Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικό περιθώριο

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου

Περίληψη

Το σημερινό νεοελληνικό σχολείο διανύει μια περίοδο συνεχούς και έντονης αμφισβήτησης της αποτελεσματικότητάς του, που αποδίδεται συνοπτικά ως «κρίση» αλλά που παρά τη διαπίστωσή της οι λειτουργίες του, επιλεκτικές και νομιμοποιητικές, επιτελούνται κανονικά. Οι «δείκτες» της προβληματικής που το χαρακτηρίζει, δηλαδή ο αναλφαβητισμός, οι διαρροές, οι κακές επιδόσεις και η σταδιακή αποπομπή από το σχολείο ενός αριθμού μαθητών από κάθε ηλικιακή τάξη, τεκμηριώνουν τη συντήρηση ενός σκληρού «πυρήνα» εκπαιδευτικού περιθωρίου που τροφοδοτεί και ανανεώνει κανονικά την ύπαρξη του κοινωνικού περιθωρίου.

Με βάση το παράδειγμα του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», που χρησιμοποιήθηκε ως όργανο και πεδίο ανάλυσης του πραγματικού/λειτουργικού τρόπου αντίδρασης του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτυπώθηκαν συγκεκριμένες και ειδικές διαδικασίες που τεκμηριώνουν πώς υποδέχεται και αντιδρά το σχολείο στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Οι αντιδράσεις αυτές δίνουν το στίγμα του σχολείου και της αυτοακύρωσής του.

Η ρητορική της ισότητας και της πολιτισμικής ισοτιμίας αλλά και της υποχρέωσης στη φοίτηση όπως και η αρχή των ίσων ευκαιριών διαψεύδονται από την καταστρατήγηση κάθε έννοιας Ενιαίας Εκπαίδευσης. Οι διαδικασίες:

α) της μη εγγραφής και της ανοχής της
β) της συγκάλυψης – εύκολης αποδοχής των διαρροών
γ) της περιχαράκωσης σε «στεγανοποιημένες» εκπαιδευτικές δομές και
δ) της φαινομενικής ένταξης αλλά με υπο-επίδοση

αποκαλύπτουν πώς τροφοδοτείται με συγκεκριμένες κοινωνικο-εκπαιδευτικές πρακτικές η διατήρηση του εκπαιδευτικού περιθωρίου και πως αναιρείται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του νεοελληνικού σχολείου.

Ι. Εισαγωγικά

Οι καλλιεργούμενες προσδοκίες για επικείμενες αλλαγές ή περιορισμένες παρεμβάσεις στο σχολείο προκαλούν συνεχώς αλλεπάλληλες ματαιώσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα που προσβλέπει σε μια ουσιαστική και γενικότερη ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προσδοκίες υπάρχουν γιατί οι διαπιστώσεις αναποτελεσματικότητας[1], δυσλειτουργιών, ημιμέτρων και ελλείψεων, αν δεν συνοψίζονται στην καταγραφή μιας επίμονης μετριότητας και περίεργης προχειρότητας, συνδηλώνουν τη στασιμότητα και την αποτελμάτωση της θεσμικής αποστολής που επιτελεί η νεοελληνική εκπαίδευση.

Στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Γενική Εκπαίδευση βρέθηκαν κατά την τελευταία τριετία:

- ο διοικητικός έλεγχος, με τα κατάλληλα στελέχη, του εκπαιδευτικού συστήματος, που επέτρεψε να παραδοθεί η ευθύνη διανομής της εξουσίας σε «κατάλληλα χέρια»·
- οι «διορθώσεις επί το ηπιότερο» στο σύστημα των γενικών εξετάσεων για την επιλογή των εισερχομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι υποψήφιοι εξετάζονται πλέον σε έξι (6) και όχι σε εννέα (9) μαθήματα. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι η βαθμολογική βάση του δέκα (10) αποτελεί ένα μέτρο που, παρά την αποσπασματικότητα και την έντονη αμφισβήτησή του, φαίνεται ότι έγινε πράξη·
- η θεσμική αναδίπλωση σε προηγούμενες «διακρίσεις» στο χώρο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με τη σταδιακή επιβολή της αντικατάστασης των ΤΕΕ από τα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ·
- η προώθηση της αλλαγής των σχολικών βιβλίων και διδακτικών βοηθημάτων που, από την άποψη της διδακτικής μεθοδολογίας, εγγράφονται στην προϋπάρχουσα κατάσταση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Οι εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις, για τις οποίες δεν έλειψαν, φυσικά, οι κριτικές και αμφισβητήσεις, στόχευσαν είτε στην τεχνογραφειοκρατική υποταγή του συστήματος, χωρίς, όμως, να εξασφαλίζεται κανενός είδους εγγύηση ποιότητας υπηρεσιών και εκπαιδευτικού αποτελέσματος, είτε στην πολιτικο-οικονομική παράδοση στη δυναμική της αγοράς και στους όρους που αυτή ποικιλότροπα επιβάλλει.

Ουσιαστικά, το εκπαιδευτικό σύστημα κινείται, ανέγγιχτο και ράθυμο, στην τροχιά που του έχει επικαθοριστεί. Σαν να μην αντιδρά, να μην επηρεάζεται από τεκμηριωμένες διαπιστώσεις, να μην αφυπνίζεται, να μην ανησυχεί, να μην αμφιβάλλει, να μην αναλογίζεται και ίσως να μη νοιάζεται...

Η σημερινή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν φαίνεται να συντονίζεται προκειμένου να ανταποκριθεί στα χρόνια προβλήματα και τις μόνιμες προκλήσεις που συντηρούν ό,τι συνηθίσαμε –εθισμένοι!– να ορίζουμε συμβατικά ως «κρίση» του σχολείου[2]. Η εμπειρική αποτύπωσή της, με κοινωνιολογικούς όρους, μπορεί, κάνοντας αναφορά στην αρχή της ισότητας, να αποδοθεί και με δείκτες που καταγράφουν εξαιρέσεις, αποκλεισμούς, διακρίσεις, κατατάξεις, ανισότητες κ.ο.κ., δηλαδή με ό,τι εννοιολογικά αποδίδει ο όρος «αδικία» που είναι, άλλωστε, ηθικο-πολιτικά φορτισμένος.

Τέτοιοι δείκτες, κατά κάποιο τρόπο παραδοσιακοί, για το πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ήταν/είναι:

1. **ο αναλφαβητισμός** και στις δύο μορφές του, δηλαδή **οργανικού** και **λειτουργικού** χαρακτήρα. Στο βάθος του δείκτη αυτού «ποζάρει» η πατροπαράδοτη απαίτηση για **γενίκευση** της εκπαίδευσης που όλοι, και συνταγματικά, επιβεβαιώνουμε διαχρονικά...
2. **οι διαρροές** που καταγράφουν όσους «διαφεύγουν» από την υποχρέωση φοίτησης μέχρι την ηλικία των δεκαπέντε (15) ετών. Η θεσμική πρόβλεψη για **ακώλυτη προαγωγή** φαίνεται ότι ενθαρρύνει την προοδευτική –μέχρι εξαφανίσεως– μείωση του φαινομένου της **επανάληψης τάξης**...
3. **η αξιολόγηση** που, ως «συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία», καταγράφει μεταφράζοντας σε βαθμό την απόκτηση αξίας, δηλαδή γνώσεων, δεξιοτήτων και άλλων «μαθητικών» χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Όταν, όμως, η αξιολόγηση άρχισε να γίνεται για ευνόητους λόγους εικονική, να χάνει όποια αξιοπιστία διαθέτει και να γνωρίζει πληθωριστικές τάσεις, τότε **η υπο-επίδοση** ανέλαβε την αποτύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

4. τέλος, η παρακολούθηση της ροής εκπαιδευτικών κοόρτεων κατέγραψε τις σταδιακές «απώλειες» αριθμού μαθητών που εκτρέπονται από το δίκτυο κατά τη διαδρομή των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Πρόκειται για ένα είδος **εκπαιδευτικής πυραμίδας** που σχηματίζει κάθε ηλικιακή κοόρτη μαθητών και που η προοδευτική απίσχνασή της καθορίζεται κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο από την **κοινωνική προέλευση** των μαθητών.

