

Τσιγγάνοι και σχολείο:
προς μια ερμηνευτική αναθεώρηση
των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων
και των Ρομά στην Ελλάδα

ΣΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΔΙΕΡΕΥΝΑΤΑΙ η συμβολή ορισμένων πρόσφατων ερμηνευτικών προσεγγίσεων, που εργάζονται στο μικρο-επίπεδο και χρησιμοποιούν κατά βάση ποιοτικές μεθόδους έρευνας, στη μελέτη των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων και των Ρομά στη σύγχρονη Ελλάδα. Συγκεκριμένα, το άρθρο επικεντρώνεται σε ορισμένες διαστάσεις της σχέσης των εν λόγω πληθυσμών με την σχολική εκπαίδευση, τις οποίες δεν έχει έως τώρα αναδείξει η σχετική βιβλιογραφία. Οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται με τους σημαντικούς μετασχηματισμούς που επιφέρουν στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία μια σειρά κοινωνικών φαινομένων από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, όπως η μαζική εισροή μεταναστών, η τάση για σταδιακή εναρμόνιση της Ελλάδας με το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο για τα δικαιώματα των μειονοτήτων¹ και η συνακόλουθη στροφή του ελληνικού κράτους σε πολυπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης.²

1. Βλ. ενδεικτικά Ε. Παπαταξιάρχης, «Τα άχθη της ετερότητας: Διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοροποίησης στην Ελλάδα του πρώιμου 21ου αιώνα», στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περιπέτειες της Ετερότητας*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σσ. 1-85 και ειδικότερα σσ. 39-50.

2. Βλ. ενδεικτικά Ν. Ασκούνη, «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης», στο Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, ΕΑΠ, Πάτρα 2001, σσ. 67-112.

Τις τελευταίες δεκαετίες η ελληνική κοινωνία αλλάζει με ταχείς ρυθμούς και η διαπραγμάτευση της πολιτισμικής διαφοράς αποτελεί σημαντικό διακύβευμα τόσο στο μικρο-επίπεδο της καθημερινής ζωής³ όσο και στο επίπεδο της ηγεμονικής ρητορικής και των κρατικών πρακτικών.⁴ Όπως έχουν καταδείξει μελέτες από τον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης⁵ και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής,⁶ το ελληνικό σχολείο αποτελεί ένα πεδίο όπου συντελούνται καθημερινά διαπολιτισμικές συναντήσεις και συναρθρώνονται οι εντάσεις που προκύπτουν από τη διαπραγμάτευση της διαφοράς τόσο στο επίπεδο των καθημερινών πρακτικών όσο και στο επίπεδο των κρατικών πολιτικών και του επίσημου λόγου. Ωστόσο, παρόλο που η παραγωγή μελετών οι οποίες επικεντρώνονται σε ζητήματα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων και των Ρομά στην Ελλάδα είναι εντυπωσιακή σε όγκο, οι περισσότερες από τις μελέτες αυτές δίνουν μεγαλύτερο βάρος στην «από τα πάνω» ανάγνωση των συγκεκριμένων ζητημάτων. Συνεπώς, υπάρχει ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό στην «από τα κάτω» ανάγνωση των εκπαιδευτικών πρακτικών των εν λόγω πληθυσμών. Το κεντρικό επιχείρημα αυτού του άρθρου στηρίζεται στη διαπίστωση ότι η σχετική βιβλιογραφία δεν ερμηνεύει επαρκώς τη σχέση των

3. Βλ. για παράδειγμα, Ε. Παπαταξιάρχης, «Τα άχθη...», *ό.π.*, σσ. 25-39 και τις υπόλοιπες συμβολές στον τόμο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περιπέτειες... ό.π.*

4. Βλ. για παράδειγμα Ν. Διαμαντούρος, *Πολιτιστικός дуϊσμός και πολιτική αλλαγή στη μεταπολιτευτική Ελλάδα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2000.

5. Βλ. για παράδειγμα, Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006· Ν. Ασκούνη, «Εθνοκεντρισμός...», *ό.π.*· Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα, «Τι είν' η πατρίδα μας;»: *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

6. Βλ. για παράδειγμα, Χ. Γκόβαρης, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2004· Α. Γκότοβος, *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002· Γ. Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000· Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1997· Γ. Μάρκου, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αθήνα 1997.

Τσιγγάνων και των Ρομά με το σχολείο, στη βάση του νοήματος που τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα της προσδίδουν σε διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενα. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη υιοθέτησης εναλλακτικών μεθόδων έρευνας, κατάλληλων να αναδείξουν αφενός την οπτική των υποκειμένων για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και τη σχέση μεταξύ των επιλογών αυτών με τη διαπραγμάτευση της πολιτισμικής διαφοράς και αφετέρου τους τρόπους με τους οποίους οι πρακτικές των υποκειμένων συναρθρώνονται με κεντρικά σχεδιασμένες πρακτικές και πολιτικές.

Το άρθρο χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη, περιγράφεται το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές επιλογές των πληθυσμών Τσιγγάνων και Ρομά στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες. Στην δεύτερη ενότητα περιλαμβάνεται μια κριτική βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία επικεντρώνεται σε παλαιότερες μελέτες που πραγματεύονται το ζήτημα της σχολικής εκπαίδευσης των εν λόγω πληθυσμών τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη. Τέλος, στην τρίτη ενότητα ακολουθεί η συζήτηση για τη συμβολή ορισμένων πρόσφατων μελετών οι οποίες τοποθετούν τη σχέση των Τσιγγάνων και των Ρομά με το σχολείο στην Ελλάδα στη βάση μιας νέας προσέγγισης, ερμηνευτικού προσανατολισμού.

Τσιγγάνοι και σχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πρόσφατων μετασχηματισμών της ελληνικής κοινωνίας

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, και ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1990, οι εδραιωμένοι πληθυσμοί Τσιγγάνων και Ρομά στην Ελλάδα⁷ υφίστανται τους κραδασμούς των σημαντικών αλλαγών που συντελούνται στην ελληνική κοινωνία σε πολλούς τομείς της κοινωνικής και οικονομικής τους ζωής.⁸

7. Εδώ αναφέρομαι στους πληθυσμούς Τσιγγάνων και Ρομά που ζουν στην Ελλάδα αρκετές δεκαετίες πριν από την είσοδο στη χώρα μεγάλου αριθμού τσιγγάνικων και ρόμικων ομάδων που μετανάστευσαν από χώρες της Βαλκανικής και της Κεντρικής Ευρώπης κατά τη δεκαετία του 1990.

8. Για τη μελέτη μίας συγκεκριμένης περίπτωσης βλ. I. Daskalaki, *Experiencing Distinctiveness at the Margins of the School: Relatedness, Performance and Be-*

Ειδικότερα, οι αλλαγές αυτές συνδέονται με δύο παράλληλες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες στην ελληνική κοινωνία. Η πρώτη αφορά στο μεγάλο κύμα μεταναστών που δέχεται η Ελλάδα κατά την περίοδο αυτή, ενώ η δεύτερη συνδέεται με τη σταδιακή σύμπλευση της Ελλάδας με τις βασικές αρχές του ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου για τα δικαιώματα των μειονοτήτων.⁹ Οι συγκεκριμένες διεργασίες αλλάζουν ριζικά το τοπίο των σχέσεων των τσιγγάνικων ομάδων με την μη τσιγγάνικη πλειοψηφία και το κράτος και οδηγούν σε διαφοροποιημένες πρακτικές διαχείρισης της «τσιγγανότητας» μεταξύ διαφορετικών τσιγγάνικων πληθυσμών.¹⁰ Με άλλα λόγια, διαμορφώνουν τους νέους όρους με τους οποίους οι τσιγγάνικοι πληθυσμοί διαχειρίζονται τη θέση τους στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία σε συνθήκες έντονου ανταγωνισμού. Εξάλλου, οι ανταγωνιστικές αυτές συνθήκες προκύπτουν πλέον και από τη συνύπαρξη των εδραιωμένων τσιγγάνικων και ρόμικων ομάδων στην Ελλάδα με ομάδες Τσιγγάνων και Ρομά που μετανάστευσαν πρόσφατα από χώρες της πρώην ανατολικής Ευρώπης, αλλά και με ομάδες μεταναστών από την Ασία και την Αφρική.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, οι συγκεκριμένοι ανταγωνισμοί αφορούν στον έλεγχο των ζωτικής σημασίας χώρων κατοίκησης των εν λόγω πληθυσμών, ιδιαιτέρως αυτών που κατοικούν σε πρόχειρους καταυλισμούς στα μεγάλα αστικά κέντρα και εξαναγκάζονται διαρκώς σε μετοίκηση. Η παρουσία μεταναστών (κυρίως μεταναστών Τσιγγάνων και Ρομά από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία) προκαλεί εντάσεις για τον έλεγχο των ήδη περιορισμένων ελεύθερων χώρων κατοίκησης στο αστεακό τοπίο, αλλά και για τον έλεγχο της παράνομης, συνήθως, πρόσβασης σε βασικά αγαθά, όπως το νερό και το ηλεκτρικό. Επιπρόσθετα, ο ανταγωνισμός αφορά και στον έλεγχο των

coming a Greek Gypsy, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of London, Λονδίνο 2004.

9. Ε. Παπαταξιάρχης, «Τα άχθη...», ό.π., σσ. 39-50.

10. Να σημειωθεί, έστω και επιγραμματικά, στο σημείο αυτό ότι η διάσταση των εντάσεων που προκύπτουν από τις διεργασίες κατασκευής και διαχείρισης διαφορετικών εκφράσεων «τσιγγανότητας» μεταξύ τσιγγάνικων πληθυσμών δεν έχει αναδειχθεί μέχρι στιγμής ούτε στην ελληνική ούτε στην ξένη βιβλιογραφία.

χώρων οικονομικής δραστηριοποίησης των συγκεκριμένων ομάδων.¹¹ Το σχετικό μονοπώλιο κάποιων από τα λεγόμενα 'τσιγγάνικα' επαγγέλματα, όπως για παράδειγμα το γυρολογικό εμπόριο και το εμπόριο των μικροπωλητών,¹² η έμμισθη εποχιακή εργασία σε αγροτικές καλλιέργειες,¹³ αλλά ακόμα και η έμμισθη εργασία σε εργοστάσια,¹⁴ συρρικνώνεται δραστικά από την οικονομική δραστηριότητα των μεταναστών (συμπεριλαμβανομένων και των Τσιγγάνων μεταναστών). Το ελληνικό κράτος, από την πλευρά του, προκειμένου να αντιμετωπίσει αφενός την παράνομη χρήση γης και αφετέρου την παράνομη οικονομική δραστηριότητα των μεταναστών, μειώνει την ανεκτικότητά του τόσο απέναντι στην ύπαρξη καταυλισμών όσο και απέναντι στα 'παραδοσιακά' τσιγγάνικα επαγγέλματα —ιδιαίτερα απέναντι σε αυτά των γυρολόγων και μικροπωλητών.¹⁵

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι ανταγωνισμοί αυτοί εντείνονται στο πλαίσιο των ευρύτερων θεσμικών αλλαγών που οφείλονται στον ευρωπαϊκό προσανατολισμό του ελληνικού κράτους. Τις τελευταίες δεκαετίες, το ελληνικό κράτος σταδιακά εναρμονίζεται όλο και περισσότερο με πρακτικές και πολιτικές οι οποίες βασίζονται στις αρχές της «πολυπολιτισμικότητας» και προωθούνται α-

11. Αρκεί κανείς να ανατρέξει στις εκθέσεις του «Ελληνικού Παρατηρητηρίου των Συμφωνιών του Ελσίνκι» για να διαπιστώσει το εύρος των ανταγωνισμών αυτών. <http://www.greekhelsinki.gr/greek/reports/roma-camps.html>

12. Βλ. για παράδειγμα, Α. Βαξεβάνογλου, *Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριοί και οικογενειάρχες*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001, σσ. 113-132.

