

Science and Society: Journal of Political and Moral Theory

Vol 16 (2006)

Social capital



Educational interventions to overcome social exclusion: Marginalisation: Action and reaction

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος

doi: [10.12681/sas.887](https://doi.org/10.12681/sas.887)

Copyright © 2015, Αθανάσιος Ε. Γκότοβος



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Γκότοβος Α. Ε. (2015). Educational interventions to overcome social exclusion: Marginalisation: Action and reaction. *Science and Society: Journal of Political and Moral Theory*, 16, 203–247. <https://doi.org/10.12681/sas.887>

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: δράση και αντίδραση

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος*

Τα εξωτερικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία καλείται να λειτουργήσει μια εκπαιδευτική παρέμβαση παύουν να είναι υποστηρικτικά, όταν η παρέμβαση αυτή δημιουργεί 'ανεπιθύμητες' καταστάσεις για πολιτικούς παράγοντες οι οποίοι, εξ αιτίας των νέων δεδομένων στην εκπαίδευση, είναι αναγκασμένοι να διαχειριστούν τη δυσανεξία όσων εναντιώνονται στην εκπαιδευτική ένταξη κοινωνικο-οικονομικά περιθωριακών ομάδων. Η παγίωση της φοίτησης των παιδιών με ρόμικη προέλευση στο δημόσιο σχολείο μέσω της καινοτομίας του ΥΠΕΠΘ για την εκπαιδευτική ένταξη Τσιγγανοπαίδων (1997-2004), δημιούργησε αντιδράσεις και δυσανεξίες εκ μέρους των υποστηρικτών του status quo ante, τις οποίες εργαλειοποίησε καταλλήλως ένα από τα εσωτερικά περιβάλλοντα υλοποίησής της, με τη βοήθεια παραγόντων του ακαδημαϊκού και του πολιτικού χώρου. Μετασηματίζοντας την ελεγκτική αρμοδιότητα σε μέσο πίεσης, μπόρεσε τελικά να ερμηνεύσει σε διοικητικό επίπεδο τις εκπαιδευτικά ενδεδειγμένες και επιστημονικά ορθές ενέργειες του υπευθύνου της καινοτομίας ως αποκλίσεις ('παράτυπες') από την καθοριζόμενη μέσω των διαχειριστικών κανόνων πορεία του έργου. Το παράδειγμα δείχνει ότι, κάτω από ορισμένες συνθήκες λειτουργίας των κεντρικών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι πιθανόν να εκδηλωθεί αρνητική συμπεριφορά εναντίον μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, η οποία ενδέχεται να την επιβραδύνει ή να την ακυρώσει. Όπως με τη στήριξη της καινοτομίας προκύπτουν οφέλη για τους ίδιους τους μαθητές, που αποκτούν συγκεκριμένα πλέον εκπαιδευτικά εφόδια, έτσι και με την άσκηση πίεσης στην καινοτομία με σκοπό τη χειραγώγησή της, ενδέχεται να προκύπτουν άλλου είδους οφέλη

* Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων <agotvos@cc.uoi.gr>

για εκείνους που θα μπορέσουν να μεταφράσουν τον έλεγχο των όρων υλοποίησης της καινοτομίας σε επαγγελματικό, πολιτικό ή προσωπικό κεφάλαιο. Η πιθανότητα να νομιμοποιηθεί η ακύρωση ή η εκτροπή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας για την καταπολέμηση των διακρίσεων και των ανισοτήτων στην εκπαίδευση ως πολιτικά επιβεβλημένη ενέργεια, δίνει και το μέτρο αντοχής του εκπαιδευτικού συστήματος σε ενοχλητικές για το εκπαιδευτικό status quo υπερβάσεις.

1. Εισαγωγή

Η νεότερη ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης παρουσιάζει αρκετά παραδείγματα προσπαθειών για τη –γενική ή μερική– μεταβολή του status quo καθώς επίσης και παραδείγματα αντίδρασης και απόκρουσης των μεταβολών αυτών και επαναφοράς του συστήματος στην προτέρα κατάσταση. Οι εκπαιδευτικές προσπάθειες, από το 1917 και μετά, για την εισαγωγή της δημοτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημαράς 1973/74, Φραγκουδάκη 1977, Μπουζάκης 1987), η συγγραφή και προώθηση νέων εγχειριδίων στα σχολεία με διαφορετική ύλη και, κυρίως, με διαφορετικό πνεύμα (Δελμούζος 1919, Τριανταφυλλίδης 1921), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1964 και του 1976, οι εκπαιδευτικές αλλαγές στην περίοδο της δεκαετίας του 1980 και στα τέλη της δεκαετίας του 1990 –για να αναφέρουμε μόνο τις πιο γνωστές απόπειρες διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού status quo¹– κατά κανόνα συνοδεύτηκαν και από ισχυρές ή λιγότερο ισχυρές, αποτελεσματικές ή ατελέσφορες, ανάλογα με τα πολιτικά και άλλα δεδομένα κάθε εποχής, απόπειρες απόκρουσης ή ανατροπής των επιχειρούμενων αλλαγών. Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία οι αντιστάσεις αυτές είναι γνωστές ως *αντιμεταρρυθμισμό*. Είναι γνωστό ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η αντιμεταρρυθμισμό υπήρξε τόσο αποτελεσματική, ώστε χρειάστηκε να μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι την ‘επανεγγραφή’ τους στην ημερήσια διάταξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την τελική τους δικαίωση.²

Εκτός, όμως, από τα ολιστικού χαρακτήρα εκπαιδευτικά διακυβεύματα, τα οποία με τον έναν ή τον άλλον τρόπο αφορούν το σύνολο σχεδόν της εκπαίδευσης ή μεγάλο τμήμα της, υπάρχουν επίσης οι μεσαίου και μικρού βεληνεκούς αλλαγές, οι οποίες χωρίς να αμφισβητούν άμεσα τις κατεστημένες δομές και λειτουργίες και γενικότερα τις κεντρικές ρυθμίσεις, επιχειρούν να εισαγάγουν κάτι νέο στο σχολείο ή στο εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Οι αλλαγές αυτές ονομάζονται *καινοτομίες*, και αυτού του τύπου εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα μας απασχολήσουν στο παρόν άρθρο. Για την ακρί-

βεια, δεν θα μας απασχολήσουν τόσο οι παρεμβάσεις αυτές καθ' εαυτές, όσο οι ποικίλες αντιστάσεις στις επιχειρούμενες αλλαγές οι οποίες, ανεξαρτήτως προέλευσης και εμβέλειας, χαρακτηρίζονται εδώ ως *αντίδραση*.

Όπως οι μεγάλοι βεληγεκούς μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, έτσι και οι μεταρρυθμίσεις μικρού βεληγεκούς, οι καινοτομίες, δεν έχουν μόνον οπαδούς. Έχουν και αντιπάλους είτε εκ προδιαγραφής είτε περιστασιακούς, ορισμένους μάλιστα από τους οποίους αποκτούν καθ' οδόν. Ειδικά εκείνες από τις καινοτομίες που θίγουν πτυχές της ρουτίνας της καθημερινής σχολικής ζωής προκαλούν συζητήσεις και αντιδράσεις τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όσο και μεταξύ των γονέων και των τοπικών κοινωνικών γενικότερα. Καθώς δεν υπάρχει πάντοτε ο απαιτούμενος χρόνος, ώστε όλοι οι 'θιγόμενοι' από την καινοτομία να ενημερωθούν και να συναινέσουν στο περιεχόμενό της, οι αντιδράσεις εκδηλώνονται κατά κανόνα στη διάρκεια της υλοποίησης των αλλαγών, παίρνοντας ποικίλες μορφές ανάλογα με τις περιστάσεις και τη στρατηγική των πολεμίων της καινοτομίας (Δημητρίου κ.α. 2000, Γκότοβος 2000, Γκότοβος 2001, 2004α, 2004β, Μυλωνάς 2004, Μυλωνάς/ Παπακωνσταντίνου 2004, Παπακωνσταντίνου 2004α, 2004β). Η εκκίνηση μιας καινοτομίας εκ των άνω προσδίδει μεν στην επιχειρούμενη αλλαγή διοικητικό και πολιτικό κύρος, από την άλλη όμως πλευρά μπορεί να προκαλέσει πιο εύκολα τη συσπείρωση των παραγόντων της αντίδρασης, με την έννοια ότι η αμφισβήτηση της καινοτομίας συμπίπτει με την αμφισβήτηση της πολιτικής βούλησης του 'αναδόχου' της παρεμβατικής προσπάθειας και τελικά με την αμφισβήτηση του ίδιου του πολιτικού φορέα της καινοτομίας.

Οι δυνάμεις που αντιτίθενται σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση περιορισμένης εμβέλειας, όταν δρουν συνδυασμένα, διατηρώντας η κάθε μία τη δική της επί μέρους στόχευση, συγκροτούν μια μορφή *κοινωνικού κεφαλαίου της αντίδρασης*. Πρόκειται για ένα σύστημα σχέσεων ανάμεσα σε φορείς πολλαπλών ρόλων, οι οποίοι μέσω ειδικής χρήσης της θεσμικής τους ιδιότητας ασκούν επιρροή και τείνουν να προσδιορίσουν τους *όρους υλοποίησης* μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας προς ίδιον όφελος. Το εν λόγω κοινωνικό κεφάλαιο είναι σε θέση να λειτουργήσει ως τροχοπέδη και σε ορισμένες περιπτώσεις –ιδίαιτερα όταν σε αυτό προσχωρήσουν ισχυροί μηχανισμοί πολιτικού και διοικητικού ελέγχου της καινοτομίας– η αντιμεταρρυθμιστική συμμαχία είναι σε θέση να περιορίσει κατά πολύ την εμβέλεια της επιχειρούμενης αλλαγής και να νοθεύσει το πνεύμα της καινοτομίας ή, τέλος, να την ακυρώσει.

Η σχετική βιβλιογραφία γύρω από τις καινοτομίες σε εκπαιδευτικούς

οργανισμούς εστιάζει, εκτός των άλλων, και στη λεγόμενη *κουλτούρα* του οργανισμού ως μια από τις πιθανές εοπίες αντίδρασης στην καινοτομία.³ Η έκφραση *κουλτούρα του οργανισμού* (Martin 1992, 2002) παραπέμπει στο σύστημα των άτυπων κανόνων και ρυθμίσεων στις οποίες προσανατολίζεται η δράση των μετεχόντων στην καθημερινή σχολική ζωή και εν γένει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και στις πρακτικές στις οποίες αυτή εκβάλλει. Αυτού του τύπου η αντίδραση είναι συνήθως αόρατη, δεν παρουσιάζεται προγραμματικά ως τέτοια, είναι σταθερή και μακροχρόνια ως έκφραση νοοτροπιών, δεν χρειάζεται ιδιαίτερο συντονισμό και στρατηγικό σχεδιασμό και είναι από τις πιο δύσκολες στην αντιμετώπισή της. Λιγότερο γνωστή στη βιβλιογραφία είναι η αντίδραση σε μια εκπαιδευτική καινοτομία η οποία προέρχεται από τον ίδιο τον φορέα εισαγωγής της καινοτομίας, δηλαδή από το κράτος. Ειδικό ενδιαφέρον για την αντίδραση αυτού του τύπου παρουσιάζουν οι καινοτομίες που επιχειρούνται σε κοινωνίες όπου η σχέση του κράτους με το κυβερνητικό κόμμα –και γενικά με τους πολιτικούς φορείς της εξουσίας– είναι σχέση διαπλοκής. Στην περίπτωση αυτή η αντίθεση που εκφράζεται από εκπροσώπους του πολιτικού φορέα εξουσίας, οι οποίοι κατέχουν καίριες διοικητικές θέσεις σε σχέση με την προώθηση της αλλαγής, μπορεί να μεταμφιεστεί σε διοικητικού χαρακτήρα φραγμούς στην αλλαγή, συγκροτούμενους κυρίως μέσα από μηχανισμούς εποπτείας και ελέγχου της πορείας της.

2. Καινοτομίες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: 1996-2004

Το πεδίο των καινοτομιών στο οποίο θα αναφερθώ στο παρόν κείμενο είναι εκείνο των καινοτομιών *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* στην Ελλάδα, των οποίων ο σχεδιασμός ξεκίνησε το 1996 αλλά η υλοποίηση άρχισε στα μέσα του 1997.⁴ Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούσαν ομάδες υπαρκτού ή δυνητικού μαθητικού πληθυσμού στο εσωτερικό της χώρας αφενός, και την παιδεία των ελλήνων μεταναστών και των ομογενών αφετέρου. Οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, οι μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης και οι μαθητές με ρόμικη προέλευση (Τσιγγάνοι/Γύφτοι)⁵ ήταν οι βασικοί αποδέκτες των καινοτομιών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εσωτερικό της χώρας. Στο παρόν κείμενο θα αναφερθώ ενδεικτικά στην πορεία μιας από αυτές τις καινοτομίες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,⁶ και συγκεκριμένα στην παρέμβαση για τη σχολική ένταξη παιδιών με ρόμικη καταγωγή, γνωστή και ως 'Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο',

για τρεις λόγους: πρώτον, επειδή γνωρίζω την πορεία αυτής της παρέμβασης καλύτερα από την πορεία των άλλων δύο που αφορούν μαθητές στο εσωτερικό της χώρας,⁷ δεύτερον επειδή υπήρξε η πιο δύσκολη καινοτομία, αλλά και εκείνη που συγκέντρωσε τα πυρά πολύ διαφορετικών επικριτών –συνχά ετερόκλητων –προσώπων και ομάδων– και, τρίτον, επειδή η αντιμετώπιση της καινοτομίας αυτής από κεντρικές υπηρεσίες του οργανισμού που την εισήγαγε δείχνει πώς, κάτω από ορισμένες συνθήκες, ο θεσμός ο οποίος εγκαινιάζει μια εκπαιδευτική καινοτομία, ενδέχεται να συμβάλει ο ίδιος στην ακύρωσή της.⁸

Η παρέμβαση για την ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στον βασικό εκπαιδευτικό κορμό της ελληνικής νεολαίας υλοποιήθηκε μέσα σε ένα εξαιρετικά αντίξοο περιβάλλον (Γκότοβος 2001). Το γεγονός αυτό πολλαπλασίασε τις εγγενείς δυσκολίες που παρουσιάζει εκ προδιαγραφής μια τέτοια πρωτοβουλία (Μυλωνάς & Παπακωνσταντίνου 2004). Η αντίδραση στην παρέμβαση υπήρξε κατά βάση η σκιά της καινοτομικής δράσης σε όλη την περίοδο εκδήλωσής της, από την αρχή μέχρι το 2004. Η περιγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία της αντίδρασης ως αντιμεταρρυθμιστικής πρωτοβουλίας (Γκότοβος 2001) παρουσιάζει ενδιαφέρον, στον βαθμό που συνιστά προσπάθεια παρεμπόδισης, απόρριψης και απομάκρυνσης μιας νέας πραγματικότητας από το εκπαιδευτικό προσκήνιο. Η γνώση γύρω από τους μηχανισμούς απόκρουσης ειδικά αυτής της καινοτομίας θα μπορούσε να είναι χρήσιμη στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη παρόμοιων παρεμβάσεων στο μέλλον, στον βαθμό που σήμερα πλέον μπορούμε να γνωρίζουμε αυτό που ήταν αδύνατον να γνωρίζουμε πριν από δέκα περίπου χρόνια: τις πηγές, τις μεθόδους, την ένταση και την εμβέλεια της αντιμεταρρυθμιστικής προσπάθειας, με άλλα λόγια την *ταυτότητα* του κοινωνικού κεφαλαίου της αντίδρασης.

