

Τοπική Αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση παιδιών Ρομά (Τσιγανοπαίδων)

Άγγελος Χατζηνικολάου
Σχολικός Σύμβουλος Σερρών, Δρ. Παιδαγωγικής, δάσκαλος

Εισαγωγή

Αφορμή της εργασίας-δημοσίευσης αποτέλεσε η οργάνωση (πρόσφατα, 9.11.2007) από το ΔΙ.ΚΑ.ΔΙ. ΡΟΜ (Δίκτυο για την Καταπολέμηση των Διακρίσεων κατά των Ρομ) και από τη ΔΕΚΠΑΜ Μενεμένης ημερίδας με θέμα: Δημόσιες Υπηρεσίες και Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες με έμφαση στα προβλήματα επιβίωσης των Ρομά. Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Κοινοτικής Πρωτοβουλίας EQUAL.

Στην ημερίδα κατέθεσαν με παρηρησία τις απόψεις τους για τα προβλήματα που καθημερινά βιώνουν εκπρόσωποι συλλόγων Ρομά της περιοχής της Θεσσαλονίκης, πολλοί/-ές εκπρόσωποι πρώτου και δεύτερου βαθμού Τ.Α., μέλη ΜΚΟ καθώς και υπηρεσιακοί παράγοντες διάφορων υπουργείων. Κύρια επώδυνος όλων των παρεμβάσεων ήταν η αναγκαιότητα της καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού των Ρομά ως πανάκεια για την επίλυση και όλων των άλλων προβλημάτων που βιώνουν. Σε ελάχιστες παρεμβάσεις τονίστηκαν ο αποκλεισμός και η φτώχεια ως παράγοντες του αναλφαριθμητισμού και της σχολικής διαρροής πολλών παιδιών Ρομά καθώς και η αναγκαιότητα των ολιστικών παρεμβάσεων για την κοινωνική ένταξη των Ρομά, μιας και ο αποκλεισμός τους από ένα κοινωνικό-οικονομικό αγαθό συνεπάγεται τη διαδικασία ενός φαύλου κύκλου αποκλεισμών και από άλλα αγαθά (Τσιάκαλος, 1998· Χατζηνικολάου, 2005α· Μαυρίδης, 2007).

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσω να δώσω το διάγραμμα ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θεωρώ ότι χρειάζεται να κινείται ο/η εκπαιδευτικός, το σχολείο, η εκπαίδευση γενικότερα αλλά και η Τοπική Αυτοδιοίκηση (Τ.Α.), αν ως άμεσος θεσμός αναφοράς των πολιτών και κατ' επέκταση της δημοκρατίας θα θέλει να ασχοληθεί ουσιαστικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Ταυτόχρονα, οφείλω να θέσω στη συζήτηση ως αυτονόητα δυο κοινωνικά γεγονότα: την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και τη διαπολιτισμική προ-

σέγγιση, οι οποίες στο επίπεδο της εκπαίδευσης, μέσα από την προώθηση κάποιων μέτρων, αποκτούν ανάλογη χροιά: πολυπολιτισμική, διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση¹. Επιπλέον, οι παραπάνω έννοιες-αρχές θα πρέπει να υιοθετούνται ως προτάγματα σε οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας μεταξύ Τ.Α. και εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης

Στην ελληνική πραγματικότητα οι έννοιες της διαπολιτισμικής προσέγγισης και της πολυπολιτισμικότητας φαίνεται να κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια σε όλες τις αναφορές, επιστημονικές, πολιτικές κ.λπ., σαν να είναι η πολυπολιτισμικότητα μιας κοινωνίας δημιούργημα των τελευταίων χρόνων. Το παράδειγμα των Ρομά και της υπερχιλιετούς παρουσίας τους στον ελληνικό χώρο ανατρέπει το επιχείρημα της πρόσφατης πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας. Λόγοι, όμως, –και αυτό πρέπει να τονίζεται– πολιτικών ομογενοποίησης της ελληνικής κοινωνίας και πολλές φορές εθνοκεντρισμού-εθνικισμού οδήγησαν στην αποσιώπηση της ύπαρξης των Ρομά στη χώρα μας ως πολιτών με δικαιώματα. Η υιοθέτηση, ωστόσο, αυταρχικών εκπαιδευτικών μοντέλων αφομοίωσης έχει δημιουργήσει όλα τα γνωστά επακόλουθα: το χρόνιο αποκλεισμό των Ρομά από την εκπαίδευση και ευρύτερα τον κοινωνικό αποκλεισμό (Χατσηνικολάου, 2005α).

Με άλλα λόγια, το προαναφερθέν επιχείρημα σχολικής αφομοίωσης, εθνικισμού και ομογενοποίησης από μόνο του ανατρέπει τους οποιουσδήποτε ισχυρισμούς που αποδίδουν τη σχολική διαρροή και τη σχολική αποτυχία των παιδιών Ρομά σε δήθεν πολιτισμικές ή φυλετικές διαφοροποιήσεις τους, άποψη που για πολλά χρόνια διαμόρφωνε –και για πολλούς πολιτικούς και σήμερα διαμορφώνει– ένα δήθεν επιστημονικό λόγο με κυρίαρχο περιεχόμενο ότι οι Ρομά δεν έχουν στον πολιτισμό τους την εκπαίδευση και τη μόρφωση. Ταυτόχρονα, στο παρεμβατικό πεδίο για χρόνια βολεύονται ειδήμονες, οργανώσεις, ΜΚΟ κ.λπ. με τις όποιες επαναλήψεις προγραμμάτων με πατερνλιστικά χαρακτηριστικά, έχοντας στην ουσία ως στόχο την απορρόφηση κονδυλίων στο όνομα των Ρομά. Σε τελική, όμως, ανάλυση δεν βελτιώνεται η πραγματική κατάσταση των Ρομά, ενώ τα όποια θετικά βήματα –ελάχιστα και αυτά– υπερκαλύπτονται από τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις και τεχνολογικές εξελίξεις. Έτσι, για χρόνια συνεχίζει να καταγράφεται στους δείκτες πολλών ποσοτικών ερευνών η

1. Είναι βέβαιο ότι υπάρχουν ισχυρές επιστημονικές διαφοροποιήσεις στην προσέγγιση των εννοιών αυτών. Βλ., π.χ.: Μάρκου, 1996α· Μάρκου, 1996β· Γκότοβος, 1996· Modgil κ.ά. 1997· Γιωργιαννής, 1997· Cummins, 1999· Τσιάκαλος, 2000· Τσιάκαλος, 2001· Γκόβαρης, 2001· Δαμανάκης, 2004· Τουλιάς, 2005· Banks, 2004· Νικολάου, 2005 κ.λπ. Κρίνεται, όμως, απαραίτητο ως πολιτικό και εκπαιδευτικό γεγονός η επιλογή και η οριοθέτηση κάθε φορά της έννοιας (διαπολιτισμική, πολυπολιτισμική, αντιρατσιστική) την οποία θα επιλέξουμε κατά την παρέμβασή μας, γιατί ανάλογα με την επιλογή και το περιεχόμενο που θα δώσουμε θα διαμορφώσουμε, σε επίπεδο προθέσεων (πολιτικών και εκπαιδευτικών), το περιεχόμενο των σκοπών της δράσης μας, πολιτικής ή εκπαιδευτικής.

