

Ένα περιστατικό ρατσισμού (ή διάκρισης ή εθνικισμού) στο σχολικό περιβάλλον: Μια βαθύτερη ανάλυση¹

Περίληψη

Οι αντιδράσεις που προκύπτουν κατά την προσπάθεια ένταξης Τσιγγάνων μαθητών στο σχολείο διερευνώνται με αναφορά στην κοινωνική ταυτότητα και τα στερεότυπα των συμμετεχόντων αλλά και τις θεσμικές διευθετήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως συμπέρασμα, αποτυπώνεται ένα εγχείρημα που, ενώ μπορούσε να αποτελέσει διαδικασία δημοκρατικής κοινωνικοποίησης, καταλήγει, μέσω των υιοθετούμενων χειρισμών, στην αναπαραγωγή και την παγιοποίηση της κοινωνικής διάκρισης και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

Λέξεις κλειδιά: Τσιγγανόπαιδες, κοινωνική ταυτότητα, στερεότυπα, ρατσισμός, κοινωνική ανισότητα

Εισαγωγή

Στην εργασία παρουσιάζονται οι προκληθείσες αντιδράσεις στην ένταξη Τσιγγάνων μαθητών σε δημοτικό σχολείο, την πρώτη περίοδο εφαρμογής του προγράμματος εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων (1997-2001). Εκκινώντας από την περιγραφή του περιστατικού και του προφίλ των εμπλεκομένων, διερευνώνται αίτια και αποτελέσματα καθώς και ο τρόπος διαχείρισης από το σχολείο, μέσω κριτικής προσέγγισης οριοθετημένης στις θεσμικές διευθετήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

1. Το περιστατικό

Η εγγραφή τσιγγανοπαίδων στην Α τάξη δημοτικού σχολείου προκαλεί αντιδράσεις γονέων, Ελλήνων και αλλοδαπών (Αλβανών), υπό μορφή παραπόνων έως και απειλών πως θα αρνηθούν τη φοίτηση των παιδιών τους ή θα αναζητήσουν άλλο σχολείο. Οι Έλληνες γονείς εστιάζουν στην επιδείνωση της, κατ' αυτούς, ήδη επιβαρυνμένης (λόγω των αλλοδαπών μαθητών) κατάστασης της τάξης, ενώ οι αλλοδαποί κατεξοχήν θεωρούν πως θα διαταραχτεί το σχολικό κλίμα από την παρουσία παιδιών χωρίς scho-

¹ Το παρόν κείμενο αποτελεί σχεδιάσμα (draft only) σειράς εργασιών που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών στο ΕΑΠ για την ενότητα ΕΚΠ60.

λική κουλτούρα στις οικογένειές τους, επιχείρημα που μετέρχονται και ορισμένοι Έλληνες γονείς.

Διαπιστώνεται ρατσιστική συμπεριφορά στη βάση κατηγοριοποίησης *εθνοτικής* (Έλληνες # Αλβανοί), *κοινωνικής* (κυρίαρχη # υποβαθμισμένες ομάδες) και *πολιτισμικής* (ύπαρξη # απουσία σχολικής κουλτούρας). Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές οδηγούν στη διάκριση και την περιθωριοποίηση των ομάδων χαμηλότερης ισχύος ή κύρους (Δραγώνα, 2001, σ. 58).

1.1. Προφίλ εμπλεκομένων

Πρόκειται για περίπτωση *δι-ομαδικής σύγκρουσης*, στη βάση στερεοτυπικής αναπαράστασης των «Άλλων», *κατηγοριοποίησης* και *κοινωνικής σύγκρισης* λόγω διακριτών θέσεων στην κοινωνική ιεραρχία.

Η *κοινωνική ταυτότητα* (ό.π., σ. 27) των Ελλήνων γονέων δομείται πολλαπλώς. Η κατηγοριοποίηση στη βάση της εθνικής υπαγωγής δομεί μια *έσω-ομάδα* που αποδεικνύεται λειτουργική στη σύγκριση με την *έξω-ομάδα* των αλλοδαπών, καθίσταται όμως αναποτελεσματική στην περίπτωση των (Ελλήνων) τσιγγανοπαίδων. Έτσι, επινοείται άλλη μορφή υπαγωγής, πολιτισμικού τύπου, δομώντας μια διαφορετική *έσω-ομάδα* – συμπεριλαμβάνοντας τους αλλοδαπούς – προκειμένου να υπερτονιστούν οι διαφορές μεταξύ των (πολιτισμικών) κατηγοριών και να δικαιολογηθεί ο επιζητούμενος αποκλεισμός των τσιγγανοπαίδων.