Στο βαθμό που οι παραπάνω δείκτες καταγράφουν προσεγγιστικά τις **εκπαιδευτικές ανισότητες**[3] στη γενική εκπαίδευση μπορεί κανείς να αντιληφθεί και να αναλογιστεί από ποιες «διαδρομές» της εκπαίδευσης συντηρείται η ύπαρξη και διατήρηση του εκπαιδευτικού περιθωρίου. Έτσι οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνιστούν τον αγωγό τροφοδοσίας του εκπαιδευτικού περιθωρίου, που συγκροτείται κατεξοχήν από «ευαίσθητες» κοινωνικές ομάδες και καταγράφεται συστηματικά στις διάφορες ποσοτικές προσεγγίσεις. Γίνεται συχνά αναφορά στο σκληρό και ανθεκτικό «**πυρήνα**» ενός σταθερά υπαρκτού ποσοστού αναλφαβητισμού και σχολικών διαρροών που μοιάζουν ακατάβλητα. Στον «πυρήνα» αυτό συνοψίζεται η σημερινή προβληματική του νεοελληνικού σχολείου, γιατί αποδεικνύεται ότι με το συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας του αδυνατεί να εκπληρώσει την αποστολή του. Όσο, λοιπόν, τεκμηριώνεται η διαιώνιση και ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού περιθωρίου τόσο πιο έντονα και δικαιολογημένα προβάλλουν τα ερωτήματα με τις διαδικασίες που «παράγουν» ανισότητες, αποκλεισμούς, διακρίσεις.

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται η αναλυτική περιγραφή-αποτύπωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών που επιτρέπουν την ποσοτική –και οπωσδήποτε ποιοτική!– αναπαραγωγή του εκπαιδευτικού περιθωρίου. Γιατί αυτό, εξαιτίας της πολιτικής σημασίας που προσλαμβάνει το εκπαιδευτικό σύστημα για την προσωπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, αποτελεί ίσως την πιο ασφαλή δίοδο για τη διαμόρφωση και συστηματική αναπαραγωγή του κοινωνικού περιθωρίου[4]. Αν, λοιπόν, αυτό ορίζεται ως «ο εξωκοινωνικός χώρος στον οποίο ζουν … άτομα που χαρακτηρίζονται από τάσεις φυγής, αποστασιοποίησης και μη συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα εξαιτίας … του χαμηλού οικονομικού και κοινωνικού τους επιπέδου»[5] τότε εύκολα γίνεται αντιληπτό πώς οι εκπαιδευτικές ανισότητες συμβάλλουν στη δημιουργία και αναπαραγωγή απόκληρων, δηλαδή του κοινωνικού αποκλεισμού. Και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια δυναμική διαδικασία βίαιης ρήξης των κοινωνικών δεσμών που «δένουν»

το υποκείμενο με το κοινωνικό σύνολο. Η ρήξη αυτή στερεί από το άτομο και την ομάδα, αντίστοιχα, την ταυτότητα αλλά και την αναγνώριση. Και όταν η ταυτότητα κλονίζεται, αλλά, κυρίως, όταν το υποκείμενο περνά από μια πραγματική κατάσταση στην απόκτηση ενός συγκεκριμένου status, τότε τίθεται περίπου αυτομάτως σε λειτουργία και μια διαδικασία στιγματισμού του.

Η επιχειρούμενη ανάλυση, χρησιμοποιώντας ως «παράδειγμα» το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», θα εστιάσει στη σχέση της «ευαίσθητης» αυτής κοινωνικής ομάδας με το σχολείο αναδεικνύοντας τους τρόπους διαχείρισής της. Η συμβολή και σημασία αυτής της ανάλυσης έγκειται:

- αρχικά στην τεκμηρίωση αναγνωρίσιμων διαδικασιών αποκλεισμού τσιγγάνων μαθητών από το σχολείο ή μ' άλλα λόγια στην κοινωνική δυναμική γένεσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, από τις οποίες πρωτίστως συγκροτείται το εκπαιδευτικό περιθώριο, και
- κατά δεύτερο λόγο, στην προσκόμιση εξηγήσεων για την κοινωνική προέλευση και σύνθεση μέρους του σκληρού «πυρήνα» των ανισοτήτων που τροφοδοτούν το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιθώριο.

2. Το Σχολείο και το Έργο

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τελεί, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, υπό την πίεση της ανάπτυξης μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής[6], που, εξαιτίας του υπερ-εθνικού της ορίζοντα, «προσανατολίζει» και την άσκηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια άτυπη πτυχή[7] αυτής της ευρωπαϊκής πολιτικής, που «στοχεύει στην πρόληψη και άρση κοινωνικών ανισοτήτων και απευθύνεται σε μειονεκτούσες κατηγορίες πληθυσμού...», συναντά τις κοινωνικο-πολιτικές στοχεύσεις, εκκρεμότητες, ανησυχίες και ανακατατάξεις που αφορούν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες και διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για συγκλίνουσες κοινωνικο-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις αυτές εγγράφονται στην προοπτική της ευρωπαϊκής **ολοκλήρωσης**[8] μέσα από την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενεργητική αλληλεγγύη στο κοινωνικό επίπεδο[9]. Έτσι το ΥΠ.Ε.Π.Θ., στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι) προβαίνει[10] στην εκπόνηση τεσσάρων (4) «συγγενών» προγραμμάτων που αναφέρονται σε κοινωνικές κατηγορίες που

συντηρούσαν μέχρι τότε «ειδική σχέση» με την Εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά, που εξαρχής προσέλαβαν έναν **καινοτομικό** χαρακτήρα, αφορούσαν τα παιδιά:

- παλιννοστούντων και αλλοδαπών
- μουσουλμάνων
- τσιγγάνων
- απόδημων Ελλήνων

2.1 Θεσμικές Παράμετροι

Το πρόγραμμα με τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» (1997-1999) του ΕΠΕΑΕΚ Ι υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής) με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή κ. Αθ. Γκότοβο. Το 2000 το έργο συνεχίστηκε, με δύο αλλεπάλληλες επεκτάσεις μέχρι και τους πρώτους μήνες του 2001, ανοίγοντας την αυλαία του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ[11], στην αρχή με την κωδική ονομασία «Γέφυρα» μέχρι που διοικητικο-οικονομικά ατόνησε. Η παρεπόμενη ανακοπή, ουσιαστικά το 2001 και μέχρι την προκήρυξη του νέου έργου στις αρχές του 2002, όχι μόνο λειτούργησε ανασχετικά σε μια δυναμική που είχε δημιουργηθεί αλλά, δεδομένου ότι επρόκειτο για μια εκπαιδευτική καινοτομία που στοχεύει σε μια ευπαθή κοινωνικά ομάδα και εφαρμόζεται σε «δύσκολες» σχολικές μονάδες, έπληξε καίρια τη δυναμική που δημιουργήθηκε, την αποτελεσματικότητα του έργου και κυρίως την **πολιτική αξιοπιστία** της παρέμβασης.

