παιδιών τους. Την προίκα θα δώσει ο πατέρας της νύφης, αλλά και οι γονείς του γαμπρού βοηθούν συνήθως στο στήσιμο του νέου νοικοκυριού. Τα «έδνα» δηλαδή δεν έχουν πλήρως αντικατασταθεί από την προίκα. (Λυδάκη Α., 1998)

Όπως ολόκληρη η ζωή των τσιγγάνων φαίνεται να διανύει ένα μεταβατικό στάδιο από τις παραδοσιακές δομές στις σύγχρονες, έτσι και στην περίπτωση του γάμου τα πράγματα δεν είναι ακόμα ξεκαθαρισμένα. Αρνούνται να ομολογήσουν ότι πληρώνουν έδνα με τη μορφή αγοράς αντικειμένων για το σπίτι ή συνεισφοράς στο γλέντι του γάμου, πιστεύοντας ότι έτσι δείχνουν ακόμη μια φορά ότι δεν διαφέρουν από τους «άλλους», μη γνωρίζοντας ότι στις ελληνικές παραδοσιακές κοινωνίες η καταβολή των έδνων ήταν απαραίτητη για την τέλεση ενός γάμου. Άλλωστε η τσιγγάνικη παροιμία "Love(pares) k-o vast, bori k-o grast" (Λεφτά στο χέρι, νύφη στο άλογο) μαρτυρεί πως σε ένα πρόσφατο ακόμα παρελθόν, για να παντρευτεί ο τσιγγάνος, έπρεπε να έχει χρήματα για να δώσει στον πατέρα της νύφης. Πράγμα που γίνεται ακόμα και σήμερα. Ένα από τα βασικά θέματα που ρυθμίζονται μεταξύ των συμπεθερών είναι και τι θα δώσει ο καθένας στο παιδί του. Οι συμφωνίες, όμως και οι επιθυμίες των γονιών δεν θα παίξουν κανένα ρόλο αν τα παιδιά έχουν εκλέξει ήδη τον σύντροφο τους. Οι γονείς δεν φέρουν συνήθως αντίρρηση, γιατί γνωρίζουν

ήδη ότι τα παιδιά θα «κλεφτούν» ( όπως ήδη προαναφέρθηκε) και στην περίπτωση αυτή θα βρεθούν μπροστά σε συντελεσμένο γεγονός , χωρίς τη δυνατότητα αντίδρασης .Θεωρείται πολύ μεγάλη ντροπή για ένα γονιό να πάρει πίσω την «κλεμμένη» κόρη του .Προκειμένου να αποφευχθούν λοιπόν τέτοιες καταστάσεις , οι γονείς αποφασίζουν από κοινού μαζί με τα παιδιά τους , για το γάμο και γίνονται αρραβώνες.

Το σωστό και πρέπει για την τσιγγάνικη κοινωνία είναι οι αρραβωνιασμένοι να μην έχουν προγαμιαίες σχέσεις και να περιμένουν την ορισμένη για τη στέψη και το γάμο ημερομηνία. Την προηγούμενη μέρα θα επιδειχθούν τα προικιά στο σπίτι της νύφης και το βράδυ της στέψης θα δοθούν τα δώρα από συγγενείς και φίλους – χρήματα και χρυσαφικά-και θα γίνει μεγάλο γλέντι και φαγοπότη. Την άλλη μέρα, σε στενό οικογενειακό κύκλο, θα επιδειχθεί το ματωμένο σεντόνι , ως απόδειξη της αγνότητας της νύφης. Αίμα για να μπουν σωστά τα «θεμέλια»και να στεριώσει ο γάμος .Συχνά, οι κανόνες αυτοί δεν τηρούνται .Το νεαρό ζευγάρι δεν περιμένει την στέψη για να έχει σεξουαλικές σχέσεις.

Στην περίπτωση αυτή οι τσιγγάνοι χρησιμοποιούν και πάλι τον όρο «κλέψιμο» , προκειμένου να δηλώσουν ότι τα παιδιά δεν περίμεναν την ημερομηνία που ορίστηκε για να παντρευτούν . Την επόμενη μέρα ανακοινώνουν στους γονείς τους ότι «έχουν κλεφτεί» και παραδίδουν στη μητέρα της νύφης το ματωμένο σεντόνι που αποδεικνύει ότι η κοπέλα ήταν παρθένα . Και εκείνη το φυλάει για να το επιδείξει την ημέρα της στεφάνωσης.(Λυδάκη Α. , 1998)

Τα χρήματα , το τι δίνει ο καθένας , η συμφωνία είναι το κύριο στοιχείο σε ένα αρραβώνα ή γάμο. Χρήματα που δίνει ή παίρνει ο πατέρας της νύφης και που στην ουσία σημαίνει το ίδιο πράγμα για τη θέση του κοριτσιού μέσα στην οικογένεια. Το κορίτσι «ανήκει στον πατέρα και μεταβιβάζεται στον σύζυγο». Αργότερα βέβαια η γυναίκα με τη μητρότητα αποκτά κύρος και σχετική αυτονομία ,αλλά και τότε ακόμη αποτελεί ιδιοκτησία του άντρα.

Παρά το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι χρηματικές συναλλαγές σε ένα γάμο , συμβαίνει συχνά ένας, όταν δεν έχει χρήματα , να ζητήσει νύφη από πλούσια οικογένεια. Ο αρραβώνας γίνεται πάντα στον τόπο της νύφης , ακόμα κι αν το σπίτι του γαμπρού προσφέρεται περισσότερο για το γλέντι . Κατάλοιπο, ίσως, παλιών εθίμων , σύμφωνα με τα οποία κατά τη διάρκεια του αρραβώνα η νύφη φροντίζει να δείξει τη νοικοκυροσύνη και τις ικανότητες της.

Ακριβά χρυσά κοσμήματα φορούν στη νύφη ένας ένας οι συγγενείς της νύφης. Η νύφη πρέπει να δεχτεί δώρα από τα μέλη της νέας της οικογένειας, να τα φορέσει όλα επάνω της ως απόδειξη της αποδοχής της εκ μέρους τους. Όταν τα σκουλαρίκια είναι πολλά , καρφισώνονται πάνω στο φόρεμα , κι όταν τα δάκτυλα δεν επαρκούν για όλα τα δαχτυλίδια αυτά κρεμιούνται στο λαιμό περασμένα σε αλυσίδα. Το κάθε κόσμημα φανερώνει και συμβολίζει την αγάπη του μέλους από το σοι του γαμπρού που το προσφέρει και το ίδιο , φυσικά, ισχύει και για τον άνδρα .Το κόσμημα αποτελεί ένα κυρίαρχο σύμβολο στην τσιγγάνικη κοινωνία. Οι τσιγγάνοι μπορεί να μην έχουν καθόλου χρήματα, μπορεί να ζουν με την επαιτεία, να στερούνται από τις στοιχειώδεις ανέσεις, να περπατούν ξυπόλυτοι , αλλά κοσμήματα χρυσά θα έχουν πάντα. Είναι τα δώρα που τους χάρισαν οι δικοί τους ως σύμβολο αγάπης και αποδοχής ,πάντα θα θυμίζουν στο νεαρό άτομο που τα φορά το πρόσωπο που του τα χάρισε. Χωρίς τα κοσμήματα του ο τσιγγάνος είναι «γυμνός» ,αποξενωμένος, γι' αυτό και τα φορά πάντα, ακόμα και στη δουλειά του. «Φορά» και «φέρει» μαζί του με

αυτόν τον τρόπο τους δικούς του κι αυτό αποτελεί ένα επιπρόσθετο στοιχείο ισχυροποίησης της ταυτότητας του , του «ανήκειν» στην τσιγγάνικη ομάδα.

Είναι πολύ μεγάλη ντροπή για ένα συγγενή να μη «φορέσει» δώρο στο νεαρό ζευγάρι και η αξία της προσφοράς του θα σχολιάσει από όλους. Οι καλεσμένοι στον αρραβώνα ή στον γάμο παρατηρούν και λογαριάζουν τη βαρύτητα του κάθε κοσμήματος . Όλοι «μετρούν» τι «φορά» ο καθένας στο νεαρό ζευγάρι και η αξία του δώρου σχετίζεται με τον πλούτο του , το προσφέρει , άρα και με το κύρος του στην τσιγγάνικη ομάδα, και παράλληλα δημιουργεί την υποχρέωση για αντίστοιχης ομάδας ανταλλάγματα . Τα δώρα παίζουν δηλαδή ένα σημαντικό ρόλο στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των συγγενών και στην συνοχή γενικότερα της ομάδας.

Μάλιστα , για να αποφύγουν τις παρεξηγήσεις , βιντεοσκοπούν την τελετή. Συγκεκριμένα την ώρα που δίνονται τα «χαρίσματα» , ένας από τους καλεσμένους κρατά λογαριασμό μεγαλόφωνα , υπολογίζει και προσθέτει κάθε φορά την αξία του κοσμήματος που χαρίζεται , για να ακούν κι αυτοί που κάθονται κάπως πιο μακριά από το νεαρό ζευγάρι για να «μαρτυρήσουν» αν χρειαστεί . Με τον ίδιο τρόπο θα λογαριάσουν τα δώρα που θα δοθούν στο γάμο ο οποίος , επίσης συχνά βιντεοσκοπείται και έτσι μπορούν να είναι σίγουροι για τις προσφορές του καθένα. Η νύφη από τη στιγμή που αρραβωνιάζεται , υπακούει στην πεθερά και την υπηρετεί κάνοντας τις δουλειές του σπιτιού. Ακόμα κι όταν φύγει και πάει στο δικό της σπίτι , η νύφη επισκέπτεται καθημερινά τους γονείς του άντρα της και βοηθάει στην καθαριότητα του σπιτιού ή στο μαγείρεμα. Αφού μείνει το ζευγάρι στο σπίτι του «παιδιού» για ένα , δύο χρόνια ή και περισσότερα , ανάλογα με τη συμφωνία και αφού έχει ετοιμάσει ο πατέρας του γαμπρού το δικό τους σπίτι , ο γιος με τη νύφη και τα παιδιά , που ίσως έχουν αποκτήσει στο μεταξύ, εγκαταλείπουν το σπίτι των γονιών με σχετική τελετή, το αγυρίκι.

Οι προπαππούδες και οι προγιαγιάδες , όταν είναι πολύ ηλικιωμένοι, συχνά μένουν μόνοι σ' ένα δικό τους χώρο πάντα κοντά στα παιδιά τους , τα εγγόνια και τα δισέγγονα , τα οποία επισκέπτονται καθημερινά. Η νύφη με τον καιρό παραμερίζει την πεθερά , ο ρόλος της ως μητέρα την αναβαθμίζει και αποκτά κύρος μέσα στην οικογένεια. Η γνώμη της πεθεράς δεν υπολογίζεται πλέον , αλλά αυτό δεν σημαίνει πως δεν έχουν πάντα σχέσεις (Λυδάκη Α. , 1997).

## Ο ρόλος της γυναίκας στην τσιγγάνικη κοινωνία

Ο ρόλος της γυναίκας μέσα στο σπίτι είναι πολύ σημαντικός και δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι εκείνη διοικεί τα του οίκου με τον ίδιο τρόπο που η ελληνίδα χωριάτισσα καταφέρνει να έχει ένα ρόλο αναβαθμισμένο σε σχέση με την γυναίκα της πόλης. Βέβαια κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τις νεαρές γυναίκες που πρέπει να υπακούουν την πεθερά. Όταν θα ανοίξουν το δικό τους σπίτι και θα αποκτήσουν παιδιά, οι τσιγγάνες συνήθως διαχειρίζονται το οικογενειακό εισόδημα και παίρνουν αποφάσεις για τις επιχειρησιακές επενδύσεις. Ο άντρας συμβουλευτεί την γυναίκα του πριν κάνει οποιαδήποτε δουλειά και τις περισσότερες φορές πηγαίνουν μαζί για την αγορά των εμπορευμάτων. (Λυδάκη Α. , 1997)

Παρόλο λοιπόν που η τσιγγάνα κατέχει σημαντική θέση στην οικονομική οργάνωση της κοινότητας της ακολουθώντας το σύζυγο της στις εμπορικές του δραστηριότητες και συμβάλλει ουσιαστικά στη διατήρηση των τσιγγάνικων παραδόσεων , τα δικαιώματα που της αναγνωρίζονται από την ομάδα της δεν είναι ίδια, ούτε ίσα με εκείνα των αντρών. Ενώ λοιπόν , η τσιγγάνα μπορεί να κυκλοφορεί σε δημόσιους χώρους και σε κέντρα ψυχαγωγίας λόγω των επαγγελματικών της ενασχολήσεων, δεν μπορεί να κάνει το ίδιο στην προσωπική της ζωή , όπως κάνουν οι άντρες και τα αγόρια στα καφενεία. Ακόμα και όταν συμβαίνει αυτό, αποτελεί, όπως υποστηρίζει η Λυδάκη Α. (1997), γαμήλια στρατηγική.

Έτσι λοιπόν , διακρίνουμε πως το «γυναικείο ζήτημα», δηλαδή ο φεμινισμός, όπως οι μη- τσιγγάνοι τον εννοούν , δεν υπάρχει για τις τσιγγάνες. Υπάρχει μια παθητική αντιμετώπιση από τους άντρες , χωρίς αυτό να είναι και ο κανόνας , όπου συνήθως έχουν τον ρόλο αρχηγού αφέντη της οικογένειας, χωρίς να είναι δυνάστης , όσο δυναμικές και δραστήριες κι αν φαίνονται οι γυναίκες τους.

Ας δούμε όμως τη θέση της τσιγγάνας-γυναίκας σε σχέση:

Α)Με το άλλο φύλο

Β)Με την οικογένεια

Γ)Με την μικρή κοινωνία της

Α)Η τσιγγάνα σέβεται τον άντρα της. Σπάνια τον διαλέγει η ίδια, αν και σαν ελεύθερη κάνει το παν για να βρει. Γιατί συνήθως ο άντρας τη ζητά από τους δικούς της και αυτή αν τον θέλει, δέχεται.

Β)Μένει στο σπίτι. Κάνει παιδιά και τα μεγαλώνει χωρίς πολύ φροντίδα. Φροντίζει τον άντρα της, τα πεθερικά της που τα σέβεται πολύ. Πλένει, μαγειρεύει. Έξω από το σπίτι βγαίνει για δουλειά σαν γυρολόγος (ποτέ σαν καθαρίστρια ή σε βιοτεχνία, είναι ντροπή αυτές οι δουλειές)και βγαίνει μόνο σε περίπτωση που πρέπει να βοηθήσει οικονομικά την οικογένεια και για κανένα άλλο λόγο.

Γ)Στη μικρή κοινωνία της ζει και συμπεριφέρεται φιλικά και κοινωνικά. Το χαρακτηριστικό των τσιγγάνων και ιδιαίτερα των γυναικών είναι το να είναι δεμένοι και γνωστοί μεταξύ τους , τόσο σαν να είναι μια οικογένεια. Αυτό το δείχνουν σε περιπτώσεις ανάγκης. Συμπαραστέκονται δηλαδή με αγάπη στην κάθε περίπτωση. (Γεριτσιδου Ε. , 1986)

## Ενδυμασία

Είναι κοκέτα και συναγωνίζεται η μια την άλλη τι θα φορέσει. Από το πρωί μέχρι το βράδυ φοράνε τα «καλά» τους. Ρούχα με έντονα χρώματα, αραχνοϋφαντα υφάσματα, με δαντέλες, βελούδα και πολλά χρυσίζοντα. Έτσι ντυμένες, βαμμένες και με ξέπλεκα μαλλιά ή μαζεμένα επάνω, με βραχιόλια και ένα πλήθος χρυσαφικά στο λαιμό και στα χέρια, μπορούν να πίνουν καφέ με τις φίλες τους, να σκουπίζουν τις αυλές ή να κάνουν μπουγάδα. (Γερισίδου Ε., 1986)

Βέβαια οι ενδυματολογικές τους προτιμήσεις ποικίλλουν. Πολλές νέες φορούν κοντές φούστες ή παντελόνια, όμως οι περισσότερες είναι ντυμένες με μακριά φορέματα ή φούστες αγορασμένες από τα ίδια τα καταστήματα από τα οποία θα ψώνιζε και μια οποιαδήποτε μη-τσιγγάνα. Ωστόσο, η «γραμμή» των ενδυμάτων, τα χρώματα, οι πέρλες ή τα λουλούδια που τα στολίζουν είναι επιλεγμένα με «τσιγγάνικο γούστο». Ίσως με τον τρόπο αυτό να εκφράζονται οι τελευταίες αντιστάσεις απέναντι στον συρμό που απειλεί να παρασύρει και τις τσιγγάνες στο στρόβιλο του, αλλά οπωσδήποτε μια απροσδιόριστη έκφραση «τσιγγάνικου χρώματος»- αναπόδεικτη, αν και αναμφισβήτητη –είναι εμφανής.

Τα λουλούδια που βάζουν στα μαλλιά τους συμπληρώνουν την εικόνα μιας τσιγγάνας με κάποιες επιρροές δυτικού τύπου, θα έλεγε κανείς...

Σε ότι αφορά τους άντρες, η ενδυμασία τους δεν έχει καμία διαφορά από των μη-τσιγγάνων της περιοχής. Οι εύποροι ενήλικες φορούν ακριβά κουστούμια και πουκάμισα, οι νεαροί ντύνονται με μπλουτζίν και έχουν μακριά μαλλιά. (Λυδάκη Α., 1998)

## Χωρισμός

Χωρισμοί και δεύτεροι ή τρίτοι γάμοι είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο ανάμεσα στους τσιγγάνους. Άλλωστε, εφόσον δεν έχει επισημοποιηθεί ο γάμος, δεν υπάρχουν νομικά κωλύματα, ώστε να χρειάζεται να πάρει κανείς διαζύγιο για να παντρευτεί κάποιον άλλο. Το μόνο πρόβλημα που μπορεί να προκύψει σε αυτές τις περιπτώσεις είναι οι αντιπαλότητες και οι έχθρες που ίσως δημιουργηθούν ανάμεσα στις οικογένειες του ζευγαριού. Οι αιτίες για έναν χωρισμό ποικίλλουν. Αν η κοπέλα εκφράσει παράπονα στην οικογένεια της για άσχημη συμπεριφορά εκ μέρους του συζύγου της ή των πεθερικών της, μπορεί οι δικοί της να την πάρουν πίσω και να δημιουργηθούν αντιπαλότητες ανάμεσα στις δύο οικογένειες.

Συνηθισμένη αιτία χωρισμού, είναι και η ύπαρξη τρίτου προσώπου ανάμεσα στο ζευγάρι, αν και η μοιχεία δε συναντάται συχνά ανάμεσα στους τσιγγάνους, όπως δεν υπάρχουν και γενικότερα σεξουαλικές σχέσεις εκτός γάμου. Επίσης, αν ενώ είναι παντρεμένοι, ερωτευτούν κάποιον άλλο, θα εγκαταλείψουν το σύντροφο τους για να ζήσουν με εκείνον που επιθυμούν, παρά τις πιθανές δυσκολίες που θα συναντήσουν και τις αντιδράσεις των οικογενειών τους. Στην τσιγγάνικη κοινωνία ισχύουν ακόμα οι παλιές απαγορεύσεις στις σεξουαλικές σχέσεις που συντελούν στη δημιουργία των παραβάσεων, οι οποίες δίνουν ένα νόημα στις ερωτικές πράξεις. Άλλωστε μια ερωτική σχέση δεν είναι δυνατόν να παραμείνει κρυφή μέσα στην κλειστή κοινωνία των τσιγγάνων και έτσι είναι προτιμότερο να χωρίζουν γρήγορα, για να αποφύγουν την οργή του συντρόφου τους και των οικογενειών τους. Όμως και η «ασυμφωνία χαρακτήρων» εμφανίζεται ως λόγος διαζυγίου.

Είναι εύκολο να διακρίνουμε από τα παραπάνω πως ο γάμος αποτελεί την πιο σημαντική κοινωνική εκδήλωση των τσιγγάνων (Λυδάκη Α., 1997).

## Διασκέδαση

Σε γενικές γραμμές οι τσιγγάνοι αναζητούν ευκαιρίες για να διασκεδάσουν και να χορέψουν. Το στερεότυπο του τσιγγάνου που «γεννιέται με τη μουσική και χορεύει ξεχνώντας τους καημούς του» συνήθως ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Γλέντια στήνονται και χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερος, σύμφωνα με τα δικά μας κριτήρια λόγος, λόγος. Λίγο κρασί και μια απλή συγκέντρωση φίλων μπορεί εύκολα να εξελιχθεί σε γλέντι με χορούς και τραγούδια. Επίσης γιορτές όπως η πρωτοχρονιά, το Πάσχα, του Αγίου Γεωργίου αποτελούν καλή αφορμή για γλέντι.

Η γιορτή του Αγίου Γεωργίου, είναι πολύ μεγάλη για τους τσιγγάνους, Αμφισβητείται βέβαια το κατά πόσο είναι το θρησκευτικό συναίσθημα που τους κατακλύζει και τους ωθεί στον εορτασμό του αγίου, όσο άλλες συγκυρίες. Ο Αϊ-Γιώργης γιορτάζεται στην αρχή της άνοιξης όταν ο καιρός αρχίζει να «γλυκαίνει» και η φύση να ξαναγεννιέται. Και είναι γνωστό πως η αναγέννηση αυτή γιορταζόταν ανέκαθεν με ιεροτελεστίες και λατρευτικές εκδηλώσεις. Η Χριστιανική εκκλησία, αντιλαμβανόμενη την αδυναμία της να καταπολεμήσει ριζικά αυτές τις ανοιξιότικες παγανιστικές τελετές, φρόντισε να τις «ενδύσει» με χριστιανική περιβολή και έτσι τα γλέντια της άνοιξης-Αποκριές, Πάσχα, Αϊ-Γιώργης- γίνονται με αφορμή μεγάλες χριστιανικές γιορτές. Οι τσιγγάνοι όμως έχουν κι άλλους λόγους να χαίρονται και να γιορτάζουν τον ερχομό της άνοιξης. Για εκείνους που ζούσαν μέσα στα τσαντάρια ο χειμώνας ήταν πολύ σκληρός αφού το κατάλυμα αυτό δεν προφύλασσε επαρκώς από το κρύο και τις βροχές. Φυσικό ήταν λοιπόν να ενθουσιάζονται με τις πρώτες ζέστες, που σήμαιναν το τέλος του δύσκολου χειμώνα. Επιπλέον οι επαγγελματικές δραστηριότητες των τσιγγάνων, που κατά τη διάρκεια του χειμώνα βρισκόταν σε ύφεση, αφού οι καιρικές συνθήκες δυσκόλευαν τα ταξίδια, αρχίζουν πάλι.

Τα γλέντια που γίνονται με αφορμή τη γιορτή ενός αγίου θυμίζουν έντονα τα δικά μας πανηγύρια, ιδιαίτερα αυτά που γίνονται στα ξωκλήσια. Τότε που οι χωρικοί πηγαίνουν να προσκυνήσουν στο εκκλησάκι πάνω στο βουνό ή στον κάμπο – όχι πια με το γαϊδούρι ή το μουλάρι με τη σέλα στρωμένη με την όμορφη υφαντή πατανία, αλλά με τα αγροτικά ή τα ημιφορτηγά αυτοκίνητα. Και οι χωρικοί, νέοι και γέροι πηγαίνουν στο ξωκλήσι, όχι τόσο λόγω περισσείας θρησκευτικού συναισθήματος όσο για το υπαίθριο γλέντι που θα ακολουθήσει μετά το τέλος της λειτουργίας.

Όσον αφορά στη συνάθροιση των τσιγγάνων απ' όλες τις μεριές της Ελλάδας, το Δεκαπενταύγουστο στην Τήνο, πέρα από την «προσμονή κάποιου θαύματος», είναι μια καλή ευκαιρία για ένα ταξίδι εκτός δουλειάς, το οποίο φέρνει σε επαφή συγγενικές φάρες που ζουν σε διαφορετικά μέρη της χώρας. (Λυδάκη Α., 1997)



## Θρησκεία

Η Παναγία ωστόσο λατρεύεται από τους τσιγγάνους ως γυναικεία θεότητα , ως μητέρα. Η άποψη του Τ. Γιαννακόπουλου ότι η λατρεία της Παναγίας από τους τσιγγάνους στην πραγματικότητα δεν είναι τίποτα άλλο παρά η λατρεία της παλιάς ινδικής θεότητας Κάλι, γυναίκας του θεού Σίβα , είναι μάλλον υπερβολική. Το πιθανότερο είναι ότι η Παναγία λατρεύεται όπως σε κάθε εποχή λατρεύονταν οι θεότητες ως σύμβολα γονιμότητας και διατήρησης της ζωής. Και ήταν πάντα μια σχέση αγάπης των ανθρώπων με τις θεότητες αυτές , που ήταν επιεικείς και δεν επέβαλλαν αυστηρούς κανόνες. Σχέση άμεση , χωρίς τη μεσολάβηση ιερέων και εκπροσώπων των θεοτήτων στη γη, όπως ακριβώς η σχέση και η οικειότητα που έχουν οι τσιγγάνοι , με την Παναγία. (Λυδάκη Α. ,1997)

Σε γενικές γραμμές και σε ό,τι αφορά την θρησκεία τους, οι Roma της Ελλάδας είναι σε ποσοστό 85% χριστιανοί ορθόδοξοι, ενώ το υπόλοιπο 15% είναι μουσουλμάνοι και είναι κυρίως γνωστοί ως Τουρκόγυφτοι. Όπως οι χριστιανοί Roma, έτσι και οι μουσουλμάνοι Roma είναι διασκορπισμένοι σε διάφορες κοινότητες της χώρας μας.

Το γεγονός ότι ζουν στην καταφρόνια της κοινωνίας μας και μέσα στη μεγάλη αμάθεια που τους επιφύλαξε το κράτος, τους εξωθεί να κατασκευάζουν μύθους και διάφορες μεταφυσικές δοξασίες (Ντούσας Δ. ,1997).

## Η Τσιγγάνικη γλώσσα

- Πες μου Τσιγγάνε,  
πού είναι η γη μας, τα νησιά μας,  
τα ποτάμια μας, οι λίμνες μας  
και τα βουνά μας;  
Πού είναι η πατρίδα μας;  
Πού είναι τα νεκροταφεία μας;  
Μέσα στις λέξεις είναι, της γλώσσας μας.<sup>1</sup>

Τα λόγια του παραπάνω τσιγγάνικου τραγουδιού δεν διαφέρουν και πολύ από όσα αναφέρει ο Βιτγκενστάιν στο "Tractatus Logico-Philosophicus" τονίζοντας πως η γλώσσα είναι πράξη και η μελέτη της καθορίζεται από την αρχή της χρήσης: «Στον κόσμο υπάρχουν μόνο γεγονότα και οι αντίστοιχες προτάσεις με νόημα που περιγράφουν τα γεγονότα. Όλα στον κόσμο είναι τυχαία. Κόσμος, λογική και γλώσσα είναι ένα. Είναι ο κόσμος μου, δηλαδή, μια οριοθετημένη πραγματικότητα, η γλώσσα μου, δηλαδή μια αντίστοιχα οριοθετημένη πραγματικότητα, η λογική μου. και τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου» (Λυδάκη Α., 1998).

Ο Άγγλος μελετητής της γλώσσας των Τσιγγάνων George Borrow υποστηρίζει πως με τον καιρό οι Τσιγγάνοι «θα χάσουν τη γλώσσα τους αφού δεν τη γράφουν», ο δε Αλ. Πασπάτης διαφωνεί σ' αυτό υποστηρίζοντας ότι: οι νομάδες Ατσιγγανοί θέλουν να τηρήσει άμικτον τη διάλεκτον ταύτην (τσιγγάνικη), ήτις σήμερον μεν δύναται να φωτίσει ακολούθως δε ν' αποδείξει την καταγωγή αυτών (Ι.Τ.Σ.Μ.Ε.Χ. , 2001).

Η γλώσσα είναι ένα σύνορο το οποίο βοηθά το άτομο να καταλάβει που ανήκει, ποια είναι η θέση του, η ταυτότητά του και που τοποθετείται στο σύστημα της εξουσίας. Είναι ένα από τα ορατά σημάδια των ορίων που καθορίζουν και διαφοροποιούν εμφανώς τις ομάδες μεταξύ τους (Bernstein B. ,1989).

Στο προσκήνιο της κοινωνικής ζωής των Τσιγγάνων επικρατεί η ελληνική γλώσσα, η οποία ρυθμίζει τις συναλλαγές με τους θεσμούς, συμβολίζει, δηλαδή, την ενσωμάτωση των Τσιγγάνων στη θεσμική δομή της κοινότητας. Ωστόσο, στον οικείο χώρο των Τσιγγάνων ακούγεται η Ρομανί. Χρήση της ελληνικής γλώσσας γίνεται συνήθως στο δημόσιο χώρο και κάποιες φορές και στον ιδιωτικό. Μέσα από τη γλωσσική συνήθεια εκφράζεται η θέση που καταλαμβάνει κανείς συγχρονικά ή διαχρονικά στην κοινωνική δομή. Οι Τσιγγάνοι έχουν την ικανότητα να μεταπηδούν από τη μια στην άλλη γλώσσα κατά περίπτωση, διαχωρίζοντας έτσι το χώρο της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας από το χώρο της εθνικής τους ένταξης. Τα ελληνικά τους χρησιμοποιούνται με ό,τι έχει σχέση με επίσημες συναλλαγές θεσμικού τύπου, διοικητικού ή οικονομικού (Γιαννησοπούλου Μ. ,1998 ).

Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα, στην πλειοψηφία τους είναι δίγλωσσοι. Μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, τη ROMANI, η οποία είναι ινδογενής και τα ελληνικά.

Η τσιγγάνικη γλώσσα αποτελεί και έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς άμυνας των Τσιγγάνων απέναντι στην κοινωνία που τους περιβάλλει. Η γλώσσα τους αποτελεί σημαντικό κριτήριο εθνικής συγγένειας – ταυτότητας. Οι Τσιγγάνοι όπως αναφέρει και Gustafsson (1973) είναι απρόθυμοι να αποδώσουν το εθνικό status του Τσιγγάνου σε ένα πρόσωπο που δεν μιλάει τη ROMANI (Βασιλειάδου Μ. , 1996).

<sup>1</sup> Τσιγγάνικο τραγούδι που αναγράφεται στο οπισθόφυλλο του Ημερολογίου 1997, "Lacho turnavo ones (Καλή σας χρονιά).

« Το ότι η γλώσσα αποτελεί το κλειδί για την ταυτότητα ενός λαού, αληθεύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των ROM (ή Τσιγγάνων). Κατά τον Yoors η τσιγγάνικη γλώσσα είναι πολύ πειστική και « η αλήθεια εκφράζεται στα τσιγγάνικα κι η γλώσσα τους (Romani ) είναι η μόνη άμυνα των Τσιγγάνων» (Ι.Τ.Σ. Μ.Ε.Χ., 2001).

Διασκορπισμένοι σ' ολόκληρο τον κόσμο, σε μια διασπορά που διαρκεί αιώνες οι ROM συνδέονται μόνο με την κοινή καταγωγή τους που την αποδεικνύει αδιάψευστα η γλώσσα τους.. Η κοινή αυτή γλώσσα που υποδιαιρείται σε τόσες διαλέκτους όσες και οι ομάδες των ROM στις πέντε Ηπείρους, φέρει τη σφραγίδα της περιπλάνησής τους και τους συνδέει με την Ινδία την πρώτη τους πατρίδα (Σοράβια Τ., 1984).

Η ROMANI αποτελεί κριτήριο εθνικής συγγένειας και ταυτότητας, ενώ διαθέτει έναν εσωτερικό κώδικα επικοινωνίας, που λειτουργεί ως μέσο συνοχής της ομάδας και ως μηχανισμός άμυνας για τη διατήρηση της κουλτούρας των ROM απέναντι στην ανταγωνιστική περιβάλλουσα κοινωνία των GAJE (μη Τσιγγάνων) Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει επίσημα τη ROMANI, την τσιγγάνικη γλώσσα, αν και οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι προτιμούν ουδέτερο γένος: τα "POMA" ([http://www. Romanet. gr/ odhgos main. htm](http://www.Romanet.gr/odhgosmain.htm))

Το ερώτημα αν η γλώσσα καθρεφτίζει απλά την πραγματικότητα ή δημιουργεί μια εικόνα της πραγματικότητας απασχόλησε γλωσσολόγους, ψυχολογολόγους, φιλοσόφους κ.ά. Σήμερα κανείς δεν αμφισβητεί ότι μεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία και παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην κοινωνικοποίηση και ένταξή του στο συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα, όσο και στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης του, και ότι η γλώσσα είναι εκείνη που συνδέει τα άτομα μεταξύ τους.

Ο Μπαχτίν θεώρησε λειψό το έργο της φιλοσοφίας της γλώσσας και της γλωσσολογίας όταν ασχολούνται μόνο με την παθητική κατανόηση του λόγου, κυρίως στο επίπεδο της γενικής γλώσσας, δηλαδή μια κατανόηση της ουδέτερης έννοιας της διατύπωσης. Για τη συνείδηση που ζει εντός της, η γλώσσα δεν είναι ένα αφηρημένο σύστημα κανονιστικών μορφών, αλλά μια πολύγλωσση γνώμη για τον κόσμο.

Την ενότητα της συνείδησης με τη γλώσσα που μαθεύτηκε μέσα από την ανάγκη του ατόμου για κατανόηση και αλληλοκατανόηση με τους άλλους των πρώτων χρόνων της ζωής του τόνισε ο Vygotsky: Η γλώσσα είναι πάνω από όλα ένα μέσο «κοινωνικής επικοινωνίας», ένα μέσο της «γνωστοποίησης και της συναναστροφής, της επικοινωνίας...», και η γλώσσα του κοινωνικού περιγύρου που κατευθύνει τη δραστηριότητα του παιδιού σε έναν αυστηρά καθορισμένο δρόμο.

Η πρωταρχική κραυγή γίνεται γλώσσα με τη μίμηση και μέσα από τις σχέσεις του ανθρώπου με τους «δικούς του», μέσα από την κοινότητα των συναισθημάτων, αναπαριστάται η πραγματικότητα, αρχίζει η κατανόηση και αποκτάται η συνείδηση του ανήκειν.

Έτσι, μέσα από την επικοινωνία που γίνεται με χαμόγελα ή μορφασμούς αποδοκιμασίας, με τις λέξεις – όλα γνώριμα και οικεία- αρχίζει το «παιχνίδι της γλώσσας, ένα παιχνίδι που παίζοντάς το, το άτομο μαθαίνει να συνδέει τις λέξεις με τα πράγματα, το φυσικό – υλικό κόσμο με το νοητό»(Λυδάκη Α., 1998)

Η γλώσσα είναι ο κύριος φορέας της σκέψης του ανθρώπου. Νοήματα και έννοιες, αισθήματα, ψυχοσύνθεση, νοοτροπία και στάση ατόμων ή ομάδων έναντι του κόσμου ενσωματώνονται μορφοποιούνται και εκφράζονται από τη γλώσσα του ανθρώπου. Ότι καλούμε νόηση υπάρχει και ενυπάρχει μέσω της γλώσσας (σκέψη και γλώσσα, χωριστά η μία από την άλλη δεν υπάρχουν) Η στενή σχέση μεταξύ διάνοησης και γλώσσας προϋποθέτει εξάλλου ότι ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και

θεώρησης του κόσμου από τα άτομα ορισμένης εθνικής γλωσσικής κοινότητας, έχει άμεση επίδραση στη 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 ότι απλά 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 σταδιακά αποκτούν τα άτομα μιας εθνικής γλωσσικής κοινότητας (Μπαμπινιώτης Γ., 1979).

Ένα σημείο που πρέπει να εξεταστεί είναι η σχέση της γλώσσας με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Ο Aschaff στο έργο του «Γλώσσα και Γνώση», υποστηρίζει πως ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο δεν είναι απλώς συνάρτηση της ατομικής εμπειρίας αλλά και της κοινωνικής πείρας που μεταδίδεται στο άτομο πρωτίστως μέσω της γλώσσας. Μέσω της γλώσσας μεταδίδεται και η συσσωρευμένη πείρα πολλών γενεών και έτσι ο κληρονόμος ετοιμάζεται να αποδεχθεί το κοινωνικό του πεπρωμένο. Η γλώσσα συνδέεται με συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, δηλαδή, με συγκεκριμένους τρόπους πρόσληψης, εκτίμησης και κατασκευής της πραγματικότητας. Η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας εκτός της μητρικής συμβάλλει είτε στη συντήρηση της ισχύουσας πραγματικότητας, είτε στην ανακατασκευή της. Για τους Τσιγγάνους η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να σημαίνει επαφή και υιοθέτηση του μη τσιγγάνικου τρόπου ζωής, χωρίς αυτό να λειτουργεί ως αφομοίωση, αλλά ως μια μορφή εξέλιξης ενός συστήματος (Ξυνογαλά Ν., 2000).

Με τη γλώσσα θα κληρονομήσει τη γνώση των προγόνων του, θα μάθει να κατηγοριοποιεί, να ταξινομεί, στην προσπάθειά του να κωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει τις εμπειρίες που έχει πάρει, τα άπειρα ερεθίσματα των αισθήσεών του. Ο τρόπος αυτός κατηγοριοποίησης, ταξινόμησης, αφαίρεσης δεν είναι ο ίδιος σε όλες τις κοινωνίες. Κάθε λαός διαμορφώνει τη γλώσσα του ανάλογα με τις συνθήκες ζωής του και τα πράγματα που τον ενδιαφέρουν, που έχουν σημασία γι' αυτόν και στη συνέχεια όλα αυτά αντανakλώνται στη γλώσσα. Ο Schaff για παράδειγμα, αναφέρει ότι ο Ινδιάνος σκέφτεται σε ορισμένη γλώσσα: Οι κατηγορίες και οι γραμματικοί κανόνες της γλώσσας του τον αναγκάζουν να βλέπει την πραγματικότητα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνει υπόψη μερικές συγκεκριμένες λεπτομέρειες, τις οποίες δεν προσέχουν συνήθως τα μέλη των ινδοευρωπαϊκών γλωσσικών κοινοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο μιλάει διαφορετικά, αλλά και αντιλαμβάνεται διαφορετικά.

Αυτή η διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, που εκφράζεται στη γλώσσα, αποτέλεσε προϊόν μελέτης από τον Luria πάνω στις κοινωνικοϊστορικές συνθήκες που κατευθύνουν τη σκέψη στη γενίκευση και την αφαίρεση. Οι άνθρωποι φάνηκε ότι χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο τις λέξεις και κατηγοριοποιούν διαφορετικά, ανάλογα με το πώς σκέφτονται. Οι λέξεις έχουν τελείως διαφορετικές λειτουργίες σε ένα σύστημα περιστασιακής σκέψης από εκείνες που έχουν σ' ένα σύστημα αφαιρετικής σκέψης. Στη πρώτη περίπτωση δε χρησιμοποιούνται για να κωδικοποιήσουν τα αντικείμενα σε εννοιολογικά σχήματα, αλλά για να δείξουν την πρακτική σχέση αυτών των αντικειμένων.

Οι γλωσσικές συνήθειες φανερώνουν ήθη και κανόνες, αξίες και προτεραιότητες στη ζωή ενός λαού, είναι πράξεις κοινωνικές. Η ομοιόμορφη χρήση μιας γλώσσας, τονίζει η Μπουτιέ, θεμελιώνει μια γλωσσική κοινότητα, γιατί αυτή η κοινότητα συντίθεται από καταστάσεις επικοινωνίας, οι καταστάσεις επικοινωνίας από γεγονότα

επικοινωνίας και τα γεγονότα επικοινωνίας από πράξεις λόγου. Έτσι π.χ. μια γιορτή αποτελεί μια κατάσταση επικοινωνίας. Περιλαμβάνει γεγονότα επικοινωνίας, όπως οι συζητήσεις, τα τραγούδια κ. λ. π. Αυτά με τη σειρά τους αποτελούνται από μικρότερες ενότητες, τις πράξεις λόγου, όπως οι διάλογοι και τα αστεία (Λυδάκη Α., 1998).

Αυτή η γλωσσική κοινότητα που βασίζεται στην ομοιόμορφη χρήση μιας γλώσσας, χρησιμοποιήθηκε ως το κατεξοχήν ξεχωριστό στοιχείο για τον ορισμό της εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας. Και όσον αφορά στην εθνική ταυτότητα, το κριτήριο αυτό δεν είναι αρκετό για να την ορίσει, για την εθνοτική, όμως αποτελεί το βασικότερο ίσως χαρακτηριστικό της και η απώλειά της συνεπάγεται την αλλοτρίωση της κοινωνικής ομάδας.

Οι Τσιγγάνοι που θέλουν να διατηρήσουν την ταυτότητά τους επιμένουν να ομιλούν τη ROMANI και να τη μαθαίνουν στα παιδιά τους. Δεν θέλουν να ξεχάσουν και μιλούν τη γλώσσα τους, «όπως οι νικημένοι αγωνίζονται να συγκρατήσουν την εθνική τους γλώσσα και να μην ξεχάσουν την πατρίδα που δε θα ξαναδούνε ποτέ» Τα πρώτα πρόσωπα και πράγματα που γνώρισαν και αγάπησαν είναι συνδεδεμένα με λέξεις τσιγγάνικες και δεν μπορούν να νιώσουν τα ίδια συναισθήματα γι' αυτά, όταν τα ονομάζουν με τις λέξεις των άλλων. Η μητρική γλώσσα αποτελεί πάντα σ' όλες τις ηλικίες, για όλους τους ανθρώπους, ένα μέσο επιστροφής στην πρώτη αγκαλιά, αφήνοντας περιθώρια για μια ψευδαίσθηση αναβίωσης του χαμένου παραδείσου της παιδικής ηλικίας. Σύνθηες είναι το γεγονός, ο επαρχιώτης που ζει για πολλά χρόνια στην πρωτεύουσα, όταν επιστρέφει στο χωριό του, να μιλά αυθόρμητα με τοπική προφορά ή το γλωσσικό ιδίωμα του τόπου του. Οι τάσεις ομοιομορφίας στην εκφορά του λόγου ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας συντελούν στην αποβολή των τοπικών διαλέκτων, όμως η επιστροφή στην ιδιαίτερη πατρίδα συνεπιφέρει ψυχολογικά και την επιστροφή στα πρώτα βιώματα, στην πρώτη γλώσσα, εκείνη στην οποία συγκροτήθηκε και διαμορφώθηκε το ασυνείδητο.

Σε μια μειονοτική ομάδα εξάλλου η γλώσσα παίζει ρόλο «αναγνωριστικό» του δικού μας. Βέβαια οι Τσιγγάνοι ισχυρίζονται με το ρητό τους ότι: «Ο γρομ ε γρομες βι ογβενγο –da halovel» (Ο Ρομ τους Ρομά αναγνωρίζει ακόμη και όταν δεν μιλούν). Φαίνεται πως, εκτός από τη γλώσσα, υπάρχουν και άλλα σημεία που χαρακτηρίζουν τους Τσιγγάνους και τους καθιστούν ικανούς, αλάνθαστα να ανιχνεύουν και να βρίσκουν το «δικό τους»: «Εμείς όπως και να' ναι, θα τους αναγνωρίσουμε τους Τσιγγάνους και χωρίς να μιλήσουν».

Η γλώσσα, ο κοινός κώδικας επικοινωνίας, που από πολύ νωρίς κατευθύνει τη συμπεριφορά, ενώνει τους Τσιγγάνους και αφήνει [έξω] τους αδιάκριτους που θα επιθυμούσαν να γίνουν κοινωνοί των μυστικών τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι σε περιπτώσεις καβγάδων μεταξύ τους, όταν θυμώνουν, πάντα απευθύνονται ο ένας στον άλλον στη δική τους γλώσσα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει ασυνείδητα, γιατί με το θυμό- όταν το θυμικό κατευθύνει τη συμπεριφορά- οι άνθρωποι εκφράζονται αυθόρμητα και τότε η «γλώσσα» της λογικής παραμερίζεται και δίνει τη θέση της στη «γλώσσα» του συναισθήματος, το οποίο για να εκφραστεί χρησιμοποιεί λέξεις από αυτές που μαθεύτηκαν στην απαρχή της ζωής. Αλλά μπορεί να γίνεται και συνειδητά, γιατί οι «άλλοι» δεν χρειάζεται να μάθουν τις διαφορές τους, αφού άλλωστε στο τέλος «θα τα βρουν μεταξύ τους», αποφεύγοντας όσο μπορούν την εξουσία και την παρέμβαση του νόμου.

Όλοι οι Τσιγγάνοι μιλούν Ελληνικά, αλλά τους είναι πιο εύκολο να εκφράζονται στα τσιγγάνικα: «Τσιγγάνικα μιλώ. Δίπλα όμως που έχουμε, ας πούμε, περίπτερο

και λίγους γείτονες μιλάμε, ας πούμε, και λίγο ελληνικά. Όμως έχει συνηθίσει η γλώσσα μας τσιγγάνικα. Και μας φαίνεται, ας πούμε, παράξενο, όταν γνωρίζουμε, ας πούμε, Έλληνα, παράδειγμα η Α. (μη – Τσιγγάνα συμμαθήτριά της), εγώ δεν μπορώ να της μιλάω ελληνικά, γιατί συνηθίζει η γλώσσα μου. Και η Α. καταλαβαίνει. Σχεδόν έχει μάθει τα μισά. Περισσότερα από σένα έχει μάθει. Ας πούμε, και τις βρισιές όλες τις καταλαβαίνει...» (Τσιγγάνα 10 χρονών). «Οι φίλες μου είναι όλες Τσιγγάνες. Δεν μπορώ τις Ελληνίδες. Μου σπάζουν τα νεύρα μου. Δεν μιλούν τσιγγάνικα. Μου μιλούν ελληνικά και εγώ δεν μπορώ. Δεν είμαι μαθημένη στα ελληνικά (Τσιγγάνα δέκα τριών χρονών) « Τσιγγάνικα μιλώ και μέσα στο σπίτι και έξω. Δεν ντρέπομαι. Είμαι περήφανη» (Τσιγγάνα δέκα τριών χρονών) ( Λυδάκη Α. ,1998 ).

Θεωρείται απαραίτητο να επισημανθεί η λειτουργία που επιτελεί η γλώσσα σε κάθε κοινωνική ομάδα, για να γίνει αντιληπτό το μέγεθός της σημασίας που έχει για τα μέλη της (σε ατομικό ή και σε συλλογικό επίπεδο) η αποχή ή ο αποκλεισμός της μητρικής τους γλώσσας από το επίσημο σχολικό σύστημα ( Βασιλειάδου Μ. ,1996).

Σχετικά με τη σημασία της γλωσσικής ανάπτυξης παρατηρούμε ότι η γλώσσα εκτός από μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης είναι το κατεξοχήν όργανο για την ανάπτυξη της σκέψης. Η γλώσσα είναι το μέσο για την απόκτηση 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 ( Γ. Γ.Λ. Ε, 1955).

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.

Προκειμένου να έχουμε γνώση 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 κάποιο άτομο προϋποθέτει επίσης την κατάκτηση ενός βασικού μηχανισμού παραγωγής και κατανοήσεως 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 διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους τόσο στην επί μέρους δομή τους όσο και στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της χρήσεώς της. Κάθε γλώσσα αποτελεί 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 δηλαδή χρόνια της ζωής του ανθρώπου, που είναι καθοριστικά για ολόκληρη τη γλωσσική του συγκρότηση ( Μπαμπινιώτης Γ. , 1979).

Όταν 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 οι οποίοι δεν γνωρίζουν την τσιγγάνικη γλώσσα. 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 τη σύγκρουση μεταξύ των δύο γλωσσών και τους τύπους των λαθών που κάνουν τα παιδιά ως αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης (Βασιλειάδου Μ. ,1996).

Ο Liégeois λέει ότι, το να διδάσκεις Γαλλικά, ως δεύτερη γλώσσα, σε παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα απαιτεί βαθιά γνώση και προετοιμασία στη μητρική γλώσσα των παιδιών.

“Ο αλφαριθμητισμός που δεν περιλαμβάνει αλφαριθμητισμό στη μητρική γλώσσα κάποιου, μπορεί να οδηγήσει σε ορφανεμένη διανόηση” (Λυδάκη Α.,1998).

Από κάθε άποψη λοιπόν, είναι απαραίτητα και χρήσιμη η χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας. Η εκτίμηση των ίδιων των Τσιγγάνων για τη χρησιμότητα της γλώσσας τους φαίνεται από την έρευνα στις δύο περιοχές της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας. Οι Τσιγγάνοι θέλουν τη γλώσσα τους ζωντανή και συγχρόνως επιθυμούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας με την εξέλιξη του γραπτού λόγου της ίδιας της γλώσσας τους (Παυλή Μ. – Σιδέρη Α. , 1990).

Όμως η χρήση της ROMANI στο σχολείο αποτελεί ένα μεγάλο θέμα προς συζήτηση, καθώς δεν έχει αποφασισθεί στην Ελλάδα ποια αλφάβητος (λατινική ή ελληνική) θα χρησιμοποιηθεί για την γραφική της αποτύπωση. Υπάρχουν αρκετές διάλεκτοι, δεν υπάρχει διδακτικό προσωπικό που να τη γνωρίζει και καθώς οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι σε άλλες περιπτώσεις θέλουν και σε άλλες δε θέλουν να μιλιέται από μη Τσιγγάνους.

Όσον αφορά στα ελληνικά, 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, ακόμη και ό,τι αναφέρεται στην τσιγγάνικη κουλτούρα και ιστορία είναι γραμμένα στα ελληνικά, ενώ και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης χρησιμοποιούν την ελληνική (Βασιλειάδου Μ. , 1996).

Οι Τσιγγάνοι μιλούν τη POMANI που προέρχεται από την ινδική, με διάφορες παραλλαγές και διαλέκτους.

Η ταξινόμηση των Τσιγγάνων σε ομάδες ,υποομάδες,ανά γλώσσα και διάλεκτο- κατά τον J. P. Liegeois-έχει ως εξής:

<i>Ομάδα</i>	<i>Υποομάδα</i>	<i>Γλώσσα</i>	<i>Διάλεκτος</i>
Ρομ	Καλτεράσα Λοβάρρα Τσουράρα	ρομανί	καλντεράς λοβαρί τσουαραρί
Μανούς ή Σιντέ	Βαλστικές Μανούς (Σιντέ της Γαλλίας) Γκατσκενέ Μανούς (Σιντέ της Γερμανίας) Πιεμοντέσι (Σιντέ της Ιταλίας) Πραξστικέ Μανούς (Σιντέ της Πρωσσίας)	σιντό	μανούς σιντό Αλσατίας σιντό Πιεμοντένα σιντό της Πρωσσίας
Καλέ	Καταλάνοι Ανδαλούσιои	Καλό	



Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι Ευρωπαίοι Τσιγγάνοι συνεννοούνται με Τσιγγάνους της Αγίας Βαρβάρας και των Άνω Λιοσίων. Οι διάλεκτοι της ROMANI σχετίζονται με την πορεία των Τσιγγάνων και εμπεριέχουν πολλές λέξεις από τις γλώσσες των χωρών που διέσχισαν ή έμειναν (Λυδάκη Α. ,1998).

Η Ρομανί Τσίπ ήταν προφορική γλώσσα και η πρώτη απόπειρα καταγραφής της με γραπτά σύμβολα έγινε στη Ρωσία το 1930, χωρίς ωστόσο να έχουν αποτέλεσμα οι προσπάθειες αυτές. Τη δεκαετία του 1970 η τσιγγάνικη οργάνωση «Bromani Baxt» (τσιγγάνικη τύχη) με τις ομάδες «Επιτροπή Γλώσσας της Ένωσης Romani» αναλαμβάνουν την καταγραφή της Γλώσσας και ο Γαλλο-Ισπανός Τσιγγάνος γλωσσολόγος και Γεν. Γραμματέας της οργάνωσης Μαρσέλ Κουρτιάντε, εκπονεί και εκδίδει το 1992 το πρώτο αλφαβητάριο στα "ρομανές" και αργότερα το 1994, αντίστοιχο εγχειρίδιο για το δάσκαλο. Ήδη όμως από το 1989, με πρωτοβουλία της «Υπηρεσίας Εκπαίδευσης Εθνικών Μειονοτήτων» του Υπουργείου Παιδείας της Ρουμανίας δημιουργήθηκαν σε τρία δημοτικά σχολεία τάξεις στις οποίες διδάσκεται η "Ρομανί" και ο Γκεόργκ Σαράου διορίστηκε σύμβουλος για τις μεθόδους διδασκαλίας της ( Σαράου Γ. ,1996).

Η διαφορά ανάμεσα στη ROMANI και στις καθιερωμένες γλώσσες είναι ότι το φαινόμενο αυτό της πολυνομίας, με την ύπαρξη ενός κοινού γράμματος που αντιστοιχεί σε διαφορετικές προφορές, δέχεται συνήθως επιθέσεις στις άλλες γλώσσες. Συνεπώς, αυτό εναντίον του οποίου μάχονται άλλες γλωσσικές ιδεολογίες διαφορετικών χωρών, επειδή εκεί επικρατεί μια συγκεντρωτική ιδεολογία, μια ιδεολογία αναγνώρισης της κυρίαρχης γλώσσας που έχει ενιαία και συμπαγή εξουσία, είναι αυτονόητο ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει ούτε στην ιδεολογία ROMANI- εάν μπορούμε να μιλάμε για ιδεολογία, μάλλον είναι καλύτερα να μιλάμε για νοοτροπία- ούτε στη γλώσσα, γιατί κανείς δεν πρόκειται να αποποιηθεί την ομιλία του για να χρησιμοποιήσει μια ξένη προφορά. Ούτε λόγος υπάρχει, ούτε επιδιώκουμε κάτι τέτοιο.

Η λύση είναι να χρησιμοποιούμε το φυσικό φαινόμενο της πολυνομίας, που υπάρχει στις άλλες γλώσσες, το οποίο δεν είναι ακαδημαϊκά και επίσημα αναγνωρισμένο και δέχεται επιθέσεις ακόμα και στο σχολείο. Να αναγνωρίσουμε αυτό το φυσικό, αλλά περιφρονημένο φαινόμενο, για να το ενδυναμώσουμε και να το διαχειριστούμε, προκειμένου να γίνει πηγή έμπνευσης, πλούτου και ανοχής.

Έτσι, ένα κοινό σύμβολο, για παράδειγμα το διπλό r r, θα καλύπτει διαφορετικές προφορές, ανάλογα με το ιδίωμα: ρ δυνατό, ρ ανάλαφρο, όπως στα αγγλικά ή ρ που προφέρεται είτε όπως το ελληνικό χ είτε όπως το γ μπροστά από το α.

Το κοινό αλφάβητο Romani είναι η κατάληξη ερευνών, επαφών και ανταλλαγών, δεκαπέντε περίπου χρόνων, μεταξύ πολλών ειδικών που συμμετέχουν κυρίως στην Επιτροπή Γλώσσας, πολλών διεθνών συσκέψεων και τέλος ενός τριήμερου συζητήσεων πάνω στα τελευταία σκοτεινά σημεία, μεταξύ 17 συμμετεχόντων από 19 χώρες, Roms στην πλειοψηφία τους, που πραγματοποιήθηκε την παραμονή του 4ου συνεδρίου των Roms, τον Απρίλιο του 1990 στη Βαρσοβία. Η απόφαση για το αλφάβητο, αποτέλεσμα διαλόγου, παρουσιάστηκε στο συνέδριο, το οποίο την επικύρωσε στις 8 Απριλίου 1990. Το αλφάβητο αυτό αποτελεί συνεπώς το επίσημο αλφάβητο (Courthiade M, 1996).

Η υιοθέτηση της ελληνικής στο δημόσιο χώρο σημαίνει αναγνώριση της γλωσσικής νόρμας που αποτελεί προϋπόθεση κοινωνικοοικονομικής κινητικότητας και αποδοχής από το περιβάλλον, προκειμένου να επωφεληθούν από αυτό οτιδήποτε

θεωρούν ότι τους είναι χρήσιμο. Η ελληνική γλώσσα είναι η γλώσσα της εξουσίας, η μόνη που είναι επίσημα αναγνωρισμένη, πράγμα που δείχνει πως αν κάποιος θέλει να γίνει αποδεκτός από το ευρύτερο περιβάλλον οφείλει να τη γνωρίζει και να τη μιλάει. Οι Τσιγγάνοι γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα λόγω των επαγγελματικών τους ασχολιών που τους φέρνουν σε επαφή με μη Τσιγγάνους. Ωστόσο είναι εμφανές ότι δεν είναι αυτή η μητρική τους γλώσσα και αυτό φαίνεται από τη λεξιλογική και συντακτική χρήση που φανερώνει πως είναι πιο φτωχή κι από εκείνη των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων (Ξυνογαλά Ν. , 2000, ).

Το ότι η ελληνική γλώσσα είναι η γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας, η γλώσσα της εξουσίας συμφωνεί και ο P. Bourdieu. Για το επίσημο γλωσσικό ιδίωμα και το ρόλο του στην κοινωνική αναπαραγωγή και την αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας στη σύγχρονη κοινωνία.

Η μικρή Τσιγγάνα αισθάνεται ότι η δύναμη του λόγου άρα και της πειθώς ανήκει στους άλλους, που μπορούν να χειρίζονται τη γλώσσα με μεγαλύτερη επιτυχία, εφόσον πρόκειται για τη «δική» τους γλώσσα. Γι' αυτήν είναι η γλώσσα των « Ελλήνων» που πρέπει να τη μάθει, όμως ακόμη δεν έχει συνειδητοποιήσει «γιατί». Εκείνο που ξέρει πολύ καλά είναι η αδυναμία της να διαπραγματευτεί με ίσους όρους και αυτό την ενοχλεί. Αρνείται να δεχθεί τη μειονεκτική της θέση στην επικοινωνία της με τις «άλλες» που, εκ των πραγμάτων, μπορούν να χειρίζονται καλύτερα το λόγο.

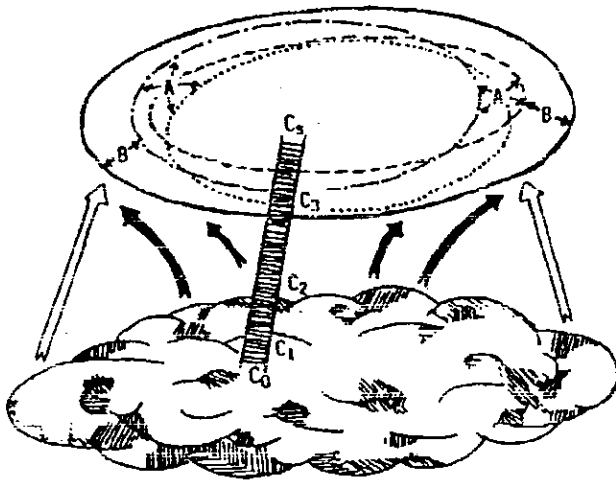
Για τους Τσιγγάνους η μητρική τους γλώσσα είναι η Ρομανί και σ' αυτή θα μιλήσουν μόλις βρεθούν μεταξύ τους, στο σπίτι τους, στους κοινούς τους χώρους. Βέβαια οι διωγμοί και οι προκαταλήψεις εναντίον τους, τους δίδαξαν ότι καλό είναι να μην προκαλούν τους «άλλους» τονίζοντας την ιδιαιτερότητά τους με τον τρόπο της ομιλίας τους. Έτσι, στους δημόσιους χώρους στην Αγία Βαρβάρα σπάνια θα ακούσει κανείς τους Τσιγγάνους να μιλούν τη γλώσσα τους. Και όταν μια Τσιγγάνα ντυμένη παραδοσιακά απευθύνθηκε σε Τσιγγάνο εύπορο και μορφωμένο, μιλώντας του τσιγγάνικα, για να ζητήσει τη γνώμη του για κάτι που την απασχολούσε, εκείνος της απάντησε ελληνικά. Αυτό δεν ήταν απόρριψη της ταυτότητας από τη μεριά του· πρόκειται για επώνυμο Τσιγγάνο που αγωνίζεται για τα δίκαια των «δικών» του· άλλωστε στη συνέχεια έκανε ό,τι μπορούσε για να βοηθήσει τη γυναίκα αυτή. Ήταν, απλά, ένας εύσημος τρόπος για να την «επαναφέρει στην τάξη»: «Πρέπει να δείχνουμε στους "άλλους" ότι πέρα από Τσιγγάνοι είμαστε και Έλληνες, για να γίνουμε αποδεκτοί και να μπορέσουμε να διεκδικήσουμε τα δικά μας» σήμαινε η απάντησή του στην ελληνική γλώσσα.

Η τσιγγάνικη γλώσσα, η ρομανί, που ομιλείται από την πλειονότητα των Ρομ, διακρίνεται σε γενικές γραμμές σε τρεις διαλέκτους: 1) Βαλκανο-Καρπαθο-Βαλτική 2) Κουρμπετ-Τσεργκάρ (Βαλκάνια) και 3) Καλντεράς- Λοβαρί, η πιο διαδεδομένη γεωγραφικά, αφού ομιλείται στη Ρωσία, Φιλανδία, Σουηδία, Βόρεια και Νότια Αμερική. Παράλληλα, ομάδες Τσιγγάνων που ζουν στη Δυτική Ευρώπη, οι Σίντι και οι Μανούς, υπέστησαν γλωσσικά μεγάλη επιρροή από τη γερμανική γλώσσα, σε σημείο που να μη μπορούν να συνεννοηθούν με τους υπόλοιπους Ρομ. Το ίδιο συνέβη και με τους Τσιγγάνους της Ισπανίας (Χιτάνο) και της Μεγάλης Βρετανίας. Οι πρώτοι μιλούν την Καλό (Ισπανοτσιγγανική διάλεκτος) και οι δεύτεροι έναν τύπο «σπασμένης γλώσσας» (Pogabi Jib). Οι δύο τελευταίες διάλεκτοι ( το λεγόμενο «δυτικό ρεύμα») έχουν αποκλειστεί από την προσπάθεια καταγραφής μιας ενιαίας Ρομανί. Εντούτοις αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ακόμη και σε αυτές τις φθαρμένες παραλλαγές της Ρομανί, όπως και στις κύριες διαλέκτους, υπάρχουν λέξεις που εικάζεται ότι έχουν ελληνική ρίζα, όπως *drom* (δρόμος), *efta* (εφτά), *okto*

(οχτώ), enya (εννιά), Kokkalo (κόκαλο), Papiri (παπί), Iuludi (λουλούδι), clichì (κλειδί), Zerna (ζερβά).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το γλωσσολόγο Β. Μαρσέλο, δύο είναι οι βασικές κατηγορίες διαλέκτων της ρομανί: α) Διάλεκτοι Vlach που ομιλούνται από τους "Ρουμέληδες" που ζουν κυρίως στην Κάτω Αχαγιά, τους "Φιλιππιτζήδες", τους "Καλπαζάνους" και τους "Χουντούρηδες" που ζουν κυρίως στην Αγία Βαρβάρα και β) Διάλεκτοι Non Vlach, τις οποίες μιλούν τα "Φιτσιρία" και οι "Χοραχανέ" (Λυδάκη Α. , 1998).

Η τσιγγάνικη γλώσσα είναι πολύ ευέλικτη γεγονός που επιτρέπει εύκολες προσαρμογές και δημιουργία νέων τύπων. Έτσι, αντί να εκφυλιστεί η ρομανί, εξελίσσεται με διαδικασία όμοια προς εκείνη των άλλων γλωσσών. Το λεξιλόγιό της έχει εμπλουτισθεί και προσαρμόζεται ανάλογα με τις νέες ανάγκες, τις αλλαγές στις συνθήκες ζωής, των εποχών και του περιβάλλοντος. Οπωσδήποτε αυτό πολλαπλασιάζει τα προβλήματα και τις δυσκολίες συνεννόησης ανάμεσα στις ομάδες αφού οι διάλεκτοι διαφοροποιούνται συνέχεια (Γεωργίου Γ. , 1995)



## Οι δρόμοι της τυποποίησης

Το διάγραμμα αυτό παρουσιάζει τη γλώσσα Romani σε μια πρωτογενή κατάσταση σαν ένα σύννεφο κατατμημένο ανάλογα με τις διαλέκτους. Οι ζώνες που τέμνονται από εγκάρσιες γραμμές και αντιστοιχούν στους ξένους δανεισμούς, δημιουργώντας εμπόδιο στην αλληλοκατανόηση, σταδιακά αντικαθίστανται από λέξεις κοινές σε όλες τις διαλέκτους. Εντούτοις, οι διεθνισμοί και οι παλιοί δανεισμοί δε διακρίνονται από το πρωτογενές στοιχείο.

Τα άσπρα τόξα συμβολίζουν τη σύγκλιση που προέκυψε από την τυποποίηση, ενώ τα μαύρα αντιπροσωπεύουν τον εμπλουτισμό και τη διερεύνηση της γλώσσας από την εξάπλωση κάποιων λέξεων σχεδόν ξεχασμένων, τη δημιουργία καινούριων λέξεων και το φυσικό δανεισμό ξένων όρων.

Οι ελλείψεις στο επάνω μέρος αντιπροσωπεύουν το πολυκεντρικό στοιχείο (κυρίως γύρω από τα τρία είδη διαλέκτων), έτσι όπως έχει προταθεί για τη γραπτή γλώσσα και η μεγάλη έλλειψη που τις περιβάλλει συμβολίζει το εύρος των προφορών που εκτείνονται πέραν αυτού του πολυκεντρικού.

Οι τρεις διαστάσεις της ανοχής εντοπίζονται:

- α) ανάμεσα στις παραλλαγές του γραπτού προτύπου,
- β) ανάμεσα στις διαφορετικές προφορικές εκφάνσεις αυτού του προτύπου, οι οποίες απορρέουν από το γραπτό πρότυπο μέσω του παιχνιδιού των ιδιαίτερων κανόνων ανάγνωσης- γραφής και
- γ) μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων που εμφανίζονται κλιμακωτά από το πρωτογενές οικογενειακό επίπεδο {CO} μέχρι το πρότυπο {Cs}

Τα επίπεδα αυτά λειτουργούν σε σχέση με το είδος και τις περιστάσεις της επικοινωνίας και το βαθμό της καλλιτεχνικής ή συναισθηματικής φόρτισης του μηνύματος. Φυσικά ο ομιλών επιλέγει αυτόματα σε κάθε λεπτό της ομιλίας του το σημείο της κλίμακας που ταιριάζει στη φύση της επικοινωνίας. Ας σημειώσουμε ότι το απόλυτο πρότυπο είναι ένας μύθος κατά τον ίδιο τρόπο που είναι και η απόλυτη αυθεντικότητα· η τελευταία είναι πάντοτε μπερδεμένη με εξωτερικές επιδράσεις σε κανονικές συνθήκες ζωής και μόνο κάποιος που έχει γλωσσική συνείδηση μπορεί να παράγει ένα λόγο απολύτως αυθεντικό. και στις δυο περιπτώσεις πρόκειται περισσότερο για μια άσκηση ύφους, παρά για μια πράξη επικοινωνίας.