Το κύριο διακύβευμα αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν η μεταβολή της περιθωριακής σχέσης των παιδιών των Ρομά απέναντι στο σχολείο με την έννοια της καταπολέμησης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού.⁹ Αντίθετα με ό,τι είχαμε υποθέσει κατά την έναρξη υλοποίησης της καινοτομίας, οι αντιστάσεις αυτές δεν προήλθαν τόσο από την πλευρά των παιδιών ή των οικογενειών τους σε σχέση με το σχολείο, όσο κυρίως από τη δυσκολία του ίδιου του σχολείου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος να δεχθεί χωρίς ‘κράδασμούς’ την παρουσία των Τσιγγανοπαίδων. Η αρχική επιφύλαξη της οικογένειας να στείλει τα παιδιά στο σχολείο δεν προερχόταν από μια εχθρική στάση της απέναντι στο σχολείο, από μια απαξίωση δηλαδή του σχολείου ως θεσμού στα μάτια της οικογένειας και της κοινότητας των Ρομά. Ήταν

κυρίως μια *αντίδραση δυσπιστίας* ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να προχωρήσει, ότι θα μπορούσε μια κρατική πρωτοβουλία να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την απορριπτική διάθεση του σχολείου απέναντι στα παιδιά. Κατά κάποιον τρόπο ήταν έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στις δυνατότητες της πολιτείας να τιθασεύσει τις τάσεις διάκρισης και να εξασφαλίσει ανθρώπινες συνθήκες για τη φοίτηση των παιδιών. Προηγούμενες εμπειρίες από μη κρατικούς φορείς ή από πρωτοβουλίες εθελοντών σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών είχαν δημιουργήσει στις οικογένειες την πεποίθηση ότι το σχολείο εκδηλώνει συμπεριφορές απόρριψης τις οποίες όμως δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά εκείνοι που οργανώνουν την πρωτοβουλία για τη φοίτηση των παιδιών σχολικής ηλικίας με ρόμικη προέλευση. Η πορεία της καινοτομίας έδειξε ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς είχαν εκτιμήσει ρεαλιστικά την αρχική αντίδραση του σχολείου, δεν είχαν όμως εκτιμήσει ορθά την αποφασιστικότητα των συνεργατών του προγράμματος του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και γενικότερα την επιμονή και τη συνέπεια όσων είχαν χρεωθεί κατά τόπους αυτή την πρωτοβουλία – μια πρωτοβουλία που είχε όχι απλά την έγκριση, αλλά και τη στήριξη της πολιτείας στην πρώτη φάση υλοποίησης (1997-2000), αφού υπήρξε επίσημη καινοτομική παρέμβαση. Η στάση των συνεργατών του προγράμματος απέναντι στην αρχική απόρριψη του σχολείου ήταν μια ‘στάση μάχης’, κάτι που κατά κανόνα έλειπε από προηγούμενες αποσπασματικές προσπάθειες φορέων φιλανθρωπικού τύπου πρωτοβουλιών ή μη κυβερνητικών οργανώσεων, των οποίων σε ορισμένες περιπτώσεις ο τελικός σκοπός δεν ήταν τόσο η επίτευξη εκπαιδευτικού αποτελέσματος, όσο η καταγραφή της εκδηλούμενης διάκρισης και η καταγγελία της.¹⁰

3. Η ουσία της καινοτομικής παρέμβασης

Βασικός της στόχος της καινοτομίας για τη σχολική ένταξη των παιδιών των ελλήνων Ρομά ήταν η καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των συναφών διακρίσεων μέσω της περιστολής του εκπαιδευτικού περιθωρίου, δηλαδή μέσω της μετατροπής *δνητικού* μαθητικού πληθυσμού σε *πραγματικό* και μέσω της βελτίωσης των επιδόσεων και της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών με ρόμικη προέλευση. Η μετάβαση από ένα *καθεστώς εκπαιδευτικού διαχωρισμού* με αποσπασματικές παρεμβάσεις της πολιτείας, μέσω κυρίως των δραστηριοτήτων της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ 1996, Παυλή-Κορρέ 1996) σε ένα

καθεστώς ενιαίας φοίτησης στο κοινό δημόσιο σχολείο ήταν το μεγάλο στοίχημα της καινοτομίας. Η λογική του εκπαιδευτικού καθεστώτος για τους Τσιγγάνους πριν από το 1997 ήταν μια λογική προσαρμογής της εκπαιδευτικής προσφοράς στα υποτιθέμενα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των Τσιγγάνων¹¹ και στις περιορισμένες, υποτίθεται, εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η προσαρμογή του σχολείου στο κοινωνικό περιθώριο περνούσε αναγκαστικά μέσα από την έκπτωση του προς μεταβίβαση εκπαιδευτικού κεφαλαίου, κάτι που νομιμοποιήθηκε μέσα από τις έννοιες της *τσιγγάνικης ταυτότητας* και της καταπολέμησης της *αφομοίωσης*. Η *εθνοτική* γραμμή για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων προβλέπει μια ειδική εκπαίδευση για τα παιδιά με ρόμικη κοινωνική προέλευση, παραπέμποντας όχι μόνον στην υποτιθέμενη αρχική κοιτίδα –την Αίγυπτο ή την Ινδία, ανάλογα με τον ομιλητή και την περίσταση– αλλά και σε διάφορες αναγνώσεις της φιλοσοφίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της προστασίας των μειονοτήτων.¹²

Το νέο καθεστώς στο οποίο οδηγούσε η καινοτομική παρέμβαση προϋπέθετε ενιαίο σχολείο, κοινό σχολικό πρόγραμμα,¹³ διευκόλυνση της μετάβασης από το εκπαιδευτικό περιθώριο στην εκπαιδευτική κοινότητα, καταπολέμηση και άρση των στερεοτύπων, απόκρουση του ρατσισμού της σχολικής καθημερινότητας, ενθάρρυνση της μάθησης, συνεργασία με τους γονείς και ενημέρωση όλων των φορέων που άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται σε θέματα εκπαίδευσης. Η εξακρίνωση αυτών των δραστηριοτήτων σε όλη την ελληνική επικράτεια έγινε εφικτή με τη δημιουργία, την εκπαίδευση και την ενεργοποίηση ενός δικτύου συνεργατών, κυρίως συνεργατών χωρίς διοικητικές εξαρτήσεις, που πίστεψαν στην παρέμβαση και ήταν διατεθειμένοι να την προωθήσουν ακόμη και μέσα σε ένα αντίξοο για την ψυχική τους ηρεμία περιβάλλον.¹⁴

Στο επίκεντρο της νέας αυτής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας ήταν η έννοια του *πολίτη* και η πραγματική εξαργύρωση από την πλευρά της πολιτείας του δικαιώματος όλων των παιδιών στην παιδεία. Η μεταχείριση του παιδιού με ρόμικη προέλευση εκ μέρους του εκπαιδευτικού οργανισμού ως *δικαιούχου του ίδιου εκπαιδευτικού κεφαλαίου* με εκείνο που προσφέρεται σε όλους τους υπόλοιπους μαθητές, πηξίξε η ιδεολογική πυξίδα της καινοτομίας. Στο επίκεντρο της προσπάθειας ήταν η έννοια του *παιδιού* ως μελλοντικού πολίτη. Η πολιτισμική ταυτότητα, η ίδια ιστορικο-κοινωνικό προϊόν, είχε τη θέση της στην καινοτομία, αλλά ως παράγοντας διευκόλυνσης της μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο και όχι ως *άλλοθι* για τη νομιμοποίηση μιας διαμερισματοποιημένης παιδείας, μιας παιδείας 'α λα καρτ', όπου ο μαθητής ανά-

λογα με την κοινωνική του τάξη και την πολιτισμική του ταυτότητα μαθαίνει ότι ταιριάζει στην κοινότητα καταγωγής ή την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει. Η παιδαγωγική φιλοσοφία την οποία ακολουθήσαμε είχε επιπτώσεις τόσο στο οργανωτικό επίπεδο (ίδιοι χώροι, ίδιες σχολικές μονάδες, ένταξη των παιδιών στα τμήματα), όσο και στις διαδικασίες μάθησης (όχι ξεχωριστά προγράμματα και βιβλία ειδικά για τους ρομά μαθητές, αλλά βοηθητικό υλικό για την υποστήριξη της μετάβασης και την καταπολέμηση των διακρίσεων, της προκατάληψης και των στερεοτύπων στο σχολείο). Προσπάθεια τέτοιας κλίμακας και με αυτόν τον παιδαγωγικό προσανατολισμό δεν είχε επιχειρηθεί προηγουμένως στην ελληνική εκπαίδευση για τη συγκεκριμένη ομάδα. Οι αντιδράσεις ήταν αναμενόμενες, αλλά η πηγή, η ένταση, οι μορφές, το περιεχόμενο και η εμβέλειά τους δεν μπορούσαν να εκτιμηθούν με ακρίβεια τη στιγμή που ξεκίνησε η εφαρμογή της προσπάθειας.

4. Κωδικοποίηση της αντίδρασης: το ακαδημαϊκό περιβάλλον της καινοτομίας

Όποιος παρακολουθεί την ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων (ενδεικτικά, Βεργίδης 1995, Ντούσας 1997, Γκότοβος 2004) θα διαπιστώσει ότι οι αντιστάσεις απέναντι στην καινοτομία προέρχονται (α) από αυτούς που επιθυμούν τη διατήρηση του status quo, επειδή έχουν προσαρμόσει την ύπαρξή τους στην παρουσία του· (β) από εκείνους που θα επιθυμούσαν μια εναλλακτική σε σύγκριση με την προσφερόμενη από την καινοτομία εκπαιδευτική παρέμβαση· (γ) από εκείνους που επιχειρήσαν τη χειραγώγηση και την κηδεμόνευση της καινοτομίας προς ίδιον όφελος, χωρίς να υπάρχει κατ' ανάγκην κάποιο ιδεολογικό ή ευρύτερο πολιτικό υπόβαθρο πίσω από την αντίδραση.¹⁵

Ήδη από την αρχή της εφαρμογής της παρέμβασης για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων υπήρχε –και συνεχίζει ακόμη να υπάρχει– μια μερίδα κειμενογράφων με πολύ διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες και αρκετά διαφοροποιημένες μεταξύ τους ακαδημαϊκές προϋποθέσεις, οι οποίοι είδαν στην καινοτομία μια κρατική επιχείρηση συστηματικής αφομοίωσης μιας μειονότητας και καταπίεσης της πολιτισμικής της ταυτότητας. Ορισμένοι από τους επικριτές της καινοτομίας μιλούν προγραμματικά για *εθνοτική μειονότητα* (Γκότοβος 2003: 45 κ.ε.) και για ανάγκη επίσημης αναγνώρισης¹⁶ της ταυτότητάς της με τη συνακόλουθη κατοχύρωση ειδικών εκπαιδευτικών δικαιωμάτων. Μιλούν, με άλλα λόγια, για έλληνες πολίτες, Τσιγγάνους την εθνότητα,

των οποίων τα ανθρώπινα δικαιώματα –ανάμεσα σε αυτά και τα εκπαιδευτικά– παραβιάζονται μέσω της βίαιης αφομοίωσης που επιχειρεί το κράτος.¹⁷ Αυτή η σχολή σκέψης ήταν μέχρι πρότινος η κυρίαρχη όχι μόνον σε οργανισμούς όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, αλλά και σε ορισμένα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συνεχίζει να είναι η δεσπύουσα ιδεολογία σε μη κυβερνητικές οργανώσεις που ασχολούνται με το θέμα, αλλά και σε κύκλους υποστηρικτών του δόγματος της αναγνώρισης και ορισμένων αναγνώσεων της ιδεολογίας του πολυ-πολιτισμού (ενδεικτικά, ECRI 2003). Το βασικό πρόβλημα των εκφραστών αυτής της θέσης είναι ότι οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα –όπως επίσης οι Βλάχοι, οι Αρβανίτες και άλλες ιστορικές κοινότητες– αρνούνται ρητά, γενικευμένα και συστηματικά –τουλάχιστον μέχρι σήμερα– την υπαγωγή τους σε μια άλλη, διαφορετική από την ελληνική εθνότητα: δεν είναι απλώς Έλληνες την ιθαγένεια, αλλά και αισθάνονται Έλληνες ως προς την εθνότητα (Γκότοβος 2003). Εκτός από τους εισηγητές της πολιτικής ορθότητας στο θέμα των Τσιγγάνων, των οποίων οι ιδέες για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων στην Ελλάδα συνήθως συγκλίνουν με εκείνες που δεσπόζουν στον ακαδημαϊκό και κοινωνικο-πολιτικό χώρο κυρίως της Ανατολικής Ευρώπης (Γκότοβος ό.π.), υπάρχουν και ερευνητές ή παραγωγοί κειμένων οι οποίοι είτε από τη σκοπιά ενός ανοιχτά ρατσιστικού στερεοτύπου, είτε από τη σκοπιά μιας φιλανθρωπικής πρακτικής, κάνουν λόγο για άλλη ‘φυλή’, διαφορετική από την ελληνική, και επιτίθενται στην καινοτομία θεωρώντας την ως προσπάθεια φυλετικής ανάμιξης οι μιν, ενώ οι άλλοι την απορρίπτουν, επειδή σε αυτή βλέπουν άρνηση σεβασμού του ιδιαίτερου –και περίπου εξωτικού– χαρακτήρα της ‘τσιγγάνικης προσωπικότητας’. Στην τσιγγάνικη προσωπικότητα, προσβέβουν οι παραπάνω παραγωγοί ιδεών, ταιριάζουν άλλες διδακτικές μέθοδοι, άλλα διδακτικά εγχειρίδια και άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Πιο απλά: οι Τσιγγάνοι, ως Τσιγγάνοι, μαθαίνουν αλλιώς, χρειάζονται άλλες γνώσεις, άλλες δεξιότητες και άλλους χώρους μάθησης. Πρόκειται για την εξωτική παραλλαγή του εκπαιδευτικού διαχωρισμού, αλλιώς, για έναν ήπιο στη διατύπωση αλλά σκληρό στην ουσία ρατσισμό με εθνική λεοντή και εκφραστές από όλο το πολιτικο-ιδεολογικό φάσμα.

Η ιδεολογική αντίθεση στην καινοτομία, και κυρίως στον παιδαγωγικό της προσανατολισμό, δεν είναι η μόνη αντίδραση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος απέναντι στην εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση. Οι γνήσιοι εκφραστές αυτής της αντίθεσης είναι κατά κανόνα πρόσωπα που έχουν διαφορετικό ιδεολογικο-πολιτικό προσανατολισμό από εκείνον του φορέα εισαγωγής της

καινοτομίας (υπουργείο Παιδείας), και με αυτή την έννοια οι αντιρροήσεις τους είναι και αναμενόμενες και σεβαστές ως εναλλακτικές απόψεις για την εκπαίδευση των παιδιών των Ρομά. Πιο ενδιαφέρουσα υπήρξε εκείνη η αντίδραση από παρράγοντες ακαδημαϊκών περιβαλλόντων, η οποία στόχευε απλά στον διοικητικό έλεγχο της καινοτομίας, και ιδιαίτερα στον έλεγχο των πόρων με τους οποίους αυτή χρηματοδοτήθηκε. Η άσκηση πιέσεων με στόχο τον διοικητικό έλεγχο των πόρων ενός (εκπαιδευτικού ή ερευνητικού) προγράμματος έχει γίνει συνηθισμένο φαινόμενο στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα την τελευταία δεκαετία και αποτελεί μέρος της στρατηγικής για τον γενικότερο έλεγχο των μορφών κεφαλαίου στην ανώτατη εκπαίδευση. Με τη σειρά τους, οι συγκρούσεις για τον έλεγχο των μηχανισμών διανομής του κεφαλαίου σχετίζονται με την εμφάνιση και τη λειτουργία *πελατειακών δικτύων* στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Γκότοβος 2005: 40). Οι αντιδράσεις αυτού του τύπου σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση δεν εκφράζουν κατ' ανάγκη την πολιτικο-ιδεολογική διαφοροποίηση των αντιδρώντων απέναντι στην 'εκπαιδευτική γραμμή' των υπευθύνων της καινοτομίας, αλλά τη βούληση σφετερισμού της καινοτομίας μέσω του στιγματισμού των συντελεστών της και τη μετάλλαξη των πόρων με τους οποίους συνδέεται η εν λόγω καινοτομία σε εργαλείο συνοχής και διεύθυνσης της εξουσίας (επιρροής) ενός δικτύου πελατειακών σχέσεων. Όταν μια εκπαιδευτική καινοτομία μπει στο στόχαστρο τέτοιων ομάδων –και ιδιαίτερα όταν αυτές οι ομάδες βρίσκονται σε διαπλοκή με κεντρικές υπηρεσίες ή όργανα του ΥΠΕΠΘ που έχουν εποπτική και ελεγκτική αρμοδιότητα απέναντι στην καινοτομία– η αντιμεταρροθμιστική ορχήστρα έχει ήδη στηθεί και το κοινωνικό κεφάλαιο της αντίδρασης έχει πλησιάσει το *maximum* της δυναμικότητάς του. Το ιδεολογικό περιβάλλον της αντίδρασης δεν έχει, τότε, ιδιαίτερη σημασία, επειδή οι βολές κατά της καινοτομίας γίνονται όχι με ιδεολογικά ή παιδαγωγικά αλλά με διοικητικο-οικονομικά πυρά.¹⁸

5. Η στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία

Η παρουσία παιδιών Ρομά σχολικής ηλικίας στις αυλές, τους διαδρόμους και τις αίθουσες των σχολείων της Ελλάδας από τον Σεπτέμβριο του 1997 και μετά δημιούργησε για πολλές ομάδες ανθρώπων ένα νέο δεδομένο. Ειδικά στην πρώτη περίοδο υλοποίησης της εκπαιδευτικής αυτής καινοτομίας, οι τοπικοί συνεργάτες κατέγραψαν με συστηματικό τρόπο και χειρίστηκαν ελλείψεις αντίστασης γονέων, εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολικών μο-

νάδων, στελεχών της εκπαίδευσης αλλά και της τοπικής αυτοδιοίκησης που δυσκολευόταν να δεχθούν τη νέα πραγματικότητα, και κυρίως να τη δεχθούν ως *μόνιμο* πλέον στοιχείο της καθημερινής ζωής (Γκότοβος 2001). Πολλοί ήλπιζαν ότι, όπως όλα, έτσι και η καινοτομία αυτή θα ήταν παροδική και θα περνούσε όταν έληγε η χρηματοδότηση του έργου, οπότε τα πράγματα θα επανέρχονταν στην προτέρα κατάσταση. Ήταν εκείνη, ακριβώς, η περίοδος όπου διαπισώναμε ότι το πρόβλημα με την ένταξη των παιδιών των Ρομά στο σχολείο δεν προερχόταν τόσο από την οικογένεια του παιδιού, όσο κυρίως από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η πρώτη αυτή συγκρουσιακή φάση καινοτομίας-εκπαιδευτικού οργανισμού έχει επαρκώς καταγραφεί και είναι πλούσια σε δεδομένα, ορισμένα μάλιστα από τα οποία έχουν κωδικοποιηθεί σε μελέτες και σε επιμορφωτικό υλικό και είναι προσβάσιμα μέσω του διαδικτύου (<http://www.uoi.gr/ROMA>) ή περιέχονται σε υπηρεσιακές εκθέσεις οι οποίες έχουν σταλεί προς την αρμόδια υπηρεσία του υπουργείου Παιδείας. Τρεις ήταν οι βασικές αιτίες των αντιστάσεων αυτών: (α) ο φόβος από την παρουσία Τσιγγάνων στο σχολείο, φόβος που πήγαζε από ένα ευρέως διαδεδομένο και ισχυρό αντιτσιγγάνικο στερεότυπο· (β) ο φόβος για πτώση του επιπέδου μάθησης του τμήματος ή της σχολικής τάξης εξαιτίας της διαφορετικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού· και (γ) η αλλαγή στην καθημερινή ρουτίνα των εκπαιδευτικών με τη συστηματική παρουσία μαθητών των οποίων ούτε οι προϋποθέσεις φοίτησης, ούτε οι συνήθειες ήταν εκ των προτέρων γνωστές, ενώ κυκλοφορούσαν στο σχολείο διάφοροι μύθοι και για τα δύο. Στο σημείο αυτό θα έπρεπε να προσθέσει κανείς ότι αν το οικιστικό πρόγραμμα της πολιτείας για τους άστεγους Τσιγγάνους είχε προχωρήσει παράλληλα με την εκπαιδευτική καινοτομία, οι παραπάνω αντιθέσεις θα ήταν αθιενέστερες. Αυτό δεν έγινε με τους ρυθμούς που αναμενόταν, λόγω πολλών δυσκολιών στην εφαρμογή του οικιστικού προγράμματος.¹⁹ Το αποτέλεσμα αυτής της *ασynchρονίας* ήταν να μην μπορεί πάντοτε η καινοτομία να υπερασπιστεί με αξιοπιστία τον εαυτό της –για ευνόητους λόγους. Όπου η καινοτομία δεν προχώρησε ή δεν προχωρούσε ικανοποιητικά ή προχωρούσε με μεγάλο ψυχικό κόστος για τους συνεργάτες, αυτό οφειλόταν εν πολλοίς στην αδυναμία της διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και της τοπικής αυτοδιοίκησης να εγγυηθούν την εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας: το δίλημμα *συνταγματική νομιμότητα* ή *περιορισμός της λαϊκής δυσανεξίας* δεν λυνόταν πάντοτε –και μέχρι σήμερα δεν λύνεται πάντοτε– υπέρ της νομιμότητας. Η λαϊκή δυσανεξία φαίνεται ότι υπολογίζεται, ακόμμη και όταν στρέφεται ενάντια στην υλοποίηση συνταγματικών επιταγών.

