

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος¹

Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: εμπειρίες και προοπτικές²

Ιωάννινα 2004³

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

² Το παρόν κείμενο αποτελεί επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η παρουσία του κειμένου στο διαδίκτυο εξυπηρετεί επιμορφωτικές ανάγκες και ανάγκες ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά απευθύνεται και στο ευρύ κοινό. Κάθε αθέμιτη χρήση του κειμένου υπόκειται στις διατάξεις του νόμου περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Φιλολογική επιμέλεια: Ειρήνη-Σοφία Κιαπίδου.

³ Πρόκειται για εισήγηση στην ημερίδα που διοργάνωσε η Δημοτική Επιχείρηση Κοινωνικής και Πολιτισμικής Ανάπτυξης Μενεμένης στη Θεσσαλονίκη στις 20 Μαΐου 2000, με θέμα «Ευαισθητοποίηση-ενημέρωση για την αποτελεσματικότερη ένταξη των νέων Τσιγγάνων».

Μία από τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των σύγχρονων κοινωνιών, και ειδικότερα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι η ένταξη πληθυσμών με κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τα δύο αυτά επίπεδα –το κοινωνικό και το πολιτισμικό– είναι συνήθως αλληλένδετα και σε ορισμένες περιπτώσεις ο τρόπος ζωής (το πολιτισμικό επίπεδο) ενός πληθυσμού δεν είναι παρά μια προσαρμογή στις κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες ο πληθυσμός αυτός ζει. Όπως παλιότερα άλλες ομάδες (π.χ. μετακινούμενοι κτηνοτροφικοί πληθυσμοί, πρόσφυγες), έτσι και σήμερα μεγάλο τμήμα της ρόμικης πληθυσμιακής κοινότητας στην Ελλάδα δεν είναι ομαλά ενταγμένο στην κοινωνική ζωή. Μία από τις βασικές παραμέτρους αυτής της περιθωριοποίησης είναι η ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να δημιουργήσει ευκαιρίες ένταξης στις νέες και τους νέους αυτής της ομάδας. Οι εμπειρίες μου από την πορεία εκπαιδευτικής ένταξης τσιγγανοπαίδων προέρχονται από την υλοποίηση του προγράμματος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων". Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε το 1997 και είναι ακόμη σε εξέλιξη, ενώ φορέας υλοποίησής του είναι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Τομέας Παιδαγωγικής).

Η εκπαιδευτική κατάσταση για τα παιδιά με ρόμικη καταγωγή κατά τη στιγμή εκκίνησης του προγράμματος ήταν απογοητευτική: ισχνότατη παρουσία νηπίων σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς, πολύ υψηλοί δείκτες διαρροής ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (75 % περίπου σε πανελλαδική κλίμακα), ακόμη μεγαλύτερη διαρροή στα Γυμνάσια και σχεδόν ολοκληρωτική στο Λύκειο⁴. Στο μέτωπο των υποδομών η κατάσταση ήταν και –παρά τις κάποιες προσπάθειες συγκρότησης και υλοποίησης ενός στεγαστικού προγράμματος εκ μέρους της πολιτείας– συνεχίζει και σήμερα για ένα μεγάλο αριθμό οικογενειών να είναι πολύ κάτω από τα όρια της φτώχειας, τριτοκοσμική με τη στενή έννοια του όρου. Στο μέτωπο της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είχαν εκδηλωθεί ελάχιστες πρωτοβουλίες, αλλά ακόμη και αυτές συχνά κινούνταν σε ένα πλαίσιο εθνοτισμού, όπου η υποτιθέμενη "φύση" του τσιγγάνου (άρα, και του τσιγγάνικης καταγωγής μαθητή) αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών

⁴ Για το Δημοτικό η διαρροή έχει πέσει με βάση τα στοιχεία του Μαρτίου 2000 σε 28 % σε πανελλαδική κλίμακα, ενώ η κατάσταση στο Γυμνάσιο έχει βελτιωθεί ελάχιστα και στο Λύκειο καθόλου.

πρωτοβουλιών⁵. Η ίδια δύσκολη κατάσταση υπήρχε και σε επίπεδο διδακτικού υλικού (κυρίως αναφορικά με τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών με καθυστερημένη εγγραφή στο δημοτικό σχολείο)⁶, καθώς επίσης σε επίπεδο συντονισμού και διαμεσολάβησης ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και τις τοπικές πολιτικές και εκπαιδευτικές αρχές. Με άλλα λόγια, η κινητικότητα στο θέμα "ένταξη τσιγγανοπαίδων" ήταν σε πολύ χαμηλό επίπεδο, αλλά και εκεί που υπήρχε – συγκεκριμένα μέσω της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης– αφορούσε μορφές εκπαίδευσης έξω από τους προβλεπόμενους εκπαιδευτικούς θεσμούς, προσαρμοσμένες σε μια λογική της περιχαράκωσης, που συχνά νομιμοποιήθηκε μέσω της υπόθεσης της "διαφοράς".