13. Βλ. για παράδειγμα, Ε. Καραθανάση, *Το κατοικείν των Τσιγγάνων. Ο βιοχώρος και ο κοινωνιο-χώρος των Τσιγγάνων*, Gutenberg, Αθήνα 2000, σσ. 198-199.

14. Βλ. ενδεικτικά, Γ. Μαυρομμάτης, *Τα παιδιά της Καλκάντζας*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σσ. 106-108.

15. Για παράδειγμα, το κράτος προσπαθεί να ελέγξει τους χώρους στους οποίους δραστηριοποιούνται οι γυρολόγοι και μικροπωλητές, όπως οι λαϊκές αγορές και τα πανηγύρια, αυξάνει τους ελέγχους για τις άδειες των πωλητών και τα παραστατικά των εμπορευμάτων τους, επιβάλλει αυστηρότερα πρόστιμα στους παραβάτες και σε περίπτωση παράβασης προβαίνει στην άμεση κατάσχεση των εμπορευμάτων τους. Για το ζήτημα αυτό βλ. I. Daskalaki, *Experiencing Distinctiveness...*, ό.π., σ. 25 και σσ. 264-278.

πό την Ευρωπαϊκή Ένωση.¹⁶ Η «πολυπολιτισμική» αυτή στροφή του ελληνικού κράτους συνοδεύεται από μια αξιοσημείωτη αύξηση των επιδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγραμμάτων που προσανατολίζονται στη βελτίωση των συνθηκών ζωής και την κοινωνική στήριξη των Τσιγγάνων και των Ρομά.¹⁷

Παράλληλα, στους κόλπους της διευρυμένης Ευρώπης κάνει έντονη την παρουσία της μια ανερχόμενη «ελίτ» μορφωμένων Τσιγγάνων με καταγωγή κυρίως από χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης. Με την σθεναρή, μάλιστα, υποστήριξη των επισήμων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ακαδημαϊκών φορέων αλλά και πολλών μη κερδοσκοπικών οργανώσεων, η «ελίτ» αυτή έχει καταφέρει να αναγνωρισθούν επισήμως οι Τσιγγάνοι που κατοικούν στην Ευρώπη ως η πολυπληθέστερη ευρωπαϊκή μειονότητα, με ό,τι φυσικά αυτό συνεπάγεται από πολιτική και οικονομική άποψη (επιδοτήσεις, προγράμματα, κ.λπ.).¹⁸ Ταυτόχρονα, η συγκεκριμένη «ελίτ» συνεχώς ενι-

16. Επίσημα, το ελληνικό κράτος (όπως ορίζεται από τη συνθήκη της Λωζάνης) αναγνωρίζει ως μειονότητα, και μάλιστα ως «θρησκευτική μειονότητα», μόνο τους τουρκόφωνους μουσουλμάνους της Θράκης (περισσότερα για το ζήτημα αυτό βλ. Κ. Τσιτσελίκης και Δ. Χριστόπουλος, (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μία συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα 1997). Συνεπώς, εκτός από τους τουρκόφωνους Τσιγγάνους που ανήκουν στη «μουσουλμανική μειονότητα», καμία άλλη ομάδα Τσιγγάνων δεν αναγνωρίζεται θεσμικά ως μειονότητα. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες η επίσημη στάση της Ελλάδας απέναντι στην πολιτισμική διαφοροποίηση αλλάζει. Η σταδιακή σύμπλευση του ελληνικού κράτους με τις αρχές του ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου για τα δικαιώματα των μειονοτήτων και των μεταναστών πραγματοποιείται μέσω των «προγραμμάτων» και της δημιουργίας ανεξάρτητων θεσμοθετημένων αρχών, όπως το «Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι». Για το ζήτημα αυτό βλ. για παράδειγμα, Ε. Παπαταξιάρχης, «Τα άχθη...», ό.π., σ. 41.

17. Βλ. για παράδειγμα Μ. Kovats, «The Emergence of European Roma Policy», στο W. Guy (επιμ.), *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*, University of Hertfordshire Press, Hertfordshire 2001, σσ. 93-116.

18. Η «ελίτ» αυτή απαρτίζεται από άτομα με τσιγγάνικη ή ρόμικη καταγωγή και υψηλό επίπεδο μόρφωσης, κυρίως διανοούμενους και πρώην κομματικά στελέ-

σχέει και προωθεί ένα παγκοσμιοποιημένο κίνημα Ρομά, με κεντρικό σημείο αναφοράς τη χρήση μιας ενιαίας Τσιγγάνικης γλώσσας, της Ρομανί.¹⁹

Ωστόσο, οι διεργασίες αυτές φαίνεται ότι έχουν αντιφατικά αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται με διαφορετικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς από διαφορετικούς τσιγγάνικους και ρόμικους πληθυσμούς, που με τη σειρά τους επιτείνουν τους επιμέρους ανταγωνισμούς στο εσωτερικό της κατηγορίας των Τσιγγάνων και των Ρομά στην Ελλάδα. Στην προκειμένη περίπτωση, οι ανταγωνισμοί αφορούν τόσο διλήμματα του ανήκειν όσο και πολιτικές διεκδίκησης οικονομικών πόρων και ευκαιριών πρόσβασης σε ορισμένα ευρωπαϊκά προγράμματα.²⁰ Όπως συμβαίνει και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες,²¹ έτσι και στην Ελλάδα κάποιοι πληθυσμοί Τσιγγάνων αντιτίθενται στην πολιτική ατζέντα που προωθείται από το παγκοσμιοποιημένο κίνημα Ρομά.²²

Για παράδειγμα, οι αποκλειστικά ελληνόφωνοι Τσιγγάνοι της Αθήνας,²³ στους οποίους διεξήγαγα επιτόπια έρευνα, συγκροτούν την αίσθηση του συλλογικού εαυτού πάνω σε ένα δυναμικό πεδίο σύνθεσης αντιλήψεων περί της «τσιγγανότητας» και της «ελληνικότητας», οι οποίες εκφράζονται με όρους

χη, αλλά και από μέλη μιας μεσαίας αστικής τάξης Ρομά, όπως γιατρούς και δικηγόρους. Βλ. σχετικά W. Guy, «Romani Identity and Post-Communist Policy», στο W. Guy (επιμ.), *Between...*, ό.π., σσ. 3-32, σ. 20· E. Marushiakova, και V. Popov, «Historical and Ethnographic Background: Gypsies, Roma, Sinti», *αυτόθι*, σσ. 33-53, σ. 48· A. Mirgha και N. Gheorge, *The Roma in the Twenty-First Century: A Policy Paper*, Projetc on Ethnic Relations policy paper, PER, Πρίνστον 1997, σ. 3 και σ. 6.

19. Βλ. E. Marushiakova, και V. Popov, «Historical...», ό.π., σσ. 49-50· T. Acton, και I. Klímová, «The International Romani Union: An East European Answer to East European Questions», στο W. Guy (επιμ.), *Between...*, σσ. 157-198.

20. Βλ. A. Βαξεβάνογλου, *Έλληνες Τσιγγάνοι*, ό.π., σσ. 30-33, και ειδικότερα την υποσημείωση 14.

21. Βλ. M. Kovats, «The Emergence...», ό.π., σσ. 93-116.

22. Βλ. για παράδειγμα A. Βαξεβάνογλου, *Έλληνες Τσιγγάνοι ...*, ό.π., σσ. 30-33.

23. Πρόκειται για τους ελληνόφωνους Τσιγγάνους ή «Χαλκιδαίους», όπως αυτοπροσδιορίζονται, που κατοικούσαν στην περιοχή Καλογρέζα της Αθήνας.

ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία. Συνεπώς, οι συγκεκριμένοι Τσιγγάνοι δεν αυτοπροσδιορίζονται ως «μειονότητα», ούτε αναγνωρίζουν τον όρο «Ρομά», και αντιστέκονται σθεναρά στις ευρύτερες διαδικασίες 'μειονοτικοποίησης' των Τσιγγάνων που λαμβάνουν χώρα στην Ευρώπη. Παρόλα αυτά όμως, γνωρίζοντας την δυναμική παρουσία και την αποτελεσματικότητα του κινήματος Ρομά στην Ευρώπη, δεν διστάζουν να χρησιμοποιούν επιλεκτικά τον όρο «μειονότητα» ή τον όρο «Ρομά» αποκλειστικά και μόνο για να διαπραγματευτούν συγκεκριμένα προνόμια από το ελληνικό κράτος και τις ευρωπαϊκές επιδοτήσεις (π.χ. άτοκα στεγαστικά δάνεια).

Ειδικότερα, στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης, όπως δείχνουν οι πρόσφατες κοινωνιολογικές μελέτες της εκπαίδευσης και οι μελέτες της διαπολιτισμικής αγωγής,²⁴ οι μετασχηματισμοί που λαμβάνουν χώρα στην ελληνική κοινωνία τις τελευταίες δεκαετίες συνοδεύονται από εντάσεις, οι οποίες αντανακλώνται με ποικίλους τρόπους τόσο στο υψηλό επίπεδο (του επίσημου λόγου) όσο και στο χαμηλό επίπεδο (των καθημερινών πρακτικών των δρώντων υποκειμένων). Στο υψηλό επίπεδο, και, συγκεκριμένα, στο επίπεδο του σχεδιασμού και της εφαρμογής παιδαγωγικών προγραμμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση «ειδικών ομάδων» («μεταναστών», «παλινοστούντων», «μειονοτήτων»),²⁵ οι εντάσεις αυτές συνδέονται με μια επαναδιαπραγμάτευση

24. Βλ. παραπάνω, υποσημειώσεις 5 και 6.

25. Στις ομάδες αυτές ανήκουν και οι Τσιγγάνοι. Η ανάδειξη μιας διευρυμένης ατζέντας για τα ζητήματα που αφορούν τους πληθυσμούς Τσιγγάνων και Ρομά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και τους συναφείς οργανισμούς, έφεραν το εκπαιδευτικό ζήτημα των Τσιγγάνων και των Ρομά στην Ευρώπη στο κέντρο της πολιτικής συζήτησης στα συγκεκριμένα όργανα. Ένας αυξανόμενος αριθμός χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων και προγραμμάτων υποστήριξης μεταξύ των κρατών-μελών και των υποψηφίων για ένταξη χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης —όπως τα προγράμματα *Phare*, *Access* και *Socrates*— είναι προσανατολισμένα προς πολυπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία στοχεύουν στην ενθάρρυνση και την υποστήριξη της συμμετοχής και της ομαλής ενσωμάτωσης των Τσιγγάνων και των Ρομά στην επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, οι πρώτες θεσμοθετημένες ενέργειες του ελληνικού κράτους που αφορούν στη σχολική φοίτηση των Τσιγγάνων ξεκινούν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και διευρύνονται κατά τη δεκαετία του 1990 (βλ. Μ. Δαφέρμος, *Περιθωριο-*

του κυρίαρχου εθνοκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσης²⁶ και των τρόπων διαχείρισης της «πολιτισμικής διαφοράς» στο σχολείο (π.χ. το δίλημμα «ενσωμάτωση ή αφομοίωση»).²⁷ Στο χαμηλό επίπεδο, η πολυπολιτισμική στροφή του ελληνικού κράτους στον τομέα της εκπαίδευσης δημιουργεί ολοένα ευνοϊκότερες συνθήκες για τη συμμετοχή των ομάδων αυτών στη σχολική φοίτηση.

Στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία είναι κοινός τόπος ότι η εκπαίδευση *θεοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη*, Ατραπός, Αθήνα 2006, σσ. 94-99) μέσα από τις δράσεις της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, την προώθηση σχετικών εγχειρημάτων από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τη θεσμοθέτηση των «διαπολιτισμικών» σχολείων και την υλοποίηση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ. Πρόκειται για προγράμματα τα οποία εντάσσονται στο Β' και Γ' ΚΠΣ και, σύμφωνα με την ιστοσελίδα του ΕΠΕΑΕΚ, «απευθύνονται σε ομάδες του μαθητικού πληθυσμού με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες και διαφορές (μουσουλμανόπαιδες, τσιγγανόπαιδες, παλιννοστούντες, αλλοδαποί και ομογενείς)» (<http://www.epeaek.gr>). Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», το οποίο στη συνέχεια μετονομάστηκε σε «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: α) στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ Ι, από το 1997 έως το 2001, με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον καθηγητή Α. Γκότοβο, και β) στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, από το 2001 έως το 2004, με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον καθηγητή Π. Παπακωνσταντίνου. Από το 2006-2007, το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Πρύτανη του Π.Θ. και καθηγητή Ν. Μήτση.

26. Βλ. για παράδειγμα, Ν. Ασκούνη, «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα...», *ό.π.*, σσ. 67-112· Ν. Ασκούνη και Α. Ανδρούσου, «Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση», στο Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές...*, *ό.π.*, σσ. 13-45· Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα, «Τι είν' η πατρίδα μας;...», *ό.π.*

27. Βλ. για παράδειγμα, Α. Γκότοβος, *Εκπαίδευση...*, *ό.π.*· Γ. Νικολάου, *Ένταξη...*, *ό.π.*· Χ. Κάτσιας και Ε. Πολίτου, *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1999· Π. Γεωργογιάννης, *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα 1997· Γ. Μάρκου, *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΓΓΛΕ, Αθήνα 1996.

ωρείται ως το κύριο μέσο για ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Καθώς μάλιστα η δωρεάν πανεπιστημιακή παιδεία είναι συνταγματικά κατοχυρωμένη, η σχολική εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη προς την κατεύθυνση της επίτευξης της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία εξασφαλίζει καλύτερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Τις τελευταίες δεκαετίες ο αυξανόμενος αριθμός μεταναστών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, αλλά και ο αυξανόμενος αριθμός μεταναστών μαθητών που σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, επιτείνουν την ένταση στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, όμως, οι νέοι αυτοί εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί δημιουργούν συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ διαφορετικών πληθυσμών (π.χ. της πλειονότητας με τις μειονότητες ή των μειονοτικών πληθυσμών μεταξύ τους), αλλά και δημιουργούν τις προϋποθέσεις περιθωριοποίησης των ομάδων εκείνων που δεν ενσωματώνονται, ή ενσωματώνονται μερικώς, στη σχολική εκπαίδευση.

Αν και, όπως θα δούμε παρακάτω, οι άμεσοι ή έμμεσοι συνειρμοί που προκύπτουν από την ελληνική βιβλιογραφία συνδέουν το ζήτημα της μη συμμετοχής των Τσιγγάνων και των Ρομά στη σχολική εκπαίδευση και των υψηλών ποσοστών σχολικής διαρροής τους με τις συνθήκες κοινωνικής περιθωριοποίησής τους, τα δεδομένα από ορισμένες πρόσφατες έρευνες μάς δείχνουν ότι θα πρέπει να ασχοληθούμε πιο συστηματικά με το ζήτημα αυτό.

Τσιγγάνοι και σχολική εκπαίδευση στην ελληνική βιβλιογραφία

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο μεγαλύτερος όγκος των μελετών που αφορούν τους Τσιγγάνους και τους Ρομά στην Ελλάδα επικεντρώνεται σε ζητήματα που σχετίζονται με τη σχολική εκπαίδευση.²⁸ Αν και οι επικεντρωμένες στην

28. Πράγματι, σε αντίθεση με την ξένη βιβλιογραφία, όπου οι μελέτες για τους Τσιγγάνους και τους Ρομά καλύπτουν ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα θεματικών (όπως η ιστορία, η γλώσσα, η θρησκεία, αλλά και θεματικές οι οποίες προέρχονται από τους κόλπους της κοινωνικής ανθρωπολογίας, όπως η διερεύνηση της «τσιγγανότητας» σε σχέση με το φύλο και τη σεξουαλικότητα, τη συγγένεια, τη μνήμη, τη σχέση των Τσιγγάνων και των Ρομά με το κράτος, κ.ά.), στην ελληνική βιβλιογρα-

εκπαίδευση μελέτες για τους Τσιγγάνους και τους Ρομά στην Ελλάδα προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και έχουν διαφορετικούς θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προσανατολισμούς, μπορούμε, ωστόσο, να τις εντάξουμε σε δύο γενικές κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία μπορούν να συμπεριληφθούν μελέτες οι οποίες αφορούν αποκλειστικά στο ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων και των Ρομά,²⁹ αλλά και μελέτες οι οποίες πραγματεύονται το ζήτημα της εκπαίδευσης, οι μελέτες για τους Τσιγγάνους και τους Ρομά που επικεντρώνονται στο ζήτημα της εκπαίδευσης είναι δυσανάλογα μεγαλύτερες σε αριθμό από εκείνες οι οποίες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε άλλα ζητήματα. Για μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τους Τσιγγάνους και τους Ρομά στην Ελλάδα, βλ. Μ. Παπαπαύλου και Ε. Κοπάση-Οικονομέα, «Τσιγγάνοι και Τσιγγανολογία: Λόγοι περί ετερότητας», στο *Οι Ρομά στην Ελλάδα*, Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας, Αθήνα 2002, σσ. 9-20. Ειδικότερα για το θέμα της ελληνικής βιβλιογραφίας που αφορά την εκπαίδευση, αυτόθι, σ. 17.

29. Μ. Δαφέρμος, *Περιθωριοποίηση...*, ό.π. του ιδίου, «Σχολείο και τσιγγανόπαιδα», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 63-64, (2003), σσ. 108-116· Ε. Πολίτου, «Τσιγγάνοι και σχολείο», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 39-40, (1996), σσ. 63-99· Δ. Ντούσας, «Η αθλιότητα της κρατικής πολιτικής και της πανεπιστημιακής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση των ΡΟΜΑ», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 34-35-36, (1995)· Ε. Τρέσσου-Μυλωνά, *Εκπαιδευτική πολιτική για πολιτισμικές μειονότητες. Η περίπτωση των Ρομ του Δενδροποτάμου*, Αθήνα 1992· Τα εγχειρίδια της *Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης [Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων]*, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ, Αθήνα 2000· Μ. Βασιλειάδου και Μ. Παυλή-Κορρέ, *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει*, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ, Αθήνα 1996· Μ. Βασιλειάδου και Μ. Παυλή-Κορρέ, *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ, Αθήνα 1996· Δ. Βεργίδης, «Ο εξωσχολικός αναλφαβητισμός των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα - η έρευνα - δράση ως μέθοδος αξιολόγησης», στο *Εκπαίδευση Τσιγγάνων: Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού. Διεθνές Συμπόσιο*, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ, Αθήνα 1996· *Αξιολόγηση του προγράμματος της Γ.Γ.Λ.Ε για τον αναλφαβητισμό τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα*, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ, Αθήνα 1996· *Πειραματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών τσιγγάνων Αγίας-Βαρβάρας και Κάτω Αχαΐας*, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ, Αθήνα 1994· Ε. Μαρσέλος, *Ο αναλφαβητισμός στους Τσιγγάνους. Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού*, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ, Αθήνα 1985].

σης των εν λόγω πληθυσμών στο πλαίσιο ευρύτερων θεματικών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όπως είναι, για παράδειγμα, η σχέση των μειονοτήτων και των μεταναστών με την ελληνική εκπαίδευση,³⁰ η σχέση των φαινομένων υποεκπαίδευσης με τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και τον ρατσισμό,³¹ η ανάλυση των διαφορετικών μοντέλων διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς στην εκπαίδευση, κ.ά.³²

Στη δεύτερη κατηγορία μπορούν να ενταχθούν ορισμένες μελέτες-έρευνες οι οποίες καταπιάνονται με το εκπαιδευτικό ζήτημα στο πλαίσιο ευρύτερων αναλύσεων της ιστορίας και του πολιτισμού συγκεκριμένων τσιγγάνικων πληθυσμών στην Ελλάδα. Οι μελέτες αυτές προέρχονται από διαφορετικά ερευνητικά πεδία (ιστορία, λαογραφία, κοινωνιολογία) και προσεγγίζουν τα θέματα της εκπαίδευσης υιοθετώντας κυρίως ποιοτικές μεθόδους έρευνας (συνεντεύξεις, βιογραφίες, επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση), αλλά και ποσοτικές, στο πλαίσιο ολιστικών αναλύσεων των συγκεκριμένων πληθυσμών.³³

30. Βλ. για παράδειγμα, Σ. Τρουμπέτα, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*, Σειρά Μελετών ΚΕΜΟ, Κριτική, Αθήνα 2003, σσ. 172-283· Α. Γκότοβος, *Εκπαίδευση και Ετερότητα...*, ό.π.

31. Βλ. για παράδειγμα, Α. Μουχελή, «Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός», στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, τομ. Α', σσ. 491-523, Αθήνα 2002· Δ. Κογκίδου, Ε. Τρέσσου-Μυλωνά και Γ. Τσιάκαλος, «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση - Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη», στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Νήσος, Αθήνα 1999, σσ. 140-143· Χ. Κάτσικας και Ε. Πολίτου, *Εκτός «τάξης»...*, ό.π, σσ. 77-115· Π. Παπακωνσταντίνου, «Εκπαιδευτικές ανισότητες και Κοινωνικό Περιθώριο», per.uoi.gr/eeakaee/yliko/ekp_anis.doc.

32. Βλ. για παράδειγμα, Α. Γκότοβος, «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 17, (1997)· Π. Παπακωνσταντίνου, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγικές πρακτικές», *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 17, (1997)· Α. Γκότοβος, *Εκπαίδευση...*, ό.π· Γ. Μάρκου, *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας...*, ό.π.

33. Βλ. για παράδειγμα, Α. Λυδάκη, *Μπαλαμέ και Ρομά. Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*, Καστανιώτης, Αθήνα 1997· της ίδιας, *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*, Καστανιώτης, Αθήνα 1998· Δ. Ντούσας, *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις*, Gutenberg,

Και στις δύο κατηγορίες, ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες κινούνται γύρω από δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά στην αποτύπωση της έκτασης και τη διερεύνηση των αιτίων του αναλφαβητισμού και της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων και των Ρομά και το συσχετισμό των συγκεκριμένων προβλημάτων με φαινόμενα περιθωριοποίησης, φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού των εν λόγω ομάδων. Ο δεύτερος άξονας αφορά στην ανάλυση των προβλημάτων που συνδέονται με τη σχολική εκπαίδευση των Τσιγγάνων και των Ρομά στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προβληματικής, η οποία αναπτύσσεται γύρω από το ζήτημα της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών μοντέλων διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Τόσο οι μελέτες που κινούνται γύρω από τον πρώτο άξονα όσο και αυτές που κινούνται γύρω από τον δεύτερο εξετάζουν τα ζητήματα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων και των Ρομά περισσότερο σε σχέση με τις γενεσιουργούς αιτίες της υποεκπαίδευσης (π.χ. εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, ανεπαρκείς εκπαιδευτικές πολιτικές, απόσταση μεταξύ «τσιγγάνικων» και κυρίαρχων μοντέλων εκπαίδευσης) και με τα κοινωνικά αποτελέσματα που αυτή παράγει (π.χ. συνθήκες φτώχειας, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού), και λιγότερο σε σχέση με το «περιεχόμενο» των εντόπιων «τσιγγάνικων» ή «ρόμικων» εννοιολογήσεων της εκπαίδευσης και των σχολικών πρακτικών.³⁴ Με άλλα λόγια, στην πλειοψηφία των ερευνών αυτών, οι ίδιες οι εκπαιδευτικές πρακτικές των Τσιγγάνων και των Ρομά, καθώς και οι αντιλήψεις τους για το κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης, ελάχιστα διερευνώνται ως προς το νόημα που τους προσδίδουν τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα στα συγκεκριμένα πλαίσια στα

Αθήνα 1997. Η μελέτη-έρευνα των Μ. Παυλή και Α. Σιδέρη, *Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας*, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ, Αθήνα 1985, εξετάζει το ζήτημα της εκπαίδευσης ως κομμάτι μιας ποσοτικής έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια στους Τσιγγάνους της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας.