Παρακάτω θα παραθέσω τα τρία επίπεδα ανοχής της κοινής γλώσσας. Βλέποντας το σχήμα με το σύννεφο και με τις σχέσεις μεταξύ των διαλέκτων της κοινής γλώσσας, έχουμε ένα πρώτο επίπεδο ανοχής, που είναι ο σεβασμός των λεκτικών ιδιαιτεροτήτων στο βαθμό που αυτές προέρχονται από την ίδια τη Romani και δεν εισάγονται από ξένες λέξεις. Ο δεύτερος βαθμός ανοχής είναι αυτός που είδαμε με τις ποικίλες προφορές που αντικατοπτρίζουν τις μητρικές διαλέκτους ξεκινώντας από μια κοινή γραφή. Όσο για το τρίτο επίπεδο ανεκτικότητας, αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια ενιαία τελειοποιημένη γλώσσα, που θα ήταν μια γλώσσα νεκρή ή μια φυλακή (απόσπασμα από το " Η γλώσσα Romani στο Ethnies no 1993/15 βλ. σελ.730).

Η γλώσσα Romani δεν είναι μόνο αυτή η διάλεκτος, δεν είναι ούτε εκείνη, ούτε το μικρό σύννεφο στο κάτω μέρος του σχήματος, ούτε ακόμη το σχήμα των περίπλοκων ελλείψεων · η γλώσσα Romani είναι όλα αυτά μαζί. Όπως τόσο εύστοχα υπενθύμισε ο καθηγητής κ. Μάρκου, ανάλογα με τις συνθήκες, με τις συγκυρίες, η γλώσσα δεν είναι η ίδια, η διάλεκτος δεν είναι η ίδια. Μιλάμε με τρόπο διαφορετικό ανάλογα με τα είδη του μηνύματος, ανάλογα με τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της επικοινωνίας, ανάλογα με το υπάρχον πλαίσιο. Έτσι, εκτός από κάποιες εξαιρέσεις ο πλουραλισμός των διαλέκτων γίνεται αντικείμενο επιθέσεων από τις επίσημες γλώσσες, που δεν αναγνωρίζουν στη λογοτεχνική γλώσσα παρά μόνο ορισμένο ύφος. Αναμφίβολα, οι δημοκρατικές κοινωνίες είναι πιο "ανοιχτές" και η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας αποτελεί παράδειγμα που επιβεβαιώνει αυτή τη διαπίστωση. Παρόλα αυτά, αναγνωρισμένο ή όχι από τους κρατικούς θεσμούς, το φαινόμενο αυτό υπάρχει και καμιά επίσημη γλώσσα δεν κατάφερε να το εξουδετερώσει. «Όπως και στην περίπτωση της πολυνομίας της προφοράς, αποφασίσαμε κι εμείς να μην το αρνηθούμε, αλλά να το ενδυναμώσουμε και να το αξιοποιήσουμε, ώστε να γίνει παράγοντας ανάπτυξης, πλούτου και επικοινωνίας» λέει ο Courthiade M. ( Αθήνα 1996).

Έτσι, ο πρώτος βαθμός ανεκτικότητας αφορά το λεξιλόγιο, ο δεύτερος την προφορά και ο τρίτος όλους τους παράγοντες που μεσολαβούν ανάμεσα σε μια φυσική κατάσταση που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε επειδή έχει συναισθηματική αξία και μια κατάσταση πιο κοινή, ικανή για μια ουδέτερη κοινωνία. Είναι προφανές ότι η γλώσσα που μιλάμε στο σπίτι διαφέρει από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται σ'

ένα συνέδριο. Ένας ποιητής θα γράψει και θα μιλήσει διαφορετικά. Εάν ένας ποιητής Rom θέλει να γράψει για την παιδική του ηλικία, θα χρησιμοποιήσει φυσικά πολύ περισσότερο τις λέξεις που του είναι οικείες, ακόμα κι αν πρόκειται για ξένες λέξεις, ακόμα κι αν πρόκειται για λέξεις των Gaze με το δικό τους εννοιολογικό φορτίο. Έχει μια πνοή, μια έμπνευση και μπορεί να απευθυνθεί σ' ένα κοινό πιο οικείο. Εάν απευθυνθεί σε ένα κοινό πιο ευρύ και διατηρήσει το δικό του ιδίωμα, θα έχει δυσκολίες επικοινωνίας που θα του επιτρέψουν, σε αντάλλαγμα, να μεταδώσει τις ιδιαιτερότητες της γενέτειρας κοινότητάς του. Αντίθετα, αν κάνουμε μια διάλεξη για την εκπαίδευση, είναι αυτονόητο ότι δεν ενδείκνυται η χρήση πολύ ιδιαίτερων ιδιωμάτων. Συνεπώς, όλα αποτελούν ένα σύνθετο μηχανισμό, γιατί και η ίδια ανθρώπινη πραγματικότητα είναι περίπλοκη και τίποτα δεν είναι πιο ανθρώπινο και οικείο από τη γλώσσα σε συνδυασμό με τα συναισθήματα και τη σκέψη.

Παρακάτω θα παραθέσω συμπεράσματα από μια σύγκλιση στο επίπεδο λεξιλογίου. Η διαδικασία που προσπαθούμε να προωθήσουμε είναι μια διαδικασία σύγκλισης, στην πραγματικότητα διπλής σύγκλισης, όπου η πρώτη εστιάζεται στο λεξιλόγιο. Αντικαθιστούμε προοδευτικά, ή καλύτερα καλούμαστε να αντικαταστήσουμε προοδευτικά, τις ξένες λέξεις που είναι δανεισμένες από τον τόπο διαμονής και δεν είναι κατανοητές στους Roms διαφορετικών χωρών με λέξεις γνωστές στην πλειοψηφία των διαλέκτων.

Πρόκειται επίσης για μια ευκαιρία διεύρυνσης και εμπλουτισμού του λεξιλογίου, με την επαναφορά λέξεων που έχουν ξεχαστεί για να ξεπεραστούν ορισμένα κενά. Οι πηγές που ανακαλύπτει κανείς αν εξετάσει τις διαλέκτους είναι εντυπωσιακές: οι λέξεις υπάρχουν, αρκεί να διαδοθούν. Ο εμπλουτισμός αυτός θα πρέπει να γίνει εξίσου και προς την κατεύθυνση της εισαγωγής σύγχρονου λεξιλογίου, όπως "σκάλα", "συρτάρι", "γυαλιά", και όλες οι λέξεις αυτού του τύπου, χρησιμοποιώντας τις ίδιες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις άλλες γλώσσες: παράγωγα, νεολογισμούς, επέκταση των εννοιών, δανεισμούς από το λατινο-ελληνικό λεξιλόγιο κ.τ.λ. Ας σημειώσουμε ότι το πρόβλημα δεν τίθεται για το καθαρά τεχνικό ή το εντελώς σύγχρονο λεξιλόγιο, αφού αυτό είναι συνήθως το ίδιο σε όλες τις γλώσσες της Ευρώπης: telefshj, psixoterùpia, filozsfia, isoglssa κ.λ.π.

Στο σχήμα του σύννεφου, βλέπουμε να τονίζεται το κοινό κεντρικό τμήμα σε σχέση με τις περιφερειακές ζώνες που έχουν δημιουργηθεί από τους διάφορους δανεισμούς

· με άλλα λόγια αναπτύσσεται ένα λεξιλόγιο καθαρά Romani που φέρει σαφές συναισθηματικό φορτίο για τον ομιλούντα εις βάρος ενός τεχνητού δανεισμού, που είναι προϊόν μιας συμβολικής και συναισθηματικής αξίας πολύ πιο αδύναμης. Αναμφίβολα, όταν χρησιμοποιείται μια αυθεντική λέξη Romani σε μια περιοχή και μια άλλη αυθεντική λέξη, με την ίδια σημασία, σε κάποια άλλη περιοχή, δεν υπάρχει λόγος να τις καταργήσουμε.

Έτσι, ένας Rom που χρησιμοποιεί μια λέξη A, για παράδειγμα Κογγ που σημαίνει “λαιμός”, θα συνεχίσει να τη χρησιμοποιεί καταλαβαίνοντας ταυτόχρονα και τη λέξη B, στην περίπτωση αυτή μεν, που χρησιμοποιείται από άλλες διαλέκτους. Ο ίδιος δεν έχει λόγο να λέει μεν, αλλά εδώ έρχεται να παρέμβει ο ρόλος του δασκάλου που θα τον ωθήσει στο σεβασμό της χρήσης της δικής του λέξης, μαθαίνοντάς του παράλληλα να καταλαβαίνει τον άλλο Rom, που χρησιμοποιεί την αντίστοιχη λέξη σε μια άλλη διάλεκτο, δηλαδή αυτό που ονομάζουμε δια-συνώνυμο. Είναι πραγματικά πολύ εποικοδομητικό να δημιουργήσουμε στα παιδιά τη συνήθεια, δηλαδή να αναπτύξουμε την ικανότητά τους να καταλαβαίνουν τη λέξη των άλλων, γιατί αυτό το εγχείρημα ανταποκρίνεται σε μια φιλοσοφία αμοιβαίου σεβασμού. Αυτή η σύλληψη, δηλαδή η πολυλεκτικότητα και η πολυνομία της κοινής γλώσσας, δίνει λοιπόν την απάντηση στα προβλήματα που τάθηκαν από τα εμπόδια κατανόησης στο επίπεδο του λεξιλογίου (Courthiade M. ,1996)



### Τσιγγάνικο παραμύθι

Οι τσιγγάνοι πιστεύουν στα φαντάσματα (που είναι «οι ψυχές των νεκρών που επιστρέφουν») και στις νεράιδες , ενώ οι γονείς και οι «πάππιοι» λένε παραμύθια, τσιγγάνικα παραμύθια, στα παιδιά και τα εγγόνια τους. Χωρίς αμφιβολία, το τσιγγάνικο παραμύθι , απ' την αρχαία Ινδία απ' όπου ξεκίνησε ως τα σήμερα (τόσο στη χώρα μας όσο και στις άλλες χώρες του κόσμου που είναι διασκορπισμένοι και έχουν τις κοινότητες τους οι τσιγγάνοι) είναι φαινόμενο κυρίως κοινωνικό.

Αυτό σημαίνει ότι για να το διηγηθεί ο τσιγγάνος παραμυθάς θα πρέπει να έχει μπροστά του ακροατήριο(έναν ή πολλούς). Γι αυτό και το παραμύθι τους εκφράζει, ικανοποιεί κι αντανακλά τις βαθιές ανάγκες τους. Απ' αυτή τη σκοπιά θεωρημένο , το τσιγγάνικο παραμύθι αποτελεί την εικόνα , τον καθρέφτη του κόσμου των τσιγγάνων , καθώς και των σχέσεων τους με την υπόλοιπη κοινωνία. Η πολυπλοκότητα και η αντιφατικότητα των διαφυλετικών σχέσεων αποτυπώνονται με όλη τους την ενάργεια στα παραμύθια τους. Οι διηγήσεις του τσιγγάνου παραμυθά αγγίζουν τη ζωή, τις αγωνίες, τους καημούς και τις πίκρες , τις ταπεινώσεις και τις απογοητεύσεις, τα βάσανα, τις ελπίδες και τα όνειρα των τσιγγάνων για μια καλύτερη ζωή ή έστω πιο υποφερτή. Τα τσιγγάνικα παραμύθια δεν δημιουργούν ψεύτικες εικόνες, δεν αποπροσανατολίζουν ,δεν παραπλανούν το ακροατήριο. Το παραμύθι τους είναι ένα απ' τα βασικά στοιχεία της κοινωνικής τους συνείδησης. Είναι μέρος της ζωής τους και οι τσιγγάνοι λένε πολλά, πάρα πολλά παραμύθια.(Ντούσας Δ. , 1997)

## Στέγαση

Το οικιστικό πρόβλημα αναγνωρίζεται από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές ως το πιο κομβικό για τους Ρομά. Είναι γεγονός ότι η διαμονή σε μόνιμη γνωστή κατοικία συνδέεται με τη δυνατότητα ενός πολίτη να απολαμβάνει ορισμένα δικαιώματα αλλά και με τη δυνατότητα του δημοσίου ή ιδιωτών να συναλλάσσεται νομίμως με το πρόσωπο αυτό. Η νομαδική ζωή των Ρομά και η διαβίωση τους σε παράνομους καταυλισμούς στα όρια δήμων (χωρίς αναγκαστικά να υπάρχει οικογενειακή μερίδα τους εκεί) λειτουργεί ως τροχοπέδη για την κοινωνική ένταξη τους. Η ΔΕΠΟΣ εκπόνησε και παρέδωσε το 1999 την πρώτη και μοναδική εμπειριστατωμένη μελέτη που κατέγραψε τους χώρους διαμονής των τσιγγάνικων κοινοτήτων και τις στεγαστικές ανάγκες των Τσιγγάνων σε όλη την Ελλάδα. Τη μελέτη υιοθέτησαν εκτός της Πολιτείας, οι οργανώσεις των Τσιγγάνων (ΠΟΣΕΡ) και το διαδημοτικό δίκτυο ΡΟΜ.

Σύμφωνα και με τη μελέτη αυτή, οι συνθήκες ζωής στους καταυλισμούς είναι άθλια με οποιαδήποτε κριτήρια. Οι Τσιγγάνοι ζουν σε παράγκες, μέσα στα σκουπίδια, χωρίς νερό, τουαλέτες, φως, στο έλεος των καιρικών φαινομένων και των επιδημιών. Έτσι οι τσιγγάνικοι καταυλισμοί αποτελούν εστίες μόλυνσης και παραβατικότητας με αποτέλεσμα οι μη Τσιγγάνοι δημότες να θεωρούν την παρουσία των Τσιγγάνων ντροπή και υποβάθμιση για την περιοχή τους και να προσπαθούν με κάθε πρόσχημα να τους διώξουν από κει. Η αμεροληψία επιβάλλει ωστόσο την αναφορά της μεγάλης ευχέρειας προσαρμογής των Τσιγγάνων σε πολιτισμένες συνθήκες μη νομαδικής ζωής, στην οποία από μακρών αιώνων έχουν συνηθίσει. Για παράδειγμα υπάρχουν όχι λίγες περιπτώσεις που αντί να κατοικούν σε διαμερίσματα που διέθεσε για αυτούς η Πολιτεία, οι Τσιγγάνοι προτιμούν να ζουν σε αντίσκηνα ή παράγκες που οι ίδιοι έστησαν προ των χτισμένων σπιτιών τους. (Τμήμα Ερευνών της Δημόσιας Επιχείρησης Πολεοδομίας και Στέγασης για λογαριασμό του ΥΠΕΧΩΔΕ, 1999)

Οι χώροι διαμονής των Τσιγγάνων μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις γενικές κατηγορίες, όπου το είδος και η έκταση των προβλημάτων, και κατά συνέπεια οι τρόποι αντιμετώπισης τους, διαφέρουν:

α) Αμιγείς μόνιμοι καταυλισμοί: συγκροτημένοι μόνιμοι, ως προς τη θέση, χώροι διαμονής, με καταλύματα πρόχειρης μορφής στην πλειοψηφία τους (καλύβες, παράγκες και λιγότερα τσαντήρια) που χρησιμοποιούνται όλο το χρόνο, ανεξάρτητα αν το τμήμα του πληθυσμού μετακινείται εποχιακά. Στην κατηγορία αυτή καταγράφονται και τα οξύτερα οικιστικά και στεγαστικά προβλήματα που αφορούν το σύνολο του πληθυσμού τους.

β) Μικτοί μόνιμοι καταυλισμοί: συγκροτημένες γειτονιές που κατοικούνται αποκλειστικά ή σε σημαντικό ποσοστό από τσιγγάνικο πληθυσμό, όπου συνυπάρχουν σπίτια με καταλύματα πρόχειρης μορφής, είτε αναμεμιγμένα, είτε σε διακριτές θέσεις. Στις γειτονιές αυτές, που είναι συχνά αυθαίρετες, καταγράφονται σημαντικά προβλήματα πολεοδομικής οργάνωσης και σημαντικά στεγαστικά προβλήματα στο σύνολο των πρόχειρων κελυφών και σε τμήμα των σπιτιών.

γ) Γειτονιές: στην πλειοψηφία τους είναι ενταγμένες στον αστικό ιστό, κατοικούνται αποκλειστικά ή σε σημαντικό ποσοστό από τσιγγάνικο πληθυσμό και συγκροτούνται από σπίτια. Πρόχειρα καταλύματα, αν υπάρχουν, είναι σποραδικά. Κατά περίπτωση όμως, καταγράφονται οξύτατα στεγαστικά προβλήματα. Οι γειτονιές αυτές αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα πολεοδομικής οργάνωσης όπως και άλλες αντίστοιχες υποβαθμισμένες γειτονιές που δεν κατοικούνται από Τσιγγάνους.

δ) Εποχιακοί ή /και μετακινούμενοι καταυλισμοί: συγκροτούνται συνήθως από πρόχειρα καταλύματα Τσιγγάνικων οικογενειών που μετακινούνται για επαγγελματικούς λόγους. Άλλοτε έχουν βρει μια "μόνιμη" θέση (η μονιμότητα της θέσης σημαίνει ότι απλώς δεν έχουν εκδιωχθεί τα τελευταία χρόνια), άλλοτε μετακινούνται μέσα στα πλαίσια μιας ευρύτερης περιοχής, ανάλογα με το βαθμό ανοχής του ιδιοκτήτη της έκτασης. Στους καταυλισμούς αυτούς λείπουν και οι στοιχειώδεις συνθήκες υποδοχής πληθυσμού. Οι μετακινούμενοι αλλά όχι εποχιακοί καταυλισμοί έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά αλλά αποτελούνται από εδραιωμένες οικογένειες Τσιγγάνων που, έχοντας εκδιωχθεί από τη μόνιμη θέση τους, δεν έχουν βρει νέα. Οι καταυλισμοί αυτοί θα πρέπει να αντιμετωπιστούν όπως και οι αμιγείς μόνιμοι καταυλισμοί.

Εκτός από τις γενικές αυτές κατηγορίες, σημαντικές συγκεντρώσεις τσιγγάνικων οικογενειών υπάρχουν και σε τμήματα υποβαθμισμένων, συνήθως, αστικού ιστού χωρίς να μπορούν να οριοθετηθούν σε γειτονιές (διάσπαρτοι) όπου ενδέχεται να καταγράφονται σημαντικά οικιστικά προβλήματα (ΔΕΠΟΣ Α.Ε.- Διεύθυνση Μελετών και Ερευνών, 1999).

## Οικονομική συμπεριφορά των ROM

Παρόλο που οι οικονομολόγοι υποστηρίζουν πως όλα τα κοινωνικά φαινόμενα και όλες οι κοινωνίες προσδιορίζονται από την αρχή της εξοικονόμησης, ο M. Mauss, από τη σκοπιά της κοινωνικής ανθρωπολογίας, επιμένει πως η οικονομική οργάνωση είναι εξαρτημένη από τα κοινωνικά έθιμα. Δηλαδή πως οι οικονομικές σχέσεις είναι λίγο ή πολύ ενσωματωμένες στις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις. Μια αναδρομή στην οικονομική συμπεριφορά των αρχαϊκών κοινωνιών θα στήριζε την οπτική του Mauss.

Ο Νιτσιάκος Β. (1991) αναλύοντας τις παραδοσιακές κοινωνικές δομές προέβη στην σύνθεση μιας σχηματοποιημένης παράστασης της διχοτομίας αρχαϊκή – σύγχρονη κοινωνία στο επίπεδο κοινωνικών-οικονομικών σχηματισμών. Σύμφωνα με αυτή τη σχηματοποίηση στην αρχαϊκή κοινωνία παίζουν σημαντικό ρόλο στην οικονομική των ομάδων οι ηθικές και οι κοινωνικές αξίες, ενώ η παραγωγή είναι οργανωμένη σε οικιακή βάση και η οικονομία είναι οικονομία αυτοσυντήρησης. Από την άλλη πλευρά, στη σύγχρονη κοινωνία η οικονομία είναι αποδεσμευμένη, κυριαρχούν οι σχέσεις της «ελεύθερης αγοράς» και οι όροι παραγωγής έχουν εμπορευματοποιηθεί.

Η σύγχρονη κοινωνία διακρίνεται, λοιπόν, από μια οικονομία κέρδους και κατανάλωσης. Ωστόσο κάποια από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συναντώνται σε έναν από αυτούς τους τύπους κοινωνίας είναι δυνατόν να απαντηθούν και στους δύο τύπους όπως π. χ. η άνευ πληρωμής αλληλοβοήθεια και οι επαγγελματικές συνεργασίες ανάμεσα σε συγγενείς.

Η επιβίωση τέτοιων στοιχείων θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι εμποδίζει τον εκσυγχρονισμό μιας κοινωνίας, αφού εκφράζουν μια λογική που ανήκει σε παρωχημένες εποχές. Εντούτοις, η ανθεκτικότητα τέτοιων εθίμων δείχνει πως αυτά έχουν κάποια λειτουργικότητα και αποτελούν εκφράσεις της κοινωνικής οργάνωσης και των νοοτροπιών ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου, χωρίς να θεωρούνται όψεις υπανάπτυξης ή καθυστέρησης. Εξάλλου, μια οικονομική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ορθολογική ή ανορθολογική ανάλογα με τη συνέπεια της και την προσαρμογή της στη λογική του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο παρατηρείται.

Στην οικονομική συμπεριφορά των τσιγγάνων επιβιώνουν στοιχεία που απαντώνται στις αρχαϊκές κοινωνίες, όπως η παραγωγή που είναι οργανωμένη σε οικιακή βάση, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει έντονη η αντίληψη του κέρδους που είναι γνώρισμα της ελεύθερης αγοράς των σύγχρονων κοινωνιών. Το παράδοξο στην οικονομική συμπεριφορά των τσιγγάνων είναι ότι, ενώ όλοι επιδιώκουν το κέρδος δεν το επενδύουν όλοι στη δημιουργία επιχειρήσεων. Ο τρόπος αξιοποίησης του χρήματος δεν είναι ίδιος για όλους τους τσιγγάνους. Η επιδίωξη του άμεσου κέρδους και η συσσώρευση κεφαλαίου χαρακτηρίζει κυρίως τους τσιγγάνους που επιταχύνουν τις διαδικασίες της κοινωνικής τους ένταξης. Πολλοί τσιγγάνοι, κυρίως εκείνοι που ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο ζωής, διακατέχονται από μια τάση κατανάλωσης και επίδειξης (Καυταντζόγλου Ι., 1995).

Υπάρχουν τσιγγάνοι που επενδύουν το πλεόνασμα τους σε νέες επιχειρήσεις ίσως επειδή φοβούνται πως αν πάψουν να επενδύουν με την πάροδο του χρόνου θα χάσουν και οικονομικά και κοινωνικά προνόμια στην ομάδα τους. Έτσι εξηγείται η επιδεικτική σπατάλη, η οποία αποτελεί στρατηγική διεκδίκησης κοινωνικού γοήτρου και μιας υψηλής κοινωνικής θέσης στην ιεραρχία της τσιγγάνικης κοινότητας. Το

χρήμα λοιπόν, έχει κοινωνική τιμή, κοινωνική χρήση και μέσω διαφόρων τελετουργιών, στις οποίες εκτίθενται οι κοινότητες όπως π. χ. τα πανηγύρια, οι γάμοι κ. λ. π. Φαίνεται η κατάφαση της συλλογικής συνείδησης απέναντι σ' αυτό ως μέσο κοινωνικού γοήτρου (Νιτσιάκος Β. , 1991) Επομένως φαίνεται πως οι τσιγγάνοι που χρησιμοποιούν το κέρδος τους για να κάνουν επενδύσεις είναι εκείνοι που υπερέχουν στην κοινότητα και θέλουν να διατηρήσουν αυτήν την υπεροχή, την οποία πρέπει να επιδεικνύουν.(Λυδάκη Α. ,1997)

### Απασχόληση στην ζωή των ROM

Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι τσιγγάνοι είναι αναλφάβητοι και ασχολούνται με το εμπόριο. Ο αναλφαβητισμός δεν αποτελεί εμπόδιο για τις εμπορικές τους δραστηριότητες, αφού από πολύ νεαρή ηλικία μαθαίνουν να μετρούν και να λογαριάζουν. Το αυτοκίνητο έχει αντικαταστήσει το άλογο και τη σούστα των παλιών τσιγγάνων.

Αυτός είναι και ο λόγος που ένα αυτοκίνητο συμπεριλαμβάνεται σχεδόν πάντα στην προίκα του κοριτσιού, εκτός από τα λεφτά που θα δώσει ο πατέρας της. Για να μπορέσει το νεαρό ζευγάρι να αρχίσει την κοινή του ζωή είναι απαραίτητο το αυτοκίνητο για να μπορεί να γυρίζει και να πουλά. Οι τσιγγάνοι λοιπόν μην έχοντας επαγγελματική στέγη αναγκάζονται να γυρίζουν και να πουλούν τα εμπορεύματα τους στις λαϊκές αγορές ή σε άλλες πόλεις και χωριά. Όμως κι αυτό δεν είναι εύκολο να γίνει , γιατί απαιτείται ειδική άδεια, την οποία δεν έχουν και έτσι πουλούν χωρίς αυτήν, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να είναι παράνομοι και να εκκρεμούν δίκες εις βάρος τους. Φαίνεται όμως ότι η έκδοση άδειας πλανόδιου πωλητή δεν τους συμφέρει και οικονομικά, γι' αυτό και προτιμούν να πληρώνουν τα πρόστιμα παρά να ακολουθούν το γράμμα του νόμου και να βγάζουν άδειες, οι οποίες άλλωστε παρέχονται με πολλή φειδώ από τη πολιτεία. Όσον αφορά στη μισθωτή εργασία, οι τσιγγάνοι δεν τη προτιμούν ιδιαίτερα, άλλωστε και οι μπαλαμοί είναι δύσπιστοι και δεν προσλαμβάνουν τσιγγάνους στις δουλειές τους. Κάποιοι απ' αυτούς δουλεύουν περιστασιακά σε οικοδομές και άλλοι σε αγροτικές περιοχές εποχιακά, ανάλογα με τις καλλιέργειες.

Το «ρομαντικό» στερεότυπο του τσιγγάνου που «γυρίζει», χωρίς μόνιμη κατοικία, ζώντας ελεύθερα χωρίς συγκεκριμένες ώρες εργασίας, αποτελεί σε γενικές γραμμές μια πραγματικότητα η οποία μπορεί να ερμηνευτεί ρεαλιστικά. Τα επαγγέλματα που ασκούσαν οι γονείς τους απαιτούσαν συνεχείς μετακινήσεις, είτε επρόκειτο για πώληση εμπορευμάτων, είτε για αγοραπωλησία ζώων όπως διηγούνται κι οι ίδιοι οι τσιγγάνοι. Οι χαλκιάδες είχαν τα δικά τους εργαστήρια, όπου εκτελούσαν τις παραγγελίες που έπαιρναν, ρυθμίζοντας οι ίδιοι τις ώρες της δουλειάς. Οι τσιγγάνοι μουσικοί, οι μόνοι που καταδέχονταν σ' ένα γάμο ή γιορτή μη τσιγγάνων να καθίσουν στο κέντρο του κύκλου και να παίζουν μουσική για να διασκεδάσουν οι άλλοι, έπρεπε να «γυρίζουν» για να βρίσκουν δουλειά. Δεν έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε που οι τσιγγάνοι ζούσαν με αυτόν τον τρόπο. Οι σημερινοί μεσήλικες και ηλικιωμένοι

διηγούνται ιστορίες των πατέρων τους, εξωραϊζοντας το παρελθόν σε αντίθεση με τις σημερινές συνθήκες της ζωής τους, οι οποίες εντούτοις παρουσιάζουν μια συνέχεια βασισμένη στα κληρονομικά στερεότυπα και στις συλλογικές αναπαραστάσεις. (Λυδάκη Α. , 1997)

## Η αντίληψη των τσιγγάνων για το χρόνο

Ανεξάρτητα από τα παραπάνω, ένα ακόμη σημείο το οποίο πρέπει να προσέξουμε είναι η αντίληψη των τσιγγάνων για το χρόνο. Η αξιοποίηση του χρόνου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εργασία. Παρόλο που δεν μπορούμε να διαψεύσουμε, μα ούτε να επαληθεύσουμε την αντίληψη ότι οι τσιγγάνοι δεν έχουν συγκεκριμένο ωράριο, εντούτοις υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν πως οι εδραιωμένοι τσιγγάνοι έχουν ένα σταθερό ωράριο εργασίας. Ωστόσο ο χρόνος είναι πολύ σχετική έννοια και κάθε ομάδα αποδίδει διαφορετικό νόημα και κάνει διαφορετική χρήση του χρόνου. Όπως υποστηρίζουν οι Sorokin P. και Merton R. K., ο τρόπος με τον οποίο εκτιμά μια ομάδα τον χρόνο, αντανακλά τις κοινωνικές δραστηριότητες της ομάδας. Ο χρόνος συνδέεται με την ύπαρξη και τις ανάγκες των κοινωνικών ομάδων, γι' αυτό και θεωρείται εξαρτημένη μεταβλητή κάθε κοινωνικού και πολιτισμικού συστήματος. Η αντίληψη που σχηματίζει κάθε κουλτούρα για το χρόνο ρυθμίζει τις δραστηριότητες των μελών της, τα οποία ενστερνίζονται αυτή την αντίληψη μέσα από την κοινωνικοποίηση τους και μέσα από την κοινωνική τους εμπειρία (Καυταντζόγλου Ι., 1995)

Αν προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την αντίληψη που έχουν για το χρόνο οι τσιγγάνοι της πόλης, θα δούμε πως όχι μόνο η αντίληψη του χρόνου αλλά η γενικότερη δράση τους δείχνει ότι στην ομάδα αυτή συνυπάρχουν και διαπλέκονται προκαπιταλιστικές και καπιταλιστικές δομές. Το γεγονός ότι μετακινούνται πλέον περιστασιακά, ότι έχουν μια σχετικά σταθερή βάση, ότι οι συνθήκες διαβίωσης πλησιάζουν στις συνθήκες των λαϊκών στρωμάτων, ότι έχουν κάποιο οικονομικό πλεόνασμα ώστε να οικοδομήσουν κάποιο σπίτι και ότι κάποιοι, ελάχιστοι έστω, επενδύουν τα χρήματά τους σε καταστήματα, δείχνει ότι οραματίζονται την αναγνώριση τους από τους μη τσιγγάνους μέσω της οικονομικής τους ισχυροποίησης και λιγότερο μέσω της απόκτησης μορφωτικού κεφαλαίου. Τα παιδιά, ακόμα κι αν έχουν διαφορετικές επαγγελματικές προτιμήσεις, θεωρούν προδιαγεγραμμένη την επαγγελματική τους τροχιά και έτσι θα διαδεχθούν τους γονείς τους στον καταμερισμό εργασίας, θα παντρευτούν και θα αναπαραχθούν στην ηλικία που θα επιβάλλεται από τις παραδόσεις της τσιγγάνικης ομάδας και θα ακολουθήσουν την τροχιά που πρέπει να ακολουθήσουν χωρίς να συμβεί τίποτα το απρόσμενο. Η επανάληψη των πρακτικών βέβαια δεν αποκλείει τη δυνατότητα εξέλιξης, μόνο που στους τσιγγάνους η εξέλιξη αυτή συντελείται με πολύ αργούς ρυθμούς και χωρίς μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.

Όπως υποστηρίζει ο Mayall D. (1988), οι ιδέες των τσιγγάνων για το χρόνο διαφέρουν από εκείνες του κόσμου, που τους περιβάλλει. Αυτό φαίνεται για παράδειγμα από το γεγονός ότι οι Rom δεν κατασκευάζουν την παιδική ηλικία σα μια περίοδο της ζωής που διακρίνεται από την ενήλικη ζωή, ούτε η ενήλικη ζωή μια κατάσταση, στην οποία μπαίνει κάποιος μετά από μια χρονική περίοδο ανάπτυξης και μια περισσότερο ή λιγότερο τελετουργική στιγμή μετάβασης, όπως θεωρείται από τους μη τσιγγάνους.

Η αλήθεια φανερώνεται σε μας αν μόνο μπορούσαμε να παρατηρούμε την φύση με εκείνο το ευρύ βλέμμα και αθώα αντιληπτικότητα που νομίζουμε ότι είχε η ανθρωπότητα εκείνες τις Αρκαδικές μέρες πριν την πτώση...

Πριν οι αισθήσεις μας χάσουν την εγρήγορση τους από τις προκαταλήψεις και την αμαρτία. Έτσι η αλήθεια βρίσκεται εκεί για να τη δούμε,

Αν μπορούσαμε να τραβήξουμε το πέπλο της προκατάληψης και του προϋδεασμού και αν παρατηρούμε τα πράγματα όπως αυτά πραγματικά είναι...

Sir Peter Medawar  
(Hammersley και Atkinson,  
1983.σελ. 12)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Πόπη Πηγιάκη, «Εθνογραφία», Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1988, σελ. 67-68



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι Ι

### Προκατάληψη \ ρατσισμός \ κοινωνικός αποκλεισμός

Στην εποχή μας, εποχή της θεαματικής ανάπτυξης της τεχνολογίας και του άκρατου καταναλωτισμού, παρατηρούμε συγχρόνως και την ανάπτυξη ενός άλλου κοινωνικού φαινομένου, που αφενός δεν αρμόζει στα πολιτιστικά πρότυπα της σύγχρονης Ευρωπαϊκής κοινότητας και αφετέρου καταστρέφει έναν από τους βασικότερους παράγοντες στήριξης της δομής μιας κοινωνίας την ανθρώπινη αλληλεγγύη.

Αναφερόμαστε, δηλαδή, στο φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού ενός συνεχώς αυξανόμενου αριθμού ατόμων αλλά και συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και μειονοτήτων στις χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης.

Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» συνδέθηκε με τη δημιουργία κοινοτικών προγραμμάτων για τη καταπολέμηση του με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο όρος, σημαίνει σε γενικές γραμμές την κοινωνική αποστέρωση που βιώνουν διάφορες κοινωνικές ομάδες σε έναν ή πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως στον τομέα της απασχόλησης της στέγασης ή της εκπαίδευσης. Θα λέγαμε όμως ότι έχουμε οξύτερο πρόβλημα με τις εξής ομάδες αποκλεισμένων ατόμων:

- αλλοδαπούς εργάτες
- πολιτικούς πρόσφυγες
- άτομα με ειδικές ανάγκες
- τοξικομανείς
- αποφυλακισμένους
- τσιγγάνους

### Σtereότυπα/ Προκαταλήψεις

Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες προσδιορισμού της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις.

Ο όρος στερεότυπο προέρχεται από τη λέξη «στερεοτυπία» που χρησιμοποιούμε στην τυπογραφία και είναι μέθοδος εκτύπωσης όμοιων σελίδων με μεταλλικές πλάκες, που αποκαλούνται στην ορολογία της τυπογραφίας «κλισέ». Στην καθομιλουμένη χρησιμοποιείται για να δηλώσει την έλλειψη πρωτοτυπίας και ποικιλίας.

Ο όρος στερεότυπο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον αμερικανό κοινωνιολόγο Λίπμαν (Lipman) στο έργο του «κοινή γνώμη». Όπως αναφέρει ο ίδιος, η μεγαλύτερη πλειοψηφία των ατόμων δεν κρίνει με βάση τα γεγονότα όπως συμβαίνουν στην πραγματικότητα, αλλά με βάση δικές του παραστάσεις για την πραγματικότητα δημιουργημένες από πριν. Άρα οι άνθρωποι δεν οδηγούνται σε διαμόρφωση κρίσης για τα γεγονότα γιατί υπάρχει μια εκ των προτέρων διαμορφωμένη κρίση γι' αυτά μέσα στο κεφάλι τους.

Το σημαντικό όμως στοιχείο που κάνει τα στερεότυπα επικίνδυνα για τις σχέσεις ατόμων και λαών είναι ότι οι προκατασκευασμένες αυτές ιδέες, εικόνες που έχουμε

σχηματίζει για τα πράγματα είναι απλοποιημένες και γενικευτικές, έτσι ώστε να διαστρεβλώνουν τελικά την πραγματικότητα.

Τα στερεότυπα δηλαδή έχουν δύο κύριες ιδιότητες: είναι απλοποιητικά και γενικευτικά. Ας το εξηγήσουμε όμως αυτό.

Παράδειγμα Αν μας ζητηθεί να δώσουμε μια σύντομη περιγραφή της εικόνας ενός τσιγγάνου συνήθως τονίζουμε τα εξής χαρακτηριστικά του : Σκούρο δέρμα, ατημέλητη και βρώμικη εμφάνιση, χαμηλή μόρφωση και ως προς το επάγγελμα του υπερτονίζουμε το στοιχείο της εξαπάτησης(ζητιάνοι, μικροπωλητές κ. λ. π.)

Το στερεότυπο λοιπόν είναι μια συναισθηματικά φορτισμένη θετική ή αρνητική αντίληψη σχετικά με πρόσωπα ή ομάδες. Δίνεται σημασία μόνο σε λίγα και επιφανειακά χαρακτηριστικά με την οποία συνήθως δικαιολογεί το άτομο την συμπεριφορά του.

Το σημαντικό εδώ, σύμφωνα με τον Μαυρή Μ., είναι ότι όλα τα στερεότυπα μεταβιβάζονται, μαθαίνονται και καθορίζουν τον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων πολύ πριν ο άνθρωπος αποκτήσει την δυνατότητα σύγκρισης με τις προσωπικές του εμπειρίες.

Θεωρούνται επίσης ως διαπιστωμένα γεγονότα υπεράνω αμφισβήτησης και έτσι δεν μπορούν να ελεγχθούν για την ορθότητα τους Αυτός που θα επιχειρήσει να υποβάλλει το στερεότυπο σε κρίση και έλεγχο, θα θεωρηθεί εχθρός της ομάδας που δημιούργησε αυτό το στερεότυπο και θα θέσει τον εαυτό του στην αντίθετη παράταξη.

Τέτοια περίπτωση αποτελεί και ο ρατσισμός, δηλαδή η εντύπωση που δημιουργούν τα άτομα μιας φυλής για τις άλλες φυλές και που είναι σχεδόν τελείως ανεξάρτητη από την πραγματική πείρα που έχουν για τους Μαύρους, τους κίτρινους κ. λ. π.

Όλες οι κοινωνίες και ειδικότερα οι κυρίαρχες ομάδες αυτών των κοινωνιών έχουν δημιουργήσει ένα σύστημα στερεοτύπων που συνδέονται με την άσκηση κοινωνικών ρόλων που εξυπηρετούν τα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά τους συμφέροντα.

Έτσι το άτομο τοποθετείται αρνητικά απέναντι σε κάποιες ομάδες και διαμορφώνει μια ιδιαίτερη αρνητική στάση απέναντι τους που ονομάζουμε προκατάληψη.

Η προκατάληψη μπορεί να οριστεί ως αρνητική ή απορριπτική στάση απέναντι σε κάποια ομάδα, στην οποία αποδίδονται αρνητικές ιδιότητες ως προϊόν στερεοτύπων αντιλήψεων, οι οποίες επειδή είναι συναισθηματικά φορτισμένες δεν είναι εύκολο να αλλάξουν, ακόμα κι όταν καταρριφθούν στην πράξη.

Κατά κανόνα οι προκαταλήψεις δεν εμφανίζονται μεμονωμένες, αλλά μέσα σε ένα πλέγμα περισσότερων όμοιων προκαταλήψεων. Μιλάμε λοιπόν για ένα σύστημα προκαταλήψεων μέσα στο οποίο η κατάρριψη μιας προκατάληψης αντικαθίσταται από κάποια άλλη, έτσι ώστε να συντηρείται το ισχύον σύστημα ιδεών της ομάδας.

Παράδειγμα Είμαστε προκατειλημμένοι ότι οι τσιγγάνοι είναι βρώμικοι και σε περίπτωση που καταρριφθεί αυτή η προκατάληψη θα βάλουμε άλλη στη θέση της, ότι είναι απατεώνες στις συναλλαγές τους.

Το στοιχείο βέβαια της άμυνας εκφράζει και μια δόση φόβου απέναντι στο «διαφορετικό», αυτό που δεν γνωρίζουμε και που φυσικά προσπαθούμε να καταλάβουμε. Το ότι κάποιος άλλος έχει π. χ. διαφορετικό χρώμα δέρματος, άλλες καθημερινές συνήθειες, μαγειρεύει διαφορετικά και ντύνεται αλλιώς, αλλοιώνει την ομοιομορφία της ομάδας, εμπνέει φόβο γι' αυτό που δεν ξέρουμε και νοιώθουμε έτσι να απειλούμαστε.(Μαυρή Μ. , 2003)

Η λέξη προκατάληψη λοιπόν υποδηλώνει μια αρνητική έννοια που προκαλεί αντιδράσεις οι οποίες συνδέονται με ένα αίσθημα ανασφάλειας. Μέσα από αυτές τις αντιδράσεις διαφαίνονται φανατισμός, στενοκεφαλία, φυλετισμός, φόβος και μίσος. Η λέξη αυτή κάνει τους ανθρώπους να λένε: «όχι εγώ! εγώ δεν έχω προκαταλήψεις». Κι όμως είναι αδύνατον να υπάρξει άνθρωπος απόλυτα απαλλαγμένος από προκαταλήψεις. Η προκατάληψη υπάρχει ακόμη κι όταν μια αντίδραση είναι θετική. Αυτό μπορεί όταν κοινά στοιχεία στη θρησκεία, το φύλο, την κοινωνικό-οικονομική τάξη, την εθνικότητα ή κάτι άλλο συναφές δημιουργούν σε ένα άτομο θετική προκατάληψη για τον άλλο άνθρωπο. Έτσι λοιπόν, η προκατάληψη ενδέχεται να είναι και «θετική» και «αρνητική». (Allport, 1954) Συνήθως όμως χρησιμοποιούμε τον όρο με την αρνητική του έννοια.

Σύμφωνα με την Ιωαννίδου-Johnson A., η προκατάληψη αποτελεί μια πρόωρη κρίση που βασίζεται στην αντίληψη του «διαφορετικού», δηλαδή εκείνων των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν ανθρώπους ή και καταστάσεις. Εάν κανείς αφήσει την επιθυμία που τον διακατέχει για καθετί γνώριμο τριγύρω του να κυριαρχήσει στις αντιδράσεις του απέναντι σε καινούργια πρόσωπα και νέες καταστάσεις, εάν αυτόματα χρησιμοποιεί μια ετικέτα ή μια κατηγοριοποίηση, τότε περιορίζει την ικανότητα του να κοιτάζει πέρα από γενικεύσεις και να βιώνει όλο το φάσμα των εμπειρικών αντιλήψεων, τότε έχει λειτουργήσει με προκατάληψη. Η προκατάληψη περιλαμβάνει τόσο πράξεις, όσο και συναισθήματα και ιδέες. Έχει χρησιμοποιηθεί ως δικαιολογία για διωγμούς, ακόμη και πολέμους, έχει εκδηλωθεί διαχρονικά και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το γεγονός ότι η προκατάληψη παρατηρείται ως διαχρονικό φαινόμενο στην ιστορία και στους διάφορους πολιτισμούς υποδηλώνει ότι αποτελεί ένα εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Η προκατάληψη εμφανίζεται ως σημαντικό και σταθερό συστατικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ειδικά σε ό, τι αφορά τις συνέπειες που έχει η επίδραση της στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Πολλά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως η συναισθηματική ακαμψία και η ανελαστικότητα (Adorno et al., 1950) απαντώνται σε τύπους προσωπικότητας με έντονη προκατάληψη. Τα γνωρίσματα αυτά, τα οποία έχουν συνδεθεί από τους ειδικούς με την αυταρχική προσωπικότητα, συμπίπτουν εντυπωσιακά με τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στα στάδια ανάπτυξης των βρεφών σύμφωνα με την Mahler (1975), καθώς και στους τομείς ανάπτυξης του Stern (1985). Για παράδειγμα η Mahler περιγράφει τα κύρια χαρακτηριστικά του σταδίου που ονομάζει «πρακτική εξάσκηση» (ηλικίας από 7 έως 18 μηνών) ως εξής: «επικρατεί τάση προβολής, ακαμψία, ανελαστικότητα και ανικανότητα αντιμετώπισης της αμφιθυμίας». Ο Stern παρουσιάζει την ακαμψία και την τάση για προβολή ως χαρακτηριστικά της ικανότητας για εξέλιξη του θυμικού, της γλώσσας και των γνωστικών λειτουργιών ανάλογα με την αλληλεπίδραση μεταξύ των αναπτυσσόμενων βρεφών και του περιβάλλοντος που αποτελείται από σημαντικά γι' αυτά πρόσωπα.

Η υπόθεση σ' αυτή την έρευνα είναι η ακόλουθη: όταν η ακαμψία, που είναι εύλογη σε μια δεδομένη φάση ζωής, δεν μειώνεται καθώς προχωρεί η διεργασία ωρίμανσης, τότε μπορεί να πάρει τη μορφή ανελαστικών και ανυποχώρητων προκαταλήψεων.

Ο κεντρικός στόχος αυτής της έρευνας είναι διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην προκατάληψη και τη ψυχολογική ωριμότητα του ατόμου σε μια δεδομένη φάση ή

στιγμή της ζωής του. Στην προκειμένη έρευνα ισχύει ότι η ψυχολογική ωριμότητα σχετίζεται με το φαινόμενο της προκατάληψης.

Η φύση δηλαδή των ατομικών προκαταλήψεων, σύμφωνα με την Αμαλία Ιωαννίδου-Johnson έχει σχέση με την διεργασία της ψυχολογικής ωρίμανσης και , κατά συνέπεια, όσο λιγότερο ψυχολογικά ώριμος είναι ο άνθρωπος , τόσο μεγαλύτερη είναι η εμφάνιση παράλογων, ανελαστικών και διάχυτων προκαταλήψεων μέσα του. Εάν αυτή η σχέση μεταξύ προκατάληψης και ψυχολογικής ωριμότητας ισχύει, τότε τα χαρακτηριστικά της προκατάληψης σε κάποιο συγκεκριμένο επίπεδο ανάπτυξης σχετίζονται με το βαθμό της ψυχολογικής ωριμότητας εκείνης της περιόδου.( Ιωαννίδου-Johnson A. , 1998)

Η Ελληνική κοινωνία , παρότι είναι γενικά ανεκτική απέναντι στους τσιγγάνους , δεν έχει ακόμη ξεπεράσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις σε βάρος τους.( ΥΠ. Ε. Π. Θ. ,Γ. Γ. Λ. Ε. , 1998)

## Ρατσισμός

Κύριο χαρακτηριστικό και αιτία της προκατάληψης(όπως ήδη προαναφέρθηκε)είναι ο φόβος ή η ενδεχόμενη απειλή που ίσως εμπνέει κάτι που δεν είναι οικείο. Ο φόβος αυτός μπορεί να στραφεί σε επιθετική συμπεριφορά, χαρακτηριστικό του ρατσισμού.(Μαυρή Μ. , 2003)

Σύμφωνα με το λεξικό κοινωνικών επιστημών της Unesco, ρατσισμός είναι οι θεωρίες και οι πρακτικές ,οι οποίες: πρώτον, υποστηρίζουν ότι η λευκή φυλή είναι ανώτερη απ' τις άλλες φυλές (μαύρη, κίτρινη, μελαμψή, κ. λ. π. ) Κάποιος θεός, υποτίθεται ή η φύση έχουν προσδιορίσει, απ' την αρχή της εμφάνισης των ανθρώπων ,μιαν ορισμένη φυλή ικανή να άρχει και τις άλλες να είναι κατώτερες και να άρχονται ή να εξοντώνονται.

Δεύτερον, υποστηρίζουν ότι οι εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές πολιτισμικές μειονότητες είναι κατώτερες, αφού ζουν σε συνθήκες ανισότητας, Εξηγούν αυτές τις ανισότητες εντάσσοντας «αδιάκριτα στην έννοια της φυλής(ράτσας)διάφορες μη βιολογικές συσσωματώσεις- όπως είναι οι θρησκευτικές αιρέσεις, τα έθνη, οι γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες- και γι' αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μια σφοδρή μορφή εθνοκεντρισμού.(Ντούσας Δ. ,1997)

## Γκέτο

Με τον τρόπο αυτό απωθούνται, σπρώχνονται με άλλα λόγια, οι διαφορετικές ομάδες σ' αυτό που ονομάζουμε «γκέτο», δηλαδή τις καταδικάζουμε σε κοινωνικό αποκλεισμό. Σύμφωνα με τον Μ. Μαυρή «γκέτο» σημαίνει γενικά , το πλαίσιο αναγκαστικής απομόνωσης μιας μειονότητας που απορρίπτεται από την κοινωνία στην οποία ζει.(Μαυρή Μ. ,2003)

Σύμφωνα με τον Δ. Ντούσα «γκέτο» και συγκεκριμένα «τσιγγάνικο γκέτο» είναι η περιοχή- αστική, αγροτική-όπου η μειονότητα ζει απομονωμένη απ' το υπόλοιπο τμήμα της κοινωνίας. Υπάρχουν δεκάδες τσιγγάνικα γκέτο, που έχουν ρίζες στην ιστορία. Πρόκειται για περιοχές τραγικά υποβαθμισμένες χωρίς δρόμους , ασφαλτο, ηλεκτρικό , σχολεία, πάρκα, αποχετεύσεις και πλήθος άλλα...

Πέρα από τα μόνιμα γκέτο υπάρχουν και τα μετακινούμενα. Είναι τα караβάνια των τσιγγάνων, τα οποία γυρίζουν από χωριό σε χωριό ή από νομό σε νομό σ' όλη τη χώρα και καθώς είναι απολύτως ανύπαρκτη η παρουσία οργανωμένων κάμπινγκ για τους νομάδες Roma, υποχρεώνονται να καταυλίζουν οπουδήποτε για μερικές ή βδομάδες.

Το τσιγγάνικο γκέτο δεν είναι μονάχα η γεωγραφική περιοχή όπου ζουν τμήματα της μειονότητας, είναι και η διαχωριστική κοινωνική ψυχολογική γραμμή, το κοινωνικό τείχος που υπάρχει και αναπαράγεται ανάμεσα στην πλειοψηφία της κοινωνίας και τη συγκεκριμένη μειοψηφία. Ένα τείχος που έχει καταδικάσει τους Roma στη στέρηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων.(Ντούσας Δ. , 1997)

## Μέτρα ενάντια στον ρατσισμό

«Τους νόμους και τις εγκυκλίους που επιβάλλουν, ενθαρρύνουν, ανέχονται ή νομιμοποιούν τη διάκριση εξαιτίας της καταγωγής πραγματικής ή φαντασιακής, της γλώσσας, της θρησκείας, του πολιτικού φρονήματος, μπορεί κανείς να τις καταπολεμήσει, αν και με μεγάλο κόπο. Πως μπορείς, όμως να καταπολεμήσεις τη διάκριση που εκφράζεται με τις γλωσσικές και υφολογικές πρακτικές, το απαξιώτικο βλέμμα, την παγερή ουδετερότητα, το επιτιμητικό κοίταγμα κάποιου που διαβάζει ξένη εφημερίδα, την αλλαγή θέσης στα μέσα μαζικής μεταφοράς για να αποφευχθεί ανεπιθύμητη γεινίαση, τους ψιθύρους, τις απότομες χειρονομίες και τη νευρικότητα, τα ανέκδοτα και τις αντωνυμίες, το στερεότυπο «εσείς όμως είστε διαφορετικοί», ακόμη και όταν αυτό έλκεται από το βολικό σύνθημα «σεβασμός στη διαφορά», σύνθημα που εκφράζεται περισσότερο για να πιστοποιηθεί η διαφορά και λιγότερο για να τονισθεί η ανοχή του εκφραστή του απέναντι στην πτυχή της προσωπικότητας του άλλου, που συγκροτεί την ετερότητα;» (Γκότοβος Α., 2001)

Αυτά δύσκολα καταπολεμούνται με διοικητικά μέτρα και με καταγγελίες, ισχυρίζεται ο Α. Γκότοβος. Σε κοινωνίες όπου η πολιτική αλήθεια δεν είναι μεταφυσική ή απολυταρχική αλλά «διαλογική», το μόνο, μακροπρόθεσμο όμως μέτρο που μπορεί να ληφθεί είναι η προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης και της κοινής γνώμης, μέσω της παιδείας. Γιατί μέσω της παιδείας, με την ευρύτερη έννοια πάντοτε, υπάρχει ελπίδα να δημιουργηθεί στη συνείδηση του υποκειμένου ένας κριτής, ένας «γενικευμένος άλλος», όπως υπέθετε ο Mead, ένας κριτικά σκεπτόμενος πληροφορημένος πολίτης, όπως λέμε απλά σήμερα.

Οι γενικές λύσεις που υπάρχουν στον ορίζοντα για τη μετάβαση από τη δυσαρμονία στην αρμονία είναι τρεις:

Στην πρώτη κυριαρχεί η επιθυμία μια κοινωνία-εθνική, ευρωπαϊκή ή οικουμενική-όπου όλα είναι συντονισμένα μεταξύ τους άλλα και με μια γενική και δεσπόζουσα αρχή. Είναι η ολιστική λύση με τις ολοκληρωτικές της πολιτικές παραφυάδες, η απόλυτη ακινησία, η κατάργηση κάθε ορίου σχετικής αυτονομίας, η κατάργηση των ορίων για επιμέρους αυτόνομες ή ημιαυτόνομες νοηματοδοτήσεις, είναι το αδύνατον-και όχι απλώς η απαγόρευση της παραφωνίας.

Η δεύτερη λύση είναι η λύση του απόλυτου χάους, η ταυτόχρονη ισχύς πολλαπλών προτύπων, ασύμβατων και ή και εχθρικών μεταξύ τους με βάση τα οποία θα ρυθμίζονται η δημόσια, ιδιωτική και προσωπική ζωή. Για να μιλήσουμε με τη γλώσσα της μουσικής: η διαρκής και αναγκαστική παραφωνία σε όλες τις πτυχές του κοινωνικού γίνεσθαι.

Ο τρίτος δρόμος είναι η λύση της διάκρισης ανάμεσα στη μελωδία και την παραφωνία, η αναγνώριση του ορίου αυτού με παράλληλη αποδοχή μιας σχετικής αυτονομίας του κριτηρίου μέσω του οποίου κάθε φορά αποφασίζεται το είδος μουσικής, δηλαδή το όριο ανάμεσα στην αρμονία και τη δυσαρμονία.

Η επίγνωση της αναγκαιότητας ενός κοινού πολιτισμικού κώδικα με την ευρύτερη έννοια και ο σεβασμός της διάκρισης των κοινωνικών χώρων, δηλαδή των πολιτισμικών περιβαλλόντων, είναι αυτά που εξασφαλίζουν τους απαραίτητους βαθμούς ελευθερίας για τη βίωση από διάφορους διαφορετικών αρμονιών στις σύγχρονες φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες, εθνικές και υπερεθνικές. Και είναι η ισορροπία ανάμεσα στις αρχές αυτές που επιτρέπει και επιβάλλει μια σοφή διαχείριση της ετερότητας, εγχώριας και εισαγόμενης. Όσοι σχεδιάζουν,

πειραματίζονται ή υλοποιούν παιδευτικές πρακτικές θα μπορούσαν να το πάρουν υπόψιν.(Μάρκου Γ. Π. ,1996)

Η αντιρατσιστική προσέγγιση (anti-racist approach)

Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι στην εξέλιξη τους οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, διακρίνονται σε πέντε κύριες προσεγγίσεις: αφομοίωση, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμός, αντιρατσισμός και διαπολιτισμός.

Η αντιρατσιστική προσέγγιση(anti-racist approach) αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική. Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής προσέγγισης ασκούν κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση για την τάση της να τονίζει ατομικές στάσεις μάλλον παρά κοινωνικές δυνάμεις για την απροθυμία της να αμφισβητήσει το σύστημα (status quo) και για την εμπλοκή της στον ιδεολογικό αγώνα με σκοπό να εμποδίζει κοινωνικές αλλαγές.

Θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική έχει αποτύχει να διαμορφώσει τους όρους για σχολική και κοινωνική επιτυχία των παιδιών των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων, επειδή αγνοεί το ρατσισμό που υπάρχει στη δομή και στους θεσμούς της κοινωνίας. Πολύ περισσότερο από την πολιτισμική ετερότητα και την απλή διδασκαλία των πολιτισμών των μαθητών ,τονίζουν, απαιτούνται αναλύσεις θεμάτων σχετικών με το ρατσισμό και τις διακρίσεις μέσα και έξω από το σχολείο και παρεμβάσεις για τον παραμερισμό των ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών.

Περισσότερο από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, τονίζουν, χρειάζονται σοβαρές αναλύσεις του θεσμικού ρατσισμού που «θυματοποιεί» τις μειονοτικές ομάδες. Εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας και λιγότερο στα χαρακτηριστικά των εθνικών | μεταναστευτικών ομάδων.

Ο θεσμικός ρατσισμός εκδηλώνεται σε ένα πλέγμα νόμων και διαταγμάτων του κράτους καθώς και σε μεγάλους οργανισμούς και θεσμούς που επιτρέπουν τη διαφορετική μεταχείριση των μελών διαφόρων εθνικών| μεταναστευτικών ομάδων .

Ο θεσμικός και ο ατομικός ρατσισμός δεν αποκλείονται αμοιβαία, αλλά βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πολιτισμική ετερότητα των σύγχρονων κοινωνιών δημιουργεί για τις κυβερνήσεις την υποχρέωση να διαμορφώσουν εθνικές πολιτικές που θα αναγνωρίσουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών τους και θα υιοθετούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο. ( Μάρκου Γ. Π. , 1996)

## Το αίσθημα του αποκλεισμού και του ανήκειν

Αυτό προϋποθέτει κυβερνήσεις που έχουν τη θέληση και τη δύναμη να διασφαλίσουν ότι όλοι οι πολίτες, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν, έχουν νόμιμα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Είναι ανάγκη το σύγχρονο κράτος να διασφαλίζει την ισονομία σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής μέσα απ'την προώθηση λύσεων που θα στηρίζονται σε συστήματα αξιών που δεν είναι επιλεκτικά και διαχωριστικά και δεν περιθωριοποιούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού που βρίσκονται σε έξαρση σ'όλες τις ευρωπαϊκές χώρες σήμερα υποδηλώνουν την απροθυμία ή ακόμα και την αδυναμία του σύγχρονου κράτους να υιοθετήσει και να εφαρμόσει τέτοιου είδους προσεγγίσεις.

Η διεθνοποίηση της οικονομικής διαδικασίας θέτει ερωτήματα αναφορικά με τη διατήρηση του αναγκαίου πολιτικό-οικονομικού ελέγχου του κράτους, ώστε να είναι σε θέση να παρεμβαίνει ρυθμιστικά και να αποτρέπει ανισότητες, περιθωριοποιήσεις, υψηλά ποσοστά ανεργίας κτλ. ο οικονομικός φιλελευθερισμός και η οικονομική ύφεση έχει περιορίσει σημαντικά το κράτος πρόνοιας με αρνητικές επιπτώσεις σε ευρύτερα λαϊκά στρώματα και κυρίως σε εθνοπολιτισμικές ομάδες, όπως οι τσιγγάνοι, που γίνονται τα θύματα της περιθωριοποίησης στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Έτσι λοιπόν το αίσθημα του αποκλεισμού και του 'ανήκειν' θα πρέπει να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας διαδικασίας που θα επιτρέπει στα παιδιά να ξεπερνούν στενούς ορισμούς της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Τα παιδιά μπορούν να διαμορφώνουν ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της ζωής βασισμένο στα ατομικά τους ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Τέτοιου είδους κατανόηση ενισχύει τη διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης ταυτότητας. Τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται σε διαφορετικού είδους συλλογικότητες που εκτείνονται από την οικογένεια, την ομάδα των συνομήλικων, τη σχολική εργασία και άλλους φορείς κοινωνικοποίησης συμπεριλαμβανομένων και των μέσων μαζικής ενημέρωσης.

Όσotόσο χωρίς τη συμμετοχή των γονέων και των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι στενές εθνικιστικές ταυτότητες, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός είναι πολύ πιθανό να ενισχύονται. Αυτό ισχύει για όλες τις κοινωνικές ομάδες. Ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές γονέων και ενηλίκων μπορούν να αναιρέσουν το έργο του σχολείου και χωρίς στενούς δεσμούς με την κοινότητα μπορούν αρνητικές παρεμβάσεις να υπονομεύσουν το έργο του. Η εκπαίδευση μέχρι σήμερα έχει αποτύχει να καλλιεργήσει τις αναγκαίες ικανότητες και δεξιότητες σ'αυτά τα παιδιά και η κοινωνική πολιτική να τους εξασφαλίσει εργασία.

Το σχολείο είναι ένας θεσμός που λειτουργεί σε μια κοινωνία, στην οποία διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Έχει λοιπόν την υποχρέωση να παρέχει σε όλους τους νέους ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα εμποδίζεται από ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές. Το δικαίωμα όλων των παιδιών για ποιότητα στην εκπαίδευση είναι βασικό δικαίωμα που κάθε ευνομούμενη πολιτεία πρέπει να διασφαλίζει. Ένα εθνοκεντρικό πρόγραμμα εγείρει αντιδράσεις από τις ομάδες, οι οποίες αισθάνονται ότι η ιστορία, η γλώσσα και ο πολιτισμός τους αποκλείονται από την κανονική εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα τέτοιο πρόγραμμα όχι μόνο κάνει ακόμα περισσότερο μειονεκτικές περιθωριοποιημένες ομάδες, άλλα οδηγεί τις ομάδες αυτές



να απαιτούν χωριστή εκπαίδευση κάτι που συνιστά άρνηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .

Για να αποφευχθούν λοιπόν φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού στο σχολείο είναι ανάγκη να αναπτυχθούν στρατηγικές σε εθνικό επίπεδο που θα διασφαλίσουν ισχυρούς δεσμούς ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.(Μάρκου Γ. Π. , 1996)

## Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η αντιμετώπιση του.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός, μια έννοια που ήρθε πρόσφατα τόσο πολύ δυνατά στο προσκήνιο, κατέχει την πρώτη, ίσως, θέση ανάμεσα στα φαινόμενα που εμφανίστηκαν με νέα και πολύ πιο οξυμένη μορφή τα τελευταία χρόνια. Το κεντρικό πρόβλημα δεν είναι πια οι ανισότητες μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων μιας έτσι κι αλλιώς ιεραρχημένης κοινωνίας, αλλά η έντονη διάκριση πια μεταξύ εκείνων που συμμετέχουν και εκείνων που είναι εντελώς αποκλεισμένοι απ' αυτήν. ( Λαζαρίδης Π., 1996)

Ο κοινωνικός αποκλεισμός περιγράφεται με έννοιες που αναφέρονται σε δικαιώματα, και αυτή η προσέγγιση δυναμώνει όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Στο σημείο αυτό ας χρησιμοποιήσουμε την κλασική τυπολογία που πρότεινε πριν από αρκετά χρόνια ( το 1950) ο T. H. Marshall, σε ό, τι αφορά την εξέλιξη των ευρωπαϊκών κοινωνιών σε σχέση με τα δικαιώματα και τα καθήκοντα των ανθρώπων που από κοινού απαρτίζουν αυτές τις κοινωνίες. Ο Marshall ξεχωρίζει τρεις τύπους δικαιωμάτων που εμφανίζονται και κατοχυρώνονται σε τρεις διαδοχικές φάσεις:

- Τα ατομικά δικαιώματα τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, με επίκεντρο την νομική κατοχύρωση των δικαιωμάτων- η ελευθερία του λόγου, το δικαίωμα στην ιδιοκτησία, η ισότητα ως προς την πρόσβαση στη δικαιοσύνη και στην απονομή δικαιοσύνης.

- Τα πολιτικά δικαιώματα τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, ως αποτέλεσμα κυρίως της ανάπτυξης του εργατικού κινήματος. Επικεντρώνονται κυρίως στο δικαίωμα στην ψήφο, στη συμμετοχή στο πολιτικό γίγνεσθαι και στο πολιτικό σύστημα, στη δυνατότητα ίδρυσης πολιτικών κομμάτων κ. λ. π.

- Τα κοινωνικά δικαιώματα τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Αναφέρονται στο δικαίωμα για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου, στην κοινωνική εξασφάλιση του σε περίπτωση ανεργίας ή ατυχήματος, στο δικαίωμα του στην εκπαίδευση. ( Marshall T. H. - Bottomore P., 2001)

Σύμφωνα με τον Γ. Σταμέλο, ο «αποκλεισμός» νοείται ως μια διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει πολλαπλές φάσεις που κρύβουν και μεταφράζουν καταστάσεις απόλυτης μιζέριας, όμως δεν είναι μια διαδικασία μη αναστρέψιμη.

Η έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε κείμενο της Ε. Ε. το 1989 και έκτοτε η συχνότητα της χρήσης της αυξάνεται ραγδαία. Μέσα από μια γραμμική και μονοεπίπεδη αλληλουχία ο «κοινωνικός αποκλεισμός» συνδέεται άμεσα, σύμφωνα πάντα με την επίσημη πολιτική της Ε. Ε. με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. (Σταμέλος Γ., 1999)

Είναι γνωστό σε όλους μας ότι τα αίτια των ανισοτήτων στην κοινωνική ζωή σχετίζονται με τις γενικότερες κοινωνικό-οικονομικές δομές, με το κυρίαρχο σύστημα αξιών και με το πλέγμα των αντιλήψεων, πάνω στα οποία οικοδομείται η κοινωνική οργάνωση.

Σημαντικό παράγοντα λοιπόν της κοινωνικής απομόνωσης των τσιγγάνων συνιστά το υψηλότατο ποσοστό αναλφαβητισμού τους.

Προσεγγίζοντας τα αίτια του φαινομένου θα επισημάνουμε:

1. Τη χρόνια αναλγησία του κράτους και την αδυναμία του να λάβει μέτρα για την ένταξη των τσιγγάνων στην εκπαιδευτική και κοινωνική διαδικασία.
2. Το χαμηλό βιοτικό επίπεδο και το υψηλότατο ποσοστό αναλφαβητισμού στους γονείς που συντελούν στη διατήρηση και την αναπαραγωγή όλων των στοιχείων τα οποία υποβαθμίζουν την ζωή τους.