Στόχος του προγράμματος ήταν η ταυτόχρονη παρέμβαση στα εξής πεδία: ενθάρρυνση των εγγραφών και καταπολέμηση των διαρροών αρχικά στην πρωτοβάθμια, αλλά σταδιακά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η παραγωγή και εφαρμογή νέου διδακτικού υλικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η καταπολέμηση της προκατάληψης και των διακρίσεων μέσω ενημερωτικών παρεμβάσεων, αλλά και κατάλληλων δραστηριοτήτων σε επίπεδο τοπικών κοινωνιών (π.χ. συμμετοχή Τσιγγάνων και μη Τσιγγάνων γονέων σε κοινές εκδηλώσεις, εκπροσώπηση Τσιγγάνων γονέων σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, μουσικά εργαστήρια, πολιτιστικές εκδηλώσεις στα σχολεία κ.ά.).

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων αυτών ήταν η κατοχή επιστημονικής γνώσης γύρω από κάθε επί μέρους τομέα. Έτσι, στην πρώτη φάση υλοποίησης του προγράμματος διενεργήθηκαν έρευνες και εκπονήθηκαν μελέτες γύρω από μια σειρά από θέματα, όπως π.χ. η ιστορική εξέλιξη της κοινότητας των Ρόμηδων στον ελληνικό χώρο, η πολιτισμική ταυτότητα, ο οικονομικός ρόλος, η εκπαιδευτική περιθωριοποίηση και τα αίτιά της, το σύστημα αξιών στις παραδοσιακές τσιγγάνικες οικογένειες, η διγλωσσία, οι επαγγελματικές δραστηριότητες των Τσιγγάνων σήμερα, οι κυρίαρχες στάσεις και οι συμπεριφορές

⁵ Κατά τη διάρκεια του προγράμματος έγιναν 57 σεμινάρια (συνολικά 970 ώρες διδασκαλίας) σε 25 πόλεις της Ελλάδας στα οποία συμμετείχαν 2.824 εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιμορφωτική αυτή δραστηριότητα προβλέπεται να επεκταθεί και σε στελέχη των Δήμων, σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και σε κοινότητες Τσιγγάνων (καταυλισμούς), όπου αυτές υπάρχουν.

⁶ Διδακτικό υλικό έχει παραχθεί στις εξής περιοχές: Γλώσσα, Ιστορία-Γεωγραφία, Φυσικός Κόσμος, Μαθηματικά, Νέες Τεχνολογίες, Αγωγή Υγείας, Πολιτισμός. Προς το παρόν είναι έτοιμα και διατίθενται στους εκπαιδευτικούς τριάντα τεύχη διδακτικού υλικού.

απέναντι στους Τσιγγάνους, η πορεία αστικοποίησης ανάμεσα στους Τσιγγάνους, οι επιπτώσεις της μετακίνησης της οικογένειας στην εκπαιδευτική εξέλιξη του μαθητή για τις μετακινούμενες οικογένειες, η εκπαιδευτική μεταχείριση μαθητών με ρόμικη προέλευση, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες των μαθητών με ρόμικη προέλευση να ενταχθούν ομαλά στη σχολική κοινότητα, η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης ως παράγοντες αναστολής της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών που προέρχονται από περιβάλλοντα με περιορισμένο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Οι έρευνες αυτές βρίσκονται ήδη στη φάση της προετοιμασίας για δημοσίευση και θα αποτελέσουν την πρώτη συστηματική βιβλιογραφική βάση δεδομένων γύρω από τον πληθυσμό των Ρόμηδων (Τσιγγάνων / Γύφτων) στην Ελλάδα.

Για την προώθηση των στόχων του προγράμματος δημιουργήθηκε ταυτόχρονα ένα δίκτυο συνεργατών αρχικά σε δέκα και σήμερα σε τριάντα περιοχές (νομούς) της χώρας, στις οποίες κατοικούν μόνιμα ή περιστασιακά Τσιγγάνοι είτε σε αστικά περιβάλλοντα είτε σε καταυλισμούς. Οι συνεργάτες αυτοί παράγουν πολύτιμο έργο, επιχειρώντας να καλύψουν τους γενικούς στόχους του προγράμματος μέσω της εξειδίκευσής τους υπό το φως των δεδομένων κάθε περιοχής – ουσιαστικά μεταφράζοντας τους γενικούς σκοπούς σε επιμέρους στόχους, προσέχοντας πάντοτε την *τοπικότητα* του εγχειρήματος. Πολύτιμοι συμπαραστάτες στο έργο αυτό υπήρξαν οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας⁷, αλλά και σχολικοί σύμβουλοι, στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων και πολλοί "παιδαγωγικά ανήσυχοι" εκπαιδευτικοί.