34. Εξάιρεση αποτελούν οι μελέτες της Λυδάκη, η οποία μέσα από τη διεξαγωγή επιτόπιας έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση στους τσιγγάνους των Άνω Λιοσίων (Α. Λυδάκη, *Μπαλαμέ και Ρομά, ό.π.*) και της Αγίας Βαρβάρας (Α. Λυδάκη, *Οι Τσιγγάνοι..., ό.π.*), αναδεικνύει την οπτική των υποκειμένων για τα ζητήματα της εκπαίδευσης.

οποία εγγράφονται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές αυτές. Έτσι, οι έρευνες αυτές τείνουν να θεωρούν *a priori* τις στάσεις των Τσιγγάνων και των Ρομά απέναντι στο σχολείο ως ισχυρά παγιωμένες πρακτικές σε βάθος χρόνου, προϊόν μιας σχέσης απόλυτης αντίστιξης και ασυμβατότητας μεταξύ των ομάδων αυτών και των μη τσιγγάνικων πληθυσμών και του κράτους.

Παρόλο που δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί τη σημασία των ποσοτικών ερευνών για τη σχολική φοίτηση και τη διαρροή των Τσιγγάνων και των Ρομά, ούτε να παραγνωρίσει αυτό το οποίο έχουν δείξει οι περισσότερες στατιστικές,³⁵ ότι δηλαδή η μη συμμετοχή ή η περιθωριακή συμμετοχή των συγκεκριμένων ομάδων στην σχολική εκπαίδευση αναπαράγει τις συνθήκες κοινωνικής περιθωριοποίησης τους, οι προσεγγίσεις αυτού του τύπου δεν αποδίδουν παρά μία μόνο πτυχή των σύνθετων και πολύπλοκων ζητημάτων που σχετί-

35. Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού και σχολικής διαρροής μεταξύ τσιγγάνικων πληθυσμών και ομάδων Ρομά σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Για παράδειγμα, ο Ε. Μαρσέλος (*Ο αναλφαβητισμός...*, ό.π.) αναφέρει ότι το επίπεδο αναλφαβητισμού των Τσιγγάνων αγγίζει το 80%. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 1997-2001 από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» υπολογίζει τα ποσοστά αναλφαβητισμού μεταξύ πληθυσμών Τσιγγάνων και Ρομά ηλικίας οκτώ έως σαρανταεπτά ετών στην Ελλάδα στο 69,7% (βλ. Μ. Βασιλειάδου και Μ. Παυλή-Κορρέ, *Η εκπαίδευση...*, ό.π., σ. 40). Παράλληλα, η έρευνα αυτή δείχνει πως το 14,9% από τα άτομα που εγγράφονται στο σχολείο είναι λειτουργικά αναλφάβητοι (αυτόθι, σ. 40). Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, δείγματα από συγκεκριμένους τοπικούς πληθυσμούς δείχνουν ακόμα μεγαλύτερα ποσοστά αναλφαβητισμού. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα, η οποία διεξήχθη από την Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) Μαγνησίας στο Βόλο το 1990 σε 301 νοικοκυριά, μόνο 5% των Τσιγγάνων και Ρομά ηλικίας κάτω των 20 ετών διάβαζε και έγραφε με σχετική επάρκεια (αυτόθι, σ. 43). Επίσης, η έρευνα των Δ. Κογκίδου, Ε. Τρέσσου-Μυλωνά και Γ. Τσιάχαλου, «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη» (<http://www.eled.auth.gr/tsiakalos/exclusion/excl·ekp·ktt.htm>) αναφέρει ότι μόνο το 50% από το 67% του μαθητικού πληθυσμού του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης φοιτούσε συστηματικά στο σχολείο.

ζονται με το θέμα της εκπαίδευσης των εν λόγω πληθυσμών στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ορισμένες πρόσφατες έρευνες από τον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής αγωγής καταγράφουν με ποικίλους τρόπους τις νέες συνθήκες, οι οποίες διαμορφώνονται στα ελληνικά σχολεία και τις μετατοπίσεις που σημειώνονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Επιπλέον, ακόμα και αναφορικά με τη σχέση υποεκπαίδευσης και κοινωνικής περιθωριοποίησης των μειονοτικών και τσιγγάνικων πληθυσμών, τα πρόσφατα δεδομένα από την Ελλάδα και την Ευρώπη δείχνουν ότι αυτή αλλάζει. Όπως θα δούμε στις ενότητες που ακολουθούν, στο πλαίσιο της διεθνούς συγκυρίας, ορισμένες πρόσφατες, ερμηνευτικού προσανατολισμού, έρευνες καταδεικνύουν με σαφήνεια διαφοροποιημένες πρακτικές εκπαίδευσης από διαφορετικούς μειονοτικούς και άλλους πληθυσμούς.

Τσιγγάνοι και σχολική εκπαίδευση στη διεθνή βιβλιογραφία

Στη διεθνή βιβλιογραφία, από τη δεκαετία του 1970 και μετά, οι περισσότερες μελέτες για τους Τσιγγάνους και τους Ρομά στην Ευρώπη και στην Αμερική προέρχονται από τον χώρο της κοινωνικής ανθρωπολογίας και βασίζονται συμπεράσματά τους στην εθνογραφική επιτόπια έρευνα.³⁶ Κατά πρώτο λό-

36. Είναι κοινός τόπος μεταξύ των μελετητών των Τσιγγάνων και των Ρομά ότι το ακαδημαϊκό συγγραφικό έργο το οποίο αφορά στους συγκεκριμένους πληθυσμούς καλύπτει ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα θεματικών που αντλούν έμπνευση από διαφορετικά θεωρητικά και μεθοδολογικά επιστημονικά πεδία. Από τον 18ο αιώνα και ιδιαίτερα κατά τον 19ο αιώνα, επιστήμονες προερχόμενοι κυρίως από τα πεδία της συγκριτικής γλωσσολογίας και της λαογραφίας (βλ. για παράδειγμα, J. Sampson, *The Dialect of the Gypsies in Wales*, Claredon Press, Oxford 1926· B.C. Smart και H. T. Crofton, *The Dialect of English Gypsies*, Asher and Co, London 1875· C. G. Leland, *The Gypsies*, Boston 1882· G. Grellman, *Historischer Versuch über die Zigeuner Betreffend die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volkes seit seiner Erscheinung in Europa und Dessen Ursprung*, Dietrich Verlag, Göttingen 1783], και αργότερα ιστορικοί και κοινωνικοί επιστή-

γο, οι μελέτες αυτές καταγράφουν ποικίλες εκφράσεις «τσιγγανότητας» σε διαφορετικά εθνικά κράτη και θεωρούν ότι η ποικιλομορφία αυτή οφείλεται σε πολύπλοκες διαδικασίες πολιτισμικής διαφοροποίησης, οι οποίες παίρνουν διαφορετικές μορφές σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους. Τα εθνογραφικά

μονες [Βλ. I. Hancock, *I, We Are the Romani People: Ames Am e Rromane Džene*, University of Hertfordshire Press, Hertfordshire 2002· J. P. Liégeois, *Roma, Gypsies, Travellers*, Council of Europe Press, Strasbourg 1994· D. Kenrick, *Gypsies: From India to Mediterranean*, Interface, Toulouse 1994· A. Fraser, *The Gypsies*, Blackwell, Oxford 1974· T. Acton, *Gypsy Politics and Social Change*, Routledge, London 1974· D. Kenrick και G. Puxon, *The Destiny of Europe's Gypsies*, Heinemann, London 1972), επιχειρούν —κυρίως μέσα από την ανάλυση γλωσσικών μοντέλων και μη τσιγγάνικων γραπτών πηγών που αναφέρονται στην παρουσία και τη δραστηριότητα τσιγγάνικων πληθυσμών— να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που συνδέονται με τη γλώσσα, την καταγωγή, την ιστορική πορεία και την σύγχρονη κοινωνική θέση διαφορετικών τσιγγάνικων ομάδων στην Ευρώπη. Ωστόσο, οι απόπειρες συγκρότησης λόγου περί κοινής γλώσσας και καταγωγής των τσιγγάνων συνέβαλαν στη δημιουργία ανιστορικών, στερεοτυπικών, εξωτικοποιημένων και ομογενοποιημένων απεικονίσεων της «τσιγγανότητας». Από τη δεκαετία του 1970, οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι ανέπτυξαν μια συστηματική κριτική στις στερεοτυπικές και ομογενοποιημένες προσεγγίσεις της «τσιγγανότητας» και της κατασκευής των λόγων περί «τσιγγανολογίας». Η κριτική, η οποία ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1970 και συστηματοποιήθηκε τις επόμενες δεκαετίες του 1980 και του 1990, συνοδεύτηκε από σημαντικές εθνογραφικές μελέτες σε τσιγγάνικους πληθυσμούς στην Αμερική. Βλ. σχετικά, M. Salo, *The American Kalderas: Gypsies in the New World*, Hachettstown, New York 1981· M. Salo και S. Salo, «Rom-nichel Economic and Social Organisation in Urban New England, 1850-1930», *Urban Anthropology*, 11, (3-4), (1982), σσ. 273-313· A. Sutherland, *Gypsies: The Hidden Americans*, Tavistock, London 1975· Miller, C. (1975) «American Rom and the Ideology of Defilement» στο F. Rehfisch (επιμ.), *Gypsies, Tinkers, and Other Travellers*, Academic press, London 1975] και στην Ευρώπη [βλ. ενδεικτικά, P. Williams, *Gypsy World: The Silence of the Living and the Voices of the Dead*, University of Chicago Press, London 2003· P. Williams, «The Invisibility of Kalderesh of Paris: Some Aspects of the Economic Activity and Settlement Patterns of the Kalderesh Rom of the Paris Suburbs», *Urban Anthropology*, 11, (3-4), (1982), σσ. 316-44· J. Helleiner, *Irish Travellers: Racism and*

δεδομένα από πρόσφατες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ευρώπη³⁷ επιβεβαιώνουν ότι οι πληθυσμοί Τσιγγάνων και Ρομά που ζουν σε διαφορετικές χώρες, αλλά ορισμένες φορές και μέσα στα όρια του ίδιου εθνικού κράτους, διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους σε πολλούς τομείς της κοινωνικής και οικονομικής τους ζωής, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, ο γάμος, η εργασία, το επίπεδο αλφαριθμητισμού τους, το αν είναι μόνιμα εγκατεστημένοι, ημιμετακινούμενοι ή μετακινούμενοι πληθυσμοί.