υψηλή τιμή του αναλφαριθμητισμού των Ρομά (Χατζηνικολάου, 2006).

Δυο βασικές επισημάνσεις θεωρώ απαραίτητες στην όποια εκπαιδευτική παρέμβαση: 1. Η οριοθέτηση μιας σύγχρονης προσέγγισης της έννοιας του πολιτισμού αποτελεί βασικό σημείο εκκίνησης στην οποιαδήποτε ερμηνεία. Πολιτισμός δεν είναι μόνο η οποιαδήποτε εκδήλωση φολκλορικού περιεχομένου και η παράδοση. Πολιτισμός δεν είναι ένας τρόπος συμπεριφοράς εσαεί καθορισμένος από τα αρχαία χρόνια και αμετάβλητος. Πολιτισμός στην ουσία του είναι μορφή μιας εξελισσόμενης επινόησης για επιβίωση, που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή η οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Είναι αναγκαίο να κατανοήσουμε όλοι και όλες αυτό το είδος πολιτισμού, παρά ένα εξιδανικευμένο απολίθωμα πολιτισμού βασισμένο σε ουτοπικές και πολλές φορές παραμορφωμένες θεωρήσεις του πλουραλισμού (Bullivant, 1997).

2. Η δεύτερη επισημάνση έχει να κάνει με το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Καταρχάς, το νομικό της πλαίσιο (Ν. 2413/1996, ΦΕΚ 124, τ. Α, 17.6.1996), έτσι όπως είναι διατυπωμένο, εστιάζεται στη λογική ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται να λύσει το πρόβλημα που παρουσιάζεται στα σχολεία από την ύπαρξη παιδιών μεταναστών, παιδιών Ρομά και παιδιών μειονοτήτων. Στην πραγματικότητα, δηλαδή, η παρουσία αυτών των παιδιών στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως *πρόβλημα* του σχολείου και όχι ως *πλούτος*. Επόμενο βήμα, σε καθημερινό πρακτικό εκπαιδευτικό επίπεδο, πραγματοποιείται με τη μετάθεση του προβλήματος στα πρόσωπα των παιδιών των διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Στην ουσία, αυτή η κυρίαρχη προσέγγιση-θεώρηση της εκπαίδευσης καταγράφει ως φυσικό επακόλουθο τη σχολική εγκατάλειψη με περιεχόμενο της τη δήθεν βιολογικά καθοριζόμενη πολιτισμική ροπή των Ρομά προς αυτή (δηλαδή την εγκατάλειψη) (Τσιάκαλος, 2006, 121-149).

Η πραγματικότητα βρίσκεται στο γεγονός ότι αυτά τα παιδιά βιώνουν προβλήματα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, επειδή έχουν άλλη μητρική γλώσσα, τα Ρομανές, και πολλές από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν τις κατανοούν (και αυτό το βιώνουν ως πρόβλημα). Αποτέλεσμα είναι να μη βρίσκουν κατανόηση στις σχολικές διαδικασίες και να αποτυγχάνουν στις σχολικές δραστηριότητες, αφού αυτές διεξάγονται σε μια γλώσσα την οποία πολλές φορές δεν κατανοούν. Επίσης, καταγράφεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως γεγονός ότι τα παιδιά Ρομά παρουσιάζουν, με βάση το σχολικό αξιολογικό σύστημα, χαμηλές επιδόσεις. Επιπλέον, όλος ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, αποτυπώνοντας τη γενική συνισταμένη του, φαίνεται να στέκεται αμέτοχος και αδιάφορος για το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά διολισθαίνουν, ως αναλφάβητοι αυριανοί πολίτες, σε κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτή η στάση δεν είναι τυχαία, αφού για πολλούς/-ές εκπαιδευτικούς εκλαμβάνεται ως κυρίαρχο και αδιαμφισβήτητο εκπαιδευτικό γεγονός η ουδετερότητα και η αντικειμενικότητα των μηχανισμών της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών καθώς και η ισότιμη μεταχείρισή τους. Μέσα σε αυτό το σχολικό περιβάλλον τα παιδιά Ρομά βιώνουν μια πλειάδα κρυφών ή φανερών απορρίψεων με άμεσες επιπτώσεις στη σχολική φοίτηση. Θεωρώ, λοιπόν, ότι

χρειαζόμαστε μια συστηματική αντιρατσιστική εκπαίδευση, που θα απευθύνεται κυρίως στα παιδιά της κυρίαρχης πλειοψηφίας, αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να αναδείξουμε το γεγονός της πολυπολιτισμικότητας και να χρησιμοποιήσουμε τον πολιτισμό των παιδιών Ρομά, όπως και των παιδιών των μεταναστών κ.λπ., για όφελος όλων των παιδιών στο σχολείο (π.χ. αξιοποιώντας το ιστορικό γεγονός του Ολοκαυτώματος των Ρομά από τους ναζί στο μάθημα της Ιστορίας μας) (Χατζηνικολάου, 2005, 493-497).

Γι' αυτό εκτιμώ ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα επιπλέον μάθημα, αλλά διαχέεται στο σύνολο της σχολικής ζωής, μέσα στην οποία πρέπει να εντάσσονται όλα εκείνα τα στοιχεία του πολιτισμού τα οποία γνωρίζουμε ότι είναι απαραίτητα για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο (Τσιάκαλος, 2001). Αναφέρω κάποια τα οποία θεωρώ ότι εσκεμμένα παραλείπονται:

1. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης αξιοποιώντας όλα εκείνα τα στοιχεία της που γνωρίζουν τα παιδιά Ρομά και μέσα από την περιγραφή των καθημερινών καταστάσεών τους-βιωμάτων σε συνθήκες ανέχειας και κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτά από μόνα τους θα δημιουργήσουν-προκαλέσουν το σεβασμό των συμμαθητών/-τριών των παιδιών Ρομά και των εκπαιδευτικών, όταν εστιαστεί η προσοχή στον τρόπο με τον οποίο αυτά και οι γονείς τους μαζί καταφέρνουν καθημερινά να επιβιώνουν αντιμετωπίζοντας τόσους κινδύνους και υπερνικώντας τόσα εμπόδια.