Η συνέχεια, ωστόσο, «έρχεται» με την προκήρυξη του έργου (αρχές του 2002) που οδηγεί σε μια αργόσυρτη διαδικασία υποβολής πρότασης, ελέγχου των δικαιολογητικών, αξιολόγησης, «διαπραγμάτευσης» και προσαρμογών.

Το έργο, υπό το νέο τίτλο «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»[12] και με φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Τμήμα Φ.Π.Ψ.), εντάχθηκε από τις 21.11.2002 στο Μέτρο 1.1: «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο Εκπαιδευτικό σύστημα Ατόμων Ειδικών Κατηγοριών», Ενέργεια 1.1.1: «Προγράμματα ένταξης των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Η περίοδος αυτή (Νοέμβριος/Δεκέμβριος 2002-Ιούνιος 2004) συνιστά διακριτή φάση υλοποίησης μιας παρέμβασης που συνεχίζεται από το 1997.

Το έργο[13], αξιοποιώντας στοιχεία και καταγραφές από την πρώτη

περίοδο εφαρμογής (1997-1999/2000) σε περίπου δέκα νομούς της χώρας, δεδομένα από ποικίλες πηγές –που δεν θα ήθελα μ' αυτή την ευκαιρία να αναφέρω λεπτομερώς– και κυρίως τη συνδρομή του διαδημοτικού Δικτύου ROM, ανέπτυξε τις δράσεις του σε εθνική κλίμακα και συγκεκριμένα σε σαράντα ένα (41), τελικά, νομούς. Οργάνωσε μάλιστα την παρέμβασή του αποκεντρωμένα, δηλαδή σε περιφερειακή βάση με περιφερειακούς συντονιστές (7) και δίκτυο συνεργατών κατά νομό με συγκεκριμένες υποχρεώσεις και ορισμένο έργο. Στον πίνακα Ι, που ακολουθεί, φαίνεται η ανάπτυξη του προγράμματος στην επικράτεια και, ασφαλώς, εκεί όπου υπάρχει πληθυσμός αναφοράς. Σημειώνεται, επίσης, ότι, στο πλαίσιο του έργου, έγινε η χωροθέτηση και

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

η λεπτομερής καταγραφή των κάθε είδους τσιγγάνικων εγκαταστάσεων στα όρια, πλέον, των «καποδιστριακών δήμων».

Η δεύτερη αυτή περίοδος υλοποίησης ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2004 και αξιολογήθηκε:

▲ από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)·

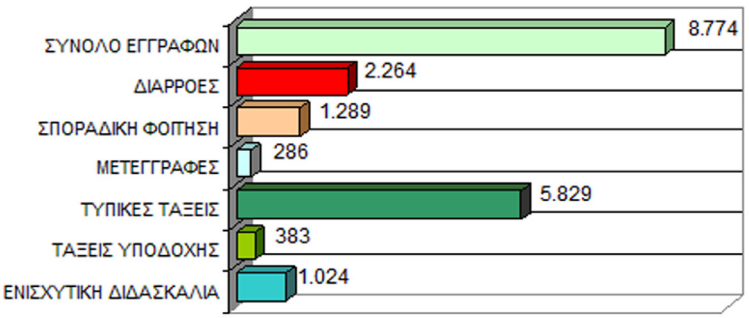
- από τον εσωτερικό αξιολογητή· και
- από τον εξωτερικό αξιολογητή που προσέλαβε η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης (Ε.Υ.Δ.) του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.).

2.2 Αποτύπωση ευρημάτων

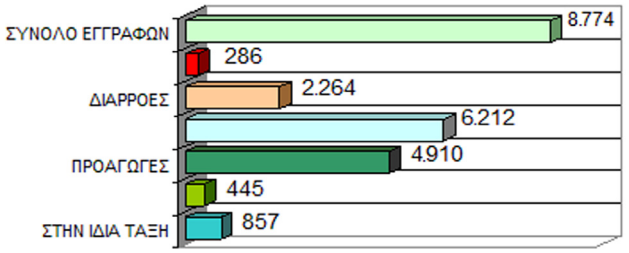
Η εφαρμογή του προγράμματος σε εθνική κλίμακα προέβλεπε, ανάμεσα σ' άλλες επιμέρους δράσεις, την παιδαγωγική παρακολούθηση και στήριξη των τσιγγάνων μαθητών. Η πρόβλεψη αυτή υπαγόρευε τη συστηματική και τεκμηριωμένη καταγραφή δεδομένων σχετικά με τη φοίτηση τσιγγανοπαίδων στα ελληνικά σχολεία.

Στα γραφήματα 1, 2, 3 και 4 παρουσιάζονται ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία φοίτησης για το σχολικό έτος 2003-2004. Τα στοιχεία προσφέρονται για μια εκτενή και μεθοδική ανάλυση, που μπορεί ο/η κάθε αναγνώστης/στρια να επιχειρήσει προκειμένου να αποκομίσει μια εναργή εικόνα του πεδίου και ιδιαίτερα της σχέσης των τσιγγανοπαίδων και του σχολείου.

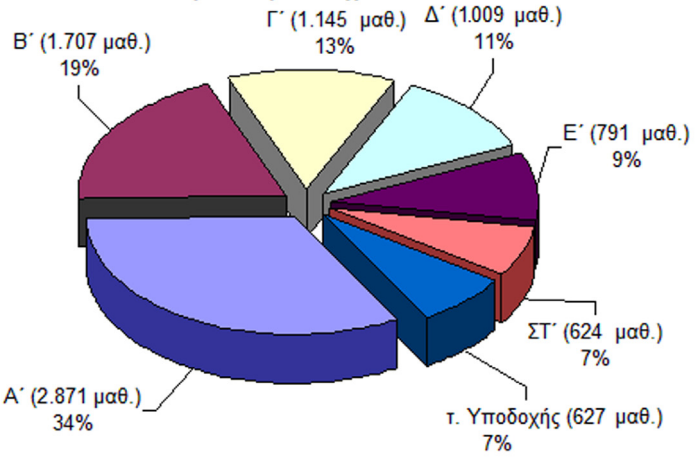
Γράφημα 1
Ποσοτικά στοιχεία φοίτησης τσιγγανοπαίδων ολόκληρης της ελληνικής επικράτειας (Ιούνιος 2004)