Για παράδειγμα, η πλειονότητα των Τσιγγάνων της Μαδρίτης που μελέτησε η Gay Y Blasco,³⁸ είναι εδώ και δεκαετίες μόνιμα εγκατεστημένοι σε σπίτια και μιλούν αποκλειστικά την ισπανική γλώσσα, ενώ στη Βρετανία και την Ιρλανδία οι ομάδες Τσιγγάνων και Ταξιδευτών που μελέτησαν η Okely³⁹ και η Helleiner,⁴⁰ αντίστοιχα, διάγουν νομαδική ζωή, μιλούν τόσο τη ρομανί όσο και την αγγλική και συνήθως είναι μετακινούμενοι ή ημιμετακινούμενοι πληθυσμοί. Επίσης, σε αντίθεση με τους πληθυσμούς Τσιγγάνων που κατοικούν σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπως οι Τσιγγάνοι (*Kalderesh*) της Γαλλίας που εξετάζει ο Williams,⁴¹ και οι οποίοι αποφεύγουν την εξαρτημένη εργασία, αρκετοί Τσιγγάνοι και Ρομά των χωρών της πρώην Ανατολικής Ευρώπης, όπως μας δείχνουν οι Guy⁴² και Stewart,⁴³ έχουν έμμισθη απασχόληση και δουλεύουν σε εργοστάσια ή κατέχουν σημαντικές θέσεις στις δημόσιες υπηρεσίες. Ωστόσο, ακόμα και μεταξύ των χώρων των πρώην κομμουνι-

the Politics of Culture, University of Toronto Press, Toronto 2000· P. Gay Y Blasco, *Gypsies in Madrid; Sex Gender and the Performance of Identity*. Berg, Oxford 1999· A. Lemon, *Between Two Fires: Gypsy Performance and Romany Memory From Pushkin to Post Colonialism*, Duke University Press, London 2000· M. Stewart, *The Time of the Gypsies*, Westview Press, U.K. 1997· J. Okely, *Changing Cultures: The Traveller-Gypsies*, Cambridge University Press, Cambridge 1983.

37. Βλ. Την προηγούμενη υποσημείωση.

38. P. Gay Y Blasco, *Gypsies ...*, ό.π., σσ. 3-17 και σσ. 21-27

39. J. Okely, *Changing Cultures...*, ό.π., σ. 18 και σσ. 125-142.

40. J. Helleiner, *Irish Travellers...* ό.π., σσ. 92-98.

41. P. Williams, «The Invisibility of ...», ό.π.

42. P. Guy, «Romani Identity...», ό.π., σσ. 9-10

43. M. Stewart, *The Time of...*, ό.π., σσ. 97-111

στικών καθεστώτων, το εύρος των διαφοροποιήσεων των τσιγγάνικων και ρόμικων πληθυσμών είναι σημαντικό.⁴⁴ Παραδείγματος χάριν, σε αντίθεση με τα μεγάλα ποσοστά των προλεταριοποιημένων Ρομά των υπόλοιπων χωρών της πρώην Ανατολικής Ευρώπης, οι Ρομά της Ρωσίας που μελέτησε η Lemon,⁴⁵ δεν έχουν προλεταριοποιηθεί και αρκετοί από αυτούς δραστηριοποιούνται στον τομέα των λαϊκών θεαμάτων που εντάσσονται στις δράσεις της Ρόμικης Ακαδημίας Θεάτρου.

Οι παραπάνω εθνογραφικές έρευνες για τη ζωή των Τσιγγάνων και των Ρομά συγκλίνουν σε δύο κεντρικά συμπεράσματα. Το πρώτο είναι ότι η ποικιλομορφία των εκφράσεων της «τσιγγανότητας» είναι αποτέλεσμα ιδιαίτερων τοπικών συνθηκών αλλά και ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και ιστορικών διεργασιών που συντελούνται στο πλαίσιο διαφορετικών εθνικών κρατών. Συνεπώς, όπως τονίζουν οι Okely,⁴⁶ Williams, Stewart⁴⁷ και Gay Y Blaso⁴⁸, η μελέτη της «τσιγγανότητας» δεν μπορεί να είναι πλήρης χωρίς την προϋπόθεση της διερεύνησης των δομών εντός των οποίων η συγκρότηση αυτή λαμβάνει χώρα αφενός, και της σχέσης των τσιγγάνικων και ρόμικων ομάδων με το κράτος και τους θεσμούς του αφετέρου.

Το δεύτερο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι εθνογράφοι των Τσιγγάνων και των Ρομά είναι ότι η «τσιγγανότητα» δεν αποτελεί μια εγγενή ιδιότητα των υποκειμένων,⁴⁹ αλλά μία ρευστή κατηγορία η οποία συγκροτείται στη βάση πρακτικών του σχετίζεσθαι (*relatedness*) στο εκάστοτε παρόν (*'identity build in the present'*,⁵⁰ *'in the here and now'*).⁵¹ Ειδικότερα, όπως επισήμαναν πρώτη η Okely, και στη συνέχεια ο Williams, ο Stewart και η Gay Y Blasco, η «τσιγγανότητα» αποτελεί μια πολιτισμικά προσδιορισμένη κοι-

44. Βλ. P. Guy, «Romani Identity...», ό.π., σ. 5

45. A. Lemon, *Between Two Fires...*, ό.π., σ. 11, σ. 31 και σ. 93· A. Lemon, «Russia...», ό.π., σ. 227.

46. J. Okely, *Changing Cultures...*, ό.π., σ. 30.

47. M. Stewart, *The Time of...*, ό.π., σ. 92 και σσ. 236-237.

48. P. Gay Y Blasco, *Gypsies in Madrid...*, ό.π., σ. 14.

49. *Αυτόθι*, σ. 175.

50. *Αυτόθι*, σ. 16.

51. M. Stewart, *The Time...*, ό.π., σ. 58.

νωνική κατασκευή η οποία συγκροτείται κυρίως στη βάση της σχέσης αντίστιξης των αντιλήψεων περί «τσιγγανότητας» με κυρίαρχες αντιλήψεις και πρακτικές.⁵² Διευρύνοντας το συμπέρασμα αυτό, η Lemon υπογραμμίζει ότι οι ποικίλες εκφράσεις «τσιγγανότητας» είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης και επαναδιαπραγμάτευσης του ανήκειν και της διαφορετικότητας μέσα από εύπλαστες και ευμετάβλητες κατηγοριοποιήσεις του «εαυτού» και των «άλλων», που λαμβάνει χώρα σε πολλά διαφορετικά επίπεδα στο παρόν.⁵³

Στη διεθνή εθνογραφική βιβλιογραφία, οι βασικές αυτές τοποθετήσεις σε σχέση με τη μελέτη των Τσιγγάνων και των Ρομά αντανακλώνονται και στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των πληθυσμών αυτών. Συγκεκριμένα, τόσο στο κομμάτι της βιβλιογραφίας που αφορά σε ολιστικές μελέτες των συγκεκριμένων πληθυσμών,⁵⁴ όσο και στις στοχευμένες στο ζήτημα της εκπαίδευσης μελέτες,⁵⁵ γίνεται σαφές ότι οι πρακτικές των Τσιγγάνων και των Ρομά σε σχέση με τη σχολική φοίτηση καλύπτουν ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα «επιλογών», το οποίο εκτείνεται από τη μη ένταξη ή την περιθωριακή ενσωμάτωση τους στο σχολείο μέχρι και την πλήρη ένταξη και συμμετοχή, ακόμα και στις ανώτατες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Για παράδειγμα, πρόσφατες μελέτες σε ομάδες Τσιγγάνων και Ρομά της πρώην Ανατολικής Ευρώπης, όπως οι μελέτες των Marushiakova και Popov

52. Βλ. ενδεικτικά, P. Gay Y Blasco, *Gypsies in Madrid...*, ό.π., σσ. 14-15· P. Williams, «The Invisibility of ...», ό.π., σ. 341.

53. A. Lemon, *Between Two Fires...*, ό.π., σ. 205.

54. Βλ. ενδεικτικά, M. Stewart, *The Time...*, ό.π., σσ. 129-130· J. Okely, *Changing Cultures...*, ό.π., σσ. 160-164.

55. Βλ. ενδεικτικά, J. Helleiner, *Irish Travellers...*, ό.π.· της ίδιας, «Contested Childhood: The Discourse and Politics of Traveller Childhood in Ireland», *Childhood*, 5 (3), (1998), σσ. 303-324· E. Jordan, «From Interdependence, to Dependence and Independence: Home and School Learning for Traveller Children», *Childhood*, 8(1), (2001), σσ. 57-74· της ίδιας, «Exclusion of Travellers in State Schools», *Educational Research*, 43(2), (2001), σσ. 117-132· J. Okely, «Non-Territorial Culture as the Rational for the Assimilation of Gypsy Children», *Childhood*, 4(1), (1997), σσ. 125-142.

στη Βουλγαρία⁵⁶ και της Lemon στη Ρωσία⁵⁷, καταδεικνύουν το υψηλό μορφωτικό επίπεδο του μεγαλύτερου ποσοστού των πληθυσμών αυτών και επισημαίνουν τις αξιοσημείωτες διαφορές στα επίπεδα μόρφωσής τους από τσιγγάνικες ομάδες της Δυτικής Ευρώπης. Συγκεκριμένα, στη Ρωσία, η Lemon τονίζει τη σχέση των Ρομά που δραστηριοποιούνται στην Ρόμικη Ακαδημία Θεάτρου με την «ιδιαιτέρη» πολιτισμική αξία που αποδίδεται στη γνώση των κλασικών λογοτεχνικών έργων στην ρώσικη κοινωνία.⁵⁸

Επιπρόσθετα, οι μελέτες που επικεντρώνονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές των Τσιγγάνων και των Ρομά στην Ευρώπη, όπως αυτές της Okely, της Heillener και της Jordan⁵⁹ για τους Τσιγγάνους της Αγγλίας, τους Ταξιδευτές της Ιρλανδίας και τους Τσιγγάνους της Σκοτίας αντίστοιχα, προσεγγίζουν τις πρακτικές αυτές ως πολιτισμικά προσδιορισμένες δράσεις των κοινωνικών υποκειμένων που συνδέονται με την κατασκευή και τη διαχείριση της «τσιγγανότητας» σε διαφορετικά κοινωνικά και θεσμικά πλαίσια. Ειδικότερα, οι προαναφερθέντες εθνογράφοι καταγράφουν ότι οι ομάδες Τσιγγάνων και Ταξιδευτών στην Ευρώπη σταδιακά αναγνωρίζουν τη σημασία της σχολικής εκπαίδευσης στη ζωή τους και τα ποσοστά συμμετοχής τους στο σχολείο διαρκώς αυξάνονται.⁶⁰ Βέβαια, πέραν τούτου, οι συγκεκριμένοι ερευνητές έχουν καταδείξει και την έμφαση που δίνουν οι εν λόγω πληθυσμοί σε εναλλακτικές πρακτικές εκπαίδευσης που διαμορφώνονται μέσα σε άτυπα συγγενειακά δίκτυα και διαφοροποιούνται από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές τόσο

56. E. Marushiakova και V. Popov «Bulgaria: Ethnic Diversity-Common Struggle for Equality», στο W. Guy (επιμ.), *Between Past...*, ό.π., σ. 48.

57. A. Lemon, *Between...*, ό.π., σ. 11· της ίδιας, «Russia...», ό.π., σσ. 194-225 και σ. 230.

58. A. Lemon, *Between...*, ό.π., σσ. 22-23.

59. J. Helleiner, *Irish Travellers...*, ό.π.· της ίδιας, «Contested Childhood...», ό.π., σσ. 303-324· E. Jordan, «From Interdependence...», ό.π., σσ. 57-74· της ίδιας, «Exclusion of...», ό.π., σσ. 117-32· J. Okely, «Non-Territorial Culture...», ό.π., σσ. 125-142.

