

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά για να στήσουμε « γέφυρες » με το σχολείο από το οποίο αποκλείονται

Άγγελος Χατζηνικολάου*

Περίληψη

Ο αποκλεισμός των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα πολλών κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων. Η παρουσίαση δύο εξ αυτών, της παιδικής εργασίας και του προβλήματος της στέγασης, έχουν ως σκοπό να αναδείξουν το πόσο άμεσες επιπτώσεις έχουν στη σχολική φοίτηση. Ταυτόχρονα η εφαρμογή μιας άλλης παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης με χαρακτηριστικά κοινωνικής αλληλεγγύης και κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας στοχεύει: α) να καταπολεμήσει τη σχολική διαρροή και τη σχολική αποτυχία καθώς και τον κοινωνικό αποκλεισμό που συνήθως συνεπάγονται αυτές, β) να στηθούν « γέφυρες » ένταξης από όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία -εκπαιδευτικούς και παιδιά Ρομά- χρησιμοποιώντας ως υλικό διδασκαλίας τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν με ταυτόχρονη ανάδειξη τους σε κάθε περίπτωση.

Το θέμα της εισήγησης μου το υπαγόρευσαν μαθητές και μαθήτριες μου Ρομά προκειμένου να καταδείξουμε α) Έναν από τους πολλούς παράγοντες, την έλλειψη κατοικίας που οδηγούν στη σχολική διαρροή ή τη σχολική αποτυχία πολλών παιδιών Ρομά και στον κοινωνικό αποκλεισμό και β) πώς τα προβλήματα στέγασης ως παράγοντα, αποκλεισμού αποτέλεσαν αντικείμενο διδασκαλίας.

Κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη κινητικότητα γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Το ότι πολλά παιδιά Ρομά εγγράφονται σε σχολεία και σε ορισμένες περιπτώσεις παρακολουθούν μαθήματα σε διάφορα προπαρασκευαστικά τμήματα ή Τάξεις Υποδοχής ελάχιστα απαντά στα εκπαιδευτικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στο σχολείο, τα οποία (προβλήματα) είναι απόρροια των κοινωνικών προβλημάτων που βιώνουν σε συνθήκες φτώχειας, ανέχειας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Η εισήγηση στηρίζεται στην υπόθεση ότι ενδεχομένως κάποια από τα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο να απαλειφθούν (π.χ. σχολική αποτυχία-χαμηλή βαθμολογία κ.λπ.) και ότι η αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις με παιδιά Ρομά εξαρτάται από το βαθμό που ο κυρίαρχος σχολικός πολιτισμός ενστερνίζεται την παλυπολιτισμικότητα, απορρίπτει τον εθνοκεντρισμό και σχεδιάζεται έτσι που να υπηρετεί την ιδέα μιας αντιρατσιστικής παιδαγωγικής (Τσιάκαλος 2001) με κύρια χαρακτηριστικά: α.) τη δημιουργική συμμετοχή των ίδιων των παιδιών Ρομά για β) την κριτική συνειδητοποίηση (Freire 1976) και ανάδειξη από όλα τα παιδιά των παραγόντων εκείνων που οδηγούν στον αποκλεισμό και γ) τέλος τη διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών αλληλεγγύης από όλους και όλες τους/τις εμπλεκόμενους /νες στην εκπαιδευτική διαδικασία προς τους αποκλεισμένους Ρομά προκειμένου να αρθούν οι παράγοντες αποκλεισμού για να απορροφήσουν το δημόσιο και κοινωνικό πλούτο, μέρος του οποίου είναι και η εκπαίδευση.

Συνέπεια των παραπάνω τριών χαρακτηριστικών είναι ότι για να μιλήσει κάποιος ή κάποια για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά οφείλει πρωτίστως να λάβει υπόψη του τις συνθήκες διαβίωσης των οικογενειών τους και τις επιμέρους ρυθμίσεις διακανονισμών και δεδομένων των κοινωνικών-πολιτικών και κρατικών θεσμών που αφορούν στην περίπτωση μας όλες εκείνες τις ρυθμίσεις που έχουν άμεσες επιπτώσεις στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Αυτές οι ρυθμίσεις έχουν να κάνουν με όλο εκείνο το πλέγμα γραφειοκρατικών και εξουσιαστικών δομών τόσο από την πλευρά της εκπαίδευσης όσο και από την πλευρά της κοινωνίας. Το πλέγμα αυτό διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές στο κάθε σχολείο χωριστά και σε κάθε τοπική κοινωνία, όπου ζουν Ρομά. Τοπική αυτοδιοίκηση, σχολεία, και σύλλογοι γονέων διαμορφώνουν ένα πλέγμα αντιλήψεων στάσεων και συμπεριφορών που επηρεάζουν τη μόνιμη εγκατάσταση των Ρομά και την απόκτηση κατοικίας κάτι που έχει άμεσες επιπτώσεις στην τακτική φοίτηση των παιδιών τους και άρα στην εκπαίδευση τους.