Μία από τις πρώτες εμπειρίες που οι συνεργάτες του προγράμματος ζήσαμε στην αρχή ήταν ένα κύμα αποθάρρυνσης που ερχόταν από διάφορες πλευρές σχετικά με την αναγκαιότητα της κοινωνικής και παιδαγωγικής έρευνας γύρω από τους Τσιγγάνους, την ιστορία και τη σημερινή κατάσταση. Η προτροπή από πολλές πλευρές ήταν στερεότυπα η ακόλουθη: «Κάντε κάτι πρακτικό, χειροπιαστό, αφήστε την έρευνα, δεν υπάρχει τίποτε άγνωστο γύρω από τους Τσιγγάνους». Αντιμετωπίσαμε με καχυποψία την προτροπή αυτή, γιατί δεν μας ενδιέφερε να οδηγηθούμε σε έναν τυφλό κοινωνικό ακτιβισμό, βασισμένο πάνω σε μια ουμανιστική διάθεση για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και γενικά, την προσφορά

⁷ Θα ήθελα στο σημείο αυτό να αναφέρω τις καίριες για την πορεία του προγράμματος παρεμβάσεις του ειδικού γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Δ. Χαλκιώτη, αλλά και εκείνες του Π. Γούση, του Κ. Κώτση και της Ε. Γρίβα από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

βοήθειας σε αδύνατες κοινωνικές ομάδες, καθοδηγούμενη ωστόσο από στερεότυπα, προκαταλήψεις και αυτονόητες παραδοχές χωρίς ίχνος εγκυρότητας. Ευτυχώς, η άποψη ότι δεν υπάρχει περιθώριο για έρευνα, επειδή όλα είναι γνωστά γύρω από τους Τσιγγάνους, μας φάνηκε πολύ εξεζητημένη για να είναι αληθινή. Η καχυποψία μας είχε καρπούς: η εικόνα που προκύπτει μέσα από την έρευνα για τους Τσιγγάνους, αλλά και για την αντίληψη που επικρατεί στην κοινωνία σχετικά με τις ανάγκες και τις δυνατότητες μιας ένταξης, είναι τελείως διαφορετική από εκείνη που και εμείς ξέραμε και προσωρινά δεχθήκαμε ως ρεαλιστική στην αρχή του προγράμματος. Η απάντησή μας, συνεπώς, ήταν "γνώση και πράξη μαζί, κερδίζουμε γνώση μέσω της έρευνας και παρεμβαίνουμε στην πράξη τροποποιώντας τη με γνώμονα τη γνώση". Είδαμε με τον τρόπο αυτό π.χ. ότι οποιαδήποτε ένταξη δεν είναι απλά τεχνικό θέμα, αλλά ταυτόχρονα ζήτημα γνώσης και στάσης. Και αρχίζω από την ακαδημαϊκή κοινότητα, τα πανεπιστήμια και όσους μέσα από αντίστοιχους ερευνητικούς χώρους εκφράζονται ή και δρουν για το συγκεκριμένο θέμα.

Μια δεύτερη –και πολύ συνηθισμένη– συμβουλή που ερχόταν από διάφορες πλευρές (π.χ. από κοινωνικούς λειτουργούς που είχαν προηγουμένως ασχοληθεί με άστεγους Τσιγγάνους, από εκπαιδευτικούς που είχαν μαθητές με ρόμικη καταγωγή στις τάξεις τους, από διάφορους "τσιγγανολόγους" που υποτίθεται ότι είχαν μελετήσει το χαρακτήρα των Τσιγγάνων) μας ενθάρρυνε να σχεδιάσουμε τις παιδαγωγικές και άλλες παρεμβάσεις όχι όπως τις κάνουμε συνήθως με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας που έχουν την ίδια ή παρόμοια σχέση με την εκπαίδευση, αλλά με τελείως διαφορετικό τρόπο. Με βάση την οδηγία αυτή, έπρεπε πρώτα να μνηθούμε στην κουλτούρα των Τσιγγάνων, που είναι διαφορετική από την κουλτούρα των υπόλοιπων, να γνωρίσουμε τη διαφορετική αυτή ταυτότητα και μετά να αναλάβουμε παιδαγωγικές πρωτοβουλίες, οι οποίες βασίζονται στο διαφορετικό και σέβονται το διαφορετικό.