2. Στοιχεία που τεκμηριώνουν τον τρόπο με τον οποίο διαπλέκονται οι οικονομικές σχέσεις με αποτέλεσμα τη φτώχεια των Ρομά και τη δική μας ευημερία.

3. Η συμβολή των Ρομά στην αιεφόρο ανάπτυξη και ο σεβασμός στο περιβάλλον μέσα από την επαγγελματική τους απασχόληση με την ανακύκλωση, και ανάδειξη, ταυτόχρονα, της υποβάθμισης από την κοινωνία αυτής της συμβολής τους.

Δυο καίριες παρατηρήσεις θεωρώ, επίσης, ουσιαστικές: πρώτον το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ), που καθορίζει τη λειτουργία του σχολείου, παρά τη ρητή πρόταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εντούτοις με έμμεσο ή άμεσο τρόπο την αποκλείει και επιβάλλει ομοιόμορφα προγράμματα με στόχο την εθνοκεντρική ομογενοποίηση του πληθυσμού. Η δεύτερη παρατήρηση έχει να κάνει με το ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζονται από τα κυρίαρχα και αυτονόητα περί ομοιομορφίας και (πολλές φορές) εθνικισμού των ΑΠ (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997). Έτσι, καταγράφεται σε έρευνες η αρνητική θέση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στις προτάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Το πρόβλημα γίνεται ακόμα πιο σοβαρό, όταν η παραπάνω ερευνητική καταγραφή εντοπίζει υψηλότερα ποσοστά αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών τα τελευταία χρόνια αφενός συμμετείχαν σε πολλές επιμορφώσεις ή παρακολούθησαν προγράμματα εξομοίωσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., όπου απέκτησαν μέσα από μαθήματα και σεμινάρια μια βασική κατάρτιση σχετικά με την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης

στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη συμβολή αυτής της προσέγγισης στη σχολική επιτυχία των παιδιών γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων, αφετέρου η επιλογή τους για μετάθεση σε αυτά τα σχολεία, για την οποία δεν ισχύει η μοριοδότηση των χρόνων υπηρεσίας (εκτός, δηλαδή της σχετικής διαδικασίας μεταθέσεων), στηρίχθηκε στο γεγονός ότι τουλάχιστον ήταν καταρτισμένοι/-ες στα παραπάνω αναφερόμενα εκπαιδευτικά ζητήματα (Μητακίδου και Δανιηλίδου, 2007).

Στο γεγονός της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης πρέπει να προστεθεί και το πραγματικό γεγονός της σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά, που ξεκινά από την πρώτη δημοτικού και λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης, για να ολοκληρωθεί ως καθολική διαρροή στο τέλος της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στο Δενδροπόταμο (συνοικία του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης) τα τελευταία τρία χρόνια η αποφοίτηση από το Γυμνάσιο παιδιών Ρομά έχει μηδενική καταγραφή (Χατζηνικολάου, 2007). Αυτό ως εκπαιδευτικό γεγονός έχει αναλυθεί και έχουν καταγραφεί μια σειρά από οικονομικούς, κοινωνικούς και χωρικούς παράγοντες, οι οποίοι σε συνδυασμό με εσωσχολικούς μηχανισμούς-παράγοντες λειτουργούν ως θεσμική παρεμπόδιση στην απορρόφηση του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού της εκπαίδευσης.

Εκτός από την παραπάνω τοπική καταγραφή, έχουν εντοπιστεί μια πλειάδα παραδειγμάτων σχολικής «αποπομπής» παιδιών Ρομά στον ελληνικό χώρο. Σε κάθε περίπτωση καταγράφονται άπειρος αριθμός παραγόντων (στη γενικότητά τους οικονομικοί, πολιτικοί, κοινωνικοί), οι οποίοι συμψηφιζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνουν ένα αξεπέραστο πλέγμα εμποδίων στα παιδιά Ρομά, για να τα καταστήσουν σε τελική ανάλυση ανίκανα να απορροφήσουν το δημόσιο και κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης (Έκθεση Παρατηρητηρίου του Ελσίνκι, 2004). Αυτοί οι παράγοντες σε κάθε χώρο κατοίκησης των Ρομά εμπλουτίζονται από τους τοπικούς παράγοντες αποκλεισμού και διαμορφώνουν για τα παιδιά Ρομά ένα τοπικό πλέγμα ανυπέρβλητων εμποδίων στο δρόμο για το σχολείο (Χατζηνικολάου 2007α). Στο σημείο αυτό έρχεται να εμπλακεί ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ως του κοντινότερου για τους Ρομά εκφραστή της διαχείρισης της εξουσίας, και από αυτή τη σκοπιά ο ρόλος της είναι αναπόσπαστα δεμένος με τη σχολική φοίτηση των παιδιών, κάτι που έχει καταγραφεί σε πολλές παρατηρήσεις ειδικών, σε συνέδρια που οργανώθηκαν από την Τ.Α. σε συνεργασία με άλλους φορείς τα τελευταία χρόνια (Τσιάκαλος, 1995· Παπαδοπούλου, 2000· Βασιλειάδου, 2000).

Ο παρεμβατικός ρόλος της Τ.Α.

Το σχολείο ως υποσύστημα της τοπικής κοινωνίας καθιστά το ρόλο της Τ.Α. υποστηρικτικό της εκπαίδευσης όχι μόνο στο πλαίσιο μιας απλής οικονομικής ενίσχυσης της σχολικής μονάδας, όπως ορίζεται θεσμικά. Εκτιμώ ότι στο πλαίσιο

μιας συνεχούς συνεργασίας σχολικής μονάδας και Τ.Α κρίνεται αυτονόητο ότι θα αναλυθούν οι επιδράσεις των παραγόντων που οδηγούν σε αποκλεισμό των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση στα όρια της τοπικότητας και των παρεμβατικών δυνατοτήτων του θεσμού της Τ.Α.