60. H J. Okely (*Changing Cultures...*, ό.π., σ. 161) από το 1983, σημειώνει ότι υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον μεταξύ τσιγγάνικων πληθυσμών και Ταξιδευτών στη Βρετανία για τη συμμετοχή στην σχολική εκπαίδευση, ιδιαίτερα αν η συμμετοχή τους δεν εμποδίζει τον νομαδικό τρόπο ζωής και τις μετακινήσεις τους.

ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τον τρόπο μετάδοσης της «γνώσης». Οι εναλλακτικές αυτές μορφές εκπαίδευσης έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις επίσημες παραδοχές για την εκπαίδευση και τη γνώση, αλλά και από τις κυρίαρχες φυσικοποιημένες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία.

Ειδικότερα, η Helleiner,⁶¹ μελετώντας τις πρακτικές που σχετίζονται με τη διαπραγμάτευση της παιδικής ηλικίας μεταξύ των Ταξιδευτών της Ιρλανδίας, αποκαλύπτει τον βαθμό στον οποίο οι παρεμβατικές κρατικές πολιτικές έχουν στοχεύσει στην επιβολή ενός δυτικοκεντρικού μοντέλου παιδικής ηλικίας, προσαρμοσμένου στις αξίες της επιτήρησης και της πειθαρχίας στο σχολικό περιβάλλον. Οι πολιτικές αυτές κατά κανόνα αναπαρήγαγαν τους κυρίαρχους λόγους περί κοινωνικών ανισοτήτων και πυροδότησαν τις πρακτικές πολιτισμικής διαφοροποίησης των Ταξιδευτών.

Συνεχίζοντας αυτή την προβληματική, η Jordan εμβαθύνει στις εντάσεις που προκύπτουν από τις ανυπέρβλητες διαφορές ανάμεσα στα ασύμβατα μοντέλα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (την εκπαίδευση, δηλαδή, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και αυτή που λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό της οικογένειας) που καθορίζουν τις σχολικές στάσεις των Ταξιδευτών μαθητών στη Σκοτία. Η Okely,⁶² από την πλευρά της, εξετάζει τις εντάσεις που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές στη Βρετανία, όπου το κράτος προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης των Τσιγγάνων στη σχολική διαδικασία, και εξηγεί γιατί οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι χρησιμοποιούν στρατηγικά την περιθωριακή τους θέση στο σχολείο ως όχημα διαπραγμάτευσης της διαφορετικότητάς τους.

Τέλος, όπως σημειώνει ο Stewart για τους Ρομ της Ουγγαρίας τη δεκαετία του 1970,⁶³ η αποτυχία του κράτους να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί τις διαφοροποιημένες πρακτικές εκπαίδευσης των Ρομ, καθώς και η προσήλωση του σε εθνοκεντρικά εκπαιδευτικά προγράμματα, διευρύνουν την απόσταση που χωρίζει πολλές ομάδες Ρομ από την επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, στην περίπτωση των Ρομ της Ουγγαρίας, παρόλο που το κράτος στό-

61. J. Helleiner, *Irish Travellers...*, ό.π.: της ίδιας, «Contested Childhood...», ό.π., σσ. 303-324.

62. J. Okely, «Non-Territorial Culture...», ό.π., σσ. 125-142.

63. M. Stewart, *The Time...*, ό.π., σ. 129.

χευε αρχικά στην επίτευξη υψηλότερων ποσοστών συμμετοχής των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση, προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της διαρροής των παιδιών από το σχολείο, ουσιαστικά αγνόησε τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους και επέβαλε πολιτικές που στρέφονταν ενάντια στην οικογένεια, με αποτέλεσμα το φαινόμενο της σχολικής διαρροής τελικά να επιδεινωθεί.

Είναι σαφές ότι οι παραπάνω μελέτες παρουσιάζουν τη σχέση των Τσιγγάνων και των Ρομά με τη σχολική εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό ως σχέση σύγκρουσης. Ωστόσο, αυτό που τις διαφοροποιεί από τις αντίστοιχες ελληνικές μελέτες, που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, είναι ότι στρέφουν την προσοχή τους στην οπτική των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων για το νόημα της συγκρουσιακής αυτής σχέσης και συναρτούν την έκβαση της εν λόγω σύγκρουσης με τις πρακτικές διαπραγμάτευσης της πολιτισμικής διαφοράς, που αυτά υιοθετούν.

Προς μια ερμηνευτική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων και των Ρομά στην ελληνική κοινωνία

Μέχρι πρόσφατα, η ελληνική βιβλιογραφία είχε επικεντρωθεί κατά κύριο λόγο στην «από τα πάνω» διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων και των Ρομά. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, όλο και περισσότερες μελέτες στρέφουν τη ματιά τους στη διερεύνηση της σχέσης ορισμένων μειονοτικών ομάδων με την εκπαίδευση στο μικρο-επίπεδο των καθημερινών πρακτικών. Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζοντας συγκεκριμένα παραδείγματα μικροσκοπικών κατά βάση ερευνών από την πρόσφατη ελληνική βιβλιογραφία,⁶⁴ θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τη σταδιακή διαμόρφωση μιας τάσης

64. Βλ. V. Lytra, *Play Frames and Social Identities: Contact Encounters in a Greek Primary School*, John Benjamins Publishing Company, Λονδίνο 2007· Ε. Πλεξουσάκη, «Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία; Εκπαίδευση και διλήμματα της ταυτότητας της μουσουλμανικής μειονότητας», στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περίπετειες...*, σσ. 181-206· Γ. Μαυρομμάτης, *Τα Παιδιά της Καλκάντζας, ό.π.*· I. Daskalaki, *Experiencing Distinctiveness...*, ό.π.

για μια πιο σφαιρική διερεύνηση των εκπαιδευτικών στάσεων των εν λόγω πληθυσμών, στο πλαίσιο μιας ανάλυσης ερμηνευτικού προσανατολισμού.

Μεγάλο μέρος από τη βιβλιογραφία αυτή έχει προκύψει από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων»,⁶⁵ το οποίο εμβαθύνει στο ζήτημα της εκπαίδευσης των «μουσουλμάνων» της Θράκης με τρόπο που αναδεικνύει τόσο τις εσωτερικά διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές στάσεις ενός πληθυσμού, ο οποίος έξωθεν φαίνεται ομοιογενής, όσο και τη σχέση των διαφοροποιημένων αυτών στάσεων με τις παραγνωρισμένες εσωτερικές κατηγοριοποιήσεις της εν λόγω κοινωνικο-πολιτισμικής κατηγορίας. Στον πληθυσμό αυτόν, ο οποίος συγκροτείται θεσμικά ως «θρησκευτική μειονότητα» από τη συνθήκη της Λωζάνης, συγκαταλέγονται τουρκόφωνοι, πομακόφωνοι και ρομανόφωνοι πληθυσμοί (οι οποίοι, παρεμπιπτόντως, δεν αυτοπροσδιορίζονται αλλά ετεροπροσδιορίζονται ως «Τσιγγάνοι» ή «Γύφτοι»),⁶⁶ που εξαιρέθηκαν από τη διαδικασία υποχρεωτικής ανταλλαγής πληθυσμών μεταξύ της Ελλάδας και της Τουρκίας, το 1923.⁶⁷ Η συγκεκριμένη βιβλιογραφία καταδεικνύει σαφώς τον χώρο της εκπαίδευσης ως πεδίο αξιοσημείωτων εντάσεων που συνδέονται με τη διαπραγμάτευση της διαφοράς σε ένα πλαίσιο νέων «πολυπολιτισμικών» συμφραζομένων.⁶⁸

65. Το πρόγραμμα είχε ως επιστημονική υπεύθυνη την Άννα Φραγκουδάκη, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών.

66. Γ. Μαυρομμάτης, *Τα Παιδιά...*, ό.π., σσ. 86-93· Σ. Τρουμπέτα, *Κατασχευάζοντας...*, ό.π., σσ. 159-194.

67. Σ. Τρουμπέτα, *Κατασχευάζοντας...*, ό.π., σσ. 30-32.

68. Πρόκειται για μια σύνθετη εικόνα εντάσεων στο πεδίο της μειονοτικής εκπαίδευσης, η συνθετότητα της οποίας έγκειται σε δύο κεντρικά ζητήματα. Το πρώτο ζήτημα αφορά τη σχέση που διέπει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές των ομάδων που απαρτίζουν τη μειονότητα με τις αλλαγές που παρατηρούνται στην πολιτική στάση του ελληνικού κράτους απέναντι στη μειονότητα και ειδικότερα σε σχέση με τις πολιτικές της εκπαίδευσης (για παράδειγμα, την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση πολυπολιτισμικών μοντέλων εκπαίδευσης, τη δημιουργία δίγλωσσου προγράμματος σπουδών, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την ανανέωση διδακτικού υλικού κ.ά.). Το δεύτερο ζήτημα, αφορά το σημαντικό εύρος των διαφοροποιήσεων των εκπαιδευτικών πρακτικών στο εσωτερικό της κατηγορίας της μειονότητας και τον υψηλό βαθμό συσχέτισης που διέπει τις εκπαιδευ-

Η ανάλυση που επιχειρείται στην παρούσα ενότητα αντλεί επιχειρήματα από μελέτες που προέρχονται τόσο από το παραπάνω σώμα βιβλιογραφίας, καθώς αφορούν και ρομανόφωνους πληθυσμούς, όσο και από τη δική μου εθνογραφική έρευνα για τις εκπαιδευτικές στάσεις δύο διαφορετικών τσιγγάνικων πληθυσμών στην Αθήνα. Παρά το γεγονός ότι οι μελέτες που παρατίθενται στην συγκεκριμένη ενότητα χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια ως προς τα επιστημονικά πεδία από τα οποία προέρχονται και τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία υιοθετούν, έχουν κατά την άποψη μου έναν κοινό παρονομαστή: Τείνουν να αναδεικνύουν τις αντιφάσεις, τις εντάσεις και τις διαφοροποιήσεις που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές συγκεκριμένων «μειονοτικών» ομάδων στο πλαίσιο ευρύτερων κοινωνικο-πολιτικών και θεσμικών αλλαγών. Αναγνωρίζοντας τόσο τη σημασία των θεσμικών λειτουργιών όσο και των άτυπων πρακτικών στη σφαίρα της καθημερινότητας ως σημαντικών πεδίων δράσης των κοινωνικών υποκειμένων, ακόμα και σε συνθήκες περιθωριοποίησής τους, οι προσεγγίσεις αυτές φωτίζουν τη συνάρθρωση του χαμηλού επιπέδου με το υψηλό, μέσα από την οπτική των ίδιων των δρώντων υποκειμένων.

Η μελέτη της Ασκούνη,⁶⁹ για παράδειγμα, αναλύοντας τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης από το 1990 έως σήμερα, αποτυπώνει σε ένα μακροσκοπικό αρχικά επίπεδο τις πρόσφατες ανακατατάξεις που σημειώνονται στο πεδίο της μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά και τις εντάσεις που επιφέρουν οι ανακατατάξεις αυτές. Η Ασκούνη εστιάζει κατά πρώτο λόγο στη σχέση μεταξύ των χαμηλών σχολικών επιδόσεων και των υψηλών ποσοστών διαρροής του μειονοτικού πληθυσμού με την αναπαραγωγή της χαμηλής θέσης τους στην ιεραρχία της ελληνικής κοινωνίας. Ωστόσο, γίνεται

τικές αυτές επιλογές με τις πολιτικές της ταυτότητας και την κατασκευή και την διαχείριση της διαφοράς. Σε γενικές γραμμές, οι εντάσεις οι οποίες προκύπτουν στο πεδίο της μειονοτικής εκπαίδευσης, αντανακλούν τις διακυμάνσεις στη σχέση των επιμέρους μειονοτικών ομάδων με το κράτος και την πλειονότητα, αλλά και στις σχέσεις των μειονοτικών ομάδων μεταξύ τους στο πλαίσιο των νέων «πολυπολιτισμικών» συμφραζομένων.

69. Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό.π.

σαφές ότι το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα ο συσχετισμός αυτός μεταβάλλεται τα τελευταία χρόνια, καθώς καταγράφεται σημαντική αύξηση των ποσοστών συμμετοχής των ομάδων της μειονότητας στη σχολική φοίτηση, και ιδιαίτερα στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, ως συνέπεια των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στον τομέα της μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά και των ευρύτερων αλλαγών στο κοινωνικο-πολιτικό πεδίο. Κατά δεύτερο λόγο, η Ασκούνη συνδέει την τάση διεύρυνσης της συμμετοχής του μειονοτικού πληθυσμού στη σχολική εκπαίδευση με τις αξιοσημείωτες εντάσεις που προκύπτουν στο πεδίο της εκ μέρους τους διαπραγματεύσης εθνοτικών, ταξικών και έμφυλων ταυτοτήτων. Παρόλο που η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι βασικά μακροσκοπική, ωστόσο αποδίδει με σαφήνεια τη συνθετότητα και τη ρευστότητα που χαρακτηρίζουν τη σχέση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης με το σχολείο.

Σε μια περισσότερο μικροσκοπική προσέγγιση, η Πλεξουσάκη⁷⁰ παρουσιάζει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές πορείες τριών οικογενειών που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, μίας αποκλειστικά πομακόφωνης, μίας πομακόφωνης και τουρκόφωνης και μίας αποκλειστικά τουρκόφωνης οικογένειας. Μέσα από την ανάλυση του λόγου εκπροσώπων από τις οικογένειες αυτές σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές των ίδιων και των συγγενών τους, η Πλεξουσάκη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πορείες των μελών των τριών οικογενειών, έτσι όπως αυτές αποδίδονται στο λόγο των κοινωνικών υποκειμένων, συνδέονται με την ανάπτυξη διαφορετικών στρατηγικών διαχείρισης της εθνοτικής διαφοράς. Μάλιστα, οι στρατηγικές αυτές υιοθετούνται σε ένα πλαίσιο όπου οι ανακατατάξεις που σημειώνονται στο πεδίο της μειονοτικής εκπαίδευσης δημιουργούν νέες ευκαιρίες που επιτρέπουν υψηλό βαθμό διαφοροποίησης τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών εκπαιδευτικών επιλογών. Για παράδειγμα, στο λόγο της εκπροσώπου της αποκλειστικά πομακόφωνης οικογένειας, προτάσσεται η σημασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο για τα μέλη της —μία στάση που, σύμφωνα με την Πλεξουσάκη, συνδέεται με τη μη ταύτιση της οικογένειας με την Τουρκία και την πολιτική διάσταση του όρου «Τούρκος».⁷¹

70. Ε. Πλεξουσάκη, «Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία...», ό.π., σσ. 181-206.

71. *Αυτόθι*, σ. 201.

Μέσα από την εμβάθυνση στην οπτική των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων για τις εκπαιδευτικές τους στάσεις, η συγκεκριμένη μελέτη αναδεικνύει με σαφήνεια το πώς οι στάσεις αυτές συνδέονται με τη διαπραγμάτευση διαφορετικών εμπειριών του ανήκειν και της διαφορετικότητας στο εσωτερικό της κατηγορίας της «μουσουλμανικής μειονότητας».

Μία άλλη μελέτη που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι αυτή του Μαυρομμάτη⁷² στον υποβαθμισμένο οικισμό των δύο χιλιάδων βασικά τουρκόφωνων (αλλά και κάποιων ελληνόφωνων και ρομανόφωνων) μουσουλμάνων της Καλκάντζας, στην Κομοτηνή. Οι κάτοικοι του συγκεκριμένου οικισμού ετεροπροσδιορίζονται από τους χριστιανούς της Κομοτηνής ως «Γύφτοι» ή «Κατσίβελτοι» και από την μουσουλμανική πλειονότητα ως «Τσιγγάνοι».⁷³ Η μελέτη του Μαυρομμάτη (2005) στηρίζεται σε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από επιτόπια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον οικισμό σε δύο φάσεις, σε έναν χρονικό ορίζοντα μιας οκταετίας (η πρώτη αφορά το χρονικό διάστημα 1995-1996 και η δεύτερη το 2003). Παραθέτοντας αποσπάσματα από συνεντεύξεις με τους κατοίκους του οικισμού, ο Μαυρομμάτης αναλύει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν τα χαμηλά ποσοστά σχολικής φοίτησης και τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής του μαθητικού πληθυσμού του οικισμού σε βάθος χρόνου, μέσα από τη ματιά των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων. Παράλληλα, χρησιμοποιεί τα δεδομένα αυτά προκειμένου να τεκμηριώσει το επιχείρημά του για τη συναρτώμενη σχέση μεταξύ της σχολικής υποεκπαίδευσης και των συνθηκών φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού του συγκεκριμένου πληθυσμού. Αν και η μελέτη του Μαυρομμάτη είναι περισσότερο αναλυτική ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρακτικών των κατοίκων της Καλκάντζας κατά την πρώτη φάση διεξαγωγής της έρευνας, και λιγότερο αναλυτική κατά τη δεύτερη φάση, μας βοηθάει να κατανοήσουμε τη συναρτώμενη αυτή σχέση στο πλαίσιο των μετασχηματισμών που λαμβάνουν χώρα τόσο στο επίπεδο της θεσμοθετημένης μειονοτικής εκπαίδευσης όσο και στο επίπεδο των σχολικών πρακτικών των κατοίκων του οικισμού.

72. Γ. Μαυρομμάτης, *Τα Παιδιά...*, ό.π.

73. Για τα ζητήματα της γλώσσας και των αυτοπροσδιορισμών και ετεροπροσδιορισμών των κατοίκων της Καλκάντζας, *αυτόθι*, σσ. 86-87 (ειδικότερα τις υποσημειώσεις 10 και 11).

Στο πλαίσιο των μετασχηματισμών αυτών, ο Μαυρομμάτης επισημαίνει την αξιοσημείωτη αύξηση της συμμετοχής των παιδιών του οικισμού στη σχολική φοίτηση με το πέρασμα του χρόνου.⁷⁴ Κατά την άποψη μου, ωστόσο, τα πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα, στα οποία όμως δεν εμβαθύνει ο Μαυρομμάτης, εντοπίζονται σε δύο σημεία που σχετίζονται με την καταγραφή της διεύρυνσης της συμμετοχής του πληθυσμού της Καλκάντζας στο σχολείο. Το πρώτο είναι ότι κάποιοι μαθητές —παρά τις πρακτικές δυσκολίες— βρίσκουν σημεία αναφοράς, όχι όπως θα ανέμενε ενδεχομένως κανείς στα μειονοτικά σχολεία, αλλά στα πλειονοτικά σχολεία εκτός του οικισμού,⁷⁵ κάτι το οποίο φαίνεται να συνδέεται με νέες πρακτικές διαχείρισης της διαφοράς στο πλαίσιο της μειονοτικής συνθήκης. Το δεύτερο σημείο είναι ότι οι εκπαιδευτικές στάσεις των κατοίκων του οικισμού διαμορφώνονται σε ένα πλαίσιο το οποίο χαρακτηρίζεται από τις διακυμάνσεις που συνδέονται με τη διαχείριση της «τουρκικότητας», της «ελληνικότητας» αλλά και της μη ταύτισης του συγκεκριμένου πληθυσμού με την «τσιγγανότητα». Παρά την έμφαση που δίνει ο Μαυρομμάτης στο γενικό συμπέρασμα της έρευνάς του, στη σχέση δηλαδή της υποεκπαίδευσης των κατοίκων της Καλκάντζας με τα φαινόμενα φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού τους, ο ίδιος αναφέρεται συχνά σε παραδείγματα που φαίνεται να συνδέουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των κατοίκων του οικισμού με τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφοράς, όπως για παράδειγμα η αναφορά του στις αξιοσημείωτες αντιδράσεις των κατοίκων του οικισμού απέναντι στο ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε από το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο».⁷⁶

Ακόμα πιο σύνθετο αναδεικνύεται το τοπίο στην εθνογραφική έρευνα της Λύτρα⁷⁷ σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο στο Γκάζι, όπου τις τελευταίες δεκαετίες συνυπάρχουν τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι μαθητές (οι οικογένειες των οποίων, από το 1980, μετανάστευσαν από τη Θράκη στο κέντρο της Αθήνας),⁷⁸

74. *Αυτόθι*, σσ. 185-195.

75. *Αυτόθι*, σσ. 192-193.

76. *Αυτόθι*, σ. 189.

77. V. Lytra, *Play Frames...*, ό.π.

78. Πρόκειται για μια ομάδα που εμπίπτει στο καθεστώς της Συνθήκης της Λωζάνης, καθώς ανήκει στη μουσουλμανική μειονότητα.

μαθητές που ανήκουν στον πλειονοτικό πληθυσμό και μετανάστες από διαφορετικές χώρες προέλευσης (κυρίως από τα Βαλκάνια, την Αφρική και την Ασία) που επίσης εγκαταστάθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στην ίδια περιοχή. Η κοινωνιο-γλωσσολογική μελέτη της Λύτρα ανιχνεύει τη σχέση μεταξύ διαφοροποιημένων γλωσσικών πρακτικών και διεργασιών πολιτισμικής διαφοροποίησης ανάμεσα σε συμμαθητές, αλλά και μαθητές και δασκάλους, στο πλαίσιο ενός θεσμοθετημένα πολυπολιτισμικού αλλά και υποβαθμισμένου σχολικού περιβάλλοντος, όπου διδάσκονται επίσημα η ελληνική και η τουρκική γλώσσα. Συγκεκριμένα, στη μικροσκοπική αυτή μελέτη η Λύτρα εξετάζει τις γλωσσικές πρακτικές των μαθητών ως πολιτισμικά προσδιορισμένες γλωσσικές επιτελέσεις των υποκειμένων, τις οποίες αποκαλεί «*playful talk*» και «*play frames*», και μέσα από τις οποίες τα κοινωνικά υποκείμενα διαπραγματεύονται και επαναδιαπραγματεύονται την πολιτισμική διαφορά στη σφαίρα των καθημερινών σχολικών πρακτικών. Η μεγάλη διαφορά στη μελέτη της Λύτρα, σε σχέση με τις προαναφερθείσες μελέτες, είναι ότι συνδυάζοντας εργασία από την κοινωνιο-γλωσσολογία και την κοινωνική ανθρωπολογία (εθνογραφική επιτόπια έρευνα) εμβαθύνει κυρίως στο λόγο και τις πρακτικές των ίδιων των παιδιών, επιτρέποντάς μας να δούμε με λεπτομέρεια τη ρευστότητα, την ποικιλότητα και την πολυπλοκότητα που συνοδεύει τη διαχείριση της διαφοράς στην παιδική ηλικία εντός του θεσμικού πλαισίου του σχολείου.

Στο ίδιο μήκος κύματος με τις παραπάνω έρευνες κινήθηκε και η δική μου εθνογραφική έρευνα σε δύο γειτονικούς πληθυσμούς Τσιγγάνων οι οποίοι κατοικούσαν στην ευρύτερη περιοχή του Ολυμπιακού Σταδίου της Αθήνας.⁷⁹ Ο πρώτος πληθυσμός, ο οποίος αποτελούνταν από αποκλειστικά ελληνόφωνους, χριστιανούς Τσιγγάνους με καταγωγή από την περιοχή της Χαλκίδας, ήταν μόνιμα εγκατεστημένος εδώ και δεκαετίες σε έναν καταυλισμό εκατό περίπου

79. Τα πραγματολογικά δεδομένα προέρχονται από δεκαπεντάμηνη εθνογραφική έρευνα η οποία διενεργήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής από τον Ιούλιο του 2001 έως τον Οκτώβριο του 2002 στην περιοχή Καλογρέζα στο Μαρούσι. Παρόλο που η διδακτορική διατριβή επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στις εκπαιδευτικές πρακτικές των ελληνόφωνων Τσιγγάνων, η εθνογραφική έρευνα στο σύνολό της περιλαμβάνει και συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των ελληνόφωνων Τσιγγάνων και των Τσιγγάνων από την Αλβανία.