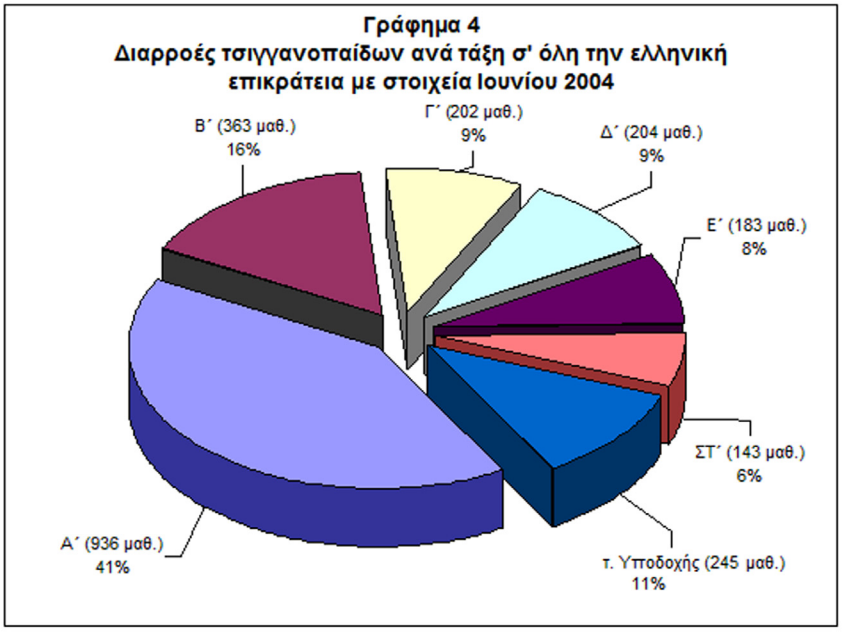


Γράφημα 2
Ποιοτικά στοιχεία φοίτησης τσιγγανοπαίδων ολόκληρης της ελληνικής επικράτειας (Ιούνιος 2004)



Γράφημα 3
Εγγραφές τσιγγανοπαίδων ανά τάξη σ' όλη την ελληνική επικράτεια με στοιχεία Ιουνίου 2004





3. Πέρα από τους δείκτες ή για μια τυπολογία... μη σχέσης

Στα γραφήματα που παρατέθηκαν παρουσιάζεται συγκεκριμένα, με ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, ο μετασχηματισμός της σχέσης τσιγγάνων και εκπαίδευσης στην Ελλάδα[14]. Ουσιαστικά πρόκειται για μια **πολιτικά ριζοσπαστική τομή** που συντελείται κατά την περίοδο 1996-1997, όταν η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες γίνεται στοχευμένη ομάδα αναφοράς για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μια δεύτερη, παιδαγωγική αυτή τη φορά, **τομή** γίνεται με την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής θεώρησης –με άξονα την έννοια της ένταξης– που ευνοεί και διευκολύνει την υποδοχή, την παραμονή και τη σχολική επιτυχία των παιδιών στο ελληνικό σχολείο.

Τα παραπάνω γραφήματα αλλά και οι αναλυτικές καταγραφές[15] φοίτησης τσιγγανοπαίδων στα δημοτικά σχολεία επιτρέπουν, πέρα από αριθμητικά δεδομένα και ποιοτικούς δείκτες, την επεξεργασία συγκεκριμένων **τύπων** της σχέσης τσιγγανοπαίδων και εκπαίδευσης.

3.1 Μη εγγραφές

Ένας συχνός τρόπος σχέσης τσιγγανοπαίδων και εκπαίδευσης είναι η… μη σχέση. Η αριθμητική αναφορά στα γραφήματα, με την ένδειξη εγγραφές, δείχνει ακριβώς πώς η λειτουργία του προγράμματος «απέδωσε» με την αύξηση των εγγραφών, κυρίως των πρώτων εγγραφών, ανεξάρτητα από ηλικίες. Γιατί οι μαθητές που παρακολουθούν κανονικά είναι οι μαθητές που, από σχολική άποψη, βρίσκονται να φοιτούν στις τάξεις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄, δηλαδή ένα ποσοστό περίπου 27% (βλ. στο γράφημα 3).

Εύλογα, λοιπόν, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι οι μη εγγραφές συνιστούν ένα καίριας σημασίας πρόβλημα. Όχι μόνο γιατί συντηρείται το **εκπαιδευτικό περιθώριο**, αλλά κυρίως γιατί δεν ασκείται καμιά κοινωνική πίεση[16] ώστε να εφαρμοστεί **η αρχή** ως θεμελιωδώς ανθρώπινο και πολιτικό δικαίωμα, του **υποχρεωτικού** χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Οι μη εγγραφές αποκαλύπτουν πώς και πόσο η ελληνική κοινωνία και οι θεσμικοί μηχανισμοί της **ανέχονται** τη μη προσέλευση των παιδιών στο σχολείο. Η ανοχή αυτή συνιστά **ενοχή** καθώς η συνταγματική επιταγή προβλέπει την ισότητα όλων, τη «δωρεάν παιδεία» και την υποχρέωση φοίτησης[17], που «δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα έτη». Και δεν πρόκειται απλώς για καταστρατήγηση δικαιώματος, που συνεπάγεται αυτομάτως την περιθωριοποίηση των τσιγγανοπαίδων. Συγκεκριμένες αντιλήψεις, που αφορούν την ομάδα αναφοράς, συμβάλλουν στην ανάπτυξη στάσεων, στην υιοθέτηση ορισμένων μορφών συμπεριφοράς και στην επεξεργασία-εφαρμογή κοινωνικών και παιδαγωγικών πρακτικών που λειτουργούν αρνητικά στην προοπτική πρόσβασης και ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Τοπικές αρχές, σύλλογοι ή ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών, κάθε είδους «κοινωνικοί παράγοντες», διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικοί (ατομικά) ενεργοποιούνται και αντιστέκονται «με τον τρόπο τους», μέσα και έξω από το σχολείο, ώστε οι πόρτες των σχολείων να είναι και να παραμείνουν κλειστές ή μ' άλλα λόγια να μην αλωθούν από τους «διαφορετικούς». Έτσι, «μια σοβαρή προσπάθεια ένταξης όλων των παιδιών των τσιγγάνων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα», που «ξεκίνησε από το προηγούμενο σχολικό έτος [1994-1995]»[18], έμεινε μετέωρη και δείχνει προκλητικά ανεφάρμοστη.

«Η προσπάθεια αυτή θα συνεχιστεί και κατά το σχολικό έτος 1995-

96 με εντονότερο ρυθμό, με στόχο τη φοίτηση όλων των Ελληνόπουλων που έχουν τη νόμιμη ηλικία τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών αρχών και πρώτιστα με τη συμμετοχή στην προσπάθεια και τη συμβολή του διδακτικού προσωπικού. Γι' αυτό το λόγο με την έναρξη της σχολικής χρονιάς θα γίνουν οι παρακάτω ενέργειες:

▲ Οι Διευθυντές, όχι μόνο θα ενθαρρύνουν την προσέλευση των τσιγγάνων μαθητών στο σχολείο, αλλά και θα αναζητήσουν τσιγγανόπαιδες που μένουν στην περιοχή τους και θα φροντίσουν για την εγγραφή και τη φοίτησή τους»[19].

Οι παραπάνω προβλέψεις παρέμειναν και παραμένουν προβλέψεις και «ευγενείς» στοχεύσεις, διατηρώντας, όπως προκύπτει από την πραγματικότητα, την επικαιρότητά τους και υπογραμμίζοντας κοινωνικές καθυστερήσεις και εκπαιδευτικές αναστολές. Οι εκπαιδευτικές αυτές εκκρεμότητες αναδεικνύουν όχι την περιθωριοποίηση των τσιγγανοπαίδων αλλά την αποτυχία του σχολείου να συνεισφέρει στην κοινωνική ανάπτυξη με τη μαζική εγγραφή τους στο σχολείο.

3.2 Εγγραφές - Διαρροές

Υπάρχουν, ωστόσο, και συνθήκες που η πρόσβαση και η εγγραφή στο σχολείο γίνεται πραγματικότητα. Μια πραγματικότητα που δεν αφήνει περιθώρια χαράς, γιατί σκιάζεται από κινήσεις «απαγκίστρωσης», απομάκρυνσης και, τελικά, εγκατάλειψης του σχολείου.