Οι άνθρωποι που μας μιλούσαν γι' αυτό το "διαφορετικό" δεν δίσταζαν να χρησιμοποιούν ένα κλασικό ρατσιστικό λεξιλόγιο στις περιγραφές τους, με κυρίαρχη κατηγορία τη λέξη "φυλή", μερικές φορές τη λέξη "λαός" (ο λαός των Τσιγγάνων) και σχεδόν πάντοτε με ρητές ή υπόγειες συνδέσεις ανάμεσα στην καταγωγή, τη βιολογία και την προσωπικότητα των Τσιγγάνων. Ευτυχώς, σε αρκετούς από μας αυτός ο τρόπος σκέψης για τους ανθρώπους –και ειδικά για τους Τσιγγάνους– ήταν γνωστός από τη ρατσιστική βιβλιογραφία και τις σχετικές ψευδο-επιστημονικές τσιγγανολογικές έρευνες του εθνικοσοσιαλιστή τσιγγανολόγου του Γ' Ράιχ, Ρόμπερτ

Ρίτερ⁸. Μας προκάλεσε απλώς κατάπληξη η φυσικότητα και η απλότητα με την οποία οι ομιλητές –χωρίς φυσικά να γνωρίζουν τις εθνικοσοσιαλιστικές θεωρίες περί Τσιγγάνων– επιχειρούσαν να πείσουν για το ορθόν τέτοιων θεωριών: σαν να μην είχε συμβεί τίποτε, σαν να μην είχαν θανατωθεί εκατοντάδες χιλιάδες Γερμανοί (αλλά και άλλης εθνικότητας) Τσιγγάνοι εξαιτίας αυτών των θεωριών.

Η άποψη, συνεπώς, ότι το πρόβλημα με τους Τσιγγάνους στη χώρα μας είναι ο σεβασμός του διαφορετικού είναι παραπλανητική, τουλάχιστον έτσι όπως κατά κανόνα προβάλλεται: ο σεβασμός της διαφορετικότητας σε άλλες ομάδες του πληθυσμού δεν αναίρεσε ποτέ το δικαίωμα της απόκτησης εφοδίων (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και πρακτικών) μέσω της εκπαίδευσης με ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας, αλλά και στην "πολιτισμική αγορά". Γιατί ειδικά στους Τσιγγάνους ο σεβασμός στη διαφορά να συνδέεται με απουσία σχολικών τίτλων και συρρίκνωση των επαγγελματικών επιλογών; Το πρόβλημα με τους Τσιγγάνους στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή δεν είναι απλώς να μάθουμε να δεχόμαστε το διαφορετικό, όταν ταυτόχρονα αυτό το διαφορετικό το επιβάλλουμε μέσω του εξοστρακισμού και της περιχαράκωσης. Αντίθετα, το πρόβλημα είναι ο σεβασμός του πολίτη. Αυτό που πρέπει να μάθουμε είναι να βλέπουμε το μαθητή μας και τους γονείς του ως όμοιους με μας, ως πολίτες και όχι καλυπτόμενοι πίσω από μια θεωρία για το διαφορετικό να αρνούμαστε αυτή τη βασική πολιτική και κοινωνική ομοιότητα. Ας γίνει πρώτα αυτό και αν ορισμένοι πολίτες θέτουν θέμα προστασίας πολιτισμικών χαρακτηριστικών που κινδυνεύουν να χαθούν, υπάρχουν πάντοτε περιθώρια για διαπραγμάτευση. Η αλλαγή νοοτροπιών και πρακτικών, συνεπώς, πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς την αντίθετη ακριβώς κατεύθυνση από εκείνη που η μόδα της ανάδειξης του διαφορετικού επιβάλλει στα πλαίσια της πολιτικής ορθότητας.

Μια τρίτη ένσταση αφορούσε το εύρος των πρωτοβουλιών. Σύμφωνα με αυτή, οι παρεμβάσεις στα προβλήματα των Τσιγγάνων θα πρέπει να σταματούν εκεί που δεν ενοχλούνται οι άλλοι. Αυτό σημαίνει π.χ. ότι αν οι γονείς –καλύτερα, κάποιοι (μη Τσιγγάνοι) γονείς– ενοχλούνται από την παρουσία στο ίδιο σχολείο μαθητών με ρόμικη προέλευση, τότε οι χειρισμοί πρέπει να είναι πολύ λεπτοί και διακριτικοί, ώστε και το ένα να επιτευχθεί (τα παιδιά να πάνε στο σχολείο) και το άλλο να αποτραπεί (να μην ξεσηκωθούν οι γονείς).

⁸ Βλ. Jaqueline G. (Hrsg.): Die gesellschaftliche Konstruktion des Zigeuners. Zur Genese eines Vorurteils. Campus Verlag: Frankfurt / New York 1996.