Η ανάλυση αυτή εκ των πραγμάτων αναδεικνύει όλα εκείνα τα προτάγματα που αφορούν τις αναγκαίες παρεμβάσεις με στόχο την ένταξη των παιδιών στο σχολείο στο πλαίσιο των τοπικών ευθυνών της Τ.Α. και ταυτόχρονα ανοίγει το δρόμο στη διεκδίκηση μαζί με τους Ρομά από την κεντρική εξουσία όλων εκείνων των αναγκών ανθρωπίνων πόρων, με στόχο την πλήρη απορρόφησή τους από τους ίδιους τους ενδιαφερομένους. Με άλλα λόγια, η Τ.Α. ως ο κοντινότερος θεσμός εξουσίας στους Ρομά οφείλει, στο πλαίσιο της δημοκρατικής συμμετοχής των πολιτών, να αναλάβει ρόλο εγγυητή και να διασφαλίσει τους πόρους χωρίς διαμεσολαβητές και διαχειριστές ιδιώτες ή οποιασδήποτε άλλης μορφής κέντρα. Κύριος στόχος της Τ.Α. στη διαχείριση των πόρων καθίσταται η συμμετοχή των ίδιων των Ρομά σε όλα τα στάδια, από το σχεδιασμό ως την υλοποίηση του οποιουδήποτε προγράμματος για την κοινωνική τους ένταξη.

Στην περίπτωση των Ρομά, τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν διαμορφωθεί ποικίλα δίκτυα υποστήριξης και θεσμικές παρεμβάσεις ανεξάρτητα μεταξύ τους, που λειτούργησαν πολλές φορές αλληλεπικαλυπτόμενα και ανταγωνιστικά, για το ποιο θα διαχειριστεί περισσότερα κονδύλια στο όνομα των Ρομά, χωρίς συντονισμό δράσης ή και κοινωνικό έλεγχο. Επιπλέον, είναι δύσκολο να απαντηθεί το ερώτημα αν οι πόροι απορροφήθηκαν τελικά από τους άμεσα ενδιαφερόμενους Ρομά. Θεωρώ ότι η Τ.Α. μπορεί και πρέπει να διαμορφώσει εκείνο το πλαίσιο του κοινωνικού ελέγχου και της ορθολογικά συντονισμένης διαχείρισης του όλου πλέγματος των επίσημων θεσμικών δικτύων της πολιτείας, αλλά και των πόρων οι οποίοι διατίθενται από αυτά, οι οποίοι πιθανόν να χάνονται στην πορεία διαχείρισης και υλοποίησής τους. Η πιθανότητα εκμετάλλευσης τέτοιων πόρων από τους κάθε λογής επιτήδειους τεχνοκράτες διαχειριστές, ομάδες διαχειριστών ή μη κυβερνητικές οργανώσεις είναι μεγάλη. Επειδή δε όλο αυτό το πλέγμα διαχείρισης βασίζεται στις σύγχρονες τάσεις ιδιωτικοποίησης του κράτους πρόνοιας και στη γραφειοκρατική πολυπλοκότητα των θεσμικών λειτουργιών του, από ό,τι φαίνεται ο οποιοσδήποτε έλεγχος καθίσταται αδύνατος. Για παράδειγμα, θα μπορούσε η Τ.Α να διεκδικήσει από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων τη λειτουργία, στα όριά της, ενός Κέντρου Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο οποίο θα εφαρμόζονται προγράμματα γραμματισμού με ειδικό υλικό και ειδική μέθοδο για ενήλικους Ρομά (Τρέσσου, Κωστούλη, Χασιώτης και Χατζηνικολάου, 2004). Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει σε συνεργασία με το τοπικό σχολείο, αφού είναι κοινή η πεποίθηση ότι ο γραμματισμός των γονέων είναι βασικός παράγοντας και της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Δυστυχώς, όμως, τους πόρους εκπαίδευσης που έτσι και αλλιώς διατίθενται από το κράτος γι' αυτό το σκοπό έρχονται να τους απορροφήσουν μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ), οι οποίες αναλαμβάνουν σε πάρα πολλές περιπτώσεις την εκπαίδευση των ενηλίκων Ρομά με επισφαλές, πολλές φορές, επιστημονικό προσωπικό και

χωρίς σχεδιασμό, χωρίς κατάλληλο υλικό γραμματισμού για την εκάστοτε περίπτωση, χωρίς συνέχεια σε βάθος χρόνου.

Κατανοώ ότι η παραπάνω θέση συνεπάγεται υπέρβαση της παραδοσιακής σχέσης εκπαίδευσης-Τ.Α., όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση το Ν. 1566/1985, σύμφωνα με την οποία ο Δήμος φροντίζει να διαθέτει στα σχολεία της περιφέρειάς του πόρους μέσω των τεχνικών υπηρεσιών ή περιορίζεται σε μια οικονομική διαμεσολάβηση ανάμεσα στο ΥΠΕΠΘ και τις σχολικές μονάδες.

Ένα ιδιαίτερο παράδειγμα από μόνο του είναι ικανό να προβληματίσει για τον ευρύτερο ρόλο της Τ.Α. και να αναδείξει και άλλες διαστάσεις πολιτικής παρέμβασης της Τ.Α. Ο τρόπος διαχείρισης της σχολικής στέγης της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης κατά τις προηγούμενες δεκαετίες είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου –συνοικίας του Δήμου Μενεμένης– να φοιτούν σε ένα ακατάλληλο κτίριο, το οποίο έχει χαρακτηριστεί από ειδική έκθεση των τεχνικών υπηρεσιών της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης επικίνδυνο στατικά με άμεσους κινδύνους για τη σωματική ακεραιότητα και τη ζωή των μαθητών/-τριών (Διεύθυνση Πολεοδομίας Θεσσαλονίκης, 2002). Την ίδια σχολική χρονιά (2001-2002) καταρτίζεται από τη Νομαρχία Θεσσαλονίκης το πρόγραμμα σχολικής στέγης 2002-2006. Ενώ το σχολείο του Δενδροποτάμου με μια τέτοια έκθεση έπρεπε να προηγηθεί στο σχεδιασμό του προγράμματος ως κατασκευαστική προτεραιότητα, μόνο η αγορά του οικοπέδου τέθηκε στον προγραμματισμό και αυτή θα ολοκληρωνόταν οικονομικά στο τέλος της περιόδου του 2006, όπως και έγινε η αγορά του οικοπέδου για ανέγερση σχολείου. Ήταν τυχαία, άραγε, αυτή η επιλογή του συγκεκριμένου προγραμματισμού για ένα σχολείο όπου επρόκειτο να στεγαστούν παιδιά Ρομά; Με άλλα λόγια, κατά πόσο μια κεντρικά προγραμματισμένη επιλογή, ένα συγκεκριμένο μέτρο, λειτουργώντας στην ουσία ως θεσμικός ρατσισμός, συμβάλλει στην παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε μια περιοχή μόνο και μόνο επειδή πρόκειται για τη συγκεκριμένη περιοχή της Θεσσαλονίκης, της οποίας η πλειονότητα των κατοίκων είναι Ρομά;