Έτσι επιβάλλεται μια σφαιρικότερη αναφορά σε εξωσχολικές μεταβλητές-παράγοντες και παραμέτρους, που αφορούν άμεσα ή έμμεσα τους Ρομά με αποτέλεσμα να βιώνουν μια σειρά αρνητικών αποτελεσμάτων. Διαφορετική οπτική θα έχει ως αποτέλεσμα να ελλοχεύει ο κίνδυνος το σχολείο ν' αποκοπεί από το συγκείμενο κοινωνικό περιβάλλον των οικογενειών Ρομά που τους οδηγεί σχολικό κοινωνικό αποκλεισμό. Η αποκοπή από το περιβάλλον τον Ρομά έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να υιοθετεί ή να αναπαράγει την κυρίαρχη οπτική των επίπλαστων ή πλασματικών εικόνων και δεδομένων, που οδηγούν τις περισσότερες φορές σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Έτσι πολλές φορές το σχολείο στέκεται στο γεγονός μόνο, αν τα παιδιά αυτά εκτελούν τις εργασίες που αναθέτει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο σπίτι. Μαθητές ή μαθήτριες χαρακτηρίζονται αμελείς κατά ένα αυτονόητο τρόπο και δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη ότι πολλά από αυτά τα παιδιά ζουν σε παράγκες χωρίς ηλεκτρικό, χωρίς βασική επίπλωση, με υγρασία της οποίας πρώτο θύμα είναι το χαρτί του βιβλίου ή του τυχόν τετραδίου του παιδιού κ.λπ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά ένας τέτοιος κίνδυνος είναι πάντα ορατός, ιδίως αν απομονωθούν τα όποια εκπαιδευτικά προβλήματα από τα σύνολο των γενικότερων προβλημάτων που καθημερινά αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι στην πραγματικότητα, όταν δουλεύουμε στην τάξη ή όπου αλλού, πρωτίστως δουλεύουμε με ανθρώπους και πάμε να αντιμετωπίσουμε καταστάσεις, οι οποίες είναι δημιουργήματα όχι μόνο της προσωπικής μας αλληλεπίδρασης και σχέσης με τα παιδιά, αλλά κυρίως των επιρροών από το εξωσχολικό περιβάλλον και οι καταστάσεις που έχουμε μπροστά μας είναι πολλές. Αυτές οι καταστάσεις είναι που επηρεάζουν τόσο την οργάνωση όσο και την υλοποίηση της όποιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Με άλλα λόγια η μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι κάτι που υπάρχει από μόνη της. Κύριες κοινωνικές διαδικασίες οι οποίες επηρεάζουν καθημερινές σχολικές καταστάσεις και διαμορφώνουν τη διδακτική μας παρέμβαση με παιδιά Ρομά είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο ρατσισμός που βιώνουν τα παιδιά αυτά. Η οριοθέτηση ίου κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί κομβικό σημείο, γιατί θα επηρεάσει την καθημερινή μας εκπαιδευτική παρέμβαση προκειμένου να διερευνηθούν όλοι οι παράγοντες που καθορίζουν τις διαστάσεις του, οι οποίοι στο καθημερινό κοινωνικό πλαίσιο είναι βιώματα των μαθητών μας Ρομά. Στα πλαίσια λοιπόν της παρέμβασης μας κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου (Τσιάκαλος 1991, Τσιάκαλος 1998). Η δε συσχέτιση του με το ρατσισμό επικεντρώνεται στο σημείο εκείνο όπου ο ρατσισμός οδηγεί σε υποτελή διαβίωση. Άλλωστε ρατσισμός είναι ένα πλέγμα αντιλήψεων στάσεων και συμπεριφορών καθώς και θεσπισμένων μέτρων που εξαναγκάζουν ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση και αυτό επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων (Τσιάκαλος 2000).

Σχεδιασμός οργάνωση διδασκαλίας του δικαιώματος της κατοικίας

Με βάση τα προηγούμενα μπορούμε να αναφερθούμε σ' ένα σύνολο διαδικασιών που θα λάβουν χώρα από τη στιγμή που θα σχεδιαστεί η διδασκαλία ως την ολοκλήρωση της. Η υιοθέτηση της άποψης ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα σύνολο καταστάσεων, τις οποίες βιώνουν οι Ρομά σημαίνει ότι απαιτείται οργάνωση και σχεδιασμός προκειμένου να εντοπιστούν όλες αυτές οι καταστάσεις. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως η παρουσία μου ως δάσκαλος στους χώρους όπου ζουν τα παιδιά Ρομά κρίνεται επιτακτική. Έτσι για πολλές ώρες καθημερινά οφείλω να πηγαίνω στους καταυλισμούς ή στη γειτονιά των παιδιών Ρομά προκειμένου να εντοπίσω τους παράγοντες αποκλεισμού. Αυτό καθιστά επιτακτικότερη την όσο δυνατόν επιστημονικά αρτιότερη οργάνωση της διδασκαλίας. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα τόσο η οργάνωση όσο και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να είναι συνειδητή πράξη και αποτέλεσμα τεσσάρων κατηγοριών:

- A) Των παιδαγωγικών προθέσεων (σκοπών - στόχων)
- B) Του περιεχομένου διδασκαλίας
- Γ) Της υιοθέτησης μεθόδου - μοντέλου διδασκαλίας
- Δ) Των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν (Τσιάκαλος 1991)