Κάνει πάντοτε εντύπωση αυτή η λογική, διότι στον πυρήνα της έχει έναν βαθύτατα συντηρητικό λαϊκισμό, ένα λαϊκισμό σύμμαχο της κοινωνικής διάκρισης⁹. Ούτε λίγο ούτε πολύ, με βάση αυτή τη συλλογιστική, όταν κάποιος αισθάνεται ότι θίγονται από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η οποία ως γνωστόν δεν προβλέπει και δεν θα μπορούσε να προβλέπει ειδική κατηγορία "Τσιγγάνων" μαθητών, αυτή πρέπει να υποχωρεί και να ακυρώνεται. Αντί να μάθει "ο λαός" (όσοι ενοχλούνται από την παρουσία τσιγγανοπαίδων στο σχολείο) να προσαρμόζεται στη νομοθεσία, θα πρέπει η νομοθεσία –σε επίπεδο εφαρμογής, γιατί σε επίπεδο προδιαγραφής θα ήταν σκάνδαλο και μάλιστα δύσκολα αποκρύψιμο– να προσαρμοστεί στη λαϊκή βούληση, δηλαδή στο ρατσισμό. Αυτό κρύβεται πίσω από τα διαρκή διλήμματα με τα οποία μας βομβαρδίζουν: Καλύτερα καθόλου σχολείο ή σχολείο ξεχωριστό; Καλύτερα καθόλου διδασκαλία ή ξεχωριστή διδασκαλία το απόγευμα; Καλύτερα καθόλου τάξη ή "αμιγής" τάξη τσιγγανοπαίδων; Καλύτερα άθλιος καταυλισμός ή καταυλισμός με κάποιες υποδομές; Όλα αυτά τα διλήμματα σημαίνουν απλά: Προτιμάτε το πολύ χειρότερο ή απλώς το χειρότερο; Προτιμάτε την ακραία διάκριση ή την εκσυγχρονισμένη διάκριση¹⁰;

Η θέση του προγράμματος σε τέτοια διλήμματα είναι η εξής: Ασφαλώς δεν έχουμε τη δυνατότητα να πετύχουμε όλους τους στόχους του προγράμματος εδώ και τώρα¹¹, άρα οι συμβιβασμοί είναι αναπόφευκτοι, έστω ως σταθμοί μέσα σε μια εξελικτική πορεία. Εξαρτάται, όμως, από τους συμβιβασμούς. Εάν και όταν το εφικτό ακυρώνει το minimum της μεταχείρισης του πολίτη, τότε υπάρχει προφανώς πρόβλημα και δεν χωρεί κανέναν συμβιβασμό. Εάν το εφικτό υπερβαίνει το ελάχιστο αυτό, υπάρχουν περιθώρια για συμβιβαστικές μεταβατικές λύσεις.

⁹ Βλ. Γκότοβος Α.Ε.: Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαιδευτική ένταξη των τσιγγανοπαίδων., στο: "Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων", Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 2000, σελ. 34-40.

¹⁰ Μια σειρά από καταστάσεις τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κατοικία των Τσιγγάνων σχετίζονται με παρόμοια διλήμματα. Ποιος επέτρεψε να τεθούν με τον τρόπο αυτό τα διλήμματα; Όσοι κάθε φορά έχουν την ευθύνη για τη λήψη των αποφάσεων, δηλαδή κρατικοί ή τοπικοί φορείς αρμοδιοτήτων. Σαν να μην υπήρχε η αξιοπρεπής λύση, η λύση της μη διάκρισης. Όμως, μια κοινωνία (και ιδιαίτερα το πολιτικό της σύστημα) που δεν μπορεί να αντέξει αξιοπρεπείς λύσεις σε τέτοια θέματα υποθηκεύει το μέλλον της, αποξενώνοντας και μειονοποιώντας τμήματα του πληθυσμού, εξοστρακίζοντάς τα ουσιαστικά από τον εθνικό κορμό. Μεγάλη ευθύνη σ' αυτήν την εξέλιξη έχουν και εκείνοι οι διανοούμενοι (εμφανιζόμενοι είτε ως ειδικοί είτε ως προστάτες μειονοτήτων) οι οποίοι επιμένοντας στη διαφορετικότητα νομιμοποιούν τον φαύλο κύκλο της κοινωνικής διάκρισης, δίνοντάς του "προοδευτικό" και "αριστερό" άρωμα.

¹¹ Άλλωστε, το πρόγραμμα πρόκειται να συνεχιστεί άλλα έξι χρόνια, έως το 2006.

Ένα πρόσθετο ερώτημα που συχνά τίθεται στα επιμορφωτικά σεμινάρια αφορά τη θέση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών με ρόμικη καταγωγή στο σχολείο: Ποια είναι η θέση της ρόμικης γλώσσας, κουλτούρας και ιστορίας στο πρόγραμμα; Σε ό,τι μεν αφορά τη γλώσσα, όλα τα στοιχεία που διαθέτουμε από εμπειρικές έρευνες σε όλη την επικράτεια δείχνουν ότι η διδασκαλία της ρόμικης στο σχολείο δεν αποτελεί για τους γονείς επιθυμητό διδακτικό στόχο. Δεν είναι μόνο οι πρακτικές δυσκολίες που θα είχε αυτή τη στιγμή ένα τέτοιο εγχείρημα, αλλά κυρίως η εμπιστοσύνη των γονέων ότι η ρόμικη γλώσσα συνεχίζει να ζει και να αναπαράγεται έξω από τους θεσμούς ως μια προφορική γλωσσική παράδοση. Στο θέμα αυτό οι γονείς ανησυχούν πολύ λιγότερο (ουσιαστικά, δεν ανησυχούν) από ό,τι ορισμένοι ρομαντικοί τσιγγανολόγοι¹². Σε ό,τι αφορά το θέμα της ιστορίας και της κουλτούρας, το ζήτημα δεν είναι τόσο να διδαχθούν οι Τσιγγάνοι μαθητές κάτι μη ελληνικό, τσιγγάνικο, όσο αντίθετα να διδαχθούν όλοι οι μαθητές ότι η συμμετοχή των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινότητα είναι μακρόχρονη και συνδέεται με τη συγκρότηση του σύγχρονου λαϊκού ελληνικού πολιτισμού και της αντίστοιχης ταυτότητας. Αρκεί στο σημείο αυτό να αναφερθεί μόνο η συμβολή των μουσικών ρόμικης προέλευσης στη δημοτική μουσική παράδοση δια μέσου των αιώνων, αλλά ακόμη και σήμερα¹³.