κατοίκων στην περιοχή του Αμαρουσίου. Ο δεύτερος πληθυσμός αποτελούνταν από τρίγλωσσους Τσιγγάνους,⁸⁰ οι οποίοι από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μετανάστευσαν από την Αλβανία και εγκαταστάθηκαν σε πρόχειρους καταυλισμούς και σπίτια στην περιοχή του Ολυμπιακού Σταδίου της Αθήνας.

Η εθνογραφική έρευνα κατέδειξε σημαντικά διαφοροποιημένες στρατηγικές εκπαίδευσης μεταξύ των δύο αυτών τσιγγάνικων ομάδων, σε ένα πλαίσιο όπου οι αντικειμενικές συνθήκες, οι οποίες αφορούν την πρόσβαση στα σχολεία της περιοχής και τις συνθήκες διαβίωσης, ήταν παραπλήσιες. Πολύ συνοπτικά, οι διαφοροποιημένες αυτές στάσεις των παιδιών των δύο γειτονικών καταυλισμών αφορούν στην περιθωριακή ή μη συμμετοχή των ελληνόφωνων Τσιγγάνων στη σχολική φοίτηση (σε ποσοστό που αγγίζει το 100%)⁸¹ αφενός και στα σχετικά υψηλά ποσοστά συστηματικής φοίτησης των Τσιγγάνων από την Αλβανία στα δημοτικά σχολεία της περιοχής του Αμαρουσίου⁸² αφετέρου. Ωστόσο, το παράδοξο εδώ είναι πως και για τους δύο πληθυσμούς, οι διαφοροποιημένες σχολικές πρακτικές συνιστούν το κύριο μέσο διαπραγμάτευσης της θέσης τους στην ελληνική κοινωνία κυρίως με όρους πολιτισμικής συνάφειας με τη μη τσιγγάνικη πλειοψηφία και ετερογένειας μεταξύ τους, αλλά και με άλλους «μειονοτικούς» πληθυσμούς, που στην περίπτωση των ελληνόφωνων Τσιγγάνων είναι η πλειονότητα των μη Τσιγγάνων Ελλήνων και στην περίπτωση των Τσιγγάνων από την Αλβανία είναι η πλειονότητα άλλοτε των μη Τσιγγάνων Ελλήνων και άλλοτε των μη Τσιγγάνων Αλβανών.

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των ελληνόφωνων Τσιγγάνων, οι εκπαιδευτικές τους επιλογές συνδέονται με εναλλακτικές πρακτικές εκπαιδευ-

80. Οι συγκεκριμένοι Τσιγγάνοι μιλούσαν ρομανί, αλβανικά και ελληνικά.

81. Τα ποσοστά αναλφαβητισμού του εν λόγω πληθυσμού είναι συντριπτικά. Κανένας κάτοικος του ελληνόφωνου καταυλισμού —πλην ενός ενήλικα— δεν γνώριζε να γράφει και να διαβάζει. Επίσης, την περίοδο της επιτόπιας έρευνας μόνο πέντε παιδιά είχαν εγγραφεί στην πρώτη δημοτικού, ωστόσο κανένα από αυτά δεν παρακολουθούσε μαθήματα στο σχολείο.

82. Σε αντίθεση με του ελληνόφωνους Τσιγγάνους, το 85% των παιδιών σχολικής ηλικίας από τη συγκεκριμένη ομάδα όχι μόνο είχαν εγγραφεί στα δημοτικά σχολεία της περιοχής, αλλά και φοιτούσαν συστηματικά.

σης, οι οποίες αφορούν άτυπες διαδικασίες μετάδοσης και αναπαραγωγής της γνώσης που λαμβάνουν χώρα αποκλειστικά μέσα σε συγγενειακά δίκτυα, και όχι στο σχολείο. Για την συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, η γνώση συγχροτείται πρωτευόντως γύρω από εντόπιες εννοιολογήσεις της αξίας της «νοικοκυροσύνης». Η εθνογραφική έρευνα μας οδήγησε στο συμπέρασμα πως οι ελληνόφωνοι Τσιγγάνοι οικειοποιούνται μια κυρίαρχη αξία στην ελληνική κοινωνία, αυτή της «νοικοκυροσύνης», την οποία χρησιμοποιούν ως κύριο μέσο αναπαραγωγής πρακτικών του σχετίζεσθαι καθώς και ως βάση στην οποία αποτιμάται ο ατομικός και συλλογικός εαυτός. Παράλληλα, την ανασηματοδοτούν για να εκφράσουν αλληλοσυνδεόμενες αντιλήψεις περί «ελληνικότητας» και «τσιγγανότητας» και να διαπραγματευθούν τη σχέση τους με σημαίνοντες «άλλους» και το κράτος. Σε αυτούς τους «άλλους» ανήκουν τόσο οι μη Τσιγγάνοι Έλληνες όσο και διαφορετικές κοινότητες Τσιγγάνων (κυρίως οι Αλβανοί Τσιγγάνοι). Συμφωνα με όσα πιστεύουν, ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η «ελληνικότητά» τους αντικατοπτρίζεται πρωτίστως στην απόφαση των παιδιών να επιλέξουν την οικογένεια εις βάρος της σχολικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η διαφορετικότητα των συγκεκριμένων Τσιγγάνων φαίνεται να συγχροτείται στο περιθώριο της επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας και η περιθωριακή συμμετοχή στη σχολική διαδικασία μετατρέπεται σε μέσο διαχείρισης αυτής της διαφορετικότητας.

Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση των Τσιγγάνων που μετανάστευσαν από την Αλβανία, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς τους η σχολική εκπαίδευση θεωρείται μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις διεξόδου από τις συνθήκες κοινωνικής περιθωριοποίησής τους και συνδέεται με τρία σημαντικά δεδομένα. Πρώτον, τον υψηλό βαθμό εξοικείωσης των μεγαλύτερων σε ηλικία μελών της συγκεκριμένης ομάδας με την υποχρεωτική εκπαίδευση στο περιβάλλον της κομμουνιστικής Αλβανίας. Δεύτερον, τις πρακτικές συνέπειες της ίδιας της μεταναστευτικής τους εμπειρίας, η οποία φαίνεται να έχει σημαντικότερες επιδράσεις στις δομές της «παραδοσιακής» οικογένειας του συγκεκριμένου πληθυσμού.⁸³ Τρίτον, την διαφαινόμενη τάση της συγκεκριμέ-

83. Πράγματι, καθώς τα εκτεταμένα οικογενειακά δίκτυα του εν λόγω πληθυσμού έχουν κατακερματιστεί λόγω της μετανάστευσης, πολλοί γονείς θεωρούν το σχολείο ως απαραίτητη εναλλακτική πηγή για τη γνώση των παιδιών τους, η ο-

νης ομάδας να ακολουθεί μια στρατηγική κάθετης ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία (με πρακτικές όπως η ορθόδοξη βάφτιση, ή/και η αλλαγή του ονόματος και του επωνύμου), παρόμοια με αυτή που περιγράφεται από τον Χατζηπροκοπίου,⁸⁴ και τους Λαμπριανίδη και Λυμπεράκη⁸⁵ για τους Αλβανούς μετανάστες στην Ελλάδα.

Όπως παρατηρούμε, τα παραπάνω παραδείγματα καταδεικνύουν ορισμένα σύνθετα ζητήματα που χαρακτηρίζουν τον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης στην σημερινή πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα σε σχέση με τη διερεύνηση των ζητημάτων που αφορούν στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων και των Ρομά στην Ελλάδα, τα παραδείγματα αυτά αποτελούν μέρος μιας νέας τάσης που προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης νέων ποιοτικών μεθόδων έρευνας, κατάλληλων να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις ιδιαιτερότητες και τις πολυπλοκότητες που συνοδεύουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές ως καθημερινές πρακτικές διαφορετικών τσιγγάνικων και ρόμικων πληθυσμών στο φορτισμένο εντάσεις πεδίο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, στο άρθρο αυτό επιχειρήθηκε να καταδειχθεί η ανάγκη υιοθέτησης μικρο-κοινωνικών προσεγγίσεων, ερμηνευτικού προσανατολισμού, στη

ποία προηγουμένως λάμβανε χώρα κυρίως στο εσωτερικό της οικογένειας. Στην περίπτωση των συγκεκριμένων Τσιγγάνων, κάποια μέλη των εκτεταμένων οικογενειών μένουν στην Αλβανία και συντηρούν τα περιουσιακά στοιχεία της οικογένειας ή υποστηρίζουν τα γηραιότερα μέλη, ενώ κάποια άλλα μένουν στην Ελλάδα. Επίσης, υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό οικογενειών που διατηρούν την κατοικία τους τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Αλβανία και μετακινούνται συχνά ανάμεσα στις δύο χώρες.

84. P. Hatziprokopiou, «Albanian Immigrants in Thessaloniki, Greece: Processes of Economic and Social Incorporation», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29(6), (2003), σσ. 1033-1057.

85. Ι. Λαμπριανίδης και Α. Λυμπεράκη, *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2001.

διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων και των Ρομά στην σύγχρονη Ελλάδα. Καταρχήν, η ανάγκη αυτή αναδύεται μέσα σε μια ρευστή και σύνθετη πραγματικότητα που διαμορφώνεται στον χώρο της εκπαίδευσης και σχετίζεται με τις αξιοσημείωτες εντάσεις που προκύπτουν από τους πρόσφατους μετασχηματισμούς της ελληνικής κοινωνίας. Επιπρόσθετα, η ανάγκη αυτή προκύπτει από το έλλειμμα που παρουσιάζει η ελληνική βιβλιογραφία σε μικροσκοπικές μελέτες, εστιασμένες στην «από τα κάτω» διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων και των Ρομά στο επίπεδο της καθημερινότητας. Η ασυμμετρία που παρατηρείται ανάμεσα στις μικροσκοπικές και τις μακροσκοπικές μελέτες στη συγκεκριμένη θεματική έρχεται σε αντίθεση με τη γενικότερη έμφαση που δίνει η διεθνής εθνογραφική βιβλιογραφία στην ανάγκη της κατά περίπτωση ανάλυσης των εκφράσεων της «τσιγγανότητας». Όλο και περισσότερες διεθνείς εθνογραφικές μελέτες καταδεικνύουν ότι η «τσιγγανότητα» αποτελεί μια ρευστή κατηγορία, την οποία τα κοινωνικά υποκείμενα κατασκευάζουν και διαχειρίζονται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικά κοινωνικά, πολιτικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Παράλληλα, ένας σημαντικός αριθμός ενδείξεων, οι οποίες προέρχονται από πρόσφατες έρευνες σε τσιγγάνικους και ρόμικους πληθυσμούς της πρώην Ανατολικής Ευρώπης αλλά και πρόσφατες μελέτες σε μειονοτικούς πληθυσμούς στην Ελλάδα, καταδεικνύουν το εύρος των διαφοροποιήσεων που χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές στάσεις των Τσιγγάνων και των Ρομά και τη σχέση των διαφοροποιήσεων αυτών με την εκ μέρους τους διαχείριση της πολιτισμικής διαφοράς.