Η κριτική συνειδητοποίηση και η αλληλεγγύη ως παιδαγωγικές προθέσεις

Η επιτυχία ή η αποτυχία του εκπαιδευτικού έργου σημαίνει για μας κατάλληλη επιλογή σκοπών οι οποίοι να συσχετίζονται με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που βιώνουν οι Ρομά. Οι παιδαγωγικές προθέσεις και οι σκοποί για τη διδακτική παρέμβαση επηρεάζουν πλήρως και με συγκεκριμένο τρόπο τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τρόπος με τον οποίο θα διατυπωθούν θα οριοθετούν την εκπλήρωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Νούτσος 1983), ταυτόχρονα θα δώσουν όλες εκείνες τις διαστάσεις του περιεχομένου του μαθήματος στην συγκεκριμένη περίπτωση του «δικαιώματος κατοικίας» του κάθε παιδιού, καθώς και τις στρατηγικές ή μεθόδους της διδακτικής πρακτικής. Για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και έκταση στο επίπεδο των σκοπών. Η διατύπωση των στόχων και των σκοπών περικλείεται σε ένα πλέγμα δυο διαστάσεων α) των κοινωνικοπολιτικών στόχων όπως αυτοί διατυπώθηκαν στην αρχή της εισήγησης ως χαρακτηριστικά και β) γνωστικούς στόχους προκειμένου να μάθουν τα παιδιά Ρομά να χρησιμοποιούν την Ελληνική ως δεύτερη τους γλώσσα σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις μιας και δεν είναι μητρική τους.

Και στις δύο περιπτώσεις, στη διατύπωση των στόχων και σκοπών παίζει ουσιαστικό ρόλο η κυρίαρχη κοινωνική άποψη που έχει να κάνει με τη διάσταση που δίνει στο θέμα της κατοικίας των Ρομά: Οι Τσιγγάνοι δεν μπορούν να ζουν μέσα σε σπίτια. Άποψη που ενισχύει τη μυθοποίηση της πραγματικότητας, διατηρώντας τη ζωή των Ρομά σε συσκότιση γύρω από λογικές πολιτισμικών καταβολών βιολογικά καθοριζόμενων για τους Ρομά. Ταυτόχρονα σε πολιτικοκοινωνικό επίπεδο οργανώνονται προγράμματα στέγασης των Ρομά μεγάλων κονδυλίων τα οποία όμως δεν έχουν αποτελέσματα καθότι η στεγαστική πολιτική συνδυάζεται και υλοποιείται χωρίς την εμπλοκή των άμεσα ενδιαφερόμενων. Θα πρέπει να αποφευχθεί η φολκλωρική ματιά που θεωρεί ότι η στέγη για τους Ρομ θα πρέπει δήθεν να συντηρεί στοιχεία που θεωρούνται «φυσιολογικά» για τους Ρομ (Φατούρος 1995, Καραθανάση 2000, Μουγγέλη 1996, Παυλή, Σιδέρη 1990).

Αν η εκπαίδευση εντοπίσει ως πρόβλημα δικό της τα στεγαστικά προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές Ρομά και αντιμετωπιστούν ως παιδιά που βιώνουν καταπίεση και κοινωνικό αποκλεισμό, τότε η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά τη διάσταση «πολιτιστικής δράσης» για την κατάκτηση της ελευθερίας (Freire 1977) και την ανάδειξη των προβλημάτων αποκλεισμού από τη στέγαση. Αυτές οι διαδικασίες είναι πράξεις απόκτησης γνώσεων στις οποίες τα παιδιά Ρομά παίζουν ρόλο υποκειμένου, δηλαδή του πραγματικού δημιουργού της γνώσης. Αυτό αποτελεί κατά τον Freire 1977 πράξη θάρρους, δηλαδή η ανάδειξη των προβλημάτων και των συνθηκών που «βιώνουν». Είναι μία διαδικασία θάρρους μέσα από την οποία άνθρωποι που ήταν προηγουμένως βυθισμένοι στην πραγματικότητα ως αλλοτριωμένοι, αρχίζουν να αναδύονται και να εμφανίζονται με κριτική σκέψη και συνείδηση (Freire 1977: 37).