Ένα δεύτερο παράδειγμα διαπλοκής θεσμικών παρεμβάσεων αποτελεί ο οικισμός Ρομά του στρατοπέδου Γκόνου Δ. Θεσσαλονίκης με την επωνυμία «Οικισμός Αγ. Σοφία». Για χρόνια επισήμως ο οικισμός φέρει το χαρακτηρισμό της προσωρινότητας και, επιπλέον, το χαρακτηρισμό του αυτοδιοικούμενου-αυτοδιαχειριζόμενου. Τι σημαίνει άραγε αυτό; Ότι ο συγκεκριμένος οικισμός δεν ανήκει σε κάποιον Δήμο, δηλαδή επισήμως δεν έχει οριοθετεί από το Υπουργείο Εσωτερικών ως περιφέρεια κάποιου Δήμου, για να μπορούν οι πολίτες του να συμμετέχουν μέσω των τοπικών συνοικιακών συμβουλίων τους σε κάποιο δημοτικό συμβούλιο. Η μη οριοθέτηση αποτελεί σοβαρή παραβίαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου με άμεσες επιπτώσεις στην εξασφάλιση των πολιτικών δικαιωμάτων των ανθρώπων-πολιτών Ρομά του εν λόγω οικισμού. Ενώ ο οικισμός είναι κατασκευασμένος σε στρατόπεδο εντός των ορίων του δήμου Εχעדώρου (Σίνδος, Καλοχώρι, Διαβατά Θεσσαλονίκης), στην ουσία δεν ανήκει στο Δήμο πίσω από το χαρακτηρισμό «αυτοδιαχειριζόμενος», με αποτέλεσμα οι κάτοικοι του οικισμού να μην μπορούν να εκλέξουν συνοικιακά συμβούλια και να μην

μπορούν να συμμετέχουν στα Δημοτικά Συμβούλια ή σε άλλες επιτροπές του Δήμου Εχεδώρου. Ταυτόχρονα, αποτελεί ερώτημα αν και κατά πόσο θα μπορούσε τυπικά (από άποψη γραφειοκρατικής κάλυψης) ο συγκεκριμένος Δήμος να παρέμβει με υποδομές για την ποιότητα ζωής σε έναν οικισμό ο οποίος λειτουργεί προσωρινά σε χώρο στρατοπέδου (του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας). Από την παραπάνω περιγραφή δημιουργούνται αυτονόητα ερωτήματα αν και κατά πόσο ο τρόπος θεσμικής οργάνωσης του οικισμού έχει επιπτώσεις στην εκπαίδευση των παιδιών του οικισμού. Έχει οριστεί η σχολική περιφέρεια του οικισμού; Υπάρχει η δυνατότητα ορισμού της με βάση το ισχύον καθεστώς λειτουργίας του οικισμού; Η απάντηση και σ' αυτό το ερώτημα με βάση το νομικό ορισμό της σχολικής περιφέρειας είναι αρνητική. Ταυτόχρονα, όμως, στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά του οικισμού εμπλέκεται το πρόγραμμα Τσιγγανοπαίδων του ΥΠΕΠΘ που χρηματοδοτείται από το ΕΠΕΑΕΚ και υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και συνεχίζεται ως σήμερα από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με άλλη φιλοσοφία. Και μόνο το γεγονός της διασποράς των παιδιών του οικισμού σε μια πλειάδα σχολείων, βάσει της φιλοσοφίας του προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που έφταναν τα προηγούμενα χρόνια σε απόσταση 20 χιλ. από τον οικισμό, αυτό και μόνο το γεγονός συνέβαλε και εξακολουθεί να συμβάλλει στη σχολική διαρροή, στη σχολική αποτυχία των παιδιών αυτών και άρα στον αποκλεισμό τους από το αγαθό της εκπαίδευσης. Από μόνο του αυτό ως εκπαιδευτικό γεγονός, δηλαδή η μετακίνηση-διασπορά των παιδιών μιας περιοχής, σε διάφορα σχολεία, σε συσχέτιση με την απόσταση σπιτιού-σχολείου, δημιουργεί μια σειρά από εύλογα ερωτήματα, όπως: Πόσα παιδιά αποφοίτησαν τελικά από σχολεία και από ποια; Πόσοι γονείς Ρομά του οικισμού έχουν ή είχαν κάποια σχέση με τα σχολεία όπου τυχόν φοίτησαν ή φοιτούν τα παιδιά τους; Γιατί η οποιαδήποτε επικοινωνία με το σχολείο να γίνεται μέσω μεσολαβητών και όχι απευθείας; Ποια η ευθύνη των εκπαιδευτικών θεσμών γι' αυτό; Πόσοι εκπαιδευτικοί των σχολείων επισκέφτηκαν τον τόπο κατοικίας των Ρομά μαθητών/-τριών; Κατά πόσο η απόσταση των σχολείων από τον οικισμό επιβαρύνει τη σχολική διαρροή και την αδυναμία επικοινωνίας γονέων Ρομά με το σχολείο; Μήπως αυτά γίνονται εσκεμμένα;

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την πορεία της σχολικής φοίτησης των παιδιών Ρομά του οικισμού «Αγία Σοφία» αναδεικνύουν τη σύγχυση και τις επιπτώσεις, που δημιουργούνται πίσω από την πολιτική ανευθυνότητα στο συγκεκριμένο παράδειγμα, που δημιουργούνται με την αοριστολογική χρήση του όρου «αυτοδιαχειριζόμενος οικισμός», τη στιγμή που δεν υπάρχει γι' αυτόν ένα θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο. Έτσι, μέσα σε αυτή τη σύγχυση ανακύπτει το ενδεχόμενο κάποιας σκοπιμότητας βάσει του παρακάτω ερωτήματος: Κατά πόσο βρίσκουν ευκαιρία πρόσωπα, ΜΚΟ και οργανισμοί πίσω από την επινόηση της αυτοδιαχείρισης να απορροφούν κονδύλια οργανώνοντας οποιασδήποτε μορφής προγράμματα στο όνομα των Ρομά; Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι κάθε λίγο δημιουργούνται μη κυβερνητικές οργανώσεις οι οποίες κατά περίπτωση ακόμα και στην επωνυμία τους φέρουν τον όρο Ρομά, χωρίς να έχουν στο δυ-

ναμικό τους ούτε έναν/μια Ρομά ως μέλος. Αυτά τα ερωτήματα τίθενται απλώς και μόνο για να γίνει κατανοητή η πολυπλοκότητα του πλέγματος των εμποδίων που ορθώνονται στην πράξη κατά τη διαχείριση των πόρων της εκπαίδευσης με άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στην απορρόφησή τους από τους Ρομά. Παρόμοια ερωτήματα ανακύπτουν και για τη διαχείριση των πόρων για άλλα αγαθά, όπως της υγείας, της πρόνοιας κ.ά., τα οποία αναδεικνύουν και επιβάλλουν την αναγκαιότητα παρέμβασης της Τ.Α.

Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν εκείνο το πλαίσιο, μέσα στο οποίο η Τ.Α. αποτελεί ουσιαστικά νευραλγικό τομέα διασφάλισης των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των Ρομά. Επιπλέον, μια τέτοια παρέμβαση διασφαλίζει και σφυρηλατεί όλες εκείνες τις σχέσεις κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης με πρόταγμα το σεβασμό της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας. Πρέπει να γίνει κατανοητό σε κάθε πολίτη και περισσότερο στους δημάρχους και τους συμβούλους της Τ.Α. ότι, όταν προσβάλλεται η αξιοπρέπεια ενός ανθρώπου –και τα παραπάνω παραδείγματα αυτό καταγράφουν, ότι δηλαδή προσβάλλεται η αξιοπρέπεια των Ρομά–, προσβάλλεται η αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων και των δημοτών. Αυτή η προσβολή έχει άμεσα αποτελέσματα ουσιαστικά στην άσκηση των πολιτικών δικαιωμάτων των Ρομά και της αντιμετώπισής τους ως πολιτών, αφού δημιουργεί μια σειρά από εξαρτήσεις και εκμεταλλεύσεις σε βάρος τους. Κατ' επέκταση, όλες αυτές οι διαδικασίες θέτουν σε αμφισβήτηση την ίδια τη δημοκρατία. Έτσι, θεωρείται αναγκαίος ο συντονισμός από την Τ.Α. (και αυτό πρέπει να τηρείται στο εξής ως αυτονόητη διαδικασία) για τη διαμεσολάβηση σε θέματα παροχών υγείας, πρόνοιας, στέγασης κ.λπ., για την εξασφάλιση των οποίων μόνο μια εκ του σύνεγγυς «συν-επίβλεψη» με φορείς από τους ίδιους τους Ρομά μπορεί να έχει και θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην Καταλονία Ισπανίας, Anglarill, 1996· Χατζηνικολάου, 2005· ό.π.). Με άλλα λόγια, η απόδοση-απορρόφηση των παραπάνω πόρων από τις (στις) ομάδες των Ρομά είναι αυτή που θα διαμορφώσει επιτυχή πλαίσια και για την απορρόφηση του αγαθού της εκπαίδευσης (Τσιάκαλος, 1998).

Ο Αμαντού Μαχτάρ Εμ' Μπο, πρώην Γ.Γ. της Ουνέσκο, είχε επισημάνει ότι είναι ιδιαίτερα σπουδαίο να είμαστε σαφείς στη διατύπωση της προόδου και της ανάπτυξης, καθώς η διαδικασία της ανάπτυξης στα πλαίσια της τοπικότητας είναι συνυφασμένη με τη δυνατότητα συμμετοχής των πολιτών (Τζιμόκο, 1985). Επιπλέον, αξίζει να σημειώσουμε ότι στα πλαίσια της τοπικότητας αποτελεί για την Τ.Α. πολιτική πρόκληση η ενίσχυση των οικονομικών μεγεθών σε συνδυασμό με τις συνιστώσες που αναφέρονται στην ατομική και συλλογική ζωή των ανθρώπων στις κοινωνικές σχέσεις, κοντολογίς σε όλες τις συμπεριφορές με τις οποίες εκφράζεται η ανθρωπίνη παρουσία στα πλαίσια σεβασμού της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας. Μαζί με τα παραπάνω, έχοντας επιπλέον κατά νου τη μεταβιομηχανική περίοδο την οποία και βιώνουμε, είμαστε υποχρεωμένοι να λάβουμε υπόψη μας και τη σοβαρότητα των απειλών που διαγράφονται για τους Ρομά από τις νέες μορφές αποκλεισμού, μια και δεν διαθέτουν τα εργαλεία κατανόησης του ηλεκτρονικού-πληροφορικού πολιτισμού. Η «μοίρα» πολλών χι-

λιάδων συμπολιτών μας Ρομά θα παιχτεί χωρίς αμφιβολία (ήδη παίζεται) και σ' αυτό το πεδίο με αποτέλεσμα να επιδεινωθούν οι συνθήκες αποκλεισμού τους, μια και ήδη καταγράφεται ο δεύτερος αυτός αναλαφρητισμός ως η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην κοινωνική ενσωμάτωση-συμμετοχή και στον αποκλεισμό.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Ο συνολικός προγραμματισμός παρέμβασης για την επίλυση προβλημάτων που βιώνουν οι Ρομά (και όχι του προβλήματος των Ρομά ως παρουσία τους σε ένα τόπο) δεν μπορεί παρά να επιζητηθεί μέσα στα πλαίσια του τοπικού προγραμματισμού της παρέμβασης, σε απόλυτη συνάφεια με την ποσότητα και την ποιότητα των αναγκών τους. Υπάρχουν, όμως, δυο βασικές συνιστώσες που ισχύουν για το σύνολο των Ρομά: ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο ρατσισμός, οι οποίες ως έννοιες είναι καλό να τίθενται, γιατί, ανάλογα με το πώς ερμηνεύονται, διαμορφώνονται τα περιεχόμενα των προγραμμάτων για την επιτυχή ή όχι καταπολέμησή τους.

Α) Κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης δημόσιου και κοινωνικού πλούτου, πράγμα που σημαίνει, στην περίπτωση των Ρομά, ότι ορθώνονται εμπόδια θεσμικά και άλλα καθιστώντας τα αγαθά απροσπέλαστα για τους Ρομά. Ως τέτοια αγαθά μπορούμε να θεωρήσουμε την εκπαίδευση, την πρόσβαση στην υγεία και την ασφάλιση, την κατοικία, την εργασία κ.λπ. (Τσιάκας, 1998).

Β) Ρατσισμός είναι ένα πλέγμα αρνητικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών ή θεσμοθετημένων μέτρων σε βάρος κάποιων ομάδων μόνο και μόνο επειδή είναι διακριτές και οδηγούν αυτές τις ομάδες σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και υποτέλειας. Σε κάθε περίπτωση δε ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τις δομές εξουσίας (Τσιάκας, 2000).