Στα γραφήματα 1 και 4 φαίνεται ότι συνολικά ένας στους τέσσερις μαθητές που εγγράφονται εγκαταλείπει σταθερά το σχολείο και αυτοί που διαρρέουν προέρχονται, σε ποσοστό 68%, από τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού και τις τάξεις υποδοχής.

Η έκταση του φαινομένου και η προσωρινότητα της σχέσης αναδεικνύουν πόσο ασθενής είναι τόσο η ελκτική δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και η πρόσδεση της κοινωνικής αυτής ομάδας εξαιτίας της χρόνιας περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού της[20].

Οι σχολικές διαρροές συνιστούν μια εύθραυστη σχέση που, όσο και αν τη (δια)χειρίζονται[21] οι γονείς των παιδιών, επιτρέπει να διαφανούν η «παραίτηση» κάποιων εκπαιδευτικών, οι «ισορροπίες» που πρέπει να πετύχουν οι διευθυντές σχολείων και κυρίως η «απάθεια» των διοικητικών στελεχών σ' όλη την ιεραρχία της εκπαίδευσης[22].

Συνοψίζοντας, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι οι διαρροές αποτελούν ένα σύνθετο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γεγονός, κρίσιμο για τα τσιγγανόπουλα και τις οικογένειές τους και προκλητικό για τις λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο. Γιατί το γεγονός αυτό «ανακρίνει» το σχολείο και ελέγχει τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, που φαίνεται ότι οι πολιτικο-ιδεολογικές ευαισθησίες τους έχουν αμβλυνθεί. Γιατί, αναμφισβήτητα, οι σχολικές διαρροές είναι **και** υπόθεσή τους...

3.3 Φοίτηση - διάκριση

Μια συνήθης, «κλασική», με κάποια έννοια, αντίδραση του σχολείου που υποδέχεται «διαφορετικούς» μαθητές είναι να ακολουθήσει την «πεπατημένη». Η θεσμική αντιμετώπιση γίνεται συχνά με την ανάπτυξη τριών διαφορετικών δομών:

- η πρώτη κινείται στις προδιαγραφές των Τάξεων Υποδοχής ή των Φροντιστηριακών Τμημάτων·
- η δεύτερη αφορά τα «Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας (προπαρασκευαστικά τμήματα), στα οποία φοιτούν τσιγγανόπαιδες λίγες ώρες την ημέρα και τις υπόλοιπες ακολουθούν το πρόγραμμα στην τάξη που ανήκουν. Σε ειδικές περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι τσιγγανόπαιδες που προσέρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο είναι διάφορων ηλικιών και υπάρχουν έντονα μαθησιακά προβλήματα καθώς και προβλήματα προσαρμογής, μπορούν να λειτουργούν ταχύρυθμα προπαρασκευαστικά τμήματα, με στόχο την ομαλή ένταξή τους στις κανονικές τάξεις. Είναι ευνόητο ότι τα τμήματα αυτά δεν θα λειτουργούν αυτόνομα για μεγάλο χρονικό διάστημα, για να αποφεύγονται καταστάσεις **περιθωριοποίησης** των τσιγγανοπαίδων που θα ήταν ενδεχομένως συνέπεια της επί μακρό διάστημα φοίτησής τους **χωριστά** από τους υπόλοιπους μαθητές. Επισημαίνουμε ότι σχολεία σε καταυλισμούς λειτουργούν σε εξαιρετικές μόνο περιπτώσεις, κατά τις οποίες, για διάφορους λόγους, καθίσταται αδύνατη η μεταφορά και φοίτηση τσιγγανοπαίδων στα σχολεία που ανήκουν»[23]·
- η τρίτη αναπτύσσει:
  - αυτοτελείς (αμιγείς) σχολικές μονάδες «τσιγγανοπαίδων» και
  - παραρτήματα σχολείων, δηλαδή ξεχωριστές, χωρικά, εγκαταστάσεις, όπου φοιτούν αποκλειστικά τσιγγάνοι μαθητές.

Οι δύο πρώτες δομές έχουν ένα μοντέρνο χαρακτήρα καθώς επι-

διώκουν να ικανοποιήσουν μεταβατικά, προσωρινά και εξειδικευμένα τις ανάγκες προσαρμογής και μάθησης ώστε τα τσιγγανάκια να επωφεληθούν και να ενταχθούν στις τάξεις ανάλογα με την ηλικία τους. Πρόκειται για «βοηθητικές» δομές, **προνοιακής** αντίληψης, που έχουν σχεδιαστεί να υπηρετήσουν τον ενιαίο και «τον ίδιο για όλους» χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Οι θεσμικές αυτές προβλέψεις αποδεικνύονται στην πράξη κενές περιεχομένου, λειτουργούν διακοσμητικά και προσφέρουν περισσότερο άλλοθι παρά δράσεις και εξειδικευμένη παρέμβαση που θα συνέβαλε στην εξυπηρέτηση και στήριξη ενός δραματικά περιθωριοποιημένου σχολικού πληθυσμού. Οι δομές αυτές είτε έχουν πρακτικά απαξιωθεί και υποβαθμιστεί σε «δεύτερης κατηγορίας» είτε έχουν εγκαταλειφθεί στο πέλαγος των παιδαγωγικο-διδακτικών αυτοσχεδιασμών μας. Συχνά λείπουν εκπαιδευτικοί, σε κάποιες περιπτώσεις ο/η δάσκαλος/α είναι αποσπασμένος/η, χωρίς επιμόρφωση και στήριξη, νεοδιόριστος/η, δίχως το κατάλληλα (;) προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό και μ' ένα μαθητικό δυναμικό τόσο ετερόκλητο (ηλικιακά, γνωστικά, γλωσσικά, πολιτισμικά κ.τ.λ.).

Η τρίτη δομή ουσιαστικά ανακαλεί από το παρελθόν την εφαρμογή της **διαχωριστικής** εκπαιδευτικής γραμμής εντός του ενιαίου σχολείου. Πρόκειται για «δεύτερη γραμμή άμυνας» που παραπέμπει στο διαχωριστικό εκπαιδευτικό μοντέλο με τη δημιουργία τσιγγάνικων μονοπολιτισμικών σχολείων[24]. Πιο εξόφθαλμη αναίρεση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που ομνύει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δύσκολα θα μπορούσε να γίνει.

3.4 Φοίτηση-παρακολούθηση, υπο-επίδοση

Ένας ακόμη, τελευταίος, τύπος ειδικής σχέσης φαίνεται να διαμορφώνεται ανάμεσα στα τσιγγανόπουλα και τα σχολεία. Πρόκειται για την τυπική, κανονική φοίτηση και ένταξη στα σχολεία, που δεν συνοδεύεται από εμφανή υποστηρικτικά μέτρα αλλά ο κίνδυνος περιθωριοποίησης ή η απειλή ελλοχεύει στην «ενιαία» σχολική τάξη που φοιτούν ανυποψίαστα και τα τσιγγανάκια. Όλα συντελούνται στο από κοινού μάθημα: η ίδια μεταχείριση όλων ακόμα και όταν ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι οι μαθητές του είχαν και εξακολουθούν να έχουν διαφορετικές αφετηρίες και διαφορετικές ευκαιρίες. Η αντίληψη αυτή, που μεταφράζεται σε ανάλογες και ορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές, συ-

νιστά **συγκάλυψη των ανισοτήτων** και **νομιμοποίηση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου**.