Η υιοθέτηση των διαστάσεων καταπίεσης και κοινωνικού αποκλεισμού σημαίνει ότι στην κοινωνία υπάρχουν σχέσεις κυριαρχίας και υποτέλειας οι οποίες δεν αφήνουν εκτός την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στην ουσία οι Ρομά ως υποτελής ομάδα βρίσκεται εξ' ορισμού στη «σιωπή», μιας και η όποια φωνή της είναι αντήχηση της κυρίαρχης φωνής (Freire 1977: 70-71). Κάτι που ο Freire (1976) ονόμασε «κουλτούρα της σιωπής» γιατί δεν ανταποκρίνεται πολλές φορές στη φωνή των ίδιων των υποτελών. Στόχος μας λοιπόν, η ανάδειξη της φωνής των Ρομά των οποίων η υποτελής διαβίωση σε συνδυασμό με την ελλιπή φοίτηση τους καθιστά ευάλωτη πολιτισμική μειονότητα, που ως τέτοια δεν έχει τη δύναμη στη λήψη αποφάσεων, όπως οι κυρίαρχες ομάδες (GRANT 2001: 90). Έτσι τα παιδιά δημιουργούν και αυτή η δημιουργία είναι πολιτισμός και απάντηση στην όποια επιβολή σιωπής. Άλλωστε ο πολιτισμός ως διαδικασία δεν περιλαμβάνει μόνο την όποια φολκλωρική διάσταση της ζωής των Ρομά που επιλεκτικά προβάλλουν τα Μ.Μ.Ε. προκειμένου να ισχυροποιήσουν κυρίαρχα αυτονόητα και να διαιωνίσουν επίπλαστες εικόνες. Για μας πολιτισμός είναι η ιδιαίτερη μορφή στην οποία βρίσκουν την έκφραση τους οι Ρομά χρησιμοποιώντας ως υλικά όλα εκείνα τα κοινωνικά στοιχεία τα οποία είναι δημιουργήματα ιστορικών, πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών παρεμβάσεων. Έτσι ο πολιτισμός δεν είναι κάτι το τελειωμένο, μια δεδομένη κατάσταση, αλλά μία συνεχής δημιουργική διαδικασία μία διαρκώς εξελισσόμενη συνεννόηση για επιβίωση και οι διαστάσεις του δικαιώματος κατοικίας τις οποίες θα μάθουν τα παιδιά αποτελεί μέρος του πολιτισμού και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας καθώς και η

ανάδειξη των προβλημάτων επιβίωσης που αντιμετωπίζουν εξαιτίας της έλλειψης κατοικίας αποτελεί στοιχείο αδιαφορίας και βαρβαρότητας του σύγχρονου πολιτισμού μας (Bullivant 1997). Αν γίνει κατανοητή έτσι η έννοια του πολιτισμού δηλαδή ως διαδικασία και όχι ως ένα σύστημα απολιθωμένων αξιών που δεσμεύουν άτομα και θεσμούς τότε η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει αντίστοιχα στη διαμόρφωση της διαδικασίας αναζήτησης της «φωνής» των Ρομά και στην αμφισβήτηση της αντίστοιχης της κυρίαρχης άποψης που λέει «οι Ρομά δεν μπορούν να ζήσουν σε σπίτι».

Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο τίθεται υπό διαπραγμάτευση η σκοποθεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η μεθοδολογία και το υλικό που πρέπει να αποτελέσει γνωστικό αντικείμενο. Η εκπαιδευτική έρευνα προσφέρει πολλά τέτοια παραδείγματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, κατά τις οποίες αυξάνονται οι ευκαιρίες αποκλεισμένων εκπαιδευομένων και αποκλεισμένων παιδιών για σχολική ένταξη (Swadener 1999).

Η διαπραγμάτευση της οργάνωσης της διδασκαλίας συμβάλλει στην ισχυροποίηση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά, άλλωστε η μέθοδος μας αποσκοπεί στη διαρκή ενδυνάμωση των παιδιών μέσα στο σχολείο, το οποίο οφείλει να εκτιμά θετικά το κάθε παιδί γι' αυτό που φέρνει. Κατ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά Ρομά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δημιουργίας στα πλαίσια χειραφέτησης και αλληλεπίδρασης με προοπτικές επιτυχίας. Σ' αυτή την περίπτωση παιδαγωγικές υποθέσεις είναι ότι το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και οι εμπειρίες των παιδιών Ρομά που συνδέονται με τη δουλειά του σχολείου αυξάνουν τις ικανότητες των παιδιών αυτών να αναλύουν και να κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητα της δικής τους ζωής σε μία προσπάθεια να αναπτύξουν τα δικά τους κείμενα και το δικό τους λόγο (Axelson 2001: 79).

Έτσι στη μέθοδο μας τα παιδιά Ρομά βρίσκονται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και επιχειρείται η αναζήτηση γνωστών τους καταστάσεων, που η επικοινωνία τους μαζί μου όσο και με τους μη Ρομά συντελεστές της εκπαίδευσης να θεωρείται και από τα ίδια τα παιδιά απαραίτητη. Οπότε στα πλαίσια της επικοινωνίας επιβάλλεται από όλους μας η ανεύρεση των διαστάσεων από το στεγαστικό πρόβλημα που βιώνουν οι Ρομά μαθητές και μαθήτριες. Αυτές οι διαστάσεις αποτελούν κεντρικές ιδέες του μαθήματος που σίγουρα προκαλούν το ενδιαφέρον όλων των παιδιών.

Τα νοήματα των καταστάσεων που βιώνουν τα παιδιά Ρομά αποτελούν αντικείμενο συζήτησης κατά τη διάρκεια της οποίας επιχειρείται η έκφραση των απόψεων των παιδιών. Δίνεται πρωτίστως έμφαση ιδιαίτερης βαρύτητας στο περιεχόμενο του συλλογισμού των μαθητών/τριών και κατά δεύτερο λόγο στη γραμματικοσυντακτική τελειότητα των προτάσεων, όπου κάθε φορά γίνονται οι απαραίτητες διορθώσεις και η επισήμανση κάποιου γραμματικού φαινομένου ή η εκμάθηση της λέξης σπίτι (Χαραλαμπίδης, Χατζησαββίδης 1997, Χαραλαμπίδης 2001).