Και με την παρατήρηση αυτή φτάνουμε στο χαμηλότερο δυνατό σημείο για τη δυνατότητα ενός πολιτικού συστήματος να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική, όταν η διοίκηση της εκπαίδευσης τείνει να μετασχηματιστεί σε προέκταση ενός πελατειακού δικτύου διαχείρισης αιτημάτων των πολιτών –ανάμεσά τους και εκπαιδευτικών αιτημάτων– ως δυνητικών ψηφοφόρων: το ‘πολιτικό κόστος’ γίνεται ο πολιτικός αντίπαλος της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

6. Στάση της πολιτείας απέναντι στην καινοτομία

Πιο αντίξοο, όμως, και από το διάχυτο πνεύμα διάκρισης στην κοινωνία και τον εκπαιδευτικό οργανισμό –ιδιαίτερα στην πρώτη φάση εισαγωγής της καινοτομίας– αποδείχθηκε το διοικητικο-γραφειοκρατικό περιβάλλον στήριξης της εν λόγω προσπάθειας κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης υλοποίησής του (2002-2004) και, συγκεκριμένα, το ίδιο το υπουργείο Παιδείας μέσω της υπηρεσίας η οποία ενέκρινε, παρακολουθούσε και έλεγχε την όλη δραστηριότητα. Για να κατανοήσει κανείς τις αντιξοότητες που αντιμετώπισε η καινοτομία αυτή κυρίως κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης υλοποίησής της, πρέπει να πάρει υπόψη τους κανόνες συμπεριφοράς της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ του υπουργείου Παιδείας²⁰ στην αλληλεπίδρασή της (α) με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, (β) με την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ίδιου υπουργείου, και (γ) με το ακαδημαϊκό περιβάλλον ως φορέα υλοποίησης της καινοτομίας και ειδικότερα με τον υπεύθυνο του έργου.²¹

Οι προβληματικές συμπεριφορές της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ (Διαχειριστικής Αρχής) ξεκινούν από τη μεγάλη καθυστέρηση στην έγκριση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και την οιονεί ομηρία του υπευθύνου, ο οποίος υποχρεώνεται να παραγάγει έργο, χωρίς να γνωρίζει ακριβώς αν, τι και πότε από αυτά που έχει προτείνει θα εγκριθεί εκ μέρους της κεντρικής υπηρεσίας, περνούν μέσα από αντιπαραγωγικές για τη συνοχή του προσωπικού του έργου καθυστερήσεις στη χρηματοδότησή του, και καταλήγουν στην κατασκευή αρνητικών για το έργο ‘διαπιστώσεων’ μέσω των μηχανισμών ελέγχου και την προώθηση των εν λόγω ‘διαπιστώσεων’ στα υπερεκείμενα πολιτικά κλιμάκια, με αποτέλεσμα την ακύρωση της αξιοπιστίας του συντονιστή της καινοτομίας, τη δυσφήμιση της κοινής προσπάθειας και τέλος την ανατροπή της ίδιας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και, κυρίως, του πνεύματος της καινοτομίας. Ενεργό ρόλο στην προσπάθεια των μηχανισμών

της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ να χειραγωγήσουν και να κηδεμονεύσουν την εκπαιδευτική παρέμβαση έπαιξαν και ορισμένοι παράγοντες από τον πανεπιστημιακό χώρο, όχι τόσο επειδή διαφωνούσαν θεωρητικά με την κατεύθυνση και το πνεύμα της καινοτομίας –ολοκληρωμένη και θεωρητικά θεμελιωμένη εναλλακτική πρόταση για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση, πέραν από αυτή που συγκροτούσε η ίδια η εκπαιδευτική παρέμβαση, δεν έχει διατυπωθεί μέχρι τώρα– όσο επειδή ενδιαφερόταν να χρησιμοποιηθεί η καινοτομία ως *αναλώσιμο υλικό*, με απώτερο στόχο την άσκηση μικροπολιτικής επιρροής και γενικά τη ρύθμιση ενδο-πανεπιστημιακών ζητημάτων μέσω κατάχρησης εξουσίας, στα πλαίσια της μετάλλαξης ερευνητικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε πόλους συγκρότησης πελατειακών δικτύων για την εξυπηρέτηση ιδιωτικών επιδιώξεων και συμφερόντων μέσω της επιλεκτικής διανομής δημοσίων πόρων (Γκότοβος 2005, Κατσούλης 2005) σε ορισμένα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα.

Η στάση της πολιτείας απέναντι στην καινοτομία ανιχνεύεται, όπως είπαμε, από τις συμπεριφορές τριών περιβαλλόντων που σχετίζονται άμεσα με το υπουργείο Παιδείας και με την καινοτομία: του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,²² της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του ΥΠΕΠΘ (ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ).

Το ΙΠΟΔΕ αποτέλεσε θετικό περιβάλλον για όλες τις καινοτομίες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του υπουργείου Παιδείας και υπήρξε το περιβάλλον με τη μεγαλύτερη θεωρητική και τεχνοκρατική συμβατότητα σε σχέση με τις εν λόγω καινοτομίες. Ο θεσμός, όμως, αυτός δεν έχει αποφασιστικές διοικητικές αρμοδιότητες. Είναι κυρίως συμβουλευτικό όργανο με παιδαγωγικό χαρακτήρα. Ο ουσιαστικός του ρόλος είναι σημαντικός, αλλά η διοικητική του παρέμβαση έχει μικρή εμβέλεια.

Η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προσπάθησε κατά το διάστημα 2002-2004 να παίξει έναν υποστηρικτικό ρόλο, φροντίζοντας πάντοτε να κινείται χωρίς να διαταράσσονται οι πολιτικές και διοικητικές ισορροπίες στο υπουργείο. Όπως το ΙΠΟΔΕ, το ίδιο και η Ειδική Γραμματεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν είχε από τον νόμο εκείνες τις αποφασιστικές αρμοδιότητες που θα της επέτρεπαν να παρέμβει πιο αποτελεσματικά και να θέσει τη σφραγίδα της στην εκπαιδευτική καινοτομία.

Τη στάση του πολιτικο-διαχειριστικού τμήματος του ΥΠΕΠΘ απέναντι στην καινοτομία, κυρίως έτσι όπως καταγράφηκε στην περίοδο 2002-2004,

θα μπορούσε κανείς να την χαρακτηρίσει από ουδέτερη έως προβληματική. Πιο συγκεκριμένα, στα ανώτερα κλιμάκια του υπουργείου παρατηρήθηκε μια στάση χλιαρής στήριξης της καινοτομίας, με την έννοια ότι ποτέ δεν επιχειρήθηκε (ή, αν επιχειρήθηκε, δεν τελεσφόρησε) μια ορθολογική διάταξη των αρμοδίων υπηρεσιών του υπουργείου για τη στήριξη της καινοτομίας –και ειδικά της Επιτροπής Παρακολούθησης ΕΠΕΑΕΚ και της Διαχειριστική Αρχής ΕΠΕΑΕΚ– έτσι ώστε κάθε μία από αυτές να ασχολείται με την αρμόζουσα πλευρά της καινοτομίας: το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την επιστημονική-παιδαγωγική πλευρά, δεδομένου ότι επρόκειτο για καινοτομία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η Ειδική Αρχή Διαχείρισης με τη διαχειριστική, και η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την πολιτική της πλευρά, δηλαδή με τη μέριμνα για την παραμονή της καινοτομίας εντός των ορίων της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Στα αμέσως κατώτερα κλιμάκια της Διαχειριστικής Αρχής –η οποία μετά το 2002 σε μεγάλο βαθμό άρχισε να συμπεριφέρεται πλέον ως ημι-αυτονομημένη υπηρεσία, από την οποία εξαρτιόταν η ίδια η ακύρωση ή η προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης–, η στάση απέναντι στην καινοτομία υπήρξε από δύσκολη έως αρνητική. Αυτό τεκμηριώνεται επαρκώς από τη συμπεριφορά της εν λόγω υπηρεσίας τόσο απέναντι στο πρόγραμμα για τη σχολική ένταξη των Τσιγγανοπαίδων, όσο και απέναντι στο ΙΠΟΔΕ το οποίο παρακολουθούσε και στήριζε από παιδαγωγικής πλευράς κάθε καινοτομία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.²³

Ο διχασμός του υπουργείου σε ό,τι αφορά τη στάση του απέναντι στην καινοτομία σχετίζεται με μια διχοστασία συμφερόντων του ίδιου του υπουργείου: από τη μια μεριά ήταν ωφέλιμο για την πολιτεία, και ειδικά για την κυβέρνηση, να προβάλει την εικόνα της ένταξης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο – κάτι που σηματοδοτούσε μια τομή σε σχέση με το παρελθόν – και να τεκμηριώσει με τον τρόπο αυτό τον ισχυρισμό για μια προοδευτική εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της καταπολέμησης της διαρροής και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ενώ από την άλλη κρίθηκε χρήσιμο από παράγοντες της (τότε) κυβέρνησης να δημιουργηθεί εντός του υπουργείου ένα δεύτερο μικρό υπουργείο με το όνομα 'Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ'. Στην υπηρεσία αυτή ανέθεσε η πολιτεία με τον νόμο 2860/2000 (Ν. 2860/2000, ΦΕΚ 251/14 Νοεμβρίου 2000) τόσες και τέτοιες αρμοδιότητες, ώστε η πορεία κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας να εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από τη βούληση πλέον της εν λόγω αρχής, δηλαδή του πολιτικού

της προϊσταμένου ή όσων δρούσαν εν ονόματί της. Η υπηρεσία αυτή και οι μηχανισμοί της μετεξελίχθηκαν σε μια κατ' ουσίαν *αυτόνομη περιοχή του* υπουργείου, ενώ η εποπτεία καινοτομιών με βαθύτατα πολιτικό περιεχόμενο μεταποτίστηκε προς τα μεσαία και χαμηλότερα κλιμάκια της πολιτικής ιεραρχίας. Γεννάται το ερώτημα, εάν μια τέτοια εκχώρηση αρμοδιοτήτων από τα ανώτερα προς τα μεσαία και κατώτερα κλιμάκια του υπουργείου ήταν προϊόν πολιτικού σφάλματος ή μια απλή παρενέργεια του συστήματος διαχείρισης των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Η υπόθεση που διατυπώνεται εδώ είναι ότι η κίνηση αυτή ως πολιτικός χειρισμός στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν προέκυψε τυχαία.²⁴ Η συγκέντρωση εξουσίας στα συγκεκριμένα κλιμάκια επέτρεψε την οικοδόμηση ενός ισχυρού μηχανισμού άσκησης προσωποπαγούς κομματικού ελέγχου στον τεχνοκρατικού τύπου έλεγχο για τον οποίο η Διαχειριστική Αρχή είναι εξ ορισμού αρμόδια. Προσωποπαγής κομματικός²⁵ έλεγχος στην άσκηση του τεχνοκρατικού ελέγχου σημαίνει ότι εγκαθιδρύεται ένας μηχανισμός που πρέπει να λειτουργεί με συγκεκριμένους όρους, έτσι όπως τους αντιλαμβάνεται και τους υπαγορεύει το κομματικό στέλεχος που συμβαίνει να είναι διοικητικός προϊστάμενος της υπηρεσίας: να ελέγχει όταν 'χρειάζεται', όπου 'χρειάζεται' και όπως 'χρειάζεται'. Η ιδεολογική επένδυση για τη λειτουργία ενός τέτοιου μηχανισμού επιλεκτικού ελέγχου, και εν γένει ενός μηχανισμού κατάχρησης της ελεγκτικής αρμοδιότητας και μετασχηματισμού της σε μέσο πίεσης, ήταν και παραμένει διπλή: οι ευρωπαϊκοί κανόνες, αφενός, η εγκεκριμένη από το εκλογικό σώμα τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική αφετέρου. Αν, όμως, η πραγματική βούληση η οποία ενεργοποιούσε και απενεργοποιούσε τον μηχανισμό της τεχνοκρατικής εποπτείας και ελέγχου αντανakλούσε όντως την έγνοια κυβερνητικών παραγόντων να κινηθούν οι εκπαιδευτικές καινοτομίες εντός της κοίτης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και να μην παραβιάζονται οι κοινωνικοί κανόνες χρηματοδότησης, ή αν -πράγμα που μοιάζει εξίσου πιθανό- κατά καιρούς αντανakλούσε και άλλες δεσμεύσεις και σκοπιμότητες και ποιες, είναι ζήτημα προς διερεύνηση.

7. Διαπιστωτική ισχύς και μηχανισμοί άσκησης πίεσεων

Βασικό εργαλείο ενός μηχανισμού άσκησης πίεσεων στους φορείς υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι η εκχωρούμενη από τον νομοθέτη *διαπιστωτική εξουσία* στα μέλη που συγκροτούν τον εν λόγω μηχανισμό -και κυρίως η χρήση αυτής της αρμοδιότητας.²⁶ Η αρμοδιότητα π.χ. των

ελεγκτών της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ να αποφασίζουν –χωρίς να χροιάζεται να τεκμηριώνουν ειδικότερα πώς κατέληξαν στην εν λόγω απόφαση– αν οι συνεργάτες ενός προγράμματος εκτέλεσαν ή όχι το ανατεθέν σε αυτούς έργο (βλ. Έκθεση Ελέγχου, σελ. 41 κ.ε.) ή αν τελεσφόρησε κάποια δραστηριότητα που εκδηλώθηκε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της εκπαιδευτικής καινοτομίας, συνιστά *διαπιστωτική εξουσία*. Το όπλο αυτό συμπληρώνεται με ένα ακόμη, και μάλιστα πιο αποτελεσματικό: πρόκειται για την αρμοδιότητα των ελεγκτών της Διαχειριστικής Αρχής να κρίνουν και να αξιολογούν οι ίδιοι τη βασιμότητα των αντιρρήσεων του υπευθύνου για την υλοποίηση της καινοτομίας –και γενικά του φορέα υλοποίησης– απέναντι στις αρχικές τους διαπιστώσεις. Με άλλα λόγια, η πολιτεία (Ν. 2860/2000, ΦΕΚ 251/14 Νοεμβρίου 2000) δημιούργησε μια υπηρεσία η οποία έχει την εξουσία να διαπιστώνει, ακόμη και να διαπιστώνει όχι απλώς οικονομικοτεχνικά, αλλά και εκπαιδευτικά ‘γεγονότα’ –π.χ. τις αιτίες φοίτησης των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο ή την πολιτισμική ταυτότητα των κατοίκων συγκεκριμένων οικισμών (Τσιγγάνοι/μη-Τσιγγάνοι)– με απλές διοικητικές αποφάσεις, ερήμην των επιστημονικών για το θέμα αυτό δεδομένων. Η ίδια υπηρεσία έχει επίσης τη δικαιουσία να απορρίπτει τις ενστάσεις των θιγόμενων από τις (καταφανώς λανθασμένες) διαπιστωτικές της ενέργειες. Ακριβώς αυτό είναι και το κύριο σημείο τριβής ανάμεσα στην –εκ πρώτης όψεως– διοικητικά σκεπτόμενη υπηρεσία παρακολούθησης μιας καινοτομίας αφενός, και της παιδαγωγικά-επιστημονικά προσανατολισμένης ομάδας υλοποίησης της ίδιας καινοτομίας αφετέρου: ο διοικητικός κώδικας παράγει και επιβάλλει αποφάσεις για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, εκτοπίζοντας τον επιστημονικό-παιδαγωγικό κώδικα. Η διοικητική ‘αλήθεια’ για το τι συμβαίνει με την καινοτομία τείνει να επιβληθεί ως *τελική αλήθεια* για την ίδια υπόθεση²⁷ με τη βοήθεια εργαλείων χαμηλής επιστημονικής εγκυρότητας.

Η ταύτιση ελεγκτικού και διαιτητικού ρόλου κάτω από ορισμένες συνθήκες μπορεί να γίνει ανταποδοτική για την αποδοτικότητα μιας καινοτομικής παρέμβασης στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη ταύτιση ασύμβατων αρμοδιοτήτων, ωστόσο, θεσμοθετείται με συγκεκριμένες πολιτικές αποφάσεις και οι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις αυτές μπορούμε να υποθέσουμε ότι έχουν επίγνωση των μηχανισμών που με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται. Στις ενότητες που ακολουθούν θα γίνει ενδεικτική²⁸ αναφορά σε ορισμένες καταφανώς εσφαλμένες από επιστημονικής πλευράς ‘διαπιστώσεις’ μιας υπηρεσίας της κεντρικής διοίκησης (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ

του ΥΠΕΠΘ), οι οποίες είναι ενσωματωμένες στην έκθεση ελέγχου της εν λόγω υπηρεσίας για την πορεία της καινοτομίας.²⁹ Αν οι συνέπειες των 'διαπιστώσεων' αυτών δεν ήταν για τους συνεργάτες του προγράμματος και για την ίδια την πορεία της καινοτομίας *πραγματικές* –και πιο συγκεκριμένα: *αρνητικές*– η αναφορά σε αυτές θα είχε μόνον θεωρητικό ενδιαφέρον. Επειδή, όμως, οι συνέπειες των 'διαπιστώσεων' υπήρξαν *πραγματικές* –και για το σύνολο των ανθρώπων που συνέβαλαν στην επιτυχία αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης³⁰ *αρνητικές*– το ενδιαφέρον του ερευνητή είναι *κατ' ανάγκην και πρακτικό*.