Παρακολουθώ το μάθημα, φοιτώ κανονικά, προάγομαι ή απολύομαι δεν σημαίνει αυτομάτως και οπωσδήποτε ότι αντλώ τα εκπαιδευτικά οφέλη του επιπέδου της τάξης μου. Γιατί στο σημερινό ελληνικό σχολείο η απόλυση μπορεί να ισοδυναμεί με «ξεφόρτωμα» ή απαλλαγή εκπαιδευτικής και κοινωνικής ευθύνης και η προαγωγή να ταυτίζεται με το εύκολο «ξεμπέρδεμα». Σύμφωνα με το γράφημα 2, οι απολύσεις αφορούν περίπου 5% των παιδιών που φαίνεται ότι ολοκληρώνουν το δημοτικό σχολείο. Οι προαγωγές από τη μια τάξη στην άλλη αφορούν στο καθόλου καταφρονητέο ποσοστό του 56% περίπου. Το ποσοστό αυτό κρύβει καλά «με μυστικά και ψέματα» την αδυσώπητη πραγματικότητα ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται γνωστικά στο επίπεδο που τα πιστοποιεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Η υπο-επίδοση «εν δράσει»[25].

4. Συμπεράσματα

Αν η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναπτύχθηκε και εφαρμόζεται με θεωρητικούς άξονες την ισοτιμία των πολιτισμικών κεφαλαίων και την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών τότε υπάρχουν σταθερά κριτήρια για την εξέταση της λειτουργίας του σημερινού σχολείου. Ειδικότερα η κοινωνική απαίτηση για ισότητα όχι μόνο δεν ικανοποιείται, αλλά το ίδιο το σχολείο βρίσκεται σε δύσκολη θέση να απολογηθεί για τα προβλήματα που δημιουργεί, τα αδιέξοδα που υπάρχουν και την αναποτελεσματικότητα που το ταλανίζει. Η κρίση του σχολείου συνοψίζεται στις κοινωνικές ανισότητες που εκδηλώνονται στους κόλπους του. Αποτυπώνονται με συγκεκριμένους δείκτες, που η εμμονή τους προκαλεί.

Έτσι, με παράδειγμα το καινοτομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» προσκομίζονται στοιχεία που τεκμηριώνουν πώς η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα συνεισφέρει στη σταθερή παρουσία του εκπαιδευτικού περιθωρίου που αναλαμβάνει με τη δική του συμβολή τη συστηματική συντήρηση του κοινωνικού περιθωρίου.

Εξειδικεύοντας στην ανάλυση των στοιχείων του προγράμματος υπό το φως της εμπειρίας υλοποίησής του, τεκμηριώθηκε πώς η πολιτισμικά διαφοροποιημένη κοινωνική ομάδα των τσιγγάνων διασυνδέεται με

το σημερινό ελληνικό σχολείο και κάνει χρήση των υπηρεσιών του. Με συγκεκριμένες διαδικασίες και τρόπους υποδοχής των τσιγγάνων μαθητών το σχολείο:

- ανέχεται / ενέχεται για τις μη εγγραφές
- παρατηρεί «αποστασιοποιημένα» τις διαρροές
- αποδέχεται ατελέσφορες / περιστασιακές εκπαιδευτικές δομές περιχαράκωσης και στεγανοποίησής τους ή αποτάσσει τους διαφορετικούς
- συμβιβάζεται με την υπο-επίδοση, δηλαδή την αναποτελεσματικότητά του.

Η τεκμηρίωση αυτών των διαδικασιών συνεισφέρει στην εξήγηση της σταθερότητας, γενικά, των αρνητικών εκπαιδευτικών δεικτών, αλλά κυρίως αποκαλύπτει ότι οι λειτουργίες του σημερινού σχολείου πλήττουν καίρια και θέτουν σε αμφισβήτηση τόσο τις αρχές που διέπουν το σχολείο στη σημερινή ελληνική κοινωνία όσο και τις στοχεύσεις του. Η αρχή της ισότητας, η εννεαετής υποχρεωτική φοίτηση και ο δωρεάν χαρακτήρας της εκπαίδευσης φαίνεται ότι στο συγκεκριμένο πεδίο έχουν απολέσει κάθε νόημα και σημασία, έχουν απαξιωθεί και εκπέσει από το ηθικό-πολιτικό βάθρο που τις στήριζε. Ίσως αυτή η απαξία μπορεί να αποδοθεί ως κοινωνική αδικία.

Η αποσάθρωση των θεμελιωδών αρχών του σημερινού σχολείου πλήττει ευθέως το μεταπολιτευτικό οικοδόμημα του ενιαίου σχολείου, που αποτέλεσε τον εκπαιδευτικό άξονα για την επίτευξη του ιδεολογικο-πολιτικού στόχου της κοινωνικής συνοχής. Το ενιαίο σχολείο γνώρισε τα τελευταία χρόνια μια ριζοσπαστική εννοιολογική φόρτιση και λειτούργησε ως κοινωνικός θεσμικός δεσμός όλων στην υπόθεση πραγμάτωσης των πολιτών. Το ενιαίο σχολείο έγινε ο κοινωνικός θεσμός επιβεβαίωσης και κατάφασης της εθνικής συγκρότησης και ταυτότητας. Έγινε ο φορέας που σφυρηλατεί την ύπαρξη, τη θεώρηση, τις αντιλήψεις, τις παραδοχές, τις αξίες, τις στάσεις και τις προσδοκίες, τα συναισθήματα και τις διαθέσεις, τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις δεξιότητες, μ' άλλα λόγια την ταυτότητα της ύπαρξής μας, το πεδίο οικοδόμησης, σύνθεσης της εθνικής ταυτότητας αλλά και του φαντασιακού της «ορίζοντα».

Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, το Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» κατέγραψε με τα πορίσματά του μια κάποια αμφισβήτηση του Ενιαίου Σχολείου. Γιατί, από την οπτική γωνία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ήταν βεβαιωμένο ότι το νεοελ-

ληνικό σχολείο δεν είναι καθόλου ενιαίο, δηλαδή κοινωνικά αμερόληπτο. Με τις διαδικασίες που αναλαμβάνει και που αναλύθηκαν παραπάνω αποδεικνύεται ότι το γνωστό πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας έχει μετασχηματιστεί σε αποτυχία του σχολείου να εξασφαλίσει σε όλους και την πρόσβαση και την επιτυχία.

Σημειώσεις

[1] Οι διαπιστώσεις αυτές προκύπτουν και τεκμηριώνονται σε συγκριτικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων που επιχειρούν διεθνείς οργανισμοί. Τα συγκριτικά αποτελέσματα είχαν διεθνή απήχηση και κινητοποίησαν, αν δεν προκάλεσαν, σε ορισμένες περιπτώσεις, διορθωτικές παρεμβάσεις, επεξεργασία ειδικών, δηλαδή επιμέρους, πολιτικών και κριτικές μελέτες για την εξήγηση ξεχωριστών επιδόσεων. Βλ. συγκεκριμένα π.χ.:

1) ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (2004) Apprendre aujourd'hui, réussir demain: Premiers résultats de PISA 2003

2) ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (2004) Résoudre des problèmes, un atout pour réussir: Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003

3) ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (2002) La lecture, moteur de changement: Performances et engagement d' un pays'à l' autre- Résultats de PISA 2000

4) ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (2001) Connaissances et compétences: des atouts pour la vie: Premiers résultats de PISA 2000.