Η κατάθεση των παρακάτω προτάσεων δεν τίθεται με ιεραρχική ταξινόμηση, αλλά περισσότερο αποτελεί μια συνόψιση της θεώρησης του θέματος.

- Ανάλυση πρωτοβουλιών που προσιδιάζουν στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων Ρομά με βάση τον τόπο (αγροτικό-αστικό περιβάλλον) και την εργασία. Με αυτή την προοπτική οι τοπικοί φορείς συνεργάζονται και συν-οργανώνουν με τους Ρομά τις παρεμβάσεις, συν-ασκούν τη διαχείριση. Η Τ.Α. παίζει έναν πολύτιμο και αναντικατάστατο ρόλο μεσολάβησης προς την κεντρική εξουσία.

- Δημιουργία σε τοπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αντικειμενικών προϋποθέσεων ενός ουσιαστικού πολιτισμικού πλουραλισμού. Πρόκειται για μια βασική διαδικασία δημοκρατίας, που συνεπάγεται την αμφισβήτηση όλων των κυρίαρχων αυτονοήτων.

- Άσκηση κοινωνικού ελέγχου των παρεμβάσεων με σημεία αναφοράς τα γνωρίσματα του προγράμματος και τη δυνατότητα συμμετοχής των Ρομά στην οργάνωσή τους.

- Ένταξη των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών σε ένα ευρύτερο κοινωνικό,

οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο σε άμεση σχέση με τα τοπικά χαρακτηριστικά των Ρομά.

- Δημιουργία ευνοϊκών όρων με σκοπό τον προγραμματισμό παρεμβάσεων, ώστε να μην προωθούνται ιδιωτικού τύπου συμφέροντα ή ιδιοτελή συμφέροντα στη διαχείριση των σχετικών πόρων, αλλά να διασφαλίζεται ο δημόσιος χαρακτήρας των τοπικών προγραμμάτων μαζί με τους Ρομά.

- Σύνδεση της σχολικής με την εξωσχολική παιδεία (τυπική-άτυπη) σύμφωνα με τη λογική που διέπει την οικοδόμηση ενός διαρκούς παιδευτικού συστήματος στους καταυλισμούς και στους οικισμούς ως συστήματος διαρκούς εκπαίδευσης των Ρομά (σχολείο, εξασφάλιση υπηρεσιών υγείας, νοσοκομείων κ.λπ.).

- Καθορισμός, μαζί με τους Ρομά, ολιστικών στρατηγικών για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία λαμβάνοντας υπόψη τα γνωρίσματα των τοπικών κοινωνιών πρέπει να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν τις περιοχές των Ρομά ως ζώνες εκπαιδευτικής, κοινωνικής και πολιτικής προτεραιότητας, αφού είναι η πιο αδικημένη κοινωνικά ομάδα.

- Πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη μας ότι ορισμένες ομάδες ανθρώπων που ζουν σε μεγάλη φτώχεια και βιώνουν αποκλεισμούς έχουν το δικό τους κόσμο σκέψεων, γνώσεων, απόψεων, πεποιθήσεων κ.λπ., οι οποίες καθορίζονται από τις συνθήκες που καθημερινά βιώνουν και οδηγούν σε μια συμπεριφορά που φαίνεται ακατανόητη στους υπόλοιπους. Αλλά μέσα από τη δική τους σκέψη, μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες ζουν, ακόμη και όταν κάνουν λάθος, είναι λογικότατη.

- Η σχολική διαρροή πολλών παιδιών Ρομά ως παράδειγμα καταγράφει το κοινωνικό σκάνδαλο του αποκλεισμού των παιδιών και των νέων της συγκεκριμένης ομάδας από το κοινωνικό αγαθό της νεότητας, η στέρηση της οποίας δεν αποτελεί συνάρτηση ενός ιδιαίτερου πολιτισμού, αλλά των συγκεκριμένων κοινωνικών και οικονομικών περιστάσεων μέσα στις οποίες μεγαλώνουν οι άνθρωποι (Τσιάκαλος, 2006).

Από όλα τα παραπάνω συνεπάγεται η ανάγκη της ουσιαστικής μεταφοράς πόρων και αρμοδιοτήτων από την εξουσία του κεντρικού σύγχρονου κράτους στην Τ.Α. Δηλαδή, συνεπάγεται η ανάγκη δημιουργίας ισχυρών φορέων και Δήμων με ουσιαστικές δυνατότητες ανάπτυξης, με συμμετοχική δημοκρατία και με δυνατότητες παρέμβασης και άσκησης κοινωνικής πολιτικής.

Επίλογος

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι επανατίθενται βασικά προτάγματα του κοινωνικού κράτους και του κράτους δικαίου μέσα από τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά ως γλωσσική και πολιτισμική μειονότητα.

Σημαντικό κριτήριο για τη δικαιοσύνη δεν είναι μόνο οι ωφέλειες ή οι ευκαιρίες, ούτε μόνο τα βασικά αγαθά, αλλά η δυνατότητα κάθε ανθρώπου να επιλέγει τη ζωή που εκτιμά ότι θα είναι προσφορότερη για τον ίδιο. Αυτό απο-

κτά ιδιαίτερη σημασία για το πώς αντιμετωπίζονται ο κοινωνικός αποκλεισμός και σε κάθε περίπτωση η φτώχεια. Φτώχεια δεν είναι μόνο η στέρηση εισοδήματος ή αγαθών. Οι δυνατότητες που αποτελούν τη βάση αξιολόγησης του επιπέδου της προόδου μιας κοινωνίας αφορούν την προστασία από την πείνα, την ένδεια και τους λοιμούς, την κοινωνική ασφάλεια, τη φροντίδα για την υγεία και την εκπαίδευση, αλλά περισσότερο αφορούν τη διαμόρφωση δυνατότητας συμμετοχής, κύριο στοιχείο για την ανάπτυξη της δημοκρατίας, το δημόσιο διάλογο, το σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου και το σεβασμό της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας.

Εν κατακλείδι, σε κάθε πολιτική διαδικασία με τους Ρομά αναφέρεται συνήθως ένα ουσιαστικό ερώτημα: Έχει η χώρα μας αποδείξει στους Ρομά ότι δεν έχουν να φοβηθούν τίποτε και πουθενά; Στην απάντηση του ερωτήματος αυτού η Τ.Α. σε συνεργασία με τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, χωρίς διαμεσολαβητές, θα έχει να παίξει μεγάλο ρόλο. Και από τη στιγμή που γνωρίζουμε ότι υπάρχουν προσπάθειες με θετικά αποτελέσματα, αυτό σημαίνει ότι είμαστε υποχρεωμένοι να μελετήσουμε τι ήταν εκείνο που τις οδήγησε να έχουν αυτά τα αποτελέσματα, ενώ άλλες είχαν διαφορετικά.