3. Την αρνητική στάση της κοινωνίας που έχει αναγορεύσει τον ανταγωνισμό σε υπέρτερη αξία από την αλληλεγγύη, κάτι που εκδηλώνεται με την απόρριψη, τον αποκλεισμό και τους προσβλητικούς χαρακτηρισμούς.
4. Τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της λειτουργίας του παραδοσιακού σχολείου. Αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές, που κατεξοχήν καλλιεργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν το υπόστρωμα πάνω στο οποίο αναπτύσσεται, ο ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός. ( Αρσένη Μ. , 1996)

Η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού απαιτεί , όπως είναι φυσικό, μια ολοκληρωμένη πολιτική καθώς και παρεμβάσεις και ενέργειες με στόχο την καταπολέμηση των αντικειμενικών συνθηκών και των μηχανισμών που οδηγούν σ' αυτόν, στα αίτια δηλαδή που τον γεννούν. Σύμφωνα με τον Παντελή Λαζαρίδη, το κυρίαρχο στοιχείο για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αυτού φαινομένου είναι η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση των ομάδων αυτού του πληθυσμού , με γνώμονα όχι μόνο την ένταξη ή την επανένταξη των ήδη αποκλεισμένων αλλά την αναστολή των διαδικασιών αναπαραγωγής και διαίωνισης του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Τα βασικά προβλήματα που δημιουργούν αδυναμία πρόσβασης στην αγορά εργασίας σχετίζονται κυρίως με την στέρηση βασικών και άλλων δεξιοτήτων, αλλά συνδέονται επίσης στενά με τις πολιτιστικές, γλωσσικές και άλλες διαφοροποιήσεις κοινωνικών ομάδων.

Πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως οι δικές μας, όπως όλες οι σύγχρονες κοινωνίες, μπορούν να λειτουργήσουν με αρμονία και αποτελεσματικότητα στη βάση ενός πλουραλισμού, που θα επιτρέπει στα μέλη όλων των πολιτισμικών ομάδων να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση τους και να διατηρούν τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα μέσα σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινών αξιών.

Η αναζήτηση μιας ισορροπίας ανάμεσα στο κοινό, λίγο πολύ, σύστημα αξιών της ευρύτερης και στις ξεχωριστές ταυτότητες των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων είναι αποφασιστικής σημασίας στη διαμόρφωση και διατήρηση μιας πλουραλιστικής δημοκρατικής κοινωνίας . Πολλά από τα μέλη του κοινωνικού συνόλου δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών μας και έχουν την τάση να θεωρούν τα μέλη των άλλων πολιτισμικών ομάδων ως «ξένους» παρά το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς για παράδειγμα οι μετανάστες δεύτερης γενιάς ή οι τσιγγάνοι , έχουν γεννηθεί και είναι πολίτες των χωρών μας . Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις που γίνονται αποδεκτοί ως μέλη της κοινωνίας, επικρατεί η αντίληψη ότι είναι υποχρεωμένοι να αφομοιωθούν στον κυρίαρχο τρόπο ζωής και να μην δημιουργούν προβλήματα. Αντιλαμβάνονται δηλαδή, ορισμένοι ακόμη, την πολυπολιτισμική κοινωνία να λειτουργεί στην λογική της αφομοιωτικής προσέγγισης.

Μια τέτοια προσέγγιση, ιδίως όταν εφαρμόζεται άκαμπτα, δεν είναι μόνο άδικη αλλά και ανεφάρμοστη . Απαιτεί στην ουσία από τα μέλη των πολιτισμικών ομάδων να αρνηθούν την ταυτότητα τους, δηλαδή σε τελευταία ανάλυση να αρνηθούν τον ίδιο τους τον εαυτό. Μια τέτοια στάση θα έχει ως συνέπεια να αναπτύσσεται στα μέλη των πολιτισμικών ομάδων μια « διαχωριστική» αντίληψη , μια τάση ενίσχυσης των δεσμών μέσα στην ομάδα και μια απόρριψη της ευρύτερης κοινωνίας . Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναγνωρίσουμε τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες που παρέχει σε όλους μας η προσπάθεια να διαμορφώσουμε όλοι μαζί μια κοινωνία , η οποία να θέλει και να μπορεί να αξιολογεί και να αξιοποιεί θετικά την την πολιτισμική ποικιλία. Μια γνήσια πλουραλιστική δημοκρατική κοινωνία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί

χωρίς την ένταξη και την συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων σ' ένα ενιαίο σύνολο. Αυτό σημαίνει οι μικρές αριθμητικά πολιτισμικές ομάδες δεν είναι αναγκαίο να αφομοιωθούν στον τρόπο ζωής της κυρίαρχης ομάδας, άλλα θα πρέπει να μπορούν να επηρεάζουν και να επηρεάζονται σε μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης , στο πλαίσιο μιας ενιαίας πλουραλιστικής δημοκρατικής κοινωνίας. Ενότητα λοιπόν, μέσα από την διαφορετικότητα.(Λαζαρίδης Π. , 1996)

(...)

Τότε γιατί με μισούν  
Και μου πετάνε βρισιές;  
Μη στεναχωριέσαι, μωρό μου,  
Αυτό είναι το παιχνιδάκι τους.

Δεν μου αρέσουν τα παιχνίδια τους, μαμά  
Δεν θέλω να τα παίζω  
Το ξέρω μωρό μου,  
Μα τι μπορώ να πω;

Κράτησε με στο σπίτι , μαμά  
Μη με στέλνεις σχολείο  
Πρέπει μωρό μου,  
Αυτός είναι ένας από τους κανόνες τους.

(...)

Hope Gaskin, ποιήτρια και επιθεωρήτρια του υπουργείου παιδείας του Cambridge shire (Μεγάλη Βρετανία)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Nicolas Jimenez Gonzalez, «Η Εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων στην Ισπανία» Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», ΥΠΕΠΘ-Γ. Γ. Λ. Ε. , Αθήνα, 1996, σελ. 195)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι Ι Ι

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 είχαν γίνει πραγματικότητα ήδη από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Β) Τον μονοδιάστατο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος:

Ιδρύματα.

Γ) Τον φιλελεύθερο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος :

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 δεν φοιτά καθόλου στο σχολείο. Η απογραφή του 1971 δίνει ένα ποσοστό αναλφάβητων 14% και ημιαναλφάβητων 25% (πρόκειται για αυτούς που δεν έχουν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση)

Οι αιτίες για αυτήν την κατάσταση, σύμφωνα με τον Γ. Μάρκου και την Μ. Βασιλειάδου μπορούν να αναζητηθούν τόσο στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και έξω απ' αυτό. Ο μονοδιάστατος χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης, όπου η κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα λειτουργεί ουσιαστικά ως στάδιο προετοιμασίας για την επόμενη, η κυρίαρχη θέση την οποία κατέχουν ορισμένα μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, που είτε ως προς το περιεχόμενο τους είτε ως προς τον τρόπο διδασκαλίας τους δεν σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών και τα προβλήματα της.

Πέρα όμως απ' 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 είναι διακριτικό όχι τόσο σε επίπεδο ευκαιριών όσο σε επίπεδο προϋποθέσεων.

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

Η επίφαση αυτής 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 υπόψιν της τις διαφορετικές (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές)

προϋποθέσεις και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών , αναιρεί και το φιλελεύθερο , «ανοιχτό» χαρακτήρα του.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετέθετε τους επιλεκτικούς του μηχανισμούς έξω απ' 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.( Μάρκου Γ. Π. , Βασιλειάδου Μ. ,1996)

Το 1976/77, η μεταρρύθμιση Ράλλη επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας , με κύριο χαρακτηριστικό της τη θέσπιση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παράλληλη διαίρεση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε δύο τριετείς κύκλους σπουδών(Γυμνάσιο και Λύκειο)Η υποχρεωτική εκπαίδευση περιέλαβε το 6 χρονο δημοτικό και το Ζετές Γυμνάσιο. (...)

Στη χώρα μας το δικαίωμα για υποχρεωτική εκπαίδευση και δωρεάν παιδεία κατοχυρώνονται με την υπογραφή αυτών των συμφωνιών και των συμβάσεων, αλλά συγχρόνως και συνταγματικά με τον τελευταίο Καταστατικό Χάρτη της χώρας μετά τη μεταπολίτευση, το σύνταγμα του 1975.

Η πιο πρόσφατη αλλά και πιο ολοκληρωμένη νομοθετική ρύθμιση σχετικά με τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, έγινε με το Νόμο 1556 του 1985: "Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις". Στο άρθρο 2, παράγρ. 3 επισημαίνεται χαρακτηριστικά: "Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς την φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα".

Πέρα από την ξεκάθαρη βούληση του νομοθέτη να θέσει οριστικά τέλος σ' αυτό το σοβαρό ζήτημα, με τις τόσες παλινδρομήσεις κατά τη διάρκεια του αιώνα μας διαφαίνεται και η αποφασιστικότητά του να την επιβάλλει. Χαρακτηριστικό στοιχείο αυτής του της πρόθεσης αποτελεί το δεύτερο και μεγαλύτερο μέρος αυτού του άρθρου το οποίο προειδοποιεί τους γονείς, ότι σε περίπτωση που αρνηθούν να συμμορφωθούν θα αντιμετωπίζουν την ποινή που επιβάλλει ο Ποινικός Κώδικας. Και για να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα αυτής της απειλητικής στάσης του νομοθέτη, παραθέτουμε το περιεχόμενο του άρθρου 458 του Ποινικού Κώδικα: "Ο εκ προθέσεως παραβαίνων επιτακτική ή απαγορευτική διάταξιν διοικητικών νόμων τιμωρείται δια φυλακίσεως μέχρις έξι μηνών ή δια χρηματικής ποινής ή δι' αμφοτέρων των ποινών τούτων, εφόσον η ειδική διάταξις αναφέρεται ως προς την ποινικήν κύρωσιν της παραβάσεως εις το παρόν άρθρον".(Κωνσταντίνου Χ. , Πλειός Γ. , 1999)

Το 1988 με το Νόμο 1824 καθιερώνεται πλέον ο όρος «ενισχυτική διδασκαλία» και καθορίζεται ότι ο ρόλος της είναι η έγκαιρη παροχή πρόσθετης διδακτικής βοήθειας και σχολικής φροντίδας στους μαθητές που για διάφορους παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στην ελληνική γλώσσα και τα μαθηματικά. Όπως διαπιστώθηκε από την παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου , στην Ελλάδα η ενισχυτική διδασκαλία ως μηχανισμός πρόληψης της σχολικής αποτυχίας ξεκίνησε κατά τρόπο ιδιότυπο, μέσα από τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των παλιννοστούντων μεταναστών.

Το 1991 ψηφίζεται ένα νέο Π Δ(462/11-11-1991)και με βάση αυτό αποστέλλεται στα σχολεία η εγκύκλιος Φ. 22/66/Γ1/186/3-3-92 , με την οποία ζητείται η γενικευμένη εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Τέλος το 1992 παρουσιάζεται μια πρώτη επίσημη καταγραφή των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο και επιχειρείται ένας πρώτος απολογισμός. Σύμφωνα με αυτόν, τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας δεν φαίνεται να συνεισέφεραν «στη γενικευμένη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών...» (Σταμέλος Γ. , 1999)



## Οι Ρομ στο σχολείο

Η συμβίωση των Ρομ με την κυρίαρχη εθνική ομάδα της χώρας στην οποία ζουν και η συνακόλουθη παραδοχή ότι αποτελούν μέλη αυτής της κοινωνικής ομάδας οδήγησε άκριτα τους πολιτικά υπεύθυνους στη λογική της ένταξης τους σε εκπαιδευτική διαδικασία όμοια ή ανάλογη με την εκπαίδευση που δέχονται τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Από την πλευρά των Ρομ δεν υπήρξε – και ούτε υπάρξει τουλάχιστον ρητή αντίδραση σ' αυτήν τη λογική, θεωρείται μάλιστα- ουσιαστικά ή φαινομενικά- η εκπαίδευση τους δικαίωμα που το παρέχει η πολιτεία και το οποίο πρέπει να απολαμβάνουν ως «ισότιμοι» πολίτες. Έτσι διαμορφώθηκε μια άρρητη, και κατά τη γνώμη μας ανεπτεξέργαστη και ανεργμάνιστη, συμφωνία μεταξύ των μη Ρομ και των Ρομ, η οποία υποχρεώνει τους πρώτους στην παροχή των εκπαιδευτικών τους υπηρεσιών προς τους δεύτερους και οι δεύτεροι έχουν το δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση να αποδεχτούν αυτήν την εκπαίδευση. Η συμφωνία αυτή ανεπαισθητα δημιούργησε και μια σχέση προσφέροντος και αποδεχόμενου, στην οποία τα δύο μέλη της σχέσης δεν είναι ισότιμα. Αυτή η περιέργη προσφορά πήρε στις χώρες της Ε.Ε. διάφορες μορφές, οι οποίες βρίσκονται σε συνάρτηση με το είδος της εγκατάστασης των Ρομ (μόνιμα εγκατεστημένοι, μετακινούμενοι, ημιεγκατεστημένοι), από τον αριθμό τους, από τις δυνατότητες και τις απόψεις των προσφερόντων κτλ., οι πιο συνηθισμένες από τις οποίες είναι οι εξής:

α) Το σχολείο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για την πιο απλή μορφή σχολείου για τους Ρομ. Λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές από τις οποίες διέπεται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία ανήκει.

β) Το σχολείο στην περιοχή όπου κατοικούν οι Ρομ. Πρόκειται για το σχολείο που λειτουργεί όπως ακριβώς και τα άλλα σχολεία του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με μόνη τη διαφορά ότι ως κτίριο βρίσκεται κοντά στην περιοχή εγκατάστασης των Ρομ και δέχεται για εγγραφή μόνο παιδιά των Ρομ.

γ) Το κινητό σχολείο. Πρόκειται για ένα είδος σχολείου που έχει δοκιμαστεί τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες τις Δυτικής Ευρώπης και κυρίως στη Γαλλία και τη Μ. Βρετανία. Αποτελεί μια πολύ καλή λύση για τα παιδιά των μετακινούμενων Ρομ, τα οποία λόγω της συχνής μετακίνησης των γονέων τους δεν είναι δυνατόν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα σε ένα συγκεκριμένο σχολείο.

δ) Η εκπαίδευση εξ αποστάσεως. Πρόκειται για μια πρόσφατη πρακτική, η οποία εφαρμόζεται σε τρεις χώρες της Ε.Ε. (Grenge G. , 1996) στα πλαίσια του Προγράμματος της Ε.Ε. Socrates και επιχειρεί να λύσει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των μετακινούμενων Ρομ.

ε) Το ιδιαίτερο μάθημα. Πρόκειται για μαθήματα που δίνονται σε παιδιά Ρομ ή και σε ενήλικους – είτε μεμονωμένα είτε κατά ομάδες - από εθελοντές εκπαιδευτικούς και στόχο έχουν είτε να βοηθήσουν τα παιδιά των Ρομ, που φοιτούν στο σχολείο ή να τους διδάξουν γραφή και ανάγνωση.

στ) Τα οικοτροφεία. Πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης των παιδιών των μετακινούμενων Τσιγγάνων που εφαρμόστηκε στη Μ. Βρετανία. Οι μαθητές έμεναν έγκλειστοι σε οικοτροφεία, όπου τους προσφερόταν διαμονή, τροφή και εκπαίδευση. Η μορφή αυτή της εκπαίδευσης απέτυχε, γιατί είναι εντελώς ξένη προς την κουλτούρα των Ρομ, οι οποίοι κατά κανόνα έχουν μια στενή οικογενειακή σχέση.

Οι παραπάνω μορφές εκπαίδευσης ποικίλουν από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή και συνδέονται με τις πολιτικές κάθε κράτους απέναντι στους Ρομ. Ειδικά στην Ελλάδα η μορφή του σχολείου που εφαρμόστηκε για πάρα πολλά χρόνια ήταν η πρώτη, ενώ τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εμφανίζονται σε μικρή βέβαια κλίμακα η δεύτερη και η πέμπτη μορφή εκπαίδευσης. Η αλήθεια πάντως είναι ότι παρά τις τεράστιες προσπάθειες που κατεβλήθησαν και καταβάλλονται τα τελευταία 12 χρόνια στο τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών των Τσιγγάνων, δεν άλλαξε παρά ελάχιστα η κατάσταση ( Liégeois J.P. , 1994, .)

## 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 (λειτουργία απόκτησης ικανοτήτων-qualification function)

Β) Μετάδοση ιδεολογίας, 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 σ' 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 (Βασιλειάδου Μ., 1996)

Σύμφωνα με τον Δημήτρη Βεργίδη προστίθενται άλλες 4 θεσμοθετημένες λειτουργίες στις παραπάνω:

Α) Η περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμου εργατικού δυναμικού, με τη φοίτηση και την παραμονή των παιδιών σε εκπαιδευτικά ιδρύματα

Β) Την κατανομή των μαθητών σε ιεραρχημένες κοινωνικές θέσεις (επιλεκτική λειτουργία)

Γ) Την μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων-προσανατολισμών, κανόνων και στρατηγικών –στο πλαίσιο του κυρίαρχου πλέγματος αξιών (ιδεολογική λειτουργία)

Δ) Τη μεταβίβαση τεχνικών πολιτισμικών στοιχείων και κυρίως την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής (τεχνική λειτουργία). (Βεργίδης Δ., 1996)

Οι αναλύσεις δίνουν διαφορετική έμφαση σε καθένα από τα παραπάνω. Είναι όμως φανερό, ότι γνώσεις, συμπεριφορές και ιδεολογία συνυπάρχουν σε οτιδήποτε διδάσκεται ή μεταδίδεται με άλλο 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 σύνολο 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 που αναφέρονται βρίσκονται σε στενή διαπλοκή και από κοινού συμβάλλουν, αν και με διαφορετικό τρόπο ή σε διαφορετικό βαθμό στη μετάδοση των παραπάνω στοιχείων. (Μάρκου Γ. Π., Βασιλειάδου Μ., 1996)

## Παράγοντες οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου

- Η σχέση του σχολικού θεσμού με την παραγωγή και η θέση του στην
- 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
- Παραπρόγραμμα
- Εκπαιδευτικοί

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες κοινωνίες είναι η απομόνωση του από την παραγωγική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι μαθητές που προέρχονται από ομάδες όπου η μετάδοση των γνώσεων στις νεώτερες γενιές συνδέεται με τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, άλλα και οι μαθητές που για οικονομικούς λόγους είναι υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν πρώιμα στην παραγωγή αντιμετωπίζουν εκ των πραγμάτων δυσκολίες ως προς το συμβιβασμό της «εξωσχολικής» με τη «σχολική» τους ταυτότητα και ζωή.

- Σχολική οργάνωση

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

Καταρχήν τα ίδια τα σχολεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους .Είναι διαφορετική η ποιότητα διδασκαλίας που παρέχεται για παράδειγμα στα πρότυπα | πειραματικά και στα μονοθέσια σχολεία των απομονωμένων αγροτικών περιοχών, για να αναφερθεί ένα ακραίο, άλλα 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 για τα υπόλοιπα σχολεία . Από την άλλη πλευρά, το κράτος εκχωρεί εκπαιδευτικές αρμοδιότητες σε άλλους φορείς , ιδιωτικούς ή δημόσιους (ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια ,Λαϊκή επιμόρφωση κλπ)με αποτέλεσμα το είδος της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα νεώτερα 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 άμεσα σχετίζονται με τη φοίτηση τους στο σχολείο. Έτσι, παιδιά που δεν παρουσιάζουν την αναμενόμενη συμπεριφορά, εξαιτίας της ελλιπούς ή διαταραγμένης φοίτησης τους, στιγματίζονται ως αφύσικα. 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 στον διδάσκοντα, όσο και μεταξύ των μαθητών. Οι που δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό το είδος οργάνωσης του χώρου (πχ 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 ευκολίας πρόσβασης που έχει ο μαθητής στο σχολείο του (απόσταση, φιλικότητα περιβάλλοντος κλπ)

- Σχολικό πρόγραμμα

Το είδος των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο, καθώς και η σπουδαιότητα που αποδίδεται στον 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 μια συγκεκριμένη επιστημολογική και κοινωνική παράδοση.

Την παράδοση αυτή δεν είναι απαραίτητο να συμμερίζονται στον ίδιο βαθμό όλες οι ομάδες που αντιπροσωπεύονται 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, άλλα 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 (Μάρκου Γ. Π., Βασιλειάδου Μ., 1996)

- Διδακτικοί σκοποί

Οι διδακτικοί σκοποί απορρέουν από την εκπαιδευτική πολιτική και αυτή με την 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, ακόμη κι αν δεν έρθουν σε κάθετη ρήξη με τους στόχους που προβάλλει το σχολείο ή δεν περιπέσουν σε σύγχυση, δεν θα αποκτήσουν την εξοικείωση και τη φυσική άνεση εκείνων των μαθητών που έχουν την «τύχη» να υφίστανται αρμονία μεταξύ των αξιών του σχολικού και του οικογενειακού/κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

- Διδακτικές μέθοδοι

Οι διδακτικές μέθοδοι ως μοντέλα που καθορίζουν τη διάρθρωση 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 πολιτισμικών ομάδων απ'όπου έρχονται προέρχονται ορισμένοι μαθητές, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές «σιωπηρά»δια της ίδιας 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 τα αισθήματα της κοινότητας είναι εντονότατα; Από την άλλη πλευρά, οι προϋποθέσεις πραγμάτωσης των διδακτικών μεθόδων, συχνά προδιαγράφουν και την επιτυχία που αυτές μπορούν να έχουν με ορισμένους μαθητές. Πως θα συμμετάσχει στο διάλογο ένας μαθητής που αντιμετωπίζει την προκατάληψη των συμμαθητών του;

- Διδακτικά υλικά

Καταρχήν τα ίδια τα διδακτικά υλικά δεν είναι εξίσου γνώριμα και οικεία στα παιδιά που προέρχονται από τις διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες (πχ πόσο εξοικειωμένα είναι τα τσιγγανόπουλα 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 απόδοση τους στο σύνολο της.

- 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 κι 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 ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στις συμβάσεις της επίσημης σχολικής γλώσσας.

Έτσι, για τα παιδιά που προέρχονται από ιδιαίτερες πολιτισμικές ομάδες πολιτισμικές ομάδες ή μη προνομιούχα στρώματα, η σχολική γλώσσα δεν αποτελεί ένα όχημα για να προχωρήσουν στη κατάκτηση περαιτέρω γνώσεων αλλά κάτι που πρέπει να πρώτα απ'όλα και που πιθανόν ποτέ δεν θα εξοικειωθούν απόλυτα με τη χρήση του, αφού είναι κατά κανόνα αποκλεισμένα από το κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον που αυτή η γλώσσα ομιλείται.

Οι συνέπειες αυτής της δυσκολίας επεκτείνονται στο σύνολο της απόδοσης των μαθητών, εφόσον η γλωσσική μάθηση δε σημαίνει μόνο εκμάθηση καταλόγων λέξεων και σημασιών αλλά αποτελεί την εισαγωγή σε μια σειρά κανόνων και αφαιρέσεων, σ' 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 προσωπικότητας του ή σε έντονη αντίδραση απέναντι 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

- 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, άλλα 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.

- 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 απόδοσης του. Πολύ περισσότερο, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζονται και από εξω-σχολικά κριτήρια(κοινωνικά, πολιτισμικά κλπ)

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

Η αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από μη προνομιούχες ομάδες στις εξετάσεις 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.( Βασιλειάδου Μ., 1996)

Ελάχιστες μεμονωμένες μελέτες που στηρίζονται σε μικρές έρευνες, γιατί έχουν γίνει η καθεμιά από ένα άτομο, δείχνουν ότι στην Ελλάδα η κοινωνική προέλευση, όπως παντού αλλού, καθορίζει την επιτυχία στο σχολείο και τις πιθανότητες σπουδών.

Μια από τις έρευνες αυτές έχει γίνει από τον Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου και αφορά την σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας. Η έρευνα έγινε με έγκυρη στατιστική δειγματοληψία σε 676 μαθητές της Αττικής, δείγμα κοινωνικά αντιπροσωπευτικό της περιοχής αυτής και τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγιο. Για το δημοτικό σχολείο η έρευνα αποδεικνύει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοεπαγγελματική θέση του πατέρα και στην σχολική επιτυχία. Για παράδειγμα βλέπουμε ότι οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο, όπου 62% του συνόλου είναι «άριστοι» και «καλοί», εμφανίζουν κατά την κοινωνική τους προέλευση άριση επίδοση. Οι μαθητές, παιδιά επιστημόνων,μεγαλεμπόρων,διοικητικών στελεχών και υπαλλήλων γραφείου είναι «άριστοι»και «καλοί» στη συντριπτική τους πλειοψηφία(περίπου 94%) Από τα παιδιά των εργατών είναι πολύ λιγότεροι και οι περισσότεροι είναι «μέτριοι» και «κακοί»(Φραγκουδάκη Α., 1985)

- Παραπρόγραμμα

Αν και δεν αναφέρονται πουθενά, οι σιωπηρές συμφωνίες και ιεραρχήσεις, οι άτυποι κανόνες, τα κρυφά όρια και οι ελευθερίες που ισχύουν στη σχολική ζωή (το λεγόμενο «κρυμμένο πρόγραμμα» ή παραπρόγραμμα) 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.

- Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν ένα ουδέτερο σύστημα αντιμετώπισης και αξιολόγησης των μαθητών τους, καθώς οι ίδιοι αφενός προέρχονται από ένα ορισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό 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. Δεν πρέπει τέλος να αγνοείται, η απογοήτευση των εκπαιδευτικών από την ίδια τους την δουλειά ως αρνητικός παράγοντας 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; (Μαρία Βασιλειάδου, «Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα», Αθήνα, 1996)

Ενδιαφέρουσα αποδεικνύεται η έρευνα του Δημήτρη Ντούσα σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα τσιγγανόπαιδα. Η έρευνα αυτή έγινε μεταξύ 15-24 Μαΐου 1996. Χρησιμοποιήθηκε δείγμα 357 ερωτηματολογίων. Πραγματοποιήθηκε σε 3 έως 4 περιοχές της Αττικής.

Όπως αποκαλύπτεται, ο κύριος όγκος των εκπαιδευτικών εκτιμά ως «καλά» και «αρκετά καλά» τα τσιγγανόπουλα (ποσοστό 70-80% των ερωτηθέντων). Υπάρχει ωστόσο κι ένα ποσοστό (15-28%) που δεν έχει καλή άποψη για τα τσιγγανόπουλα. Πρόκειται δηλαδή για 1 στους 4 ή στους 5 εκπαιδευτικούς, των οποίων η κρίση που εκφράζουν είναι απορριπτική, καχυποψίας κι εχθρική.

Αν κάνουμε μια σύνοψη των λόγων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί (6-25%) αντιπαθούν ή νιώθουν αδιάφορα συναισθήματα για τους τσιγγάνους, όπως αυτοί αναδεικνύονται μέσα από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, μπορούμε να καταγράψουμε τα εξής:

A) Η προκατάληψη («γιατί τα περισσότερα πράγματα που έχω ακούσει από μικρός γι' αυτούς είναι αρνητικά») όπως περιγραφικά λέει ένας φοιτητής.

B) Η γνώμη τους για την διαφορετική θρησκεία των τσιγγάνων.

Γ) Η πίστη τους στις μαγικές και μαντικές ικανότητες των τσιγγάνων.

Δ) Ο φόβος και η δειλία τους.

Ε) Η γνώμη τους για το χαρακτήρα των τσιγγάνων (αδίστακτοι, επιθετικοί)

Στ) Τα προσωπικά τους βιώματα

Z) Το δέος που τους προκαλεί ο τρόπος που ζουν

H) Η μουσουλμανική τους θρησκεία (ορισμένων)

Θ) Η νομιζόμενη αθεΐα τους

I) Το ότι είναι βιαστές, οδηγούν επικίνδυνα, είναι κλέφτες...



Υποτίθεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα , ουδέτερο και αξιοκρατικό , παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για επιτυχία. Προσεκτικότερη όμως εξέταση των παραγόντων που καθορίζουν την 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 τα τελευταία πενήντα χρόνια περίπου , 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 στενή διαπλοκή, καθώς η αποδοχή της κυρίαρχης ιδεολογίας ακόμα και από τα μη προνομιούχα στρώματα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση του δεδομένου κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. (ΝτούσαςΔ. , 1996)

## Εκπαίδευση στην τσιγγάνικη κοινωνία

Με την εδραιοποίηση των τσιγγάνων οι επιλογές αυξάνονται και η πολιτιστική τους ταυτότητα δοκιμάζεται και ανασυγκροτείται. Η συμβίωση με τους ντόπιους επιβάλλει πλέον την φοίτηση στα σχολεία, όταν το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή γονείς, συμμαθητές και δάσκαλοι το επιτρέπουν, όταν δηλαδή δεν αντιμετωπίζουν τους τσιγγάνους ρατσιστικά. Οι τσιγγάνοι που καταφέρνουν να ενταχθούν στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, θεωρούν το σχολείο ως επιβεβλημένη ανάγκη, η οποία προκύπτει από την επιθυμία τους να γίνουν αποδεκτοί από τον κυρίαρχο πληθυσμό και να είναι και οι ίδιοι σε θέση να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις στην κοινωνία. Από την άλλη μεριά, όμως, είναι προφανές πως η επιθυμία για αναγνώριση και αποδοχή διακατέχει και εκείνους τους τσιγγάνους που μένουν σε καταυλισμούς, μακριά από τους γηγενείς. Ωστόσο, το γεγονός ότι μένουν περιθωριοποιημένοι στον καταυλισμό δείχνει την προσπάθεια τους να διατηρήσουν την ιδιαιτερότητα τους και την ταυτότητα τους αλώβητη ή μήπως δεν τους έχει δοθεί η δυνατότητα να ακολουθήσουν τον αστικό τρόπο ζωής; Από την έρευνα που διεξάγει το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για την κατάσταση των τσιγγάνων του Ηρακλείου διαπιστώνεται ότι από τους τσιγγάνους του καταυλισμού η ομάδα του ανατολικού καταυλισμού που διατηρεί πιο έντονο τον παραδοσιακό τρόπο ζωής και είναι οικονομικά ασθενέστερη παρουσιάζει μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαίδευση απ' ό,τι η ομάδα του δυτικού καταυλισμού που είναι οικονομικά ευκατάστατη και της οποίας η κοινωνική ένταξη προχωράει με πιο γρήγορους ρυθμούς. (Ξυνογαλά Ν., 2000)

Σύμφωνα με τον P. Bourdieu, οι ομάδες κατανέμονται ανάλογα με το οικονομικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο που διαθέτουν. Αυτό πρακτικά μεταφράζεται ως εξής: οι φορείς τοποθετούνται στο χώρο και γειτνιάζουν με ομάδες που έχουν κοινά χαρακτηριστικά ενώ απομακρύνονται από χώρους με τους οποίους δεν υπάρχουν πολλά κοινά ( βλ. την παρουσίαση του Ν. Παναγιωτόπουλου στο Μπουρντιε, Π. Μικρόκοσμοι, 1992) Μήπως λοιπόν η μίμηση του περιβάλλοντος της ζωής της πλειοψηφίας αποκτά συμβολικό περιεχόμενο και υποδηλώνει την τάση για εξομοίωση, ενώ παράλληλα αποτελεί ένδειξη αναγνώρισης, αποδοχής και συμμετοχής στις αξίες του πολιτισμικά κυρίαρχου

πληθυσμού; (Σταυρίδης Σ., 1990)

Τι μπορεί να αποκαλύπτει για την πολιτισμική τους ταυτότητα η επιλογή των τσιγγάνων να μείνουν σε χώρους που μαρτυρούν την ένταξη τους στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό; Αρκετές έρευνες αντιμετωπίζουν την ένταξη των τσιγγάνων ως αλλοτρίωση της τσιγγάνικης ταυτότητας σαν να είναι η ταυτότητα μια στατική έννοια και όχι μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία. (Ξυνογαλά Ν., 2000)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε λοιπόν πως η σχέση των Roma με την εκπαίδευση αποτελεί συνάρτηση του τρόπου ζωής τους και ιδιαίτερα της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Στην κοινωνία των Roma δεν υφίσταται θεσμοθετημένη εκπαίδευση με τη μορφή του σχολείου.

Οι δυνατότητες πρόσβασης των Roma στο σχολείο εξαρτώνται από παράγοντες που έχουν σχέση:

A) Με αυτούς τους ίδιους –πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας- και

B) Με την κυρίαρχη κοινότητα –θεσμοί, αρνητικές προκαταλήψεις, έλλειψη ευελιξίας φορέων κλπ

Ως τέτοιοι παράγοντες θα μπορούσαν να αναφερθούν:

- Οι προσωπικές τους εμπειρίες από το σχολείο
- Ο ρόλος του σχολείου στην τσιγγάνικη κοινότητα
- Ο βαθμός εγγύτητας του σχολείου στην περιοχή που κατασκηνώνουν
- Η στάση του σχολείου ( στάση διδακτικού, διοικητικού προσωπικού αλλά και οι μέθοδοι διδασκαλίας) απέναντι τους και
- Η εκπλήρωση των προϋποθέσεων για την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο, που είναι σε άμεση σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης στην πληροφόρηση. ( Τρέσσου-Μυλωνά Ε. ,1996)

Στο σημείο αυτό ας δούμε καλύτερα τις αντιστοιχήσεις των δύο συστημάτων ( του σχολείου δηλαδή και της τσιγγάνικης οικογένειας)Το σχολείο είναι ένα σύστημα, το οποίο μοιάζει με την οικογένεια ως προς την δομή και την οργάνωση του. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν κάθε σύστημα είναι η οργάνωση , η αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμέρους στοιχείων, η πολυπλοκότητα και η ολότητα, δηλαδή η δυναμική που αναπτύσσεται από το άθροισμα των μερών του συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα υποσύστημα της κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης, το οποίο δεν είναι ανεξάρτητο αλλά παίζει κι αυτό το ρόλο του στην αναπαραγωγή του κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού(Παπακωνσταντίνου Γ. ,1994)

Στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος κυρίαρχη θέση κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, διευθυντής και δάσκαλοι, οι οποίοι όπως υποστηρίζει ο Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) αποτελούν συγχρόνως εισροή και εκροή, δηλαδή πρόσληψη και παραγωγή του ίδιου συστήματος. Οι δάσκαλοι και ο διευθυντής στη διαντίδραση τους με τους μαθητές είναι εκπρόσωποι των ενηλίκων. Αυτό σημαίνει πως ο δάσκαλος είναι φορέας όλων εκείνων των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τους ενήλικες . Ο δάσκαλος είναι δηλαδή όχι μόνο αυτός που ξέρει πράγματα που δεν γνωρίζουν οι μαθητές, αλλά μάλιστα είναι και ειδικός σε συγκεκριμένες γνώσεις. Ο δάσκαλος είναι εκείνος που επιβάλλει την πειθαρχία και θα μεταδίδει την ιδεολογία στα παιδιά , καθώς έχει την εξουσία , δηλαδή την δύναμη να ορίζει και να επιβάλλει τη δική του, καθαρή ή υιοθετημένη , ερμηνεία για τον κόσμο.

Ο δάσκαλος λοιπόν, είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στην κοινωνία και τα μεμονωμένα άτομα , δηλαδή τους μαθητές και ευθύνη του είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών, ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της κοινωνίας. Ασφαλώς θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τη σχετική αυτονομία του δασκάλου , η οποία συνιστάται στη συνειδητοποίηση των ρόλων που του ζητούν να ασκήσει στην κριτική διαμόρφωση αυτών.

Το σχολείο παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με την οικογένεια , καθώς η δομή και των δυο στηρίζεται στην ιεραρχία. Ο δάσκαλος παραλληλίζεται με τους γονείς που στην οικογένεια είναι αυτοί που γνωρίζουν πάντα κάτι παραπάνω και επιβάλλουν την εξουσία στα παιδιά που βρίσκονται πιο κάτω απ' αυτούς.

Η αντιστοιχία αυτή του ρόλου του δασκάλου με το ρόλο του γονέα δεν είναι τυχαία, αλλά γίνεται επειδή θεωρούμε πως οι απεικονίσεις που έχουν τα παιδιά από τους ενήλικες του περιβάλλοντος τους ως γονέων διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για το δάσκαλο αφού ο δάσκαλος είναι φορέας ρόλων που παίζουν και οι γονείς. Θεωρούμε, επίσης, πως οι διδασκαλικές συμπεριφορές, ο τρόπος ελέγχου και η διοίκηση της τάξης , παραπέμπει σε αντίστοιχες οικογενειακές στρατηγικές ιδίως στο δημοτικό σχολείο όπου υπάρχει ένας βασικός δάσκαλος για κάθε τάξη που διδάσκει όλα τα μαθήματα και έχει την γενική ευθύνη κυρίως, κυρίως στις τρεις πρώτες τάξεις .Ο| Η δάσκαλος| α λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά του δημοτικού με το οποίο

ταυτίζονται και το οποίο δρα ως κίνητρο για την ανάπτυξη καλών επιδόσεων, γνωστικών και ηθικών, ώστε να ικανοποιήσουν τον δάσκαλο και να κερδίσουν την εύνοια του.

Τα παιδιά συμπαθούν και τους αυστηρούς δασκάλους και το διευθυντή, ο οποίος βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής ιεραρχίας και η θέση του αποπνέει συνήθως φόβο, αφού η εξουσία του χρησιμοποιείται πάντα απειλητικά και προς εκφοβισμό των παιδιών προκειμένου να πειθαρχήσουν. Ο εκφοβισμός όμως αυτός λειτουργεί όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ή έχουν πειστεί πως δεν γίνονται διακρίσεις απέναντι τους. Με ανάλογο τρόπο δρουν και οι εργάτες απέναντι στα ανώτερα στελέχη της διοίκησης, όταν η εκμετάλλευση που τους ασκείται παραγνωρίζεται και νομιμοποιείται. Είναι ασύλληπτη η συμβολική βία που ασκούν οι θέσεις εξουσίας στους υφιστάμενους τους, καθώς τους δημιουργούν την εντύπωση πως ό,τι γίνεται, γίνεται νομίμως και ότι είναι για το καλό τους. Η παραγνώριση της συμβολικής βίας και η ιδέα ότι δεν φταίει ο δάσκαλος που φωνάζει, αλλά οι μαθητές που ξεκινούν το πρόβλημα τείνει να δείξει πως οι μαθητές αναγνωρίζουν τον ηγεμονικό ρόλο του δασκάλου και έχουν αποδεχτεί το τους ως κυριαρχούμενοι. Το σπουδαιότερο όμως, είναι πως αυτό γίνεται όχι μόνο δίχως αντιδράσεις αλλά με πλήρη συνείδηση, πράγμα βεβαίως που δεν είναι παράξενο, αν σκεφτούμε πως οι τσιγγάνοι είναι μια ομάδα με αυστηρή ιεραρχία. (Ξυνογαλά Ν., 2000)

Όλα αυτά δεν αναιρούν το γεγονός ότι, σαφέστατα τα παιδιά συμπαθούν τους δασκάλους που έχουν χιούμορ, που δεν βάζουν τιμωρίες, δεν δέρνουν και δεν κάνουν διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές. Παρόλα αυτά όμως, είναι αξιοπρόσεχτο ότι, κι όταν οι δάσκαλοι δεν έχουν στη συμπεριφορά τους αυτά τα στοιχεία, παραμένουν αγαπητοί στους μαθητές, οι οποίοι συνεχίζουν να δικαιολογούν την συμπεριφορά των δασκάλων. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι λόγοι που εξηγούν τούτη τη συμπεριφορά αν και πιθανή αιτία είναι ίσως ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών των τσιγγάνων είναι τέτοια που μαθαίνει στα παιδιά να μην αμφισβητούν τους μεγαλύτερους και ανώτερους στην ιεραρχία, γεγονός που φαίνεται από το ότι τις αποφάσεις για το μέλλον τους τις παίρνουν στην πραγματικότητα οι γονείς τους και όχι τα ίδια τα παιδιά, όπως και από το ότι οι γονείς, κυρίως οι παππούδες όταν ζουν στο ίδιο σπίτι είναι εκείνοι που ξέρουν τα περισσότερα και δεν τίθεται ποτέ θέμα αμφισβήτησης τους. Δεν πρέπει, βέβαια, να παραβλέψουμε το γεγονός ότι οι δάσκαλοι είναι εκπρόσωποι της κυρίαρχης κουλτούρας με τους οποίους οι τσιγγάνοι προσέχουν να μην έρθουν σε σύγκρουση αφού κάτι τέτοιο ίσως έθετε σε κίνδυνο τις προσπάθειες ενσωμάτωσης και αναγνώρισης τους.

Για να γίνει κατανοητό λοιπόν 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 το 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, που δεν λαμβάνει υπόψη της τα παραπάνω στοιχεία, να έχει ερμηνευθεί ως «αντικοινωνική συμπεριφορά»

Σε μεγάλο βαθμό στη μη τσιγγάνικη κοινωνία η εκπαίδευση γίνεται μέσα στα πλαίσια του σχολείου, ώστε αρκετές φορές εκπαίδευση και σχολείο να θεωρούνται συνώνυμα. Ο ρόλος της οικογένειας από τη στιγμή που το παιδί θα πάει σχολείο,

μπαίνει συχνά σε δεύτερη μοίρα και συμπληρώνει την εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο. (Βασιλειάδου Μ. , 1996)

Για τους τσιγγάνους το σχολείο είναι ένας ξένος θεσμός, ο οποίος δεν έχει καμία 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 .

Το σχολείο αντιπροσώπευε στο πέρασμα των αιώνων ρόλους, πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την τσιγγάνικη ταυτότητα και κουλτούρα και αποτελούσε για τους τσιγγάνους έναν αφομοιωτικό θεσμό.

Το σχολείο, ακόμη και σήμερα, αντιπροσωπεύει το «διαφορετικό» για τους τσιγγάνους, π. χ η κουλτούρα, η γλώσσα, η διαρρύθμιση του χώρου, οι ιδέες, όλα είναι προϊόντα μιας ξένης τάξης πραγμάτων. Οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές είναι κι αυτοί αντίστοιχα μέλη αντίστοιχα μέλη της περιβάλλουσας 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 στο σχολείο διακινδυνεύει τη διατήρηση της κουλτούρας του, καθώς το παιδί εκτίθεται σε ένα σύστημα αξιών που δεν είναι οι δικές του και έτσι, το σχολείο αποτελεί μια απειλή αφομοίωσης.

Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει σχέση μεταξύ σχολικής και οικονομικής επιτυχίας, ούτε σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας στην τσιγγάνικη κοινωνία. Τουναντίον θα μπορούσε κανένας να πει ότι το σχολείο αποτελεί ένα εμπόδιο στην οικονομική και κοινωνική επιτυχία, καθώς το παιδί όταν 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, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα και πρόβλημα ενσωμάτωσης στη δική του ομάδα.

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, ενώ συχνά τη συγκρίνουν υπέρ τους με την εκπαίδευση που παρέχεται από την μη τσιγγάνικη κοινωνία και τα αποτελέσματα που αυτή έχει.

Τις περισσότερες φορές οι τσιγγάνοι έχουν την αίσθηση ότι η σχολική εκπαίδευση είναι χαμένος για τα τσιγγανόπαιδα καθώς 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- γι' αυτό ,και όπως ήδη προαναφέρθηκε, περιορίζονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. (Βασιλειάδου Μ. , 1996)

Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και γενικότερα του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι σαφώς εκείνο που καθορίζει την εξοικείωση με τη γνώση, την ποιότητα της καθώς και την στάση του παιδιού απέναντι σ' αυτήν. Αν το ενδιαφέρον αυτό είναι μειωμένο στα παιδιά εργατικής προέλευσης υποθέτουμε ότι θα είναι ακόμα πιο περιορισμένο στα παιδιά των τσιγγάνων, για το λόγο ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων τους είναι υπερβολικά χαμηλό καθώς ή δεν έχουν πάει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ορισμένες μόνο τάξεις του δημοτικού. ( Ξυνογαλά Ν. , 2000)

Οι Rom παρουσιάζουν ένα υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού, που θεωρείται το υψηλότερο σε σχέση με άλλες πληθυσμιακές ομάδες. Περισσότερα από τα μισά τσιγγανόπουλα στις χώρες της Ευρώπης δεν παρακολουθούν σχολικά μαθήματα. Οι αναλφάβητοι ενήλικες υπολογίζονται σε ποσοστό 50-80% (Liegeois J. P., 1987). Υπολογίζεται ότι το 65% του συνολικού πληθυσμού των Ελλήνων τσιγγάνων είναι αναλφάβητοι. (Καραντινός Δ., Μαράτου Αλιμπράντη Λ., Φρονίμου Ε., 1996)

Σύμφωνα με τον ορισμό των United Nations Population Commission (1948), αναλφάβητο είναι το άτομο που δεν έχει την ικανότητα να διαβάσει μια εύκολη παράγραφο και να γράψει το όνομά του ή ένα απλό μήνυμα. Σύμφωνα όμως με τον ορισμό της Unesco, που αποδεχόμαστε στην παρούσα μελέτη, αναλφάβητο είναι ένα άτομο που δεν μπορεί να διαβάσει και να γράψει με κατανόηση μια σύντομη και απλή έκθεση σχετικά με την καθημερινή του ζωή. Η προσθήκη του όρου <<με κατανόηση>> διαφοροποιεί σημαντικά τον ορισμό από εκείνον που προτάθηκε το 1948. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ορισμό της Unesco, λειτουργικά αναλφάβητο είναι το άτομο που δεν μπορεί να λάβει μέρος σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες ο αναλφαβητισμός (η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης) είναι απαραίτητος για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας του και της ικανότητας του καθώς και, για να το καταστήσει ικανό να συνεχίσει να χρησιμοποιεί ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση για την ανάπτυξη τη δική του και της κοινότητάς του.

(Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., 1999)

Πολλές φορές η γνώση σημαίνει προβλήματα και χαρακτηριστικά π. χ οι τσιγγάνοι λένε «Γιατί χρειαζόμαστε τόση εκπαίδευση; τόσο μορφωμένοι άνθρωποι είναι άνεργοι. Μήπως για να ανταλλάξουμε το γυρολογικό εμπόριο με τη σκλαβιά στα εργοστάσια;» (Κορρέ Μ. –Μαρσέλος Γ., 1984-85) «Κον τζανέλ μπουτ, μπουτ τζούντελ ( αυτός που ξέρει πολλά, τραβάει πολλά)» ή όπως αναφέρεται από τους σκηνίτες τσιγγάνους : «Κον μπουτ τζαντέλα , αυτό 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 καμία 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 τίποτα από αυτό και αρκετές φορές να υφίστανται και τιμωρίες.
- Καθώς το σχολείο δεν 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 οικογένεια του για αρκετό διάστημα κάθε μέρα, γεγονός που του στερεί την δυνατότητα να μάθει, να εκπαιδευτεί από αυτήν.

Τέλος τα παραπάνω δυο σημεία έχουν μεγαλύτερη σημασία όταν ιδωθούν μέσα στα κοινωνικοιστορικά και κοινωνικοοικονομικά 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 δυο συστημάτων . Το τσιγγανόπαιδο αισθάνεται έντονα την σύγκρουση μεταξύ των δυο κόσμων της οικογένειας | κοινότητας και του σχολείου , που αντιπροσωπεύουν δυο

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 κοινότητας του.

Το σχολείο με τη σημερινή του μορφή αρνείται και απορρίπτει το τσιγγανόπαιδο. Αρνείται και απορρίπτει την εμφάνιση του, τη μητρική του γλώσσα, την κουλτούρα του, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του. Συχνά, οι τσιγγάνοι παραπονιούνται 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. ( Βασιλειάδου Μ. , 1996)

Τα τσιγγανόπαιδα λοιπόν στο σχολείο βιώνουν συναισθήματα μειονεξίας και αντίφασης. Παίζουν με τους « δικούς»τους , γιατί είναι «δικοί» τους , γιατί μιλούν την ίδια γλώσσα, γιατί μεγάλωσαν μαζί γιατί οι γονείς τους δουλεύουν μαζί, γιατί είναι συγγενείς. Οι κώδικες επικοινωνίας είναι όμοιοι και η συνεννόηση μαζί τους ευκολότερη . Η πολιτισμική τους ταυτότητα και οι μηχανισμοί σκέψης και δράσης, όπως κληροδοτούνται αφού περάσουν μέσα από το φίλτρο των οικογενειών τους , είναι κοινά. Άλλωστε οι «άλλοι» δεν τους θέλουν, τους φωνάζουν «γύφτους» και «δεν τους παίζουν». Η άρνηση των «άλλων» δημιουργεί αισθήματα μειονεξίας που ενεργοποιούν αμυντικούς μηχανισμούς του Εγώ : « Δεν πάμε εμείς να τους φωνάξουμε , δεν τους θέλουμε εμείς» σημαίνουν τα λόγια τους , εκλογικεύοντας τα συναισθήματα τους. Όμως συχνά παραπονιούνται για τις διακρίσεις που γίνονται εις βάρος τους και την άδικη μεταχείριση που υφίστανται.

Παράλληλα στο λόγο τους είναι φανερός ο θαυμασμός για τους μη τσιγγάνους συμμαθητές τους, που είναι «οι πιο καλύτεροι, ξέρουν να παίζουν». Θα ήθελαν να παίζουν μαζί τους, σημαίνει θα ήθελαν να είναι αποδεκτοί , δηλαδή να γίνουν σαν κι εκείνους, να μην τους λένε «γύφτους». Η θετική εικόνα που σχηματίζουν για τους άλλους και παράλληλα η αρνητική αυτοεικόνα και το μειωμένο αυτοσυναίσθημα τους συντελούν στην απόσυρση τους από τη σχολική ζωή και το φαινομενικό αυτοαποκλεισμό τους από τη γνώση , στην οποία μόνο τυπικά έχουν όλοι δυνατότητα πρόσβασης, όπως επαγγέλλεται το σύστημα με την υποτιθέμενη παροχή ίσων ευκαιριών για μόρφωση, αποσιωπώντας την «πριμοδότηση»των ατόμων που προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα. Η «σχολαιοαποφυγή» των τσιγγανοπαίδων , για την οποία κάνουν λόγο κάποιοι εκπαιδευτικοί , μπορεί να ερμηνευτεί και να μην εκλαμβάνεται ως εγγενές χαρακτηριστικό των τσιγγάνων, όπως παρουσιάζεται. Τα τσιγγανόπαιδα έρχονται στο σχολείο φέρνοντας ήδη το στίγμα του διαφορετικού, εκείνου που μειονεκτεί και, έχοντας, ίσως , υιοθετήσει μαζί με τη δική τους ταυτότητα και μια δευτερεύουσα , η οποία συμφωνεί με το στερεότυπο που έχει η ευρύτερη κοινωνία για τους τσιγγάνους όσον αφορά στο σχολείο και ανταποκρίνεται στο αίτημα των «άλλων» παιδιών για την δημιουργία «αποδοπομπιαίων τράγων» μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι, μεγαλώνουν ως τσιγγάνοι –με όλα τα χαρακτηριστικά της δικής τους ομάδας που αποτελούν μια πραγματικότητα, κι εκείνα που τους αποδίδουν «οι άλλοι» ως αποτέλεσμα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας»- και το πιθανότερο είναι ότι θα παραμείνουν τσιγγάνοι στο περιθώριο μιας κοινωνίας που τους υποτιμά και δεν τους αποδέχεται ή στην καλύτερη περίπτωση... προσπαθεί να τους εκπολιτίσει.( Λυδάκη Α. , 1997)

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 ταυτότητας του. Η Gustaffsson χαρακτηριστικά αναφέρει, ( IMFO-Group,1973) ότι «όταν ένας γονιός λέει ότι τα παιδιά μπορεί να πεθάνουν

όταν γνωρίζουν πολλά, δεν είναι μόνο φάση 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 J. P. (school Provision for Gypsy and traveler children commission of the European communities ) αναφέρει ότι «αν απεικονίζαμε τα δυο συστήματα με δυο κύκλους, θα μπορούσαμε να δούμε ότι δύσκολα διχοτομούνται. Ή αν θέλαμε να συγκρίνουμε τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν κάθε σύστημα όπως π χ η οργάνωση του χώρου και του χρόνου, στάσεις και συμπεριφορές, βαθμός πρωτοβουλιών, ανεξαρτησίας κλπ θα βλέπαμε δυο παράλληλες στήλες οι οποίες δεν συναντώνται εύκολα»

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

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 διαδικασία. Το τσιγγανόπαιδο συμβιώνει μαζί με τρεις ή τέσσερις γενιές και η κοινωνικοποίηση του εξασφαλίζει συνοχή, σταθερότητα και ασφάλεια. Οι γενιές δεν είναι χωρισμένες και αντιτιθέμενες. Παιδιά και ενήλικες δουλεύουν μαζί , ζουν μαζί, χαίρονται και υποφέρουν μαζί . Τα παιδιά μαθαίνουν συμμετέχοντας στη ζωή της οικογένειας, 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 δεν 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 σωματική τιμωρία για την αποτυχία ή την 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 αλληλεπίδραση. Οι αφηρημένες γενικεύσεις , τους είναι άγνωστες και άχρηστες.

«Οι τσιγγάνοι δεν κατακτούν τις γνώσεις, διατυπώνοντας ερωτήσεις, αλλά βιώνοντας τις απαντήσεις»

( Liegeois, 1987)



Τρεις σημαντικές επισημάνσεις έχουν γίνει από τον καθηγητή Liegeois J. P. σε σχέση με την εκπαίδευση (school provision for gypsy and traveler children, commission of the European communities )

- Μέχρι σήμερα , λίγη προσοχή έχει δοθεί στις αξίες και τη δυναμική της εκπαίδευσης μέσα στην τσιγγάνικη οικογένεια. Ως αποτέλεσμα είναι η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική , να αντιτίθεται συνήθως στην εκπαίδευση της οικογένειας, αντί να βασίζεται πάνω της.
- Ο τρόπος με τον οποίο οι τσιγγάνοι γονείς εκπαιδεύουν τα παιδιά τους δεν θα πρέπει να κριθεί κάτω από την οπτική γωνία του πως 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 , ώστε βαθμιαία να έχει μετασηματισθεί το «σχολείο» σε συνώνυμο της «εκπαίδευσης», Εδώ θα 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 υποκατάστατο της και να λειτουργήσει προσανατολισμένο προς τη σύγκλιση με τις αξίες και τα πρότυπα της τσιγγάνικης κοινότητας , όχι παράλληλα ή αντίθετα.

Ένα άλλο θέμα εξίσου σημαντικό είναι η ωρίμανση των παιδιών που έρχεται νωρίτερα στα τσιγγανόπαιδα ,απ' ότι στα υπόλοιπα παιδιά λόγω των κοινωνικών τους συνθηκών.

Κάτι που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν τους τσιγγάνους νέους των 13-15 χρονών περισσότερο ως παιδιά και λιγότερο ως έφηβους που προετοιμάζονται για την ενηλικίωση.

Η σχολική αποτυχία των τσιγγάνων , όπως και η απόρριψη του σχολείου από τους ίδιους τους τσιγγάνους εξηγείται με διάφορες αιτιολογίες. Σημαντικό ρόλο για τους ίδιους παίζουν οι μετακινήσεις τους , η επαγγελματική τους ενασχόληση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο(Παυλή Μ. –Σιδερά Α. , 1990)

Συγκεκριμένα η απουσία της μεγάλης πλειοψηφίας των τσιγγανοπαίδων από το σχολείο αποδίδεται από τους σχολικούς συμβούλους, που εργάζονται σε εκπαιδευτικές περιφέρειες στις οποίες κατοικούν τσιγγάνοι, στους παρακάτω λόγους:

- στα προβλήματα επιβίωσης που αντιμετωπίζουν
- στις άθλιες συνθήκες διαβίωσης
- στη νομαδική ζωή τους
- στην απόρριψη της αξίας του σχολείου
- στις γλωσσικές δυσκολίες, δεδομένου ότι τα τσιγγανόπαιδα είναι δίγλωσσα
- στη μη αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον
- στη μη αποδοχή τους από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και
- στην εμμονή των τσιγγάνων στην παραδοσιακή τους ταυτότητα.

Οι αιτίες για τον αποκλεισμό των τσιγγανοπαίδων είναι πολλές, οι κυριότερες απ' αυτές είναι:

1. Το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία , καθώς η μετάδοση της κουλτούρας και η επαγγελματική κατάρτιση των νέων είναι στα χέρια της οικογένειας.
2. Η τσιγγάνικη γλώσσα είναι προφορική και ως εκ τούτου η γραφή και η ανάγνωση είναι ξένη για τους τσιγγάνους. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι, ενώ στις άλλες χώρες έχουν γίνει προσπάθειες και έχει αποτυπωθεί γραπτά η τσιγγάνικη γλώσσα, στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο. Επομένως η γραφή και η ανάγνωση τους είναι κάτι ξένο και επιπλέον είναι ένας κώδικας επικοινωνίας στα ελληνικά.
3. Το σχολείο με τη σημερινή μορφή του δεν είναι ελκυστικό για τους τσιγγάνους καθώς δε λαμβάνονται υπόψη οι μετακινήσεις τους και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, στη μέθοδο μάθησης, στην προετοιμασία των δασκάλων και στην προετοιμασία των άλλων μαθητών και των οικογενειών τους.
4. Επίσης, το στοιχείο αντιπροσωπεύει και μια διάσταση προτύπων –αξιών μεταξύ τσιγγάνικης και μη τσιγγάνικης κουλτούρας, ενώ δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας
5. Τα τσιγγανόπαιδα-μαθητές συνήθως έχουν να αντιμετωπίσουν την προκατάληψη από την πλευρά των δασκάλων, των συμμαθητών και των οικογενειών τους.( Παυλή-Κορρέ Μ. , 1996)

Το σχολείο, εκτός από τις λειτουργίες που προαναφέραμε , είναι λοιπόν και πεδίο αντιθέσεων, αντιπαραθέσεων και αντιφάσεων. Τα τσιγγανόπαιδα δεν υφίστανται απλώς τις συνέπειες της φτώχειας και των άθλιων συνθηκών διαβίωσης , αλλά και την απόρριψη από το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον . Με βάση εμπειρικές μας παρατηρήσεις, μπορούμε να κατατάξουμε τις πρακτικές αποκλεισμού των τσιγγάνων από το σχολείο σε δυο κατηγορίες:

1. Στον ενεργητικό αποκλεισμό τους, είτε με διαμαρτυρίες και δυναμικές κινητοποιήσεις, είτε με ήπιες διοικητικές πρακτικές (επειδή δεν έχουν πιστοποιητικό γέννησης, δεν έχουν κάνει τα υποχρεωτικά εμβόλια κτλ)
2. Στον παθητικό αποκλεισμό τους, με την περιθωριοποίησή τους μέσα στη σχολική τάξη.( Βεργίδης Δ. , 1996)

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

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

Τα αποτελέσματα των τάξεων με τσιγγανόπαιδα ποικίλλουν ανάλογα με τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας και ανάλογα με τους δασκάλους.

Τα αποτελέσματα 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 αποτέλεσμα λοιπόν, όταν το σχολείο είναι αυστηρό και μονολιθικό είναι σύγκρουση εξωτερική η οποία εσωτερικεύεται ή εσωτερική η οποία εξωτερικεύεται. (Βασιλειάδου Μ. , 1996)

Με υποτυπώδεις συνθήκες διαβίωσης, περιθωριακού και ανεπιθύμητου τύπου εργασίας, υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού, στοιχειώδη υγειονομική περίθαλψη και απόρριψη από τον ντόπιο πληθυσμό , οι τσιγγάνοι αποτελούν την κοινωνική ομάδα που βιώνει τις χειρότερες σε βάρος της διακρίσεις .Η σχολική κατάσταση των παιδιών τους χαρακτηρίζεται κυρίως από:

- Παντελή έλλειψη προσχολικής αγωγής
- Μικρό ποσοστό εγγραφής στο σχολείο
- Ελλιπή παρακολούθηση και συχνές διαρροές
- Αδυναμία συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία
- Πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης
- Απορριπτική στάση των συμμαθητών, των γονέων και συχνά των εκπαιδευτικών (Μάρκου Γ. Π. , 1996)
- Εκπαίδευση (μικρό ποσοστό συμμετοχής στα σχολεία, ελλιπής παρακολούθηση – συχνές διαρροές, δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα, δυσκολία στην παρακολούθηση και αφομοίωση προγραμμάτων, έλλειψη υλικών μέσων για το σχολείο, αναλφαβητισμός στην οικογένεια, απορριπτική στάση συμμαθητών και γονιών των μη-τσιγγάνων μαθητών, κάποιες φορές και των δασκάλων, παντελής έλλειψη συστηματικής προσχολικής αγωγής, δυσκολίες στην εγγραφή στο σχολείο για γραφειοκρατικούς λόγους)
- Κοινωνικό status ( προκαταλήψεις-στερεότυπα των μη τσιγγάνων, περιθωριοποίηση , ετικετοποίηση, κοινωνική απομόνωση)

Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού προβλήματος έγκειται στο ότι οι τσιγγάνοι και τα παιδιά τους, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι σήμερα οργανικά ή λειτουργικά αναλφάβητοι, κάτι που οφείλεται:

- Στην απόρριψη τους από τις κοινωνίες στις οποίες ζουν
- Στους μηχανισμούς άμυνας που οι ίδιοι ανέπτυξαν λόγω αυτής της απόρριψης, η οποία και οδήγησε στην πολιτισμική περιχαράκωση του πληθυσμού αυτού.
- Στη μη συνειδητοποίηση του προβλήματος του αναλφαβητισμού και των συνεπειών του , από πλευράς της ευρύτερης κοινωνίας αλλά και του ίδιου του πληθυσμού των τσιγγάνων
- Στην κρίση εμπιστοσύνης που προκαλούν στον τσιγγάνικο πληθυσμό οι τωρινές προσπάθειες της πολιτείας, σχετικά με τους όρους συμμετοχής στις λειτουργίες της κοινωνίας και στην αδυναμία της να τους πείσει στην πράξη. (Μουζάκης Δ. , 1996)

Η σχεδόν ανύπαρκτη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο Γυμνάσιο αποκαλύπτει και την εργαλειακή αντίληψη που φαίνεται να έχουν αποκτήσει οι τσιγγάνοι για τη γνώση καθώς η στάση τους δείχνει ότι θεωρούν την εκπαίδευση αναγκαιότητα που προκύπτει από τη δουλεία τους. Η σχέση που έχουν οι τσιγγάνοι με τη γνώση δείχνει ότι τα τσιγγανόπαιδα προτιμούν τα μαθήματα που διαπραγματεύονται θέματα αντίστοιχα των εμπειριών τους και εκείνα που έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή τους ζωή. Οι τσιγγάνοι προκειμένου να μην αποδεχτούν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγουν το δρόμο της αποχής χωρίς όμως να συνειδητοποιούν ότι η αποχή αυτή δεν είναι αποτέλεσμα της δικής τους βούλησης, αλλά συνέπεια της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Όταν οι τσιγγάνοι συνειδητοποιήσουν πως λειτουργεί ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, τότε θα καταλάβουν τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους δε συνεχίζουν στις άλλες βαθμίδες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο τύπος εκπαίδευσης που επιθυμούν οι τσιγγάνοι είναι ανάλογος με τους στόχους που έχουν και τη θέση που θέλουν να κατέχουν στον κοινωνικό σχηματισμό.

Βασικό εννοιολογικό εργαλείο στην κατανόηση του τρόπου σκέψης και δράσης των ανθρώπων είναι η έννοια του *habitus* που μεσολαβεί ανάμεσα στις αντικειμενικές δομές και τις άμεσα παρατηρούμενες συμπεριφορές. Στην περίπτωση των τσιγγάνων, οι δομές που είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση του *habitus* είναι οι θεσμοί εκείνοι που έχουν επιφορτιστεί με τη μετάδοση των πολιτισμικών αγαθών και στους οποίους είναι εγγεγραμμένη η κοινωνική ιστορία της συγκεκριμένης ομάδας. Ένας τέτοιος θεσμός είναι η οικογένεια, η οποία όπως σε όλες τις ομάδες έτσι και στους τσιγγάνους έχει πολύ μεγάλο κύρος και αποτελεί την πρώτη και βασική αρχή θέασης του κόσμου. Όπως υποστηρίζει η Okely J. : *“η οικογένεια είναι το βασικότερο μέσο για την εκπαίδευση της επόμενης γενιάς των τσιγγάνων και έχει πολλές ιδιότητες, οι οποίες για την ευρύτερη κοινωνία εκπληρώνονται από οργανισμούς, όπως το σχολείο και τον χώρο εργασίας”*. Η μάθηση στους τσιγγάνους γίνεται με την άμεση παρατήρηση και εξάσκηση δε περιστάσεις παρόμοιες με αυτές που θα έχουν ως ενήλικες. Από μικρή ηλικία αγόρια και κορίτσια βγαίνουν στη δουλειά μαζί με τους γονείς τους.” (Okely J. ,1993)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η πρωταρχική επιδίωξη του κέρδους από τους τσιγγάνους γίνεται με την αναπαραγωγή των γονεϊκών επαγγελμάτων με βελτιωτικές μόνο παρεμβάσεις. Αφού λοιπόν, ο στόχος δεν είναι υψηλός και ιδιαίτερων μορφωτικών απαιτήσεων, οι απαιτήσεις τους από την εκπαίδευση δεν είναι υψηλές, ούτε μακροπρόθεσμες. Συνεπώς, η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι για τους τσιγγάνους ένα “εργαλείο”, με το οποίο θα εξοπλιστούν για να κάνουν μια συγκεκριμένη εργασία.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως πολλά τσιγγανόπαιδα σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας, όπου διαμένουν τσιγγάνοι, βρίσκονται στο στάδιο της υιοθέτησης κοινωνικών πρακτικών που βοηθούν το άτομο να εξασφαλίσει την κοινωνική του κινητικότητα. Μια αποτελεσματική πρακτική είναι η συνεκπαίδευσή τους με Γκατζό. Το σχολείο, όμως απαιτεί από όλους τους μαθητές κοινωνικοπολιτισμική και γλωσσική συμμόρφωση. Ενώ, όμως, για τα παιδιά των Γκατζό η απαίτηση αυτή σημαίνει απλώς την προσαρμογή τους σε νέες συνθήκες, για τα παιδιά των τσιγγάνων ή των μεταναστών η σχολική τους ένταξη συνεπάγεται τη συμμόρφωσή τους σε κανόνες γλωσσικούς και πολιτισμικούς ή ακόμα και στην εκμάθηση τρόπων συμπεριφοράς που είναι αντίθετοι με το πνεύμα της ομάδας τους. (Δαμανάκης Μ. ,1987)

Οι τσιγγάνοι έχουν δείξει πως προκειμένου να μην απομονωθούν από την ευρύτερη κοινωνία πλησιάζουν προς αυτή. Η ένταξή τους στον αστικό ιστό και η επιλεκτική τους υιοθέτηση κυρίαρχων συνηθειών το φανερώνουν. Η συνεκπαίδευσή τους με μη τσιγγάνους φανερώνει μάλλον τις υποχωρήσεις που εκείνοι έχουν κάνει προκειμένου να μην αποκλειστούν από την κοινωνία και όχι την αποδοχή και το σεβασμό του πολιτισμικά διαφορετικού από το σχολείο. Το σχολείο δεν φαίνεται διατεθειμένο να αποκτήσει έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα, τουλάχιστον δε επίπεδο διδακτικού περιεχομένου και συστηματικά αγνοεί την πολιτισμική κληρονομιά, την οποία όσο και αν προσπαθούν οι ίδιοι οι τσιγγάνοι να αποποιηθούν προκειμένου να γίνουν δεκτοί από την κυρίαρχη κοινωνία και να απολαμβάνουν τα δημόσια αγαθά, συνεχίζει να τους ακολουθεί υπό τη μορφή ενός *habitus*<sup>4</sup>, το οποίο λειτουργεί σε συνειδητό και μη συνειδητό επίπεδο ως σύστημα διαθέσεων μακράς διάρκειας *habitus*, αλλά αντιθέτως ότι ως αποτέλεσμα της ιστορίας, το *habitus* εμπεριέχει ένα ανοικτό σύστημα προδιαθέσεων, οι οποίες μπορούν να ανασηματοδοτηθούν από νέες εμπειρίες και από το εκάστοτε πεδίο δράσης (Young, A. 1999). Για να γίνει όμως αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας, κάθε πεδίου και της σημασίας που έχουν οι έξεις για τον τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας από τα άτομα και τις ομάδες.