Οι αλλοδαποί γονείς επιζητούν μέσω της εκπαίδευσης την κοινωνική ένταξη και κινητικότητα των τέκνων τους. Ωστόσο, αδυνατώντας να συγκριθούν με την κυρίαρχη ομάδα, μετέρχονται *στρατηγικές κοινωνικής δημιουργικότητας* (ό.π., σ. 38) και επιλέγουν τη σύγκριση με την ομάδα χαμηλότερου κύρους, βιώνοντας τη διαφορά τους ως υπεροχή, «μια διαφορά που ψυχολογικά συμφέρει» (Γκότοβος, 2003, σ. 126). Καθώς η σύγκριση δεν μπορεί να γίνει στη βάση της εθνοτικής κατηγοριοποίησης, μετατίθεται στο πολιτισμικό πεδίο, όπου «συμμαχούν» με την κυρίαρχη ομάδα, αναδιαμορφώνοντας την *έσω-ομάδα* Ελλήνων-αλλοδαπών έναντι της *έξω-ομάδας* των (Ελλήνων) Τσιγγάνων

Η ρητορική του σχολείου επικαλείται τη συνταγματική ισότητα και την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης, ωστόσο υπερτονίζει την «αδυναμία» του να στηρίξει το εγχείρημα στο επίπεδο των υποδομών (αίθουσες, διδακτικό υλικό, εκπαιδευτικοί, παιδαγωγική τεχνογνωσία). Αξιοποιώντας τους πόρους του προγράμματος, αμβλύνει τις αντιδράσεις, μεθοδεύοντας τη σταδιακή μετατροπή της Τάξης Υποδοχής σε αμιγές

τιμήματα τσιγγανοπαίδων. Αυτό παρουσιάζεται στους διαμαρτυρούμενους γονείς ως τρόπος υπέρβασης των δυσκολιών που επιφέρει η παρουσία των τσιγγανοπαίδων, ενώ στους γονείς των τελευταίων ως «ειδική παραχώρηση» και προσαρμογή του σχολείου στις «ιδιαιτέρες» ανάγκες των παιδιών τους. Πρόκειται για συνάρθρωση πράξης και ρατσιστικού λόγου που διακρίνεται για τις αντιφάσεις του και την εναλλαγή θέσης και ταυτότητας (Δραγώνα, 2001, σ. 66), καθώς στοιχειοθετεί την επιχειρηματολογία του κατά περίπτωση. Την ίδια στιγμή που – σε επίπεδο ρητορικής – το σχολείο προβάλλει την καθολικότητα της εκπαίδευσης και την ισότητα ευκαιριών, μέσω του *παραπρογράμματος* (hidden curriculum) (Giroux & Penna, 1979) καταλήγει στη διάκριση και στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, εις βάρος της υποδεέστερης κοινωνικά ομάδας (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 101· 2001, σ. 86).

2. Αιτίες και συνέπειες

Η κατηγορία «Τσιγγάνος» είναι έμφορτη κοινωνικών αναπαραστάσεων (Γκότοβος, 2004· Δαφέρμος, 2006· Λαμπρίδης, 2004) που προβάλλουν την ανεπαρκώς θεμελιωμένη ιστορικά, οικονομικά και πολιτικά σχέση τους με το σχολείο. Τα ισχυρά στερεότυπα και ο φόβος μείωσης του επιπέδου μάθησης των τάξεων ερμηνεύουν εν πολλοίς τη συμπεριφορά των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών, που ως μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, αναμένεται να υιοθετούν εν γένει την κοινωνική αναπαραγωγή για τους Τσιγγάνους (Γκότοβος, 2006· Ρήγα & Δαιμονάκου, 2002).

Ωστόσο, τα στερεότυπα αποτελούν και «απάντηση στην αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας» (Δραγώνα, 2001, σ. 62). Η θεσμική ασάφεια ως προς την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων και η ελλιπής παιδαγωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της ετερότητας (Γεωργογιάννης, 2010, σ. 8) επιτρέπουν το πέρασμα των αντιλήψεων στον εργασιακό τους χώρο. Το σχολείο κλήθηκε στο εγγύς παρελθόν να διαχειριστεί την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, χωρίς προετοιμασία και υποστήριξη από τις εκπαιδευτικές αρχές. Οι αντιστάσεις που εκδηλώθηκαν από γονείς και εκπαιδευτικούς κάμφθηκαν, παρέμειναν όμως σε λανθάνουσα κατάσταση. Επιπλέον, οι αλλοδαποί γονείς φοβούνται ότι ενδεχόμενη επαναπρόκληση των αντιδράσεων της πλειοψηφούσας ομάδας απέναντι στη μαθητική ετερογένεια, θα επιφέρει δυσμενέστερη αναδιαπραγμάτευση και της δικής τους θέσης.