Κάποια παραδείγματα:

α) Το 1994-95 οργανώνουμε καθημερινά μαθήματα σε μία παράγκα του τότε καταυλισμού Εύοσμου. Τα παιδιά μαθαίνουν τη λέξη «σπίτι». Γύρω από αυτήν την παραγωγική λέξη (Freire 1977) συζητάμε θέματα όπως: πώς θα 'ταν η ζωή μας σε σπίτι, τι κινδύνους αντιμετωπίζουν τα παιδιά στον καταυλισμό χωρίς σπίτια (π.χ. αρουραίοι, έλλειψη νερού, και ασθενειών-ασφάλεια, κρύο και ζέστη ανάλογα με την εποχή). Στο τέλος μαθαίνουμε το τραγούδι του Χατζηνάσιου και της Τσανακλίδου «Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον τοίχο δύο καρδιές κι ένα ήλιο στη μέση..... Μέχρι σήμερα ηχεί στα αφτιά μου η άποψη του μικρού τότε Παρασκευά «Εμείς κύριε δεν έχουμε τοίχο. Που θα ζωγραφίσουμε; Είναι άδικο αυτό».

β) 1997- Τα παιδιά του καταυλισμού της Χαλάστρας παράγουν τη δική τους πρώτη πρόταση για το δικαίωμα της κατοικίας. «Είμαι παιδί στο μαχαλά και δεν έχω σπίτι». (Τα δικαιώματα μου 1997-98) και λίγο αργότερα σε ένα συνδυασμό του δικαιώματος κατοικίας με το δικαίωμα στην ξεκούραση τα ίδια παιδιά θα πουν «Πηγαίνω στο σπίτι και δεν κοιμάμαι στο κρεβάτι, γιατί δεν έχω κρεβάτι». (Τα δικαιώματα μου 1997-98). Τα παιδιά αυτά ζουν σε παράγκες και όμως γνωρίζουν την έννοια «σπίτι» την οποία ταυτίζουν με την παράγκα.

γ) Το τρέχον ακαδημαϊκό έτος (2003-04) στο Δενδροπόταμο. Τα παιδιά του προπαρασκευαστικού τμήματος όταν εξετάζαμε το κεφάλαιο της κατοικίας από τα βιβλία «Εμείς και ο Κόσμος» προέβησαν σε συγκρίσεις του περιεχόμενου των βιβλίων με τη ζωή τους για να διαπιστώσουν την αδικία που γίνεται εις βάρος των φτωχών αλλά και των ίδιων. Αφού φέτος έμαθαν και αυτά να διαβάζουν και να γράφουν, κάποια από αυτά θεώρησαν ότι έπρεπε κάτι να γράψουν. Έτσι: «Στο σπίτι δεν μπορώ να διαβάζω, γιατί φωνάζουν. Αν είχα δωμάτιο δικό μου τα (θα) μπορούσα να διαβάζω και θα έπαιζα».

Τα σπίτια μας

Τα παιδιά της τάξης μας έχουν μικρά σπίτια. Έχουν ένα δωμάτιο και κοιμούνται κάτω στο πάτωμα και δεν ξεκουράζονται.

δ) Τα παιδιά του καταυλισμού της Χαλάστρας μετά από ένα χρόνο στο σχολείο άρχισαν να γράφουν πιο ολοκληρωμένα κείμενα:

1. «Το δικό μου σπίτι»

«Εγώ μένω σε πολύ μικρό σπίτι, είναι παράγκα

Το δικό μου σπίτι έχει μήκος .. μέτρα και πλάτος μέτρα. Όλο είναι

..... τετραγωνικά μέτρα».

ή

2. «Το παιδικό δωμάτιο»

Το παιδί πρέπει να έχει το δωμάτιο του. Σ' αυτό έχει τα παιχνίδια του και μπορεί να παίζει. Όταν κουράζεται, ξαπλώνει και ξεκουράζεται στο κρεβάτι του. Στο παιδικό δωμάτιο το παιδί έχει τα βιβλία του και διαβάζει. Εμείς δεν έχουμε δικά μας δωμάτια. Έτσι εξετάζουμε τη γλώσσα μας ως ένα κοινωνικοπολιτισμικά διαμεσολαβούμενο προϊόν μαζί με τα παιδιά Ρομά τα οποία ως συμμετέχοντα με ενεργητικό τρόπο στη μάθηση της γλώσσας απολαμβάνουν την ευκαιρία να μάθουν ουσιαστικότερα. Επειδή εμπλέκονται ενεργά και βρίσκουν νόημα στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης για αυτό και σε ένα επόμενο στάδιο αναλαμβάνουν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Τα παιδιά της Χαλάστρας αναλαμβάνουν να ζωγραφίσουν πώς θα θέλουν να ναι τα σπίτια τους και πως είναι και τις στέλνουν στο Δήμαρχο με μια λιτή επιστολή η οποία περιγράφει όλο το στεγαστικό πρόβλημα που βιώνουν.