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί εντυπωσιακά το ποσοστό αποφοίτησης μαθητών από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ήδη, η Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '90 έχει περίπου τους 7,5 στους 10 μαθητές μιας ηλικιακής ομάδας ως αποφοίτους Λυκείων.

Την ίδια όμως στιγμή, στη δύση του 20<sup>ου</sup> αιώνα κι ενώ το απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι γνώσεις που αυτό συνεπάγεται θεωρούνται τα ελάχιστα αναγκαία τυπικά προσόντα, για την οποιαδήποτε μελλοντική επαγγελματική προοπτική, αλλά και για την ίδια την κοινωνικοποίηση του νέου ανθρώπου και την ένταξή του, χιλιάδες παιδιά ζουν και κινούνται, ουσιαστικά, στερούμενα το θεμελιώδες δικαίωμα για μόρφωση.

Είναι οι σύγχρονες στρατιές των παιδιών "ενός κατώτερου Θεού", που ζουν στο περιθώριο της ελληνικής κοινωνίας, που πυκνώνουν τα ποσοστά της "απαγορευμένης" παιδικής εργασίας, στα πιο αποκτηνωτικά για την ηλικία τους πόστα, είναι τα παιδιά "των φαναριών", "των λουλουδιών" σε μια κοινωνία που υψώνεται αρνητικά μπροστά τους δημιουργώντας και στηρίζοντας στερεότυπα εναντίον τους, την ίδια στιγμή, που καλλιεργεί το έδαφος για την αναπαραγωγή του αποκλεισμού τους.

Στη δύση του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι έλληνες τσιγγάνικης καταγωγής παραμένουν στο σκοτάδι του αναλφαριθμισμού. Τριάντα χιλιάδες τσιγγανόπουλα δεν πηγαίνουν καθόλου σχολείο!

<sup>4</sup> Το *habitus* συνιστά ένα σύστημα προτιμήσεων, αρχών, κρίσης και διάκρισης, που προσανατολίζει τις επιλογές των υποκειμένων και τα ενθαρρύνει αφενός να προσανατολίζονται προς το πεδίο που είναι πιο κοντά στη δική τους κουλτούρα και αφετέρου να υιοθετούν αντίστοιχες μορφές πρακτικής. (Bourdieu, P. , Passeron, J.CI. , 1993) Η έννοια του *habitus* συγκεντρώνει τέσσερα χαρακτηριστικά : δίνει έμφαση στην ενσωμάτωση, στη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος, στη σχέση ανάμεσα στις συλλογικές και τις ατομικές τροχιές και τέλος στην ενοποίηση της δράσης με τη δομή (Reay D. , 1995)

Το Μάιο του 1989 το Συμβούλιο και οι υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής κοινότητας, εγκρίνουν το παρακάτω ψήφισμα για τα τσιγγανόπουλα: "οι χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, θα προσπαθήσουν να προωθήσουν ένα σύνολο μέτρων, στον τομέα της σχολικής φοίτησης των παιδιών των τσιγγάνων, τα οποία αποσκοπούν στην ανάπτυξη...ώστε να υπερπηδηθούν τα εμπόδια που φράζουν την πρόσβαση των παιδιών αυτών."

Ένας από τους ερευνητές της ζωής και της εκπαίδευσης των τσιγγάνων ο παιδαγωγός Δημήτρης Ντούσας, δίνει μια εικόνα για την εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγανόπουλων στη χώρα μας:

Στη Θήβα, 500 τσιγγανόπουλα δεν έχουν πατήσει το πόδι τους στο δημοτικό σχολείο και φυσικά δε γνωρίζουν ούτε να γράφουν ούτε να διαβάζουν.

Στην Κέρκυρα, από τα 100 παιδιά μόνο τα 2 πηγαίνουν σχολείο.

Στα Χανιά και στο Ηράκλειο Κρήτης πάνω από 750 παιδιά δεν πηγαίνουν σχολείο, αφού κανείς δεν φρόντισε να κτίσει ένα σχολείο στο γκέτο τους.

Στη Λάρισα το 70% των αγοριών είναι αγράμματα, ενώ μόνο το 10% των κοριτσιών πήγαν ή πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο, ενώ κανένα δεν πάει στο γυμνάσιο. (Κατσίκας Χ. / Καββαδίας Γ., 1994)

Ο κατάλογος είναι ατελείωτος, ενώ σε καμιά περίπτωση δεν είναι καλύτερα τα πράγματα στην Αττική ή σε περιοχές που οι τσιγγάνοι είναι μόνιμα εγκατεστημένοι πολλά χρόνια. Έτσι σύμφωνα με έρευνα της Γ.Γ.Λ.Ε., στην Αγία Βαρβάρα το 80% περίπου των τσιγγάνων ηλικίας 15 ετών και άνω δεν πήγε ή δεν τελείωσε το Δημοτικό σχολείο, ενώ το 96% των αντρών και το 100% των γυναικών δεν πήγαν ή δεν τελείωσαν το Γυμνάσιο. Ίδια περίπου είναι η κατάσταση και στη Θεσσαλονίκη (Δενδροπόταμος), στην Πάτρα (κάτω Αχαγιά) και στα Άνω Λιόσια (Αττικής).

Ποια είναι τα αίτια του υψηλού αναλφαβητισμού των τσιγγάνων, των "Νέγρων της Ευρώπης", όπως έχουν χαρακτηριστεί;

Θα ήταν υπεραπλούστευση αν εντοπίζαμε την αιτία στην περιθωριακή και περιπλανώμενη ακόμα ζωή τους. Ο Δημήτρης Ντούσας επισημαίνει ότι, θα πρέπει να ψάξουμε τις αιτίες πρώτα και κύρια στην αδιαφορία του κράτους να πάρει τα αναγκαία και απαραίτητα μέτρα για τη σχολική και κοινωνική ένταξη των τσιγγανόπουλων. Παράλληλα, η κοινωνική απόρριψη, οι διακρίσεις δε βάρος τους, οι προσβλητικές και στερεότυπες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται εναντίον τους, δείχνουν καθαρά την ένταση και την έκταση της αρνητικότητας του κοινωνικού περίγυρου.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, έρχεται να επιβαρύνει τη σχέση των τσιγγανόπουλων με την εκπαίδευση η ίδια η λειτουργία του παραδοσιακού σχολείου που βρίσκεται σε αντίθεση με τις ανάγκες και τον τρόπο ζωής των τσιγγάνων.

Από την άλλη, χρειάζεται να πάρουμε υπόψη μας το γεγονός του υψηλού αναλφαβητισμού των γονέων αλλά και τις τραγικά υποβαθμισμένες συνθήκες ζωής των τσιγγάνων σε περιοχές που οι δρόμοι, η αποχέτευση και ο φωτισμός θεωρούνται αγαθά εν ανεπαρκεία. Ποιο ενδιαφέρον για το σχολείο και την εκπαίδευση μπορούν να δείξουν άνθρωποι οι οποίοι ζουν κάτω από τέτοιες συνθήκες;

Εκείνο που είναι σίγουρο είναι ότι, ο αναλφαβητισμός των τσιγγάνων σταθεροποιεί και αναπαράγει όλα τα στοιχεία υποβάθμισης της ζωής τους αλλά και την οικονομική, νομική και κοινωνική τους κατωτερότητα. Έτσι δεν είναι περίεργο το γεγονός ότι τα πρότυπα των τσιγγανόπουλων είναι στην καλύτερη περίπτωση ο μικροπωλητής που νόμιμα ή παράνομα καταφέρνει να κερδίσει χρήματα. Μέχρι τότε δεν είναι λίγα εκείνα

τα τσιγγανόπουλα που στην πιο τρυφερή ηλικία γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης "δουλεύοντας" στους δρόμους....(Κατσίκας Χ. /Καββαδίας Γ. , 1994)

Τα παραπάνω επιβεβαιώνει η θεωρία του Bandura, η οποία λέει ότι η μάθηση μέσω παρατήρησης διαχωρίζεται από την παραστατική ή τη μιμητική συμπεριφορά. Η μάθηση μέσω παρατήρησης μπορεί να συμβεί με την εγγύτητα του ερεθίσματος. Οι μεταβλητές που επηρεάζουν την μάθηση περιλαμβάνουν την προσοχή προς το μοντέλο, την ευκολία με την οποία μπορεί να παρατηρηθεί η συμπεριφορά του μοντέλου, καθώς και το εννοιολογικό επίπεδο του παιδιού. Η μιμητική συμπεριφορά είναι επίσης πιθανότερη όταν το μοντέλο έχει υψηλό κύρος, όταν το παιδί πιστεύει ότι μοιάζει με το μοντέλο και όταν οι συνθήκες περιβάλλοντος του παιδιού είναι παρόμοιες μ' αυτές που παρακολούθησε.(Bandura, 1969)

Η έννοια της μίμησης παίρνει στην ιστορία της κοινωνικής ψυχολογίας μια αξιόλογη θέση, γιατί χαρακτηρίζει την μετάβαση από τον τονισμό των ενστίκτων στον τονισμό της μάθησης ως αιτίας ορισμένων τρόπων συμπεριφοράς( Orpenheim A. N., 1965) Όταν μιλάμε για μίμηση ,εννοούμε την ακόλουθη κατάσταση: Δύο πρόσωπα βρίσκονται αντιμέτωπα, ένα υποκείμενο και ένα μοντέλο. Υπάρχει η άποψη ότι μια μίμηση λαμβάνει χώρα όταν το υποκείμενο δείχνει μια συμπεριφορά η οποία είναι ίδια με εκείνη του μοντέλου. Η ομοιότητα μπορεί να διαπιστωθεί κατά τις κινήσεις, τις δεξιότητες στην λύση προβλημάτων, στην ομιλία και πολύ πιο εύκολα κατά τις μιμητικές κινήσεις. Με τον όρο μίμηση λοιπόν περιγράφεται μια συχνά παρατηρούμενη κατάσταση πραγμάτων. Χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά ενός υποκειμένου η οποία είναι όμοια με τη συμπεριφορά ενός μοντέλου.( Φέντ Χ. ,1989)

Το «εκπαιδευτικό άπαρτχάιντ».

Ιανουάριος 1986. Εξαμίλια Κορινθίας. Στο σχολείο της περιοχής γράφονται για να φοιτήσουν 23 τσιγγανόπουλα. Οι κάτοικοι παίρνουν τα παιδιά τους από το σχολείο και διαμαρτύρονται για την παρουσία των “άλλων”. Απειλούν ότι δε θα αφήσουν τα παιδιά τους να πάνε σχολείο, αν δεν φύγουν τα τσιγγανόπουλα. Την ίδια στιγμή τα παιδιά των εξαμιλιωτών δεν καταλαβαίνουν γιατί οι γονείς τους δεν τα αφήνουν να πάνε σχολείο... ( Ντούσας Δ. , 1995)

“Γιατί αυτοί κλέβουν, να γιατί δεν θέλω να τους κάνω παρέα...”

“Το έχω ακούσει και στην τηλεόραση...”

απάντηση του μικρού Νίκου από το δημοτικό Μενιδίου, σε ερώτηση γιατί απορρίπτει τα τσιγγανόπουλα.

Ο Δημήτρης Ντούσας στο περιοδικό “Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης” αναφέρει ότι από την απελευθέρωση της χώρας μας, το 1830, ως το 1978, οι τσιγγάνοι της κάθε φορά απελευθερωμένης Ελλάδας στερούνταν την Ελληνική υπηκοότητα. Δεν ήταν πουθενά πολιτογραφημένοι, κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα. Δεν μπορούσαν, για παράδειγμα, να ψηφίσουν ή να εργαστούν ως δημόσιοι υπάλληλοι, αφού δεν είχαν την ιδιότητα του Έλληνα Πολίτη.

Ασφαλώς δεν είχαν ούτε το δικαίωμα στην εκπαίδευση, αφού να γραφτείς στο σχολείο απαιτούσε διάφορα πιστοποιητικά από την κοινότητα ή το δήμο. Με αυτόν τον τρόπο καταδικάζονταν στην αμορφωσιά τα τσιγγανόπουλα από τους δήμους, τις κοινότητες, ενώ από το-τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα-από το κράτος λαμβανόταν μια σειρά μέτρων για την εκπαίδευση των υπολοίπων ελληνόπουλων.

Έτσι το κράτος έθεσε τις βάσεις του φυλετικού διαχωρισμού στην εκπαίδευση και στην κοινωνία : ενδιαφέρον και φροντίδα για τα ελληνόπουλα αδιαφορία και εγκατάλειψη για τα Ρομ. Αυτό είναι το εκπαιδευτικό άπαρτχάιντ. Δεν είναι μόνο η νομική θεσμοθέτηση των φυλετικών διακρίσεων στην εκπαίδευση. Όχι! Είναι και η κρατική θεσμοθέτηση της αδιαφορίας και της εγκατάλειψης απέναντι δε μια μεγάλη κατηγορία παιδιών, τα οποία απλώς τυγχάνει να είναι τσιγγάνικης καταγωγής. Είναι η άρνηση του κράτους και των βασιλικών κυβερνήσεων-και μη- να λάβουν τα αναγκαία και τα απαραίτητα μέτρα για τη σχολική και την κοινωνική ένταξη των τσιγγανόπουλων περίπου δύο αιώνες τώρα. Βέβαια, οι χιλιάδες οικογένειες των Ρομ, ως καταναλωτές προϊόντων και υπηρεσιών, παρείχαν στον κρατικό προϋπολογισμό 1,5% των έμμεσων φόρων που αυτός εισπράττει. Ποιες ήταν όμως οι κρατικές δαπάνες που αντιστοιχούσαν-και αντιστοιχούν- κατά τσιγγανόπουλο; Ποιο το ύψος των ατομικών δαπανών κατά τσιγγανόπουλο στον τομέα της εκπαίδευσης; Περίπου μηδενικές και μηδέν(!) αντίστοιχα.(Ντούσας Δ. , 1995)

Γίνεται έτσι φανερό ότι το επί 170 χρόνια κρατικής πολιτικής όχι μόνο το κράτος δεν τους έδωσε τίποτα, αλλά τους εκμεταλλεύτηκε και από επάνω, εισπράττοντας τους έμμεσους φόρους και η φορολογία που αυτοί, δηλαδή οι Ρομ, πλήρωναν, πήγαινε και πηγαίνει-τόσο στα τζάκια και στους βασιλείς όσο και στο κεφάλαιο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Ας μην αναζητούμε λοιπόν το ρατσισμό μόνο στη Νότια Αφρική. Τον έχουμε δίπλα μας, ζούμε με αυτόν και από αυτόν. Και δυστυχώς, τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν οι Ρομ, ειδικότερα της μόρφωσης και της εκπαίδευσης, είχαν ξεφύγει από την προσοχή ακόμη και δημοκρατικών, προοδευτικών ανθρώπων και διανοουμένων. Αλλά μήπως είναι υπερβολικό και άστοχο να κατηγορούμε το κράτος και τις κυβερνήσεις του ότι εφάρμοσαν πολιτική



απαρτχάντ στους νεαρούς Ρομ; Μήπως, παρά τα στοιχεία που καταθέσαμε, είναι εκτός πραγματικότητας να μιλάμε για εκπαιδευτικό απαρτχάντ στην πατρίδα μας;

Στην έκδοση του Ο.Η.Ε. τα Ενωμένα Έθνη ενάντια στο απαρτχάντ τονίζεται: “Το απαρτχάντ στην εκπαίδευση: κρατικές δαπάνες κατά σπουδαστή: επταπλάσιες για τον λευκό, συγκριτικά με τον μαύρο”

Και ο Νέλσον Μαντέλα, στην αγόρευσή του στο δικαστήριο εκλαϊκεύει αυτή την εκπαιδευτική πολιτική του ρατσιστικού κράτους: « η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και πρακτικά δωρεάν για όλα τα παιδιά των λευκών είτε οι γονείς τους είναι πλούσιοι είτε φτωχοί. Δεν υπάρχουν παρόμοιες διευκολύνσεις για τα παιδιά Αφρικανών, ακόμη και αν δε ορισμένα παρέχεται σχετική βοήθεια. Επίσης, περίπου 40% των παιδιών των Αφρικανών, ηλικίας επτά έως δεκατεσσάρων ετών, δεν πηγαίνουν με εκείνη που δίνεται στα παιδιά των λευκών,[...] Το 1962, σε ολόκληρη τη Νότιο Αφρική, μόνο 5.660 Αφρικανοί πήραν απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.»

Σύμφωνα με τα στοιχεία του τμήματος σπουδών του ΥΠΕΠΘ, κατά το σχολικό έτος 1993-1994, το σύνολο των μαθητών τσιγγάνικης καταγωγής που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο σε όλη την Ελλάδα ήταν 2.422 παιδιά, τη στιγμή που ο πληθυσμός των μικρών Ρομ, που δεν φοιτούσε στο σχολείο, ξεπερνούσε τις 30.000! (Ντούσας Δ., 1995)

Εκρηκτικά, ανατριχιαστικά και αβίαστα τα πάντα που έχουμε στο μυαλό μας ανατρέπονται και σωριάζονται ως μύθοι που κατασκευάστηκαν για να κρύψουν τον κρατικό ρατσισμό. Και η εικόνα για τις “πολιτισμένες” Ευρωπαϊκές κοινωνίες στιγματίζεται καθώς οι Ρομ, αυτοί οι “νέγροι της Ευρώπης”, όπως δίκαια και εύστοχα έχουν χαρακτηρησθεί, αντιμετωπίζουν τη ρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική του νεοελληνικού κράτους και των υπολοίπων κρατών του κόσμου. Και ύστερα, ερχόμαστε εμείς, η υπόλοιπη κοινωνία, ως θύματα και θύτες, συνεπικουρώντας στη ρατσιστική πολιτική του κράτους.

Η καταδίκη στην εργασιακή σκλαβιά των μικρών Ρομ.

Η εργασία των μικρών Ρομ είναι και θα παραμείνει ένα από τα μεγαλύτερα στίγματα του Ελληνικού και του Ευρωπαϊκού πολιτισμού. Ποιος από εμάς δεν έχει συναντήσει παιδιά του δρόμου να πλένουν τζάμια στα φανάρια, να πωλούν λουλούδια στα μπαρ, στα εστιατόρια, στα μπουζούκια και στις πλατείες; Στην ύπαιθρο - όχι σε δικές τους οικογενειακές επιχειρήσεις – οι μικροί Ρομ ακολουθούν τους γονείς τους δε εργατικές και αγροτικές εργασίες. Τις περισσότερες φορές εξασκούν το επάγγελμα του εργάτη της γης, μαζεύοντας βαμβάκι, ντομάτες, ελιές, πορτοκάλια κ.α.. Εκτεθειμένα στον ήλιο που καίει, στις λάσπες, στο κρύο, στα φίδια, στις ανθυγιεινές συνθήκες δουλειάς, με σοβαρές συνέπειες για τη σωματική και την πνευματική υγεία τους, πέφτουν ταυτόχρονα θύματα εκμετάλλευσης από τον εργοδότη, αποτελώντας χέρια φτηνά και χωρίς απαιτήσεις. Συντελείται ένα έγκλημα: ρατσιστική αδιαφορία καθολική εκμετάλλευση της εργασίας των μικρών Ρομ ακόμη και από το κράτος. Αλλά γιατί τα τσιγγανόπουλα βγαίνουν στην εργασία, ενώ θα έπρεπε να πάνε σχολείο;

Οι μικροί Ρομ αναγκάζονται στην επιλογή της ένταξης στην παραγωγική διαδικασία από πολύ μικρή ηλικία. Είναι η φτώχεια κυρίως που υποχρεώνει χιλιάδες οικογένειες τσιγγάνων να προσανατολίζουν τα παιδιά τους στις διάφορες εργασίες, καθώς και στη ζητιανιά, για να συμπληρώσουν το πενιχρό εισόδημα της οικογένειας. Έτσι τα περισσότερα τσιγγανόπουλα του δρόμου δουλεύουν κανονικό οκτάωρο κάθε μέρα, ενώ άλλα κατά εποχές. Εποχιακά δουλεύουν και ως εργάτες γης, διατρέχοντας όλη την Ελλάδα, προκειμένου να βρουν δουλειά στα χωράφια μαζί με τους γονείς τους και τη φάρα τους.

Άλλωστε στις πιο πολλές περιπτώσεις τσιγγανόπουλων που επαιτούν ή εργάζονται, οι πατεράδες τους είναι στη φυλακή ή διώκονται με ερήμην καταδικασμένες αποφάσεις για διάφορα αδικήματα. Σύμφωνα με αστυνομικές στατιστικές, ένας στους τρεις τσιγγάνους βαρύνεται ή διώκεται ερήμην. Έτσι λοιπόν μπορούμε να εξηγήσουμε τον επταπλάσιο αριθμό τσιγγανόπουλων που βρίσκονται στις φυλακές ανηλίκων της χώρας, σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό των ανήλικων φυλακισμένων.

Όταν, λοιπόν, εκείνο που έχει ζωτική και θεμελιακή σημασία για χιλιάδες οικογένειες ρομ είναι η επιβίωση και μόνο η επιβίωση των φυσικών όντων, τότε η εκπαίδευση των παιδιών τους φαντάζει ωραίο όνειρο αλλά πολύ μακρινό. (Ντούσας Δ., 1995)

Χαρακτηριστικό ως προς αυτό είναι το γεγονός ότι οι μελλοντικές προσδοκίες των τσιγγανόπαιδων όσον αφορά το επάγγελμα που θα επιθυμούσαν να κάνουν, αφορούν επαγγέλματα που δεν απαιτούν καθόλου σπουδές ή δεν απαιτούν μακροχρόνιες σπουδές (όπως π.χ. έμποροι στη λαϊκή, ποδοσφαιριστές, αστυνομικοί, τραγουδίστριες κ.λ.π.). Σαφέστατα έχει ενδιαφέρον να δούμε πίσω από αυτές τις προτιμήσεις ποια είναι τα κίνητρα που οδηγούν σε αυτές. (Ξυνογαλά Ν., 2000) Από τη μια μεριά η προδιαγεγραμμένη επαγγελματική τους τροχιά και η διαδοχή των γονέων τους στον καταμερισμό της εργασίας, ενώ από την άλλη η εκ των πραγμάτων έλλειψη κινήτρων και παροχή δυνατοτήτων για τη δημιουργία μιας καλύτερης ζωής.

ΨΗΦΙΣΜΑ ΥΠΟΥΡΓΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ  
ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΥΝΕΡΧΟΜΕΝΟΙ ΣΤΑ  
ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ,

Έχοντας υπόψη το ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου της 9<sup>ης</sup> 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 αθίγγανων στην Κοινότητα", με το οποίο συνιστά στις κυβερνήσεις των κρατών μελών να συντονίσουν την 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 φοίτησής τους, ότι το ποσοστό των αναλφάβητων στους ενήλικες υπερβαίνει συχνά το 50%, σε ορισμένες δε περιπτώσεις 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 Υπουργών Παιδείας.

### ΕΝΕΚΡΙΝΑΝ ΤΟ ΑΚΟΛΟΥΘΟ ΨΗΦΙΣΜΑ:

Το συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας συνεργάσιμοι 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 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 από 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 τσιγγανοπαίδων και πλανοδίων,

##### γ) την πρόσληψη και την αρχική και συνεχή κατάρτιση των διδασκόντων:

-προσθήκουςα συνεχής και συμπληρωματική κατάρτιση για τους διδάσκοντες που εργάζονται με τα παιδιά τσιγγάνων και πλανοδίων,

-μόρφωση και χρησιμοποίηση διδασκόντων καταγόμενων από τσιγγάνους και πλανοδίους όταν 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 ενδιαφερόμενων φορέων, ιδίως δε των αντιπροσώπων των 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 σύνολο τους, επικουρούμενη εν ανάγκη, από εξωτερικό φορέα.

2.4. Η Επιτροπή θα φροντίσει να 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 Κοινοτικού 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. (Μάρκου Γ. Π. ,Βασιλειάδου Μ. ,1996)

Παγκόσμιες Διακηρύξεις σχετικά με την εκπαίδευση.

Η διακήρυξη της Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης με θέμα : "Εκπαίδευση για όλους", υπεγράφη από 144 κυβερνήσεις στην πόλη Yomtien της Ταϊλάνδης το 1991. Αυτή η Διακήρυξη για την οποία δεσμεύτηκαν οι κυβερνήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο τονίζει ότι η εκπαίδευση για όλους πρέπει να αποτελεί στόχο της παγκόσμιας κοινότητας. Αυτό σημαίνει ότι όπου υπάρχουν ακόμα χώρες στις οποίες δεν παρέχεται εκπαίδευση σε όλους, πρέπει να καταβληθούν ιδιαίτερες προσπάθειες. Και σε κάθε χώρα όπου υπάρχουν πληθυσμοί με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή πληθυσμοί στόχοι που δεν απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, πρέπει επίσης να καταβληθούν ιδιαίτερες προσπάθειες.

Η παγκόσμια Διακήρυξη για την "εκπαίδευση για όλους", στο άρθρο 3 δηλώνει : "Πρέπει να υπάρξει ενεργητική δέσμευση για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, κυρίως όσο αφορά τους αυτόχθονες πληθυσμούς και τις εθνικές και γλωσσικές μειονότητες". ( Ordopez V. ,1996)

Σύμφωνα με το υπόμνημα που παρουσιάστηκε από το Γενικό Γραμματέα των Ηνωμένων Εθνών το 1950 : "Η έννοια της μειονότητας αντιστοιχεί στις ομάδες, τα μέλη των οποίων έχουν μια κοινή καταγωγή, κοινή γλώσσα, κοινή κουλτούρα και κοινή θρησκεία και αναζητούν να διαφυλάξουν είτε την ύπαρξή τους ως εθνικό σύνολο είτε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους".

Αυτός ο ορισμός αναθεωρήθηκε και συμπληρώθηκε σε σύγχρονες διεθνείς συμβάσεις. Σήμερα ο ορισμός που είναι γενικά αποδεκτός είναι της επιτροπής Deschene (Υπο-επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τη μάχη ενάντια στις πρακτικές των φυλετικών διακρίσεων και την προστασία των μειονοτήτων. Ο ορισμός προτάθηκε από τον Jules Deschene, μέλος αυτής της επιτροπής). Η μειονοτική ομάδα προσδιορίζεται ως "μια ομάδα πολιτών ενός κράτους, η οποία συνιστά μια αριθμητική μειονότητα, βρίσκεται σε μη κυρίαρχη θέση στους κόλπους αυτού του κράτους και ταυτόχρονα διαθέτει εθνικά, θρησκευτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, που διαφέρουν από αυτά της πλειοψηφίας. Για το λόγο αυτό αισθάνεται ένα είδος αμοιβαίας αλληλεγγύης, η οποία εκπορεύεται από μια συλλογική θέληση επιβίωσης και της οποίας ο σκοπός είναι να αποκτήσει ίσα δικαιώματα στην πράξη και στο νόμο με την πλειοψηφία". ( Mariño A., 1996)

Η Διεθνής των Ηνωμένων Εθνών, αναφορικά με τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα, τονίζει κυρίως τα πολιτισμικά, θρησκευτικά και πολιτικά δικαιώματα των μειονοτήτων. Στο άρθρο 27 η Συνθήκη διακηρύσσει ότι : "Στα κράτη όπου υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες, αυτές δεν πρέπει να στερούνται του δικαιώματος να έχουν κοινά με όλα τα μέλη της ομάδας τους, τη δική τους πολιτισμική ζωή, να προοδεύουν, να ασκούν τη θρησκεία τους και να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα".

Πολύ πρόσφατα, το ενδιαφέρον για την προστασία της πολιτισμικής ζωής των μειονοτήτων επιβεβαιώθηκε ξανά από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, με την υιοθέτηση μιας διακήρυξης το άρθρο 1 της οποίας προχωράει πιο πέρα από τη Συνθήκη. Απαιτεί από τα κράτη όχι μόνο να προστατεύουν την ύπαρξη της εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας των μειονοτήτων στο έδαφός τους, αλλά και να διευκολύνουν τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την προαγωγή αυτής της ταυτότητας. Η διακήρυξη αναφέρεται επίσης στην πλήρη συμμετοχή των μειονοτήτων στην πρόοδο και την ανάπτυξη της χώρας τους και στην ανάγκη εκπόνησης διακρατικών προγραμμάτων συνεργασίας και βοήθειας όπου θα

λαμβάνονται υπόψη τα νόμιμα συμφέροντα των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες. (Marigo A. , 1996)

Όλα όσα προαναφέρθηκαν γίνονται εφικτά με την επιτυχή εφαρμογή μιας πολιτικής ενίσχυσης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας, και κατ' επέκταση μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ξεκινά από την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών και συνιστά μια αρχή και μια προσέγγιση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που απορρέουν από αυτή τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Μια προσέγγιση που είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική. Μια προσέγγιση που δεν αρκείται μόνο στη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών των εθνοπολιτισμικών ομάδων να συναγωνίζονται τα ντόπια παιδιά, αλλά προχωρεί σε βαθύτερες και ουσιαστικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων, των δομών και των καθιερωμένων διαδικασιών και πρακτικών του σχολείου, γιατί χωρίς αυτές δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αλλαγές που πραγματοποιούνται στις κοινωνίες μας σήμερα, πολύ δε περισσότερο στην προοπτική μιας Ενωμένης Ευρώπης. Κοντολογίς, στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο, όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του. Αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας από την πλευρά του σχολείου σημαίνει απαλλαγή του από την λανθασμένη αντίληψη ότι η κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή που μεταδίδει στους μαθητές είναι και νόμιμη μορφή επικοινωνίας. (Μάρκου Γ. Π. ,1996)

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης ως πρόβλημα πλέον για τα τσιγγανόπαιδα

1) Η εκπαίδευση, προσεγγίζεται ως ένα πρόβλημα, κάτω από τρεις οπτικές :

- πρόβλημα που οφείλεται σε ένα σύνολο κοινωνικών και ατομικών δυσκολιών, οι οποίες πηγάζουν από τις συνθήκες ζωής των τσιγγάνικων οικογενειών.
- πρόβλημα που οφείλεται στις κοινωνικές σχέσεις συγκρούσεων και αποκλεισμού, συμπεριλαμβανομένου και του "θεσμικού ρατσισμού".
- πρόβλημα που οφείλεται στην έλλειψη προσαρμοστικότητας του σχολείου απέναντι στα τσιγγανόπαιδα, έλλειψη που εκφράζεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στην επιμόρφωση των δασκάλων, στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στο διδακτικό υλικό, με συνέπεια μια γενικευμένη επιφυλακτικότητα των παιδιών και των οικογενειών τους απέναντι στο σχολείο.

2) Η εκπαίδευση εξετάζεται επίσης υπό το πρίσμα του δικαίου, κάτω από τις εξής οπτικές :

- την ύπαρξη ή όχι αναγνωρισμένης κοινωνικής θέσης των εθνικών μειονοτήτων και συγκεκριμένων νόμων που αφορούν την εκπαίδευση των μειονοτήτων.
- τη διακήρυξη της παγκοσμιότητας των δικαιωμάτων που απολαμβάνουν όλοι οι πολίτες της ίδιας χώρας, ανεξάρτητα από την εθνική τους ταυτότητα.
- την ύπαρξη ή όχι μιας ιδιαίτερης κοινωνικής θέσης των τσιγγάνων μεταξύ των εθνικών μειονοτήτων.
- την ακαταλληλότητα της νομοθεσίας και των σχολικών κανονισμών που αφορούν τους τσιγγάνους.
- την ουσιαστική ισότητα όλων των πολιτών στο σχολείο, η οποία εφαρμόζεται στην πράξη.

3) Η εκπαίδευση είναι για τους τσιγγάνους μια ευκαιρία κοινωνικής ανέλιξης, που ενέχει εντούτοις ένα κίνδυνο :

την αποκοπή από τις ρίζες της μιας ιδιαίτερης τάξης τσιγγάνων διανοουμένων, ο σχηματισμός της οποίας ενθαρρύνθηκε με ιδιαίτερα μέτρα.

4) Η συμβολή της εκπαίδευσης στη λύση των πολλαπλών προβλημάτων του κοινωνικού και ατομικού αποκλεισμού τίθεται υπό αμφισβήτηση.

- Υπάρχουν πολλές αντιστάσεις του τσιγγάνικου πληθυσμού απέναντι στη σχολική φοίτηση.
- Η εκπαίδευση δεν έχει την ίδια προτεραιότητα με την υγεία, τη στέγαση, τη δικαιοσύνη.
- Η σχολική φοίτηση ίσως δεν οδηγεί τους τσιγγάνους ούτε στην κοινωνική ανέλιξη, ούτε στην εργασία.

5) Υπάρχουν υπηρεσίες που αφορούν την εκπαίδευση, όμως υπολειτουργούν και τα αποτελέσματα είναι ελάχιστα, ίσως μάλιστα ανύπαρκτα. Έχει ενδιαφέρον να ανοίξουμε νέους δρόμους καλύτερα προσαρμοσμένους, να συλλάβουμε εναλλακτικές λύσεις και να πειραματιστούμε με αυτές. ( Hautecoeur J. P., 1996)



## Η γλώσσα

Το ζήτημα της κοινωνικής θέσης της γλώσσας Romani απέχει από το να αποτελέσει αντικείμενο συμφωνίας :

- Από τη μια πλευρά η επίσημη αναγνώριση της Romani, η τυποποίηση της και η λειτουργία της ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας παρουσιάζονται ως επιτακτικές ανάγκες.
- Από την άλλη πλευρά, σε ορισμένες χώρες (όπως η Ελλάδα), η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι τσιγγάνοι είναι η εθνική γλώσσα.
- Εξετάζεται η εισαγωγή της Romani ή των τσιγγάνικων τοπικών διαλέκτων στο σχολικό σύστημα, ως πρώτων ή δεύτερων γλωσσών.

Αναφέρονται ως καθοριστικοί παράγοντες στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Καταγγέλθηκαν φανερές περιπτώσεις ασυμβατότητας μεταξύ δασκάλων και τσιγγανοπαίδων, αλλά επίσης και δύσκολες συνθήκες εργασίας για τους διδάσκοντες σε ορισμένες περιοχές.

Τα αιτήματα συνοψίζονται ως εξής :

- Αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτών
- Χρησιμοποίηση τσιγγάνων εκπαιδευτών
- Ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτών σε τσιγγάνικο περιβάλλον
- Πανεπιστημιακά διαπολιτισμικά προγράμματα

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε κατά τη διάρκεια της ομάδας εργασίας του Διεθνούς Συμποσίου : “Ο δάσκαλος χρειάζεται να αγαπά τα παιδιά, για να τα βοηθήσει να πετύχουν στο σχολείο”.

## Εκπαιδευτικές στρατηγικές

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν στοιχεία, προτάσεις, εμπειρίες, που ακούστηκαν στο Διεθνές Συμπόσιο, τα οποία δεν αντανakλούν μια ολοκληρωμένη στρατηγική, αλλά αντανakλούν την ποικιλία των ζητημάτων που προσεγγίζονται μέσω του θέματος της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων.

1. Εργαλεία, καλύτερα μέσα, προσαρμοσμένα στις συνθήκες ζωής των τσιγγάνων, ιδιαίτερα αυτών που ταξιδεύουν (ταξί, λεωφορείο, караβάνια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση)
2. Διδακτικό υλικό στη μητρική γλώσσα των τσιγγάνων
3. Νέες μέθοδοι και εκπαιδευτές τσιγγάνοι
4. Επιμόρφωση των εκπαιδευτών στην διαπολιτισμικότητα
5. Ειδικά ή προσχολικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στο διαφορετικό προφίλ των μαθητών
6. Υποτροφίες στους τσιγγάνους φοιτητές
7. Πειραματικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να διευκολύνουν τη διαμόρφωση μιας τάξης διανοουμένων και φιλόξενα οικοτροφεία για να διευκολύνουν τη συνέχιση των σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
8. Σφαιρικότερη προσέγγιση της εκπαίδευσης, που θα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου, οικογένειας, κοινωνικού περιβάλλοντος και επαγγελματικών χώρων. (Hautecoeur J. P., 1996)

Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να παρέχει δυνατότητες ώστε να ικανοποιεί τα διαφοροποιημένα και ποικίλα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σε ποικίλες πρόσφατες έρευνες διαπιστώθηκαν ελλείψεις και αδυναμίες στα εκπαιδευτικά προγράμματα και

επισημάνθηκαν τα εξής: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα χρειάζεται να συμβαδίζουν με την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Peverly, 1994) για να δημιουργούν κίνητρα που διευκολύνουν τη μαθησιακή διδασκαλία, προσφέροντας ταυτόχρονα γνώσεις που συνδέονται άμεσα με την καθημερινή ζωή (Carr, Borkowsky, & Maxwell, 1991) και καθιστώντας το μαθητή κοινωνικά λειτουργικό (Greenwood, 1995). Οι μαθησιακοί στόχοι πρέπει να είναι ρεαλιστικοί και συστηματικοί και τόσο η επιτυχία όσο και κυρίως η αποτυχία να αξιολογούνται με βάση την προσπάθεια που έχει καταβληθεί και το βαθμό βελτίωσης από προηγούμενο επίπεδο. Ακόμη και η κρίση και η αξιολόγηση είναι σκόπιμο να απευθύνεται στην εργασία και όχι στο μαθητή. Μέσα από τέτοιου είδους στρατηγικές προωθείται η αυτογνωσία του μαθητή, ο οποίος αποκτά θετική αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Newby, 1991). Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι το όλο εκπαιδευτικό σύστημα και η σημασία της αξιολόγησης χρειάζεται να λάβουν νέο χαρακτήρα με βάση και στόχο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. (Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α., 1998)

### Προσδοκίες, Αιτήματα και Συστάσεις

1) Να γενικευτεί η πρακτική παροχή συμβούλων στους τσιγγάνους για κάθε εκπαιδευτικό ζήτημα που τους αφορά.

Πρέπει να δημιουργηθούν συνθήκες ισότιμης συμμετοχής των τσιγγάνων στις αποφάσεις που τους αφορούν, ώστε να γίνει δυνατός ένας πραγματικός διάλογος. Η διάθεση συνεργασίας που υπάρχει από τη μια μεριά των τσιγγάνων, υπό τον όρο ότι θα τους αναγνωριστεί η αρμοδιότητα πάνω σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Υπάρχει ένα "τσιγγάνικο ύφος" επικοινωνίας το οποίο πρέπει να γίνει αποδεκτό, αλλά, από την άλλη μεριά, να ενθαρρυνθεί και η δημοκρατική ανταλλαγή απόψεων.

Στο σημείο αυτό παραθέτονται ακριβώς όπως εκφράστηκαν ορισμένα από τα αιτήματα των τσιγγάνων :

"πάντοτε οι άλλοι μιλούν στο όνομά μας"

"έχουμε ανάγκες και αιτήματα να εκφράσουμε"

"είμαστε εκείνοι που γνωρίζουμε καλύτερα τα αιτήματά μας"

"έχουμε το δικαίωμα να ακουστεί η φωνή μας"

"ελάτε να μας δείτε, μπορούμε να σας βοηθήσουμε"

"είμαστε ικανοποιημένοι που είμαστε εδώ και που έχουμε φωνή"

2) Ο λόγος που χρησιμοποιείται για την έκφραση και το χειρισμό των ζητημάτων που αφορούν τους τσιγγάνους πρέπει να αλλάξει :

- Να μιλάμε για "ζητήματα" των τσιγγάνων κι όχι πάντα για "δραματικά προβλήματα".

- Να αντικατασταθεί ο "μίζερος λόγος" από ένα πιο χαλαρό, πιο αισιόδοξο, πιο εύθυμο.

- Να αποφεύγονται οι γενικεύσεις στο λόγο, γιατί οι τσιγγάνικες κοινωνίες δεν είναι ομοιογενείς αλλά διαφορετικές και σύνθετες.

- Να δοθεί μια ευκαιρία στην τάξη των διανοούμενων τσιγγάνων να εκφραστεί, έστω και αν, λόγω του στιγματισμού της, παραμένει στο περιθώριο.

3) Να αλλάξει ριζικά ο τρόπος προσέγγισης και χειρισμού των ζητημάτων που αφορούν τους τσιγγάνους.

- Λιγότερη βοήθεια και ελεημοσύνη, περισσότερος αντιρατσιστικός εθελοντισμός.

- Έκφραση εμπιστοσύνης στην τσιγγάνικη κοινότητα.

- Αναγνώριση των ικανοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων της στις μεθόδους και στους τρόπους που ενεργεί.
  - Αποκάλυψη των αδυναμιών των τσιγγάνικων κοινοτήτων, πιο συγκεκριμένα της προσβολής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που είναι ιδιαίτερα συχνή όσον αφορά τις γυναίκες.
  - Ενθάρρυνση του αλφαριθμητισμού στις οικογένειες : υπάρχει ένας εν δυνάμει εκπαιδευτής μέσα σε κάθε οικογένεια.
  - Κατανόηση του τρόπου σκέψης και δράσης των νομαδικών πληθυσμών για τη διευκόλυνση της μετακίνησης ή της εγκατάστασης.
- 4) Η διεθνής αλληλεγγύη πρέπει να εκφράζεται πάνω από όλα στις περιοχές όπου οι συνθήκες ζωής είναι πιο απειλητικές :
- εκεί όπου οι ομάδες των τσιγγάνων βρίσκονται σε κίνδυνο, επειδή υπάρχει αυξημένη εγκληματικότητα.
  - εκεί όπου οι πληθυσμοί ζουν σε μια κατάσταση ανέλπιδης φτώχειας.
- εκεί όπου υπάρχει μεγάλη παιδική θνησιμότητα.

Σύμφωνα με τον Διονύση Μουζάκη, οι αρχές που διέπουν ένα ολοκληρωμένο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν τους Rom είναι οι εξής :

- Ο σεβασμός της πολιτισμικής τους ταυτότητας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και η συμμετοχή των ιδίων στις διαδικασίες της κοινωνικής ένταξης και οι ακόλουθες προϋποθέσεις που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα πενταετή προγραμματισμό της πολιτείας
- η επέκταση στεγαστικών προγραμμάτων του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας για την ίδρυση οικισμών και των κοινωνικών παροχών για την κατοικία.
- Η λήψη απαραίτητων μέτρων υγιεινής για την προστασία της υγείας των τσιγγάνων και την εφαρμογή συστηματικών προγραμμάτων προληπτικής ιατρικής ασφάλισης και ιατρικής περίθαλψης.
- Η δημιουργία δικτύου του Ο Α Ε Δ για την επαγγελματική κατάρτιση και ειδίκευση των νέων ιδίως τσιγγάνων.
- Η σχολική ένταξη των παιδιών των τσιγγάνων και ο αλφαριθμητισμός ενηλίκων και
- η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης για την άρση των κοινωνικών διακρίσεων σε βάρος των τσιγγάνων.

#### Άμεσες δράσεις

- Λήψη άμεσων μέτρων για την εκτέλεση έργων κοινωνικής υποδομής και αναβάθμισης του περιβάλλοντος στους οικισμούς των τσιγγάνων (ύδρευση, διαμόρφωση χώρων, αποχέτευση, ηλεκτροδότηση κ.τ.λ.)
- πρόγραμμα άμεσης προληπτικής ιατρικής, εμβολιασμοί παιδιών, ιατρικές εξετάσεις ενηλίκων.
- Άμεση πολιτογράφηση όσων δεν έχουν ακόμη εγγραφεί στα δημοτολόγια και τα μητρώα των Δήμων και των κοινοτήτων.
- Συστηματική απογραφή των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας, που είναι γραμμένα στα δημοτολόγια και μητρώα, προκειμένου να εντοπιστούν αυτά που δεν φοιτούν καθόλου στα σχολεία.

- Εγγραφή των παιδιών των τσιγγάνων ηλικίας μέχρι 12 ετών που δε φοιτούν στα σχολεία, σε προπαρασκευαστικές ή ενισχυτικές τάξεις, μέχρι τη λειτουργική τους ένταξη στην αντίστοιχη με την ηλικία τους τάξη.
- Ρύθμιση ζητημάτων που αφορούν στις εγγραφές και μεταγραφές των παιδιών των τσιγγάνων στα σχολεία.
- Δημιουργία ειδικών τμημάτων μάθησης για παιδιά άνω των 12 ετών, για τη βασική εκπαίδευσή τους και την προώθησή τους σε σχολές μαθητείας του Ο Α Ε Δ.
- Δυνατότητα συμμετοχής στις εξετάσεις, για την απόκτηση απολυτηρίου Δημοτικού, τσιγγάνων από την ηλικία των 16 ετών και όχι των 20 που προβλέπεται για τον ευρύτερο πληθυσμό.
- Θέσπιση κινήτρων για τη συμμετοχή των παιδιών των τσιγγάνων στο σχολείο, όπως δωρεάν παροχή διδακτικού υλικού στις προπαρασκευαστικές τάξεις, πρόβλεψη μεταφοράς μαθητών, σε περίπτωση που το σχολείο απέχει πολύ από τους οικισμούς των τσιγγάνων.
- Επιμορφωτικά προγράμματα ευαισθητοποίησης για όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών, στελεχών ΟΤΑ, κοινωνικών φορέων, κοινής γνώμης κ.α.
- Επιμορφωτικά προγράμματα για την ενθάρρυνση της επικοινωνίας μεταξύ τσιγγάνων και μη τσιγγάνων, μέσω εντύπων, εκπομπών, κοινών εκδηλώσεων κ.α.
- Επιπλέον ανάπτυξη και επέκταση του αλφαριθμητισμού ανηλίκων και ενηλίκων τσιγγάνων-στα πλαίσια των αρχών της επιμόρφωσης ενηλίκων-έτσι ώστε να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες για ενημέρωση σε θέματα που τους αφορούν ή που εκφράζουν την ανάγκη να γνωρίσουν.
- Προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων κοινοτικής ανάπτυξης για τσιγγάνους υποβαθμισμένων περιοχών με τη συνεργασία συναρμόδιων φορέων (Jean-Paul Hautecoeur, 1996).

## Κοινωνική ένταξη

Θεωρώντας δεδομένο ότι η κοινωνική ένταξη των τσιγγάνων αποτελεί το ζητούμενο, η επίλυση των προβλημάτων τους είναι καθοριστική και προαπαιτούμενη. Όμως η αντιμετώπιση της κατάστασης θα είναι ανεπιτυχής, αν δε συμμετέχουν οι ίδιοι οι τσιγγάνοι μαζί με όλους τους συναρμόδιους φορείς σε ένα δυναμικό δίκτυο συντονισμένης δράσης. ( Μουζάκης Δ. , 1996)

Στο σημείο αυτό αξίζει να προβληματιστούμε σχετικά με τον όρο “κοινωνική ένταξη”. Όπως υποστηρίζει η Okely J. (1993:32-33), συχνά το προφανές χάσιμο των αναγνωρισμένων τσιγγάνικων “παραδόσεων” εξηγείται από κάποιους ερευνητές με όρους “επιπολιτισμού” (acculturation) και “αφομοίωσης” (assimilation). Ο όρος “επιπολιτισμός”, όμως είναι ακατάλληλος αφού βασίζεται στην εντύπωση ότι οι τσιγγάνοι ζουν ανεξάρτητα από τη κυρίαρχη κουλτούρα και κοινωνία. Ας μη ξεχνάμε ότι η οικονομία των τσιγγάνων εξαρτάται άμεσα από την ευρύτερη οικονομία, ακόμα και αν η αυτοαπασχόληση δίνει ένα όριο ελευθερίας, κινητικότητας και ευελιξίας. Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις μιας ομάδας δεν είναι μια αφηρημένη ολότητα που κινείται χωριστά από τις υλικές περιστάσεις και τις σχέσεις με όσους δεν είναι τσιγγάνοι. Για αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο των ιδεολογικών τους σχέσεων με την ευρύτερη κοινωνία. Αφού οι τσιγγάνοι δεν είναι μια ξεχωριστή κοινωνία, προτείνει η Okely J., (1993) δεν είναι δυνατό να προσδιορισθούν ως μια

αυτόνομη κουλτούρα. Ωστόσο, αυτή η απουσία αυτονομίας δεν θα πρέπει να αποκλείσει την κατανόηση ότι οι πεπιοθήσεις και οι πρακτικές τους έχουν συνοχή και σχηματίζουν ένα σημαντικό σύνολο. Με σκοπό να προστατέψουν τον εαυτό τους ως μια διακριτή ομάδα μέσα σε μια κοινωνία που προσπαθεί να τους αφομοιώσει ή να τους καταστρέψει, οι τσιγγάνοι θέτουν κάποια σύνορα. Αυτά βασίζονται στην αρχή της καταγωγής, στην πρακτική της αυτοαπασχόλησης και στην ιδεολογία του ταξιδιού. Οι πεπιοθήσεις και οι συμβολικές ιδέες των τσιγγάνων δεν πρέπει να εξηγούνται ως παραδείγματα “πολιτισμικής καθυστέρησης”. Ούτε πάλι η προσπάθεια συμπίεσης με την κυρίαρχη κοινωνία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως παθητική ανάκλαση της ιδεολογίας της κυρίαρχης κοινωνίας. Υπάρχει συστηματική και συνειδητή επιλογή και απόρριψη. (Ξυνογαλά Ν. ,2000)

## ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στις μέρες μας γίνεται φανερό περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη στιγμή πόσο σημαντικό είναι να συνηθίσουμε να συμβιώνουμε ειρηνικά με ανθρώπους διαφορετικούς από εμάς. Οι διαφορές μπορούν να αναφέρονται σε θρησκεία, γλώσσα, καταγωγή, πολιτισμό, εξωτερική εμφάνιση, νοοτροπία, και σε ποικίλους άλλους προσδιορισμούς. (<http://thrace-net.gr/bridges/page 34 htm>).

Ο όρος "διαπολιτισμική εκπαίδευση" εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία στη δεκαετία του '80 και συνδέεται με την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Μάρκου Γ.Π., 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά από την αναγνώριση και αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών και συνιστά μια στάση ζωής και ένα ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, αντιθέσεων, και συγκρούσεων που απορρέουν από αυτή τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Είναι μια προσέγγιση που είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική (<http://www.w.orfeasnet.gr/PAIDEIA/diapolit.htm>).

Σύμφωνα με την Δραγώνα Θ. : "Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει στην πολιτισμική ετερότητα, είτε πρόκειται για ετερότητα, είτε για πολιτισμική πολλαπλότητα εντός των τειχών, εντός δηλ. του υποτιθέμενου πολιτισμικά ομοιογενούς έθνους – κράτους. Στόχος της είναι να ληφθεί με θετικό αλλά και εμπλουτιστικό τρόπο υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα, η πλέον, αλλά και ρητά παραδεκτή από όλους τους εταίρους του εκπαιδευτικού συστήματος, γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων. Όπως και κάθε άλλος προσδιορισμός για την εκπαίδευση, έτσι και η έννοια διαπολιτισμική φέρει ένα ιδεολογικό στίγμα που μεταφράζεται σε αξίες στόχους και συγκεκριμένες πρακτικές" (<http://www.inegsee.gr/enimerwsi 35-doc 4.htm>).

Κατά την Ανδρούσου Α. : "η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας όρος εξαιρετικά αμφισβητούμενος στον οποίο ο καθένας δίνει την δική του ερμηνεία και το δικό του περιεχόμενο. Υποστηρίζει ότι ο όρος αυτός μας διευκολύνει να μιλήσουμε στην σημερινή εποχή για πράγματα που παλαιότερα τα ορίζαμε με διαφορετικούς όρους που όμως αποδείχθηκε ότι στην εκπαίδευση δεν μπορούσαν να εφαρμοσθούν" (<http://www.paremvasis.gr/enp 15.htm>).

Κατά τον Μάρκου Γ. Π. , : « το συγκεκριμένο πλαίσιο ερμηνείας της ανισότητας και των διακρίσεων στο επίπεδο του σχολείου και της και της κοινωνίας που χρησιμοποιούμε περιλαμβάνει τόσο την πολιτισμική ετερότητα όσο και τους θεσμούς του κράτους. Σ' ένα τέτοιο ερμηνευτικό πλαίσιο η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως Αρχή, ως Προσέγγιση και ως Κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της και της κοινωνίας»

Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση.

Ως προσέγγιση είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική. Δεν αρκείται σε αντισταθμιστικής φύσεως παρεμβάσεις, αλλά προχωρεί σε βαθύτερες και ουσιαστικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων, των δομών και των καθιερωμένων διαδικασιών και πρακτικών του σχολείου για να μπορέσει να ανοίξει

στον κοινωνικό περίγυρο, όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του.

Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους ( Μάρκου Γ. Π., 1997).

Ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στην Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης ότι:

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο κάθε σχολικής δραστηριότητας.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής ,
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπονται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.
- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια καινούργια παιδαγωγική αντίληψη κατάλληλη για τις νέες γενιές του 2000.
- Θεωρείται προετοιμασία των νέων για ένα διαφορετικό κόσμο, που προϋποθέτει εκμάθηση περισσότερων γλωσσών, γνωριμία με άλλους λαούς και πολιτισμούς, καταπολέμηση των πολιτισμικών στερεοτύπων.
- Στηρίζεται σε ευρωπαϊκές αξίες, όπως είναι η ενότητα μέσα στην ποικιλία, η ειρηνική συνύπαρξη των κρατών, η συνεργασία των λαών, η ανοχή των διαφορών, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην ένταξη των μειονοτήτων στον κοινωνικό ιστό της κάθε χώρας είτε ως πολιτών με άλλη γλώσσα και θρησκεία είτε ως νέων πληθυσμών μεταναστών και προσφύγων με άλλη γλώσσα, κουλτούρα ή θρησκεία. Η ένταξη προϋποθέτει την ισονομία, την προστασία της μητρικής γλώσσας, το σεβασμό στη διαφορετική θρησκεία και κουλτούρα, την καλή εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας και τη δημιουργία προοπτικών σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής προκοπής για όλο τον πληθυσμό.
- Είναι τέλος η εκπαίδευση της ισότητας των φύλων, που έχει στόχους την καταπολέμηση των διακρίσεων φύλου, την ισονομία, την προστασία του δικαιώματος των γυναικών στη μόρφωση και την εργασία ([http://www.ecd.uoa.gr/museduc/page\\_3a.htm1](http://www.ecd.uoa.gr/museduc/page_3a.htm1)).

Ο όρος "διαπολιτισμική" αγωγή χρησιμοποιείται σε διαφορετικούς συσχετισμούς. Ο Völker κ. α (1986) αναφέρονται σε ένα "διαπολιτισμικό

εργαστήριο” στο οποίο συμμετείχαν άνθρωποι από διάφορα μέρη του κόσμου για να ανταλλάξουν απόψεις στη βάση μιας προσωποκεντρικής προσέγγισης της ψυχοθεραπευτικής του Rogers. Επιπλέον ο όρος αυτός χρησιμοποιείται και στην παιδαγωγική εργασία με νέες και νέους, ομάδες γυναικών, στην παιδαγωγική εργασία στις γειτονιές κ.λ.π. (Völker και άλλοι 1988,).

Η διαπολιτισμική αγωγή καθίσταται στην πράξη αδύνατη όταν με την κυρίαρχη γλώσσα, και πολλές φορές με την επικρατούσα θρησκεία, ασκείται μια πίεση αφομοίωσης και οι πολιτισμοί των μεταναστών χαίρουν μικρής εκτίμησης, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα ταυτότητας, ιδιαίτερα στις μετέπειτα γενεές. Οι παραπάνω περιορισμοί ενισχύουν την αντιδραστική τάση των μεταναστών προς την επιστροφή στην κοινωνική ομάδα προέλευσης τους ως “στρατηγική” αυτοπροστασίας. Η εν λόγω αυτοαπομόνωση, όμως ενισχύει και τις “διαδικασίες στιγματισμού” εκ μέρους της κοινωνίας υποδοχής.

Γι αυτό το λόγο η διαπολιτισμική αγωγή δεν πρέπει να περιορίζεται στους παιδαγωγικούς θεσμούς, αλλά να επεκτείνεται και στον κοινωνικό περίγυρο για την επίτευξη μιας σχέσης ισοτιμίας. Μια διαπολιτισμική αγωγή χωρίς μέτρα και δραστηριότητες για την εξάλειψη της θεσμικής διάκρισης, χωρίς τη δημόσια καταδίκη και περιφρόνηση του ρατσισμού μπορεί να λειτουργήσει ως μια ιδεολογία κοινωνικού άλλοθι. Για όσο χρονικό διάστημα οι χώρες υποδοχής δεν παραχωρήσουν στους μετανάστες που διαμένουν για πολλά χρόνια στις χώρες αυτές τα πλήρη αστικά δικαιώματα, “η διαπολιτισμική αγωγή θα αποτελεί έναν αγώνα ενάντια σε ανεμόμυλους, καθότι οι άνθρωποι δεν προσανατολίζονται στα ωραία λόγια, αλλά στο πραγματικό στάτους των μεταναστών”. (Gaitanides, 1992)

Οι Essinger/ Graf θεωρούν την διαπολιτισμική αγωγή ως μια “κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής στα προβλήματα που δημιουργούνται στο πλαίσιο μιας πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας”. Οι παραπάνω συγγραφείς αναφέρουν τους εξής στόχους μάθησης μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την ειρήνη. 1) Την εξάλειψη των προκαταλήψεων (πολιτισμικών, εθνικών, εθνοτικών κ.λ.π.) 2) Την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathie): Είναι στενά συνδεδεμένη με την αγωγή για μείωση και εξάλειψη των προκαταλήψεων. Ενσυναίσθηση σημαίνει να μπορούμε να αισθανόμαστε την αδικία, τον πόνο, τον φόβο όπως τον αισθάνεται ο άλλος. Να μπορούμε δηλαδή να βάλουμε τον εαυτό μας στην θέση του άλλου για να δούμε τα προβλήματα του με τα δικά του μάτια και να αισθανθούμε συμπάθεια για αυτόν. Συνεπώς, το πρώτο καθήκον της εκπαίδευσης πρέπει να προάγει την ευαισθησία για την κατανόηση των ατόμων για να ασχοληθούν με τα προβλήματα των άλλων και την ιδιαιτερότητα της διαφορετικότητας τους. 3) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Αλληλεγγύη σημαίνει η ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που ξεπερνά τα όρια των ομάδων, κρατών, φυλών και απαιτεί την εξάλειψη των κοινωνικών αδικιών. Η αλληλεγγύη στρέφεται ενάντια στην αντιπαλότητα και την εξουσία. 4) Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικό τρόπο σκέψης: Ο εθνικός τρόπος σκέψης αποτελεί εμπόδιο για την ειρήνη. Ο τρόπος αυτός αποτελεί απειλή για την ειρήνη. 5) Εκπαίδευση για απόκτηση ικανότητας σύγκρουσης. Σε μια κοινωνία η οποία δεν είναι απαλλαγμένη από συγκρούσεις, τα παιδιά δεν πρέπει να απομονώνονται από τον κοινωνικό περίγυρο, αλλά να καθίστανται ικανά να αναλύουν καταστάσεις συγκρούσεων, διαπιστώνοντας τους αιτιολογικούς παράγοντες τους. Στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν αρκεί μόνο η συζήτηση, αλλά και η δράση ξεκινώντας από συγκεκριμένες καταστάσεις σύγκρουσης που αντιμετωπίζουν άμεσα τα παιδιά (Essinger/Graf 1984).



Παρά τις παραπάνω διαφορές παρατηρείται μια γενική τάση: α) Η διαπολιτισμική αγωγή επικεντρώνεται στο να αποκτηθούν καινούργιες εμπειρίες, να γίνουν γνωστά και να μαθευτούν τα χαρακτηριστικά και οι τρόποι σκέψης άλλων πολιτισμών.

β) Η διαπολιτισμική αγωγή έχει πολλούς τομείς μάθησης. Διαφορετικά έθνη και πολιτισμοί αλληλοεπηρεάζονται γι' αυτό η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί μια ανάγκη της εποχής μας (Völker και άλλοι, 1988)

Ο όρος διαπολιτισμική αγωγή προέρχεται από χώρες που έχουν μεγάλη παράδοση και παιδαγωγική εμπειρία με γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες όπως στην Αγγλία, την Αμερική, Καναδά, Αυστραλία, Ολλανδία, Βέλγιο. Είναι η διαμέσου των πολιτισμών εκπαίδευση και αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στο φαινόμενο της μετανάστευσης και της παραμονής μιας μειονότητας στον ίδιο χώρο με μια άλλη πολιτιστική και γλωσσική πλειοψηφία.

Η διαπολιτισμική αγωγή αποκτά το πραγματικό της νόημα όταν κατανοηθεί σαν αναγκαία πρόταση και απάντηση στο ερώτημα : πως θα πραγματοποιηθεί η κοινωνική ένταξη των πολιτών και μεταναστών από διαφορετικές κουλτούρες σε χώρες υποδοχής, ή σε χώρες που έχουν θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες; Είναι μια πρόταση μιας δημοκρατικής κοινωνίας που θέλει να αποδεχτεί και να αναγνωρίσει τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Αποτελεί την ανάδειξη μιας καινούργιας τακτικής στην παιδαγωγική αντίληψη για μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία ενώνει και συνθέτει αντί να διαχωρίζει τις πολύγλωσσες και πολιτισμικές κοινωνίες όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο.

Για να χαρακτηρίσει σήμερα κανείς μια κοινωνία ως πολυπολιτισμική δεν αρκεί αυτή να παρουσιάζει μόνο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της πολυγλωσσίας και της πολυχρωμίας, αλλά πρέπει να είναι και οργανωμένη κοινωνικά και πολιτικά με τέτοιο τρόπο που να αναδεικνύεται ο σεβασμός, η κατανόηση για αυτήν την υπαρκτή δομή. Διαφορετικά δεν μπορεί να περιγράψει και να ορίζει κανείς μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά μια παράλληλη κοινωνία με επάλληλους κύκλους και η οποία είναι δομημένη με διαφορετικά κοινωνικά τμήματα μειονότητας και πλειοψηφίας, τα οποία συνεχίζουν ασύνδετα και σε επάλληλους κύκλους το ένα δίπλα στο άλλο να υπάρχουν (<http://www.orfeasnet.gr/PAIDEIA/diapolit.htm>).

Ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ξεκίνησε ιστορικά από τις Η. Π. Α τη δεκαετία το '70 και ακολούθησε τον προηγούμενο όρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτοί οι δύο όροι συζητήθηκαν όταν στις Η. Π. Α διαπιστώθηκε να υπάρχουν πολλοί αλλόφωνοι μαθητές κυρίως ισπανόφωνοι, οι οποίοι αντιμετώπιζαν τεράστιες δυσκολίες με αποτέλεσμα την αποτυχία τους στο σχολείο. Μια από τις αρχικές διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών ήταν ότι το Αμερικάνικο σχολείο δεν μπορεί να έρθει κοντά σε αυτά τα παιδιά γιατί τους προτείνει ένα πολιτισμικό πρότυπο, με το οποίο δεν έχουν καμία σχέση.

Μία από τις πρώτες κινήσεις ήταν να μιλήσουν στα παιδιά για τους διαφορετικούς πολιτισμούς ξεχωριστά και ονομάστηκε αυτό πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα περιελάμβανε στις ώρες μαθήματος παρουσιάσεις από άλλους πολιτισμούς, με έμφαση σε χαρακτηριστικά όπως ντύσιμο, γιορτές, ήθη και έθιμα, πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Μετά το πέρασμα 10 χρόνων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εξακολουθούσαν να αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες και να βιώνουν την σχολική αποτυχία. Τότε αναρωτήθηκαν οι δάσκαλοι για ποιο λόγο γίνονταν αυτό και κατέληξαν στο ότι μόνο να δείχνεις τα πολιτισμικά στοιχεία του άλλου δεν σημαίνει

ούτε εξοικείωση με το διαφορετικό, ούτε και ανταλλαγή που θα ήταν απαραίτητη ώστε να νιώσουν τα παιδιά ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το ότι παρέθεταν απλά τα πολιτισμικά στοιχεία ήταν αρνητικό γιατί:

α) Έδειχνε μεν την διαφορετικότητα με θετικό τρόπο αλλά δεν υπήρχε η ανταλλαγή πολυπολιτισμικών στοιχείων απλώς τα παράθετε.

β) Τα παιδιά δεν αναγνώριζαν ως δικά τους, στοιχεία της ταυτότητας τους τα πολιτισμικά στοιχεία που πρόβαλλε ως δικά τους το Αμερικάνικο σχολείο. Βλέπουμε δηλαδή κάποιες κινήσεις με θετικά κίνητρα αλλά ως εκεί. Η διαφορά ως θετικό και τίποτα άλλο.

Το τέλος της δεκαετίας του '70 βρήκε με ιδιαίτερα προβλήματα τόσο την Αμερική όσο και την Ευρώπη (χώρες υποδοχής μεταναστών όπως: Γερμανία, Σουηδία, Γαλλία, Β. Ιταλία). Η λύση που χρησιμοποιήθηκε στην Αμερική ήταν αυτό που ονόμασαν διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλ. συζήτηση και ανταλλαγή μέσα από γνωστικά αντικείμενα.

Στις ευρωπαϊκές χώρες το πρόβλημα κλήθηκε να δοθεί από αυτούς που αντιμετώπιζαν το πρόβλημα δηλ. οι εθνικές ομάδες έπρεπε να φτιάξουν σχολεία το απόγευμα για τα παιδιά τους να δοθούν μαθήματα στη μητρική γλώσσα το απόγευμα κ. α. Το παραπάνω στηρίχθηκε στη λανθασμένη εκτίμηση ότι τα άτομα που είχαν έρθει στη χώρα τους θα συνέβαλαν με την εργασία τους για κάποιο χρονικό διάστημα και μετά θα επέστρεφαν. Αυτό όμως αποδείχτηκε λάθος γιατί οι περισσότεροι επέλεξαν να μείνουν και να επιτύχουν τα παιδιά στο εθνικό σύστημα εκπαίδευσης της κάθε χώρας. Οπότε σε αυτές τις χώρες τέθηκε πάλι το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και αντιμετωπίστηκε αρχικώς με τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, έγινε προσπάθεια διδασκαλίας εναλλακτικά και της μητρικής και μετά προσεγγίστηκε στην Ευρώπη το θέμα όπως και στην Αμερική (<http://www.Paremnasis.gr/enr 15.htm>).