Η πρώτη ένδειξη που μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η προαναφερθείσα υπηρεσία του υπουργείου Παιδείας δεν ασκεί απλώς διαχειριστική αρμοδιότητα, αλλά ταυτόχρονα προωθεί μια αφανή 'ατζέντα' σε σχέση με τη μελλοντική τύχη της καινοτομίας, ξεκινά με τα αποτελέσματα του ελέγχου υλοποίησης της παρέμβασης στο νομό Ροδόπης. Ο ελεγκτικός μηχανισμός της εν λόγω αρχής διαπιστώνει ύστερα από επιτόπιο έλεγχο, αποκλίσεις ανάμεσα σε αυτά που δηλώνει ο υπεύθυνος του έργου και στα 'πραγματικά' δεδομένα. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους, η απόκλιση μερικές φορές φτάνει το 100%, όπως π.χ. στον οικισμό 'Ηφαιστος, ένα χωριό έξω από την Κομοτηνή, το οποίο κατοικείται αποκλειστικά από Ρομά μουσουλμανικού θρησκευματος. Εκεί οι υπάλληλοι του ΥΠΕΠΘ σε αιφνιδιαστικό επιτόπιο έλεγχο διαπιστώνουν την 'αναξιопιστία' των στοιχείων που δίνει στην υπηρεσία ο υπεύθυνος του έργου, όταν στις εκθέσεις του πληροφορεί το υπουργείο ότι στον 'Ηφαιστο είναι εγγεγραμμένοι και φοιτούν 148 ρομά μαθητές, ενώ οι ελεγκτές του φυσικού αντικείμενου του έργου 'Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο' βρίσκουν στο μειονοτικό σχολείο του Ηφαίστου μηδέν (0) τσιγγανούς μαθητές, όσους δηλαδή θα καταμετρούσε και το τουρκικό πρόξενο της Κομοτηνής, αν είχε αναλάβει αυτό να διενεργήσει τον έλεγχο. Στην επίσημη έκθεση της Διαχειριστικής Αρχής του ΥΠΕΠΘ –η οποία εγκρίνεται διαδοχικά από τον Ειδικό Γραμματέα της ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ, τον Γενικό Γραμματέα του ΥΠΕΠΘ και γίνεται αποδεκτή από την υπουργό,³¹ διαβάζουμε τα εξής σε σχέση με τους ρομά μαθητές του μειονοτικού σχολείου του Ηφαίστου:

Αριθμός εγγραφέντων Τσιγγανοπαίδων σύμφωνα με το πρόγραμμα: 148. Αριθμός εγγραφέντων Τσιγγανοπαίδων που διαπιστώθηκαν από τον έλεγχο: 0 (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 9)

ενώ στην ίδια σελίδα της έκθεσης, στις γενικές παρατηρήσεις, σημειώνεται:

Στον έλεγχο δηλώθηκε από τον Διευθυντή του σχολείου (όνομα διευθυντή) ότι

δεν υπάρχουν Τσιγγανόπαιδες στο σχολείο, αλλά ότι φοιτούν αμιγώς μουσουλμάνοι Έλληνες (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 9).

Εδώ η αδυναμία των υπαλλήλων της αρμόδιας υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό αντικείμενο της καινοτομίας την οποία ελέγχουν παίρνει πολιτικές διαστάσεις και γίνεται ιδιαίτερα προβληματική. Όπως είναι γνωστό, αποτελεί πάγια θέση του τουρκικού προξενείου στην Κομοτηνή –η οποία επαναλαμβάνεται και διαχέεται συστηματικά από τα στελέχη της μεινοτικής εκπαίδευσης που πρόσκεινται στους ηγετικούς κύκλους της μουσουλμανικής μειονότητας– ότι στη Θράκη δεν υπάρχουν ούτε Πομάκοι, ούτε Τσιγγάνοι, αλλά μόνον Τούρκοι, ενώ στην πραγματικότητα και οι τρεις αυτές ομάδες είναι υπαρκτές και διακριτές (Τρουμπέτα 2001, Τσιμπιρίδου 2004, Παναγιωτίδης 1995, Κανακίδου 1994). Ο διευθυντής του μεινοτικού σχολείου στον Ήφαιστο, αρνούμενος την παρουσία Τσιγγανόπαιδων (Ρομά) στο σχολείο του, ευθυγραμμίζεται πλήρως με την κυρίαρχη θέση της μεινοτικής ηγεσίας³² για τις ταυτότητες στη Θράκη.³³

Τα ερωτήματα που γεννώνται είναι προφανή: είναι δυνατόν να μην γνωρίζουν οι υπάλληλοι μιας ελληνικής κρατικής υπηρεσίας, και μάλιστα του υπουργείου Παιδείας, ποια είναι η άποψη του τουρκικού υπουργείου Εξωτερικών, του τουρκικού προξενείου και της ηγεσίας της μουσουλμανικής μειονότητας για την πολυ-πολιτισμικότητα στη Θράκη; Είναι δυνατόν η ίδια υπηρεσία να ασκεί έλεγχο σε σχολική μονάδα όπου υλοποιείται η καινοτομία, χωρίς να έχει ενημερώσει τον υπεύθυνο της εκπαιδευτικής αυτής παρέμβασης για το γεγονός του επικείμενου ελέγχου, ώστε να ενημερωθεί επαρκώς και να πληροφορηθεί για τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού χώρου; Και οι δύο απορίες έχουν την εξήγησή τους: όπως προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία στο αρχείο του έργου ‘Εκπαιδευτική Ένταξη Τσιγγανόπαιδων’, η ελεγκτική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ επιδίωκε ‘αφηνδιασμό’, διότι φαίνεται ότι είχε ‘πληροφορίες’³⁴ ότι ενώ στην περιοχή της Κομοτηνής δεν υπάρχουν Τσιγγάνοι, εν τούτοις γίνονται δαπάνες (π.χ. αποζημιώσεις συνεργατών), οι οποίες στην περίπτωση αυτή είναι μη επιλέξιμες, καθώς δεν έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο της καινοτομίας. Αποτέλεσμα του αφηνδιασμού αυτού είναι η ύπαρξη ενός επίσημου κειμένου, το περιεχόμενο του οποίου έχει υιοθετηθεί από όλη την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, σύμφωνα με το οποίο στον Ήφαιστο Κομοτηνής υπάρχουν μηδέν (0) Τσιγγάνοι.³⁵ Στα πλαίσια της πολιτικής άρνησης των επιμέρους πολιτισμικών ταυτοτήτων ‘Πομάκος’ και ‘Τσιγγάνος/Ρομ’ εκ μέρους των παραγόντων του τουρκικού μεινοτικού εθνικισμού στην περιοχή της Θράκης, είναι

εύκολο να μαντέψει κανείς ποιος πρέπει να αιφνιδιάστηκε ευχάριστα από τη 'διαπίστωση' στην οποία οδήγησε ο έλεγχος των υπαλλήλων του ΥΠΕΠΘ στον Ήφαιστο και ποιος μπορεί να αξιοποιήσει το εν λόγω 'πόρισμα' για την εξυτηρέτηση των πολιτικών του επιδιώξεων.

Η δεύτερη ένδειξη κατάχρησης ελεγκτικής αρμοδιότητας αφορά την Κεντρική Μακεδονία. Η προαναφερθείσα υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ αποπειράται μέσω του ελεγκτικού της μηχανισμού να πλήξει την αξιοπιστία του υπευθύνου του έργου, αμφισβητώντας την επιστημονική θέση βάσει της οποίας στην κατηγορία των Ρομά (Τσιγγάνοι) υπάγονται τόσο οι Τσιγγάνοι, όσο και οι Γύφτοι. Διαπιστώνει, εν ολίγοις, μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στην 'πραγματικότητα', και σε αυτό που δηλώνει ο υπεύθυνος του έργου για την πραγματικότητα στη συγκεκριμένη περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας. Έτσι ενώ για το 2ο και το 22ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών οι εγγεγραμμένοι Τσιγγανόπαιδες είναι 133 και 68 αντίστοιχα, οι ελεγκτές γράφουν ακριβώς τι διαπιστώνουν:

Αριθμός εγγραφέντων Τσιγγανοπαίδων που διαπιστώθηκε από τον έλεγχο: για το 2ο Δημοτικό Σχολείο 134. Από τα 134 παιδιά μόνο 10-15 είναι Τσιγγανόπαιδες, τα υπόλοιπα είναι Γύφτοι και απολύτως ενταγμένα στην τοπική κοινωνία (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 21).

Και οι παραπάνω φορείς επίσημης διαπιστωτικής εξουσίας συνεχίζουν να αναπτύσσουν τη νέα θεωρία του ΥΠΕΠΘ για τους Ρομά:

Για το 22ο Δημοτικό Σχολείο: 66. Από τα 66 παιδιά ένα ελάχιστο ποσοστό είναι Τσιγγανόπαιδες, τα υπόλοιπα παιδιά είναι Γύφτοι και απολύτως ενταγμένα στην τοπική κοινωνία (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 21).

Ίδιου τύπου απόκλιση διαπιστώνει ο έλεγχος και στην Ηράκλεια Σερρών, όταν στην έκθεσή του –δηλαδή σε επίσημο υπηρεσιακό κείμενο στο οποίο μετά θα βασίσει τις διεκδικήσεις του από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων³⁶ και κυρίως θα ισχυριστεί ότι οι συνεργάτες του προγράμματος στην ουσία υποαπασχολούνταν, διότι ο πραγματικός πληθυσμός-στόχος, οι Τσιγγανόπαιδες, είναι πολύ μικρότερος από τον αριθμό που δίνει ο επιστημονικός υπεύθυνος του έργου, συνυπολογίζοντας σε αυτόν και τους... 'Γύφτους' – γράφει:

Αριθμός εγγραφέντων Τσιγγανοπαίδων σύμφωνα με το Πρόγραμμα: 102. Αριθμός εγγραφέντων Τσιγγανοπαίδων που διαπιστώθηκε από τον έλεγχο: 32 (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 22).

Προφανώς από τη σκοπιά των ελεγκτών –και κατ' επέκταση του Υπουργείου

Παιδείας, στο βαθμό που η πολιτική του ηγεσίας υιοθετεί τα κείμενά τους – και εδώ οι υπόλοιποι δεν είναι Τσιγγάνοι, αλλά απλώς Γύφτοι. Ίδια εικόνα και στο Δημοτικό Σχολείο Ποντισμένου Σερρών:

Αριθμός εγγραφέντων Τσιγγανοπαίδων σύμφωνα με το Πρόγραμμα: 103. Αριθμός εγγραφέντων Τσιγγανοπαίδων που διαπιστώθηκε από τον ελεγχό: 3

Από την οπτική γωνία των εκπροσώπων του ΥΠΕΠΘ, το συμπέρασμα είναι λογικό, διότι οι υπόλοιποι είναι 'Γύφτοι' και ο μηχανισμός της Διαχειριστικής Αρχής απογράφει Τσιγγάνους, όχι Γύφτους. Η ιδεολογία των ελεγκτικών οργάνων του ΥΠΕΠΘ ενσωματώνει ανοιχτά την εσφαλμένη παραδοχή σύμφωνα με την οποία Τσιγγάνοι και Γύφτοι είναι δύο διαφορετικές οντότητες, και με βάση αυτή την παραδοχή διαπιστώνει ότι η 'πραγματικότητα' (π.χ. τα οικονομικά και τα εκπαιδευτικά δεδομένα της πορείας του έργου) δεν αντιστοιχούν στην εικόνα που δίνουν οι υπηρεσιακές εκθέσεις του υπευθύνου της καινοτομίας – ο οποίος προφανώς στις δικές του περιγραφές δεν υιοθετεί τα παραπάνω στερεότυπα. Μια διάκριση, συνεπώς, η οποία αντανακλά τα κυρίαρχα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα για τους Ρομά (η διάκριση 'Τσιγγάνος'/Γύφτος') – και για την καταπολέμηση των οποίων η πολιτεία αποφάσισε να χρηματοδοτήσει μια εκπαιδευτική καινοτομία – εργαλειοποιείται από όργανα της πολιτείας, με αποτέλεσμα να προκαλείται βλάβη στην πορεία και το πνεύμα της παρέμβασης. Η βλάβη στην καινοτομία δεν προκαλείται αμιγώς από τα ρατσιστικού τύπου στερεότυπα της υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ, αλλά σε συνδυασμό με τη διοικητική εξουσία της υπηρεσίας να επιβάλλει τα στερεότυπα ως πραγματικά 'γεγονότα'. Γίνεται με τον τρόπο αυτό φανερό ότι η αντίδραση στην εκπαιδευτική παρέμβαση είναι ενσωματωμένη μέσα στον ίδιο τον διοικητικό μηχανισμό του φορέα υποστήριξης της καινοτομίας.³⁷

Η τρίτη ένδειξη κατάχρησης της ελεγκτικής αρμοδιότητας της υπηρεσίας ελέγχου του ΥΠΕΠΘ σχετίζεται με τις δύο προηγούμενες, έχει όμως μια ισχυρή δόση 'κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης': αφορά την ανακάλυψη των 'πραγματικών' αιτίων της φοίτησης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο, σε αντίθεση με ό,τι γνωρίζουμε μέχρι τώρα από την επιστημονική έρευνα τόσο με βάση την ελληνική (Βεργίδης 1995, Παπακωνσταντίνου 2004, Μυλωνάς & Παπακωνσταντίνου 2004), όσο και με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Willems 1997, Λιεζουά 1999, Merckens 2004, Παπακωνσταντίνου 2004). Ενώ, λοιπόν, ο υπεύθυνος του έργου³⁸ τεκμηριώνει με επιστημονικό τρόπο ότι η εγγραφή και η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο αποτελεί συνεισφορά του δικτύου

των συνεργατών του προγράμματος,³⁹ οι φορείς του διαχειριστικού ελέγχου 'διαπιστώνουν' άλλες, πολύ πιο απλές, αιτίες. Αποδίδουν την αθρόα προσέλευση των Τριγυνοπαίδων στο σχολείο στο επίδομα που δίνει η πολιτεία σε άπορες οικογένειες από το σχολικό έτος 2002/2003 και εξής –χωρίς καν να ελέγξουν αν στα συγκεκριμένα σχολεία οι γονείς των ρομά μαθητών που φοιτούν όντως λαμβάνουν το συγκεκριμένο επίδομα.⁴⁰ Το γεγονός ότι το ποσοστό των Τριγυνοπαίδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είχε ήδη περάσει κατά την περίοδο 1997-2000 από το 25% στο 78%,⁴¹ ενώ η εν λόγω χρηματική ενίσχυση θεσμοθετείται τον Αύγουστο του 2002, δεν φαίνεται να απασχολεί την ελεγκτική υπηρεσία του υπουργείου Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, η Διαχειριστική Αρχή, μέσω του κλιμακίου των υπαλλήλων της οι οποίοι διενεργούν αιφνιδιαστικούς επιτόπιους ελέγχους σε περιοχές υλοποίησης του έργου, διαπιστώνει επί λέξει τα παρακάτω:

Κατά τον έλεγχο διαπιστώθηκαν σε γενικές γραμμές τα ακόλουθα: Η αύξηση στην προσέλευση των μαθητών από το σχολικό έτος 2002-03 όπως μας δηλώθηκε από το σύνολο των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποδίδεται στη χορήγηση από το κράτος ειδικού επιδόματος στις οικογένειες των Τριγυνοπαίδων για κάθε φοιτούσα μαθήτη (Βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 1).

Η διαπίστωση αυτή γίνεται αργότερα πιο συγκεκριμένη: στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Δύμης οι ελεγκτές της καινοτομίας διαπίστωσαν ότι

Σύμφωνα με τον Διευθυντή του σχολείου (όνομα διευθυντή), καθοριστικό παράγοντα για την παρουσία των Τριγυνοπαίδων στο σχολείο αποτελεί αφενός η χορήγηση επιδόματος στις οικογένειες των Τριγυνών, αφετέρου το υψηλό βιοτικό επίπεδο των Τριγυνών στην εν λόγω περιοχή με την εξ αυτού απορρέουσα αλλαγή νοοτροπίας (Βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 3).

Το υψηλό βιοτικό επίπεδο δεν συμβιβάζεται, προφανώς, με τη χορήγηση επιδόματος απορίας, αλλά αυτά είναι 'λεπτομέρειες' για τους εκπροσώπους της κρατικής 'κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης'. Ίδια και απαράλλακτη φαίνεται, όμως, ότι ήταν η άποψη του διευθυντή του 3ου Δημοτικού Σχολείου Δύμης, αφού στο εν λόγω σχολείο πάλι ο έλεγχος διαπίστωσε ότι

Σύμφωνα με τον Διευθυντή του σχολείου (όνομα διευθυντή) καθοριστικό παράγοντα για την παρουσία των Τριγυνοπαίδων στο σχολείο αποτελεί αφ' ενός η χορήγηση επιδόματος στις οικογένειες των φοιτούντων αφ' ετέρου το υψηλό βιοτικό επίπεδο των Τριγυνών στην εν λόγω περιοχή με την εξ αυτού απορρέουσα αλλαγή νοοτροπίας (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 4).

Η φερόμενη ταύτιση των απόψεων των διευθυντών στο θέμα αυτό συνεχίζεται, όταν στο Δημοτικό Σχολείο Σαγαϊκίων οι ελεγκτές διαπιστώνουν ότι

Ο Διευθυντής του σχολείου (όνομα διευθυντή) θεωρεί καθοριστικό παράγοντα για την παρουσία των Τριγυνοπαίδων στο σχολείο τη χορήγηση επιδόματος στις οικογένειες των φοιτούντων. Ελλείποντος του επιδόματος εκτιμά ότι οι εγγραφές θα περιορίζοντο στο ένα δέκατο των σημερινών εγγραφών (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 5).

Με τον διευθυντή του σχολείου των Σαγαϊτικών συμφωνεί και ο διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Βραχναϊκών, αφού και εκεί ο έλεγχος διαπιστώνει ότι

Ο Διευθυντής του σχολείου (όνομα διευθυντή), θεωρεί καθοριστικό παράγοντα για την παρουσία των Τριγυνοπαίδων στο σχολείο τη χορήγηση επιδόματος στις οικογένειες των φοιτούντων (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 5).