Μας απασχόλησε ιδιαίτερα και συνεχίζει να μας απασχολεί η ιδέα της ειδικής μεταχείρισης με ζητούμενο την απόκρουση της αφομοίωσης: Πίσω από τη φιλοσοφία της ειδικής μεταχείρισης είδαμε μια φυλετική σκέψη, μια παραδοχή που νομιμοποιεί την κοινωνική μεταχείριση του υποκειμένου με κριτήριο την καταγωγή. Αντίθετα, η εμπειρία των τριών χρόνων μέσα στους καταυλισμούς και γενικά την κοινότητα των Ρόμηδων μας έδειξε ότι οι έλληνες Τσιγγάνοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία

¹² Ούτως ή άλλως, η βιωσιμότητα μιας προφορικής (ακόμη και γραπτής) γλωσσικής παράδοσης που δεν ταυτίζεται με την κυρίαρχη γλώσσα σε μια κοινωνία είναι ένα γενικότερο θέμα. Αφορά, εκτός από τη ρόμικη γλώσσα, πολλές άλλες ντοπιολαλιές ή και κωδικοποιημένες γλώσσες, που κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες (έντονη κοινωνική κινητικότητα, ενιαία εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση) δέχονται έντονες πιέσεις και ορισμένες φορές περιορίζονται ως προς την εμβέλεια. Προσπάθειες να διατηρηθούν τέτοιες προφορικές παραδόσεις μέσω πρόσθετης θεσμικής στήριξης μπορεί να είναι μεν ευπρόσδεκτες, παρουσιάζουν όμως σημαντικά κενά, επειδή παραγνωρίζουν τους κοινωνικο-γλωσσικούς παράγοντες, που σχετίζονται με τη γλωσσική μετατόπιση. Σε κοινωνίες όπου τα άτομα εμφανίζουν μια γεωγραφική, κοινωνική και πολιτισμική κινητικότητα, είναι αδύνατον να επιβάλει κανείς σε ένα μέρος του πληθυσμού μέσω κάποιου θεσμού τη διατήρηση μιας γλώσσας ή ενός ιδιώματος. Η διατήρηση, όπου υπάρχει, οφείλεται σε πρόσθετες νοηματοδοτήσεις που η χρήση του συγκεκριμένου επικοινωνιακού κώδικα έχει για την κοινότητα των χρηστών. Παρόλα αυτά, εκπονούνται στα πλαίσια του προγράμματος ήδη δύο λεξικά, ένα γενικό και ένα τοπικό (περιοχή Θράκης) για τις ανάγκες κυρίως των εκπαιδευτικών.

¹³ Βλ. Brandl R.M.: The "Yiftoi" and the Music of Greece. Role and Function. In: The World of Music, 38 (1), 1996, pp. 7-31.