Ως αποτέλεσμα, το σχολείο αναδεικνύεται ως κοινωνικό πεδίο, δηλαδή ως *δομή διαφορών* στη βάση επιμερισμού θέσεων κύρους και συμβολικού κεφαλαίου

(Bourdieu, 2000, σσ. 50-51). Έτσι, οι αντιδρώντες γονείς συγκροτούν ένα νέο σχηματισμό που επιχειρεί να μονοπωλήσει το συμβολικό πόρο της εκπαίδευσης, μέσα από τη βεμπεριανή έννοια του *εγκλεισμού* (Parkin, 1979, σ. 44) που ενεργοποιείται προς την πιο ανίσχυρη κοινωνική ομάδα, χωρίς όμως να αμφισβητείται η κοινωνική διάρθρωση εντός του σχηματισμού αυτού, αφού η ομάδα των αλλοδαπών γονέων αντιμετωπίζει *διπλό εγκλεισμό* (dual closure) (ό.π. σ. 89), καθώς – ευρισκόμενη στο μέσο της κοινωνικής ιεραρχίας και υφιστάμενη αποκλεισμό από την ισχυρότερη – αποκλείει με τη σειρά της την πιο ανίσχυρη ομάδα από αυτήν.

3. Τρόπος διαχείρισης

Παρά την ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, η απουσία αποτελεσματικών μηχανισμών ελέγχου και η ασάφεια του θεσμικού πλαισίου επιτρέπουν διαφοροποιημένες ερμηνείες και ενέργειες μεταξύ των επιπέδων της διοίκησης, ιδιαίτερα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, όταν μάλιστα μέρος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων υλοποιείται από δομές παράλληλες στο ενιαίο σχολείο. Εκκινώντας από ισχυρά αρνητικά στερεότυπα αλλά και την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, το σχολείο νομιμοποιεί τις πρακτικές διάκρισης, τόσο από την πλευρά τη δική του όσο και των υπόλοιπων μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μετατρέποντας τους τσιγγανόπαιδες σε ειδική εκπαιδευτική κατηγορία, μέσω μιας διαδικασίας που λειτουργεί προς την κατεύθυνση διατήρησης της περιθωριοποίησής τους (Μάρκου, 1996). Έτσι, όμως, αναιρεί κάθε έννοια δημοκρατικότητας και καθολικότητας στην εκπαίδευση, ενώ αφήνει ανοικτό το πεδίο για την εκδήλωση και άλλων μορφών κατηγοριοποιήσεων στο μέλλον, π.χ. στη βάση της επίδοσης, της εθνοτικής υπαγωγής κ.λπ.

4. Συμπέρασμα

Ενώ το περιστατικό προσφερόταν ως διαδικασία δημοκρατικής κοινωνικοποίησης για την ένταξη όλων των μαθητών ως πολιτικά και κοινωνικά ίσων, ο τρόπος διαχείρισής του παγιώνει την κοινωνική διάκριση. Ως αποτέλεσμα, οι Τσιγγάνοι, αυτοί οι «παλιοί και μόνιμοι “ναυαγοί” της κοινωνίας των αποκλεισμένων» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005, σ. 67), *υποστασιοποιούνται* ως διαφορετικοί και *συνάμα αποστασιοποιούνται*, τόσο χωροθετικά (σε διαφορετική τάξη) όσο κυρίως κοινωνικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί λόγοι: Για τη θεωρία της δράσης*. (P. Τουτουντζή, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: A Bourgeois critique*. London: Tavistock.
- Γεωργογιάννης, Π. (2010). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 13 Νοεμβρίου 2017, από Διεθνή Παιδαγωγική Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη: http://www.inpatra.gr/padde/diapolitismiki_eparkeia.pdf
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004). *Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους*. Ανάκτηση 8 Νοεμβρίου 2017, από Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: <http://repository.edulll.gr/295>
- Γκότοβος, Α. Ε. (2006). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: Δράση και αντίδραση. *Επιστήμη και Κοινωνία*(16), 203-247.
- Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη: Η περίπτωση των Τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες. Στο Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (Τόμ. Α- Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες- κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο, σσ. 25-78). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπρίδης, Ε. Α. (2004). *Σtereότυπο, προκατάληψη, κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Ρήγα, Α. Β., & Δαιμονάκου, Σ. (2002). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των Ελλήνων για τον εαυτό και τον άλλον (τον Τσιγγάνο). *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*(108-109), 257-283.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (Τόμ. Α- Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες - κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο, σσ. 81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.