Η Δραγώνα Θ. αναφέρει ότι το 1977 που αποτέλεσε μια χρονολογία κλειδί δημοσιεύθηκε μια κοινοτική οδηγία η οποία συνόψιζε τα μέτρα που ήδη είχαν αρχίσει να λαμβάνουν οι χώρες υποδοχής, κάθε μία με τον δικό της τρόπο: εξασφάλιση διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε ειδικές τάξεις υποδοχής, ενίσχυση της διδασκαλίας της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης και δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών. Το σημαντικό στοιχείο αυτής της οδηγίας ήταν ότι τα μέτρα αυτά πήραν έναν υποχρεωτικό για τα κράτη-μέλη χαρακτήρα και τα κράτη-μέλη κλήθηκαν να συμμορφωθούν με αυτή την οδηγία μέσα σε τέσσερα χρόνια. Οι διάφορες φάσεις της εξέλιξης της πολιτικής γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις μεγάλες χώρες υποδοχής μεταναστών- Αγγλία, Γαλλία, Δυτική Γερμανία τότε- ακολούθησαν πάνω κάτω την ίδια διαδρομή. Αρχικά προσπάθησαν να αφομοιώσουν τα αλλοεθνή παιδιά από την κυρίαρχη κουλτούρα. Μετά προσπάθησαν να εντάξουν στο εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά αυτά, εισάγοντας τη γλωσσική και πολιτισμική πολλαπλότητα στο πρόγραμμα. Πίστευαν ότι η γνώση της πολιτισμικής προέλευσης των παιδιών θα προωθήσει την επίδοση και την ισότητα ευκαιριών και θα μείωση τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Το μοντέλο αυτό ήταν κατά βάση μαθητοκεντρικό. Πληθυσμός-στόχος ήταν οι αδύναμοι μαθητές που αποτυγχάνουν και που έχουν να κερδίσουν από ένα νέο διδακτικό υλικό και από ένα αναλυτικό πρόγραμμα

Η κριτική απέναντι στο μοντέλο αυτό που ήταν μια πρόοδος από το μονοπολιτισμό είναι ότι δεν αναγνωρίζει τις διακρίσεις, τα ρατσισμά ως χαρακτηριστικά της

κοινωνίας, αλλά αντίθετα εντοπίζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικοί μαθητές μέσα στην ίδια τους την ομάδα. Ένα κοινωνικό πρόβλημα συνεπώς, συρρικνώνεται αναγκαστικά σε ατομικό και τελικά ο λανθάνων στόχος μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει ένα αφομοιωτικό χαρακτήρα. Τελικά ξεφεύγοντας από το τρίπτυχο αφομοίωση- ένταξη- πολιτισμικός πλουραλισμός εντοπίζεται μια θεωρητική στροφή- με πολύ μεγάλη έμφαση στην Αγγλία-από την πολιτισμική στην κοινωνική διάσταση, από την έμφαση στις ελλείψεις στο δικαίωμα στη διαφορά (<http://www.inegsee.gr/enimerwsi-35-doc4.htm>).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και μετά έγιναν συζητήσεις σε εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς κύκλους για την διαπολιτισμική διάσταση που είχαν σαν στόχο τη διαπραγμάτευση των πολιτισμών, μεταξύ τους, την ανταλλαγή, τον διάλογο και της δημιουργίας ενός κοινού πλαισίου συζήτησης. Αυτή η διαφορά των πολιτισμών δηλ. να αποτελέσει έναυσμα για διάλογο, συζήτηση και ανταλλαγή και κυρίως μέσα από μία προσπάθεια η διαφορετικότητα του καθένα να βρεθεί σε μια ισότιμη μεταχείριση μέσα σ' ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα (<http://www.paremnvasis.gr/enp15.htm>).

Σε ότι αφορά την Ελλάδα, ο επίσημος λόγος υποστήριξε με πείσμα και για πολλά χρόνια την πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια της χώρας. Όταν τα τέλη της δεκαετίας του '70 αρχίζει η παλιννόστηση των Ελλήνων μεταναστών από τις χώρες της Ευρώπης, τον Καναδά, την Αμερική και την Αυστραλία τα παιδιά τους προφανώς μπαίνουν στο σχολικό σύστημα. Ιδρύονται σχολεία αποκλειστικά για τα παιδιά αυτά και από το 1980, τάξεις υποδοχής οι οποίες αργότερα μετονομάστηκαν "φροντιστηριακά τμήματα" στο πλαίσιο των κοινών σχολείων. Ο όρος "διαπολιτισμική εκπαίδευση" εμφανίζεται στην Ελλάδα αρχικά στο λόγο των κοινωνικών επιστημόνων στα μέσα της δεκαετίας του '80, την εποχή που εμφανίζονται στην εκπαίδευση παιδιά μεταναστών από την Ανατολική Ευρώπη αλλά και την Αφρική, την Ασία, την πρώην Σοβιετική Ένωση και λίγο αργότερα την Αλβανία. Τα παιδιά αυτά εντάσσονται στις υπάρχουσες τάξεις υποδοχής ή τα φροντιστηριακά τμήματα. Η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ακολουθεί το ίδιο μοντέλο που ακολούθησαν οι χώρες παραδοσιακής υποδοχής μεταναστών, δηλαδή μια προσπάθεια αφομοίωσης μέσα από την ομογενοποίηση, με κύριο μοχλό την επίσημη εθνική γλώσσα. Οστόσο τα τελευταία χρόνια το τοπίο αλλάζει.

Επί υπουργίας Παπανδρέου Γ. η πολιτεία άρχισε να κάνει θεσμικά βήματα: δημιούργησε την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, ψήφισε στη Βουλή το 1996 νόμο για την ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετέτρεψε τα σχολεία των παλιννοστώντων και άλλα δύο σχολεία της χώρας σε διαπολιτισμικά, με στόχο να αποτελέσουν πεδίο εναλλακτικής πρακτικής (πρέπει ωστόσο να γίνει η επισήμανση ότι μέχρι σήμερα δεν έχει ληφθεί κανένα μέτρο γι' αυτή την εναλλακτική πρακτική, με αποτέλεσμα τα σχολεία αυτά να παραμένουν διαπολιτισμικά μόνο κατ' όνομα), ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) χωρίς ωστόσο να έχει ακόμα λειτουργήσει και τέλος το Υπουργείο υλοποιεί με την υποστήριξη του Β' Κ. Π. Σ. (Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης) τέσσερα μεγάλα προγράμματα: ένα για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων, ένα για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και παλιννοστώντων, ένα για την εκπαίδευση των ομογενών και ένα για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων (<http://www.inegsee.gr/enimerwsi-35-doc4.htm>).

Αν και τα εννοιολογικά όρια των όρων "πολυπολιτισμικός" και "διαπολιτισμικός" (intercultural) δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται για να

περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξης της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων.

Τη διαφοροποίηση αυτή έχουν υιοθετήσει το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση στα σχετικά με την προβληματική της πολιτισμικής ετερότητας κείμενα τους

Στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7) η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω τέσσερα βασικά στοιχεία:

- στην πλειοψηφία τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας.
- κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά.
- η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο
- για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική ( Μάρκου Γ.Π., 1997).

Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ο δάσκαλος δεν θα έχει ως καθήκον να μεταδίδει τις αξίες της άρχουσας τάξης ως δεσμευτικές, αλλά θα δίδει στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν κριτικά όλο το φάσμα των αξιών που κυριαρχούν στον εξωσχολικό χώρο, για να μπορέσουν έτσι οι μαθητές να αποκτήσουν μία ταυτότητα, η οποία θα είναι αποτέλεσμα της δυναμικής που θα αναπτύσσεται από τη κριτική θεώρηση όλων των αξιών από την μεριά του μαθητή. (Ζωγράφου Α., 1997)

Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας οι παιδαγωγικές στρατηγικές δεν επιτρέπεται να στηρίζονται στην άρνηση του "άλλου" αλλά στη γνώση και την αλληλοκατανόηση που οδηγεί στην υπέρβαση της αποξένωσης του ανθρώπου από τον πολιτισμικά "διαφορετικό συνάνθρωπό του, αλλά και από τον ίδιο τον εαυτό του. Γνωρίζοντας και κατανοώντας τους πολιτισμικά "διαφορετικούς", μαθαίνουμε να κατανοούμε καλύτερα τον εαυτό μας. Στόχος των στρατηγικών είναι να παραμεριστούν οι τεχνητές ιεραρχήσεις που στοχεύουν στην άσκηση επιρροής και εξουσίας και η διαμόρφωση μιας ολικής θεώρησης πολιτισμών. Αυτό σημαίνει ότι το διαφορετικό πρέπει να πάρει τη θέση του στη διδασκαλία επειδή μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του δικού μας. Το διαφορετικό δεν είναι "το περίεργο", "το παράξενο", αλλά η καθημερινότητα στην κοινότητα των Τσιγγάνων, των Ποντίων κ.τ.λ.. Για τους "άλλους" αυτό σημαίνει ότι δεν συναντούν το λαό με το μεγάλο, τον ανώτερο πολιτισμό, αλλά όλες τις δυνατές μορφές απανθρωπιάς. Για μας αυτό σημαίνει ότι στη συνάντηση με το "άλλο", το "ξένο", το "διαφορετικό" βλέπουμε το δικό μας δηλ. την απανθρωπιά της κοινωνίας μας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντος τον άνθρωπο ο οποίος κοινωνικοποιείται σε συγκεκριμένες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες και ο οποίος έχει δικαίωμα στην ιδιαιτερότητά του. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αντίθετη σε κάθε μορφή ξενοφοβίας, αναπτύσσοντας στρατηγικές που καθιστούν σαφές ότι μια ευρύτερη πολιτισμική ανάπτυξη είναι δυνατή μόνο όταν η δική μας πολιτισμική έκφραση συμβιώνει και αλληλεπιδρά τους άλλους πολιτισμούς και από αυτή τη συμβίωση προκύπτει κάτι το νέο ( Μάρκου Γ.Π., 1997)

Κείμενο 8: Νόμος περί υπ' αριθμό 2413: η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Φ Ε Κ 124/ 17-6-1996, τεύχος πρώτο ([http://www.komvos.edu.gr/glossa/odigos/thema\\_b6/b6K8.htm](http://www.komvos.edu.gr/glossa/odigos/thema_b6/b6K8.htm))

#### Κεφάλαιο 1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

##### Άρθρο 34 Σκοπός- Περιεχόμενο

1) Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

2) Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Παρακάτω παραθέτω δύο παραγράφους της εισηγητικής έκθεσης του νόμου περί "διαπολιτισμικής εκπαίδευσης". Η εισηγητική έκθεση λέει ότι: "Οι πολιτισμοί σήμερα δεν γνωρίζουν σύνορα, τα εκπαιδευτικά συστήματα όμως των χωρών υποδοχής μεταναστών μέχρι την δεκαετία του '70 αδιαφόρησαν παντελώς για την πολιτισμική ποικιλία των κοινωνιών τους, εφάρμοσαν μια πολιτική αφομοίωσης και πολιτισμικής ομοιομορφίας μέσα από την μία μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική με στόχο την δημιουργία ενιαίας εθνικής συνείδησης και ενιαίας εθνικής ταυτότητας. Τη δεκαετία όμως η τακτική αυτή αρχίζει και αλλάζει"

"Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά από την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών, στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του. Αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας από την πλευρά του σχολείου σημαίνει, απαλλαγή από την λανθασμένη αντίληψη ότι η κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή που μεταδίδει στους μαθητές είναι η μόνη και νόμιμη μορφή επικοινωνίας. Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία υπάρχει μια ποικιλία γλωσσών και διαλέκτων που ισχύουν και λειτουργούν σε διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια".

Πάνω στην εισηγητική έκθεση καθώς και στη δομή της εκπαίδευσης ασκήθηκε κριτική σε μία ημερίδα από την Κούρτοβικ Ι. Η Κούρτοβικ Ι. υποστηρίζει ότι αντίθετα με όλα αυτά τα πολύ ωραία, που περιγράφει η εισηγητική έκθεση, στόχος του νόμου όπως καταγράφεται στον 2413 είναι η ανάδειξη της ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας, η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ελληνοπαίδων, η προβολή και διάδοση της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής και ορθόδοξης παράδοσης και του ελληνικού πολιτισμού.

Συνεχίζει λέγοντας ότι είναι χαρακτηριστική η αντίφαση ανάμεσα σ' αυτό που σκόπευαν και σ' αυτό που φτιάξαν. Πολύ περισσότερο σ' ένα νόμο πολυσέλιδο, ο νόμος διατίθεται για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας χώρος 1/4 σελίδας, 1/4 σελίδας στον οποίο όμως το διαπολιτισμικό σχολείο είναι ένα σχολείο που δεν απευθύνεται σ' όλους τους μαθητές, δεν απευθύνεται και στα δύο μέρη, δεν απευθύνεται σε όλη την κοινότητα, απευθύνεται ειδικά στους μαθητές εκείνους που ανήκουν, σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Χαρακτηρίζει αποτυχημένο τον νόμο, που παγιώνει κι αυτός τη διάκριση.

Η Κούρτοβικ Ι. ισχυρίζεται πως υπάρχει ένα ισχυρό νομικό πλαίσιο για την προστασία των μειονοτήτων. Ένα πλαίσιο όμως το οποίο αποδεικνύεται άχρηστο στην πράξη, αφού αυτοί που έχουν την ανάγκη του δεν μπορούν να κάνουν χρήση των διατάξεων του. Άχρηστο στην πράξη και για έναν ακόμη λόγο, γιατί δεν αρκούν οι νόμοι, δεν αρκούν τα συνέδρια, δεν αρκεί η εκπαίδευση των ειδικών, χρειάζεται απεύθυνση στην κοινωνία. Εκφράζει τη λύπη της γιατί εκεί μέσα δεν ήταν η κοινωνία, θα ήθελε να δει την κοινωνία των Λιοσίων που είναι και βασανισμένη κοινωνία, μέσα στην ημερίδα πιστεύοντας ότι χωρίς απεύθυνση στην κοινωνία δεν καταπολεμάται ο ρατσισμός, δεν πετυχαίνεται η διαπολιτισμικότητα, δεν πετυχαίνεται η πολυπολιτισμική ταυτότητα της κοινωνίας. Εκφράζει επίσης τον φόβο ότι αυτή η πολυπολιτισμική ταυτότητα της κοινωνίας μπορεί να είναι και μία απάτη. Ενώ ισχυριζόμαστε ότι είναι μια πολυπολιτισμική κοινωνία αντίθετα δεν είναι πολυπολιτισμικές κοινωνίες της Ευρώπης, είναι κοινωνίες έντονα μονοπολιτισμικές, αυταρχικές και εθνικά προσανατολισμένες. Υποστηρίζει ακόμη ότι αυτές είναι πολυπολιτισμικές, πολυπολιτισμικές υπό την έννοια της παρουσίας πολλών κοινοτήτων.

Η σύνθεση αυτών των κοινοτήτων για να φτιαχτεί ένα καινούργιο πολιτιστικό πρόσωπο της Ευρώπης, θα έπρεπε να είναι ο στόχος. Η σύνθεση αυτή είναι δυνατή διερωτάται η ομιλήτρια. Λέει ότι οι δρόμοι είναι δύο: Ο ένας η προστασία της ταυτότητας με το φόβο κατάληξης στην γκετοποίηση και την περιθωριοποίηση. Ο δεύτερος είναι οι διαδικασίες της ένταξης, οι οργανωμένες και έντονες διαδικασίες της ένταξης με τον φόβο της αφομοίωσης. Και το ένα και το άλλο στηρίζονται στη διάκριση και την τροφοδοτούν. Είναι ένα δίλημμα που θέλει συζητήσεις (<http://www.Paremnasis.gr/enr 181.htm>).

Στην εισήγηση της που είχε θέμα την διαπολιτισμική εκπαίδευση η Δραγώνα Θ. κάνει κριτική στα διδακτικά μέσα. Υποστηρίζει ότι παρά τις θεσμικές αλλαγές, στην πράξη η κατάσταση είναι ακόμα στο εμβρυακό στάδιο. Τα διάφορα διάσπαρτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εδώ όπως και αλλού, υιοθετούν ρητά ή έμμεσα την άποψη ότι η συνύπαρξη στο χώρο του σχολείου παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, μπορεί να επιτευχθεί με την γνωριμία στο γνωστικό επίπεδο των εκατέρωθεν ιδιαιτεροτήτων. Δηλαδή, ότι η αρμονική συνύπαρξη προϋποθέτει από τη μία τα αλλοεθνή παιδιά να μάθουν τη γλώσσα του σχολείου και από την άλλη τα αυτόχθονα παιδιά να μάθουν πληροφορίες για τον πολιτισμό των αλλοεθνών παιδιών. Αυτή η προσέγγιση νομιμοποιεί τη διαφορά χωρίς όμως να προχωρεί προς μια δυναμική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικής κουλτούρας.

Η πιο σημαντική επίπτωση της παρουσίας στο σχολείο της κάθε χώρας άλλων, διαφορετικών μαθητών είναι ότι τίθεται σε αμφισβήτηση η φαντασίωση της ομοιογένειας των σχολικών τάξεων και μπαίνει σε δοκιμασία η εθνοκεντρική αντίληψη με βάση την οποία έχουν οικοδομηθεί μέχρι τώρα όλα τα αναλυτικά προγράμματα όσο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές. Αν προσεγγίσει κανείς την εκπαίδευση με τους όρους της διαφοράς, θα διαπιστώσει ότι η διαφορετικότητα στο σχολείο είναι εγγενής. Οι σχολικές τάξεις είναι ανομοιογενή σύνολα, που αποτελούνται από παιδιά αλλά και από δασκάλους με διαφορετικές καταβολές. Αυτή η δομική διαφορετικότητα αποτελεί συστατικό στοιχείο όλων των σχολικών τάξεων. Ωστόσο, τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και η παιδαγωγική που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία, έχουν σχεδιαστεί και επιτελούνται με την παραδοχή ότι η τάξη είναι μια ομάδα ομοιογενής και η απάντηση στην πολλαπλότητα είναι η ισοπεδωτική απάντηση του ενός

σχολικού εγχειριδίου σε όλη την εκπαιδευτική γκάμα, του ενιαίου αναλυτικού προγράμματος του ενός δασκάλου.

Η ομοιογένεια λοιπόν στις σχολικές τάξεις δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στην ύπαρξη των αλλοεθνών παιδιών. Άρα η διαχείριση της ομοιογένειας στην εκπαιδευτική πρακτική μέσα από μια δυναμική συμπληρωματικότητα είναι προϋπόθεση του εκπαιδευτικού έργου.

Ορίζοντας λοιπόν την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αναφερόμαστε μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς, ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας. Διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση, είτε αυτή είναι κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική ή θρησκευτική. Σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού. (<http://www.inegsee.gr/enimerwsi-35-doc4.htm>).

Είναι γνωστό ότι η επιτυχία του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από το κατά πόσο το σχολείο αποδέχεται την προσωπικότητα και την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Σε καμία περίπτωση ο μαθητής δεν πρέπει να αισθάνεται ότι το σχολείο δεν σέβεται την κοινωνική του προέλευση και τα συστατικά στοιχεία της πολιτισμικής του ταυτότητας, διότι αυτό θα επιφέρει μείωση της αυτοεκτίμησης και συνεπώς αντίσταση ή ακόμη και άρνηση στη μάθηση. (Ζωγράφου Α., 1997)

Αναλύοντας τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τα πρότυπα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (Φραγκουδάκη Α., 1978). Ακόμη και η γλώσσα του σχολείου ανταποκρίνεται στη γλώσσα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (Ζωγράφου Α., 1993) με αποτέλεσμα η "γλωσσική εκπαίδευση" να αποκτά "τη μορφή γλωσσικής λογοκρισίας", διότι ο δάσκαλος ερμηνεύει την αδυναμία των μαθητών να επικοινωνήσουν στην επίσημη γλώσσα του σχολείου (επεξεργασμένος κώδικας) ως νοητική ανικανότητα (Κατσικας Χ. 1989, Πυργιωτάκης Α. 1984, Γκότοβος Α., 1986). Δεν είναι, λοιπόν τυχαίο ότι το σχολείο αντί να αντισταθμίζει, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (Κατσικας, Χ/ Καββαδίας Γ. 1994 και 1996).

Στα παιδιά των μεσοαστών δημιουργείται ένα ελιτίστικο πνεύμα, χωρίς αλληλεγγύη και κατανόηση για τους άλλους, τους διαφορετικούς. Ένα σχολείο το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών της ίδιας εθνότητας είναι ασφαλώς τελείως ακατάλληλο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Συνεπώς, η προσαρμογή των περιεχομένων και των αξιών του σχολείου στην κοινωνική πραγματικότητα όλων των μαθητών, με την έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής, δεν αφορά μόνο τα παιδιά των αλλοδαπών αλλά όλα τα παιδιά της σχολικής κοινότητας, καθότι μια τέτοια προσέγγιση θα συμβάλλει στην αλληλοκατανόηση, στον αλληλοσεβασμό και συνεπώς και στην εξέλιξη όλων των μαθητών (Ζωγράφου Α., 1997)

Από την αρχαιότητα σε όλα τα έθνη της γης υπήρξαν και υπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμοί σε επαφή, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο κομμάτι ανθρώπων στον πλανήτη μας να ζει σε δίγλωσσο και διαπολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό είχε αποτέλεσμα μια σημαντική εμπειρία της ανθρωπότητας και ένα πλήθος προβλημάτων που συνεπάγεται μια παρόμοια κατάσταση ζωής.

Ο όρος δίγλωσσία αναφέρεται και χαρακτηρίζει τα παιδιά, τα οποία βιώνουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους ανάμεσα σε δύο κουλτούρες σε κόσμους με διαφορετικές αξίες. Υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στην γλώσσα και στην εθνική

ταυτότητα. Η γλώσσα παίζει έναν σημαντικό ρόλο αλλά όχι τον πιο αποφασιστικό για τον σχηματισμό της εθνικής ταυτότητας. Η κατάκτηση της γλώσσας στην φάση της πρωταρχικής κοινωνικοποίησης αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη μιας σταθερής προσωπικότητας και την ομαλή προσαρμογή στα κοινωνικά δεδομένα. Η κατάκτηση της γλώσσας αφορά το περιεχόμενο των εκφραστικών μέσων, την εμπειρία, τα βιώματα και αισθήματα που ξυπνούν και συνδέουν το παιδί με γεγονότα και πρόσωπα διαμέσου των οποίων τα έχει βιώσει. Η μητρική γλώσσα αποτελεί ένα σπουδαίο δείγμα κοινωνικής συμπεριφοράς μέσω της οποίας μεταβιβάζονται οι βασικές λειτουργίες της γλώσσας.

Υπάρχουν πολλές έρευνες που δείχνουν την υπεροχή των αλλοδαπών μαθητών που κατέχουν καλά την μητρική τους γλώσσα. Όλες καταλήγουν στο ότι οι παραπάνω μαθητές δομούν και κατακτούν με ευκολία την άλλη γλώσσα σε άριστο βαθμό και διευρύνουν την διανοητική τους ανάπτυξη σε πιο ψηλό βαθμό απέναντι στους άλλους που δεν κατέχουν την μητρική τους γλώσσα με αποτέλεσμα να καταλήγουν οι περισσότεροι στη διπλή ημιγλωσσία ή στην υπεροχή της μιας και μόνο γλώσσας. Κάτω από τον όρο διγλωσσία αντιλαμβανόμαστε την περίπτωση που ένα άτομο ανήκει σε δύο γλωσσικές κοινότητες και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, που να δημιουργείται η απορία : με ποια από τις δύο γλώσσες έχει στενότερη σχέση ή ποια γλώσσα πρέπει να θεωρηθεί μητρική, ποια χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη ευχέρεια και σε ποια σκέφτεται;

Νεότερες έρευνες και κυρίως αυτής της ΟΥΝΕΣΚΟ το (1976) που είχε σκοπό να μελετήσει τη δίγλωσση εξέλιξη των παιδιών της Φιλανδίας, που ζούσαν ως μεταναστόπουλα στη Σουηδία απέδειξε το εξής: Παιδιά που μετανάστευσαν από τη Φιλανδία στη Σουηδία σε μια ηλικία 10-12 ετών και κατείχαν την μητρική τους γλώσσα μετά από μια παραμονή 2-4 ετών στη Σουηδία παρουσίαζαν περίπου τον ίδιο βαθμό γλωσσικής εξέλιξης με αυτό των παιδιών της πατρίδας τους και οι γνώσεις τους στα Σουηδικά πλησίαζαν αρκετά αυτές των Σουηδών συμμαθητών τους. Αυτό οι ερευνητές το ερμηνεύουν ως εξής : τα παιδιά που είχαν αποκτήσει στη μητρική τους γλώσσα ένα τέτοιο επίπεδο, είχαν τη δυνατότητα όχι μόνο να συνεχίσουν να την καλλιεργούν, αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθειά της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι θα πρέπει να αναπτυχθεί η μητρική γλώσσα σε τέτοιο βαθμό, έτσι ώστε να μπορέσει αυτή να αποτελέσει τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Σε μια τέτοια περίπτωση το παιδί μαθαίνει, εκτός της μητρικής του γλώσσας μια δεύτερη γλώσσα.

Επειδή όμως υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην γλώσσα και στον πολιτισμό, μια και η γλώσσα είναι φορέας του πολιτισμού, η διδασκαλία και η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούσε να εννοηθεί έξω από τις πολιτιστικές επιρροές και γι' αυτό χρησιμοποιούμε τον όρο διπολιτισμική διδασκαλία.

Η μητρική γλώσσα αποτελεί μια βασική και αναγκαία προϋπόθεση της συνολικής ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού, της κοινωνικοποίησης του, της συναισθηματικής, της διανοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Το να αρνείται κανείς σήμερα σε ένα παιδί το δικαίωμα να μάθει τη μητρική του γλώσσα είναι το ίδιο με το να μην αποδέχεται την ύπαρξη του, την διαφορετικότητά του, την πολιτιστική του κληρονομιά, την οντότητα του και την ταυτότητα του.

Σε μια δυναμική διπολιτισμική-διγλωσσική διαδικασία κοινωνικοποίησης κάθε μια από τις γλώσσες μπορεί:



α) να είναι από μια άποψη η πρώτη γλώσσα και μια άλλη δεύτερη  
 β) να διατηρήσει ή να αλλάξει τη θέση της στην ιεραρχική κλίμακα ανάλογα με τις εκάστοτε ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες. (<http://www.orfeasnet.gr/PAIDEIA/diapolit.htm>).

Ο Ζωγράφου αναφέρει ότι ένα βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να διδάσκεται ταυτόχρονα με την κυρίαρχη γλώσσα και μάλιστα με βιβλία, τα περιεχόμενα των οποίων είναι προσαρμοσμένα στα βιώματα των μαθητών στο χώρο διαβίωσης τους. (Ζωγράφου Α., 1997)

Η απαίτηση για δίγλωσσία δεν αφορά μόνο τη μειονότητα και μετανάστες αλλά κυρίαρχα απευθύνεται και στα παιδιά της πλειοψηφίας. Ο Wolfgang Nieke έχει και τη γνώμη πως, η διαπολιτισμική αγωγή επιβάλλει την απαίτηση για δίγλωσσία η οποία δεν βρίσκει ολοκλήρωση μόνο με το να εμφανίζεται η γλώσσα της μειονότητας στο πρόγραμμα με την σημασία της μητρικής γλώσσας για αυτήν, αλλά ολοκληρώνεται όταν εμφανίζεται και έχει τη σημασία της γλώσσας συνάντησης για τα παιδιά της πλειοψηφίας.

Σκοπός της δίγλωσσης εκπαίδευσης για τη μειονότητα αποτελεί η δραστηριότητα σε δύο κουλτούρες με τελικό ζητούμενο μια διπολιτισμική ταυτότητα και για την πλειοψηφία η προσέγγιση και αποδοχή της κουλτούρας της μειονότητας. Κατά την τελευταία δεκαετία παρατηρείται η αναγνώριση της διαφορετικότητας των μεταναστών και η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας από την πλευρά του σχολείου σημαίνει απαλλαγή από τη λανθασμένη αντίληψη ότι η κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή που μεταδίδει στους μαθητές είναι η μόνη και νόμιμη μορφή επικοινωνίας.

Σημαίνει την αρχή ενός νέου δρόμου για το μέλλον, της ειρηνικής συνύπαρξης ομάδων και λαών. Σημαίνει βαθύτερη κατανόηση των κοινών στόχων και ονείρων που έχουν όλοι οι άνθρωποι αυτού του πλανήτη. Σημαίνει το αντάμωμα της κοινής αγωνίας και προσπάθειας του κόσμου του μόχθου και της εργασίας, της δημιουργίας και του πολιτισμού για αλληλογνωριμία. (<http://www.orfeasnet.gr/PAIDEIA/diapolit.htm>).

Τα θεωρητικά μαθήματα δεν θα πρέπει να έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργείται η αλληλεγγύη, η κατανόηση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μαθητών των διάφορων κοινωνικών ομάδων. Έτσι λοιπόν, η ιστορία θα πρέπει να διδάσκεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν τα διάφορα ιστορικά γεγονότα χωρίς γενικεύσεις και εξιδανικεύσεις των πράξεων της μιας κοινωνικής ομάδας και την περιφρόνηση της άλλης (Ζωγράφου Α., 1997).

Ανάλογη πρέπει να είναι και η διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας, το οποίο πρέπει να δώσει στο μαθητή τη δυνατότητα όχι μόνο να γνωρίσει άλλες χώρες, αλλά και να αντιληφθεί τη σημασία που έχει η προστασία του περιβάλλοντος για όλες τις χώρες σε μια εποχή της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, η οποία έχει ως κίνητρο την επίτευξη κέρδους, αγνοώντας τις συνέπειες για το περιβάλλον (Κανακίδου / Παπαγιάννη 1994, ) Σε καμία περίπτωση το μάθημα των θρησκευτικών δεν πρέπει να αποκτά την μορφή του προσηλυτισμού, όπως συμβαίνει σήμερα στη χώρα μας, όπου τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη δεν είναι αντικείμενο συζήτησης και διαλόγου, αλλά αντικείμενο αφοσίωσης. (Γκόταβος Α., 1986) και ο δάσκαλος,

σύμφωνα με το σύνταγμα (άρθρο 16) , είναι υποχρεωμένος να αναπτύξει την “ εθνική και θρησκευτική συνείδηση” των μαθητών να τους κάνει δηλαδή καλούς χριστιανούς και μάλιστα ελληνορθόδοξους

Δεν είναι τυχαίο που το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων καταδίκασε πρόσφατα την Ελλάδα επειδή η νομοθεσία της “επιτρέπει ανάμιξη των αρχών στην άσκηση της θρησκευτικής ελευθερίας”, με αφορμή την άρνηση των αρχών να χορηγήσουν άδεια λειτουργίας τόπου θρησκευτικής λατρείας σε Μάρτυρες του Ιεχωβά (“Ελευθεροτυπία” 27.2.96). Στην ομόφωνη απόφαση του το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο σημειώνει ότι “η σχετική ελληνική νομοθεσία επιτρέπει την κατάφορη ανάμιξη των πολιτικών, διοικητικών και εκκλησιαστικών αρχών στη άσκηση της θρησκευτικής ελευθερίας. (Ζωγράφου Α., 1993).

Πολύ σπουδαία είναι η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία των μαθημάτων τέχνης. Ο Kwant τονίζει σχετικά ότι “ η πληροφόρηση για τους άλλους ανθρώπους και τον πολιτισμό τους που προσφέρεται με τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι καλύτερη απ’ αυτή που μπορούν να προσφέρουν οι σπουδές της ανθρωπολογίας ” (Κανακίδου , Παπαγιάννη 1994).

Με το διαπολιτισμικό μάθημα της τέχνης (μουσική, θέατρο, ζωγραφική, χειροτεχνία κ. λ. π) οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τους άλλους πολιτισμούς. Ο Schleuderman θέτει επί του προκειμένου το θέμα της “αισθητικής κοινωνικοποίησης”. Τα μαθήματα της μουσικής και χορού θα μπορούν να διδάσκονται με την συμμετοχή των γονέων των μαθητών διαφόρων πολιτισμικών μειονοτήτων (π. χ Μουσουλμάνων, Τσιγγάνων, Βλάχων, Ποντίων, Αλβανών κ .λ. π). Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η επικοινωνία και η μείωση των προκαταλήψεων μεταξύ των διαφόρων μειονοτήτων, αλλά και των Ελλήνων απέναντι στους άλλους, τους διαφορετικούς (Ζωγράφου Α., 1997)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ I V

### Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αιτιών της διαρροής της φοίτησης των τσιγγανοπαίδων στο δημοτικό σχολείο. Επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν οι παράγοντες εκείνοι, που βάσει της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, θεωρήθηκαν οι πιο σημαντικοί.

Ειδικότερα διερευνώνται οι εξής στόχοι:

Κοινωνικοί παράγοντες: Συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο, σχέσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, ρόλος προτύπων(μίμηση)

Οικονομικοί παράγοντες: Χαμηλό οικονομικό επίπεδο, ελλείψεις στα απαραίτητα υλικά εφόδια για το σχολείο, ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος από το παιδί με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η σχολική φοίτηση του.

Πολιτισμικοί παράγοντες(κουλτούρα): Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και η συμπεριφορά των γονέων ως συνειδητή πράξη αντίστασης στο πολιτισμικά αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Γλώσσα(προβλήματα επικοινωνίας και κατανόησης των διδασκομένων). Γάμος σε μικρή ηλικία- ιδιαίτερα τα κορίτσια- με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η σχολική φοίτηση τους.

Καθώς και άλλους παράγοντες που τυχόν επηρεάζουν την σχολική φοίτηση.

### Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός μας είναι οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους διακόπτουν.

Είναι μόνιμοι κάτοικοι, διαμένουν σε προκατασκευές και έχουν εποχιακή απασχόληση.

Το δείγμα μας είναι όλος ο πληθυσμός γιατί είναι μικρός σε αριθμό (15).

## Οι μεθοδολογικές επιλογές της μελέτης και η εφαρμογή τους

Τα κοινωνικά φαινόμενα μπορούν είτε να μετρηθούν, δηλαδή να ποσοτικοποιηθούν, είτε να ερμηνευτούν, δηλαδή να τα προσεγγίσουμε ποιοτικά. Το πλεονέκτημα των ποσοτικών μεθόδων συνιστάται στην δυνατότητα εξέτασης πολυάριθμων περιπτώσεων και τη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, ενώ το μειονέκτημα τους είναι σύμφωνα με τον H. Blumer πως προσεγγίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα δίνοντας έμφαση στις ομοιομορφίες που συνθέτουν την κοινωνική πραγματικότητα χωρίς να επικεντρώνονται στη διαδικασία διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων. (Κυριαζή Ν., 1998)

Οι ποιοτικές μέθοδοι, αντιθέτως, αποκαλύπτουν το νόημα που παίρνει η κοινωνική δράση σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, ενώ οι έρευνες ποιοτικού χαρακτήρα επιτρέπουν πλουσιότερη και σε βάθος διερεύνηση των κοινωνικών γεγονότων καθώς παρέχουν την δυνατότητα στο υποκείμενο μέσα από τη δράση ή το λόγο του να αναδείξει τις δικές του εννοιολογικές κατηγορίες και όχι εκείνες που του επιβάλλονται από ένα μετρήσιμο ερωτηματολόγιο δημοτικού

Για τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε και η μέθοδος αυτή. Όσον αφορά την συνέντευξη, η φιλοσοφία της στηρίζεται στην παραδοχή της εθνογραφίας, ότι οι κοινωνικές ομάδες, απαρτίζονται από άτομα που συνιστούν τις πολλαπλές πραγματικότητες της κοινωνικής ζωής (Πηγιάκη Π., 1988) Οι πολλαπλές περιγραφές, εξάλλου, εμπεριέχουν κοινά στοιχεία που αποκαλύπτουν την αλήθεια και πηγαινούν στο βάθος της εσωτερικής θεώρησης των πραγμάτων από το υποκείμενο. Ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας που επιτρέπει κι από το είδος των πληροφοριών που θέλουμε να αποκτήσουμε, η συνέντευξη διακρίνεται σε δομημένη, όπου ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε προκαθορισμένες ερωτήσεις και σε μη δομημένη, όπου ο συνεντευκτής βασίζεται σε κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά με κάποια σχετική ελευθερία. Η μη δομημένη συνέντευξη μπορεί να είναι είτε ελεύθερη, είτε εστιασμένη δηλαδή να εντοπίζει το ενδιαφέρον σε συγκεκριμένο θέμα (Φίλιας Β., 1996)

Στην ερευνητική πρακτική, η τεχνική της συνέντευξης χρησιμοποιείται προκειμένου να προληφθεί η μονομέρεια και να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Επιλέξαμε να πραγματοποιήσουμε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η συνέντευξη επιλέχθηκε για να δούμε τις περιγραφές και τις ερμηνείες που δίνουν τα ίδια τα μέλη της ομάδας μελέτης. Κάθε θέμα δεν προσλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο από τον καθένα. Όπως υποστηρίζει ο Stake R., (1995) η συνέντευξη είναι η κύρια οδός για να ανακαλύψει κανείς τις πολλαπλές πραγματικότητες. Αυτή η μορφή συνεντεύξεων επιλέχθηκε επειδή το αντικείμενο της έρευνας είναι συγκεκριμένο και οι ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί πριν να ερωτηθούν τα πρόσωπα. Ωστόσο, παρέχεται στον ερευνητή ελευθερία να προσθέσει ή να τροποποιήσει κάποιες ερωτήσεις ανάλογα με το πρόσωπο που έχει απέναντι του.

Ο κύριος σκοπός της χρήσης της συνέντευξης στην έρευνα είναι ότι θεωρείται πως σε μια διαπροσωπική συνάντηση οι άνθρωποι είναι πιθανότερο να αποκαλύψουν πλευρές του εαυτού τους, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα και τις αξίες τους, απ' ό,τι θα το έκανε σε λιγότερο ανθρώπινες

συνθήκες. Τουλάχιστον για ορισμένους σκοπούς είναι απαραίτητο να προκαλείται ένα είδος συζήτησης, στο οποίο ο «ερωτώμενος» θα αισθάνεται άνετα. Με άλλα λόγια το ξεχωριστό ανθρώπινο στοιχείο της συνέντευξης είναι απαραίτητο για την εγκυρότητα της. (Cohen L., 2000)

Η συλλογή λοιπόν του υλικού έγινε με την χρησιμοποίηση της συνέντευξης (η οποία είχε την μορφή συζήτησης) σε συνδυασμό με την προσωπική μας παρατήρηση στον οικισμό.

Η παρατήρηση δεν χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος. Μέσω των συνεντεύξεων μας δόθηκε η δυνατότητα να παρατηρήσουμε τον πληθυσμό μας.

Η παρατήρηση μας έδωσε την ευκαιρία να δούμε τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του οικισμού, την ιεραρχία που επικρατεί σ' αυτές και την «κοινωνική διαστρωμάτωση». Επίσης παρατηρήσαμε τους ρόλους των μελών της κάθε οικογένειας και ιδιαίτερα την θέση της γυναίκας σ' αυτήν.

Λόγω του υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού των τσιγγάνων, θα ήταν αδύνατη η χρήση άλλης μεθόδου, πέρα απ' την συνέντευξη (π. χ. ερωτηματολόγιο)

Η χρονική περίοδος που επιλέξαμε για την πιο έγκυρη διεξαγωγή της έρευνας, είναι το σχολικό έτος 2003-2004 (Σεπτέμβριος) Δύο ήταν οι λόγοι που μας οδήγησαν σ' αυτήν την απόφαση:

- 1) Η καθολική συγκέντρωση των μελών του οικισμού
- 2) Η έναρξη του νέου σχολικού έτους

### Γενικό πλάνο ερωτήσεων

- Ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των οικογενειών. (ηλικία, επαγγελματική – οικονομική κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, σύνθεση οικογένειας)
- Ερωτήσεις που αφορούν τα αίτια της διαρροής:
  - Ερωτήσεις που αφορούν τις κοινωνικές παραμέτρους. (οικογένεια, συγγενείς, κοινωνικός περίγυρος)
  - Ερωτήσεις που αφορούν τις οικονομικές παραμέτρους (οικονομικό επίπεδο, αδυναμία τακτικής παρακολούθησης των μαθημάτων λόγω εργασίας, επιδόματα που δόθηκαν από το Υπουργείο)
  - Ερωτήσεις που αφορούν την Παράδοση. (Ήθη, έθιμα, αναντιστοιχία εκπαιδευτικού συστήματος και κουλτούρας των τσιγγάνων)
  - Ερωτήσεις που αφορούν άλλους παράγοντες. (Απόσταση, μετακινήσεις, αναλφαβητισμός της οικογένειας)

## ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν οι γονείς των τσιγγανοπαίδων (15), που ήταν εγγεγραμμένα στο δημοτικό σχολείο Βραχναϊκών, το σχολικό έτος 2002-2003 και η φοίτηση των οποίων ήταν ελλιπής.

Για την διεξαγωγή της έρευνας απευθυνθήκαμε στις 15 οικογένειες που διαμένουν στον οικισμό. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων συνομιλήσαμε με 7 μητέρες, 5 πατέρες, ενώ σε 3 σπίτια παρόντες ήταν και οι δύο γονείς (μάλιστα σε ένα απ' αυτά συνομιλήσαμε με τον παππού και τη γιαγιά, μια και οι γονείς έχουν απεβιώσει).

### Χαρακτηριστικά του πληθυσμού

**Ηλικία:** Οι περισσότεροι γονείς (15) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, καθώς και στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών(11). Από τους υπόλοιπους, οι δύο ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, ενώ μια είναι 25 ετών.

**Μορφωτικό επίπεδο:** Οι περισσότεροι γονείς είναι αναλφάβητοι (24). Απ' τους υπόλοιπους 2 έχουν απολυτήριο δημοτικού, ένας έχει τελειώσει την Ε' δημοτικού, ενώ 2 έχουν παρακολουθήσει μόνο την Α' δημοτικού.

**Κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά:** Εκτεταμένες οικογένειες που κατοικούν σε προκατασκευασμένα ή φτιαγμένα με τσιμεντότουβλα σπίτια. Ενδείξεις φτώχειας και η φτώχεια με τη σειρά της αποτελεί στοιχείο του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν οι τσιγγάνοι (δες Σκούρτου, 1997)

Οι οικογένειες αυτές είναι εδραιωμένες, ενώ ένα μικρό ποσοστό είναι μερικώς μετακινούμενοι.

Παρατηρείται:

Πατριαρχική σχέση

Εσωτερικός καταμερισμός εργασίας

Πρώιμη εξάσκηση σε επαγγελματική ενασχόληση

Πρώιμος γάμος

## ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

### A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Στην ερώτηση αν παρακολούθησαν τη φετινή σχολική χρονιά τα παιδιά τους, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως δεν πηγαίνουν τακτικά. Φαίνεται λοιπόν χαρακτηριστικά ότι σχεδόν όλα τα παιδιά απέχουν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι αποδεικνύεται ότι η πλειοψηφία των

τσιγγανοπαίδων δεν παρακολουθεί το δημοτικό σχολείο, παρά τον υποχρεωτικό του χαρακτήρα( Καραντινός Δ. , Μαράτου , Φρονίμου Ε. , 1996, Παυλή Μ. – Σιδερά Α. , 1990)

Είναι γεγονός πως στις «κλειστές» κοινωνίες, όπως είναι η κοινωνία των τσιγγάνων, τα παιδιά αντλούν έτοιμα πρότυπα για ταύτιση μέσα από το άμεσο περιβάλλον τους (οικογένεια, συγγενείς, κοινωνικός περίγυρος). Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των προτύπων έχει διαπιστωθεί ότι «δημοφιλή» είναι τα πρότυπα που διαθέτουν περισσότερη δύναμη και έχουν μεγαλύτερη ομοιότητα με το παιδί.(Παρασκευόπουλος Ι. Ν. , 1985)Στην προκειμένη περίπτωση δύναμη έχει η πλειοψηφία η οποία απέχει από το σχολείο.

Στην ερώτηση αναφορικά με τις σχέσεις των τσιγγανοπαίδων με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, υποστήριξαν πως είναι καλές, χωρίς προβλήματα ,εκτός από μια περίπτωση όπου αναφέρθηκε ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά από τον δάσκαλο τους.

Σύμφωνα με την Μουχελή Α. η απόρριψη από το σχολικό περιβάλλον – μαθητές, γονείς και δασκάλους – δρα ανασταλτικά για την συμμετοχή του τσιγγανόπουλου στην εκπαιδευτική διαδικασία.(Καραντινός Δ. , Μαράτου Αλιμπράντη Α. , Φρονίμου Ε., 1996) Μέσω των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε δεν διαπιστώθηκε κάτι ανάλογο.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί η περίπτωση ενός τσιγγανόπουλου , το οποίο αποτελεί «σημείο αναφοράς» για όλους τους ερωτώμενους. Ο Ν. Μ. εισπράττει τον θαυμασμό από όλο τον οικισμό, μια και είναι ο μόνος που έχει απολυτήριο δημοτικού και συνεχίζει στο γυμνάσιο. Η περίπτωση του Ν. Μ. φαίνεται πως δεν είναι αρκετή , ώστε για να ακολουθήσουν και τα υπόλοιπα παιδιά το παράδειγμα του.

## B. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Μέσα από την έρευνα μας διαπιστώσαμε την κακή οικονομική κατάσταση των τσιγγάνων, κάποιοι από αυτούς μάλιστα δεν μπορούσαν να καλύψουν τις στοιχειώδεις ανάγκες τους.

Από τους 15 ερωτώμενους οι 5 απάντησαν ότι ζουν κάτω από τα όρια της φτώχειας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την άποψη του Χατζησαββίδη Σ. , σύμφωνα με τον οποίο: « Οι κοινωνίες των ROM , είναι κατά κανόνα κοινωνίες χαμηλού οικονομικού επιπέδου, που βρίσκονται πολύ χαμηλότερα από τα όρια της φτώχειας, με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει δραστικά τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο»(Κωνσταντίνου Χ.- Πλειός Γ. ,1999)

Πρωταρχική αιτία της διαρροής της σχολικής φοίτησης των παιδιών των 5 αυτών οικογενειών ειπώθηκε ότι ήταν το χαμηλό οικονομικό τους επίπεδο. «Όταν, λοιπόν, εκείνο που έχει ζωτική και θεμελιακή σημασία για χιλιάδες οικογένειες ROM, είναι η επιβίωση και μόνο η επιβίωση των φυσικών όντων, τότε η εκπαίδευση των παιδιών τους φαντάζει ωραίο όνειρο , αλλά πολύ μακρινό.»(Ντούσας Δ. ,1995)



Από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων (10) αναφέρθηκαν ελλείψεις στην ένδυση, τα υλικά μέσα και τα εφόδια για το σχολείο. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της μελέτης της Γ. Γ. Λ. Ε. «Για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των τσιγγάνων»(1998), καθώς και η Μουχελή Α. (1989)

Στην ερώτηση αν το παιδί ενισχύει το εισόδημα της οικογένειας, με αποτέλεσμα αυτό να εμποδίζει την σχολική φοίτηση του, μόνο οι 3 μας απάντησαν καταφατικά. Σε αντίθεση λοιπόν με την άποψη του Ντούσα Δ. Σύμφωνα με την οποία «Είναι η φτώχεια κυρίως που υποχρεώνει χιλιάδες οικογένειες τσιγγάνων να προσανατολίζονται τα παιδιά τους στις διάφορες εργασίες, για να συμπληρώσουν το πενιχρό εισόδημα της οικογένειας. Οι μικροί ROM αναγκάζονται στην επιλογή της ένταξης, στην παραγωγική διαδικασία από πολύ μικρή ηλικία»(Ντούσας Δ., 1995), δεν διαπιστώνεται κάτι τέτοιο από την έρευνα μας.

## Γ. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και η συμπεριφορά των γονέων αποτελούν συνειδητή πράξη αντίστασης στο πολιτισμικά αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όλοι απάντησαν (15) αρνητικά. Δήλωσαν ότι το σχολείο είναι απαραίτητο και εξέφρασαν την επιθυμία να πηγαίνουν τα παιδιά τους σχολείο. Οι απαντήσεις τους έρχονται σε αντίθεση με την άποψη της Παυλή - Κορρέ Μ. ότι «Το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία»( Παυλή – Κορρέ Μ. ,1996)

Εντύπωση μας προξένησε το γεγονός ότι η καθομιλουμένη γλώσσα των τσιγγάνων του οικισμού είναι η Ελληνική. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη του Χατζησαββίδη Σ. , ο οποίος αναφέρει ότι « Η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν στο άμεσο περιβάλλον τους είναι η Ρομανές, ενώ με τα άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος επικοινωνούν στην επίσημη εθνική γλώσσα.»(Κωνσταντίνου Χ.,Πλειός Γ., 1999)Συμφωνούμε όμως με την Λυδάκη Α. , η οποία αναφέρει ότι «οι δυσκολίες στην γλώσσα είναι εμφανείς ακόμα και στην πιο απλή και καθημερινή τους κουβέντα»(Λυδάκη Α.,2000).Κάτι που έγινε ευδιάκριτο σε εμάς μέσα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση. « Γι αυτό η συνηθισμένη γλωσσική κατάσταση των παιδιών των τσιγγάνων είναι η κατάσταση της ημιμάθειας σε δύο γλώσσες.»(Γ. Γ. Λ. Ε. ,1998)

Στην ερώτηση αν ο γάμος σε μικρή ηλικία – ιδιαίτερα για τα κορίτσια – εμποδίζει τη σχολική φοίτηση των παιδιών, η πλειοψηφία (12) απάντησε πως αυτό ισχύει, ενώ οι 3 απάντησαν πως δεν θέλουν τα παιδιά τους να παντρευτούν σε μικρή ηλικία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την άποψη της Μουχελή Α. ότι « Οι στρατηγικές κοινωνικής δράσης της τσιγγάνικης κοινωνίας καθορίζουν τον γάμο σε νεαρή ηλικία ως προαπαιτούμενο ένταξης στην ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι αναλαμβάνουν έναν κοινωνικό ρόλο μέσα στην ομάδα που έρχεται σε αντίθεση με τις αναγκαιότητες ένταξης τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.»(Καραντινός Δ. ,Μαράτου Αλιμπράντη Λ. ,Φρονίμου Ε. ,1996)

Κατά την διάρκεια της συζήτησης, μας δόθηκε η δυνατότητα να παρατηρήσουμε την θέση της γυναίκας στην τσιγγάνικη κοινωνία . « Παρόλο που η τσιγγάνα κατέχει σημαντική θέση στην οικονομική οργάνωση της

κοινότητας της, τα δικαιώματα που της αναγνωρίζονται από την ομάδα της δεν είναι ίδια, ούτε ίσα με εκείνα των ανδρών.»(Λυδάκη Α. ,1997) Κάτι ανάλογο διαπιστώσαμε με την παρουσία μας στο χώρο. Ενώ λοιπόν οι γυναίκες μας φάνηκαν ιδιαίτερα δυναμικές, αποσιωπούσαν όταν έπαιρνε τον λόγο ο άνδρας τους. «Υπάρχει μια παθητική αντιμετώπιση από τους άντρες , χωρίς αυτό να είναι και ο κανόνας, όπου συνήθως έχουν τον ρόλο του αρχηγού / αφέντη της οικογένειας, χωρίς να είναι δυνάστης , όσο δυναμικές και δραστήριες κι αν φαίνονται οι γυναίκες τους.»(Γερισιδου Ε. ,1986)

#### Δ. «ΑΛΛΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ»

Στην ερώτηση αν η διαρροή των παιδιών από το σχολείο, οφείλεται και στις συχνές μετακινήσεις τους για επαγγελματικούς λόγους, οι 3 απάντησαν θετικά.

Η βιβλιογραφία έρχεται να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της έρευνας της Γ. Γ. Λ. Ε. «Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω - Αχαΐας», ότι « η επαγγελματική ενασχόληση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την παρακολούθηση του σχολείου δεδομένου ότι η μετακίνηση γίνεται πάντα για επαγγελματικούς λόγους. » (1990)

Σύμφωνα με τα ευρήματα μας, σχεδόν όλοι οι γονείς (14) υποστήριξαν πως ο αναλφαβητισμός τους λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στη σχολική απόδοση των παιδιών τους. Τα παραπάνω συμπίπτουν με την άποψη ότι : « Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και γενικότερα του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι σαφώς εκείνο που καθορίζει την εξοικείωση με την γνώση, την ποιότητα της καθώς και την στάση του παιδιού απέναντι σ' αυτήν .Το μορφωτικό επίπεδο των τσιγγάνων είναι υπερβολικά χαμηλό καθώς ή δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ορισμένες μόνο τάξεις του δημοτικού. (Ξυνογαλά Ν.,2000)

Τέλος, όλοι ανέφεραν πως το βασικό αίτιο διαρροής της σχολικής φοίτησης είναι η μεγάλη απόσταση μεταξύ οικισμού και σχολείου. Συγκεκριμένα τους απασχολεί:

- Ο τρόπος μετακίνησης των παιδιών.
- Ο κίνδυνος που διατρέχουν τα παιδιά πηγαίνοντας στο σχολείο με τα πόδια , μια και χρειάζεται να διασχίσουν κεντρικό δρόμο με μεγάλη κυκλοφορία. Κάτι που στηρίζεται βιβλιογραφικά σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης της Γ. Γ. Λ. Ε. «Για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των τσιγγάνων»(1998)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέσα από τη μελέτη μας αυτή, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τους παράγοντες που συντελούν στη διαρροή της σχολικής φοίτησης των τσιγγανοπαίδων. Προσπαθήσαμε να συγκεντρώσουμε, όσο το δυνατόν, περισσότερα και πιο σύγχρονα, βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα. Επίσης, με την έρευνα μας και μέσω της ευκαιρίας που είχαμε να παρατηρήσουμε το περιβάλλον εκεί, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε, στην πράξη, μέσω των μαρτυριών των ίδιων των γονέων τσιγγάνων, το κατά πόσο επηρεάζουν την σχολική διαρροή των παιδιών τους, οι παράγοντες αυτοί.

Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν θέσαμε ως σκοπό την γενίκευση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, μια και τα αποτελέσματα της έρευνας μας, αφορούν μόνο τον οικισμό των Βραχναϊκών.

Έχοντας ολοκληρώσει πια τη μελέτη μας, έχουμε καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα, τα οποία είναι τα εξής:

- Η τσιγγάνικη οικογένεια είναι, κατά κανόνα, πατριαρχική. Ο πατέρας είναι αυτός που παίρνει τις αποφάσεις. Η παρουσία του είναι επιβλητική στον χώρο του σπιτιού και έχει τον πρώτο λόγο στην οικογένεια. Από αυτόν εξαρτώνται – σε μεγάλο βαθμό – οι επιλογές που θα ακολουθήσουν τα παιδιά του.
- Από την άλλη μεριά, ο ρόλος της μητέρας στην τσιγγάνικη οικογένεια, είναι η επιμέλεια του νοικοκυριού και η φροντίδα των μελών της. Η παρουσία της φαίνεται δυναμική και δραστήρια. Όταν παρεμβαίνει ο άντρας, η γυναίκα έχει δευτερεύοντα ρόλο στην ιεραρχία της οικογένειας.
- Τα παιδιά υπακούν στις αποφάσεις του πατέρα τους. Τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη ελευθερία σε σχέση με τα κορίτσια, τα οποία μένουν στο σπίτι για να βοηθήσουν την μητέρα τους στο νοικοκυριό.
- Μέσω της έρευνας μας στον οικισμό, είχαμε την δυνατότητα να παρατηρήσουμε τις διαπροσωπικές σχέσεις των τσιγγάνων. Παρατηρήσαμε λοιπόν την κοινωνική διαστρωμάτωση που υπάρχει στον οικισμό, δηλαδή την «ελίτ» και τις οικογένειες που ζουν στο περιθώριο. Καθώς επίσης τις υποομάδες και τις αλληλεπιδράσεις των μελών του οικισμού.
- Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φαινόμενο της διαρροής της σχολικής φοίτησης των τσιγγανοπαίδων, δεν μπορεί να αποδοθεί σε ένα, μόνο, παράγοντα ή σε μια κατηγορία παραγόντων. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες, που συντελούν στην εμφάνιση και διαιώνιση του φαινομένου αυτού, θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους εξής:

#### A. Κοινωνικοί παράγοντες

1. Ρόλος προτύπων στην τσιγγάνικη οικογένεια – μίμηση.
2. Οι σχέσεις των τσιγγανοπαίδων με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους.

#### B. Οικονομικοί παράγοντες

1. Χαμηλό οικονομικό επίπεδο.
2. Ελλείψεις στην ένδυση, τα υλικά μέσα και τα εφόδια για το σχολείο.
3. Ενίσχυση οικογενειακού εισοδήματος από το παιδί.

#### Γ. Πολιτισμικοί παράγοντες

1. Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και η συμπεριφορά των γονέων ως συνειδητή πράξη αντίστασης στο πολιτισμικά αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.
2. Γλώσσα.
3. Γάμος σε νεαρή ηλικία.

#### Δ. «Άλλοι» παράγοντες

1. Εγκατάλειψη του σχολείου λόγω των συχνών μετακινήσεων.
  2. Αναλφαβητισμός της οικογένειας.
  3. Απόσταση του οικισμού από το σχολείο.
- Τα τρέχοντα προγράμματα που εφαρμόζονται την δεδομένη χρονική στιγμή δεν επαρκούν. Οι φορείς που πραγματοποιούν προγράμματα είναι η Ν. Ε. Λ. Ε. , η Γ. Γ. Λ. Ε. , το Παν-μιο Ιωαννίνων (σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και την Ε. Ε. ), καθώς και λιγостоί δήμοι.

Γίνεται ευδιάκριτο λοιπόν ,από τα παραπάνω, πως η αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής , είναι ανεπαρκής. Για την καλύτερη αντιμετώπιση του, θα προτείνουμε τα εξής:

- Την συνέχιση της επιδότησης από το Υπουργείο Παιδείας για την φοίτηση των τσιγγανοπαίδων , μια και αυτό το μέτρο φάνηκε να αποδίδει.
- Την παροχή υλικών μέσων (ένδυση, υλικά εφόδια για το σχολείο)
- Την ύπαρξη μεταφορικού μέσου για την ασφαλή μετακίνηση των παιδιών στο σχολείο.
- Την αυστηρή τήρηση του νομοθετικού πλαισίου γύρω από την υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Την εφαρμογή προγραμμάτων αλφαβητισμού (ανάγνωση – γραφή), απευθυνόμενα στους γονείς και σε όσους δεν είχαν την δυνατότητα φοίτησης στο σχολείο.
- Την υποστήριξη δημιουργίας προγραμμάτων που να αφορούν πρακτικά θέματα π. χ μαθήματα οδήγησης
- Την ευαισθητοποίηση και το πραγματικό ενδιαφέρον του επιστημονικού προσωπικού, που συμμετέχει σε όσα προγράμματα εφαρμόζονται.

Εν κατακλείδι, θα θέλαμε να επισημάνουμε πως η αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής δεν είναι εφικτό να έχει άμεσα αποτελέσματα. Γνώμη μας είναι πως η προσοχή πρέπει να στραφεί στη νέα γενιά των γονέων τσιγγάνων ( που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 20 – 30 ετών) και μέσω της έρευνας μας διαπιστώσαμε πως αποδέχονται τον θεσμό

της εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα της. Προτείνουμε λοιπόν να δοθεί βάση στα μέτρα με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα, με συνέχεια, σταθερότητα και συνέπεια.

# ***ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α***

ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗ-ΔΙΑΜΟΝΗ-ΚΑΤΟΙΚΙΑ-ΤΩΝΤΣΙΓΓΑΝΩΝ  
ΠΟΛΙΤΩΝ:ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ

Το στεγαστικό πρόβλημα των Τσιγγάνων-Γενικά

Η ιδιαιτερότητα και η κρίσιμότητα του στεγαστικού προβλήματος των Ελλήνων Τσιγγάνων πολιτών έχει επανειλημμένα περιγραφεί στο παρελθόν σε ανάλογες συναντήσεις, καθώς και σε απόπειρες μελέτης-απογραφής των οικιστικών χαρακτηριστικών του τσιγγάνικου πληθυσμού εν γένει. Στην εισήγηση της αναφέρει η κ. Χριστοδούλου ότι δεν θα επιμείνει στον προσδιορισμό του προβλήματος και σε διαφορετικές προσεγγίσεις που τυχόν του αρμόζουν. Η αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικοοικονομικών και οικιστικών χαρακτηριστικών των διαφόρων τσιγγάνικων κοινοτήτων στο σχεδιασμό όποιου στεγαστικού προγράμματος, η υπεράσπιση του δικαιώματος στην ελεύθερη επιλογή για μετακίνηση ή/ και μόνιμη εγκατάσταση, και η συμμετοχή των ίδιων στη διαμόρφωση προτάσεων για την εξασφάλιση υγιεινών συνθηκών διαβίωσης, θεωρούνται μέχρι σήμερα, κοινός τόπος στην συζήτηση για την οικιστική αποκατάσταση των Τσιγγάνων. Στόχο αποτελεί η ενεργοποίηση όλων των μελών-Δήμων του Δικτύου ROM και των αρμοδίων φορέων. Για το λόγο αυτό, και χάριν ισότιμης ενημέρωσης όλων των μερών, θα αναφέρει μια σύντομη αναδρομή στα διαδοχικά βήματα που έχουν γίνει , μία ωριμότερη στάση των αρμόδιων φορέων απέναντι στην εγκατάσταση – διαμονή – κατοικία των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, που θα εντοπίσει ζητήματα αιχμής τόσο στο επίπεδο των μελετών και προγραμμάτων που εκπονούνται, όσο και σ' αυτό της συνολικής διαχείρισης και υλοποίησης σε τοπικό επίπεδο.

## Το Πλαίσιο και οι Παράμετροι του Προβλήματος

### 1. Τα βήματα για την αντιμετώπιση του στεγαστικού προβλήματος των Τσιγγάνων

Η συλλογή στοιχείων από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, μέσω των Ν. Ε. Λ. Ε το 1995, στο σύνολο σχεδόν των νομών της χώρας, έδωσε μία πρώτη εικόνα για την εγκατάσταση των Τσιγγάνων και μία κωδικοποίηση των παραγόντων που την επηρεάζουν, επισημαίνοντας δυσκολίες και ιδιαιτερότητες (την ταυτότητα και την δυναμική) των τσιγγάνικων κοινοτήτων στην κατεύθυνση της ολοκληρωμένης απογραφής μας. Η προσπάθεια αυτή βασίστηκε στην διάκριση της εγκατάστασης των Τσιγγάνων σε τέσσερις τυπολογίες με βάση τη μονιμότητα και το είδος του οικισμού ή του κελύφους στέγασης, δηλαδή αυτή της μόνιμης εγκατάστασης σε σπίτια, της ατελούς στέγασης αλλά μόνιμης εγκατάστασης με συχνές μετακινήσεις (οι <<ημί-εγκατεστημένοι>>), των μόνιμων καταυλισμών, και της εποχιακής εγκατάστασης (οι <<διερχόμενοι >>). Αυτή η στοιχειώδης διάκριση, παρ' όλη την ασάφεια της γενικότητας, αποτέλεσε έκτοτε αφετηρία προσέγγισης και επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα της προβληματικής, που έχει αναπτυχθεί σχετικά με τις διαφορετικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού των Τσιγγάνων.

Την άνοιξη του 1996 το Δίκτυο ROM συγκέντρωσε προτάσεις των Ο. Τ. Α. για την αντιμετώπιση της εγκατάστασης των τσιγγάνικων κοινοτήτων στα διοικητικά όρια. Αυτή η πρώτη συγκεκριμένη αναγνώριση του προβλήματος και η απόπειρα αντιμετώπισης του σε τοπική κλίμακα, αποτέλεσε βάση για περαιτέρω επεξεργασία θέσεων που διατυπώθηκαν τον Ιούνιο του ίδιου χρόνου στο 3<sup>ο</sup> Συνέδριο του Δικτύου στη Θήβα, με αποκλειστικό θέμα την εγκατάσταση- διαμονή – κατοικία των Τσιγγάνων πολιτών και τη διερεύνηση και προώθηση Πολιτικής για την ένταξη (βλ. μας εισηγήσεις των Ε. Καραθανάση, Κ. Κατσιμπάρδη, Γ. Κτιστάκη και Θ. Παππά). Το Συνέδριο αυτό διατύπωσε ένα πλαίσιο αρχών και στόχων, και άνοιξε έναν παραγωγικό διάλογο με μας αρμόδιους φορείς μας Πολιτείας, για τη διατύπωση μας σχεδίου πολιτικής επείγοντος χαρακτήρα, για την επίλυση του στεγαστικού προβλήματος των τσιγγάνων με την δρομολόγηση των απαραίτητων μέτρων. Έτσι τον Ιούνιο του 1996, εξαγγέλθηκε από τους υπουργούς ΠΕ.ΧΩ.Δ.Ε. και Υγείας- Πρόνοιας το Πλαίσιο Εθνικής Πολιτικής υπέρ των Ελλήνων Τσιγγάνων. Αυτό περιελάμβανε μία δέσμη άμεσων δράσεων, που αφορούσε χώρους διαβίωσης των



Τσιγγάνων με τοπικές μελέτες, έργα και προγράμματα, όσο και με συνολική μελέτη που ανατέθηκε στη Δημόσια Επιχείρηση Πολεοδομίας και Στέγασης (ΔΕΠΟΣ), και ταυτόχρονη κινητοποίηση σε χρηματοδοτήσεις του Υπουργείου Εσωτερικών και Οικονομικών.

#### Τα άμεσα μέτρα για τους χώρους διαβίωσης των Τσιγγάνων

Το Πλαίσιο Εθνικής Πολιτικής υπέρ των Ελλήνων Τσιγγάνων, που εξαγγέλθηκε από τους αρμόδιους Υπουργούς ΠΕ.ΧΩ.ΔΕ και Υγείας-Πρόνοιας τον Ιούνιο του 1996, προέβλεπε μία δέσμη 5 άμεσων μέτρων, που αφορούσαν τους χώρους διαβίωσης των Τσιγγάνων, ως προσπάθεια αντιμετώπισης του ζητήματος σε βραχύ- και μακρο- πρόθεσμη βάση. Η υλοποίηση των μέτρων αυτών συνάντησε σημαντικές δυσκολίες, ωστόσο οι προσπάθειες που έγιναν τόσο από πλευράς Υ.ΠΕ.ΧΩ.Δ.Ε. και ΔΕΠΟΣ, όσο και από τους ενδιαφερόμενους ΟΤΑ, ανέδειξε τα προβλήματα στη λεπτομέρεια (Ένας χρόνος από την εξαγγελία του Εθνικού πλαισίου πολιτικής υπέρ των τσιγγάνων, προβλήματα –προοπτικές, Χάρης Χριστοδούλου, 4<sup>ο</sup> Συνέδριο στο Αγρίνιο 18-20 Δεκεμβρίου 1997).