αυτοπροσδιορίζονται ως τμήμα του ελληνικού λαού διαχρονικά και συγχρονικά, παρά την αποξένωσή τους –όπως, άλλωστε, κατά καιρούς και μεγάλων τμημάτων του υπόλοιπου πληθυσμού– από το επίσημο κράτος. Η εμπειρία αυτή μας βοήθησε, επίσης, να δούμε το επιμέρους –το ρόμικο ή το τσιγγάνικο– με τον ίδιο τρόπο που βλέπουμε σε άλλα τμήματα του πληθυσμού το αντίστοιχο "επιμέρους", δηλαδή ως κοινωνικο-ιστορική "τοπικότητα", ως έναν ιδιαίτερο πολιτισμικό κώδικα που φυσικά δεν αναιρεί τον κοινό κώδικα, αυτόν που ενώνει όλους τους Έλληνες, ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις. Όπως δεν νομιμοποιείται κάποιος να συναγάγει την ταυτότητα ενός μη τσιγγάνου Έλληνα από τον επιμέρους κώδικα (π.χ. Βλάχος, Σαρακατσάνος, Κρητικός, Ηπειρώτης, Νησιώτης, Μικρασιάτης), το ίδιο δεν νομιμοποιείται και στην περίπτωση του Τσιγγάνου να κατασκευάσει την ταυτότητά του μόνο μέσω του τσιγγάνικου πολιτισμικού κώδικα. Τι νόημα έχει πρώτα να δημιουργούμε τις προϋποθέσεις για τον περιορισμό της ένταξης μέσω της συμπίεσης των χρηστικών κοινωνικών κωδίκων στο περιβάλλον του περιθωρίου και ύστερα να επικαλούμαστε την περιθωριακή ένταξη για να θεμελιώσουμε όχι μόνο την ύπαρξη, αλλά και την ανάγκη προστασίας και αναπαραγωγής μιας ειδικής ταυτότητας; Εάν μια κοινωνία είναι πολύ αποτελεσματική στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική περιχαράκωση τμήματος του πληθυσμού, με αποτέλεσμα τα στοιχεία του κοινού κώδικα, της κοινής ταυτότητας, να είναι περιορισμένα, τούτο τη νομιμοποιεί ακόμα λιγότερο να τοποθετεί το επιμέρους ως βάση της ταυτότητας του ατόμου που ανήκει στον εν λόγω πληθυσμό. Διότι αν το κάνει παρόλα αυτά, κινδυνεύει να γίνει κυνική, μετασχηματίζοντας ένα ζήτημα κοινωνικής διάκρισης σε θέμα πολιτισμικής διαφοράς. Ο κίβδηλος αυτός μετασχηματισμός είναι ο πυρήνας του εθνοτισμού, μιας τάσης να περιγράφονται και να ερμηνεύονται οι συμπεριφορές και οι στάσεις του υποκειμένου με βάση έναν (φανταστικό) "εθνικό / εθνοτικό χαρακτήρα".

Η καθημερινή επαφή με τσιγγάνικες οικογένειες σε όλη την Ελλάδα μας δίδαξε και κάτι άλλο ακόμη: οι Τσιγγάνοι απαιτούν να αποφασίζουν εκείνοι για τις επιπτώσεις που πρέπει να έχει το εξωσχολικό περιβάλλον του παιδιού (η οικογένεια, η κοινότητα) στο σχολικό πρόγραμμα. Κατά κανόνα δεν επιθυμούν να μεταχειρίζεται το σχολείο τα παιδιά ως ειδικές περιπτώσεις και ειδικά γι' αυτά να οργανώνει τη σωτηρία της τσιγγανότητάς τους, αλλά να απολαμβάνουν την ίδια ακριβώς μεταχείριση με τους υπόλοιπους μαθητές στη βάση του κοινού και ενιαίου σχολικού προγράμματος.

Ένα από τα επιχειρήματα που ακούει κανείς τελευταία είναι ότι η Ελλάδα πρέπει να ακολουθήσει στο θέμα της ένταξης των Τσιγγάνων μαθητών τη λογική των υπόλοιπων ευρωπαϊκών κρατών: να δούμε και στην Ελλάδα τους Τσιγγάνους ως μειονότητα και να τους αναγνωρίσουμε μειονοτικά δικαιώματα. Αυτή είναι απλά μία από τις πολλές έξωθεν προβαλλόμενες ταυτότητες στους έλληνες Τσιγγάνους, και μάλιστα με κοινοτική χρηματοδότηση. Αυτή τη στιγμή πλήθος φορέων ασχολούνται ερασιτεχνικά ή συστηματικότερα με προβλήματα (από εκπαιδευτικά μέχρι στεγαστικά) Τσιγγάνων. Οι τελευταίοι γίνονται έτσι αντικείμενο προνοιακής πολιτικής και οι φορείς της πολιτικής αυτής αναγκαστικά προβάλλουν πάνω στους Τσιγγάνους τις δικές τους κατασκευές ως "τσιγγάνικη ταυτότητα". Στο βαθμό που τα άτομα που προβλέπεται να ωφεληθούν από παρόμοιες παρεμβάσεις ωφελούνται μόνο υπό την προϋπόθεση ότι θα δεχθούν να συμπεριφερθούν με βάση τις κατασκευές των φορέων της προνοιακής πολιτικής (π.χ. να φοιτήσουν σε ένα ξεχωριστό σχολείο ή να στεγαστούν σε έναν εκσυγχρονισμένο καταυλισμό), νέες τσιγγάνικες ταυτότητες, συχνά αντιφατικές ανάλογα με το συντονισμό των φορέων προνοιακής πολιτικής, έρχονται στο προσκήνιο και διεκδικούν βραχυπρόθεσμη τουλάχιστον επιβολή. Όσοι π.χ. μιλούν για τους Τσιγγάνους ως ευρωπαϊκή μειονότητα, επιχειρούν να εμφανίσουν μια κοινή συνείδηση των μελών διάφορων πληθυσμιακών κατηγοριών σε χώρες της Ευρώπης, βασισμένη στην (υποτιθέμενη) αρχική κοιτίδα αυτών των πληθυσμών και την εξωτερική τους εμφάνιση. Και οι δύο παράμετροι είναι οι κλασικές παράμετροι προσδιορισμού της ταυτότητας στα πλαίσια της ιδεολογίας της κοινωνικής διάκρισης. Αν μιλήσουμε για τους Τσιγγάνους ως ευρωπαϊκή μειονότητα, γιατί να μην μιλήσουμε και για τους Ούνους, τους Τεύτονες, τους Σλάβους, τους Φράγκους, τους Σάξονες; Μόνο στα πλαίσια ενός χοντροκομμένου εθνοκεντρισμού, όπου εύκολα εξοστρακίζεται ο Τσιγγάνος από τον "εθνικώς γνήσιο" πληθυσμό, ως έχων "ξένη" (ινδική ή αιγυπτιακή, ανάλογα με την πολιτική ορθότητα της εποχής) καταγωγή, μπορεί κάποιος να μιλά για τους έλληνες Τσιγγάνους ως μέρος μιας ευρωπαϊκής μειονότητας.