[2] Η έκφραση αυτή έχει στο εκπαιδευτικό πεδίο προσλάβει ποικίλες σημασιοδοτήσεις, περιγράφοντας δυσεξιχνίαστα προβλήματα και ετερόκλητες αμφιλεγόμενες καταστάσεις. Έχει υποστεί διάφορες (παρα)φθορές, έχει ερμηνεύσει αδιέξοδα και έχει δικαιολογήσει μέτρα και αναστολές. Η χρήση του επιδιώκει να αποτυπώσει συνοπτικά τους κραδασμούς αλλά και τους μετασχηματισμούς που γνωρίζει ο σχολικός θεσμός, ως παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτικό «πεδίο», από τις αντιφάσεις και τους μετασχηματισμούς που εκδηλώνονται στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων υπερβαίνοντας τα όρια του σχολείου: «ισότητα και κοινωνική ιεραρχία, σχέσεις του ατόμου τόσο με τον εαυτό του όσο και με την κοινωνία, δικαίωμα στην εργασία και την επαγγελματική εξειδίκευση, εξισορρόπηση των εξουσιών ανάμεσα στο κράτος, την τοπική αυτοδιοίκηση και τους ιδιώτες κ.λπ.». Βλ. αναλυτικά και συγκεκριμένα στο: Charlot, B. (1992), *Το σχολείο αλλάζει: κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*. Αθήνα, Προτάσεις (μτφρ. Ελ. Μπεναφάτου και Ν. Παπαγεωργίου).

[3] Η διατύπωση αυτή εννοεί και συνοψίζει τις κοινωνικές ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανάλυσή τους έγινε μέσα από δύο διακριτές φάσεις:

- η πρώτη, ιστορικά αλλά και από την άποψη της επεξεργασίας αντίστοιχων πολιτικών, αφορά σε μια περίοδο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων και επέκτα-

σης της σχολικής φοίτησης. Κατά τη φάση αυτή, η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι στενά συναρτημένη με την κοινωνική προέλευση των μαθητών·

- η δεύτερη, πιο πρόσφατη, αφορά τις ανισότητες στην επιτυχία, δηλαδή στις σχολικές επιδόσεις που είτε παρεμποδίζουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε προσανατολίζουν σε εκπαιδευτικές δομές που θεωρούνται υποβαθμισμένες.

(Βλ. συγκεκριμένα: Duru-Bellat, M. (2003), *Inegalités sociales à l' école et politiques éducatives*. Paris, Unesco: I.I.P.E.).

[4] Η σύνδεση των κάθε είδους ανισοτήτων με τον (κοινωνικό) αποκλεισμό γίνεται και στο Dortier, J.-Fr. (sous la direction de) (2004), *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*. Paris, Editions Sciences Humaines, βλ. το λήμμα exclusion.

[5] Βλ. το λήμμα «περιθώριο» στο Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

[6] Παραλείποντας μια σειρά από «μικρά βήματα», που έγιναν στον τομέα συντονισμού ή ανάδυσης μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής πριν από το 1992, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική «θεσμοθετείται και επισημοποιείται» με τα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ. (Βλ. σχετικά στο Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα, Μεταίχμιο).

[7] Βλ. ό.π., σ. 62.

[8] Συλλογικό (2003), *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο).

[9] Στον απόηχο αυτών των διεργασιών, ψηφίζεται και ο Ν.2413/1996 (Φ.Ε.Κ. 124/17.06.1996), του οποίου το κεφ. Ι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

[10] Στο πλαίσιο του δεύτερου (2ου) Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης.

[11] Στο πλαίσιο του τρίτου (3ου) Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης.

[12] Οι θεωρητικές ορίζουσες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής καινοτομίας, στο πλαίσιο της κυβερνητικής πολιτικής στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα αναπτυχθούν σε άλλη ευκαιρία.

[13] Ο υπογραφόμενος ήταν ο επιστημονικός υπεύθυνος του έργου κατά τη χρονική περίοδο 2002-2004, δηλαδή περίπου δεκαεπτά (17) μήνες.

[14] Παπακωνσταντίνου, Π. (2004), «Τσιγγάνοι και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: μετασχηματισμός μιας σχέσης. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου». http://www.uoi.gr/ROMA.

[15] Οι καταγραφές απέφεραν δεδομένα κατά νομούς («καποδιστριακούς»), δήμους, σχολικές μονάδες, τάξεις, φύλο, ειδικές εκπαιδευτικές δομές (δηλαδή, τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία κ.ά.) και τρόπους φοίτησης (κανονική, σποραδική κ.τ.λ.).

[16] Βλ. Μυλωνάς, Θ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1999), Τσιγγάνοι και Σχολείο: οι απόψεις των γονέων για τη μη φοίτηση τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.

[17] Βλ. συγκεκριμένα το άρθρο 16 §3 και 4 στο Σύνταγμα της Ελλάδας (2001).

[18] Βλ. την εγκύκλιο Φ4/350/Γ1/1028/22.08.1995 της Δ/νσης Π.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με θέμα: «Εγγραφή και φοίτηση τσιγγανοπαίδων στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο».

[19] Βλ. στο ίδιο έγγραφο.

[20] Η εγγραφή και η γρήγορη απόσυρση επισυμβαίνει συχνά ως αποτέλεσμα και της κακής χρήσης, που κάνει το σχολείο και συγκεκριμένα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, των βεβαιώσεων φοίτησης, προκειμένου οι γονείς χαμηλού εισοδηματικού επιπέδου να εισπράξουν επίδομα στήριξης και ενίσχυσης της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο.

[21] Η (δια)χείριση της φοίτησης είτε αποτελεί παθητική αποδοχή της εγκατάλειψης του σχολείου και κατά συνέπεια επακόλουθο σύμπτωμα της υπέρτατης ένδειας και της βιαιότητας του κοινωνικού αποκλεισμού είτε μέσο άσκησης πίεσης και κυρίως προβολής της απόλυτης περιθωριοποίησης.

[22] Οι διαπιστώσεις αυτές προκύπτουν από τη μη εκτέλεση των εγκυκλίων που αφορούν στη φοίτηση τσιγγανοπαίδων:

- την εγκύκλιο: Φ4/350/Γ1/1028/22.08.1995
- την εγκύκλιο: Φ4/156/Γ1/1238/11.09.1996
- την εγκύκλιο: Φ4/127/Γ1/694/01.09.1999

[23] Βλ. την εγκύκλιο με αρ. πρωτ. Φ4/127/Γ1/694/01.09.1999 με θέμα «Φοίτηση τσιγγανοπαίδων». Η θεσμική αυτή δομή λειτουργεί «στις περιπτώσεις που υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες» ενώ «βασικός στόχος των [θεσμικών] προσπαθειών είναι η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στις κανονικές τάξεις». Βλ. στο ίδιο.