### ΣΧΕΔΙΟ ENVIROM:

Μοντέλο Ολοκληρωμένης Διαχείρισης της Εγκατάστασης Αστεγών Νομάδων Τσιγγάνων σε Περιαστικές Περιοχές Ελληνικών Πόλεων και Πρότυπη Εφαρμογή του στο Δήμο Μενεμένης.

Το ΣΧΕΔΙΟ 'ENVIROM' αποτελεί τοπική πρωτοβουλία με πανελλαδικό ενδιαφέρον, εφόσον πρόκειται για την πρώτη οργανωμένη προσπάθεια στην Ελλάδα για την εγκατάσταση και τη κοινωνική ένταξη αστεγών νομάδων Τσιγγάνων και την προσαρμογή τους σε περιαστική περιοχή κάτω από νέες περιβαλλοντικές προϋποθέσεις.

Το 'ENVIROM' αναφέρεται στην εφαρμογή ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ της εγκατάστασης Τσιγγάνικων κοινοτήτων (Μ.Ο.Δ.), που ζουν σε συνθήκες διαρκούς μετακίνησης ημι-εγκατάστασης σε περιαστικές περιοχές των Ελληνικών πόλεων. Το μοντέλο στηρίζεται σε μία πολύ-επίπεδη συνεργασία πολιτών και των οργανισμών αυτοδιοίκησης (σε τοπική και εθνική κλίμακα), οι οποίοι έχουν την ευθύνη αντιμετώπισης του περιβάλλοντος και της ποιότητας ζωής στα όρια της πόλης.

Το 'ENVIROM' απασκοπεί στην πιλοτική εφαρμογή του Μ.Ο.Δ. στο ΔΗΜΟ ΜΕΝΕΜΕΝΗΣ Θεσσαλονίκης, στην αξιολόγηση και βελτίωση του, με τελικό στόχο την διάχυση, διάδοση και γενίκευση του μέσω του ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΟΥ ΔΙΑΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ για την ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ των ΕΛΛΗΝΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ (Δίκτυο Rom). Θα έχει συμμετοχικό χαρακτήρα και θα υποστηρίζεται από ειδικούς επιστημονικούς συμβούλους σε θέματα περιβάλλοντος- εκπαίδευσης- κοινωνικής ένταξης.

Η πιλοτική εφαρμογή του Μ.Ο.Δ. ως δράση προβολής στο Δήμο Μενεμένης, όπου υπάρχει πλήρης ετοιμότητα, στοχεύει στο να ελέγξει τις βασικές αρχές του Μ.Ο.Δ. για:

α ) την εξυγίανση των καταυλισμών των Τσιγγάνων για την βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των πολιτών,

β ) την περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένη διαχείριση των φυσικών πόρων και την ενίσχυση της βιοποικιλότητας της περιοχής εγκατάστασης.

γ ) τον βιοκλιματικό σχεδιασμό και κατασκευή των έργων,

δ ) τον έλεγχο της εγκατάστασης σε μακροκλίμακα ώστε να αποφευχθεί μελλοντική υποβάθμιση και αλόγιστη εκμετάλλευση της γης.

Ε ) την κάλυψη των ενεργειακών αναγκών με ήπιες μορφές ενέργειας (ηλιακή),

στ ) την περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των πολιτών και της τοπικής αυτοδιοίκησης σχετικά με την συμπεριφορά και την πρακτική της στην προοπτική αειφόρου ανάπτυξης.

Το 'ENVIROM' δομείται σε δύο ενέργειες :

VI. πιλοτική εφαρμογή του Μ.Ο.Δ. στο Δήμο Μενεμένης με συγκεκριμένες δράσεις:

- τις κοινωνικο- οικονομικές, τεχνικές και περιβαλλοντικές μελέτες
- την υλοποίηση των έργων και της επιμορφωτικής υποστήριξης των κατοίκων- χρηστών, των αιρετών και υπαλλήλων του Δήμου, των υπερτοπικών φορέων και οργανισμών

2) διάδοση, διάχυση και γενίκευση του Μ.Ο.Δ. μέσω του Δικτύου ROM με συγκεκριμένες δράσεις :

- την ανάπτυξη και χρήση της υπάρχουσας βάσης δεδομένων (GLA d/b ROM)
- την διοργάνωση συνεδρίου εργασίας
- εκδόσεις

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι το 'ENVIROM' χαίρει της συναίνεσης τόσο των δικαιούχων Τσιγγάνων, όσο και της τοπικής κοινωνίας, πράγμα που διασφαλίζει ως ένα βαθμό την επιτυχή υλοποίηση του σχεδίου με διαδικασίες από 'τη βάση μας την κορυφή'. Εξάλλου το 'ENVIROM' είναι προσανατολισμένο στην πρακτική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των ζητημάτων του περιβάλλοντος, που εμφανίζονται παρά την ισχύουσα κοινοτική και εθνική νομοθεσία.

Το 'ENVIROM' έχει διάρκεια είκοσι- τέσσερις μήνες με ημερομηνία έναρξης 20 Οκτωβρίου 1997 (ΣΧΕΔΙΟ ENVIROM: Μοντέλο Ολοκληρωμένης Διαχείρισης της Εγκατάστασης Αστέγων Νομάδων Τσιγγάνων σε Περιαστικές Περιοχές Ελληνικών Πόλεων και Πρότυπη Εφαρμογή του στο Δήμο Μενεμένης, Μενεμένη, Ελλάδα- Ιανουάριος 1997).

## ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗ –ΔΙΑΜΟΝΗ ΤΩΝ ΑΣΤΕΓΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟ ΜΕΝΕΜΕΝΗΣ

Σε σύμπνοια τόσο με τους στόχους της Δεύτερης Παγκόσμια Διάσκεψης <<Habitat II>> του ΟΗΕ για την κατοικία και την ποιότητα ζωής στους ανθρώπινους οικισμούς, όσο και των αρχών του Τοπικού Προγράμματος Δράσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Local Agenda 21), η Τοπική Αυτοδιοίκηση ως κατεξοχήν φορέας αντιμετώπισης των τοπικών υποθέσεων στον Δήμο Μενεμένης έχει μεριμνήσει σταθερά και σταδιακά για την βελτίωση της ποιότητας ζωής και του περιβάλλοντος στο σύνολο των οικιστικών περιοχών και για το σύνολο των πολιτών. Ο Δήμος Μενεμένης συμμετέχει αυτοτελώς ή σε συνεργασία με τους φορείς σε Κοινοτικά Προγράμματα που έχουν στόχο την κοινωνική και οικονομική ένταξη των μειονεκτουσών ομάδων στην πόλη καθώς και την βελτίωση του αστικού περιβάλλοντος (Quartier en Crise, Now, Horizon, Life, PACTE, ενεργειακός προγραμματισμός). Ειδικά σε σχέση με τους τσιγγάνους είναι μέλος του Πανελλαδικού Διαδημοτικού Δικτύου για την Υποστήριξη των Ελλήνων Τσιγγάνων (Δίκτυο ROM) συμμετέχοντας ενεργά στα προγράμματα δράσης του.

Στο πνεύμα της ολοκληρωμένης διαχείρισης του οικιστικού χώρου η διαμονή των σκηνιτών Τσιγγάνων στη Μενεμένη δεν έχει αντιμετωπιστεί αποσπασματικά από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Ο Δήμος Μενεμένης σύμφωνα με το Τοπικό Αναπτυξιακό Πρόγραμμα (1993) προέβλεψε την μετεγκατάσταση των Σκηνιτών σε Δημοτικό αγροτεμάχιο με την ταυτόχρονη επένδυση σε έργα εξυγίανσης των κατελημμένων αστικών περιοχών στα πλαίσια του Πιλοτικού Σχεδίου Ανάπλασης του Συνοικισμού Δενδροποτάμου (Πιλοτικό Πρόγραμμα κατά του Κοινωνικού Ρατσισμού). Παράλληλα, προωθεί την οριστική αντιμετώπιση του οικιστικού προβλήματος με την διεκδίκηση γης για την υλοποίηση προγράμματος στέγης για την κάλυψη αναγκών ευρύτερης των Τσιγγάνων πληθυσμιακής ομάδας χαμηλού εισοδήματος σε μη λειτουργικό τμήμα του στρατοπέδου Ζιάκα που βρίσκεται στα όρια του. Ο Δήμος Μενεμένης με το τρίπτυχο των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων δράσεων του και με δεδομένο τον κρίσιμο χαρακτήρα, δηλαδή:

A. την ανάπτυξη του Συνοικισμού Δενδροποτάμου  
B. τη δημιουργία χώρου προσωρινής διαμονής σκηνιτών  
και Γ. το στεγαστικό πρόγραμμα χαμηλών εισοδηματικών τάξεων  
επιχειρεί την οριστική αντιμετώπιση του προβλήματος της εγκατάστασης-διαμονής των Τσιγγάνων που βρίσκονται στα εδάφη του (Ολοκληρωμένο πλαίσιο δράσης για την εγκατάσταση-διαμονή των αστέγων Τσιγγάνων στο Δήμο Μενεμένης, Μενεμένη Ιούλιος 1997)

# ΜΕΝΕΜΕΝΗ

## Η άγληη μεθόριος...

Μιλάει ο δήμαρχος της περιοχής κ. Γαβριηλίδης Παναγιώτης για τα χρόνια αλλά και τα δυσπρόσιτα προβλήματα του δήμου. Ενός δήμου που η λέξη υποβάθμιση δεν είναι αρκετή για να αποδώσει την εικόνα του.



υπερασπίων Λεωφορείων, όμως ο κ. Γαβριηλίδης λέει: «Δεν επιτρέπει σε κανέναν να κάνει τίποτε εάν δεν λυθεί το πρόβλημα των ανταλλάξιμων».

Ο κύριος Γαβριηλίδης Παναγιώτης, γέννημα - θρέμμα της Μενεμένης, γνωρίζει πολύ καλά όταν ανέλαβε τη δημαρχία πόσα και ποια είναι τα προβλήματα της περιοχής. Γνωρίζει επίσης ότι ο δήμος Μενεμένης θεωρείται ο πιο επιβαρυνμένος από χρόνια προβλήματα. Εδώ η υποβάθμιση της ποιότητας της ζωής των κατοίκων γίνεται δυστυχώς πράξη καθημερινά.

### Δενδροπόταμος

Ο δήμος της Μενεμένης δημιουργήθηκε το 1922 από Μικρασιατες πρόσφυγες. Σήμερα διαιρείται σε 6 περιοχές. Τη Μενεμένη, με το 75% του πληθυσμού, τον Δενδροπόταμο, τον Βόσπορο, τους Λαχανοκηπούς, την Αγία Βαρβάρα και μια νέα ενότητα, την περιοχή Κυριακής Δενδροπόταμου. Στον Δενδροπόταμο, που δημιουργήθηκε το 1990, από εσωτερική μετανάστευση, κατοικούν σήμερα και συμβιώνουν αβιγγανοί και μη αβιγγανοί (40% και 60% αντίστοιχα).

Οι τοιγγανοί του Δενδροπόταμου έχουν αφομοωθεί, αλλά οι σκληρτές της περιοχής δημιουργούν προβλήματα. «Εδώ και μια διετία το πρόβλημα είναι οξύμμενο. Το βράδυ δεν μπορεί κανείς να κυκλοφορήσει. Οι συμφορές δίνουν ανενοχλητες στην περιοχή, αφού ο Δενδροπόταμος δεν έχει δικό του αστυνομικό τμήμα». Λέει χαρακτηριστικά ο δήμαρχος.

Πρόσφατα συζητήθηκε με το νοσοκομείο Θεσσαλονίκης Ευγενία Χαϊτιδίου η δημιουργία του κλινικού για τους σκληρτές. Πέντε δήμαρχοι από τη Θεσσαλονίκη θα επιλέξουν ένα χωριό που θα βρίσκεται 20 χιλιόμετρα έξω από την πόλη. Στο χωριό αυτό θα γίνουν όλα τα απαραίτητα έργα υποδομής.

Ακόμα και εάν λυθεί το πρόβλημα των σκληρτών στον Δενδροπόταμο, θα έχει γίνει απλώς μια καλή αρχή.

«Παρακολουθώντας ένα συνέδριο για τον πολιτισμό και τον ελεύθερο χρόνο, στη Σκοτία συνειδητοποίησα — λέει ο κ. Γαβριηλίδης — πως οι συναδέλφοι της Ευρώπης δεν αντιμετωπίζουν τόσα σοβαρά προβλήματα. Τους "εντυπωσιασά" πάντως όλους λέγοντας το εξής: "Κανονικά κάθε άτομο πρέπει να έχει



μεσο όσο 20 τ.μ. ωφέλιμο χώρο. Στον Δενδροπόταμο το 58% των κατοίκων έχουν ωφέλιμο χώρο 7,5 τ.μ., ενώ το 8,5% των κατοίκων της περιοχής έχει στη διάθεση του 233 τ.μ.!!!»

Κάλεσα τους συναδέλφους Έυρωπείους δήμαρχους να έλθουν στον Δενδροπόταμο. Είναι μια προσέκληση - προσέκληση».

Η Ελλάδα... «κάθε σχεδίου στην περιοχή είναι ευάριθμα. Τα περισσότερα σπίτια — κούρσες — είναι αναρρυθμωμένα χτισμένα με τα κελιά σε ένα νυχτιά. Τα κελιά είναι αβιγγανόφιλα. Στους στεγασμένους έχουμε τα OATSUN που λένε κούρσες. Δύο αστυνομικοί κάνουν κούρσες. Κάτι έγινε πάλι. Στις ηθικές κανόνες έλκετο για τα αυθαίρετα: πολλές κούρσες και για τους κούρσες».

Στην παραγωγή είναι η αυθαίρετη και έχει κάνει το χωριό της εδώ. Αλλά οι αυθαίρετες δεν έχουν φωταγωγηθεί με νότα τα παιδιά και οι γυναίκες».

### Λαχανοκηποι

Εκείτον τρέμουν οι κάτοικοι κατέχουν όλη τη γη χωρίς να έχουν τίτλους κυριότητας. Οι κούρσες των σπιτιών δεν έχουν δικαίωμα επίσκεψης... Άνα επείγουσα τα δικαιώματα. Στον ίδιο χώρο πρόκειται να γίνει σταθμός

### Αγία Βαρβάρα

Μια αυτοσχέδια πλατεία και στη μέση δυο κούνιες. Τα παιδιά κοιμούνται αέρος. Πίσω τους βρίσκονται οι δεξαμενές της αμυνίας.

Ευτυχώς οι 25 οικογένειες, που χρόνια τώρα ανέπνεαν τα δηλητήρια, φεύγουν.

«Στην Αγία Βαρβάρα πια δεν έχουμε ζωή». Λένε οι κάτοικοι. «Ευτυχώς».

Ένας νέος χώρος αναπλάσης 100 στρεμμάτων δημιουργείται στα δήμο Μενεμένης. Στο χώρο αυτό του οποίου τα αρχιτεκτονικά σχέδια διαβουλευθήκαν στο διανομοτικό Συμβούλιο, προβλέπεται να χτιστούν τα νέα σπίτια των κατοίκων της Αγίας Βαρβάρας. Η μετεγκατάσταση είναι πλέον κοντά.

### Αερογέφυρα

Μια νέα αερογέφυρα, που θα ενώνει την εθνική οδό με τη Θεσσαλονίκη, προβλέπεται ότι θα λύσει αρκετά κυκλοφοριακά προβλήματα της περιοχής. Η αερογέφυρα έχει συνολικό μήκος 5 χιλόμετρα, το κόστος κατασκευής της ξεπερνάει τα 1 δισ. και θα παραδοθεί προς χρήση το 1993. Ακόμα και από την αερογέφυρα ο δήμαρχος δείχνει τους χώρους που θα δημιουργηθούν τα νέα διαδωμάτια αθλητικό κέντρο.

# Η ΕΚΦΩΛΙ

## Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ ΜΕΝΕΜΕΝΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΚΗΝΙΤΕΣ:



Χαρακτηριστική σκηνή από την κατασκευή του κτιρίου της ΤΕΔΚ. Η εργασία είναι σε εξέλιξη και αναμένεται η ολοκλήρωση του έργου. Η φωτογραφία είναι από την έκδοση της 23ης Ιουλίου 1993.

# "Δεν πάει άλλο!!"

Τι υποστηρίζει ο δήμαρχος Μενεμένης σε επιστολή του προς τον πρόεδρο και τη διοικούσα επιτροπή της ΤΕΔΚ - Αιχμές εναντίον των δημάρχων που αντιτίθενται στην δημιουργία του κάμπινγκ των σκηνιτών.

«Δεν πάει άλλο». Μ' αυτή τη φράση ο δήμαρχος Μενεμένης κ. Γεωργιάδης δίνει τη δική του διάσταση στα πρόβλημα των σκηνιτών ταγγιών που έχουν κατασκηνώσει αυθόρμητα μέσα σε αστοχήμερες περιοχές του συνοικισμού Δεσποτισσίου, γλάσι σε διδακτήρια και παιδικούς σταθμούς.

Πάνω δυο εβδομάδες, ο δήμαρχος κ. Γεωργιάδης απαντώντας σε σχετική ερώτηση της «Ε» στα πλαίσια ενός φωτογραφικού ρεπορτάζ για τη ζωή των ταγγιών στον Δεσποτισμό, είχε δηλώσει ότι «θα κάνει το παν, ώστε να επιλυθεί το αμέτατο πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί από την ύπαρξη πλήθους σκηνιτών, μέσα σε οικομαίες και διδακτήρια μέσα σε αποικιακούς συνθέτες διαβίωσης».

Δεδομένου ότι οι συνθέτες ζωής των σκηνιτών πρέπει να διαλυθούν...

σως εγκυμονούν κινδύνους για τη δημόσια υγεία.

Η δημιουργία κάμπινγκ θα επιλύσει το πρόβλημα της αυθόρμητης εγκατάστασης των σκηνιτών. Ο δήμαρχος κ. Γεωργιάδης έστειλε στον πρόεδρο κ. Κοσμενούλα και τα μέλη της διοικούσας επιτροπής της Τοπικής Ενωσης Δήμων και Κοινοτήτων νομού Θεσσαλονίκης επιστολή, στην οποία επισημειώνει ότι:

«Όπως θα γνωρίζετε, ο δήμος μας σε ό,τι αφορά την επίλυση του προβλήματος της αυθόρμητης εγκατάστασης σκηνιτών οφείνουμε σε δημοτικούς και ιδιωτικούς χώρους έχει ληφθεί η δικαιοσύνη case».

Πιστεύουμε ότι με την υλοποίηση της πρότασης αυτής, δίνεται μια ανθρώπινη λύση στο πρόβλημα διαμονής των σκηνιτών, αφού θα πάψουν πλέον οι διωγμοί εναντίον τους Έλληνα, γίνεται σεβάστος ο τρεπός ζωής τους.

Παρόλο που οι συναρμοδίες φορείς συμφωνούν πως η δημιουργία του κάμπινγκ επιλύει το πρόβλημα, η υλοποίηση της πρότασης καθυστερεί εξαιτίας αντιρρήσεων συναδέλφων δημάρχων ως προς την επιλογή του χώρου για τη δημιουργία του. Στο μεταξύ όμως, η κατάσταση στο δήμο Μενεμένης από την αυθαί-

ρετη εγκατάσταση σκηνιτών επιμένει, καθώς ο αριθμός των σκηνιτών αυξάνεται και οι συνθήκες διαβίωσης τους είναι απόθρονη.

Πιστεύουμε ότι η ολοκλήρωση της έρευνας επιτροπής της ΤΕΔΚ για εξέταση του θέματος πρόβλημα παρουσία και των ενδιαφερομένων εκπροσώπων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (π.κ. Κ. Θεοφάνης, Δημάρχου Σίνδου, Δ. Κοσμενούλα, Δημάρχου Πυλαίας, Μ. Σαββίδη, Δημάρχου Ιλνίκας, Γ. Λαυτή, Δημάρχου Χαλκίδας, Κοσμενούλα, προέδρου Η. Ευπίου Στ. Πεντελίδη, προέδρου Καχωρίου και αρμόδιου προσωπικού), συμβάλλει στην επίλυση του.

«Δεν απαιτείται παρά η συνάντηση της διοικούσας επιτροπής της ΤΕΔΚ νομού Θεσσαλονίκης αφού τα προβλήματα από την ύπαρξη των αυθόρμητων σκηνιτών σε οι ετικές περιοχές της Μενεμένης οφείνεται ολοένα και περισσότερο».

ΚΡ. ΚΑΙ

ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ 2 Τ ΟΚΤ. 1995

## Εξαιτίας αντιρρήσεων, δημάρχων Δεν προχωρεί η δημιουργία οργανωμένου κάμπινγκ για αθίγγανους σκηνίτες

Επίσκεψη της συζήτησης στο νομαρχιακό συμβούλιο Θεσσαλονίκης ζητά ο δήμος Μενεμένης. Συνέλευση κατοίκων

Την επίσκεψη της συζήτησης για την δημιουργία κάμπινγκ για τους αθίγγανους σκηνίτες ζητά με έγγραφό του προς το νομαρχιακό συμβούλιο Θεσσαλονίκης ο δήμος Μενεμένης. Ταυτόχρονα επισημαίνει ότι το θέμα παραμένει στάσιμο τα τελευταία τρία χρόνια.

Επίσης ο δήμος προειδοποιεί πως αν δεν προωθηθεί λύση μέχρι τέλους 1996 θα συγκαλέσει συνέλευση των κατοίκων, προκειμένου να αποφασισθούν οι περαιτέρω ενέργειες.

Όπως τονίζει ο δήμος Μενεμένης για την επίλυση του προβλήματος της αυθόρμητης εγκατάστασης σκηνιτών αθιγγάνων σε δημοτικούς και ιδιωτικούς χώρους έχει προτείνει την δημιουργία κάμπινγκ. Με την υλοποίηση της πρότασης αυτής, τονίζει, δίνεται μια ανθρώπινη λύση στο πρόβλημα διαμονής των σκηνιτών, αφού θα πάψουν πλέον οι διαμαρτυρίες εναντίον τους. Επιπλέον, η λύση αυτή είναι αποδοτική και από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους, οι οποίοι είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με την πολιτεία για την επίλυση του προβλήματος διαμονής τους.

Παρόλο που οι συναρμόδια φορείς συμφωνούν πως η δημιουργία του κάμπινγκ επιλύει το πρόβλημα, η υλοποίηση της πρότασης καθυστερεί εξαιτίας αντιρρήσεων δημοκρατών προς την επιλογή του χώρου.

Στο μεταξύ όμως, η κατάσταση στο δήμο Μενεμένης από την αυθόρμητη εγκατάσταση σκηνιτών επιδεινώνεται, καθώς οι συνθήκες διαβίωσής τους είναι απάνθρωπες. Σε πρόσφατη έκθεση υγιεινομικής επιθεώρησης αναφέρεται ότι αποτέλεσμα των συνθηκών διαβίωσης (έλλειψη τουαλετών και παροχής νερού), είναι η ύπαιθρη ανθυγιεινή κατάσταση που θίγει τη δημόσια υγεία (επίπεδο ανάπτυξης εντόμων - τρωκτικών δυσάρεστα, ρύπανση περιβάλλοντος, κίνδυνος μετάδοσης ασθενειών).



ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΤΥΠΟΥ  
Θ. ΑΡΓΥΡΑΔΗΣ-Θ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ  
ΤΗΛ. 724-018 ΦΑΞ 726-437  
http://www.kpi.gr

9 ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ 9

15 MAR 1997



Ο υπουργός πρόνοιας κ. Β. Κοτζιάς, συνομιλεί με το δήμαρχο Ευόσμου κ. Α. Αλεξάνδρου, για το πρόβλημα των ταγιγγάνων σκαφών, που ζουν στην περιοχή

# Η κυβέρνηση θα επιβάλει μετεγκατάσταση τσιγγάνων από τον Εύοσμο και Μενεμένη

## Σε Αθήνα, Περιστέρα και Αγιο Αντώνιο. Οι σκηνίτες το 1998 θα έχουν τη δική τους γη. Ιδρύεται κέντρο βοήθειας για αγίαση

Αποφασισμένοι να επιβάλει την κυβερνητική πολιτική στο θέμα της μετεγκατάστασης των τσιγγάνων, αν δεν βρεθεί λύση είναι ο υπουργός υγείας και πρόνοιας κ. Βασίλειος Κοτζιάς.

Αυτό υπονοείται σε μία άλλη συνέντευξη τύπου που παραχώρησε με την ευκαιρία της επίσκεψής του στην Θεσσαλονίκη.

Υπογραμμίζοντας ο κ. Κοτζιάς τονίζοντας ότι το αργότερο έως τις αρχές του 1998 οι σκηνίτες της περιοχής Ευόσμου και Μενεμένη θα διαμένουν στις τρεις περιοχές (Αθήνα, Περιστέρα-Αγιο Αντώνιος 7.000 περίπου σκηνίτες), οι οποίοι έχουν επιφέρει στο το κοινοτικό πλαίσιο

Εκεί τότε, όπως είπε ο κ. Κοτζιάς, πρέπει να υπάρχει και σκηνή από τους ίδιους των οποίων οι οικογενειακές συνθήκες είναι η σκληρή πραγματικότητα.

«Θέλουμε λογική της διαμεριστικής. Όμως, θα είναι φανερό στους ανθρώπους που θα κοιτάξουν ότι ένα πρόβλημα θέλουν να λυθεί με μετρήσιμα μέσα».

Ο κ. Κοτζιάς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπογράμμισε και στη διάρκεια των ετών κεντρικών εργασιών κοινωνικής βοήθειας (ΕΚΑΚΕ).

Στόχος του προγράμματος ΕΚΑΚΕ είναι να παρέχονται υπηρεσίες στους κατώτερους κοινωνικούς στρώματα σε κατάσταση «κρίσης» ή αντιμετώπιζονται άμεσες ανάγκες επιβίωσης.

Οι σύγχρονες κοινωνικές υπηρεσίες, ιδιαίτερα στις αστικές περιοχές, επιβάλλουν την ανάπτυξη υπηρεσιών απευθυνόμενων κοινωνικής φροντίδας και «αυτοδράση των συντηρητών των κοινωνικών ομάδων με την μερική ολοκληρωμένη βοήθεια».

...και μετά το που προέβλεπε το ότι το επόμενο έτος θα γινόντουσαν 2,5 εκατ. ευρώ, με το χρονικό ορόσημο ως ολοκλήρωση από την παραγωγή έτους, προβλεπεται να ολοκληρωθεί σε 2,5 εκατ. ευρώ.

Αυτή τη στιγμή έχει γίνει η επιλογή των πρώτων χώρων, ενώ έχει αρχίσει η απομάκρυνση του προγράμματος και η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου μοντέλου για την ομαλή λειτουργία του κέντρου.

Ο εθνικός οργανισμός πρόνοιας θα αποτελέσει το συντονιστικό όργανο του προγράμματος, στον οποίο μπορούν να ενταχθούν φορείς που παρέχουν ή θα αναπτύξουν υπηρεσίες επικοινωνίας κοινωνικής βοήθειας.

Η κατασκευή του θα αρχίσει από την Αθήνα και την Θεσσαλονίκη με στόχο να επεκταθεί πανελλαδικά.

Ο κ. Κοτζιάς ανέφερε, επίσης, ότι παρά το μεγάλο οικονομικό πρόβλημα των προνομιών ιδρύσεων δεν θα «χρησι» κενό πρόγραμμα.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τύπου του υπουργού, ο οποίος συνοδεύεται από κυβερνητικό κλιμάκιο, που συνήλθε, ο δήμαρχος Ευόσμου κ. Π. Αλεξάνδρου, ο δήμαρχος Μενεμένης και πρόεδρος του Π.Μ.Ε. κ. Π. Γ. Γεωργιάδης ο οποίος προσέφερε στον κ. Κοτζιάς και ταμπάκι ηλεκτρονικό και ο αντινομάρχης

...και μετά το που προέβλεπε το ότι το επόμενο έτος θα γινόντουσαν 2,5 εκατ. ευρώ, με το χρονικό ορόσημο ως ολοκλήρωση από την παραγωγή έτους, προβλεπεται να ολοκληρωθεί σε 2,5 εκατ. ευρώ.

Αυτή τη στιγμή έχει γίνει η επιλογή των πρώτων χώρων, ενώ έχει αρχίσει η απομάκρυνση του προγράμματος και η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου μοντέλου για την ομαλή λειτουργία του κέντρου.

Ο εθνικός οργανισμός πρόνοιας θα αποτελέσει το συντονιστικό όργανο του προγράμματος, στον οποίο μπορούν να ενταχθούν φορείς που παρέχουν ή θα αναπτύξουν υπηρεσίες επικοινωνίας κοινωνικής βοήθειας.

Η κατασκευή του θα αρχίσει από την Αθήνα και την Θεσσαλονίκη με στόχο να επεκταθεί πανελλαδικά.

Ο κ. Κοτζιάς ανέφερε, επίσης, ότι παρά το μεγάλο οικονομικό πρόβλημα των προνομιών ιδρύσεων δεν θα «χρησι» κενό πρόγραμμα.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τύπου του υπουργού, ο οποίος συνοδεύεται από κυβερνητικό κλιμάκιο, που συνήλθε, ο δήμαρχος Ευόσμου κ. Π. Αλεξάνδρου, ο δήμαρχος Μενεμένης και πρόεδρος του Π.Μ.Ε. κ. Π. Γ. Γεωργιάδης ο οποίος προσέφερε στον κ. Κοτζιάς και ταμπάκι ηλεκτρονικό και ο αντινομάρχης

ΣΤΕΛΛΑ ΛΑΤΤΗ

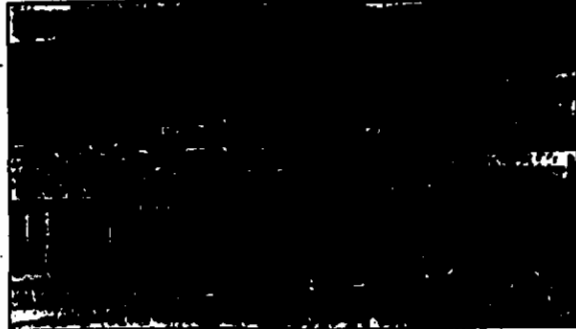
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗΣ  
ΤΗΛ. 234-918 · FAX 738-437

# ΑΓΓΕΛΙΟΦΟΡΟΣ

15 MAR 1997

## Κρίσιμος ο Απρίλιος για 300 οικογένειες του καταυλισμού

Μέσα στον Απρίλιο αναμένεται να επιδοθούν οι αποζημιώσεις των δικαιητών του καταυλισμού για τις 300 οικογένειες των τοιγώνων που βρίσκονται σε επικίνδυνη κατάσταση και έχουν υποστεί...



Περίπου 3.500 άτομα ζουν στον καταυλισμό

Ο δήμος έχει προτείνει ασφαλιστικά μέτρα, προκειμένου να αποδοθούν στους δικαιούχους οι δόσεις οι οποίες των καταυλισθέντων από τον Απρίλιο 14 μέχρι 3.000 τοιγώνων, οι οποίοι, όπως υπολογίζεται ο δήμος, είναι ασφαλισμένοι ο δήμος. «Ο δήμος έχει προτείνει ασφαλιστικά μέτρα, προκειμένου να αποδοθούν στους δικαιούχους οι δόσεις οι οποίες των καταυλισθέντων από τον Απρίλιο 14 μέχρι 3.000 τοιγώνων, οι οποίοι, όπως υπολογίζεται ο δήμος, είναι ασφαλισμένοι ο δήμος».

Για το ίδιο θέμα ο δήμος Ευόσμου έχει καταθέσει τον Ιούλιο του 1995 μνημόνιο αναφοράς κατά τον οποίο υποδηλώνει, θεωρώντας ως απειλή για την καθυστέρηση πραγματοποίησης των απαιτητών τοιγώνων τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση.

του δημάρχου, η Νομαρχία, ως αρμόδια αρχή, όχι μόνο έδωσε να υποδοθεί χώρους για την δημιουργία αμμιών, αλλά και να ασφαλιστεί για την ασφαλιστική χρηροδότησή του. «Αποράδειξη» χαρακτήρισε τη μνημόνιο αναφοράς ο πρόεδρος της Νομαρχιακής Επιτροπής Υγείας Με-

χάλης Λιάκος, απορρίπτοντας ότι «η νομαρχία, έχοντας μόνο την αρμοδιότητα της χρηροδότησης, με απόφαση του νομαρχιακού συμβουλίου υπέδειξε τρεις χώρους μεταγκαλισίας. Το θέμα όμως δεν προχωράει, γιατί δεν υπάρχει η συναίνεση των οικιστών κοινωτικών».

«Η νομαρχιακή αυτοδιοίκηση», πρόσθεσε, «αντικειμενικά αποταλαστικά πέρα ζήτημα δωρεάν υγείας στον νησί, προβλ. όχι μόνο σε απολιμπάνωση της περιοχής και κατασκευή προγράμματος εμβολιασμών για φαστίδια και πολιορκωτίδια, αλλά και σε ασφαλιστική απορροή. Αν και είναι ασφαλιστική αρμοδιότητα του δήμου, καταμένα δεν παύει να στοιχειάζει στους οικογένειες φοβούμενος μήπως μονομαχία την παρουσία τους εκεί».

Για το ίδιο θέμα ο νομάρχης Θεσσαλονίκης Κώστας Παπαδόπουλος δήλωσε στον «Αγγελιοφόρο» της Μακεδονίας ότι «η υποεργία Υγείας, Πρόνοιας, Κοινωνικών Ασφαλίσεων και ΠΕΚΟΔΕ είναι αρμόδια, εξασφαλίζοντας τα ασφαλιστικά συντάξιμα, να προεβλέπουν μία γενναίωρη οικονομική πολιτική για τους τοιγώνους, προκειμένου να κατοχυρωθεί η ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό».

Μαρίττα Σκουφιά

### ΣΤΟΝ ΕΥΟΣΜΟ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΕΝΕΜΕΝΗ Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

# Διαφωνίες για τους σκηνίτες

Τώρα δεν έχει απαντήσεις. Δεξίτε αναχή. Μέχρι τις αρχές του επόμενου χρόνου θα προσπαθήσω να δώσω λύσεις. Δεν θα σας υπογράψω όμως και ασφαλιστικά. Θα 'ναι ανέλιτος εκείνος που θα πει ότι ένα πρόβλημα 600 χρόνων στη χώρα μας μπορεί να λυθεί μέσα σ' έναν χρόνο».

Το λόγο ανέλαβε στον υπουργό Πρόνοιας, Θεόδωρο Κουσιόπουλο, ο οποίος στη διάρκεια θεαμάτων συνέντευξης Τύπου για το θέμα της μεταγκαλισίας των σκηνίτων τοιγώνων του δήμου Ευόσμου, απερίσκεπτα και χωρίς υποδείξεις για τη δυνατότητα των ασφαλιστικών δικαιωμάτων την αρχή του δημάρχου Ευόσμου, Παναγιώτη Αλεξάνδρου.

Ο κ. Αλεξάνδρου, που εξεπρόκειτο προηγουμένως... «...όχι να λέγα για να δώσω λύσεις, αλλά απερίσκεπτα και τον ίδιο τον υπουργό, ο οποίος με έντονο σκεπτικισμό, όχι γιατί είναι κάποιος γνήσιος, σκεπτικιστής και καταγράφει σε όλη του η Κατοικία και ολόκληρο τον Νομό της Κεντρικής Ελλάδας ότι «δεν είναι ο χρόνος το κλειδί της απάντησης».

Αναφέρθηκε Η ασφαλιστική κάλυψη του δημάρχου Ευόσμου προεβλέπει την έντονη αντίθεση του

αντινομάρχης Υγείας Μεχάλης Λιάκος, ο οποίος έδειξε να ελπίσει ότι, «όχι έχουν βρεθεί από τη Νομαρχία τρεις υποψήφιοι χώροι για τη δημιουργία οικισμών, στον οποίο θα μεταγκαλισθούν οι 3.500 σκηνίτες τοιγώνων του Ευόσμου».

Οι δημόσιες αυτές εκτίμησεις, όπως είναι, «βρίσκονται στις περιοχές της Ασσόνας, της Περισπάρης και του Αγίου Αντωνίου».

#### Μεταγκαλισμός

Στο σημείο αυτό, ο κ. Κουσιόπουλος διευκρίνισε ότι «η μεταγκαλιστική θα πραγματοποιηθεί μόνο εάν υπάρξει συμφωνία τόσο από την πλευρά των τοιγώνων όσο και από τους κατοίκους της περιοχής που θα επιλεγεί τελικά». Η πρόβλεψη του υπουργού Πρόνοιας προέβλεπε όμως με την αντίθεση του κ. Αλεξάνδρου, ο οποίος διαπίστωσε: «Οι κάτοικοι των άλλων οικισμών μπορεί να μη δεχτούν μετά. Γι' αυτό θα υπομένουν οι κάτοικοι του Ευό-



Από τις υποσχέσεις ο υπουργός Πρόνοιας, Θεόδωρος Κουσιόπουλος

σμου, Αποστολίδη μας».

Τελικά, η απόφαση επινοήθηκε και ο υπευθυνός χρηροδότησης τόσο από τους περισσότερους δημάρχους Ευόσμου και Μεναίμωνας όσο και από υπευθυνούς παρόμοιους, όταν ο υπευθυνός διαπίστωσε ότι κάποια απειλή θα δώσει λύση στο πρόβλημα, «γιατί θέλω να με χαρακτηρίσουν οι τοιγώνες, οι κάτοικοι του Ευόσμου, αλλά και να με συγγράσει ο αρμόδιος».

Χώρις το κριτικό, όμως, επίσημο του Ευόσμου υπεβλήθησαν με τον και αυτόν τον υπουργό Πρόνοιας και από τη Νομαρχία, απορρίπτοντας τη διαπραχτική τους για την πρόβλεψη εγκατάστασης

των τοιγώνων σε τρία οικισμούς.

#### Επίσκεψη

Ο κ. Κουσιόπουλος, ο οποίος είχε προηγουμένως επισκεφθεί τον καταυλισμό των τοιγώνων απόλυτα στους δημόσιους Ευόσμου ότι «η κυβέρνηση έχει πάρει την απόφαση να προχωρήσει στη χρηροδότηση οικισμών, ώστε να επιλυθεί το στοιχειώδες πρόβλημα των Ελλήνων τοιγώνων με προτεραιότητα στους οικισμούς Ασσόνας, Αποσπάρης και Ευόσμου».

Η Ιωάννα Αντινογιαννοπούλου, δημοτική εκπαιδευτική, που πήρε μέρος στη συγκέντρωση των κατοίκων, μιλώντας στον «Αγγελιοφό-

ρο» της Μακεδονίας τόνισε: «Μετά από το γεγονός ότι δεν μπορούμε να ασφαλιστούμε και να χρησιμοποιήσουμε τη γη μας υπάρχει και μεγάλο πρόβλημα υγείας, γιατί η περιοχή έγινε ένας αφύπνιστος ορεινόκοσμος».

Από την πλευρά τους οι τοιγώνες του Ευόσμου υποστήριξαν ότι δεν μπορούν να εγκαταλείψουν τον τόπο τους, γιατί να τους δώσουν εργασία για να ζήσουν. «Αυτή είναι η γη μας. Οι συνθήκες που ζούμε είναι άλλες (ζούμε με τα συντάξιμα), είτε η Ελλάδα δημοκρατία και «ταρά, περιμένουμε να μας δώσουν γη σε κάποιο άλλο μέρος, αλλά δεν φεύγουμε από τον τόπο μας».

Βούλα Καραγάλη



13 MAR. 1997

# Ο υφ. Πρόνοιας στους καταυλισμούς των τσιγγάνων

Στα πλαίσια προγραμματικής επίσκεψής του στο χώρο βιολογικής υγιεινότητας Πρόνοιας κ. Βαλμύρας Κοιμητής θα επισκεφθεί τους καταυλισμούς μερικών Αιγυπτίων στα όρια των δήμων Ειδικής και Μεταίκτης.

Ο Δήμαρχος Μ. Νικητής και Πρόεδρος του Πανελλήνιου Διαδημοτικού Διαιτού για την υποστήριξη των Ελλήνων Τσιγγάνων (Διαιτώ ΡΟΜ), κ. Παναγιώτης Γαβριλάκης στη συνάντησή του με τον Υφυπουργό και στη βάση των αποφάσεων της Επιτελεστικής Επιτροπής του Διαιτού, θα υπογράμμισει την ανάγκη άμεσης εν-εργησότητας και υλοποίησης του Πλαισίου Με-τρών Πολιτικής Υπό των Τσιγγάνων, όπως αυτή

διατυπώθηκε από τους Υπουργούς Υγείας και Πρόνοιας και ΥΠΕ.ΛΠ.ΔΕ κ.κ. Παπαδή και Λαλιώτη και τον Υφυπουργό Πρόνοιας κ. Θ. Κοιμητή τον Ιούλιο 1995.

Για το Διαιτώ ΡΟΜ οι εξειδικευμένες για την πο-λύλη κοινωνικές επιδες των Τσιγγάνων πολ-ύτων απαιτούν το πρώτο βήμα. Ουδείς ή οποιαδήποτε αρχή των μηχανισμών υλοποίησης έχει οφείψει σε καθυστερήσει εφαρμογή των μέτρων, παρότι είναι δεδομένη η πολιτική βού-ληση για την αντιμετώπιση των γρήγορα προβλη-μάτων του τσιγγάνικου πληθυσμού.

Εξάλλου, για το Διαιτώ ΡΟΜ κρίνεται ανα-γκαία η συνεργασία του Εθνικού Συμβουλίου Πολιτικής για τους Τσιγγάνους, που αναφέρεται

στο Πλαίσιο Πολιτικής Υπό των Τσιγγάνων ως πρώτος όμιλος της Τεταρτής Αυτοδιοίκησης το Διαιτώ ΡΟΜ πρέπει να συμμετάσχει ισότιμα με τους άλλους όμιλους στο Εθνικό Συμβούλιο, ώστε οι θέσεις και οι κοινότητες θα κληθούν να υλο-ποιήσουν την εξαγγελία πολιτική.

Ο ρόλος του Διαιτού ΡΟΜ και καί' επέκταση της Τεταρτής Αυτοδιοίκησης πρέπει να μπορεί να είναι καθοριστικός, και όχι απλά διαχειριστικός, καθώς είναι η πλέον αρμόδια για τη διεκδίκηση των κοινωνικών δικαιωμάτων που πρέπει να ληφθούν υπόψη στην άσκηση της εν λόγω πολιτικής, αλλά και για την ταυτοποίηση των τσιγγάνων κοινω-τήτων στην κατάσταση της όρασης του κοινωνικού επιπέδου των Τσιγγάνων.

Ο κ. Κοιμητής κατά τις δύο ημέρες παραμω-νής του στο χώρο βιολογικής υγιεινότητας θα επιθεωρήσει να συντονίζει και να παρακολουθεί το κείμενο εργα-σίμων στον τομέα της Κοινωνικής Πρόνοιας, σε συνάρτηση με τις αρμόδιες αρχές και υπηρεσίες.

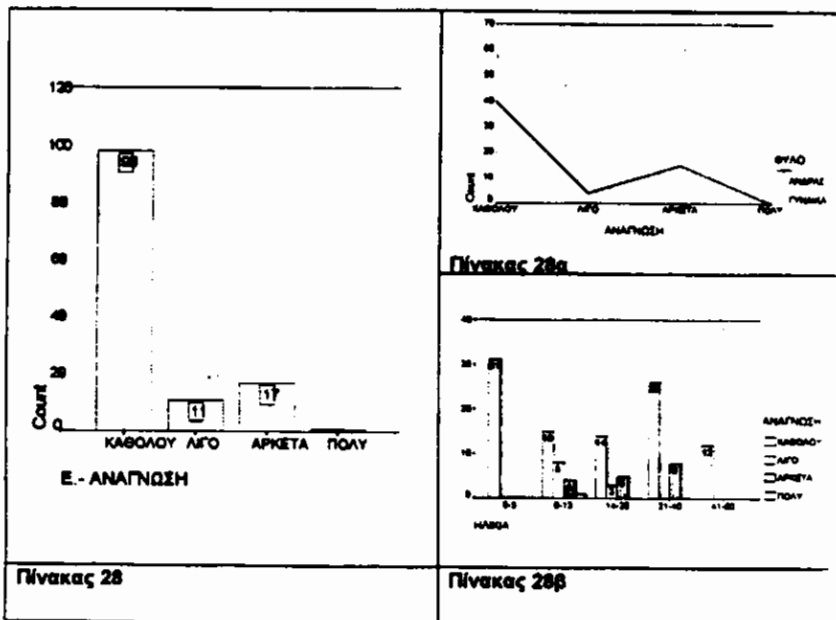
Ο Υφυπουργός Πρόνοιας θα επισκεφθεί επίσης Ιδρυματα Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και θα συνεργαστεί με διοικητικές προνομιωσών φο-ρέων της ΑΜΕΑ, για θέματα που τους αφορο-ύνουν.

Τέλος, θα επισκεφθεί Πρόνοιας μονάδες του Εθνικού Οργανισμού Πρόνοιας, προκειμένου να εταχθούν στο έδαφος των Εθνικών Κέντρων Αμεσής Κοινωνικής Βοήθειας (ΕΚΑΜΒ).

**ΑΠΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΙΣΤΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΚΗΝΙΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ (πιλοτική εφαρμογή στον καταυλισμό των σκηνιτών Τσιγγάνων του Δήμου Μενεμένης)**

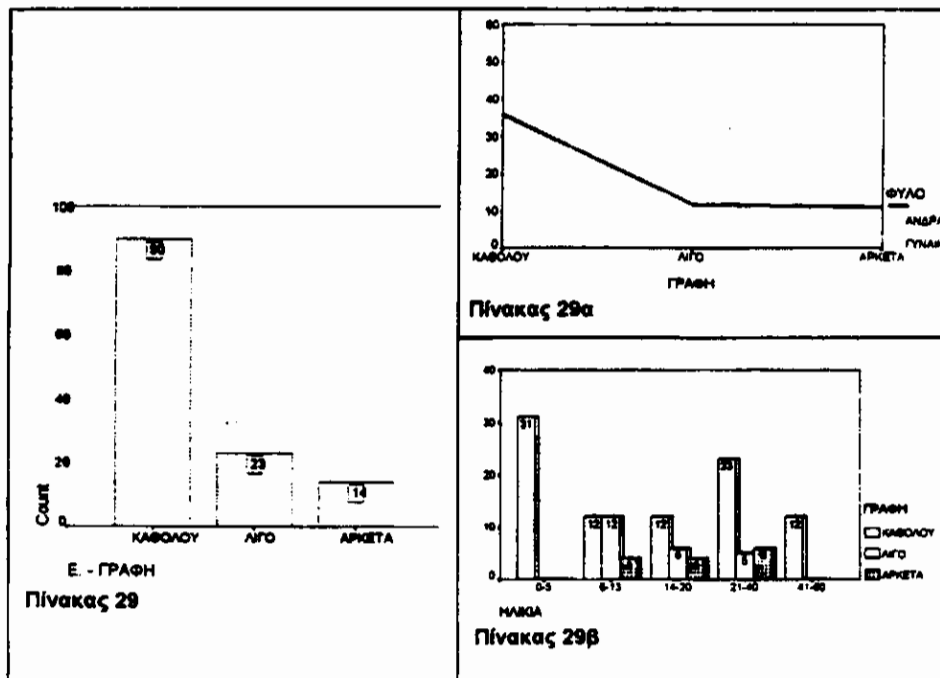
**Εκπαίδευση.**

Στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν μπορούσαν να διαβάσουν στα ελληνικά (98 άτομα, ποσοστό 77,2%), ενώ μόλις ποσοστό 13,4% (17 άτομα) μπορούσαν να διαβάσουν <<αρκετά>><sup>1</sup> και ποσοστό 8,7 (11 άτομα) <<λίγο>><sup>2</sup> (Πίνακας 28). Ανάμεσα σε αυτούς παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο ( $\chi^2 = 14,50$  DF =3,  $p < 0,005$ ) και ως προς την ηλικία ( $\chi^2 = 38,91$  DF =12,  $p < 0,001$ ). Ανάμεσα στις γυναίκες (n =59) το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 67,8% (Πίνακας 28<sup>α</sup> ). Ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 6-13 (n=28) ποσοστό 42,9% ετών γνώριζαν ανάγνωση <<λίγο>> ή <<αρκετά>> και ανάμεσα στους νέους 14-20 ετών (n=22) το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 36,2% (Πίνακας 28β )



Αρκετά- = μπορεί να διαβάσει απλό κείμενο π χ αθλητική εφημερίδα  
 Λίγο- = μπορεί να διαβάσει πινακίδες

Ως ικανότητες γραφής και ανάγνωσης ελληνικής γλώσσας ποσοστό 70,9% από τους συμμετέχοντες στην απογραφή (90 από μας 127) δεν γνώριζαν καθόλου να γράψουν, ενώ ποσοστό 18,1% (23 άτομα) μπορούσαν να γράψουν <<λίγο>><sup>1</sup> και ποσοστό 11% (14 άτομα) <<αρκετά>><sup>2</sup> (Πίνακας 29).



<sup>1</sup> «Λίγο» = μπορεί να γράψει το όνομά του/της.

<sup>2</sup> «Αρκετά» = μπορεί να γράψει απλό κείμενο π.χ γράμμα.

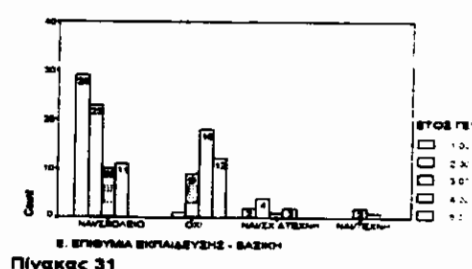
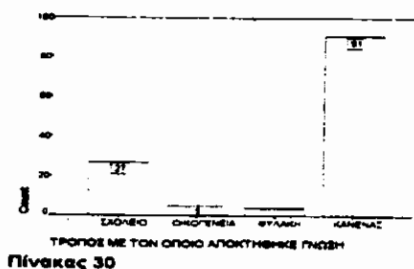
Παρατηρούμε ωστόσο το ίδιο μοτίβο με αυτό για την ανάγνωση, καθώς υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ( $\chi^2 = 7,61$   $DF=2$   $p<0,05$ ), μια και οι γυναίκες σε ποσοστό 79,4% δεν γνώριζαν καθόλου να γράψουν, ενώ οι άνδρες σε ποσοστό 61% (Πίνακας 29<sup>α</sup>) και ανάμεσα σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ( $\chi^2 = 35,00$   $DF=8$ ,  $p<0,001$ ) με τα παιδιά ηλικίας 6-13 ετών να γνωρίζουν γραφή <<λίγο>> ή <<αρκετά>> σε ποσοστό 57,2% και οι νέοι 14-20 ετών σε ποσοστό 45,5% (Πίνακας 29<sup>β</sup>).

Τις όποιες γνώσεις γραφής και ανάγνωσης των ελληνικών οι ερωτηθέντες τις απέκτησαν κυρίως από μόνοι τους (91 άτομα, ποσοστό 72%), καθώς ελάχιστοι από αυτούς φοίτησαν στο σχολείο(Πίνακας 30). Παρατηρούνται ωστόσο σημαντικές

διαφορές ως προς το φύλο ( $\chi^2=8,41$   $DF=3$ ,  $p<0.05$ ) και ως προς την ηλικία ( $\chi^2=61,89$   $DF=12$ ,  $p<0,001$ ) καθώς και ανάμεσα στους νέους μέχρι 14 ετών 57,1% είχαν βοηθηθεί από το σχολείο.

Όσον αφορά, ωστόσο την επιθυμία για εκπαίδευση ποσοστό 68% (85 από τα 125 άτομα) δήλωσαν ότι θα ήθελαν στο μέλλον οι ίδιοι και κυρίως ( $\chi^2=69,79$   $DF=12$ ,  $p<0,001$ ) τα παιδιά ηλικίας μέχρι 14 ετών (93,5%), να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις. Στην πλειοψηφία τους τα άτομα αυτά επιθυμούσαν σχολική εκπαίδευση (73 άτομα, ποσοστό 85,9%), ενώ λιγότεροι θα ήθελαν σχολική και τεχνική/επαγγελματική (9 άτομα, ποσοστό 10%) (Πίνακας 31).

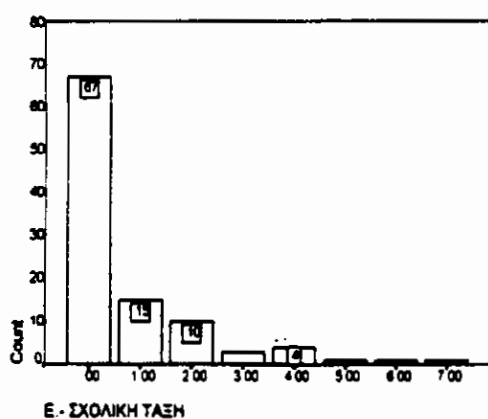
Ποσοστό 65,7% (67 από μας 102) από τους ερωτηθέντες δεν φοίτησαν ποτέ στο σχολείο, ενώ 25 άτομα (ποσοστό 24,5%) παρακολουθούσαν κατά την περίοδο της απογραφής ή στο παρελθόν την πρώτη και την δεύτερα τάξη του δημοτικού σχολείου, και 10 άτομα (ποσοστό 9,8%) προχώρησαν σε μεγαλύτερες τάξεις (Πίνακας 32) και δύο από αυτούς απέκτησαν απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου. Παρατηρείται ως προς την ηλικία (Πίνακας 32<sup>α</sup>), ότι εκείνοι που δεν φοίτησαν στο σχολείο ήταν ενήλικες ηλικίας 21-40 ετών (85,3%) και οι ενήλικες ηλικίας άνω των 41 ετών (100%) ( $\chi^2=49,51$   $DF=8$ ,  $p<0,001$ ).



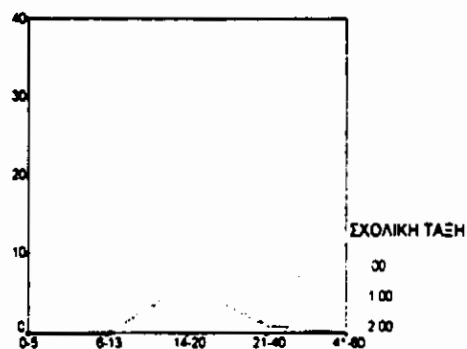
Ανάμεσα σε όσους παρακολούθησαν το σχολείο παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία ( $\chi^2=27,83$   $DF=2$ ,  $p<0,001$ ), καθώς συνεχίζουν τη φοίτηση μόνο παιδιά ηλικίας 6-14 ετών (Πίνακας 33) (ο. π, σελ. 73).

Οι γονείς των παιδιών αυτών δήλωσαν ότι τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα είτε γλωσσικά είτε ενδοσχολικών σχέσεων και μετακινήσεων (Πίνακας 34).

Όλοι οι υπόλοιποι είχαν διακόψει τη φοίτηση (Πίνακας 33). Στο μεγαλύτερο βαθμό οι ερωτώμενοι δεν απάντησαν στην ερώτηση για ποιους λόγους διέκοψαν ή δεν φοίτησαν στο σχολείο. Ανάμεσα στους λόγους διακοπής ή μη φοίτησης στο σχολείο που κυρίως αναφέρθηκαν παρόλα αυτά, ήταν οι μετακινήσεις και η μη χρησιμότητα του σχολείου (Πίνακας 35(Απογραφική μελέτη κοινωνικοοικονομικών και οικιστικών χαρακτηριστικών των σκηνιτών Τσιγγάνων. Πιλοτική εφαρμογή στον καταυλισμό των σκηνιτών Τσιγγάνων του Δήμου Μενεμένης στα πλαίσια του σχεδίου ENVIROM-LIFE περιβάλλον 1997, ΧΙ Γ. Δ. Ε.Ε. Μοντέλο Ολοκληρωμένης Διαχείρισης της Εγκατάστασης των Αστέγων Νομάδων Τσιγγάνων σε Περιοχές Ελληνικών Πόλεων και Πρότυπη Εφαρμογή στο Δήμο Μενεμένης, Μενεμένη-Μάρτιος 1998).

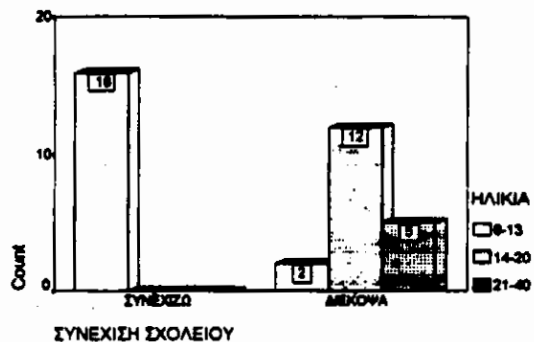


Πίνακας 32 (άνω των 5 ετών)

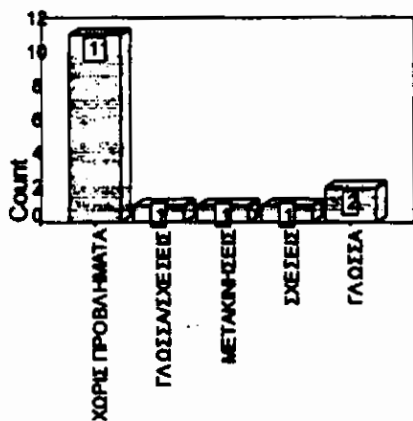


00= Δεν φοίτησα  
1,00= Α'-Γ' Δημ.  
2,00= Δ' Δημ.-Α' Γυμν

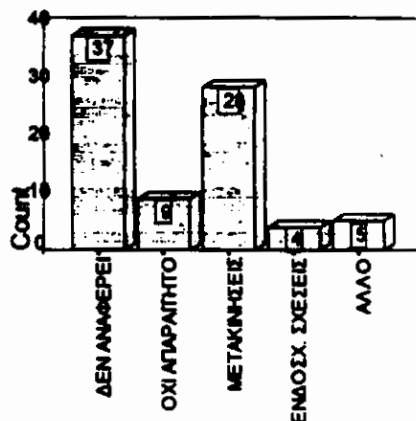
Πίνακας 32α (άνω των 5 ετών)



Πίνακας 33:



ΠΡΟΒΛΗΜ. ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ



ΛΟΓΟΙ ΔΙΑΚΟΠΗΣ/ΜΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

Πίνακας 34

Πίνακας 35



### Σχέδιο ENVIROM, Πρόγραμμα LIFE, Δίκτυο ROM, Δήμος Μενεμένης

Η Δημοτική Επιχείρηση Κοινωνικής και Πολιτιστικής Ανάπτυξης Μενεμένης (Δ.Ε.Κ.Π.Α.Μ.) σε συνεργασία με το δήμο Μενεμένης και το Πανελλαδικό Δίκτυο για την Υποστήριξη των Ελλήνων τσιγγάνων (Δίκτυο ROM), ανέλαβε την υλοποίηση του Σχεδίου ENVIROM με αντικείμενο τον “ Ολοκληρωμένο Σχεδιασμό του Χώρου Προσωρινής Διαμονής Σκηνιτών Τσιγγάνων του Δήμου Μενεμένης”.

Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος η παρούσα προσέγγιση αποτελεί την προμελέτη, αρχιτεκτονική και ενεργειακή, των κελυφών κατοικίας, των κοινοχρήστων εγκαταστάσεων, και της συνολικής οργάνωσης του προτεινόμενου οικισμού, σύμφωνα με τις αρχές του βιοκλιματικού σχεδιασμού.

Στα πλαίσια του προγράμματος LIFE το Μάρτιο του 1998 πραγματοποιήθηκε η “Απογραφική Μελέτη Κοινωνικοοικονομικών και Οικιστικών Χαρακτηριστικών των Σκηνιτών Τσιγγάνων”, η οποία αποτελεί πλήρη χαρτογράφηση του προβλήματος.

Ακόμη εκπονήθηκαν ολοκληρωμένες μελέτες με το ίδιο αντικείμενο, οι οποίες διερευνούν εναλλακτικά σενάρια προκατασκευής, διαφορετικές τυπολογίες κατοικιών, και διαφορετικές διατάξεις χωροθέτησης.

Οι προηγηθείσες μελέτες διαμορφώνουν ένα σημαντικό υπόβαθρο, και αποτελούν την αφετηρία για τη διατύπωση των σχεδιαστικών κατευθύνσεων και των κατασκευαστικών επιλογών που εισηγείται η παρούσα μελέτη.

#### **ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Το οικόπεδο που παραχωρήθηκε αρχικά για τη δημιουργία του σημερινού καταυλισμού είχε έκταση 2.460 τ. μ και διατέθηκε σε εικοσιτέσσερις οικογένειες τριών έως έντεκα μελών, η έκταση αυτή διαμορφώθηκε πρόχειρα, και στη συνέχεια η ιδιοκτησία επεκτάθηκε σε 13.414 τ.μ., χωρίς να ολοκληρωθούν οι απαραίτητες υποδομές. Η πρώτη φάση της εγκατάστασης των τσιγγάνων έγινε τον Ιούλιο του 1996.

Η περιοχή βρίσκεται δυτικά του Δήμου Μενεμένης, γειτνιάζει με την Εθνική Οδό και μακριά από κατοικημένες εκτάσεις, πράγμα που επιτρέπει τον πλήρη έλεγχο εγκατάστασης.

Το αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός της συνολικής έκτασης των 13.414 τ.μ., καθώς και η μελέτη των βασικών δικτύων

υποδομής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην διερεύνηση για το μοντέλο μονάδας, που θα ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες στέγασης των τσιγγάνων και που θα εξελίσσεται παρακολουθώντας τις μελλοντικές ανάγκες της οικογένειας, τις εγκαταστάσεις, σύμφωνα πάντα με τις αρχές του Βιοκλιματικού σχεδιασμού. Ακόμη, η μονάδα μελετήθηκε με στόχο τη δυνατότητα αποσυναρμολόγησης και μεταφοράς της σε περίπτωση μετεγκατάστασης των τσιγγάνων σε άλλη περιοχή. (Δημοτική Επιχείρηση Κοινωνικής και Πολιτιστικής Ανάπτυξης Μενεμένης Δ.Ε.Κ.Π.Α.Μ, ολοκληρωμένος σχεδιασμός του χώρου προσωρινής διαμονής σκηνιτών Τσιγγάνων του δήμου Μενεμένης, αρχιτεκτονική προμελέτη )

ΜΕΛΕΤΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ  
ΑΜΕΣΩΝ ΟΙΚΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ

Χαρακτηριστικά και προβλήματα των νοικοκυριών  
Συνθήκες στέγασης

Η επί τόπου έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δέκα επιλεγμένες περιπτώσεις χώρων διαμονής επιτρέπει καλύτερη εκτίμηση του είδους και της έκτασης των άμεσων στεγαστικών αναγκών και προβλημάτων που διαπιστώθηκαν στις δύο κατηγορίες μόνιμων καταυλισμών, τους αμιγείς και τους μικτούς, που περιελήφθησαν στο δείγμα. Πολύ λίγα ερωτηματολόγια έγιναν, για λόγους σύγκρισης, σε μια ιδιαίτερα υποβαθμισμένη γειτονιά (Σιδ. Σταθμός στο Μενίδι),

Σε αυτές ανεξαιρέτως τις περιπτώσεις οι στεγαστικές συνθήκες που καταγράφονται είναι πολύ κακές και χαρακτηρίζουν ομάδες που ζουν στο όριο της απόλυτης φτώχειας ή κάτω από αυτό. Η έρευνα, βέβαια, είχε ως στόχο την ανάλυση των προβληματικών περιπτώσεων και μ' αυτήν την έννοια τα όποια συμπεράσματα δεν χαρακτηρίζουν το σύνολο του τσιγγάνικου πληθυσμού. Πρέπει, αυτά να αντιστοιχούν σε σημαντικό τμήμα του.

Τα χαρακτηριστικά μεγέθη για μια πρώτη γενική αποτίμηση των στεγαστικών προβλημάτων εμφανίζονται στον πίνακα II.

Πυκνότητα ενοίκησης:

Οι συνθήκες πυκνοκατοίκησης είναι ασφυκτικές, ακόμα και στις περιπτώσεις των ευπορότερων σπιτιών απ' αυτά που εξετάστηκαν. Τα σπίτια είναι μικρά (μέσο εμβαδόν 56 τ. μ, μέσος αριθμός χώρων 2.7 στους οποίους περιλαμβάνονται και οι όποιοι βοηθητικοί χώροι υπάρχουν, π. χ κουζίνα ή χώλ). Λόγω του μεγάλου μέσου μεγέθους των νοικοκυριών (6.5 άτομα για τα σπίτια), οι δείκτες που προκύπτουν ανά άτομο είναι κάτω από το όριο που θεωρείται ότι εξασφαλίζει την ψυχική υγεία και πνευματική ανάπτυξη των ατόμων (μέσο εμβαδόν / άτομο 8.6 τ.μ., μέσος αριθμός ατόμων ανά χώρο 2.4).

Τα σχετικά μεγέθη είναι ακόμα χειρότερα από τις καλύβες, στην πλειοψηφία τους μονόχωρες, με μέσο εμβαδόν 28 τ.μ. (μέγεθος δηλαδή αντίστοιχο με το παραδοσιακό τσαντίρι). Τα μεγέθη των κοντέινερς είναι μικρότερα και από των

καλυβιών (μέσο μέγεθος 22 τ.μ.), παρόλο που οι δείκτες είναι κάπως καλύτεροι λόγω του μικρότερου μεγέθους του νοικοκυριού.

Η χρήση του εξωτερικού χώρου για κύριες καθημερινές δραστηριότητες προκύπτει έτσι ως αδήριτη ανάγκη, ανεξάρτητα αν αποτελεί ταυτόχρονα και “πολιτιστικό” χαρακτηριστικό. Στους παλαιότερους καταυλισμούς η ύπαρξη υπόστεγου χώρου ή / και διαμορφωμένου δαπέδου μπροστά από κάθε καλύβι ή σπίτι αποτελεί κανόνα. Ο μόνος καταυλισμός που δεν έχει ούτε μία τέτοια περίπτωση είναι αυτός των Άνω Λιοσίων, ενδεικτικό όχι μόνο της πρόσφατης δημιουργίας του (οι κάτοικοι είχαν μεταφερθεί εκεί 1.5 χρόνο πριν την έρευνα), αλλά και της υποκειμενικής του στάσης απέναντι στον καταυλισμό που τον θεωρούν έσχατο καταφύγιο, οπωσδήποτε προσωρινό, ακόμα και όταν δεν μετακινούνται.