Πιο σοβαρή είναι η άποψη ότι ένα τμήμα του πληθυσμού γίνεται μειονότητα, όταν η μεταχείριση που έχει (θεσμική και γενικότερη, στα πλαίσια της κοινωνίας πολιτών) είναι μειονοτική, μια μεταχείριση ως εάν ήταν μειονότητα. Η μεταχείριση ενός μέρους τουλάχιστον των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, ιδιαίτερα τα τελευταία πενήντα χρόνια, είναι τόσο αρνητική, ώστε θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι οι κοινωνικοί όροι για τη γένεση μιας μειονότητας στην περίπτωση των Τσιγγάνων

έχουν ωριμάσει. Όπως όμως αναφέρθηκε νωρίτερα, σε επίπεδο συνείδησης των ίδιων των Τσιγγάνων τα δεδομένα δείχνουν το αντίθετο. Από τη σκοπιά του υποκειμένου Έλληνας και Τσιγγάνος είναι δύο μη αντιθετικές ταυτότητες, συμβατές, με τη μία να λειτουργεί ως γενική και την άλλη ως τοπική ταυτότητα. Ιστορικοί είναι οι λόγοι γι' αυτή την ψυχολογική συνοχή: αφενός η συμμετοχή των Τσιγγάνων στη διαμόρφωση του νεοελληνικού πολιτισμού, αφετέρου η ένταξή τους στο ορθόδοξο δόγμα αποτρέπουν μέχρι στιγμής την αποκόλληση των Τσιγγάνων από την κοινότητα των υπόλοιπων Ελλήνων.

Η τρίχρονη εμπειρία με την εκπαιδευτική ένταξη μαθητών ρόμικης καταγωγής μας δίδαξε ότι δύο είναι οι σχολές για την ένταξη ενός πληθυσμού στο κοινωνικό σύστημα: είτε θα πρόκειται για ένταξη μέσω της αναγνώρισης ή της επιβολής ειδικών ταυτοτήτων ("υπάρχουμε εμείς οι Έλληνες, αλλά δεχόμαστε και τη δική σας παρουσία ως παρουσία ενός άλλου λαού, του λαού των Τσιγγάνων, ο οποίος εκ προδιαγραφής είναι διαφορετικός για μια σειρά από λόγους – ο πιο γνωστός για την περίπτωση των Τσιγγάνων, επειδή ήρθαν από την Ινδία"), είτε θα πρόκειται για ένταξη μέσω της δημιουργίας ενός κοινού και ενιαίου κοινωνικο-πολιτισμικού χώρου. Από ιστορικής πλευράς ο χώρος αυτός αναμφισβήτητα υπάρχει. Η συμβολή των Τσιγγάνων στην οικονομία του ελλαδικού χώρου, αλλά και στον πολιτισμό – ενδεικτικά, θα μπορούσε κανείς να αναφέρει τη συμβολή των γύφτων λαϊκών μουσικών στη δημιουργία και διάδοση ισχυρών εθνικών συμβόλων, όπως η δημοτική μουσική– είναι βεβαιωμένη. Σε συγχρονικό επίπεδο, και ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, αυτός ο χώρος πριν από τρία χρόνια δεν υπήρχε σε βαθμό ικανοποιητικό. Πρωτοβουλίες της πολιτείας, όπως το πρόγραμμα εκπαιδευτικής ένταξης τσιγγανοπαίδων, επιχειρούν να καλύψουν αυτό ακριβώς το κενό σε μια εποχή όπου οι φυγόκεντρες πολιτισμικές τάσεις ενισχύονται από τις σαρωτικές αλλαγές στο οικονομικό πεδίο. Τις τάσεις αυτές δεν είναι ανάγκη να τις ενισχύσει η εκπαίδευση ακόμη περισσότερο. Αντίθετα, είναι επιφορτισμένη με τη συγκρότηση μιας κοινής και ενιαίας ταυτότητας σε όλους τους πολίτες.