Βιβλιογραφία

- Βασιλείαδου, Μ. (2000) (επιμ.). *Ο ρόλος της Τ.Α. στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων*. Συλλογικό. Αθήνα. ΓΓΛΕ.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (επιμ. Κουτσουβάνου Ευγενία). Αθήνα. Παπαζήσης.
- Bullivant, B. (1997). «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα. Ανάλυση τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό». Στο: Modgil, Sohan κ.ά. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί Προοπτικές*. Επιμ. ελλ. έκδοσης: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και Χαραμής, Π., Αθήνα. Παπαζήσης.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αθήνα. Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα. Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός Κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Cummins, J. (1999). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Σκούρτου, Ε. (επιμ.), Κούρτη-Καζούλη, Β. (μτφρ.). Αθήνα. Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα. Gutenberg.
- Έκθεση Κοινή για την Ελλάδα του Ευρωπαϊκού Κέντρου για τα Δικαιώματα των Ρομά και του Ελληνικού Παρατηρητηρίου των Συμφωνιών του Ελσίνκι (2004): Επιχειρήσεις Καθάρωσης. Ο αποκλεισμός των Ρομά στην Ελλάδα.
- Λάμπρου, Χρ. (1997). Πρέπει να δημιουργήσουμε ανάγκες στους τσιγγάνους. Αφιέρωμα στον Ρατσισμό. *Δελτίο Θυέλλης*, 10, 58-62.

- Μάρκου, Γ. (1996α). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1996β). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Μαυρίδης, Μπ. (2007). *Κυρίαρχος λόγος και κοινωνικός αποκλεισμός. Τα πεδία της πολιτικής της επιστήμης και της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Βάνιας.
- Μητακίδου, Σ. – Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς μαθαίνουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα. Καλειδοσκόπιο.
- Μητακίδου, Σ. – Δανηλίδου, Ε. (2007). «Διδασκαλία και μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Απώψεις των εκπαιδευτικών». Στο: Ντίνιας Κ. - Χατζηπαναγιωτίδου, Α. (επιμ.). *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα διδασκαλία εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη. University Press.
- Miquel Anglarill, A. (1996). «Τα προγράμματα επιμόρφωσης στην Καταλονία για Τσιγγάνικο πληθυσμό». Στο: Δεδικούση – Ιακωβίδη, Μ. - Λευθεριώτου - Πιέρα (επιμ.). *Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2000). *Εναισθητοποίηση ενημέρωση για την αποτελεσματικότερη κοινωνικοοικονομική ένταξη των Τσιγγάνων νέων (συλλογικό)*. Πρακτικά ημερίδας. Μενεμένη-Θεσσαλονίκη. ΔΕΠΚΑΜ Δήμου Μενεμένης.
- Τζιαμόκο, Βικάρο (1985). «Ο ρόλος του επιμορφωτή στο πειραματικό πρόγραμμα της Τοσκάνης». Στο: Ηλιού, Μ. (επιμ.): *Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση. Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη*. Αθήνα, ΓΓΛΕ/ΥΠΕΠΘ.
- Τουλιάς, Ηλίας (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα. Μύθος και παραγματικότητα*. Αθήνα. Διόνικος.
- Τρέσσου, Ε. – Κωστούλη, Τ. – Χατζηνικολάου, Α. - Χασιώτης, Β. (2004). *Βασικές δεξιότητες Τσιγγάνων*, τόμ. Ι και ΙΙ. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσιάκαλος, Γ. (1995). *Οι Τσιγγάνοι στις τοπικές κοινωνίες. Συνάντηση για θέματα κοινωνικού αποκλεισμού των Τσιγγάνων στα πλαίσια του Ecos Quverture* (ΤΑ). Καρδίτσα, ΑΝΚΑ, ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). «Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμός πλαίσιο και σημασία. Στο: Κασιμάτη, Κ. (επιμ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2001). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός». Στο: Λαζαρίδου (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη. Helixpro, Φίλοι Ιδρύματος Μ. Μερκούρη.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Φραγκουδάκη, Α. - Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η Πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα. Αλεξάνδρεια.
- Χατζηνικολάου, Ά. (2005α). *Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: Δυνατότητες και περιορισμοί* (Διδακτορική Δια-

- τριβή αδημοσίευτη). Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.
- Χατζηνικολάου, Α. (2005). «Το λησμονημένο Ολοκαύτωμα των Ρομά», *Φιλολόγος*, τ. 122, σελ. 493-497.
- Χατζηνικολάου, Α. (2006). «Προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας σε συνθήκες κοινωνικής απαξίωσης. Παραδείγματα με παιδιά Ρομά και φυλακισμένους νέους». Στο: *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση ως Εργαλείο Προώθησης της Κοινωνικής Συνοχής*. Πρακτικά ημερίδας. 13.4.2006. Θεσσαλονίκη, Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός.
- Χατζηνικολάου, Α. (2007α). «Αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι». Στο: Τρέσσου, Ε. - Μητακίδου, Σ. (επιμ.). *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Χατζηνικολάου, Α. (2007). «Σχολείο ίσο για άνισα παιδιά. Μια ιδεολογική πρόκληση στην εκπαίδευση για παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση παιδιών Ρομά». Στο: *Σχολείο ίσο για άνισα παιδιά*. Συνέδριο 5-7.5.2007. ΕΛ-ΛΙΕΠΕ (πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Χριστοφόρου, Χρ. (2005). «Κοινωνικοί φορείς και εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, οργανωμένοι γονείς, οικογένεια, σχολικές επιτροπές, τοπική αυτοδιοίκηση. Κοινή πορεία στον αγώνα για ποιοτική αναβάθμιση της Α/θμιας εκπαίδευσης». 19^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δασκάλων-Νηπιαγωγών. Λευκωσία. ΠΟΕΔ-ΔΟΕ.
- Διεύθυνση Πολεοδομίας Θεσσαλονίκης – Τμήμα Επικινδύνων και Ετοιμορρόπων. Έκθεση επικινδύνου του κτιρίου των 3^{ου} και 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μενεμένης (Δενδροπόταμος). 29.10.2002. Αρ. Πρωτ. 29/Ε.Ε/οικ.40412.