#### Δίκτυα υποδομής :

Η εξυπηρέτηση από τα βασικά δίκτυα υποδομής σχετίζεται, βέβαια με το είδος του κελύφους, εξαρτάται κυρίως από το είδος του καταυλισμού και το βαθμό ένταξής του στον οικιστικό ιστό. Η κάλυψη από δίκτυο ύδρευσης και ηλεκτροδότησης είναι πλήρης σε περιοχές σπιτιών ενταγμένες στον αστικό ιστό (Μενίδι, Μεσολόγγι), μερική σε περιοχές αυθαιρέτων μικτών καταυλισμών, ακόμα κι όταν έχουν πρόσφατα ενταχθεί στο σχέδιο (Βλυχός Μεγάρων, Αυλίζα) ή στις αγροτικές περιοχές (Ζευγολατιό), ανύπαρκτη σε αμιγείς καταυλισμούς (Σπάτα, Νομισματοκοπείο, Ασπρόπυργος, Νέα Αλικαρνασός). Στα Άνω Λιόσια υπάρχει ηλεκτροδότηση αλλά τα κελύφη δεν υδροδοτούνται. Επισημαίνονται προβλήματα που κάνουν την κάλυψη αυτή ελλιπή, ακόμα κι όταν υπάρχει σχετική παροχή (χαμηλή πίεση του νερού στο Βλυχό, πτώση της τάσης και συχνές διακοπές στα Άνω Λιόσια).

Συνολικά, πάντως, η κατάσταση είναι σαφώς καλύτερη στα σπίτια, από τα οποία 75% καλύπτονται από δίκτυο ύδρευσης και 55% από δίκτυο Δ.Ε.Η. Τα καλύβια δεν καλύπτονται από δίκτυα, υπάρχουν λίγες ιδιωτικές συνδέσεις με γειτονικά συγγενικά σπίτια, όπου υπάρχει τέτοια δυνατότητα. Στους καταυλισμούς που υπάρχουν βρύσες ή κοινόχρηστη παροχή νερού (Νομισματοκοπείο, Βλυχός κλπ) τα νοικοκυριά συνδέονται εναλλάξ με λάστιχο ή μεταφέρουν νερό στα σπίτια. Σε περιοχές όπως η Αυλίζα δανείζονται ή αγοράζουν νερό από τους γείτονες, ή το μεταφέρουν από δημόσιες βρύσες (πάρκα, νεκροταφεία κλπ) που βρίσκονται συχνά

αρκετά μακριά από τους χώρους διαμονής και προϋποθέτουν την ύπαρξη αυτοκινήτου. Για τους καταυλισμούς η μεταφορά νερού από τέτοιες πηγές είναι και η μοναδική δυνατότητα (π. χ Ασπρόπυργος). Γεννήτρια χρησιμοποιεί περίπου το 28% των νοικοκυριών που μένουν σε καλύβια, για φωτισμό και ενδεχομένως κάποια τηλεόραση.

Η σύνδεση με αποχετευτικό δίκτυο είναι σπάνια για τα σπίτια και βέβαια ανύπαρκτη στα καλύβια. Τα περισσότερα σπίτια δηλώνουν ότι έχουν βόθρους, ενώ για τις στοιχειώδεις τουαλέτες των καλυβιών κατασκευάζεται συνήθως υποτυπώδης λάκκος.

Βασικές λειτουργικές εξυπηρετήσεις και εξοπλισμός :

Στα σπίτια, η ύπαρξη ανεξάρτητης κουζίνας συναντάται σε λιγότερες από τις μισές περιπτώσεις. Συνήθως υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος (νεροχύτης, ντουλάπια, κάποιο μέσο μαγειρέματος κλπ) γι' αυτή τη χρήση χώρος σε κάποιο δωμάτιο, ενώ σε λίγες περιπτώσεις δεν υπάρχει καθόλου κουζίνα. Περίπου στο ένα τρίτο των καλυβιών υπάρχει τέτοιος, έστω και στοιχειωδώς διαμορφωμένος χώρος (συνήθως ντουλάπια και πετρογκάζ, δεδομένου ότι δεν υπάρχει υδροδότηση στο κέλυφος), αλλά στη συντριπτική πλειοψηφία δεν υπάρχει καθόλου κουζίνα.

Λουτρό υπάρχει σε λιγότερα από τα μισά σπίτια που ερευνήθηκαν και σε όσα υπάρχει δεν είναι πάντοτε πλήρες. Στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει λουτρό με τουαλέτα, υπάρχει συνήθως W.C, μέσα αλλά συχνότερα έξω από το σπίτι. Πάντως, 22% των σπιτιών δεν έχουν τουαλέτα για αποκλειστική χρήση του νοικοκυριού. Οι μισοί περίπου χρησιμοποιούν τουαλέτα κοινή για μερικά συγγενικά, γειτονικά νοικοκυριά, μερικοί χρησιμοποιούν την τουαλέτα γειτονικού συγγενικού σπιτιού και λίγοι δεν έχουν καθόλου τουαλέτα. Στα κοντέϊνερς των Άνω Λιοσίων υπάρχει ειδικός χώρος λουτρού και τουαλέτα, αλλά δεν λειτουργούν, δεδομένου ότι δεν υπάρχει υδροδότηση, ούτε βέβαια αποχέτευση. Δεν χρησιμοποιούνται οι δύο κοινόχρηστες τουαλέτες που υπάρχουν. Ορισμένα νοικοκυριά έχουν κατασκευάσει στοιχειώδη τουαλέτα με αποχετευτικό λάκκο έξω από το κέλυφος, οι περισσότεροι χρησιμοποιούν το ύπαιθρο. Τέλος, για τα καλύβια, 45% περίπου δεν έχουν τουαλέτα, ενώ οι υπόλοιποι χρησιμοποιούν στοιχειώδεις τουαλέτες για αποκλειστική χρήση του νοικοκυριού ή για ομάδες συγγενικών νοικοκυριών.

Ο τρόπος θέρμανσης που κυριαρχεί για τις μορφές κελυφών είναι η ξυλόσομπα ή η φορητή σόμπα πετρελαίου (2/3 των σπιτιών και των τσαντιριών, 90% των καλυβιών και τα μισά κοντέινερς θερμαίνονται μ' αυτό τον τρόπο). Στα υπόλοιπα σπίτια χρησιμοποιείται συνήθως σταθερή σόμπα πετρελαίου ή υγραερίου (2 περιπτώσεις με κεντρική θέρμανση), ενώ στα άλλα είδη κελυφών δεν υπάρχει ουσιαστικά τρόπος θέρμανσης.

Ο ηλεκτρικός εξοπλισμός είναι στοιχειώδης, ακόμα και στα σπίτια που ηλεκτροδοτούνται. Η συχνότερα απαντώμενη ηλεκτρική συσκευή είναι η τηλεόραση (υπάρχει σε 88% των σπιτιών, περίπου στα μισά τσαντρία και στα μισά κοντέινερς και στο 27% των καλυβιών). Ηλεκτρικό ψυγείο υπάρχει στο 72% των σπιτιών, σε 6 καλύβια και σε ένα κοντέινερ. Μόνο 40% των σπιτιών έχουν ηλεκτρική κουζίνα ή κουζίνα υγραερίου. Ο συνηθέστερος τρόπος μαγειρέματος σε μας είναι το πετρογάζ. Τέλος, θερμοσίφωνα (ηλεκτρικό ή ηλιακό) έχουν 28% των σπιτιών.

Χαρακτηριστικά της κατασκευής :

Τα σπίτια είναι όλα μονώροφες μονοκατοικίες (καταγράφηκε μόνο ένα σπίτι σε όροφο με pilotis). Είναι στη πλειοψηφία τους αυθαίρετα (22% δηλώνουν ότι χτίστηκαν με άδεια από την αρχή), συμβατικής κατασκευής και μέτριας έως κακής ποιότητας. Τα ευπορότερα σπίτια που ερευνήθηκαν είναι τέσσερα λυόμενα, πλήρως εξοπλισμένα. Σε τρεις μόνο περιπτώσεις χτίστηκαν από κατοίκους, ενώ στις υπόλοιπες χρησιμοποιήθηκε εργολάβος ή εργάτες.

Για τα καλύβια, η πιο συνηθισμένη κατασκευή είναι αυτή που αποτελείται από ξύλινο σκελετό με διάφορα υλικά πλήρωσης (χάρντμπορτ, κόντρα πλακέ, λαμαρίνες, χαρτόνια, ή και διάφορα ευτελέστατα υλικά ,όπως κολλημένα χαρτιά διαφημίσεων) και στέγη από μουσαμά. Το δάπεδο στρώνεται συχνά από λεπτή στρώση τσιμέντου που προεκτείνεται και στο εξωτερικό της καλύβας. Το κέλυφος αυτό, σε περιπτώσεις μακρόχρονης παραμονής του νοικοκυριού στην ίδια θέση, και εφόσον τα οικονομικά του το επιτρέπουν, φαίνεται ότι εξελίσσεται, με τη χρήση ελλενίτ στη στέγη, την αντικατάσταση ορισμένων στοιχείων πλήρωσης από τσιμεντόλιθους, προσθήκη παλαιών κουφωμάτων ή τζαμιών. Μπορεί να προστεθεί δεύτερος χώρος ή να διαφοροποιηθεί η εσωτερική διαμόρφωση. Αντίθετα, στις περιπτώσεις πιο πρόσφατης ή εποχιακής εγκατάστασης στη συγκεκριμένη θέση και

για πολύ φτωχά νοικοκυριά τα υλικά πλήρωσης του ξύλινου σκελετού περιορίζονται σε νάιλον θερμοκηπίου ή καλάμια, χωρίς καμία διαμόρφωση του δαπέδου.

Καθεστώς ιδιοκτησίας-τρόπος απόκτησης :

Το καθεστώς ιδιοκτησίας των σπιτιών είναι σχεδόν πάντοτε η ιδιοκατοίκηση και σε 14% των περιπτώσεων (5% για τα καλύβια), παραχώρηση από κάποιον συγγενή, συνήθως από γονείς, που στις περισσότερες περιπτώσεις έχει χαρακτήρα προσωρινό μεν αλλά όχι εποχιακό (δεν πρόκειται δηλαδή για εποχιακή φιλοξενία). Καταγράφηκε μόνο μία περίπτωση ενοικίασης στην Αυλίζα (πρόκειται για μετανάστη), μία περίπτωση κατάληψης μισοτελειωμένης οικοδομής από εποχιακή οικογένεια και μία περίπτωση φιλοξενίας.

Περισσότερο ενδιαφέρον εδώ παρουσιάζει το καθεστώς ιδιοκτησίας του γηπέδου, ιδιαίτερα στους μικτούς καταυλισμούς. Για τα σπίτια, το οικόπεδο είναι σχεδόν πάντοτε ιδιόκτητο ή σπανιότερα δωρεάν παραχωρημένο από συγγενείς (συνήθως γονείς), μαζί με το κέλυφος. Για τα καλύβια, εξαρτάται από τα γενικά χαρακτηριστικά του καταυλισμού. Στους αμιγείς αυθαίρετους καταυλισμούς (Σπάτα, Νομισματοκοπείο, Ασπρόπυργος) πρόκειται για κατάληψη του γηπέδου. Στα Άνω Λιόσια και στη Νέα Αλικαρνασσό το γήπεδο έχει παραχωρηθεί προσωρινά από φορέα. Στο Μεσολόγγι η θέση που καταλαμβάνεται από τις καλύβες είναι δημόσιο γήπεδο. Ενδιαφέρον απ' αυτήν την άποψη έχουν οι περιπτώσεις του Βλύχου, της Αυλίζας και του Ζευγολατιού. Από τα 48 ιδιόκτητα καλύβια που έχουν καταγραφεί σ' αυτές τις περιοχές, 20 βρίσκονται σε ιδιωτική ιδιοκτησία τρίτων (η σχετικά μεγαλύτερη συχνότητα τέτοιων περιπτώσεων παρατηρείται στην Αυλίζα, και η μικρότερη στο Ζευγολατιό). Σε 7 περιπτώσεις το οικόπεδο είναι ιδιόκτητο. Σε 15 περιπτώσεις είναι δωρεάν παραχωρημένο από τους γονείς (η μεγαλύτερη συχνότητα παρατηρείται στο Ζευγολατιό όπου η εδραιοποίηση χρονολογείται άμεσα μετά τον πόλεμο), ενώ, τέλος, σε 6 περιπτώσεις πρόκειται για παραχώρηση που χαρακτηρίζεται προσωρινή. (Μελέτη σχεδίου προγράμματος για την αντιμετώπιση των άμεσων οικιστικών προβλημάτων των Ελλήνων Τσιγγάνων, ΔΕΠΟΣ Α.Ε.- Διεύθυνση Μελετών και Ερευνών, Αθήνα, Ιούλιος 1999).

## ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ

Πίνακας II.1 : Διαθέσιμος χώρος και χρήση του κατά τύπο κελύφους

	Σπίθα	Καλύβες	Τσανίρια	Κοντέινερ
Μέσο μέγεθος νοικοκυριού	6.5	5.5	5.9	4.4
Μέσος αριθμός χώρων/κέλυφος	2.7	1.3	1.0	1.5
Μέσο εμβαδόν κελύφους (τ.μ.)	56	28	28	22
Μέσος αριθμός ατόμων/χώρο	2.4	4.1	5.9	2.9
Μέσο εμβαδόν/άτομο (τ.μ.)	8.6	5.1	5.1	4.9
Μέσος αριθμός ατόμων/χώρο που χρησιμοποιείται αποκλειστικά για ύπνο	2.7	2.4		2.8
Μέσος αριθμός ατόμων/χώρο μικτής χρήσης (ύπνος & άλλη χρήση)	3.7	4.8	5.9	3.9
<b>Χρήση κουζίνας</b>				
Ανεξάρτητη κουζίνα μέσα στο κέλυφος	26	8		
Ανεξάρτητη κουζίνα έξω από το κέλυφος	3	1		
Κουζίνα διαμορφωμένη σε χώρο μικτής χρήσης	30	55		4
Δεν υπάρχει καθόλου κουζίνα	6	84	9	7
Δεν διευκρινίζεται	1	3		
<b>Εξωτερικός χώρος</b>				
Στεγασμένος χώρος σε προέκταση του κελύφους	21	61		
Διαμορφωμένο δάπεδο	40	80		
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΚΕΛΥΦΩΝ</b>	<b>66</b>	<b>151</b>	<b>9</b>	<b>11</b>



## ΜΟΝΤΕΛΟ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ (ΜΟΔ) ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΑΣΤΕΓΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΟΛΕΩΝ

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Γενίκευση συμπερασμάτων για αξιοποίηση της συνολικής τεχνογνωσίας για περιοχές της Ελλάδος με παρόμοιες συνθήκες

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Ο πρώτος γενικός πίνακας αποσκοπεί στο να τοποθετήσει με σαφήνεια και να υπογραμμίσει τον μακροπρόθεσμο στόχο όλων των επί μέρους ενεργειών και σταδίων σχεδιασμού. Οι επόμενες διαιρέσεις και εξειδικεύσεις των επιχειρησιακών σταδίων έρχονται να εξυπηρετήσουν αυτόν ακριβώς τον στόχο:

Την άρση των όρων του κοινωνικού αποκλεισμού των Τσιγγάνων ή (εκφράζοντας την ίδια έννοια με θετικό τρόπο) την δημιουργία των προϋποθέσεων της κοινωνικής ένταξης των Τσιγγάνων.

Ένας τέτοιος στόχος εξυπηρετείται και πραγματώνεται αν συντρέχουν οι τρεις στόχοι του δεύτερου επιπέδου:

-Εξασφάλιση και εγγύηση του <<κατοικείν>>

-Ανάπτυξη του υποστηρικτικού πλέγματος κοινωνικής παρέμβασης

-Κινητοποίηση – συμμετοχή και άρα διεκδίκηση μέσω της συνειδητοποίησης και κοινωνικής χειραφέτησης των ίδιων των Τσιγγάνων.

Η εξειδίκευση των στόχων, έρχεται να αναδείξει με ακριβέστερη προσέγγιση (γ' επίπεδο) τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη των στόχων του β' επιπέδου, θέτοντας βασικές προϋποθέσεις: επιλογή τόπου εγκατάστασης, τεχνική επίλυση και χρηματοδότηση για το <<κατοικείν>>, δημιουργία δομών και σχεδιασμό της κοινωνικής παρέμβασης για την υποστήριξη, συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων για την ενεργοποίηση.

Το κεντρικό αυτό σχήμα του Πίνακα, αποδίδει σε συνοπτική μορφή την ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ της ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ στο θέμα του σχεδιασμού και της δράσης για την επίλυση του προβλήματος της εγκατάστασης των αστέγων Τσιγγάνων.

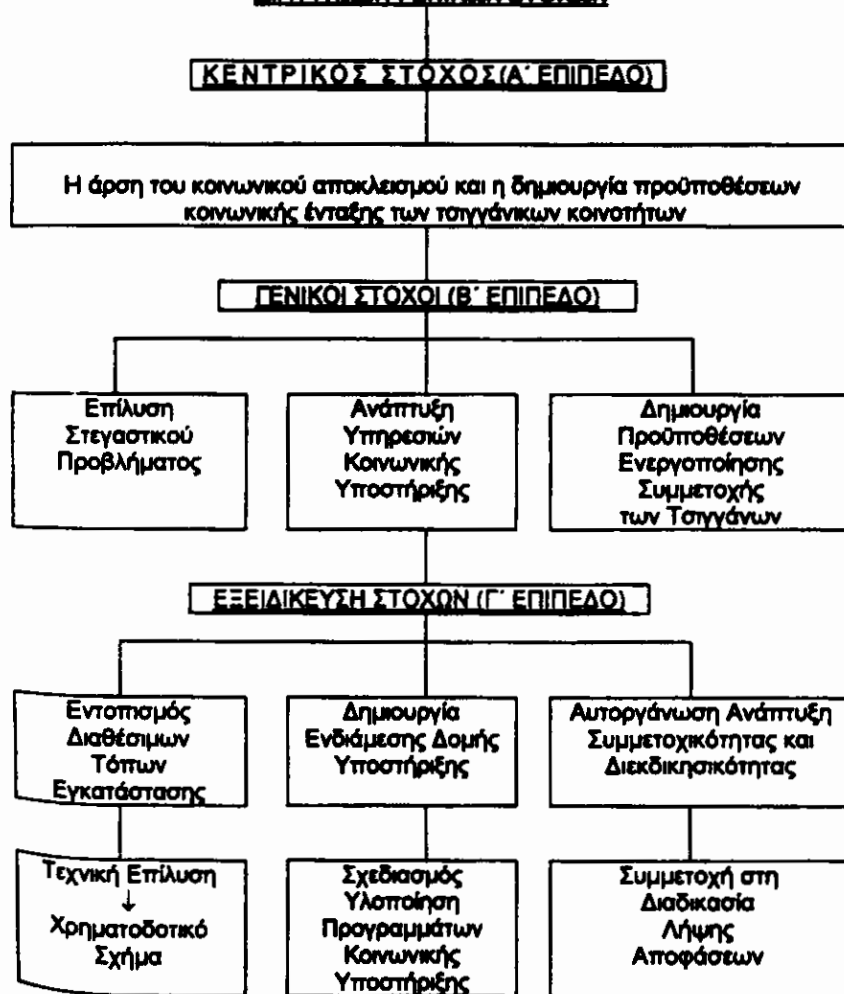
**ΜΟΝΤΕΛΟ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ (ΜΟΔ)  
ΤΗΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΑΣΤΕΓΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ  
ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΟΛΕΩΝ**

**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

(Γενίκευση συμπερασμάτων για αξιοποίηση της συνολικής τεχνογνωσίας για περιοχές της Ελλάδος με παρόμοιες συνθήκες)

**ΠΙΝΑΚΑΣ**

**ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ**



## ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

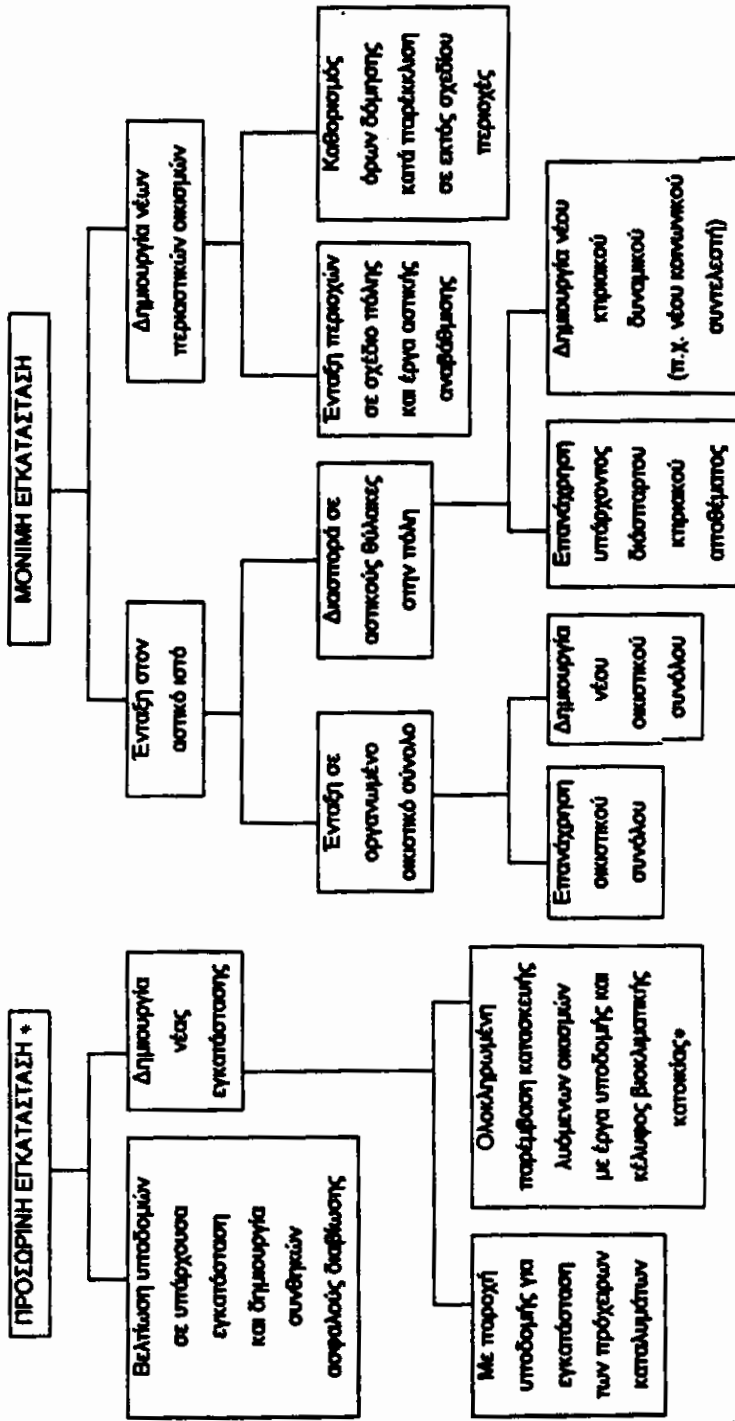
Ανάλογα με τις κάθε φορά τοπικές συνθήκες, το βαθμό αξιοποίησης τους, το επίπεδο ωρίμανσης του σχεδίου και στην βάση των αντικειμενικών δυνατοτήτων, ο φορέας υλοποίησης του σχεδιασμού καλείται να λάβει μια κύρια απόφαση για τον τόπο της εγκατάστασης που κρίνει ότι πρέπει να υποστηρίξει. Η επιλογή αυτή πρέπει να είναι συνιστάμενη πολλών παραγόντων οι οποίοι πρέπει να αξιολογηθούν: Οικονομικοί, κοινωνικοί, θεσμικοί παράμετροι αποτελούν τη βάση μιας τέτοιας απόφασης. Οι δύο βασικές εναλλακτικές δυνατότητες αφορούν στη δημιουργία συνθηκών μόνιμης εγκατάστασης με την ενεργοποίηση πολεοδομικών εργαλείων και του αστικού σχεδιασμού ή της προσωρινής εγκατάστασης με την παρέμβαση για τη δημιουργία συνθηκών ασφαλούς διαβίωσης.

Η δεύτερη αυτή επιλογή της προσωρινής εγκατάστασης δεν σχετίζεται τόσο με την αντίληψη περί νομαδικής κίνησης των Τσιγγάνων, αλλά θεωρείται ως ένα ενδιάμεσο στάδιο για τη δημιουργία προϋποθέσεων αστικής ένταξης μεσοπρόθεσμα. Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι εναλλακτικές δυνατότητες για την επιλογή αυτή, ο διαγραμματικός οδηγός διαφορετικών σεναρίων επίλυσης της εγκατάστασης.

Η ακριβής εκτίμηση των τοπικών συνθηκών παραμένει κρίσιμο στοιχείο της απόφασης του αρμόδιου φορέα.

(Στον Πίνακα 11, το σύμβολο \* αναφέρεται στις επιλογές του Σχεδίου ENVIROM για την εγκατάσταση στον Δήμο Μενεμένης).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11**  
**ΕΠΙΘΕΤΗ ΕΝΔΕΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΕΠΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ**  
**ΜΟΝΙΜΗ ΕΠΚΑΤΑΣΤΑΣΗ**



## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

A) Το πρόβλημα του αποκλεισμού των Τσιγγάνων από κάθε βαθμίδα και μορφή εκπαίδευσης (τουλάχιστον σε μια συντριπτική μας πλειοψηφία ) είναι κλασική ένδειξη, αιτία και αποτέλεσμα ταυτόχρονα, του κοινωνικού τους αποκλεισμού.

Το επίσημο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ορίζει τον 9ετή υποχρεωτικό κύκλο εκπαίδευσης, μια υποχρέωση που δεν τηρείται (ούτε ζητείται από τους Τσιγγάνους).

Η έλλειψη πρόσβασης στην εκπαίδευση, είναι έλλειψη πρόσβασης στην κοινωνική ζωή και ένταξη, εφόσον το σχολείο είναι βασικός μηχανισμός ένταξης στο κοινωνικό σύστημα.

Ο αποκλεισμός των Τσιγγάνων από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολυπαραγοντικός. Ως κυριότερες αιτίες θα μπορούσαμε να αναφέρουμε:

1)Οι συνθήκες ζωής των Τσιγγάνων, οι συχνές μετακινήσεις και η απομόνωση από το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα και τους θεσμούς τους.

2)Η πολιτισμική διαφορά και κυρίως η διαφορετική γλώσσα η οποία μάλιστα είναι μόνο προφορική.

3)Το οικογενειακό περιβάλλον των Τσιγγάνων, στο οποίο κυριαρχεί ο αναλφαβητισμός αλλά και η έλλειψη εμπιστοσύνης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

4)Το γεγονός ότι λόγω του χαμηλού μέσου όρου ζωής και λόγω των κοινωνικών συνθηκών τους (γάμος σε μικρή ηλικία, ένταξη στην εργασία σε μικρή ηλικία) οι επιλογές των Τσιγγανοπαίδων δεν έχουν ως προτεραιότητα την εκπαίδευση.

Σημαντική μας είναι η αναζήτηση των αιτιών, που προέρχονται από έναν άτυπο θεσμικό ρατσισμό του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και μας πολιτείας:

1)Η άρνηση πολλών σχολείων να εγγράψουν παιδιά, με δικαιολογία την πλημμελή προσκόμιση δικαιολογητικών (πράγμα που σχετίζεται με τα προηγούμενα περί Αστικής κατάστασης).

2) Η μη πρόβλεψη διδακτικών μεθόδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των Τσιγγανοπαίδων και η παντελής έλλειψη ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού.

3) Η ανεπαρκής παρουσία σχολικών συμβούλων, σχολικών ψυχολόγων και γενικά δυναμικού για την επίλυση και διαχείριση ειδικών προβλημάτων και κρίσεων που ξεσπούν σε όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας (συλλόγους γονέων-συλλόγους διδασκόντων) από τις ιδιαίτερες ανάγκες των Τσιγγανοπαίδων.

4) Η έλλειψη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού (βιβλίων-εποπτικών μέσων κλπ.)

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν τις συνθήκες αποκλεισμού των Τσιγγάνων από το εκπαιδευτικό σύστημα με πλήθος παρεπόμενων επιπτώσεων σε όλες τις πλευρές της ζωής τους.

Το πρόβλημα δεν εστιάζεται μόνον στα παιδιά σχολικής ηλικίας που έστω την ύστατη στιγμή με μια συστηματική υποστήριξη μπορούν να ενταχθούν στη σχολική προοπτική. Εντοπίζεται και στους μεγαλύτερους σε ηλικία, οι οποίοι είναι σε συντριπτική πλειοψηφία, λειτουργικά αναλφάβητοι.

Οι απόπειρες δημιουργίας δικτύου τμημάτων αλφαριθμητισμού, μέσω των ΝΕΛΕ σε πανελλαδική κλίμακα, ήταν αξιόλογες αλλά σίγουρα ανεπαρκείς, αποσπασματικές και χωρίς την απαραίτητη συνέχεια και συνοχή (θεσμική, χρηματοδοτική κλπ.) και κινήθηκε στις παρυφές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η στάση αυτή των παιδιών, προϊόν των ενεργητικών ή παθητικών διακρίσεων που υφίστανται στο πλαίσιο του σχολείου, αφορά μια συνολική απόρριψη του σχολικού συστήματος ως πρότυπο κοινωνικών αξιών, και άρα απόρριψη του συστήματος κοινωνικών αρχών και αξιών γενικότερα στο μέλλον. (Ολοκληρωμένη άποψη για τα εκπαιδευτικά θέματα των Τσιγγάνων, αναλύεται στην εισήγηση του Β. Μπέλλη στο 4<sup>ο</sup> Συνέδριο ΤΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ ROM, Αγρίνιο 1997)

Β) Τα στοιχεία της ΑΠΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ (ΔΕΚΠΑΜ 1998), αναδεικνύουν με ιδιαίτερη σύμπτωση, ακριβώς αυτές τις επισημάνσεις:

α) Υψηλός λειτουργικός αναλφαριθμητισμός (πλήρης αδυναμία γραφής και ανάγνωσης) στις μεγαλύτερες ηλικίες, στους κατοίκους του καταυλισμού.

β) Ουδεμία πρόσβαση σε δευτερεύουσες εκπαιδευτικές δομές (π. χ στο δίκτυο αναλφαριθμητισμού της ΝΕΛΕ Θεσσαλονίκης στον Δενδροπόταμο, που όμως

δεν συμπεριέλαβε τους σκηνίτες Τσιγγάνους αλλά μόνο τους <<αστικοποιημένους>> του Δενδροποτάμου).

γ) Μικρά ποσοστά φοίτησης παιδιών στο σχολείο και σε αυτά υψηλοί δείκτες πλημμελούς φοίτησης και τέλος διακοπής της φοίτησης.

Να υπογραμμίσουμε ότι τα παραπάνω καταγράφονται σε συνθήκες μιας περιοχής όπου λειτουργεί Δημοτικό Γυμνάσιο και Λύκειο (Δενδροπόταμος) όπου φοιτούν αρκετά Τσιγγανόπαιδα μόνιμα εγκατεστημένων Τσιγγάνων, και που όμως δεν κάλυψε τις ανάγκες των σκηνιτών, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη που διατυπώσαμε περί της εσωτερικής διαβάθμισης του αποκλεισμού, στους κοινωνικά αποκλεισμένους Τσιγγάνους.

Θετικό στοιχείο που εξάγεται από την ΑΠΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ, είναι η δηλωμένη επιθυμία των γονέων και των παιδιών, για την συμμετοχή τους στο σχολείο, παρά το γεγονός ότι κατά βάθος αγνοούν τους όρους και την χρησιμότητα της σχολικής διαδικασίας (ή και την αμφισβητούν).

Γ) Εκτίμηση όλων των ασχολούμενων με το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Τσιγγάνων είναι ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν είναι ανεπαρκές, αλλά εφαρμόζεται πλημμελώς, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου καμία κοινωνική δύναμη δεν το θέτει ως αίτημα.

Η καταγραφή των παιδιών σχολικής ηλικίας και η εξασφάλιση των όρων εγγραφής στο σχολείο (πιστοποιητικά- εμβολιασμοί κλπ.) είναι υποχρέωση των φορέων της πολιτείας.

Για την μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση του θέματος, η πολιτεία έχει προχωρήσει σε θεσμικές ρυθμίσεις, οι οποίες αν και εξαγγέλθηκαν στο ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΤΡΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΟ 1996, στην πλειοψηφία τους δεν έχουν εφαρμοστεί (π.χ. καθιέρωση κάρτας μετακινούμενου μαθητή, επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, λειτουργία προπομπών εκπαίδευσης κλπ.).

Σήμερα το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, έχει σε εξέλιξη μια μεγάλη έρευνα για τα εκπαιδευτικά θέματα των Τσιγγανοπαίδων η οποία όμως δεν έχει αποδώσει ακόμα εφαρμογές.

Δ) Στην Τοπική κλίμακα του Δήμου Μενεμένης, η ελλιπής εγγραφή των Τσιγγάνων του καταυλισμού στα δημοτολόγια και οι παράγωγες ελλείψεις στα στοιχεία, δεν βοήθησαν στον έγκαιρο εντοπισμό των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Στο πλαίσιο των ενεργειών του Σχεδίου <<ENVIROM>> και στο μέτρο που αφορά στην κοινωνική υποστήριξη, έγινε μια αξιολογή προσπάθεια για την κανονική εγγραφή των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο του Δενδροποτάμου μέσα από τις νόμιμες διαδικασίες. Παρά τα πρώτα προβλήματα για το έτος 1997-1998 εγγράφηκαν 14 παιδιά σχολική ηλικίας. (“Λειτουργική μελέτη και σύνταξη ολοκληρωμένου σχεδίου οργάνωσης της προσωρινής εγκατάστασης των αστέγων σκηνιτών Τσιγγάνων του Δήμου Μενεμένης και διατύπωση του μοντέλου ολοκληρωμένης διαχείρισης”, Δημοτική επιχείρηση κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης Μενεμένης Δ.Ε.Κ.Π.Α.Μ. – γραφείο LIFE, εκπόνηση μελέτης : EUROTEC ΜΕΛΕΤΙΚΗ Ε.Π.Ε., Θεσσαλονίκη-Ιούλιος 1999).



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ROMA 2001  
ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΝΕΛΕ Θεσσαλονίκης, Μάρτιος 2002

ΝΕΛΕ Θεσσαλονίκης  
Πρόγραμμα ROMA/ 2001  
ΟΙΚΙΣΜΟΣ ΑΓΙΑ ΣΟΦΙΑ  
ΤΜΗΜΑΤΑ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ ΓΥΝΑΙΚΩΝ  
Εκπ/ ρια: Ταβανίδου Μαριάνθη

### ΕΚΘΕΣΗ

Το πρόγραμμα ROMA 2001 ξεκίνησε το Μάιο του 2001 και ολοκληρώθηκε στα τέλη του έτους. Πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις : η πρώτη, Μάιο – Ιούνιο (30 ώρες) και η δεύτερη Οκτώβριο – Δεκέμβριο (150 ώρες )

Μάιος – Ιούνιος 2001

Το πρόγραμμα άρχισε τη λειτουργία του 22 Μαΐου και ολοκληρώθηκε 29 Ιουνίου. Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα δίωρα και δύο τρίωρα μαθήματα, δηλαδή συνολικά τριάντα (30) ώρες διδασκαλίας. Τα μαθήματα έγιναν στον οικισμό της Αγίας Σοφίας και φιλοξενήθηκαν σε μια προκατασκευασμένη αίθουσα του παιδικού σταθμού. Το τμήμα το αποτελούσαν μόνο γυναίκες ενήλικες, εκτός επτά νέων κοριτσιών ηλικίας 14 και 15 ετών. Η ζέστη αλλά και οι περιορισμοί στο χώρο και στο χρόνο (καθώς και στον ίδιο χώρο παρακολουθούσαν αντίστοιχο τμήμα αλφαβητισμού οι ενήλικες άνδρες τις βραδινές ώρες 8-11) μας υποχρέωσαν να κάνουμε τις συναντήσεις μας απογευματινές ώρες (6- 7.30).

### Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2001

Στη δεύτερη φάση του προγράμματος διαμορφώθηκαν δύο τμήματα γυναικών διαφορετικού επιπέδου το καθένα. Το τμήμα της πρώτης φάσης με κάποιες διαρροές έφτιαξε το τμήμα προχωρημένων ενώ καινούριες γυναίκες που πρώτη φορά εμφανίστηκαν διαμόρφωσαν το τμήμα αρχαρίων. Ο χώρος διεξαγωγής συνέχιζε να είναι στον οικισμό Αγίας Σοφίας, στον οικισμό της Ν. Ε. Λ. Ε. . Πραγματοποιήθηκαν 150 ώρες συνολικά, 30 συναντήσεις περίπου που διαρκούσαν 5 ώρες και μοιραζόταν αντίστοιχα στα δύο τμήματα.(Πρόγραμμα POM 2001, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης, ΝΕΛΕ Θεσσαλονίκης, Μάρτιος 2002).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ Ν. Ε. Λ. Ε (ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΛΑΪΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ) ΥΠΕΡ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΑΝ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΧΑΪΑΣ ΤΗΝ ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ 2000-2003

Στις 30/05/03 μετά από τηλεφωνική επικοινωνία, πραγματοποιήσαμε επίσκεψη στην Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) προκειμένου να συναντήσουμε την υπεύθυνη του τμήματος αυτού κ. Μαζαράκη. Σκοπός της συνάντησης μας ήταν η λήψη πληροφοριών σχετικά με προγράμματα που εφαρμόζονται για τους Τσιγγάνους στο νομό Θεσσαλονίκης την χρονική περίοδο 2000-2003.

Τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν είναι τα εξής:

- Κατά το 2000-2001 (και για 1½ χρόνο) λειτούργησε στον οικισμό του Δενδροποτάμου το ιατρείο του ΠΙΚΠΑ. Το πρόγραμμα υπολειτούργησε λόγω έλλειψης προσωπικού διατεθειμένου να ενδιαφερθεί για την όλη κατάσταση.....
- Κατά το 2001 λειτούργησε παιδικός σταθμός, με δύναμη 60 παιδιών στον οικισμό Δενδροποτάμου. Η πρόσληψη του προσωπικού έγινε μέσω του προγράμματος stage- ΟΑΕΔ. Κάτι που συνεπάγεται την σύντομη λήξη του προγράμματος
- Λειτούργησαν 4 τμήματα αλφαριθμητισμού 270 ωρών σε μια περίοδο (εξάμηνο). Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε κατά το 2001- 2002.
- Καταγράφηκαν οι οικογένειες του οικισμού Αγ. Σοφίας καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.
- Λειτούργησε τμήμα κοινωνικής υποστήριξης που πλαισιώθηκε από 1 κοινωνικό λειτουργό και 2 νομικούς. Σκοπός του ήταν η εκπαίδευση των μελών του συλλόγου Αγ. Σοφίας και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων προκειμένου να συνέρχονται τακτικά και να λαμβάνουν αποφάσεις, με μακροπρόθεσμο σκοπό την αυτοδιοίκηση του οικισμού. Το πρόγραμμα λειτούργησε το 2001-2002.
- Προβλέπεται η λειτουργία κέντρου πληροφόρησης. Το πρόγραμμα στηρίζεται από την περιφέρεια.
- Λειτουργούν 2 τμήματα στο νηπιαγωγείο.

- Λειτουργήσαν 6 τμήματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων με σκοπό την απόκτηση απολυτηρίου δημοτικού.
- Λειτουργήσε ένα τμήμα φωτογραφίας.

Στις 06/05/03 πραγματοποιήσαμε επίσκεψη στην Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) του νομού Αχαΐας με σκοπό την λήψη πληροφοριών σχετικά με τα προγράμματα που εφαρμόζονται στον νομό Αχαΐας.

Το πρόγραμμα “Ελληνική γλώσσα για τσιγγανόπαιδα” λειτούργησε από τον Δεκέμβριο του 2002 μέχρι τον Απρίλιο του 2003 στην Κάτω- Αχαΐα. Υπεύθυνη του προγράμματος ήταν μια εκπαιδευτικός που πραγματοποιεί το μεταπτυχιακό της στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν παιδιά 15-18 ετών.

Πραγματοποιήθηκε ενισχυτική / φροντιστηριακή εκπαίδευση. Το πρόγραμμα βασίστηκε στο εκπαιδευτικό υλικό προηγούμενων χρόνων “μαθαίνω γράμματα” και στο “SAURU” (εκπαιδευτικό υλικό για τσιγγανόπαιδα).

Τα παραπάνω προγράμματα στέγασης και εκπαίδευσης είναι όσα εφαρμόζονται στον νομό Θεσσαλονίκης και Αχαΐας. Την δεδομένη χρονική στιγμή δεν εφαρμόζεται κανένα άλλο πρόγραμμα.

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**Τμήμα: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**  
**Πρόγραμμα του Ε Π Ε Α Ε Κ Ι Ι**  
**Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο**

Συνοπτική Έκθεση Δραστηριοτήτων Ιανουάριος 2002- Ιούνιος 2003

**I. ΔΙΚΤΥΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ**

Οι 100 εξωτερικοί συνεργάτες που δραστηριοποιούνται σε 40 νομούς της επικρατείας, όπου υπάρχουν πληθυσμοί τσιγγάνων, πραγματοποίησαν κατά το σχολικό έτος 2002-2003:

\*την απογραφή του μαθητικού δυναμικού σχολικής περιόδου 2002-2003 με τσιγγάνικη προέλευση

\*την παρακολούθηση φοίτησης του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, καταγράφοντας εγγραφές, μετακινήσεις και διαρροές, αλλά και την επίδοση, υποστηρίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία με μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας και εκπαιδευτικές δραστηριότητες

\*τη διαμεσολάβηση ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και θεσμούς τοπικής και νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, με στόχο την ακώλυτη εγγραφή φοίτηση και επιτυχία των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, αλλά και την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

**II. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

Έγιναν οκτώ (8) συνολικά επιμορφωτικά σεμινάρια με κεντρικό άξονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια πραγματοποιήθηκαν στη Θεσσαλονίκη (12-02), Κομοτηνή (02-03), Λάρισα (03-03), Καβάλα (04-03), Ξάνθη (04-03), Πάτρα (05-03), Κόρινθο (06-03) και Ηράκλειο (07-03), καλύπτοντας συγκεκριμένες ανάγκες σε διάφορες περιοχές.

Την επιμόρφωση σεμιναριακού χαρακτήρα παρακολούθησαν εκπαιδευτικοί προσχολικής Α/βάθμιας εκπαίδευσης, Διευθυντές σχολικών μονάδων, Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Διεύθυνσης και Γραφείων, Περιφερειακοί Διευθυντές (σύνολο επιμορφούμενων : 1.120 άτομα).

**III. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΥΛΙΚΟΥ**

Με τη διαδικασία των ανοιχτών διαγωνισμών αναδείχθηκαν ανάδοχοι στους οποίους ανατέθηκε:

\*η βελτίωση συμπλήρωση και εκτύπωση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού για τις ανάγκες της ενισχυτικής διδασκαλίας στα εξής μαθήματα: Γλώσσα 10 τεύχη, Γεωγραφία 3 τεύχη, Φυσική 2 τεύχη, Αγωγή Υγείας 2 τεύχη, Μαθηματικά 1 τεύχος

\*η παροχή νέου διδακτικού υλικού για τα ακόλουθα μαθήματα: Γλώσσα 2 τεύχη, Ιστορία – Γεωγραφία 2 τεύχη, Φυσική 2 τεύχη, Αγωγή Υγείας 2 τεύχη, Μαθηματικά 2 τεύχη, Αγωγή του Πολίτη 3 τεύχη

\*η επιμέλεια και εκτύπωση γενικού λεξικού της τσιγγάνικης γλώσσας

\*η επιμέλεια και εκτύπωση ειδικού λεξιλογίου της τσιγγάνικης γλώσσας

\*η επεξεργασία επιμορφωτικού υλικού για τις ανάγκες επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα καταπολέμησης του ρατσισμού

\*η συγκρότηση νέου διαδικτυακού τόπου (web site)

\*η ανάπτυξη του γεωγραφικού συστήματος πληροφοριών (G.I.S.) για την παρακολούθηση της σχολικής φοίτησης των μαθητών, ανά τάξη, σχολική μονάδα, δήμο, νομό και περιφέρεια.

#### IV. ΔΡΑΣΕΙΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

##### 1. ΜΟΥΣΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2002-2003, συστάθηκαν και λειτούργησαν έξι Μουσικά Εργαστήρια σε ισάριθμα σχολεία περιοχών της χώρας, όπου η μουσική παράδοση είναι ευρέως διαδεδομένη στις ομάδες των Τσιγγάνων.

Στόχος των Μουσικών Εργαστηρίων είναι η αξιοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου της ομάδας αναφοράς, καθώς και η διασύνδεσή του με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, Μουσικά Εργαστήρια λειτούργησαν: στα Ιωάννινα, στον Παρακάλαμο Ιωαννίνων, στον Εύλαλο Ξάνθης, στην Κομοτηνή, στο Αγρίνιο και στο Μεσολόγγι.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στα Μουσικά Εργαστήρια, παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και πιο τακτική φοίτηση στα σχολικά μαθήματα.

##### 2. ΚΕΝΤΡΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Τα Κέντρα Παιδαγωγικής Υποστήριξης θα λειτουργήσουν σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες κάθε νομού. Τη λειτουργία στηρίζουν οι συνεργάτες του δικτύου.

Στα Κέντρα Παιδαγωγικής Υποστήριξης παρέχεται εκπαιδευτική ενημέρωση και συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών.

##### 3. ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

Στόχος των «συναντήσεων γονέων» που ήδη λειτουργούν σε ορισμένες περιοχές «υψηλού ενδιαφέροντος» (π.χ. Ν. Ιωνία Βόλου) και επίκειται η ανάπτυξή και σε άλλες περιοχές, είναι η διαμεσολάβηση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια καθώς και η παροχή ψυχοκοινωνικής συμβουλευτικής σε γονείς.

#### VI. ΔΗΜΟΣΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

- Οργανώθηκε επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο: συνέχειες και ασυνέχειες», στα Ιωάννινα, στις 9 και 10 Μαΐου 2003. Το Συνέδριο παρακολούθησαν 200 περίπου άτομα. Τα πρακτικά του Συνεδρίου βρίσκονται υπό έκδοση σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή
  - Οι στόχοι και δραστηριότητες του Προγράμματος παρουσιάστηκαν από τον επιστημονικό υπεύθυνο κ. Παπακωνσταντίνου στα εξής Ευρωπαϊκά συνέδρια:  
«Η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του Ελληνικού Τσιγγάνικου πληθυσμού», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 9-14 Απριλίου  
«Ένταξη των Ρομά στην αγορά εργασίας», Αθήνα 17-18 Ιουνίου 2003.
  - Πραγματοποιήθηκε προβολή του Προγράμματος στα Μ. Μ. Ε.
  - Βρίσκεται υπό έκδοση ενημερωτικό φυλλάδιο με περιγραφή των στόχων μας μεθοδολογίας και των δράσεων του Προγράμματος για την περίοδο 2002-2004
- ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ  
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ.**

Συγχρηματοδότηση: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικοί πόροι

Χωρίς καμία αμφιβολία τα προβλήματα στέγασης, εργασίας, κοινωνικής περίθαλψης, παιδείας και εκπαίδευσης των τσιγγάνων της Ελλάδας είναι μέγιστα και επί δεκαετίες παραμένουν άλυτα προβλήματα. Εκτός από τις φιλότιμες προσπάθειες της Γ. Γ. Λ. Ε. ,των Ν. Ε. Λ. Ε. του Παν-μίου Ιωαννίνων(σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και την Ε. Ε. ) και κάποιων άλλων συγκεκριμένων φορέων ,για την επιμόρφωση των τσιγγάνων, χωρίς, ωστόσο να δούμε κάποια θεαματικά βήματα και σ' αυτόν τον τομέα, δε γνωρίζουμε κάποια σημαντικά μέτρα από μέρους της ελληνικής Πολιτείας που να αποσκοπούν στην βελτίωση της ζωής των τσιγγάνων της χώρας μας, που να στοχεύουν έμπρακτα στην ένταξη των τσιγγάνων στους ρυθμούς και στο πλαίσιο που κινούνται οι υπόλοιποι Έλληνες πολίτες, χωρίς διακρίσεις, χωρίς αποκλεισμούς , χωρίς εχθρική στάση και συμπεριφορά, μα με διαδικασίες που να πείθουν και να πιστοποιούν πως κυριαρχεί η ευνομία, η δικαιοσύνη, η κοινωνική αλληλεγγύη.

Ας μην αστειευόμαστε λοιπόν !Όταν στη χώρα μας υπάρχει γενικότερα πρόβλημα εργασίας, περίθαλψης, διαβίωσης και στέγης – ακόμα και για κοινωνικές ομάδες του υποτιθέμενου «γηγενούς»πληθυσμού-,τότε είναι σίγουρο πως τα δάκρυα που χύνονται για τα γύφτικα τσαντίρια είναι κροκοδείλια.(Κασιμάτη Κούλα [Εισαγωγή – Επιμέλεια] , 2001)

# ***ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β***



<http://www.greekhelsinki.gr/greek/reports/osce-roma-sept-99.html>

## **ΣΥΜΠΡΑΞΗ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΚΗΝΙΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ\***

### **ΕΚΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΟΔΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΙΩΝ ΤΟΥ ΟΑΣΕ**

**22 Σεπτεμβρίου 1999**

#### **Γενική Εικόνα**

Το Νοέμβριο 1998, στη "Συνάντηση για Θέματα Ανθρώπινης Διάστασης σχετικά με την Εφαρμογή των Συμφωνιών του ΟΑΣΕ" στη Βαρσοβία, η επίσημη ελληνική αντιπροσωπεία, απαντώντας σε σχετική παρουσίαση της Ελληνικής Ομάδας για τα Δικαιώματα των Μειονοτήτων, περιέγραψε και ερμήνευσε με ασυνήθιστη ειλικρίνεια και ακρίβεια την κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα:

"Επιθυμώ να αναφέρω με κάθε ειλικρίνεια πως δεν μπορώ ούτε θα προσπαθήσω να δικαιολογήσω τα αδικαιολόγητα. Ακόμα και αν υπάρχει κάποια δόση υπερβολής στη δήλωση της ελληνικής ΜΚΟ, αναγνωρίζουμε πως η κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα παραμένει κάθε άλλο παρά ικανοποιητική. Για την ακρίβεια, είναι απαράδεκτη. Υπάρχει δε ακόμα πολύς δρόμος να διανυθεί στην προσπάθεια να βελτιωθεί η κατάσταση.

Η Ελληνική Κυβέρνηση έχει επανειλημμένα εκφράσει τη βούλησή της να πάρει όλα τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση της κατάστασης των Ρομά και να φέρει τις συνθήκες διαβίωσης στο ίδιο επίπεδο με των άλλων Ελλήνων πολιτών. Αυτό που δυσκολεύει τις προσπάθειες της κεντρικής κυβέρνησης είναι η επίμονη νοοτροπία προκατάληψης στο επίπεδο της τοπικής αυτοδιοίκησης και μερικών μελών της αστυνομίας. Ιδιαίτερα μας προβληματίζουν, και περισσότερο δύσκολο να ελεγχθούν, είναι μερικές εκλεγμένες τοπικές αρχές.

Πριν πέντε χρόνια, σε μια προσπάθεια αποκέντρωσης των προγραμμάτων βελτίωσης της κατάστασης των Ρομά στη χώρα, δημιουργήθηκε ένα Διαδημοτικό Δίκτυο ΡΟΜ με συμμετοχή 33 δήμων και κοινοτήτων. Όμως, η μέθοδος της ανάθεσης στην τοπική αυτοδιοίκηση της αντιμετώπισης του προβλήματος αποδείχθηκε πραγματικά αναποτελεσματική.

Αναγνωρίζοντάς το, η Κυβέρνηση, το 1996, εξήγγειλε ένα Πρόγραμμα Κοινωνικής Ένταξης των Ελλήνων Ρομά, με το οποίο η κεντρική Κυβέρνηση θα έχει μεγαλύτερο έλεγχο στην εφαρμογή του προγράμματος στο τοπικό επίπεδο.

Ελπίζεται επίσης ότι θα βοηθήσει και ο νέος θεσμός του Συνηγόρου του Πολίτη, ιδιαίτερα στην καταπολέμηση περιπτώσεων διακρίσεων και περιστατικών αστυνομικής βίας κατά των Ρομά.

Θα ήθελα επίσης να προσθέσω ότι η Ελλάδα λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη Σύσταση III -για το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία Κατά των Ρομά και των Σίντι- της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Κατά του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας."

Δυστυχώς, το παραπάνω κείμενο αντανάκλα μόνο τη, διαπιστωμένη και από την Σύμπραξη, ειλικρινή βούληση ηγεσίας και διπλωματών του, αναρμόδιου πάντως, Υπουργείου Εξωτερικών, καθώς και του Γραφείου Ποιότητας Ζωής του Γραφείου του Πρωθυπουργού (ΓΠΖΓΠ). Αντίθετα τα αρμόδια υπουργεία, με πρώτο το Υπουργείο Εσωτερικών και Δημόσιας Διοίκησης (ΥΠΕΣ), δεν έχουν ακόμη δείξει την απαραίτητη βούληση να υλοποιήσουν την εξαγγελθείσα πολιτική και το σεβασμό των

δικαιωμάτων των Ρομά. Το αναφερόμενο μεγαλόπνοο Πρόγραμμα του 1996, η ειλικρινής υλοποίηση του οποίου έστω και κατά 50% θα είχε αλλάξει ριζικά τις συνθήκες διαβίωσης των Ρομά στην Ελλάδα, φαίνεται να περιορίστηκε κυρίως σε αναθέσεις πλουσιοπάροχων προγραμμάτων και επιχορηγήσεων κονδυλίων, συνολικού κόστους μερικών δισεκατομμυρίων δρχ. (\$1=300 δρχ. περίπου).

Δεν υπάρχει σήμερα περίπτωση εξαθλιωμένου καταυλισμού Ρομά που να έχει μεταστεγαστεί με ικανοποιητικό τρόπο. Αντίθετα, δεκάδες κοινότητες σκηνιτών Ρομά εκδιώχθηκαν ή απειλήθηκαν με εκδιώσεις ή, το χειρότερο, μεταστεγάστηκαν σε υποτιθέμενους "πρότυπους οικισμούς", που δεν αποτελούν παρά "πρότυπα παραπλάνησης" της κυβέρνησης από την τοπική αυτοδιοίκηση σε συνεργασία με άλλες δημόσιες υπηρεσίες. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι ακόμα και εξαθλιωμένοι καταυλισμοί Ρομά που είχαν ενταχθεί σε πανεπιστημιακά ερευνητικά προγράμματα δις δραχμών δέχθηκαν παρόμοια μήνη της τοπικής αυτοδιοίκησης, χωρίς η πολιτεία ή η πανεπιστημιακή κοινότητα να αντιδράσει, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Αναφέρεται εδώ πως η μεταστέγαση της μεγαλύτερης κοινότητας σκηνιτών Ρομά του Ευόσμου - από το Γαλλικό ποταμό όπου βρίσκονται εδώ και ένα χρόνο στο πρώην στρατόπεδο Γκόνου - η πρώτη που ελπίζεται να αποτελέσει πραγματικό "πρότυπο", έχει αποφασιστεί υπεύθυνα αλλά δεν έχει ακόμα πραγματοποιηθεί. Η πολιτεία, κάτω από την πίεση της Σύμπραξης και του πολιτικού κόμματος Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου, δηλώνει από το Σεπτέμβριο 1998 πως τα έργα υποδομής απαιτούν 3-4 μήνες: πέρασαν 12 μήνες και τα σχετικά έργα απλώς έχουν ξεκινήσει.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ο μεγαλύτερος αριθμός εκδιώξεων έχει γίνει στην Περιοχή της Πρωτεύουσας που θα φιλοξενήσει την Ολυμπιάδα του 2004: η τοπική αυτοδιοίκηση επικαλείται σχεδόν πάντα την ανάγκη κατασκευής αθλητικών εγκαταστάσεων για να εκδιώξει από ένα χώρο ή να αρνηθεί την εγκατάσταση σε άλλο χώρο των Ρομά. Θα επιτρέψει η διεθνής κοινότητα και η Διεθνής Ολυμπιακή Επιτροπή παρόμοια "κάθαρση" της Αθήνας, ανάλογη με εκείνη του Μεξικού το 1968;

Τέλος, ενδεικτική της απουσίας βούλησης αρμόδιων υπηρεσιών να συνεργαστούν με τους άμεσα ενδιαφερόμενους σκηνίτες Ρομά και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις που προωθούν την επίλυση των προβλημάτων τους είναι η αυθαίρετη απόφαση του ΥΠΕΣ να ματαιώσει τη σύσταση Επιτροπής για τα Προβλήματα των Σκηνιτών Ρομά που είχε αποφασιστεί να σχηματισθεί από κυβερνητικούς παράγοντες, μη κυβερνητικές οργανώσεις και οργανώσεις Ρομά, μετά από σύσκεψή τους στο ΥΠΕΣ, στα μέσα Ιουνίου 1999.

Πρόκειται επίσης για το Υπουργείο που είναι αρμόδιο να ελέγχει τη νομιμότητα των ενεργειών της τοπικής αυτοδιοίκησης. Όπως και για τη δημιουργία νομοθετικού πλαισίου δεσμευτικού για τις τοπικές αρχές. Η εξασφάλιση στέγης στους Έλληνες πολίτες αποτελεί άλλωστε συνταγματική επιταγή (άρθρο 21, παράγραφος 4): η πολιτεία όφειλε να είχε μεν - αλλά δεν έχει εδώ και 25 χρόνια - σχετική νομοθεσία υλοποίησης της επιταγής αυτής. Την άνοιξη του 1999, η Σύμπραξη, σε συνεργασία με το Συνασπισμό, υπέβαλαν στο ΓΠΖΓΠ σχέδιο πρότασης νόμου -προϊόν της μακροχρόνιας εμπειρίας τους σε καταυλισμούς- για τη δημιουργία αυτοδιαχειριζόμενων οικισμών Ρομά, με όλες τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους και για την ομαλή σύνδεσή τους με την κοινωνία. Η πρόταση αυτή ήδη υλοποιείται, έστω και με σημαντική καθυστέρηση και ύστερα από πολλές πιέσεις, στο πρώην στρατόπεδο Γκόνου της Θεσσαλονίκης. Η προώθηση του σχεδίου νόμου θα ήταν το πρώτο μέλημα της Επιτροπής, η σύσταση της οποίας ματαιώθηκε με αντιδημοκρατικές μεθοδεύσεις του ΥΠΕΣ.

Παράλληλα, η κατάχρηση βίας από αστυνομικούς σε βάρος των Ρομά συνεχίζεται: ακόμα και σε περιπτώσεις που αστυνομικοί διώκονται ποινικά για δολοφονίες ή βασανισμούς, η υπηρεσία τους αφήνει στη θέση τους ενώ οι Ένορκες Διοικητικές Εξετάσεις (ΕΔΕ) και οι δικαστικές διώξεις προχωρούν με "ρυθμούς χελώνας." Σ' ό,τι αφορά την εκπαίδευση, ελάχιστοι Ρομά σε ηλικία υποχρεωτικής παιδείας (6-15 χρονών) πηγαίνουν σχολείο, όχι βέβαια κυρίως λόγω δικής τους επιλογής αλλά λόγω αδιαφορίας αν όχι ρατσιστικής νοοτροπίας αρμοδίων της πολιτείας. Ενώ συγκριτικές διεθνείς έρευνες των Γιατρών του Κόσμου έδειξαν ότι και τα προβλήματα υγείας των σκηνιτών Ρομά στην Ελλάδα είναι από τα χειρότερα στην Ευρώπη. Όπως, διαπιστώνουν οι Γιατροί του Κόσμου, και πολλοί από τους καταυλισμούς που θα αναφερθούν στη συνέχεια είναι χειρότεροι και από προσφυγικούς καταυλισμούς σε περιοχές της Ασίας και της Αφρικής που έχουν επισκεφθεί.

**ΠΡΩΤΗ ΠΡΟΣΘΗΚΗ****ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ**

14/9/1999

**ΘΕΜΑ: ΕΚΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΚΑΤΑΔΙΚΗ ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΑΡΧΟΥ ΖΕΦΥΡΙΟΥ**

Οι μη κυβερνητικές οργανώσεις Γιατροί του Κόσμου, Δίκτυο Drom για τα Κοινωνικά Δικαιώματα των Τσιγγάνων, Ελληνική Ομάδα για τα Δικαιώματα των Μειονοτήτων, Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι και Ευρωπαϊκό Κέντρο για τα Δικαιώματα των Ρομά καλούν κυβέρνηση, ΚΕΔΚΕ, πολιτικά κόμματα και δημοτικές παρατάξεις του Δήμου Ζεφυρίου να καταδικάσουν τις χθεσινές ρατσιστικές δηλώσεις του Δημάρχου Ζεφυρίου Απόστολου Ζέρβα για τους Ρομά (Τσιγγάνους) που ζουν στο Δήμο Ζεφυρίου και, σε περίπτωση που δεν τις ανακαλέσει, να τον απομονώσουν πολιτικά.

Απαντώντας σε καταγγελίες σεισμόπληκτων Ρομά του Δήμου Ζεφυρίου για συστηματικό παραγκωνισμό τους στην παροχή βοήθειας, ο Δήμαρχος δήλωσε: "Γύφτικες ιστορίες. Μη με απασχολείτε άλλο με τους Τσιγγάνους. Εξαιτίας τους δεν είναι αποτελεσματικός ο μηχανισμός που έχει κινηθεί. Έχουν κατακλύσει τον κόσμο" ("Ελευθεροτυπία" 14/9/1999, σ. 53).

Οι δηλώσεις είναι ρατσιστικές γιατί αποτελούν "συλλογική συκοφάντηση" τμήματος του πληθυσμού με ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Με δεδομένη την αφάνταστη ταλαιπωρία όλων των σεισμόπληκτων, Ρομά και μη, και την εξαιρετικά δύσκολη κατάσταση στην οποία είναι σήμερα, οι δηλώσεις αυτές αποτελούν επιπλέον "απάνθρωπη και εξευτελιστική μεταχείριση," παραβιάζοντας το Άρθρο 3 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. Ο ισχυρισμός ότι οι Ρομά είναι ένοχοι εγκλημάτων κλοπής παραβιάζει το τεκμήριο της αθωότητας ομάδας πολιτών με ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά (άρθρο 6.2 σε συνδυασμό με άρθρο 14 της ίδιας Σύμβασης). Προερχόμενος δε από Δήμαρχο παραβιάζει και το άρθρο 4γ της Διεθνούς Σύμβασης για την Κατάργηση Κάθε Μορφής Φυλετικών Διακρίσεων που δεσμεύει "τα Κράτη μέλη (...) να εφαρμόσουν άμεσα και θετικά μέτρα ενδεδειγμένα για την εξάλειψη κάθε παρότρυνσης ή ενεργειών προς φυλετική διάκριση (...) όπως μεταξύ των άλλων (...) να μην επιτρέπουν στις δημόσιες Αρχές ούτε στους δημόσιους φορείς, εθνικούς ή τοπικούς, την παρότρυνση προς φυλετική διάκριση ή ενθάρρυνσή της."

Κατόπιν αυτών, καλούνται:

1. Κυβέρνηση και ΚΕΔΚΕ να καταδικάσουν απερίφραστα τις δηλώσεις αυτές και να δηλώσουν τι άλλα μέτρα θα πάρουν σε εφαρμογή του παραπάνω άρθρου 4γ. 2. Όλες οι δημοτικές παρατάξεις του Δήμου Ζεφυρίου και όλα τα πολιτικά κόμματα, ιδιαίτερα δε όσοι στήριξαν στην πρόσφατη εκλογή του το Δήμαρχο, να καταδικάσουν τις δηλώσεις αυτές και να απαιτήσουν να τις ανακαλέσει και να ζητήσει συγγνώμη από τους Ρομά, αλλιώς να τον απομονώσουν πολιτικά.

**Παράρτημα**

Στις 12/9/1999 ο ίδιος Δήμαρχος είχε προβεί σε ανάλογες δηλώσεις και για το ίδιο θέμα στην εφημερίδα "Αυγή". Παραθέτουμε ολόκληρο το σχετικό απόσπασμα που κάνει ακόμη περισσότερο σαφή τη ρατσιστική αντιμετώπιση των Ρομά κατοίκων Ζεφυρίου από το Δήμαρχο της περιοχής:

"Νομίζω ότι πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την κινητοποίηση του δήμου Ζεφυρίου. Όλοι δουλεύουμε σε εικοσιτετράωρη βάση. Τα μόνα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε ήταν με τους Τσιγγάνους, οι οποίοι έκαναν πλιάτσικο στις

σκηνές, έκαναν εμπόριο με αυτές, συνεπλάκησαν με δημότες, ξυλοκόπησαν εργαζομένους του δήμου και δημιούργησαν αρκετά προβλήματα στη διανομή της βοήθειας. Αναγκαστήκαμε να έχουμε την ανάγκη των ΜΑΤ για να κάνουμε τη δουλειά μας."

**ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΡΟΣΘΗΚΗ****ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ**

Κύριο Κώστα Σημίτη

Πρωθυπουργό

Αθήνα, 20 Σεπτεμβρίου 1999

**ΘΕΜΑ: ΕΙΝΑΙ ΚΑΙ ΟΙ ΡΟΜΑ (ΤΣΙΓΓΑΝΟΙ) ΕΛΛΗΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΣ...**

Κύριε Πρωθυπουργέ,

Οι συνεργαζόμενες μη κυβερνητικές οργανώσεις Γιατροί του Κόσμου, Δίκτυο Drom για τα Κοινωνικά Δικαιώματα των Τσιγγάνων, Ελληνική Ομάδα για τα Δικαιώματα των Μειονοτήτων, Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι και Ευρωπαϊκό Κέντρο για τα Δικαιώματα των Ρομά πληροφορήθηκαν με ικανοποίηση την ακόλουθη δήλωσή σας για τη στέγαση των σεισμόπληκτων:

"Είναι μια προσωρινή ρύθμιση που θα κρατήσει μερικές εβδομάδες. Μετά θα υπάρξει η δεύτερη φάση, με μονιμότερες κατασκευές, την οποία, όμως, επίσης θα προσπαθήσουμε να περιορίσουμε στο ελάχιστο, γιατί δεν θέλουμε να δημιουργήσουμε μια κατηγορία πολιτών η οποία ζει δίπλα και έξω από την κοινωνία. Επιθυμία της κυβέρνησης είναι να μην αφήσει με κανένα τρόπο να υπάρχει μια χρόνια εκκρεμότητα σεισμοπαθών, ανθρώπων που ταλαιπωρούνται, ανθρώπων που έχουν μια χειρότερη τύχη" (Ελευθεροτυπία, 11/9/1999, σ. 4).

Καλοδεχούμενη επίσης η δήλωση της Υπουργού Εσωτερικών Βάσως Παπανδρέου:

"Πρόθεση του Υπουργείου Εσωτερικών είναι να εγκατασταθούν και να παραμείνουν σε σκηνές οι σεισμόπληκτοι για τις επόμενες τρεις εβδομάδες και στη συνέχεια να υπάρξει η ενδιάμεση λύση των οικισμών με λυόμενα σπίτια σε περιοχές που θα υποδείξουν οι αντίστοιχοι δήμοι, αφού προηγουμένως ανοιχτούν δρόμοι και γίνουν οι συνδέσεις στα δίκτυα για να εξασφαλιστεί αξιοπρεπής διαμονή για τους κατοίκους. Και αυτοί οι οικισμοί, όμως θα έχουν προσωρινό χαρακτήρα και προγραμματίζεται μέσα σε χρονικό ορίζοντα τριών μηνών οι σεισμόπληκτοι να επιστρέψουν στα σπίτια τους" (Ελευθεροτυπία, 14/9/1999, σ. 50).