Η ταύτιση των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην Αχαΐα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ειδικά όταν αυτή δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο των ιδεών, αλλά περιλαμβάνει και την επιλογή των γλωσσικών όρων με τους οποίους εκφράζονται οι συγκεκριμένες απόψεις. Ωστόσο, η συναίνεση των διευθυντών ξεπερνά τα όρια της Αχαΐας και γίνεται πανπελοποννησιακή, αφού ο έλεγχος διαπιστώνει ταύτιση απόψεων των διευθυντών των σχολείων της Αχαΐας με τους διευθυντές που υπηρετούν στην άλλη πλευρά της Πελοποννήσου, και συγκεκριμένα στην Αργολίδα. Έτσι στο Δημοτικό Σχολείο της Νέας Κίου διαπιστώνουν:

Ο Διευθυντής του σχολείου (όνομα διευθυντή) θεωρεί καθοριστικό παράγοντα για την παρουσία των Τριγυνοπαίδων στο σχολείο τη χορήγηση επιδόματος στις οικογένειες των φοιτούντων (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 6).

Το επιχείρημα ενισχύει και η δασκάλα –όχι η διευθύντρια αυτή τη φορά, επειδή αυτή έλειπε από το σχολείο κατά την ώρα της επίσκεψης των ελεγκτών– του Δημοτικού Σχολείου Νέας Τίρυνθας,⁴² αφού και εκεί ο έλεγχος διαπιστώνει αυτό που φαίνεται να πιστεύουν τελικά οι ίδιοι οι υπάλληλοι που τον διενεργούν, παρότι δηλώνουν ότι μεταφέρουν στο πόρισμά τους τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, και ειδικά των διευθυντών των σχολείων, για το συγκεκριμένο θέμα⁴³:

Στο σχολείο ο έλεγχος συνήτησε τη δασκάλα (όνομα εκπαιδευτικού), κατά τη γνώμη της οποίας κύριος λόγος για την αθρόα προσέλευση των παιδιών είναι το επίδομα (βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 7).

Την ίδια αιτία για τη φοίτηση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο βλέπουν οι ελεγκτές, όταν μετακινούνται από την Αργολίδα στη Λάρισα, και συγκε-

κριμένα στο 33ο Δημοτικό Σχολείο, όπου για μια ακόμη φορά προκύπτει ταύτιση απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πελοποννήσου και τους εκπαιδευτικούς της Θεσσαλίας:

Ο Διευθυντής του σχολείου (όνομα διευθυντή) μας δήλωσε ότι καθοριστικός λόγος εγγραφής των Τσιγγανοπαίδων είναι το επίδομα (Βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 13.).

Η αξιοπρόσεκτη αυτή συναίνεση δεν θα μπορούσε να μην φτάσει και στο 11ο Δημοτικό Σχολείο Λαρίσης, όπου ο έλεγχος μονότονα διαπιστώνει ότι:

Ο Διευθυντής του σχολείου (όνομα διευθυντή) θεωρεί καθοριστικό στοιχείο για την εγγραφή των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο το επίδομα, αλλά διαπιστώνει και την αλλαγή νοοτροπίας των Τσιγγάνων γενικώς (Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 14).

Το ίδιο συμβαίνει και στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Τυρνάβου, όπου η Διαχειριστική Αρχή δια του κλιμακίου της διαπιστώνει ότι:

Ο Διευθυντής του σχολείου (όνομα διευθυντή) δήλωσε ότι κίνητρο για την εγγραφή αποτελεί το επίδομα (Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 15).

Η ταύτιση απόψεων ανάμεσα στον διευθυντή του 7ου Δημοτικού Σχολείου Τυρνάβου και του διευθυντή του 17ου Δημοτικού Σχολείου Αγίας Παρασκευής (Βόλος), όπου ο έλεγχος για μια ακόμη φορά 'διαπίστωσε' την πραγματική αιτία για τη μείωση της μαθητικής διαρροής, είναι πλήρης:

Ο Διευθυντής (όνομα διευθυντή) δήλωσε ότι κίνητρο για τις εγγραφές αποτελεί το επίδομα (Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 16).

Η κάπως διεξοδική παράθεση των 'ευρημάτων' του κλιμακίου των ελεγκτών της Διαχειριστικής Αρχής του ΥΠΕΠΘ στο οποίο είχε ανατεθεί ο έλεγχος του 'φυσικού αντικειμένου', δηλαδή της πορείας του έργου 'Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο' από το 2002 μέχρι το 2004, δεν έχει ως στόχο την ανάδειξη της επιστημονικής ανεπάρκειας των εν λόγω υπαλλήλων να συλλέξουν και να επεξεργαστούν εμπειρικά δεδομένα –πληροφορίες– γύρω από μια καινοτομία στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεν αναμένεται, άλλωστε, παρόμοια επάρκεια σε αυτό το επίπεδο της διοίκησης, καθώς η επιστημονική έρευνα και ανάλυση της πορείας μιας καινοτομίας αποτελεί αρμοδιότητα άλλων. Είναι, όμως, ιδιαίτερα ενδιαφέρον για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης –και ειδικότερα για την ανάλυση των εκπαιδευτικών οργανισμών– να αντιληφθεί κανείς τη μέθοδο που χρησιμοποιούν διοικητικές υπηρεσίες προκειμένου να παραγάγουν συγκεκριμένες 'διαπιστώσεις',

από τις οποίες ζημιώνεται όχι μόνον η ίδια η καινοτομία, αλλά και το προσωπικό που συμμετέχει στην υλοποίησή της. Για να προκύψουν οι ζημιολογικές αυτές 'διαπιστώσεις' απαιτούνται: (α) ανακριβή δεδομένα, και (β) επιστημονικά λανθασμένες θέσεις.⁴⁴

Και τα τρία αυτά, από επιστημονικής πλευρά λανθασμένα, συμπεράσματα που αναφέραμε πιο πάνω (άρνηση της τοιγγάνικης ταυτότητας στους μουσουλμάνους Ρομά του Ηφαιστού, άρνηση υπαγωγής των 'Γύφτων' στους Τοιγγάνους σε άλλες περιοχές της χώρας, ερμηνεία της φοίτησης των Τοιγγανοπαίδων στο σχολείο μέσω της χορήγησης επιδόματος), δεν είναι τυχαία: αν οι 'διαπιστώσεις' αυτές υιοθετηθούν –όπως τελικά έγινε– από τους διοικητικούς και πολιτικούς προϊσταμένους της υπηρεσίας ελέγχου, ακυρώνουν ένα μεγάλο μέρος της συμβολής των συνεργατών της καινοτομίας για την επιτυχία της και θέτουν τη διοικητική βάση για την αμφισβήτηση της σκοπιμότητας και της νομιμότητας των *πόρων* που διατέθηκαν και των δαπανών που έγιναν για την εκδίπλωση αυτής της προσπάθειας, με άλλα λόγια, θέτουν τις βάσεις για την αμφισβήτηση, ανάμεσα στα άλλα, και των αποζημιώσεων των συνεργατών του εν λόγω προγράμματος.⁴⁵ Οι μορφές που μπορεί να πάρει η χρήση της ελεγκτικής αρμοδιότητας εκ μέρους του φορέα χρηματοδότησης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης δημιουργούν εκ των πραγμάτων ένα νέο περιβάλλον μέσα στο οποίο κινούνται στην Ελλάδα μετά το 2000 οι υποστηριζόμενες από το υπουργείο Παιδείας μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες. Με τη σειρά του, το νέο αυτό περιβάλλον εγείρει πολλά και σοβαρά ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και ακαδημαϊκής ανεξαρτησίας.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, με βάση το ισχύον από το τέλος του 2000 καθεστώς λειτουργίας της υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ που ονομάζεται 'Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης', και ιδιαίτερα του ελεγκτικού της τμήματος (Ν. 2860/2000, ΦΕΚ 251/14 Νοεμβρίου 2000), εκχωρείται από τον νομοθέτη διαπιστωτική αρμοδιότητα σε πρόσωπα (ελεγκτές) σχετικά με τη νομιμότητα και τη σκοπιμότητα (επιλεξιμότητα) των δαπανών για την υλοποίηση οποιασδήποτε χρηματοδοτούμενης εκπαιδευτικής καινοτομίας. Και στις δύο περιπτώσεις, ειδικά όμως σε ό,τι αφορά την επιλεξιμότητα των δαπανών, υπάρχουν μεγάλα ερμηνευτικά περιθώρια για την ελεγκτική υπηρεσία ως προς το αν, τότε και γιατί θα θεωρηθεί συγκεκριμένες δαπάνες ως επιλέξιμες. Η δυνατότητα της υπηρεσίας να προσδιορίζει 'κατά συνείδηση' το σθένος (επιλέξιμη/μη-επιλέξιμη) της δαπάνης, παράγει δύο αλληλένδετα γεγονότα: θέτει στη διάθεση του πολιτικού προϊσταμένου της εν λόγω υπηρεσίας –ο οποίος σύμφωνα με τον νόμο έχει την αρμοδιότητα να διατάσσει ελέγχους και να εγκρίνει τα

πορίσματά τους— ένα εργαλείο άσκησης πίεσης σε δυνητικούς και πραγματικούς εταίρους της υπηρεσίας (κατά κανόνα αναδόχους προγραμμαμάτων), δηλαδή στους φορείς υλοποίησης των εκπαιδευτικών καινοτομιών, στοχεύοντας στην εξασφάλιση συγκεκριμένης (συμμορφωτικής) συμπεριφοράς εκ μέρους των.⁴⁶ Η άλλη όψη αυτού του εργαλείου είναι η ‘προστασία’, δηλαδή η αποτροπή ελέγχων ή η ελαχιστοποίηση των συνεπειών τους, σε ‘συνεργαζόμενους’⁴⁷ και ‘ημέτερους’. Το δεύτερο γεγονός στο οποίο οδηγεί η θεσμοθετημένη διαπιστωτική αρμοδιότητα της υπηρεσίας ελέγχου του ΥΠΕΠΘ αναφορικά με την πορεία των χρηματοδοτούμενων έργων είναι η ‘ομηρία’ των φορέων υλοποίησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται (π.χ. υποταγή και συμμόρφωση ή διαφωνία και αντιπαράθεση). Η σχέση εξάρτησης ανάμεσα στην υπηρεσία διανομής και ελέγχου της διάθεσης των –κατά το μεγαλύτερο μέρος ευρωπαϊκών– πόρων και στους οργανισμούς (π.χ. Πανεπιστήμια, ΤΕΙ κ.ά.) ή τα πρόσωπα που υλοποιούν μια εκπαιδευτική παρέμβαση, μετατρέπεται σε ‘ομηρία’, όταν η σχέση αυτή διέπεται από *ανομία*.⁴⁸ Στις περιπτώσεις αυτές η αντίδραση της εποπτεύουσας αρχής απέναντι σε κατά τεκμήριο νόμιμες και κανονικές ενέργειες του φορέα υλοποίησης (συλλογικού ή ατομικού) γίνεται απρόβλεπτη, αναγκάζοντας το αδύνατο σκέλος της σχέσης ή να υποχωρεί στα όποια ‘αιτήματα’ της υπηρεσίας, ή να αντιπαράθεται μαζί της, διαταράσσοντας το κλίμα μιας ‘εργασιακής ειρήνης’ και διακυβεύοντας την εκδήλωση ζημιογόνων ενεργειών (π.χ. έκτακτων ελέγχων, αρνητικών πορισμάτων, καταλογισμών κ.λπ.) εκ μέρους της αρμόδιας κεντρικής αρχής. Η εμπειρία δείχνει ότι κάτω από τέτοιες συνθήκες το πιο συνηθισμένο μοντέλο προσαρμογής των ‘δικαιούχων’ –κυρίως από τον ακαδημαϊκό χώρο– είναι μια παρατεταμένη διαπραγμάτευση με την εν λόγω αρχή του ΥΠΕΠΘ σε συνδυασμό με την εκδήλωση μιας –εικονικής ή πραγματικής– διάθεσης για υποταγή στις απόψεις της υπηρεσίας σχετικά με τη μορφή που πρέπει να πάρει η υλοποίηση της καινοτομίας.⁴⁹

8. Ακαδημαϊκή κουλτούρα και διοικητική εξάρτηση

Τα ακαδημαϊκά ζητήματα που εγείρονται μέσα σε ένα περιβάλλον διοικητικής και οικονομικής εξάρτησης του φορέα υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας από κεντρικές υπηρεσίες της διοίκησης (ΥΠΕΠΘ) με διευρυνόμενη διαπιστωτική εξουσία, στρέφονται γύρω από το κλασικό για ακαδημαϊκά περιβάλλοντα δίλημμα: πόσο είναι κανείς διατεθειμένος να υποχωρή-

σει στο ακαδημαϊκό πεδίο, προκειμένου να έχει εξασφαλισμένα τα νότα του από ενδεχόμενη κατάχρηση αρμοδιότητας εκ μέρους του φορέα χρηματοδότησης, η οποία θα γίνει είτε με τις ευλογίες είτε απλώς με την κάλυψη του πολιτικού προϊσταμένου. Η στενή διαπλοκή πολιτικού συστήματος και διοίκησης (κράτους) στην Ελλάδα έχει δημιουργήσει μια διαχρονική και υπερχοιματική οργανωσιακή κουλτούρα⁵⁰ στις κεντρικές υπηρεσίες του υπουργείου Παιδείας, η οποία είναι μακροβιότερη κάθε υπουργού και αποτελεί την εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την εξυπηρέτηση των πελατειακών σχέσεων ανάμεσα στο (κυβερνών) *κόμμα* (ή αυτονομημένους κοιμματικούς μηχανισμούς) και το *κράτος*. Για να επικεντρώσουμε –ξεκινώντας από την αντίδραση που εκδηλώθηκε από το ίδιο το θεσμικό περιβάλλον υποστήριξης της καινοτομίας ‘Ένταξη Τοιγγανοπαίδων στο Σχολείο’– στα ακαδημαϊκά ζητήματα που αναδύονται μέσα από τέτοιου είδους σχέσεις ανάμεσα στον φορέα υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας και στις αρμόδιες για την εποπτεία και τον έλεγχο της εν λόγω καινοτομίας κεντρικές υπηρεσίες της διοίκησης (ΥΠΕΠΘ), ιδού ορισμένα από τα ερωτήματα που δημιουργούνται για τον ερευνητή της πορείας μιας καινοτομίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁵¹ στον σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό οργανισμό. Ας δούμε τα ακόλουθα:

Πώς ερμηνεύεται μια πρακτική ακώλυτης παραγωγής κατά τα φαινόμενα προαποφασισμένων ‘διαπιστώσεων’ εκ μέρους του ελεγκτικού μηχανισμού μιας κεντρικής υπηρεσίας της διοίκησης; Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι οι κρατικοί υπάλληλοι στους οποίους έχουν ανατεθεί αρμοδιότητες ελέγχου του φυσικού αντικείμενου ενός έργου (μιας καινοτομίας) δεν γνωρίζουν ότι το κράτος δεν χορηγεί ειδικό επίδομα στους Τοιγγάνους, αλλά άπαξ χρηματική ενίσχυση σε άπορες οικογένειες –ανεξαρτήτως του αν είναι Τοιγγάνοι ή όχι– υπό την προϋπόθεση ότι τα παιδιά φοιτούν στο σχολείο; Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι οι συγκεκριμένοι υπάλληλοι του ΥΠΕΠΘ, δηλαδή εκείνου ακριβώς του φορέα της πολιτείας που στηρίζει τις αντιρατσιστικές καινοτομίες, δεν αισθάνονται ότι γίνονται οι ίδιοι φορείς ενός *θεσμικού ρατσισμού*, όταν θέτουν την επίσημη σφραγίδα της πολιτείας σε απόψεις σύμφωνα με τις οποίες οι Τοιγγάνοι πρέπει να λάβουν χρηματική ενίσχυση για να στείλουν τα παιδιά στο σχολείο, και ότι ευθύς ως λάβουν την ενίσχυση αυτή αποφασίζουν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, ως εάν γι’ αυτή την κατηγορία των πολιτών δεν ίσχυε κανένα άλλο ‘ευγενές’ κίνητρο;⁵² Αν όντως οι ίδιοι οι υπάλληλοι δεν μπορούν –ή για άλλους λόγους κρίνουν ότι δεν είναι σκόπιμο– να αισθανθούν το μέγεθος του ολισθήματος, οι πολιτικοί τους

προϊστάμενοι δεν μπορούν να περιορίσουν τη ζημία, διαβάζοντας τις εκθέσεις τους και απορρίπτοντας τους λανθασμένους ισχυρισμούς; Τέλος, αν οι πολιτικοί προϊστάμενοι δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο να μελετήσουν τις εκθέσεις, είναι δυνατόν να υποθέσουμε ότι δεν διαθέτουν αρμόδια συμβουλευτικά όργανα –ή έστω ειδικούς συμβούλους– στους οποίους θα μπορούσαν να αναθέσουν τη μελέτη των ‘διαπιστώσεων’ της υφιστάμενης υπηρεσίας;

Επίσης, πώς μπορεί να βεβαιωθεί κανείς στην προκειμένη περίπτωση ότι οι διευθυντές των σχολείων με τους οποίους ήρθε σε επικοινωνία το κλιμάκιο της εποπτεύουσας αρχής όντως δήλωσαν αυτά που φέρονται να έχουν δηλώσει για την πορεία της καινοτομίας; Ποιο άλλο τεκμήριο, πλην των ίδιων των αφηγήσεων των υπαλλήλων της ελεγκτικής υπηρεσίας, υπάρχει για τη γνησιότητα των δηλώσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων; Ποιο είναι το κεφάλαιο αξιοπιστίας που μπορεί να διαθέτουν οι υπάλληλοι μιας κρατικής υπηρεσίας, όταν τα ίδια πρόσωπα από τα οποία αυτοί άντλησαν τις ‘πληροφορίες’ για την πορεία μιας καινοτομίας, στην επικοινωνία τους με άλλους, πιο σχετικούς με το είδος της καινοτομίας που υλοποιήθηκε στα σχολεία τους, φορείς υποστηρίζουν για ίδια θέματα ενυπόγραφα εντελώς διαφορετικά πράγματα και, κυρίως, διαψεύδουν τις ‘αποδόσεις’ των δηλώσεών τους εκ μέρους των ελεγκτών του ΥΠΕΠΘ; Ποιος δεν κατανοεί ότι η πιθανότητα να συμπέσουν οι διευθυντές τόσο διαφορετικών μεταξύ των σχολείων όχι απλώς ως προς το περιεχόμενο της άποψής τους, έτσι όπως αυτή παρουσιάζεται από τους ελεγκτές, αλλά ακόμη και στην *επιλογή των γλωσσικών όρων* για τη διατύπωσή της, είναι πολύ μικρή για να είναι ρεαλιστική;

Η ερμηνευτική υπόθεση είναι άλλη: οι ‘διαπιστώσεις’ της ελεγκτικής αρχής δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ένα πολιτικά ουδέτερο και κομματικά ανεξάρτητο τεχνικό κείμενο, αλλά ως προϊόν ενός ευρύτερου εποπτικού μηχανισμού που επισήμως ‘ελέγχει’ την πορεία του φυσικού αντικείμενου μιας καινοτομίας, ενώ στην πραγματικότητα ασκεί τη διαπιστωτική του εξουσία με στόχο τη χειραγώγηση της εκπαιδευτικής αυτής παρέμβασης, και μάλιστα χωρίς να έχει τις αναγκαίες τεχνικές (επιστημονικές) προϋποθέσεις για την περιγραφή και την αποτίμηση της πορείας της καινοτομίας. Ωστόσο, χωρίς να το επιδιώκει, ο ίδιος αυτός μηχανισμός πιστοποιεί εξ αντανάκλασως ότι το σχολικό έτος 2003/2004 στην Ελλάδα τα παιδιά των Ρομά στη συντριπτική τους πλειοψηφία βρίσκονται πλέον μέσα στο σχολείο. Μόνον μια απροκάλυπτα ρατσιστική ‘κοινωνιολογία της εκπαίδευσης’ θα τολμούσε να υποστηρίξει ότι το γεγονός της μαζικής φοίτησης των ρομά μαθητών οφείλεται στην συμβολικού χαρακτήρα οικονομική ενίσχυση που δίνει η

πολιτεία –όταν όντως τη δίνει– στις άπορες οικογένειες, υπό την προϋπόθεση ότι τα παιδιά φοιτούν στο σχολείο. Είναι ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα ότι αυτήν ακριβώς την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης επιστρατεύει το υπουργείο Παιδείας από το 2003 και εξής προκειμένου να μειώσει τη δυναμική της καινοτομίας. Το πρόβλημα, συνεπώς, δεν είναι μόνον με τους πρόθυμους ‘εκτελεστές’ του ελέγχου της πορείας της καινοτομίας και όσους συμπαρατάχθηκαν μαζί τους τροφοδοτώντας τους με την κατάλληλη ‘καταγγελτική ύλη’, αλλά κυρίως με εκείνους που, υπηρετώντας συγκεκριμένες σκοπιμότητες, εκδήλωσαν την επιθυμία για ένα ζημιόγνο πόρισμα, και αυτούς που για τους δικούς τους λόγους συμφώνησαν με το περιεχόμενό του και το υιοθέτησαν.