«Γράμμα στο Δήμαρχο»

Κύριε Δήμαρχε

Είμαστε τα παιδιά από το μαχαλά. Εκεί έχουμε πολλά προβλήματα. Θέλουμε σπίτια που να έχουν φώτα και βρύσες με καθαρό νερό.

Διαπιστώσεις

Όλα τα προηγούμενα θέτουν σε καθημερινό επαναπροσδιορισμό το ρόλο μου ως δασκάλου. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί γενικά είμαστε μέλη της κυρίαρχης ομάδας, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου μας εστιάζεται ακριβώς σ' αυτό δηλαδή στο ότι ενώ είμαστε μέλη της κυρίαρχης ομάδας, η εκπαίδευση μας παρέχει δυνατότητες αναθεώρησης απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών. Κατά τον Cummins (1999) ο/η κάθε εκπαιδευτικός ως μέλος συνήθως της κυρίαρχης ομάδας έχει τη δυνατότητα να αναπαράγει ή να αμφισβητήσει την εξουσία. Με άλλα λόγια να πάρει ή να διατυπώσει θέσεις για τα προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες του, να πάρει θέση με το μέρος τίνος είναι (Oliveira 1986). Μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας μαζί με τα παιδιά Ρομά δημιουργούμε εκείνες τις συνθήκες διαλόγου προκειμένου να αναδειχθεί η αυτοκριτική στάση και η εκδήλωση αλληλεγγύης. Ταυτόχρονα μέσω της μεθόδου μας δίνεται σε όλους και όλες (εμένα προσωπικά και τα παιδιά) η δυνατότητα να κατανοήσουμε τη λειτουργία της πολιτικής εξουσίας, για ποιους λόγους εδώ και χρόνια δεν λύνονται στεγαστικά προβλήματα των Ρομά. Κάτι που επανειλημμένα έχει επισημανθεί σε συναντήσεις, ή συνέδρια που αφορούν τους Ρομά (Τσιάκαλος, Ecos Ouverture 1995 κ.ά.).

Τα παραπάνω συμβάλλουν ώστε να αρχίσουμε από κοινού να εργαζόμαστε συλλογικά, ώστε τα παιδιά Ρομά να αρχίσουν να ενεργούν με τον κατάλληλο τρόπο: να προκαλέσουν, να παραπονεθούν και να διεκδικήσουν τα φυσικά, πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα από τα οποία αποκλείονται και να απαιτήσουν ισότητα στην πρόσβαση, στις ευκαιρίες και στην αντιμετώπιση. Με τον κριτικό

στοχασμό επιδιώκεται καθημερινά η κατάκτηση της συνειδητοποίησης όλων μας με στόχο την επιρροή πάνω στη ζωή μας. Θέτοντας σε αμφισβήτηση πολλά από αυτά που διαβάζουν τα παιδιά Ρομά στα βιβλία ή τις όποιες πληροφορίες που προπαγανδίζουν μία συγκεκριμένη οπτική της ζωής (Φραγκουδάκη 1997), τα παιδιά Ρομά που δημιούργησαν τα δικά τους κείμενα για το δικαίωμα της κατοικίας, άλλαξαν ριζικά το νόημα του αλφαριθμητισμού, άσχετα αν δεν χρησιμοποίησαν τη μητρική τους γλώσσα, η οποία για πολλούς και διάφορους λόγους, όπως εθνοκεντρισμός και ομοιομορφία της ελληνικής εκπαίδευσης, δεν καταγράφεται από το επίσημο κράτος ή δεν ενισχύονται οι λίγες προσπάθειες καταγραφής της".

Γι' αυτό τα παιδιά Ρομά εκτός από τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας χρειάζονται την τέλεια γνώση, ώστε να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους και την πολιτισμική τους αξία και ταυτόχρονα να ενισχύσουν τον αυτοπροσδιορισμό τους (Τρέσσου, Μητακίδου 2001). Ο Freire (1976) θεωρεί ότι ο αναλφαριθμητισμός είναι μία απελευθερωτική διαδικασία και ο στόχος των διδακτικών πρακτικών είναι η ενδυνάμωση μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, και πως αυτός ο στόχος μπορεί να αποτελέσει αρχή αμφισβήτησης της κυρίαρχης ιδεολογίας που αποσκοπεί στον έλεγχο της ζωής των μειονοτήτων.

Αντί επιλόγου

Χρόνια τώρα οι άστεγοι Ρομά χαρακτηρίζονται ως «νομάδες» και δεν λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό στεγαστικών προγραμμάτων. Ακόμα και για κείνες τις περιπτώσεις όπου τους εγκατέστησαν σε χώρους κρατικούς-πρώην στρατόπεδα και σ' αυτές τις περιπτώσεις η εγκατάσταση δεν θεωρείται μόνιμη από το κράτος.

Από την άλλη όσο θετικές και αν είναι οι εκδηλώσεις αλληλεγγύης δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι ο ρατσισμός καταπολεμάται κυρίως με την αναβάθμιση των συνθηκών διαβίωσης των Ρομά αλλά και άλλων ομάδων ή μειονοτήτων που γίνονται θύματα αυτού του φαινομένου. Γιατί πολύ συχνά είναι οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης των Ρομά που θεμελιώνουν στην καθημερινή ζωή τις προκαταλήψεις, την περιφρόνηση και τις διακρίσεις εις βάρος τους. Οι ίδιοι σε πολλές συζητήσεις θέτουν ως πρώτο πρόβλημα, το πρόβλημα της αξιοπρεπούς στέγασης.