Όπως και η κυβερνητική δέσμευση ότι:

"Οι καταυλισμοί θα διαθέτουν εκτός από τις σκηνές χημικές τουαλέτες, πόσιμο νερό, παροχή ηλεκτρικού από το δίκτυο της ΔΕΗ και από στρατιωτικές γεννήτριες, καθώς και νοσηλευτικό προσωπικό και ασθενοφόρα των Ενόπλων Δυνάμεων" (Αυγή, 10/9/1999, σ. 7).

Πιστεύουμε ότι αυτές οι σωστές θέσεις, που υλοποιούνται σήμερα με ταχείς ρυθμούς, παρά τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη δυστυχώς συνηθισμένη αναποτελεσματικότητα της δημόσιας διοίκησης, ήταν αυτές που σας οδήγησαν πριν τρία χρόνια να εξαγγείλετε ανάλογο πρόγραμμα αποκατάστασης των σκηνιτών Ρομά της Ελλάδας.

Δυστυχώς, όπως μπορεί να διαπιστωθεί σήμερα ακόμα και ελάχιστα χιλιόμετρα μακριά από τους καταυλισμούς για τους σεισμόπληκτους των Άνω Λιοσίων (όπως και σε δεκάδες άλλους οικισμούς στην υπόλοιπη χώρα), οι σκηνίτες Ρομά διαβιούν "δίπλα και έξω από την κοινωνία" και συνεχίζουν "να ταλαιπωρούνται, να έχουν χειρότερη τύχη" για να χρησιμοποιήσουμε εκφράσεις σας. Πρόκειται για "κοινωνιόπληκτους" συμπολίτες μας, προφανώς θύματα του εκτεταμένου ρατσισμού σε βάρος τους, τον οποίο και σεις είχατε καταγγείλει δημόσια πριν δύο χρόνια. Όπως πιθανώς δεν σας έχουν ενημερώσει δε, κάποιοι δήμοι που βρίσκουν αμέσως χώρους

για τους σεισμόπληκτους κατοίκους τους, μόλις πριν ένα μήνα αρνήθηκαν πως υπάρχουν τέτοιοι χώροι για τους κοινωνικά αποκλεισμένους Ρομά.

Σήμερα η πολιτεία δηλώνει και δείχνει ικανή να υλοποιήσει τη συνταγματική επιταγή του Άρθρου 21.4 για τη στέγαση των αστέγων με γοργούς ρυθμούς. Αυτό ενισχύει τη διεθνώς διαμορφωμένη εντύπωση ότι η εκκρεμότητα με τους Ρομά είναι αποτέλεσμα απουσίας πολιτικής βούλησης να υλοποιηθούν οι εξαγγελίες σας σε συνδυασμό με έντονο ρατσισμό φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Ο τελευταίος δυστυχώς εκδηλώθηκε και τις ημέρες αυτές με τη στάση μερικών απέναντι σε σεισημοπαθείς, μέχρι τώρα εγκαταστημένους, Ρομά, και έκαναν ειδησεογραφικά το γύρο του κόσμου.

Επισημαίνουμε ότι, το Μάρτη 1999, οι οργανώσεις μας, μαζί με το Συνασπισμό, υπέβαλαν στο Γραφείο Ποιότητας Ζωής του Γραφείου του Πρωθυπουργού σχέδιο πρότασης νόμου -προϊόν της μακροχρόνιας εμπειρίας τους σε καταυλισμούς- για τη δημιουργία αυτοδιαχειριζόμενων οικισμών Ρομά, με όλες τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους και για την ομαλή σύνδεσή τους με την κοινωνία. Η πρόταση αυτή ήδη υλοποιείται, έστω και με σημαντική καθυστέρηση και ύστερα από πολλές πιέσεις, στον οικισμό Αγίας Σοφίας Γκόνου (Θεσσαλονίκης). Δυστυχώς, το Υπουργείο Εσωτερικών, υπεύθυνο για την προώθηση ενός παρόμοιου σχεδίου νόμου στη Βουλή δεν προχωρά στην εξέτασή του σχεδίου αυτού και ματαιώσε αυθαίρετα ακόμα και τη σύσταση Επιτροπής για τα Προβλήματα των Σκηνιτών Ρομά που είχε αποφασιστεί από κυβερνητικούς παράγοντες, μη κυβερνητικές οργανώσεις και οργανώσεις Ρομά, μετά από σύσκεψή τους στο Υπουργείο Εσωτερικών, στα μέσα Ιουνίου 1999.

Γι' αυτό, ελπίζουμε πως θα φροντίσετε ο ίδιος τώρα προσωπικά να υπάρξει η ίδια αντιμετώπιση για τους χρόνια κοινωνιόπληκτους Ρομά με τους πρόσφατα σεισμόπληκτους συμπολίτες μας, και να μην υπάρξει καμιά διάκριση μεταξύ των τελευταίων. Έτσι ώστε σε τρεις, ή έστω σε έξη ή εννέα μήνες, να έχουν σπίτια όλοι αυτοί οι Έλληνες πολίτες, και να διασκεδαστεί η εντύπωση ότι η ελληνική πολιτεία και κοινωνία είναι αδιάφορη αν όχι συνεργός της περιθωριοποίησης δεκάδων χιλιάδων Ρομά.

Ελπίζουμε, λοιπόν, ότι, την Τετάρτη 22/9/1999, που θα συζητηθεί ξανά το θέμα στην ετήσια σύνοδο του ΟΑΣΕ στη Βιέννη, η πολιτεία θα δώσει πειστικές και αυστηρά δεσμευτικές απαντήσεις στο αίτημα αυτό.

Με τιμή

Οι εκπρόσωποι των οργανώσεων:

Γιατροί του Κόσμου (Γιάννης Μπουκοβίνας)

Δίκτυο Drom για τα Κοινωνικά Δικαιώματα των Τσιγγάνων (Θανάσης Τριαρίδης)

Ελληνική Ομάδα για τα Δικαιώματα των Μειονοτήτων (Ναυσικά Παπανικολάτου)

Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι (Παναγιώτης Δημητράς)

Ευρωπαϊκό Κέντρο για τα Δικαιώματα των Ρομά (Dimitrina Petrova)

Το κείμενο αυτό είναι διαθέσιμο στις ακόλουθες διευθύνσεις του Ιντερνέτ:

<http://www.greekhelsinki.gr/pdf/osce-roma-gr.PDF>

<http://www.greekhelsinki.gr/greek/reports/osce-roma-sept-99.html>

## **ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΣΥΜΠΡΑΞΗΣ**

Το **Δίκτυο DROM για τα Κοινωνικά Δικαιώματα των Τσιγγάνων** ιδρύθηκε το 1995. Πρόκειται για μη κυβερνητική οργάνωση που λειτουργεί σε αποκλειστικά εθελοντική βάση, για την παρακολούθηση, υπεράσπιση και προώθηση των δικαιωμάτων των Ρομά. Με άξονα τα παραπάνω, το DROM εστιάζει κυρίως το ενδιαφέρον και τη λειτουργία του σε τρεις κατευθύνσεις: 1) ακτιβιστική δράση στους καταυλισμούς με εκπαιδευτικά και άλλα προγράμματα, 2) παρακολούθηση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Ρομά και 3) αναπτυξιακές προτάσεις. Διεύθυνση: Φραγκίνη 7, Θεσσαλονίκη 54264, τηλ. 093-7160705, 093-2788696.

Η **Ελληνική Αντιπροσωπεία των Γιατρών του Κόσμου** ιδρύθηκε το 1990. Είναι μια μη κυβερνητική οργάνωση που σκοπό έχει την παροχή ανθρωπιστικής βοήθειας σε πληθυσμούς που πλήττονται από μαζικές καταστροφές ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας ή οποιασδήποτε άλλης διάκρισης. Έχουν στείλει αποστολές στον Καύκασο, τα Βαλκάνια, τη Λατινική Αμερική και, φυσικά, την Ελλάδα με προγράμματα πρωτοβάθμιας περίθαλψης (εμβολιασμούς, επιδημιολογικές μελέτες για ηπατίτιδες) των σκηνιτών Ρομά, των μεταναστών (πολυιατρείο Αθηνών) και των Κούρδων προσφύγων. Το 1999 δημοσίευσαν τα πορίσματα συγκριτικής διεθνούς έρευνας που διεξήγαγαν σε διάφορες χώρες της Ευρώπης για τους σκηνίτες Ρομά. (Πρόγραμμα ROMEUROPE), με καταγραφή και συγκριτική παρουσίαση δεδομένων για τις συνθήκες διαβίωσης και την υγειονομική περίθαλψη των σκηνιτών Ρομά σε Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία και Πορτογαλία. Διεύθυνση: Αθήνα: Λεωφόρος Αλεξάνδρας 207, 11523, τηλ. 0030-1- 6440300, φαξ 6440310. Θεσσαλονίκη: Ζεύξιδος 4, 54622, τηλ./φαξ: 003031- 278900

Η **Ελληνική Ομάδα για τα Δικαιώματα των Μειονοτήτων (ΕΟΔΜ)** δημιουργήθηκε το 1992 ως ελληνικό τμήμα της Διεθνούς Ομάδας για τα Δικαιώματα των Μειονοτήτων (Minority Rights Group International). Ασχολείται με τη μελέτη των μειονοτήτων σε Ελλάδα και Βαλκάνια και παράλληλα έχει συντάξει λεπτομερείς εκθέσεις για εθνικές, εθνογλωσσικές, θρησκευτικές και μεταναστευτικές κοινότητες στην Ελλάδα καθώς και τις ελληνικές μειονότητες σε Αλβανία και Τουρκία. Το 1998, η ΕΟΔΜ υπήρξε μια από τις οργανώσεις που ίδρυσαν το "Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφοριών για τις Μειονότητες στην Ευρώπη - Νοτιοανατολική Ευρώπη" [Center of Documentation and Information on Minorities in Europe – Southeast Europe (CEDIME-SE)], με μια ιστοσελίδα που καλύπτει θέματα ανθρώπινων δικαιωμάτων καθώς και αναλυτικές και συγκριτικές παρουσιάσεις όλων των μειονοτήτων στην περιοχή. Διεύθυνση: Τ.Θ. 51393, 14510 Κηφισιά, τηλ. 01-6200120 fax : 01-8075767

Το **Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι (ΕΠΣΕ)** αποτελεί από το 1993 το ελληνικό μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας Ελσίνκι (International Helsinki Federation) και από το 1998 του Διεθνούς Δικτύου Ανταλλαγής Πληροφοριών για Ζητήματα Ελευθερίας της Έκφρασης (International Freedom of Expression Exchange). Το ΕΠΣΕ παρακολουθεί, καταγράφει, δημοσιοποιεί και προωθεί ζητήματα ανθρώπινων δικαιωμάτων στην Ελλάδα και, μερικές φορές, στα Βαλκάνια. Έχει συμμετάσχει και συχνά συντονίζει την παρακολούθηση ελληνικών και βαλκανικών ΜΜΕ με σκοπό την ανίχνευση και καταγραφή στερεοτύπων και ρητορικής του μίσους. Είναι συνεκδότης των βιβλίων "Ρητορική του Μίσους" στα Βαλκάνια (ΕΤΕΠΕ, 1998) και Ελλάδα κατά Μακεδονικής Μειονότητας: Η Δίκη του Ουρανίου Τόξου (ΕΤΕΠΕ 1998). Από το 1997, σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για τα Δικαιώματα των Ρομά (European Roma Rights Center), η οργάνωση



Λειτουργεί Γραφείο Ρομά για την Ελλάδα. Διεύθυνση: Τ.Θ. 51393, 14510 Κηφισιά, τηλ. 01-3472259 fax: 01-8075767.

Το **Ευρωπαϊκό Κέντρο για τα Δικαιώματα των Ρομά (ERRC)** είναι μια διεθνής οργάνωση, με καθεστώς νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου, η οποία παρακολουθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα των Ρομά και εξασφαλίζει νομική υπεράσπιση σε περιπτώσεις παραβίασής τους. Το ERRC αποτελεί συνεργαζόμενο μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας Ελσίνκι για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Διεύθυνση: P.O. Box 10/24, 1525 Budapest 114, Hungary, τηλ. (36-1) 428 2351, φαξ (36-1) 428 2356, ιστοσελίδα: <http://errc.org/> e-mail: [100263.1130@compuserve.com](mailto:100263.1130@compuserve.com)

[http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles/pr\\_25\\_06\\_01.html](http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles/pr_25_06_01.html)

**ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ**

**ΡΟΔΗ ΚΡΑΤΣΑ - ΤΣΑΓΚΑΡΟΠΟΥΛΟΥ  
ΜΕΛΟΣ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ**

**Αθήνα, 25 Ιουνίου 2001**

## **ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ**

**Τα προβλήματα των ελλήνων τσιγγάνων στην Ευρωπαϊκή Ένωση**

Τις απαράδεκτες συνθήκες διαβίωσης και την αποτυχία των πολιτικών κοινωνικής ενσωμάτωσης των ελλήνων τσιγγάνων φέρνει στην Ευρωπαϊκή Ένωση η ευρωβουλευτής της Νέας Δημοκρατίας Ρόδη Κράτσα.

Με αφορμή τις καταγγελίες που διέτύπωσε η Πρόεδρος της Επιτροπής για θέματα Ρομά (τσιγγάνοι) του Συμβουλίου της Ευρώπης κα Ζοσεφίν Βερσπάγκετ κατά την πρόσφατη επίσκεψή της στην Ελλάδα, για τις άθλιες συνθήκες των καταυλισμών Ρομά και την ρατσιστική νοοτροπία των δημοσίων ελληνικών αρχών, η ευρωβουλευτής της Νέας Δημοκρατίας Ρόδη Κράτσα με ερώτησή της προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο Υπουργών ζητεί να πληροφορηθεί αν έχουν γνώση των κατάφορων αρνητικών διακρίσεων που υφίστανται οι έλληνες τσιγγάνοι, ποια προγράμματα ένταξής τους έχουν χρηματοδοτήσει στην Ελλάδα, πως τ' αξιολογούν και τι μέτρα σκέπτονται να πάρουν για την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων.

Η κα Κράτσα επισκέφθηκε τους καταυλισμούς στο Χαλάνδρι και τα Σπάτα μαζί με εκπροσώπους του Ελληνικού Παρατηρητηρίου των Συμφωνικών του Ελσίνκι και δήλωσε ότι οι συνθήκες διαβίωσης, κυρίως αυτές του καταυλισμού των Σπάτων προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια λόγω παντελούς έλλειψης βασικών υπηρεσιών: ηλεκτρικό ρεύμα, νερό, σχολείο, πλήρης απομόνωση από την οργανωμένη κοινωνία, απόλυτα υποβαθμισμένο περιβάλλον.

Η κα Κράτσα υπενθύμισε ότι η εκπρόσωπος του Συμβουλίου της Ευρώπης εξέφρασε μάλιστα φόβους να περιέχονται στο έδαφος τοξικά απόβλητα του ΝΑΤΟ. Κατήγγειλε επίσης κατασπατάληση κοινοτικών πόρων για άθλιες υποδομές και αναποτελεσματικά προγράμματα ένταξης των τσιγγάνων, αδιαφορία και αντιδημοκρατική συμπεριφορά της ελληνικής Κυβέρνησης αλλά και αναποτελεσματικότητα των τοπικών αρχών.

Η αποκαρδιωτική αυτή κατάσταση περιγράφεται και στις σχετικές Εκθέσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και του ΟΑΣΕ, καθώς και στην ετήσια έκθεση του έλληνα Συνηγόρου του Πολίτη.

**Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Rue Wiertz, ASP 8E169, B-1047 Brussels  
Tel.: 0032.2.284.6308 & 0032.2.284.7308 Fax.: 0032.2.284.9308**

E-mai:rkratsa@europarl.eu.int

---

**Ερώτηση προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο**

**21-6-2001**

**Η κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Ένωση**

Κατά την πρόσφατη επίσκεψή της στην Ελλάδα, η Πρόεδρος της Επιτροπής για θέματα Ρόμα (τσιγγάνοι) του Συμβουλίου της Ευρώπης κυρία Josephine Verspaget δήλωσε σοκαρισμένη από τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης των κοινοτήτων των Ρόμα στην Ελλάδα. Η ίδια κατάσταση καθώς και η αδιαφορία της κυβέρνησης και των τοπικών φορέων περιγράφονται και σε πρόσφατες σχετικές εκθέσεις του Ο.Α.Σ.Ε ( Έκθεση για την κατάσταση των Ρόμα και Σίντι στην περιοχή του ΟΑΣΕ, Απρίλιος 2000) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας του Συμβουλίου της Ευρώπης ( Δεύτερη Έκθεση για την Ελλάδα, Ιούνιος 2000). Η κατάσταση αυτή αποτελεί παραβίαση της Διεθνούς Σύμβασης για την Εξάλειψη κάθε Μορφής Φυλετικών Διακρίσεων αλλά και των Συνθηκών της Ευρωπαϊκή Ένωση και του κοινοτικού κεκτημένου.- Έχει το Συμβούλιο γνώση του φαινομένου αυτού των κατάφορων παραβιάσεων της αρχής της μη διάκρισης λόγω φυλετικής έθνικής καταγωγής εντός της ίδιας της επικράτειας της Ένωσης ; - Αν ναι, πώς σκοπεύει να αντιμετωπίσει ένα τέτοιο θέμα αντίθετο στο πνεύμα και τους πολιτικούς στόχους της Ένωσης για κοινωνική συνοχή ; Ποιές συγκεκριμένες δράσεις σκοπεύει να αναλάβει στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του και ιδιαίτερα σε συνεργασία με τα άλλα δύο κοινοτικά όργανα (Επιτροπή και Κοινοβούλιο) για μια μελλοντική πρόληψη αλλά άμεση καταστολή αυτού του φαινομένου ;

# ***ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ***

<http://www.ccf.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressVergidis.html>

**Βεργίδης Δημήτρης (1998) Νεορατσισμός, σχολική ένταξη και εκπαιδευτικές πρακτικές - η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων**

**Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 1, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressVergidis.html>**

Οι παραπομπές στα άρθρα που δημοσιεύει το Virtual School, The Sciences of Education Online, πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τις παραπάνω πληροφορίες και τον αριθμό παραγράφου, όπου υπάρχει.

**Ημερομηνία δημοσίευσης: 21/3/98**

---

#### **Περίληψη**

Ο νεορατσισμός δεν επικαλείται τη βιολογική κληρονομικότητα αλλά τις δήθεν ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός που τον διαπερνούν οι κοινωνικές αντιθέσεις, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, εμπλέκεται σε ευρύτερες εξελίξεις, στη διαμόρφωση των οποίων φαίνεται να συμβάλει με αντιφατικούς τρόπους, αφενός ως μηχανισμός ομοιογενοποίησης και κοινωνικής ένταξης, αφετέρου ως μηχανισμός διαφοροποίησης και αναπαραγωγής.

Οι νεορατσιστικές πρακτικές στο σχολείο σε βάρος των τσιγγανοπαίδων γενικά κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες:

**A.** Στον ενεργητικό αποκλεισμό των τσιγγανόπαιδων, είτε με την κινητοποίηση της τοπικής κοινωνίας, είτε με ήπιους διοικητικούς τρόπους.

**B.** Στον παθητικό αποκλεισμό τους μέσα στη σχολική τάξη, με την περιθωριοποίησή τους.

Η εισήγηση επικεντρώνεται στον παθητικό αποκλεισμό τσιγγανοπαίδων σε σχολεία του νομού Αχαΐας.

---

#### **1. Εισαγωγή**

Ο νεορατσισμός, στις μέρες μας, δεν επικαλείται πια τη βιολογική κληρονομικότητα, αλλά τις δήθεν ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός που τον διαπερνούν οι κοινωνικές αντιθέσεις - προφανώς και αυτές που σχετίζονται με το νεορατσισμό - εμπλέκεται σε ευρύτερες εξελίξεις αφενός ως μηχανισμός ομοιογενοποίησης, αφετέρου ως μηχανισμός αναπαραγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, τις περισσότερες φορές<sup>1</sup>, ο τρόπος ζωής των Τσιγγάνων δεν επιτρέπει τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Παράλληλα, όμως, η περιβάλλουσα κοινωνία, με τις άκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές που επιβάλλονται στο σχολικό θεσμό, αποκλείει τα τσιγγανόπαιδα από τη φοίτηση στο σχολείο.

Διευκρινίζουμε, ότι δεν προσάπτουμε στους εκπαιδευτικούς τις αμαρτίες του σχολικού θεσμού, ούτε νεορατσιστικές πρακτικές. Θα δείξουμε, αντίθετα, ότι η ίδια η λειτουργία του θεσμοθετημένου σχολείου παραπέμπει σε ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές και σε αντίστοιχα στερεότυπα ως προς τη σχέση Τσιγγάνων σχολείου, που μεταφράζονται στην στατιστικά σχεδόν βέβαιη σχολική διαρροή των τσιγγανοπαίδων. Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός θεσμός παίρνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των τσιγγανοπαίδων, τότε τα αποτελέσματα είναι θετικά όσον αφορά την εκμάθηση των βασικών γνώσεων, που παρέχει το σχολείο.

Ειδικότερα, θα δείξουμε ότι τα τσιγγανόπαιδα συμμετέχουν δημιουργικά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, όταν εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, τις οποίες αγνοεί το θεσμοθετημένο σχολείο.

**2. Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός των τσιγγανοπαίδων από την υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης στην Κάτω Αχαΐα**

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε στο 2ο δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας (μικρή πόλη του νομού Αχαΐας με περίπου 8.000 κατοίκους από τους οποίους περίπου το ένα τρίτο είναι Τσιγγάνοι) την πενταετία 1990/91 - 1994/95 φοίτησαν "κανονικά" περίπου 50 τσιγγανόπαιδα κάθε σχολικό χρόνο. Είναι σαφές ότι σε τοπικό επίπεδο, το σχολείο μεσοπρόθεσμα έχει να παρουσιάσει συνολικά θετικό έργο, όσον αφορά τη σχολική φοίτηση.

Παράλληλα, με την οικονομική συμβολή του Δήμου Κάτω Αχαΐας και την συνεργασία του προέδρου του τσιγγάνικου πολιτιστικού συλλόγου "Παναγίτσα" οργανώθηκαν στη συνοικία τους - τα Τσιγγάνικα - δύο τμήματα αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων, από το Κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Υπογραμμίζουμε ότι στα Τσιγγάνικα η ζήτηση για συμμετοχή στα τμήματα αλφαριθμητισμού ξεπέρασε κατά πολύ την προσφορά. Ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων, που εξεδήλωσε το ενδιαφέρον και την επιθυμία να παρακολουθήσει τα μαθήματα, ήταν δυσανάλογα μεγάλος σε σχέση με τις υπάρχουσες δυνατότητες.

Τελικά, στα δύο τμήματα φοίτησαν συνολικά 43 τσιγγανόπαιδα. Η σύνθεση των παιδιών ήταν ανομοιογενής τόσο ως προς την ηλικία, όσο και ως προς τις στοιχειώδεις γνώσεις τους στην ανάγνωση και στη γραφή. Διαφορετική ήταν, επίσης, και η σχέση των τσιγγανοπαίδων με το σχολείο. Στα τμήματα αλφαριθμητισμού, τα οποία σημειώνουμε ότι λειτουργούσαν απογευματινές ώρες, συμμετείχαν:

- παιδιά που δεν φοίτησαν καθόλου στο σχολείο,
- παιδιά που είχαν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο αλλά το εγκατέλειψαν,
- παιδιά που φοιτούσαν παράλληλα και στο σχολείο και στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κ. Λ.Ε.

Η οργάνωση τμημάτων αλφαριθμητισμού στο Κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης Κάτω Αχαΐας είναι, λοιπόν, συμπληρωματική με το δημοτικό σχολείο. Καλύπτει το κενό εκπαίδευσης που δημιουργείται αφενός από τη δυσκολία ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφετέρου από την

αδυναμία του δημοτικού σχολείου να περιορίσει τη σχολική διαρροή του συγκεκριμένου πληθυσμού - στόχου.

Συνολικά έγιναν 90 διδακτικές συναντήσεις, στις οποίες η συμμετοχή ήταν ικανοποιητική. Ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων και στα δύο τμήματα κυμάνθηκε μεταξύ 20 - 30.

Σε σύγκριση με τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα δύο τμήματα της πρώτης τάξης του 2ου δημοτικού σχολείου, η φοίτηση στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού ήταν πιο σταθερή.

### 3. Το επικοινωνιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών πρακτικών

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε αφενός στο επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, αφετέρου στην ευρύτερη εμπειρία των τσιγγανοπαίδων στα πλαίσια των τμημάτων αλφαριθμητισμού.

Σύμφωνα με τον Basil Bernstein " η μορφή του επικοινωνιακού πλαισίου ... παράγεται από τις κοινωνικές σχέσεις, μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες ρυθμίζουν<sup>2</sup>. Προκειμένου να χρησιμοποιήσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο του Bernstein, θα πρέπει να ορίσουμε τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης. "Η ταξινόμηση αναφέρεται στη φύση της διαφοροποίησης μεταξύ περιεχομένων. Όπου η ταξινόμηση είναι ισχυρή τα περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα. Όπου η ταξινόμηση είναι ασθενής, υπάρχει μειωμένη μόνωση μεταξύ περιεχομένων, γιατί τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων είναι ασθενή ή θολά. Η ταξινόμηση επομένως αναφέρεται στον βαθμό της διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων<sup>3</sup>. Η περιχάραξη αφορά τη συγκεκριμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων. Σύμφωνα με τον Bernstein η περιχάραξη μπορεί να είναι ισχυρή ή ασθενής. Πιο συγκεκριμένα:

"Ισχυρή περιχάραξη. Ο μεταδότης ελέγχει την επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τα κριτήρια της επικοινωνίας και τη θέση, τη στάση και την ενδυμασία των επικοινωνούντων μαζί με τη διάταξη του φυσικού τόπου.

Ασθενής περιχάραξη. Ο δέκτης έχει μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τα κριτήρια της επικοινωνίας και τη θέση, τη στάση και την ενδυμασία, μαζί με τη διάταξη του φυσικού τόπου<sup>4</sup>.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την οργάνωση του χρόνου και του χώρου στα τμήματα αλφαριθμητισμού των τσιγγανοπαίδων, σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο.

#### ι. Η οργάνωση του χρόνου

Στο δημοτικό σχολείο, στις υποδιαιρέσεις του σχολικού χρόνου αντιστοιχεί η διδασκαλία συγκεκριμένων γνώσεων, οι οποίες είναι ταξινομημένες κατά συνεχή και αυστηρό τρόπο από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα:

"Τα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, δηλαδή τα διδασκόμενα σε κάθε τάξη μαθήματα και οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας του καθενός ξεχωριστά και όλων μαζί συνολικά, καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα<sup>5</sup>.

Διδάσκοντες και διδασκόμενοι είναι υποχρεωμένοι να αποδεχθούν την κατάτμηση και την ταξινόμηση του σχολικού χρόνου και των σχολικών γνώσεων. Έτσι, οποιαδήποτε διάσπαση της χρονικής συνέχειας από τα τσιγγανόπαιδα καταλήγει στην αδυναμία κατανόησης των διδασκόμενων γνώσεων, δεδομένου ότι η διάταξή τους στο χρόνο (διαδοχή και βηματισμός) είναι απολύτως προκαθορισμένη, λεπτομερής και ανελαστική.

Είναι σαφές ότι στην τυπική **εκπαίδευση** τα σύνορα ανάμεσα στις σχολικές και στις μη σχολικές δραστηριότητες είναι πολύ ισχυρά. Συνεπώς, ο δάσκαλος έχει ελάχιστες δυνατότητες πρωτοβουλιών για την προσαρμογή της διδασκαλίας του στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Είναι υποχρεωμένος να εφαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα ανεξαρτήτως αποτελεσμάτων. Τελικά, σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικής έρευνας, στο δημοτικό σχολείο "Η δομή και η χρονική κατανομή του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται από μια ανιαρή κυκλικότητα, ομοιομορφία και τυποποίηση."<sup>2</sup>

Αυτή η άκαμπτη ταξινόμηση του σχολικού χρόνου και η ισχυρή περιχάραξη της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο δεν επιτρέπουν στα τσιγγανόπαιδα να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης. Τα ισχνά αποτελέσματα από τη φοίτηση των τσιγγανόπαιδων στο σχολείο είναι λοιπόν αναμενόμενα, παρά την εξασφάλιση των υλικών και λειτουργικών της προϋποθέσεων από τους Τσιγγάνους της Κάτω Αχαΐας.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κέντρου Λαϊκής Επιμόρφωσης η οργάνωση του χρόνου διδασκαλίας αποφασίσθηκε από τον υπεύθυνο σε συνεργασία με τις επιμορφώτριες. Η έγκαιρη και χωρίς διακοπές προσέλευση των τσιγγανόπαιδων στα μαθήματα δεν θεωρήθηκε αυτονόητη. Χρειάστηκε η συνεχής μέριμνα του υπεύθυνου του Κέντρου Λαϊκής Επιμόρφωσης και της κοινωνικής λειτουργού και απετέλεσε θέμα διαπραγμάτευσης των επιμορφωτριών με τους μαθητές τους, ώστε σταδιακά τα τσιγγανόπαιδα να αποδεχθούν τις αναγκαίες χρονικές ρυθμίσεις και να υιοθετήσουν τις αντίστοιχες πρακτικές.

Στη χρήση του διδακτικού βιβλίου, ο ρυθμός της διδασκαλίας προσδιοριζόταν από τις επιμορφώτριες ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών τους και όχι από ένα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, ο βαθμός ταξινόμησης και περιχάραξης ήταν πολύ μικρός και η διδασκαλία χρονικά προσαρμοσμένη στις ανάγκες της ομάδας μάθησης. Σημειώνουμε ότι τα παιδιά ανυπομονούσαν να μάθουν γράμματα. Ρωτούσαν συχνά τις επιμορφώτριες αν έχουν γράψει σωστά τα διάφορα γράμματα ή ζητούσαν τη βοήθειά τους. Η ανυπομονησία ήταν εντονότερη στα πιο μεγάλα παιδιά, που ήθελαν να προχωρήσουν γρηγορότερα γιατί ένιωθαν να πνέζονται κοινωνικά, δεδομένου ότι οι Τσιγγάνοι αναλαμβάνουν από πολύ νέοι υπεύθυνους ρόλους στην οικογένεια. Μάλιστα μια κοπέλα πίεζε να προχωρήσουν γρηγορότερα στα μαθήματα, τονίζοντας "οι γονείς μου δεν μ' αφήνουν να έρχομαι ... εγώ έρχομαι κρυφά, με θέλουν να κρατάω τα παιδιά στο σπίτι ...".

#### ii. Η οργάνωση του χώρου

Ο χώρος της εκπαιδευτικής πρακτικής συγκροτείται από ένα εξωτερικό σύνορο που οριοθετεί το χώρο της εκπαίδευσης υλικά και συμβολικά, από ένα σύστημα εσωτερικών συνόρων που κατανέμουν τον εκπαιδευτικό χώρο ανάλογα με τις επιμέρους λειτουργίες του και από ένα σύστημα συνόρων που αντιστοιχούν στις διαφορετικές θέσεις διδασκόντων και διδασκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία<sup>3</sup>. Στη δημοτικό σχολείο, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι:

" Σε κάθε τάξη διακρίνεται μια "περιοχή δραστηριότητας" που μέσα στα όριά της εκτυλίσσεται το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η περιοχή αυτή βρίσκεται κοντά στην έδρα και στον πίνακα, εκεί κάθονται οι



καλοί μαθητές και μέσα στα πλαίσιά της κινούνται οι δάσκαλοι, άμα δεν κάθονται στην έδρα ..."<sup>2</sup>.

Είναι σαφές ότι ο χώρος του σχολείου είναι ισχυρά περιχαρακωμένος με εξωτερικά και εσωτερικά σύνορα, και η θέση διδασκόντων και διδασκομένων ιεραρχικά καθορισμένη.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων, που λειτούργησαν στα Τσιγγάνικα της Κάτω Αχαΐας, τα σύνορα ήταν διάτρητα. Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν ισόγειες, με παράθυρα προς το δρόμο. Τα τσιγγανόπαιδα που δεν είχαν γίνει δεκτά στα τμήματα αλφαριθμητισμού, πολλές φορές συγκεντρώνονταν έξω από το οίκημα και χτυπούσαν πόρτες και παράθυρα ή στην καλύτερη περίπτωση παρακολουθούσαν τη διεξαγωγή του μαθήματος από τα παράθυρα κάνοντας φασαρία με τις φωνές τους. Απαιτούσαν να μάθουν τα κριτήρια αυτού του διαχωρισμού, θεωρώντας μεροληπτική και άδικη τη μη αποδοχή τους. Μερικές φορές εισέβαλαν στις αίθουσες διδασκαλίας διακόπτοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Σε μια περίπτωση, μάλιστα, πήραν μαζί τους και αρκετά βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό από τη βιβλιοθήκη.

Διδάσκοντες και διδασκόμενοι κατέβαλαν πολλές προσπάθειες για την σχετική ισχυροποίηση των εξωτερικών συνόρων της εκπαιδευτικής πρακτικής τους, προκειμένου να εξασφαλισθεί η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων. Ιδιαίτερα κινητοποιήθηκαν οι ίδιοι οι μαθητές. Κατάφεραν και βρήκαν το εκπαιδευτικό υλικό που πήραν οι συνομήλικοί τους και το επέστρεψαν με μεγάλη χαρά και υπερηφάνεια στις επιμορφώτριες. Είναι σαφές ότι βιώνοντας ως προνόμιο τη φοίτησή τους, συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην οργάνωση του χώρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το σύστημα εσωτερικών συνόρων ήταν σχεδόν ανύπαρκτο. Ο περιορισμένος χώρος και ο σχετικά μεγάλος αριθμός των διδασκομένων δεν επέτρεψαν την κατανομή του χώρου σε επιμέρους λειτουργίες. Ο προσωπικός χώρος κάθε μαθητή ήταν πολύ μικρός, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η κίνηση των διδασκομένων και των επιμορφωτριών. Η έλλειψη χώρου προκάλεσε πολλές φορές προστριβές και συγκρούσεις μεταξύ των τσιγγανοπαίδων. Επίσης, όταν η προσέλευση των μαθητών ήταν μεγάλη μερικά παιδιά αναγκάζονταν, εξαιτίας της έλλειψης χώρου, είτε να κάθονται στο πάτωμα και να γράφουν κρατώντας το τετράδιό τους επάνω στα γόνατά τους, είτε να στέκονται όρθια, ακουμπώντας στον τοίχο. Στην καλύτερη περίπτωση, τα παιδιά στριμώχνονταν γύρω από τα τραπέζια, καθισμένα πολλές φορές δύο-δύο στην ίδια καρέκλα. Όπως είναι ευνόητο και οι επιμορφώτριες δεν μπορούσαν να προσεγγίζουν άνετα όλα τα παιδιά την ώρα του μαθήματος, ούτε να οργανώνουν εύκολα ομαδικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, παρά την έλλειψη χώρου, από τη συμμετοχική παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας δημιουργήθηκε ένα σύστημα συνόρων μεταξύ των διδασκομένων, κυρίως ως προς το φύλο και δευτερευόντως ως προς την οικογενειακή, οικονομική κατάσταση.

Οι επιμορφώτριες προσπάθησαν να αποδυναμώσουν τα σύνορα ως προς την κατανομή των θέσεων στο χώρο και να αναπτύξουν τη συνεργασία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Οι προσπάθειές τους συνάντησαν πολλές δυσκολίες. Τα αγόρια, κυρίως τα μεγαλύτερα ως προς την ηλικία, κάθονταν σε ξεχωριστά τραπέζια από τα κορίτσια. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι στη δραματοποίηση του παραμυθιού "Η Χιονάτη", τα παιδιά δέχτηκαν με προθυμία να αναλάβουν

όλους τους ρόλους εκτός από το ρόλο της Χιονάτης και του πρίγκιπα, επειδή στο τέλος θα έπρεπε να την φιλήσει για να αναστηθεί.

Τελικά, στα τμήματα αλφαριθμητισμού η ταξινόμηση και η περιχάραξη τόσο ως προς το χρόνο όσο και ως προς το χώρο δεν ήταν ισχυρή, ιδιαίτερα σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο. Οι επιμορφώτριες είχαν την ευθύνη για τη χρονική διάταξη της διδασκαλίας και αφιέρωσαν τον αναγκαίο χρόνο για την ανάπτυξη της συνεργασίας με τους διδασκόμενους και μεταξύ των διδασκομένων.

#### 4. Η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων

Όπως διαπιστώσαμε, η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα τμήματα αλφαριθμητισμού δεν παρουσίασε τις μεγάλες διακυμάνσεις που παρατηρήθηκαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (βλ. διάγραμμα 1). Επισημαίνουμε, επίσης, ότι τον Ιανουάριο η φοίτηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού ήταν στο ελάχιστο ενώ στα τμήματα αλφαριθμητισμού ήταν στα μέγιστο.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω σύγκριση, οι απουσίες των τσιγγανοπαίδων δεν οφείλονται μόνο σε εξωσχολικές αιτίες (οικογενειακά ταξίδια, κ.ά.) αλλά και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Είναι σαφές ότι τα στερεότυπα που αφορούν τους λόγους της μη φοίτησης των τσιγγανοπαίδων δεν είναι παρά στερεότυπα, που δεν ανταποκρίνονται πάντοτε στην πραγματικότητα.

Έντονη διαφοροποίηση ως προς τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων υπάρχει και ανάμεσα στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού. Στο τμήμα Α παρακολούθησαν τουλάχιστον το 50% των διδακτικών συναντήσεων μόνο οι μισοί μαθητές. Περισσότερες από το 70% των διδακτικών συναντήσεων παρακολούθησαν μόλις 3 μαθητές. Στο Β τμήμα, η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων ήταν σαφώς κανονικότερη. Το 76% των μαθητών παρακολούθησαν το 50% των διδακτικών συναντήσεων. Επίσης, 12 μαθητές παρακολούθησαν περισσότερες από το 70% των διδακτικών συναντήσεων. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1 ΦΟΙΤΗΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΗΝ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Μήνες	Φοίτηση στην Α' δημοτικού 38	Φοίτηση στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού	Ποσοστά 100,0	
Σεπτέμβριος				
Οκτώβριος	35		92,1	
Νοέμβριος	20		52,6	
Δεκέμβριος	18	26	47,4	86,7
Ιανουάριος	9	30	23,7	100,0
Φεβρουάριος	11	25	28,9	83,3
Μάρτιος	21	30	55,3	100,0
Απρίλιος		20	0,0	66,7
Μάιος		20	0,0	66,7
Ιούνιος			0,0	

Δεδομένου ότι όλες οι παράμετροι στα δύο τμήματα ήταν ίδιες (χώρος, χρόνος, υποδομή, κοινωνικο-οικονομική προσέλευση μαθητών και διδακτικό υλικό) φαίνεται ότι καθοριστικός ήταν ο ρόλος των επιμορφωτριών.

Στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού, συνολικά φοίτησαν 30 κορίτσια και 13 αγόρια, δηλαδή το 70% των διδασκομένων ήταν κορίτσια. Αντίθετα, το ποσοστό των κοριτσιών που φοίτησαν τον ίδιο σχολικό χρόνο στο δημοτικό σχολείο ήταν μικρότερο από των αγοριών.

Τα τσιγγανόπαιδα στη διάρκεια της φοίτησής τους γενικά εκδήλωσαν προθυμία για μάθηση, συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία και σιγά-σιγά προσαρμόστηκαν στις προϋποθέσεις της (έγκαιρη προσέλευση, σχετική ησυχία την ώρα του μαθήματος, συγκέντρωση της προσοχής τους). Πάντως, την πρώτη περίοδο της λειτουργίας των τμημάτων αλφαριθμητισμού χρειάστηκε υπομονή και επιμονή από τη μεριά των επιμορφωτριών για την εσωτερική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι διαπληκτισμοί και οι αντιπαλότητες μεταξύ των τσιγγανοπαίδων δεν ήταν κάτι το ασυνήθιστο. Σε ορισμένες περιπτώσεις κάποιος μαθητής σηκωνόταν όρθιος ή ανέβαινε στο τραπέζι και χόρευε. Είναι σαφές, ότι τα τσιγγανόπαιδα - όπως όλοι οι μαθητές - υπονόμειαν πολύ συχνά τα σύνορα μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης και δραστηριότητας.

##### 5. Συμπεράσματα

Η μελέτη των πραγματολογικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν για τη λειτουργία των τμημάτων αλφαριθμητισμού και για τη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων στην πρώτη τάξη του 2ου δημοτικού σχολείου Κάτω Αχαΐας, έδειξε την ύπαρξη ριζικών διαφορών. Το σχολείο μοιάζει να λειτουργεί σαν να μην υπάρχουν μαθητές - τσιγγανόπαιδα, με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αγνοείται το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά. Δεν λαμβάνεται υπόψη ότι οι Τσιγγάνοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι αναλφάβητοι και συνεπώς δεν μπορούν να ελέγξουν τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους ούτε να τα βοηθήσουν στα μαθήματά τους. Επιγραμματικά θα λέγαμε ότι το σχολείο επιφορτίζει την τσιγγάνικη οικογένεια με καθήκοντα στα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί.

Η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα τμήματα αλφαριθμητισμού δεν παρουσίασε μεγάλες διακυμάνσεις, σε σύγκριση με την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, καταγράφηκε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο τμήματα. Είναι σαφές, ότι ο επιμορφωτής παίζει ακόμη πιο καθοριστικό ρόλο όταν η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ισχυρά περιχαρακωμένη και ταξινομημένη. Επίσης, η φοίτηση των κοριτσιών - που αποτελούσαν και την πλειοψηφία των μαθητών - ήταν κανονικότερη σε σχέση με των αγοριών.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού, η αξιολόγηση των διδασκομένων ως προς την επίδοση δεν στόχευε στην ταξινόμησή τους, όπως κατά κανόνα γίνεται στο σχολείο, αλλά στη συνεχή τους ενθάρρυνση. Η αξιολόγηση ως προς τη συμπεριφορά στόχευε στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για τη διεξαγωγή των μαθημάτων, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν ή δεν αποδέχονταν εύκολα τους κανονισμούς και τους κανόνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τελικά, όπως δείξαμε, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ήταν θετικότερα στα τμήματα αλφαριθμητισμού σε σύγκριση με την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, τόσο ως προς την κανονικότητα της φοίτησης των τσιγγανοπαίδων,

όσο και ως προς την ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συμπερασματικά, μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι τα νεορατσιστικά στερεότυπα που αφορούν τη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων δεν ισχύουν σε όλες τις περιπτώσεις. Σε ένα σχολείο που θα στόχευε στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών, τα τσιγγανόπαιδα θα μπορούσαν να μάθουν γράμματα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, όπως όλα τα παιδιά.

#### **Σημειώσεις**

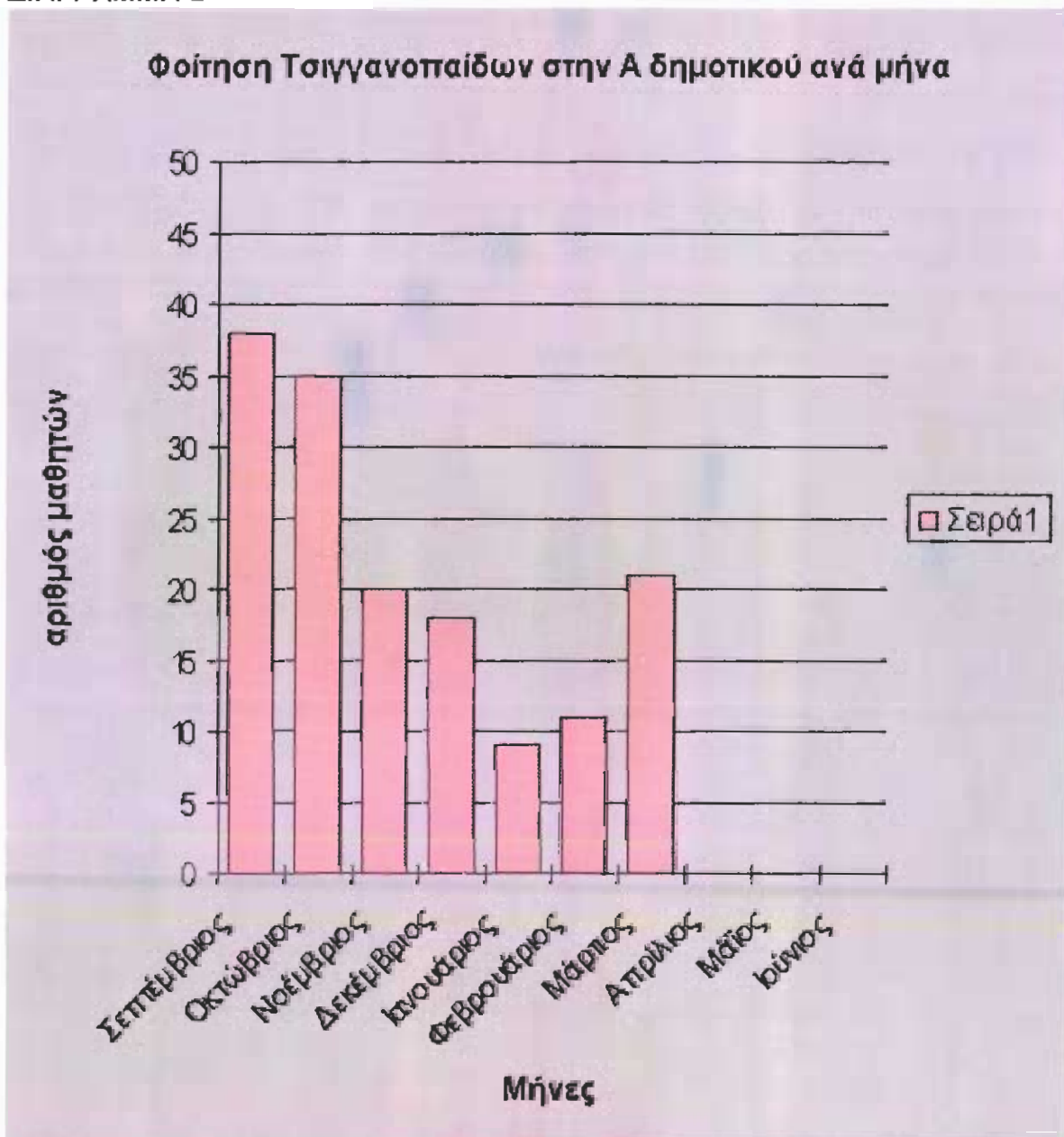
1. Βλ. Παυλή Μ., Σιδέρη Α. (1990), *Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας*, Αθήνα, ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., σελ. 50.
2. Bernstein B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα εκδ. Αλεξάνδρεια δεύτερη έκδοση, μετάφραση Σολομών Ι., σελ. 192.
3. Bernstein B. (1991), στο ίδιο σελ. 67-68.
4. Στο ίδιο, σελ. 196.
5. Βλ. Π.Δ. 528/84 άρθρο 3, όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο σχολικού συμβούλου της 5ης περιφέρειας Ανατολικής Αττικής, αριθ. πρωτ. 57/20 11 - 87.
6. Βαϊκούση Δ. (1994), *Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με σχολικές δυσχέρειες στη γραφή και στην ανάγνωση, στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, σελ. 219.
7. Βλ. Σολομών Ι., στο ίδιο, σελ. 131.
8. Βλ. Βαϊκούση Δ., στο ίδιο, σελ. 217.

---

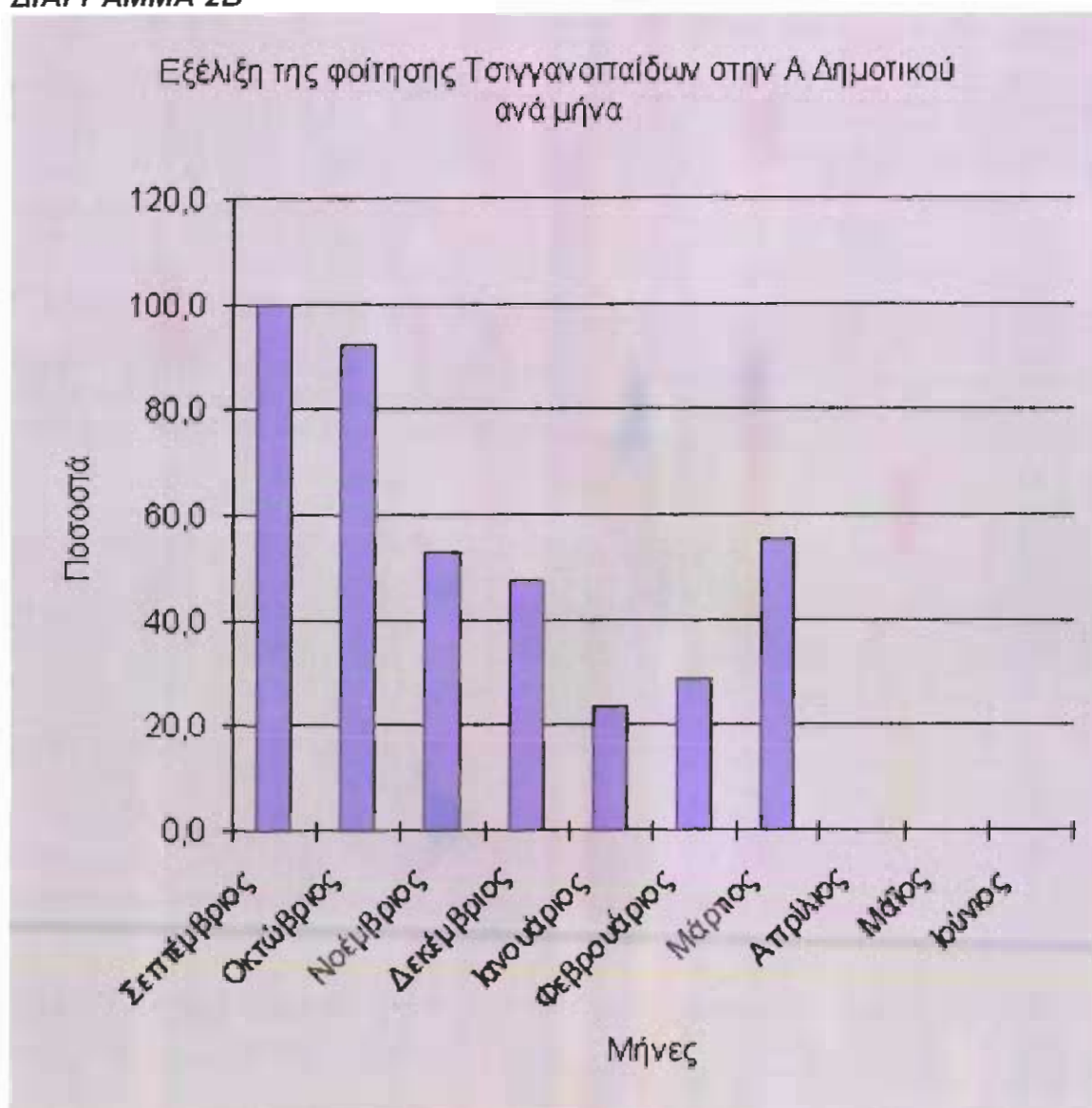
#### **ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ**

---

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

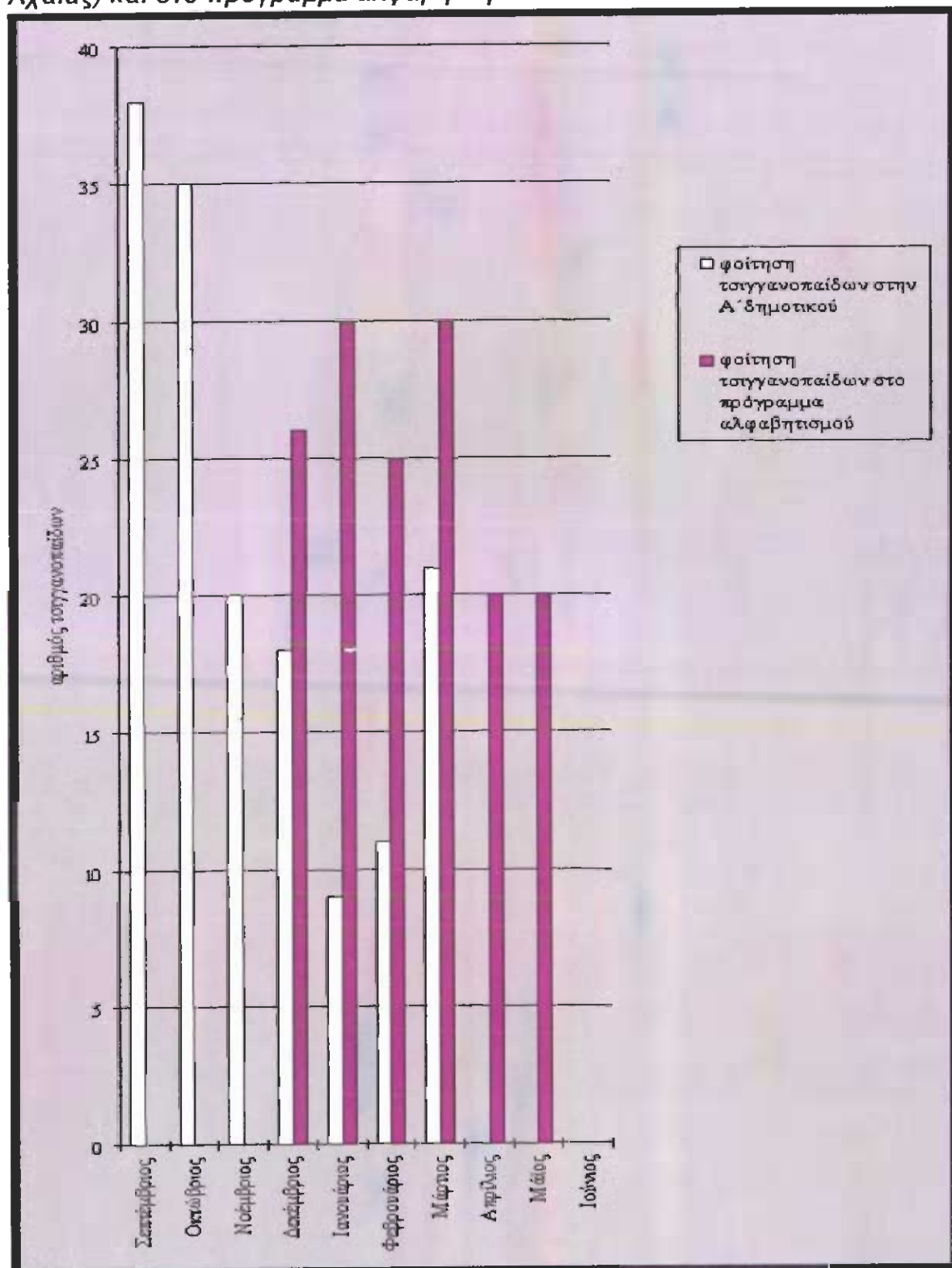


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2B



### Διάγραμμα Α (2)

Φοίτηση τριγυνοπαίδων στην Α' δημοτικού (Β' δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας) και στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού του Κ. Λ. Ε.



# ΕΥΡΕΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρσένη Μαρία, «Τα αίτια του κοινωνικού αποκλεισμού», Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα, 1996
- Βασιλειάδου Μαρία, «Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα», εκδόσεις Γ. Γ. Λ. Ε., Αθήνα, 1996
- Βεργίδης Δημήτρης, «Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω-Αχαΐα- η έρευνα- δράση ως μέθοδος αξιολόγησης», Εισήγηση στο Διεθνές συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα, 1996
- Βοσνιάδου Στέλλα (Επιμέλεια), «Κοινωνική ανάπτυξη», Γ' τόμος, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1992
- Γερισίδου Εριέττα, «Η κοινωνικοποίηση των τσιγγάνων του Δενδροποτάμου Θεσ-νίκης και η κουλτούρα τους», Θεσσαλονίκη, 1986
- Γεωργοπαπαδάκος, «Το μεγάλο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας», Θεσσαλονίκη, 1980
- Γκότοβος Αθανάσιος, « Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Πανεργυρικοί λόγοι Αρ.56, Ιωάννινα, 2001
- Ζωγράφου Ανδρέας., « Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα», Πάτρα, 1997



- Ιωαννίδου –Johnson Αμαλία, « Προκατάληψη , ποιος εγώ;»,Ελληνικά γράμματα,Αθήνα,1998
- (Καραντινός Δ., Μαράτου Αλιμπράντη Λ. , Φρονίμου Ε.[Επιμέλεια έκδοσης], «Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα-Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής»,Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1996)
- Κασιμάτη Κούλα(εισαγωγή-επιμέλεια), «Κοινωνικός αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία»,εκδόσεις Gutenberg,Αθήνα,2001
- Κάτσικας Χ. / Καββαδίας Γ., «Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση: Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση(1960-1994)», Gutenberg,Αθήνα,1994
- Κυριαζή Νότα, « Η κοινωνιολογική έρευνα», Ελληνικά γράμματα, Αθήνα,2000
- Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες-συνέπειες και αντιμετώπιση»,Εισήγηση στο Η΄ Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,1999
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α.(επιμέλεια), «Τα κίνητρα στην εκπαίδευση», Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,1998
- Λαζαρίδης Παντελής, «Στόχοι, αρχές και παρεμβάσεις της Γ. Γ. Λ. Ε. στον τσιγγάνικο χώρο»,Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού»,Αθήνα,1996

- Λυδάκη Άννα, «Μπαλαμέ και Ρόμα» ,Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα,1997
- Λυδάκη Άννα , «Οι Τσιγγάνοι στην πόλη», Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1998
- Μάρκου Γεώργιος Π. , «Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών», Αθήνα 1997
- Μάρκου Γεώργιος Π., « Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», Αθήνα 1997
- Μάρκου Γεώργιος Π., «Το μονοπολιτισμικό σχολείο, η εκπαίδευση των παιδιών των τσιγγάνων και η διαπολιτισμική προοπτική», Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού»,Αθήνα,1996
- Μάρκου Γεώργιος Π. , « Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.».Εκδόσεις Γ. Γ. Λ. Ε, Αθήνα,1996
- Μαυρής Μ., «Διαπολιτισμική αγωγή», Σημειώσεις για το τμήμα κοινωνικής εργασίας(αδημοσίευτες), Πάτρα,2003
- Μουζάκης Διονύσης., «Πολιτική και στρατηγικές στην εκπαίδευση τσιγγάνων». Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση τσιγγάνων Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα,1996
- Μπαμπινιώτης Γ. ,«Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας»,Κέντρο λεξικολογίας ,Αθήνα,1998

- Ντούσας Δημήτρης, «ROM και φυλετικές διακρίσεις», Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1997
- Ξυνογαλά Νίκη, « Το πολιτισμικό κεφάλαιο των Τσιγγάνων ως πλαίσιο ερμηνείας της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση. Η περίπτωση του 39<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Ηρακλείου», Ρέθυμνο 2000
- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα: Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πρόγραμμα του Ε Π Ε Α Ε Κ Ι Ι, Ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, Συνοπτική Έκθεση Δραστηριοτήτων, Ιανουάριος 2002-Ιούνιος 2003
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν., «Εξελικτική ψυχολογία», τόμοι 1<sup>ος</sup>, 4<sup>ος</sup>, Αθήνα, 1985
- Παυλή Μ., Σιδερά Α., «Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας», Γ. Γ. Λ. Ε., Αθήνα, 1990
- Παυλή –Κορρέ Μαρία., «Διδακτικό υλικό για τσιγγανόπαιδα», Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα, 1996
- Πηγιάκη Πόππη, « Εθνογραφία», Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1988
- Σκούρτου Ε.(επιμέλεια), «Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης», Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 1997
- Σταμέλος Γ., «Σύγχρονα θέματα ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής», εκδόσεις Αρμός, Αθήνα, 1999

- Τεγόπουλος-Φυτράκης, «Μείζον Ελληνικό λεξικό», Εκδόσεις Αρμονία Α. Ε, Αθήνα, 2002
- Τρέσσου-Μυλωνά Ε., «ΓΕΝΕΣΙΣ» Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά ROMA, Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα, 1996
- Τσαούσης, «Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας», Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1987
- Υπερλεξικό της νεοελληνικής γλώσσας, Εκδόσεις Παγουλάτου, Αθήνα (άνευ χρονολογίας)
- Φέντ Χέλμουτ, « Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση», (Μετάφραση: Γ. Σ. Κακαλέτρης), Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1989
- Φραγκουδάκη Α., «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1985
- Χριστοδούλου Χ., Εισήγηση στο 4<sup>ο</sup> Συνέδριο, «Ένας χρόνος από την εξαγγελία του εθνικού πλαισίου πολιτικής υπέρ των Τσιγγάνων, προβλήματα-προοπτικές», Αγρίνιο, 18-20 Δεκεμβρίου 1997

### ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cohen Louis, Manion Lawrence, «Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000
- Courthiade Marcel, "Γλωσσολογικές διαστάσεις της γλώσσας ROMANI", Εισήγηση στο Διεθνές συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα, 1996
- Gonzalez Jimenez Nicolas, «Η σχολική εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων στην Ισπανία», Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα, 1996
- Hautecoeur Jean Paul, «Παρουσίαση συμπερασμάτων της πρώτης ομάδας εργασίας», Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα, 1996
- Mariro A. , «Η UNESCO και η εκπαίδευση των εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων», Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα, 1996
- Marshall T. H. – P. Bottomore, «Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη», Εισαγωγή – Μετάφραση Όλγα Στασινοπούλου, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2001)
- Ordonez Victor, «Χαιρετισμός του διευθυντή του τομέα βασικής εκπαίδευσης της UNESCO», Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο «Εκπαίδευση τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού», Αθήνα, 1996

## ΜΕΛΕΤΕΣ

- Ινστιτούτο τσιγγάνικων μελετών ελληνικού χώρου (Ι.Τ.Σ.Μ.Ε.Χ.), Οι Τσιγγάνοι στο χώρο, στο χρόνο και στον πολιτισμό, Μελέτη V, Πετρούπολη ,2001
- Σχέδιο ENVIROM: Μοντέλο Ολοκληρωμένης Διαχείρισης της Εγκατάστασης Αστέγων Νομάδων Τσιγγάνων σε Περιαστικές Περιοχές Ελληνικών Πόλεων και Πρότυπη Εφαρμογή του στο Δήμο Μενεμένης, Μενεμένη, Ελλάδα –Ιανουάριος 1997
- Ολοκληρωμένο πλαίσιο δράσης για την εγκατάσταση-διαμονή των αστέγων τσιγγάνων στο Δήμο Μενεμένης, Μενεμένη, Ιούλιος 1997
- Σχέδιο ENVIROM, Πρόγραμμα LIFE, Δίκτυο ROM, Δήμος Μενεμένης, Δημοτική επιχείρηση κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης Μενεμένης Δ.Ε.Κ.Π.Α.Μ., Ολοκληρωμένος σχεδιασμός του χώρου **προσωρινής διαμονής σκηνιτών τσιγγάνων του δήμου Μενεμένης**, αρχιτεκτονική προμελέτη(άνευ χρονολογίας)
- Απογραφική μελέτη κοινωνικοοικονομικών και οικιστικών χαρακτηριστικών των σκηνιτών τσιγγάνων. Πιλοτική εφαρμογή στον καταυλισμό των σκηνιτών Τσιγγάνων του Δήμου Μενεμένης στα πλαίσια του σχεδίου ENVIROM-LIFE περιβάλλον 1997 .Μοντέλο Ολοκληρωμένης Διαχείρισης της Εγκατάστασης των Αστέγων Νομάδων Τσιγγάνων σε Περιαστικές Περιοχές Ελληνικών Πόλεων και Πρότυπη Εφαρμογή στο Δήμο Μενεμένης, Μενεμένη –Μάρτιος 1998

- Δημοτική επιχείρηση κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης Μενεμένης Δ.Ε.Κ.Π.Α.Μ.-γραφείο LIFE, "Λειτουργική μελέτη και σύνταξη ολοκληρωμένου σχεδίου οργάνωσης της προσωρινής εγκατάστασης των αστέγων σκηνιτών Τσιγγάνων του Δήμου Μενεμένης και διατύπωση μοντέλου ολοκληρωμένης διαχείρισης", Θεσσαλονίκη –Ιούλιος 1999, εκπόνηση μελέτης : EUROTEC ΜΕΛΕΤΗΤΙΚΗ Ε.Π. Ε.
- Μελέτη σχεδίου προγράμματος για την αντιμετώπιση των άμεσων οικιστικών προβλημάτων των Ελλήνων Τσιγγάνων, ΔΕΠΟΣ Α.Ε – Διεύθυνση Μελετών και Ερευνών, Τμήμα Ερευνών, Αθήνα Ιούλιος 1999.
- Πρόγραμμα ΡΟΜ 2001, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης, ΝΕΛΕ Θεσσαλονίκης Μάρτιος 2002
- ΥΠ. Ε. Π. Θ., Γ. Γ. Λ. Ε. , «Για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των τσιγγάνων», Αθήνα, 1998

#### ΗΜΕΡΙΔΕΣ

- «Διαπολιτισμική παιδαγωγική και εκπαίδευση του πολίτη: από την περιχαράκωση στις κοινές ευρωπαϊκές αξίες», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Κέντρο Διγλωσσίας και Πολιτισμικής Ετερότητας, 14 Δεκεμβρίου 2002, Θεσσαλονίκη.
- «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών», ΥΠ. Ε. Π. Θ –Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 26 Μαΐου 2003, Θεσσαλονίκη.

## ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

- <http://thrace-net.gr/bridges/page34.htm>
- <http://www.orceasnet.gr/PAIDEIA/diapolit.htm>.
- <http://www.paremvasis.gr/enp15.htm>
- <http://www.ecd.uoa.gr/museduc/page3a.htm>
- <http://www.inegsee.gr/enimerwsi-35-doc4.htm>.
- [http://www.komvos.edu.gr/gloosa/odigos/thema\\_b6\\_b6\\_K8.htm](http://www.komvos.edu.gr/gloosa/odigos/thema_b6_b6_K8.htm)
- <http://www.paremvasis.gr/enp181.htm>.
- <http://www.greekhelsinki.gr/greek/reports/osce-roma-sept-99.html>
- [http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greekarticles/gr25\\_0601.html](http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greekarticles/gr25_0601.html)
- <http://www.ccf.auth.gr/virtuaischool/1.1/TheoryResearch/CongressVergidis.htm>
- [http://www.Romanet.gr/odhgos\\_main.htm](http://www.Romanet.gr/odhgos_main.htm)