9. Συμπεράσματα

Ένας τρόπος να διαπιστώσει κανείς τον βαθμό ενδιαφέροντος ενός πολιτικού συστήματος για την εισαγωγή και την προώθηση μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι να παρακολουθήσει τον διάλογο που γίνεται ανάμεσα στους πρωταγωνιστές του εν λόγω συστήματος πριν από την εισαγωγή των καινοτομιών, να καταγράψει τη συναίνεση ή τη διαφωνία γύρω από την εισαγωγή και τη μέθοδο υλοποίησής τους και ακολούθως να ελέγξει αν η κυβέρνηση, ως σημαντικός παράγοντας του πολιτικού συστήματος, θα μπορέσει να επικρατήσει και να επιβάλει την πολιτική της βούληση ως προς την εισαγωγή της καινοτομίας, ακόμη και σε περίπτωση αντίστασης των υπόλοιπων παραγόντων του πολιτικού συστήματος.

Ένας δεύτερος, συμπληρωματικός του πρώτου, τρόπος διαπίστωσης του ενδιαφέροντος που υπάρχει σε ένα πολιτικό σύστημα για την αλλαγή του εκπαιδευτικού status quo μέσω καινοτομιών, είναι να παρακολουθήσει την πορεία υλοποίησης θεσμοθετημένων καινοτομιών, να δει με άλλα λόγια τις πρακτικές του πολιτικού συστήματος και, κυρίως, της κυβέρνησης μέσω των οποίων στηρίζονται και ενισχύονται οι καινοτομίες. Διότι εάν μια εκπαιδευτική καινοτομία δεν αποτελεί προτεραιότητα του πολιτικού συστήματος –ή έστω της κυβέρνησης– ούτε στη φάση της θεσμοθέτησης, αλλά ούτε και στην πολύ πιο δύσκολη φάση της υλοποίησης, οι πιθανότητες να αντέξει στις πολλαπλές πιέσεις του περιβάλλοντος υλοποίησής της είναι περιορισμένες. Τούτο συμβαίνει επειδή, αν και θα μπορούσε να προβλέψει κανείς ορισμένα είδη και ορισμένους φορείς αντιστάσεων στην καινοτομία, είναι θεωρητικά και πρακτικά αδύνατον να προβλεφθούν όλες οι πιθανές αντιστάσεις και οι

φορείς τους, αλλά κυρίως δεν είναι εύκολο να προβλεφθεί η ένταση της αντίστασης και οι διασυνδέσεις ανάμεσα στους φορείς της, με άλλα λόγια το *κοινωνικό κεφάλαιο της αντίδρασης*. Σε ορισμένες περιπτώσεις η συνέργεια των παραγόντων της αντιμεταρρύθμισης φτάνει στο σημείο όπου τμήματα του φορέα εισαγωγής και προώθησης της καινοτομίας συντάσσονται στα πλαίσια μιας αφανούς συμπαιγνίας ή εξ αντικειμένου με τους εξωτερικούς φορείς αντίστασης και υπονομεύουν από κοινού μια καινοτομία η οποία πολιτικά είναι υπερβολικά τολμηρή για να συνεχιστεί και να ολοκληρωθεί χωρίς χειραγώγηση. Στην περίπτωση αυτή δημιουργείται μια ιδιαίτερη, ενδιαφέρουσα από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής έρευνας, κατάσταση διχαστασίας στο πλαίσιο του πολιτικού (ή, στενότερα, κυβερνητικού) συστήματος διαχείρισης της καινοτομίας, με αρνητικές επιπτώσεις για την ίδια την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Θα μπορούσε να διαφοροποιήσει κανείς τα περιβάλλοντα υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας η οποία ξεκινά από την κορυφή του οργανισμού σε δύο γενικές κατηγορίες: τα *εξωτερικά* και τα *εσωτερικά*. Τα πρώτα σχετίζονται με τον κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο συντελείται η επιχειρούμενη εκπαιδευτική αλλαγή (σχολείο, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, τοπικές κοινωνίες, οι κοινότητες των Ρομά), ενώ τα δεύτερα αφορούν τους πολιτικούς, διοικητικούς και οικονομικούς διαύλους μέσα από τους οποίους νομιμοποιούνται μια σειρά από απαραίτητες για τη λειτουργία της καινοτομίας ενέργειες και αποφάσεις. Οι αντιστάσεις σε μια καινοτομία είναι πιθανό να εκδηλωθούν τόσο από τα εξωτερικά της περιβάλλοντα, όσο και από τα εσωτερικά. Οι αιτίες της αντίστασης είναι συμβατές με τους όρους δόμησης και την κουλτούρα κάθε περιβάλλοντος, με την προσθήκη ότι υπάρχει η δυνατότητα αμοιβαίας μεταφρασσιμότητας και αξιοποίησης των αντιδράσεων διαφόρων περιβαλλόντων και της δημιουργίας μιας σωρευτικής αντίδρασης με σημαντικότερη ισχύ από την αντίστοιχη του αθροίσματος των επί μέρους αντιδράσεων απέναντι στην καινοτομία.

Τα εξωτερικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία καλείται να λειτουργήσει μια εκπαιδευτική παρέμβαση παύουν να είναι υποστηρικτικά του πνεύματος της καινοτομίας, όταν αυτή δημιουργεί ανεπιθύμητες καταστάσεις σε μια σειρά από παράγοντες, κυρίως σε παράγοντες οι οποίοι, εξαιτίας των νέων δεδομένων στην εκπαίδευση, είναι αναγκασμένοι να διαχειριστούν πολιτικά τη δυσαρέσκεια όσων εναντιώνονται στην ένταξη κοινωνικο-οικονομικά περιθωριακών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού στο ίδιο σχολείο με τους υπόλοιπους μαθητές. Η παγίωση της φοίτησης των παιδιών με ρόμικη προέ-

λευση στο κοινό δημόσιο σχολείο μέσω της καινοτομίας του ΥΠΕΠΘ για την εκπαιδευτική ένταξη Τσιγγανοπαίδων (1997- 2004), δημιούργησε αντιδράσεις και δυσαρέσκειες εκ μέρους των υποστηρικτών του status quo ante, τις οποίες ένα από τα θεσμικά περιβάλλοντα υλοποίησης της εν λόγω καινοτομίας, με τη βοήθεια παραγόντων του εσωτερικού περιβάλλοντος (ακαδημαϊκό περιβάλλον, πολιτικά πρόσωπα με αρμοδιότητα εποπτείας της καινοτομίας), εργαλειοποίησε καταλλήλως. Μετασχηματίζοντας την ελεγκτική αρμοδιότητα σε μέσο πίεσης, μπόρεσε τελικά σε διοικητικό επίπεδο να ερμηνεύσει τις εκπαιδευτικά ενδεδειγμένες και επιστημονικά ορθές ενέργειες του πνευθύνου της καινοτομίας ως αποκλίσεις ('παράτυπες') από την καθοριζόμενη μέσω των διαχειριστικών κανόνων πορεία του έργου. Το παράδειγμα αυτό δείχνει ότι κάτω από ορισμένες συνθήκες λειτουργίας των κεντρικών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι πιθανόν να εκδηλωθεί αρνητική συμπεριφορά εναντίον μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, η οποία ενδέχεται να την επιβραδύνει ή να την ακυρώσει. Σε επίπεδο πολιτικής ρητορικής, η πίεση στην εκπαιδευτική καινοτομία –ακόμη και η ακύρωσή της– μπορεί να παρουσιαστεί δημόσια είτε ως τεκμήριο προσήλωσης του συγκεκριμένου οργανισμού στις αρχές της διαφάνειας και της προστασίας του δημοσίου συμφέροντος, είτε ως δείγμα χρηστής διοίκησης και ουσιαστικής υπερχομματικής λειτουργίας των εποπτικών και ελεγκτικών μηχανισμών, είτε ως τεκμήριο σαφούς διάθεσης για την καταπολέμηση της 'σπατάλης' εκπαιδευτικών πόρων. Όπως με την στήριξη της καινοτομίας προκύπτουν συγκεκριμένα οφέλη για τους ίδιους τους μαθητές που αποκτούν συγκεκριμένα πλέον εκπαιδευτικά εφόδια, έτσι και με την άσκηση πίεσης στην καινοτομία με σκοπό τη χειραγώγησή της, ενδέχεται να προκύπτουν άλλοι είδους οφέλη για εκείνους που θα μπόρεσουν να μεταφράσουν τον έλεγχο των όρων υλοποίησης της καινοτομίας σε επαγγελματικό, πολιτικό ή προσωπικό κεφάλαιο. Η πιθανότητα να εμφανιστεί η ακύρωση ή η εκτροπή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας για την καταπολέμηση των διακρίσεων και των ανισοτήτων στην εκπαίδευση ως πολιτικά επιβεβλημένη ενέργεια, δίνει και το μέτρο ανοχής του εκπαιδευτικού συστήματος σε ενοχλητικές για το εκπαιδευτικό status quo υπερβάσεις. Αλλά η ακύρωση και η εκτροπή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας δεν γίνεται μόνον με την τυπική της κατάργηση. Μπορεί επίσης να γίνει με την αλλοίωση του πνεύματος της καινοτομίας και την προσαρμογή της στις επιταγές του status quo ante, με πρόσχημα την αναγκαιότητα προσαρμογής της στους κανόνες διαχείρισης. Το άμεσο μέλλον θα δείξει αν η καταπολέμηση των διακρίσεων και της κοινωνικής ανισό-

τητας στην εκπαίδευση, έτσι όπως επιχειρήθηκαν μέσω της σχολικής ένταξης των παιδιών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα από το 1997 μέχρι το 2004, ήταν περισσότερο από αυτό που πολιτικά μπορούσε να αντέξει το κοινωνικό μας σύστημα, με δεδομένη την ειδική σχέση ανάμεσα στον πολιτικό και τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Σημειώσεις

1. Για ορισμένες από αυτές βλ. Μπουζάκης 1995.
2. Η περίπτωση της γλωσσικής μεταρρύθμισης είναι μια κλασική περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής με μεγάλη καθυστέρηση (Γκότοβος 1991: 74). Το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία μεταφρασμένων κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (βλ. Φράγκος 1976/77).
3. Οι υπόλοιπες κλασικές εστίες αντίδρασης εντάσσονται κυρίως στο πολιτικό (πολιτικές δυνάμεις αντίθετες στην επιχειρούμενη αλλαγή) και το κοινωνικό πεδίο (ομάδες εκτός και εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού οι οποίες για συγκεκριμένους λόγους επιδιώκουν την ανατροπή της καινοτομίας).
4. Η πολιτική βούληση για τις παρεμβάσεις αυτού του τύπου αντανάκλα ορισμένες από τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες του τότε υπουργού Παιδείας του ΠΑΣΟΚ Γιώργου Παπανδρέου, το όνομα του οποίου έχει συνδεθεί με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, κυρίως μέσω της νομοθετικής πρωτοβουλίας για τα ζητήματα της εκπαίδευσης των ομογενών, της εκπαίδευσης των μεταναστών και των παλινοστούτων μαθητών και της εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (N. 1346/96). Ειδικός Γραμμάτεας στο υπουργείο Παιδείας την εποχή που σχεδιάστηκαν και άρχισαν να υλοποιούνται οι παρεμβάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και βασικός συντελεστής στην προώθησή τους ήταν ο Δημήτριος Χαλκιώτης.
5. Για την τελευταία περίπτωση, βλ. <http://www.uoi.gr/ROMA>
6. Με αυτή την έννοια, η ανάλυση που ακολουθεί εντάσσεται από πλευράς μεθοδολογίας στη μελέτη περίπτωσης [case study]. Από τα διαθέσιμα στοιχεία για μια ολοκληρωμένη ανάλυση της συγκεκριμένης περίπτωσης στο παρόν άρθρο αξιοποιούνται κατ' ανάγκη μόνον ορισμένα.
7. Η καλύτερη γνώση της παρέμβασης αυτής εξηγείται από το γεγονός ότι κατά το διάστημα 1997-2000 είχα την ευθύνη για την υλοποίησή της, ενώ για το διάστημα 2002-2004 μου είχε ανατεθεί από το Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης η αξιολόγησή της. Η σχετική απόφαση του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αφορούσε την αξιολόγηση τεσσάρων καινοτομιών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων, Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών, Εκπαιδευτική ένταξη τοιγανοπαίδων και Εκπαίδευση ομογενών) και εντασσόταν στα πλαίσια των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων του ΙΠΟΔΕ. Η ηγεσία του υπουργείου Παιδείας που προέκρινε μετά τις εκλογές του Μαρτίου του 2004 προχώρησε περί τα τέλη Ιουνίου του 2004 στην αντικατάσταση του Δ.Σ. του ΙΠΟΔΕ και αποφάσισε να διαθέσει ειδικό κονδύλι για τη χρηματοδότηση μιας νέας αξιολόγησης των παραπάνω προγραμμάτων από συγκεκριμένη ιδιωτική εταιρεία, παρακάμπτοντας ακόμη και το νεοδιορισθέν Διοικητικό Συμβούλιο του ΙΠΟΔΕ.

8. Η ακύρωση μιας καινοτομίας είναι αυτό που βλέπει ο παρατηρητής των εκπαιδευτικών φαινομένων να προκύπτει εξ αντικειμένου. Η υπόθεση ότι πίσω από την ακύρωση ή την περιστολή της εμβέλειας μιας καινοτομίας υπάρχει σχέδιο και πρόθεση ακύρωσης, άλλη σκοπιμότητα μη σχετιζόμενη με προγραμματική παρεμπόδιση της καινοτομίας ή απλώς δυσλειτουργία ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος, το οποίο κατ' ανάγκην παρεμβαίνει στην υλοποίησή της, χρειάζεται συστηματική διερεύνηση και εμπειρική επιβεβαίωση.

9. Για τις πρακτικές του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και της υποεκπαίδευσης βλ. Παπαδόπουλος 1997, Βεργίδης 1995.

10. Για τον εκπρόσωπο μιας καταγγελτικού τύπου μη κυβερνητικής οργάνωσης ενάντια στον ρατσισμό είναι, ίσως, αρκετό να καταγράψει ένα επεισόδιο άρνησης κάποιου σχολείου να δεχθεί τσιγγάνους μαθητές, να το συμπεριλάβει στην έκθεσή του και να καταγγείλει τις αρχές της χώρας ότι ανέχονται διακρίσεις στην εκπαίδευση. Για ένα πρόγραμμα, όμως, που εκπορεύεται από το υπουργείο Παιδείας, ο στόχος είναι διαφορετικός: να υπάρξει εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, δηλαδή να φοιτήσουν τα παιδιά στο σχολείο μέσω της δημιουργίας κινήτρων αφενός, και μέσω της αποδυνάμωσης των αρχικών συμπεριφορών απόρριψης και των επιφυλάξεων, αφετέρου.

11. Τα χαρακτηριστικά αυτά –προφανώς τα διαδεδομένα στερεότυπα για τους Τσιγγάνους στην Ευρώπη– είναι γνωστά από τη σχετική βιβλιογραφία. Βλ. ειδικά Giere 1996, Willems 1997, Lucassen 1998, Fonseca 1998, Wippmann 1997, Frazer 1995.