[24] Με βάση σχετικές εκθέσεις των συνεργατών του προγράμματος, τα παρακάτω σχολεία της

Α΄ βάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αμιγή πληθυσμό τσιγγανοπαίδων:

1. Περιφέρεια Ηπείρου / Ιονίων Νήσων

- Ν. Ιωαννίνων: 25ο Δημ. Σχολείο Ιωαννίνων (Νέας Ζωής) > 27 Μαθητές
- Ν. Άρτας: 10ο Δημ. Σχολείο Άρτας > 12 Μαθητές

2. Περιφέρεια Πελοποννήσου / Δυτικής Ελλάδας

- Ν. Αργολίδας: Δημ. Σχολείο Ν. Τίρυνθας (Παράρτημα) > 55 Μαθητές
- Ν. Αρκαδίας: Δημ. Σχολείο Αγίου Σώστη

(Παράρτημα Δημ. Σχολείου Σταδίου) > 31 Μαθητές

3. Περιφέρεια Αττικής / Νήσων Αιγαίου

- Δυτική Αττική: 3ο Δημ. Σχολείο Ζεφυρίου > 285 Μαθητές

4. Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας & Εύβοιας

- Ν. Βοιωτίας: 5ο Δημ. Σχολείο Θήβας (Παράρτημα)
- Ν. Εύβοιας: 2ο Δημ. Σχολείο Καστέλλας

5. Περιφέρεια Θεσσαλίας

- Ν. Καρδίτσας: 19ο Δημ. Σχολείο Καρδίτσας > 137 Μαθητές
- Ν. Καρδίτσας: 4ο Δημ. Σχολείο Σοφάδων (Οικισμός Τσιγγάνικα) > 333 Μαθητές

6. Περιφέρεια Μακεδονίας / Θράκης

- Ν. Ξάνθης: 15ο Δημ. Σχολείο Ξάνθης (Δροσερό) > 395 Μαθητές
- Ν. Ξάνθης: 16ο Δημ. Σχολείο Ξάνθης (Λαχανόκηποι) > 14 Μαθητές
- Ν. Ξάνθης: Δημ. Σχολείο Ευλάλου > 31 Μαθητές

[25] Αξίζει, επίσης, ειδικής αναφοράς η ένδειξη, σε ποσοστό 9,76%, που περιγράφει την υποχρέωση επανάληψης της τάξης, όσο και αν οι θεσμικές προβλέψεις καθιστούν όλο και πιο σπάνιο το εκπαιδευτικό αυτό «μέτρο».

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βεργίδης, Δ. (1995), *Υποεκπαίδευση: κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαφορές*. Αθήνα, Ύψιλον.

Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ε.Π.Π. «Νίκος Πουλατζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης (1999), *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*, (επιμ. Ελ. Σπανού). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κασιμάτη, Κ. (1998), *Κοινωνικός αποκλεισμός – Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα, Gutenberg.

Κατσούλης, Ηλ. (1996), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα, ΕΚΚΕ, τόμ. 2.

Μυλωνάς, Θ. (1998), *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*. Αθήνα, Gutenberg.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Παπαδοπουλος, Μιχ. (1997), *Λειτουργικός Αναλφαβητισμός: Σχολικός Αποκλεισμός και Σχολικός Πόνος*. Αθήνα, «Νέα Σύνορα» – Α.Α. Λιβάνη.

Σταμελος, Γ. (2002), *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ΄*. Αθήνα, Ψηφίδα.

Ξένη

Barrere, A., Sembel, N. (1998), *Sociologie de l' education*. Paris, Nathan.

Charlot, B. (1992), *Το σχολείο αλλάζει: κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί* (μτφρ. Ε. Μποναφάτου, Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα, Προτάσεις.

Charlot, B. (1999), *Η σχέση με τη γνώση*, (μτφρ. Μ. Καραχάλιος, Ευαν. Λινάρδου-Καραχάλιου). Αθήνα, Μεταίχμιο.

Duru-Bellat, M. (2002), *Les inégalités sociales'à l' école. Genèse et mythes*. Paris, P.U.F.

Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (1992), *Sociologie de l' école*. Paris, Armand Colin.

Husen, T. (1991), *Η αμφισβήτηση του σχολείου* (μτφρ. Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή). Αθήνα, Προτάσεις.

Merle, P. (2002), *La démocratisation de l' enseignement*. Paris, La Découverte.

Van Zanten, A. (2000), *l'école, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.

Abstract

Educational Inequalities and the Social Margin

Expectations for improvements in education exist because this is inefficient and lacking in many respects. Among the priorities of the educational policy for Comprehensive Education are:

- A managerial control carried out by the most suitable persons
- Improvements in the university entry examination system
- Institutional changes in the distinction of technical and vocational training, along with the substitution of TEE into (Professional Lyceum and Professional Schools EPAL and EPAS)
- Changing of textbooks

The current educational system does not correspond to the needs of our days. It is characterized by exceptions, isolation, distinctions, inequalities, drop-outs of students attending etc. These educational inequalities make up for the existence of an educational margin, consisting of basically "sensitive" social groups.

This paper examines the factors leading to the reproduction of the educational margin and is based on the application of the educational programme "Placing (not integration) of gypsy children to school", used in this case as an example. The importance of this case study lies in the fact that it proves the recognizable isolation processes for gypsy children from school or the creation of educational inequalities which account for the coming into being of the educational margin, while the same study seeks to explain the social derivation of inequalities that reproduce the educational and social margin.

The programme "Placing gypsy children into the general education/coherent school" is of an innovative character, aiming to fight against school isolationism, while it is classified along with inter-cultural education. It recognizes difference in students and focuses on securing equality of access to schooling for all children. The choice of the word "placing" or "placement" was made so as to differentiate from the concept "integration". The former denotes that the individual is a functional member of the "group" it is being placed in while the latter means turning one into an inseparable part of the already formed group. The programme finally focuses on facilitating the access of children to school.

The realization of the program's aims depends to a high degree on coping with the contradicting aspects of education on a political level. A number of problems arise from the ways gypsy children are faced by the school, the school hierarchy and the education-

al hierarchy. School tolerates their not attending and finally their drop-out. Social segregation follows, as these children often find school doors closed. Local school authorities have also been negative towards having them at school, regarding them as lower status people. The programme insisted, making use of all means available and on whole grade gypsy children school attendance.

A second line of defense on the part of the school system to prevent the group's entry was a partial acceptance of these children through the creation of separate classes for them (segregation), a fact which is not provided for by school legislation, although the separate classes did a good job in preparing the children for entry to the general schools.

The third way of coping with gypsy children had to do with a kind of host or supplementary teaching classes within the school framework, a kind of "special education school". The advantage of this is the co-existence of gypsy children with the other children and the appearance of new communication opportunities and interaction in a shared school environment.

The fourth has to do with their typical integration in the classes of schools, which however involves the risk of the children being marginalized if the necessary supporting measures do not exist. This in turn will bring about their failure and drop out before completing elementary school.

The set-up of music-language labs also aimed at attracting gypsy children to school, while at the same time preserving traditional musical instruments that would be studied by gypsies. Besides, illiterate adolescents would be assisted in acquiring basic skills, that would enable them to find employment later on and be integrated in the social body by also coming in contact with non-gypsy people.

Results were positive in the sector of music, as well as with the language labs. In addition, seminars were organized to raise awareness in regard with the issue of gypsy educational opportunities, while train teachers of gypsy children to enable them facilitate the learning process for their students.

Finally, the level of gypsy school attendance is related to accommodation conditions. It must be noted that almost all of those with permanent residence (house) send their children to school who then go on to High School and the Lyceum. The state we believe will play a vital role in enhancing gypsy school attendance by solving the accommodation problem.

The final problem that must be seen to has to do with sources. The Ministry of Education is not consistent with cash provision/payments of teachers, a fact which hinders programme effectiveness.