Επιτρέψτε κλείνοντας να ασχοληθώ με τον τίτλο της εργασίας: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά για να «στήσουμε γέφυρες».... Αφορμή για τον τίτλο ο Νίκος Καζαντζάκης που κάπου έγραφε ότι «ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του κι όταν πια του έχει διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες. Αυτές τις γέφυρες φροντίζουμε καθημερινά με τα παιδιά Ρομά να τις στερεώνουμε με νέα υλικά γιατί οι παράγοντες αποκλεισμού και ρατσισμού είναι τόσο ισχυροί που προσπαθούν καθημερινά να τις γκρεμίσουν και τις περισσότερες φορές τα καταφέρνουν. Το καθημερινό χτίσιμο γέφυρας, ανάμεσα στους καταυλισμούς Ρομά και στο σχολείο είναι και για μένα μία υπόσχεση γι' αυτά τα παιδιά, η οποία ως «παιδαγωγική υπόσχεση» απαιτεί θέληση «για να αλλάξουμε τον κόσμο στον οποίο έρχονται να ζήσουν τα παιδιά Ρομά» σε ένα κόσμο βάρβαρης ανισότητας και αδικίας (Τσιάκαλος 2001). Μοιράστηκα μαζί σας μία κατάσταση απλή και μικρή από πλευράς διδακτικής ύλης η οποία στην ουσία αποτελεί ανεκπλήρωτη υπόσχεση από πλευράς μου, πιστεύω όμως ότι η «υπόσχεση της παιδαγωγικής πραγματώνεται μόνο όταν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες είμαστε ικανοί να κοινοποιούμε στον κόσμο τα προβλήματα που καθημερινά βιώνουν παιδιά-μαθητές και μαθήτριες μας-σε συνθήκες ρατσισμού, κοινωνικού αποκλεισμού και φτώχειας.

Σημειώσεις

1. α) Η αρνητική στάση του Δημάρχου Εύοσμου για τους Ρομά της περιφέρειας του, είχε επιπτώσεις στη ζωή και στη φοίτηση των παιδιών στα σχολεία του Εύοσμου. Αρνητικές δηλώσεις του δημάρχου στο νομαρχιακό συμβούλιο Θεσσαλονίκης 9-7-1997. Εφημερίδα Αγγελιοφόρος: 18-7-1997. Κόντρα Δήμων για μετεγκατάσταση των Τσιγγάνων, β) Θετική στάση του δημοτικού συμβουλίου του δήμου Χαλάστρας επηρέασε τη φοίτηση των παιδιών Ρομά του καταυλισμού Χαλάστρας, γ) Η προσπάθεια του συλλόγου γονέων και του διευθυντή του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χαλάστρας επέδρασε θετικά στη σχολική φοίτηση των παιδιών του καταυλισμού Χαλάστρας.
2. α) Στο Συνέδριο του Μαΐου 2001 του Πανελλαδικού Διαδημοτικού Δικτύου ΡΟΜ η υπουργός εσωτερικών ανήγγειλε πρόγραμμα στέγασης: των Ρομά ύψους 40 δις δρχ. β) Σε πολλές περιπτώσεις το πρόβλημα στέγασης των Ρομά χαρακτηρίστηκε ως επείγον χωρίς όμως να υλοποιούνται άμεσα και αποτελεσματικά προγράμματα στέγασης των Ρομά, Υπουργείο Περιβάλλοντος. Χωροταξίας & Δημοσίων Έργων. Γενική Διεύθυνση πολεοδομίας, Διεύθυνση οικιστικής Πολιτικής και Κατοικίας / αρ. πρ. 10.021/4 /27.12.1995.
- 3 α) Αναφερόμαστε στις προσπάθειες του τομέα γλωσσολογίας του Φιλολογικού Τμήματος του ΑΠΘ με υπεύθυνο τον κ. Τζίτζιλη. Προσπάθεια καταγραφής της γλώσσας των Ρόμα από τον κ. Μαρσέλο που δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί λόγω του θανάτου του. Δημιούργησε λεξικό με 30.000 λέξεις Εφημ. ΝΕΑ 23-24 Φεβρουαρίου 2002.
4. Έκθεση του βοηθού Νομάρχη Θεσσαλονίκης και αίτηση για παραχώρηση λυόμενων οικισμών 9.12.99/Γραφ. Βοηθού Νομάρχη Παιδείας - Υγείας Πρόνοιας.