12. Ορισμένοι από τους ακαδημαϊκούς εκφραστές αυτής της 'εκπαιδευτικής γραμμής' φαίνεται πως όχι μόνον δεν παρακολουθούν τη διεθνή βιβλιογραφία για το θέμα της κοινωνικής κατασκευής μειονοτικών ταυτοτήτων και της επινόησης της ενιαίας 'τσιγγάνικης' παράδοσης (βλ. Willems 1997, Willems/Lucassen 2000), αλλά και δεν γνωρίζουν ότι μέρος του ρόμικου πληθυσμού στην Ελλάδα δεν μιλά καν διαφορετική γλώσσα από την ελληνική, δηλαδή εκείνη τη γλώσσα που οι εν λόγω τσιγγανολόγοι ονομάζουν 'μητρική γλώσσα' των μαθητών και επιθυμούν να τη δουν να διδάσκεται επίσημα στο σχολείο. Για μια ενδεικτική βιβλιογραφία γύρω από το θέμα της κατασκευής της τσιγγάνικης ταυτότητας διαχρονικά, βλ. Βαξεβάλογλου 2001, Γκότοβος 2004γ. Για μια κριτική αποτίμηση της ελληνικής τσιγγανολογίας αυτού του τύπου, βλ. Δαφεριάκης 1999. Για τη συναφή με την εθνοτική γραμμική έννοια του 'διαφορικού ρατσισμού', βλ. Κατσούλης 1999: 86.

13. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο όλο το εκπαιδευτικό υλικό που εκπονήθηκε στα πλαίσια αυτής της καινοτομίας είναι αφενός *συμπληρωματικό υλικό* για την κάλυψη των αναγκών μετάβασης από ένα καθεστώς μη φοίτησης σε σχολείο σε ένα καθεστώς φοίτησης στο κανονικό δημόσιο σχολείο, και αφετέρου υλικό ευαισθητοποίησης όλων των μαθητών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της αποδόμησης των αρνητικών στερεοτύπων και της προκατάληψης κατά των Τσιγγάνων. Για τη συγγραφή του διδακτικού υλικού και στις δύο φάσεις της καινοτομίας συνεργάστηκαν οι Γ. Γεωργίου, Μ. Δημητρίου, Ε. Πολίτου, Α. Αθανασίου, Ι. Βέργαδος, Η. Τριανταφυλλόπουλος, Ι. Ρίζος, Ι. Αλαμάνος, Α. Γεωργούλης, Ε. Πιτούλη, Ε. Λώλη, Ι. Μπέλλου, Π. Χίσιος, Χ. Ζώη-Στρούμη, Μ. Καπιτοπούλου, Κ. Μπενέκος, Ει. Πάντου, Χ. Σιόντης, Π. Εμμανουηλίδης, Ι. Αλεξίου, Ε. Μαρσέλος, Χ. Χασιώτης, Σ. Παπαδοπούλου, Σ. Παναζή, Π. Εμμανουηλίδης, Ε. Πετρίδου, Μ. Καλογιαννάκης, Γ. Βλαχέας, Ε. Βενετιάνος, Μ. Στάππα, Α. Τερζίδης, Ε. Γρηγοροπούλου, Α. Ευεργελοπούλου. Σε ότι αφορά την αποδόμηση αρνητικών στερεοτύπων για τους Τσιγγάνους –ιστορικών και συγχρονικών–, βλ. ενδεικτικά Παπακωνσταντίνου κ.α. 2004, Τσακίρης 2004, Πιζάνιας 2004α, Καναβάκης /Ζωγράφος 2004, Γκότοβος 2004ε, 2004ζ, 2004η, 2004θ, Αθανασίου 2004, Στασι-

νός 2004, Βαξεβάνογλου 2004, Γκότοβος, Α. Ν. 2004, Ζώνιου-Σιδέρη/Κορωναίου 2004, Μακρής 2004, Μαυρομάτης 2004α, 2004β, Νόβα-Κάλτσουνη 2004, Ντάνφορθ 2004α, 2004β, Νούτσος 2000, Αποστόλου 2004, Καψωμένος κ.α. 2004, Κονδύλη 2004α, 2004β, Μπαουλής 2004α, 2004β, Ντάλτας 2004, Καρπόζηλος 2004, Λαμπριδής 2004, Α. Σιώτος 2004. Για το σύνολο του εκπονηθέντος διδακτικού και επιμορφωτικού υλικού καθώς επίσης για όσους συνέβαλαν στην παραγωγή του (εικονογράφηση, επιμέλεια κλπ.) πέρα από τους ίδιους τους συγγραφείς βλ. <http://www.cc.uoi.gr/ROMA>.

14. Για όσους έζησαν από κοντά την υλοποίηση αυτής της καινοτομίας είναι αυτονόητο ότι χωρίς τη συστηματική, εν πολλοίς εθελοντική, παρέμβαση των μελών του δικτύου στήριξης της φοίτησης των τοιγγάτων μαθητών σχεδόν σε κάθε νομό της χώρας, τα παιδιά δεν θα είχαν μπει στο σχολείο. Η βούληση της πολιτείας που εκδηλώθηκε το 1996 για την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της περιστολής της διαρροής παιδιών που προέρχονται από ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν θα μπορούσε από μόνη της – δηλαδή με τη βοήθεια μόνον του υπάρχοντος διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης – να μεταφραστεί σε πράξη. Οι ειδικά εκπαιδευμένοι συνεργάτες του προγράμματος σε όλη τη χώρα έδρασαν ως καταλύτες στην προσπάθεια αυτή και θα ήταν δίκαιο για ιστορικούς λόγους να ειπωθεί ότι κυρίως σε αυτούς οφείλεται η σύνδεση των παιδιών αυτών με το σχολείο. Για μια πρώτη εικόνα της διάταξης των συνεργατών στον ελληνικό χώρο και του είδους των δραστηριοτήτων οι οποίες τους είχαν ανατεθεί κατά το διάστημα 2002-2004, βλ. Παπακωνσταντίνου 2003.

15. Πρόκειται για διάφορα άτομα, μέσα αλλά και έξω από τον πανεπιστημιακό χώρο, που θεώρησαν ότι ασκώντας πίεση στον υπεύθυνο για την υλοποίηση της καινοτομίας θα μπορούσαν να πετύχουν τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση της εν λόγω παρέμβασης και την επιβολή των ιδεολογικών προϋποθέσεων για την εκπαιδευτική της πορεία ή ποικίλους συμψηφισμούς και πολιτικό παροπλισμό ανεπιθύμητων προσώπων. Για την ιστορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη χώρα – και η ένταξη των παιδιών με ρόμικη προέλευση στην εκπαίδευση αποτελεί μια μικρή μεταρρύθμιση – οι δράστες αυτών των αντιδραστικών επεισοδίων έχουν αφήσει τα ίχνη τους κυρίως με τη μορφή κειμένων. Ορισμένα από τα αυτά είναι ήδη γνωστά. Θα ασχοληθούμε μαζί τους σε ευθετότερο χρόνο, όταν δηλαδή υπάρξει πλήρης χαρτογράφηση των στρατηγικών διαβολής της καινοτομίας, καθώς επίσης αποτύπωση των ετερόκλητων συμ-μαχιών για την ανάπτυξη και ενεργοποίηση των μηχανισμών εκβιασμού οι οποίοι ενεργοποιήθηκαν για τον σκοπό αυτόν.

16. Με την έννοια που δίνει στον όρο ο Taylor 1993 (1997).

17. Για μια εκλαϊκευμένη – και ακριβώς πατερναλιστική – εκδοχή του εθνοτικού τρόπου προσέγγισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων που σχετίζονται με μαθητές ρόμικης προέλευσης (Τοιγγάνους/Γύφτους), βλ. ενδεικτικά Τοιάκαλος 2005. Δεν είναι περίεργο το ότι στους πιο φανατικούς πολέμιους της καινοτομίας αυτής συγκαταλέγονται πανεπιστημιακοί δάσκαλοι που είναι προσανατολισμένοι στον ‘αντικρατισμό’ και στην υπεράσπιση μειονοτικών δικαιωμάτων. Αξιοπερίεργο είναι ότι αυτού του τύπου οι πολέμιοι στην εκδήλωση τής – όχι πάντοτε ευπρεπούς – πολεμικής τους (βλ. π.χ. Νούτσος 2003α, 2003β) δεν επέλεξαν το πεδίο του παιδαγωγικού προσανατολισμού της καινοτομίας, η κριτική του οποίου δήθεν τους ενδιαφέρει πρωτίτως, αλλά το πεδίο των διοικητικο-οικονομικών της παραμέτρων, όπου είναι ενκολότερη η χυδασιολογία και λαοπλογία (Παπακωνσταντίνου 2003). Σε μια εποχή ‘ιδεολογικής αφαλαίας’, όπου η προπαγανδιστικού τύπου παλαιομαρξιστική ‘ανάλυση’ είναι στα αζήτητα, η μετάθεση του πεδίου είναι ερμηνεύσιμη, ενώ ταυτόχρονα δίνει και το στίγμα της πολιτικής ηθικής των πολυ-δικτυωμένων εκφραστών της: βλ. Γκότοβος 2005.

18. Στην τυπική περίπτωση οι ευρισκόμενοι σε συμπαιγνία [covert collusion, βλ. Olson 2003: XVI, Κατσούλης 2005, Γκότοβος 2005: 73] με τις κεντρικές υπηρεσίες του κράτους (ΥΠΕΠΘ) ακαδημαϊκοί παράγοντες ακολουθούν την πεπατημένη της προφορικής (τηλεφωνικής και δια ζώσης) ή έγγραφης καταγγελίας 'οικονομικών παρατυπιών' στα πλαίσια της υπό προσβολή καινοτομίας και της παρότρυνσης για ελεγκτική δράση. Η δυνατότητα ορισμένων από αυτούς να διαθέτουν 'σπίλεις' σε εφημερίδες ή να έχουν προνομιακή πρόσβαση στον Τύπο, απλώς διευρύνει το οπλοστάσιο της αντίδρασης κατά της καινοτομίας, διευκολύνοντας την άσκηση ωμών εκβιασμών εναντίον των υπευθύνων της.

19. Μια από τις δυσκολίες αυτές ήταν και η συγκρότηση κριτηρίων με τα οποία θα καθοριζόταν η ταυτότητα 'Τοιγάνος', και συνεπώς θα μπορούσε να προσδιοριστεί η ομάδα των δικαιούχων. Η δυσχέρεια αυτή δεν θα είχε προκύψει, αν το οικιστικό πρόγραμμα ήταν προσανατολισμένο σε κοινωνικο-οικονομικά και όχι εθνο-πολιτισμικά κριτήρια.

20. Η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) –στο εξής 'Διαχειριστική Αρχή'– προβλέπει από τον Ν. 2860/2000: Διαχείριση, παρακολούθηση και έλεγχος του Κοινοτικού Πλασίου Στήριξης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 251/10 Νοεμβρίου 2000.

21. Θεσμικός φορέας υλοποίησης της καινοτομίας τόσο κατά την πρώτη (1997-2000), όσο και κατά τη δεύτερη (2002-2004) περίοδο υπήρξε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Επιστημονικός υπεύθυνος του έργου κατά την περίοδο 2002-2004 υπήρξε ο Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Διευθυντής του Εργαστηρίου Έρευνας του Κοινωνικού Αποκλεισμού και της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου. Τα εμπειρικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί και ανυψωθεί στα πλαίσια της αξιολόγησης του συγκεκριμένου έργου από το ΙΠΟΔΕ μέχρι τον Ιούνιο του 2004 επιτρέπουν μια ιδιαίτερα θετική αποτίμηση των αποτελεσμάτων που μπόρεσε να πετύχει το εν λόγω πρόγραμμα σε όλα τα επίπεδα, παρά τις αντιξοότητες που αντιμετώπισε κατά τη συγκεκριμένη περίοδο.

21. Το ΙΠΟΔΕ θεσπίζεται για πρώτη φορά μέσω των διατάξεων του Ν. 2413/96 και αποτελεί συμβουλευτικό όργανο του ΥΠΕΠΘ με πολύ λίγες διοικητικές αρμοδιότητες.

22. Στους λόγους και τις αιτίες αυτής της προβληματικής σχέσης δεν είναι δυνατόν να υπεισέλθω στα πλαίσια αυτού του άρθρου. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο αλλά και ευαίσθητο ζήτημα που αφορά τη δυνατότητα συντονισμού ανάμεσα σε οργανισμούς και υπηρεσίες του ίδιου υπουργείου κάτω από συγκεκριμένους όρους λειτουργίας της διοίκησης. Αρχαίως μόνο να επισημάνω τις διαφορές στην αντίληψη των εκπαιδευτικών θεμάτων ανάμεσα στους εταίρους, καθώς επίσης τις διαφορές στην αυτοαντίληψη των εταίρων ως κρατικών λειτουργιών.

23. Η αύξηση του όγκου του αντιζημιμένου της υπηρεσίας αυτής με την παρακολούθηση των διαδικασιών προκήρυξης, ανάθεσης και υλοποίησης εκατοντάδων προγραμμάτων, φαίνεται ότι κάποια στιγμή ξεπέρασε τις πραγματικές δυνατότητές της να ανταποκρίνεται επαρκώς στον θεσμικό της ρόλο.

24. Είναι προφανές ότι κοιμματικός έλεγχος με την αυστηρή έννοια θα ήταν εκείνος ο έλεγχος που εκφράζει την κοιμματική βούληση για μια συγκεκριμένη πολιτική παρακολούθησης των καινοτομιών. Σηχνά, ωστόσο, πολιτικά πρόσωπα που είναι φορείς θεσμικής εξουσίας ασκούν προσωποπαγούς χαρακτήρα έλεγχο, νομιμοποιώντας τον στο εσωτερικό του πολιτικού ως φορέα ως 'κοιμματική πρωτοβουλία', ενώ στον ευρύτερο δημόσιο λόγο τον εμφανίζουν ως ουδέτερη θεσμική λειτουργία. Ο προσωποπαγής έλεγχος δεν είναι ούτε θεσμικός, ούτε κοιμματικός. Αφορά τα συμφέροντα του προσώπου που τον παραγγέλλει και του δικτύου στο οποίο αυτό ανήκει.

25. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν δεν προβλέπονται –ή όταν δεν ενεργοποιούνται, παρότι προβλέπονται– μηχανισμοί ελέγχου της χρήσης ελεγκτικής αρμοδιότητας, με άλλα λόγια όταν οι ‘ελεγκτές’ γνωρίζουν ότι μπορούν να δράσουν ανεξέλεγκτα.

26. Ακόμη και αν η διοικητική ‘αλήθεια’ για την εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν καταφέρει να επιβληθεί ως η τελική ‘αλήθεια’, είναι εν τούτοις σε θέση να δημιουργήσει πραγματικές συνέπειες για την πορεία μιας μεταρρύθμισης, π.χ. να αναστείλει τη χρηματοδότηση ενός έργου λόγω ‘σοβαρών ενδείξεων’ για απόκλιση της πορείας της καινοτομίας από την κατά την κρίση της διοίκησης ορθή κατεύθυνση. Τη σοβαρότητα των ενδείξεων την εκτιμά η ίδια υπηρεσία η οποία, κατόπιν τούτου, προχωρά σε κατασταλτικά μέτρα. Με άλλα λόγια, η ισχύς της υπηρεσίας έναντι του ‘δικαιούχου’ είναι ότι εκείνη ανά πάσα στιγμή έχει τη δυνατότητα να επικαλεσθεί ‘ισχυρές ενδείξεις’ προκειμένου να νομιμοποιήσει κατασταλτικά μέτρα σε μια καινοτομία, ενώ η πραγματική αιτία για την επιβολή των κατασταλτικών μέτρων μπορεί να είναι εντελώς διαφορετική.

27. Οι εσφαλμένες διαπιστώσεις της ελεγκτικής αρχής είναι πολύ περισσότερες, αλλά ο χώρος ενός άρθρου δεν επαρκεί για τον πλήρη σχολιασμό τους. Ως εκ τούτου εδώ γίνεται ενδεικτική αναφορά.

28. Η εν λόγω έκθεση αφορά σχεδόν όλο το διάστημα υλοποίησης της καινοτομίας κατά την τελευταία φάση (2002-2004) και αποτελεί ιστορικό ντοκουμέντο της δυνατότητας που έχουν συγκεκριμένοι ελεγκτικοί μηχανισμοί, κάτω από ορισμένες συνθήκες, να επιβάλλουν μέσω των ισχυουσών διοικητικών εξαρτήσεων μια καταφανώς και αποδεδειγμένα στρεβλή εικόνα της πραγματικότητας ως ‘γεγονός’. Το τελικό αποτέλεσμα της απόπειρας για διοικητική επιβολή μιας προβληματικής εκδοχής για την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως ‘γεγονότος’ δίνει και το μέτρο της ορθολογικότητας του πολιτικού και του νομικού συστήματος μιας κοινωνίας. Αν σε μια κοινωνία κρατικές υπηρεσίες μπορούν, χωρίς να διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο, να επιβάλλουν δια της διοικητικής οδού λάθη και ανακρίβειες ως ‘γεγονότα’, τότε υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με τον θεσμικό χαρακτήρα του ίδιου του κράτους.

29. Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω δημόσια στο σημείο αυτό όλους τους συντελεστές αυτής της καινοτομίας για την εκπαιδευτική τους προσφορά. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους δέχθηκαν να μιλήσουν μαζί μου για τις δυσχέρειες που δημιούργησαν στο έργο τους οι διοικητικές παρεμβάσεις των κεντρικών υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ που ήταν αρμόδιες για τον έλεγχο και την εποπτεία της καινοτομίας.

30. Βλ. απόφαση 3535/4.3.2004 του Γ.Γ. του ΥΠΕΠΘ και Προέδρου της Επιτροπής Παρακολούθησης του ΕΠΕΑΕΚ με την οποία διατάσσεται έκτακτος έλεγχος ‘λόγω σοβαρών ενδείξεων παρατυπιών’ και αναστέλλεται η χρηματοδότηση της καινοτομίας, απόφαση 14006/5.8.2004 με την οποία οριστικοποιούνται τα πορίσματα ελέγχου στο έργο ‘Ένταξη Τογγανοπαίδων στο Σχολείο’ και στην οποία γίνονται αποδεκτές από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ σχεδόν όλες οι ‘διαπιστώσεις’ των ελεγκτών της Διαχειριστικής Αρχής, απόφαση 14022/5.8.2004 του ΥΠΕΠΘ με την οποία γίνονται αποδεκτές περιθωριακού τύπου ενστάσεις του τελικού δικαιούχου, και απόφαση δημοσιονομικής διόρθωσης αρ. ΕΥΔ/14023/5.8.2004, με την οποία γίνεται κατάλογισμός ‘αχρεωστήτως καταβληθέντων’ ποσών στον τελικό δικαιούχο (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

31. Ως γνωστόν, η άτυπη μορφή οργάνωσης με την οποία παρουσιάζεται δημόσια η ηγεσία της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη είναι η ‘Συμβουλευτική Επιτροπή της Τουρκικής Μειονότητας Δυτικής Θράκης’.