Βιβλιογραφία

- Axelsson, M. (2001). Βασικοί Παράγοντες στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σ' ένα περιβάλλον πλειοψηφίας. Στο Ε. Τρέσσου, Χ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. 77-82
- Bullivant, B. (1997). Προς μία ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο ΣΟΗΑΜ ΜΟΔΗΛ κ.α. (επιμ.), *Πολ.υπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί-προοπτικές* (μτφρ. Α. Ζιώγου-Σιδέρη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cummins, I. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*; (επιμ. Ε. Σκούρτου). (μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- GRANT, O. (2001). Γλώσσα, εγγραμμιατισμός και η διδασκαλία μειονοτήτων. Στο Ε. Τρέσσου, Χ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. 139-151.
- Freire, P. (1976). *Αγωγή των καταπιεζομένων*, (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τσάμη). Αθήνα: Καστανιώτη
- Reginald, O. (1985). Ο Φρέιρε η πρακτική και η αγωγή. Στο Μ. Κατσούλης (επιμ.), *Μία απελευθερωτική αγωγή*. Κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης Γ.Γ.Λ.Ε.
- Oliveira, M. & ΟΠνεΐ3, P. Για μία εναλλακτική έρευνα. Στο Μ. Κατσούλης (επιμ.) *Μία απελευθερωτική αγωγή*.
- Swadener, E. (1999). Σε κίνδυνο ή «που υπόσχονται»; Από τις ελλειμματικές εκδοχές για τα παιδιά της άλλης κατηγορίας, στις δυνατότητες ουσιαστικών συμμετοχών με παιδιά και οικογένειες. Στο *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού Ν. Πουланτζάς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 131-187.
- Καραθανάση, Ε. (2000). *Το κατοικείν των Τσιγγάνων. Ο βιοχώρος και ο κοινωνικός χώρος των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Gutenberg. 55-68.
- Μουχελή, Α.(1996) Τσιγγάνοι και κοινωνικό αποκλεισμό. Στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα; ΕΚΚΕ. 502-504.
- Νούτσος, Μ. (1983). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παυλή Μ., Σιδέρη Α. (1990). *Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και Κάτω Αχαγιάς*. Αθήνα; Γ.Γ.Λ.Ε.
- Τρέσσου. Ε., Μητακίδου, Χ. (2001). Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: Τα μαθηματικά σε γλωσσικά συμφραζόμενα. Στο Ε. Τρέσσου, Χ. Μητακίδου (επιμ.). *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Τσιάκαλος, Γ. (1991). Εκπαιδευτικό έργο Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση. Στο *Εκπαιδευτικά έργο. Προβληματισμός, σχεδιασμός υλοποίηση αξιολόγηση*. Αθήνα; ΟΛΜΕ, 68-86.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός; Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός, η ελληνική εμπειρία*. ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg;.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός: αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2001). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Υπουργείο Πολιτισμού - Φίλοι Ιδρ, Μελίνα Μερκούρη. 47-47
- Τσιάκαλος, Γ. (υπό δημοσίευση). Υπόσχεση της παιδαγωγικής. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στις Σπέτσες 4.7.2001
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, θ. (1997). *Τι ειν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα; Αλεξάνδρεια.
- Χαραλαμπόπουλος, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2001). Η διδασκαλία ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης;. Στο Ε. Τρέσσου, Χ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη; Παρατηρητής, 456-463,

Πηγές

1. Ecos Ouverture: Συνάντηση για θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και ένταξης των Τσιγγάνων στην οποία έκανε παρέμβαση ο κ. Δ, Φατούρος για θέματα στέγασης Ρόμα Π.Τ.Δ.Ε./Α.Π.Θ. 20-22/1/1995
2. «Τα δικαιώματα μου». Το δικό μας βιβλίο (Α' και Β') που έγραψαν τα παιδιά Ρομά του καταυλισμού Χαλάστρας και επιμελήθηκε ο Α. Χατζηνικολάου.
3. Κοινωνικός Αποκλεισμός και Ένταξη: Μηνιαίο Δελτίο ενημέρωση σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και ένταξης των Ρομά στο οποίο δημοσιεύεται το «Ξεκινήστε ένα στεγαστικό πρόγραμμα για τους Ρομά αμέσως», του καθ. κ Γ. Τσιάκαλου. Τεύχος Απριλίου 1995.Π.Τ.Δ.Ε./Α.Π.Θ.

***Χατζηνικολάου Άγγελος:** Γεννήθηκε στη Μεσολακκιά Σερρών το 1960. 17 χρόνια τώρα εργάζεται ως δάσκαλος. Τα τελευταία 10 χρόνια συνεργάζεται με τον καθηγητή Γ. Τσιάκαλο του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. στις προσπάθειες και στα προγράμματα που οργανώνει με ομάδα επιστημόνων του Π.Τ.Δ.Ε. για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ευάλωτων ομάδων. Έχει αναλάβει τον αλφαριθμητισμό παιδιών Ρομά σε διάφορες περιοχές της Θεσσαλονίκης τόσο σε καταυλισμούς όσο και σε σχολεία στον Εύοσμο, Κορδελιό, Χαλάστρα, Μενεμένη. Το τελευταίο ακαδημαϊκό έτος ασχολείται επιπλέον και με την εκπαίδευση φυλακισμένων νέων στις φυλακές Διαβατών για δυο μέρες την εβδομάδα στα πλαίσια συνεργασίας των Αρσις (μη κυβερνητική Οργάνωση), Β' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, Διεύθυνση Φυλακών και του κοσμήτορα της Παιδαγωγικής Σχολής κ. Γ. Τσιάκαλου.