32. Για τη μάχη των ταυτοτήτων στη Θράκη, βλ. Τρουμπέτα 2001 και Τομπριζίδου 2004.

33. Η ερευνητική υπόθεση που κάνουμε στο σημείο αυτό είναι ότι η ελεγκτική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ στη συγκεκριμένη της ελεγκτική δραστηριότητα στηρίζεται από δύο διαφορετικά και αλληλοσυμπληρούμενα δίκτυα αντίδρασης (ομάδες): από την ομάδα των πληροφοριοδοτών οι οποίοι ενεργοποιούνται και επιχειρούν από τον ακαδημαϊκό χώρο, και από την ομάδα γύρω από παράγοντες της προϊσταμένης αρχής, η οποία καλύπτει πολιτικά τόσο την καταγωγική, όσο και την ελεγκτική δραστηριότητα. Ο συντονισμός ανάμεσα στα δύο αυτά δίκτυα παραπέμπει στην έννοια της αφανούς συμπαιγνίας [convert collusion].

34. Ενδιαφέρον για τη μελέτη των ημι-αυτονομημένων μηχανισμών της διοίκησης είναι ότι την ίδια περίοδο που το ΥΠΕΠΘ αρνείται την ύπαρξη Τσιγγάνων στον Ήφαιστο Κομοτηνής, στο Διοικητικό Συμβούλιο του ΙΠΟΔΕ, το οποίο είναι συμβουλευτικό όργανο της κυβέρνησης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμμετέχει ως μέλος άτομο που ασχολήθηκε ερευνητικά με τους Τσιγγάνων του Ηφαίστου.

35. Το Πρόγραμμα 'Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο' υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων τόσο στην πρώτη φάση (1997-2000), όσο και στη δεύτερη (2002-2004). Μετά από ένα μεγάλο διάστημα αναστολής των παρεμβάσεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ιούλιος 2004-Μάρτιος 2006), το υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην επανενεργοποίησή τους. Έτσι στην τρίτη της φάση (2006-2007) η εν λόγω καινοτομία υλοποιείται στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Το γεγονός αυτό είναι από μόνο του θετικό για την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αλλά το αποτέλεσμα θα εξαρτηθεί από το εάν οι πρακτικές του νέου διοικητικού περιβάλλοντος υλοποίησης θα είναι διαφορετικές και, κυρίως, πιο θετικές από εκείνες του παρελθόντος.

36. Στα πλαίσια του παρόντος άρθρου το ερώτημα κατά πόσο η εκδήλωση αυτής της αντίδρασης αποτελεί προϊόν στρατηγικής ή είναι απλώς αποτέλεσμα της αδυναμίας της διοικητικής αρχής να οργανώσει μια επαρκέστερη εποπτεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μπορεί να απαντηθεί μόνον έμμεσα, καθώς αποτελεί αντικείμενο ξεχωριστής έρευνας γύρω από δίκτυα πελατειακών σχέσεων στην εκπαίδευση (Γκότοβος 2005). Εάν οι πολυάριθμες ανακρίβειες και τα σοβαρά σφάλματα που υπάρχουν στο 'πόρισμα' της διοικητικής αρχής για την πορεία του εν λόγω έργου ήταν με τυχαίο τρόπο καταναμημένα αναφορικά με τη βλάβη ή την ωφέλεια που αυτά προκαλούν στην καινοτομία, θα μπορούσε κανείς να τα αποδώσει αποκλειστικά στην ανεπάρκεια των ελεγκτών να συγκεντρώσουν και να επεξεργαστούν έγκυρες πληροφορίες και δεδομένα σχετικά με την πορεία μια εκπαιδευτικής καινοτομίας. Όταν, όμως, χωρίς εξαίρεση όλες οι εσφαλμένες 'διαπιστώσεις' της διοικητικής αρχής φωτίζουν την παρέμβαση αρνητικά, τότε υπάρχει λόγος να υποθέσει κανείς ότι η κατασκευή των 'διαπιστώσεων' είναι προαναπολοιομένη σε συγκεκριμένο στόχο. Η συμπεριφορά της υπηρεσίας, η οποία ως προς το διοικητικο-οικονομικό σκέλος είχε τη θεσμική αρμοδιότητα εποπτείας και ελέγχου της πορείας της καινοτομίας, απέναντι στην καινοτομία κατά την περίοδο 2002-2004 δεν μπορεί να ερμηνευθεί επαρκώς με βάση την υπόθεση της απλής - δηλαδή ουδέτερης από πιέσεις, σκοπιμότητες και εξαρτήσεις - άσκησης ελεγκτικής αρμοδιότητας. Για μια ικανοποιητική ερμηνεία αυτής της στάσης και συμπεριφοράς θα ήταν απαραίτητο να εξεταστούν, μεταξύ των άλλων, (α) η σχέση ανάμεσα στην προϊσταμένη πολιτική αρχή αυτής της υπηρεσίας και στην ίδια την υπηρεσία· (β) η σχέση της διαχειριστικής υπηρεσίας με παράγοντες του 'τελικού δικαιούχου'· (γ) η σύνθεση της ηγετικής ομάδας της διαχειριστικής αρχής σε αντιπαραβολή με τη σύνθεση διοικητικών συμβουλίων οργανισμών οι οποίοι την ίδια περίοδο ταυτόχρονα χρηματοδοτούνται και εποπτεύονται από αυτή· (δ) η σχέση ανάμεσα στους μετέχοντες σε διαγωνισμούς για την ανάληψη έργων στα πλαίσια της καινοτομίας και σε ποικίλους πολιτι-

κούς, διοικητικούς και πανεπιστημιακούς παράγοντες οι οποίοι συγκροτούν το θεσμικό περιβάλλον της καινοτομίας' (ε) η σχέση ανάμεσα στον υπεύθυνο του έργου και στο δίκτυο εξουσίας εντός του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος όπου υλοποιείται το έργο' και (στ) η 'κουλτούρα' του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, και ιδιαίτερα η παρουσία του στοιχείου της διαπλοκής και της συναλλαγής στις εκπαιδευτικές και ερευνητικές δραστηριότητες. Υπό το φως των δεδομένων από την εξέταση του πλέγματος των παραπάνω σχέσεων είναι πιθανόν πίσω από τις, εκ πρώτης όψεως ουδέτερες και τυπικές, θεσμικές 'κινήσεις' διαφόρων θεσμικών παραγόντων απέναντι στην εν λόγω εκπαιδευτική παρέμβαση να αποκαλυφθεί μια παρασημαστική δραστηριότητα προσανατολισμένη σε πολύ διαφορετικές στοχεύσεις.

37. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο για την υλοποίηση της καινοτομίας, Καθ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Παναγιώτη Πατακοστασινίου για τη διάθεση του αρχείου του έργου που διηύθυνε και για τη διεξοδική περιγραφή της πορείας της καινοτομίας, και ειδικότερα των αντιστάσεων που εκδηλώθηκαν από ποικίλα περιβάλλοντα κατά την υλοποίησή της και του τρόπου με τον οποίο αυτές αντιμετωπίστηκαν.

38. Οι κατά τόπους συνεργάτες του έργου είχαν, με βάση τις οδηγίες του υπευθύνου της καινοτομίας, αποστολή να κινούνται καθημερινά στους καταυλισμούς και τους λοιπούς χώρους κατοικίας των Ρομά, στις εκπαιδευτικές και λοιπές υπηρεσίες της περιοχής και να επισκέπτονται σε τακτά χρονικά διαστήματα τα σχολεία όπου φοιτούν οι ρομά μαθητές για να παρακολουθούν τη μαθησιακή τους πορεία και να πάρουν τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέτρα στήριξης. Λεπτομέρειες για το είδος των δραστηριοτήτων αυτών, στο Διαφέριμος 2006.

39. Απόφαση υπ' αρ. 2/37645/0020/8.7.2002 του υπουργείου Οικονομίας και Οικονομικών με θέμα 'Εισοδηματική ενίσχυση οικογενειών με τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλά εισοδήματα'. Σύμφωνα με την απόφαση, 'το ύψος της εισοδηματικής ενίσχυσης για κάθε παιδί ανέρχεται στο ποσό των 300 ευρώ ετησίως για κάθε παιδι-μαθητή υποχρεωτικής εκπαίδευσης', ενώ δικαιούχοι είναι οι γονείς με ετήσιο οικογενειακό εισόδημα όχι μεγαλύτερο των 3.000 ευρώ.

40. Με βάση την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων που προέκυψαν στα πλαίσια της αρχικής ανίχνευσης του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της υποχρεωτικής βαθμίδας κατά την εισαγωγή της καινοτομίας (σχολικό έτος 1997/98).

41. Πρόκειται για προπαρασκευαστικό τμήμα και όχι για σχολείο, βλ. Έκθεση Ελέγχου, Παρ. Ι, σελ. 6.

42. Η μεθοδολογία της 'διαπίστωσης' της πραγματικότητας εκ μέρους των φορέων της ελεγκτικής αρχής του ΥΠΕΠΘ παρουσιάζει ενδιαφέρον. Από συνεντεύξεις με στελέχη της εκπαίδευσης στα σχολεία των οποίων έγινε σχετικός έλεγχος, πληροφορήθηκα ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ούτε είχαν ενημερωθεί για το γεγονός ότι οι δηλώσεις τους επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν σε διοικητικό κείμενο (επίσημη έκθεση ελέγχου), ούτε τους δόθηκε η δυνατότητα να ελέγξουν αν αυτά που οι ελεγκτές κατέγραφαν ως απόψεις των αντιυποχουσών σε εκείνα που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στους ελεγκτές. Έτσι η μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαν οι φορείς του ελέγχου παρουσιάζει εξ' αρχής μια έντονη 'κατασκευαστική' διάσταση, όπως άλλωστε φαίνεται και από την αντιπαράβολή ανάμεσα στις επίσημες τοποθετήσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων γύρω από την πορεία της καινοτομίας (αρχείο του Προγράμματος) και στις τοποθετήσεις των διευθυντών, έτσι όπως τις 'κατέγραψε' η υπηρεσία ελέγχου του ΥΠΕΠΘ.

43. Στην περίπτωση που οι ελεγκτικοί μηχανισμοί είναι σχετικά ανεξάρτητοι και δρουν

χωρίς απώτερο σκοπό και χωρίς παρασηνιακή ατζέντα, αυτά τα δύο αρκούν για την παραγωγή ζημιολογικών αποτελεσμάτων σε μια καινοτομία. Στην περίπτωση, όμως, που οι ελεγκτικοί μηχανισμοί βρίσκονται σε διατεταγμένη υπηρεσία και εκτελούν εντολές για τη δημιουργία ενός επιβαρυντικού πορίσματος – κάτι που έχει νόημα να προβάλει κανείς ως *υπόθεση εργασίας* – απαιτούνται, εκτός από τα παραπάνω, στάσεις και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας πολύ διαφορετικά από εκείνα που απαιτεί ο θεσμικά προσδιορισμένος ρόλος του κρατικού υπαλλήλου, τα οποία επιτρέπουν στον φορέα του ρόλου να αποστασιοποιηθεί από αυτόν χωρίς ιδιαίτερο εσωτερικό πρόβλημα (για τις σχετικές με το φαινόμενο της ‘συλλογικής διπλοπροσωπίας’ έννοιες ‘front’, ‘cynical performance’ και ‘team collusion’ βλ. Goffman 1971:32 κ.ε., 174 κ.ε.). Τι από τα δύο συμβαίνει στην προκειμένη περίπτωση, είναι ακόμη νωρίς να διαπιστωθεί με ακρίβεια. Είναι, πάντως, θεμιτό να διατυπωθεί η υπόθεση, ότι ο ελεγκτικός μηχανισμός που ενεργοποιήθηκε στην προκειμένη περίπτωση δεν έδρασε αυτοβούλως και ότι η ενεργοποίησή του μάλλον εξυτηρητούσε τόσο εκείνους που είχαν λόγους να μείνει στο απυρόβλητο η μεγάλη κλίμακας διαπλοκή σχετικά με τη διανομή και διάθεση πόρων μέσω της Διαχειριστικής Αρχής του ΥΠΕΠΘ στην περίοδο 2002-2004, όσο και εκείνους που ζητούσαν ‘εδώ και τώρα’ ένα *σκάνδαλο* για να επιβεβαιώσουν σε διάφορα ακροατήρια την ‘καθαριστική’ τους αποστολή. Σε τελευταία ανάλυση, και για τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία, οι δύο πλευρές, φαινομενικά αντίπαλες, φαίνεται ότι συνεργάστηκαν επ’ αμοιβαίω οφέλει.

44. Σηριζόμενο στις ‘διαπιστώσεις’ αυτές το υπουργείο Παιδείας με την υπ’ αρ. απόφασή του καταλόγισε στον τελικό δικαιούχο (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) ένα υψηλό ποσό ως αχρεωστήτως καταβληθέν, του οποίου ζήτησε την επιστροφή. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων απέκρουσε την εν λόγω αίτηση ως προς όλα της τα σημεία, ενώ η τελική έκβαση της υπόθεσης εκκρεμεί.

45. Η συμμόρφωση δεν αφορά κατ’ ανάγκην ιδεολογική ευθυγράμμιση του φορέα υλοποίησης με τις απόψεις παραγόντων του υπουργείου ως προς το πνεύμα μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Ανάλογα με την πολιτική ζουλούρα και την προσωπικότητα του πολιτικού προϊσταμένου της Διαχειριστικής Αρχής, ενδέχεται να αφορά και πολλά άλλα πράγματα, λίγο-πολύ γνωστά στα πλαίσια των πολυποικίλων πελατειακών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο πολιτικό σύστημα, τη διοίκηση και τους πολίτες. Στον βαθμό που τα Πανεπιστήμια αποτελούν τους κατ’ εξοχήν ‘εταίρους’ της Διαχειριστικής Αρχής, τα πελατειακά πανεπιστημιακά δίκτυα μπορούν υπό προϋποθέσεις να ωφελούνται από τη σχέση τους με πρόσωπα της κεντρικής διοίκησης του ΥΠΕΠΘ και ταυτόχρονα να τα υπηρετούν.

46. Μια τέτοια μορφή ‘συνεργασίας’ θα μπορούσε λ.χ. να είναι η μέσω κατευθυνόμενης διαδικασίας διαγωνισμού ανάθεση έργου (π.χ. εκπτώσεις διδακτικού και επιμορφωτικού υλικού) σε συγκεκριμένο εννοούμενο πρόσωπο ή όμιλο.

47. Ο όρος χρησιμοποιείται εδώ με την κοινωνιολογική του σημασία· βλ. Lamnek 1983.

48. Ορισμένες, μάλιστα, μορφές συναλλαγής – οι πιο ορατές και εύκολα τεκμηριώσιμες – αφορούν την πρόσληψη και χρηματοδότηση εικονικών συνεργατών με τη διάθεση πόρων εκ μέρους των φορέων υλοποίησης (π.χ. από προγράμματα ή από το αποθεματικό των Επιτροπών Ερευνών), οι οποίοι όμως αποτελούν επιλογή παραγόντων της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ και απασχολούνται, στην αρχή ως συμβασιούχοι και μετά σε μονιμότερη βάση, αποκλειστικά στην εν λόγω υπηρεσία. Η ‘καλή διάθεση’ του φορέα υλοποίησης να βοηθήσει στην ‘τακτοποίηση’ συγκεκριμένων προσώπων, βρίσκει κατά κανόνα ανταπόκριση με τη μορφή της ενοικίας μεταχείρισης των ανάλογων εταίρων της εν λόγω υπηρεσίας (‘τελικών δικαιούχων’, ‘επιστημονικών υπευθύνων’), είτε σε ό,τι αφορά την ταχύτητα ροής των πόρων, είτε αναφορικά

με την επιδεικνυόμενη 'επιείκεια' στην αναγνώριση της επιλεξιμότητας αμφίβολον σθένους δαπανών, είτε, τέλος, με την 'προστασία' παραγόντων προσκεϊμένων στον 'δικαιούχο' από ελέγχους και κυρώσεις. Όπως, πάντως, και αν εκδηλώνεται η διαπραγμάτευση, μια σχέση εξάρτησης με στοιχεία ανομίας εννοεί την εδραίωση κουλτούρας συναλλαγής και διαπλοκής και αποτελεί ένδειξη θεσμικά αποκλίνουσας λειτουργίας του κράτους.

49. Ο όρος αποδίδει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο 'organizational culture' βλ. Martin 1992, 2002.

50. Η λογική της αντίδρασης σε εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι σε γενικές γραμμές η ίδια, ανεξάρτητα από το είδος της καινοτομίας. Απλά στην περίπτωση καινοτομιών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το κοινωνικό κεφάλαιο της αντίδρασης είναι ισχυρότερο, εξ αιτίας του ότι η κοινωνική ανισότητα αποτελεί προγραμματικό στοιχείο του κοινωνικού συστήματος και ο διαχωρισμός των κοινωνικών ομάδων του περιθωρίου στοιχείο της κουλτούρας μιας παραδοσιακής μορφής κοινωνικής οργάνωσης.

51. Η 'φιλαργυρία' αποτελεί πάγιο στοιχείο του διαχρονικού στερεοτύπου για την προσωπικότητα του Τσιγγάνου. Το ερώτημα είναι αν υπάρχει λόγος να διαδίδουν –και μάλιστα μέσω μιας επίσημης έκθεσης– το στερεότυπο αυτό υπάλληλοι ειδικά του επίσημου φορέα καινοτομιών για την καταπολέμηση του ρατσισμού στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασίου, Λ. (2004). 'Παραγωγή διδακτικού υλικού και οι εφαρμογές του', <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Βαξαβάνογλου, Α. (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριακοί και οικογενειάρχες*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια
- Βαξεβάνογλου, Α. (2004). 'Η εξέλιξη της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: Ανίχνευση των παραμέτρων μεταβολής και διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας στο παράδειγμα των Τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Βασιλειάδου, Μ. & Μ. Παυλή-Κορρέ (1996). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαφορές*. Αθήνα: Υψίλον.
- Γεωργίου, Ι., Μ. Δημητρίου, Ε. Πολίτου (2000). 'Παρουσίαση μιας καλής πρακτικής: Συνεργασία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Δήμου Αγίας Βαρβάρας για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων', στο: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, *Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων*, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004α). 'Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: εμπειρίες και προοπτικές', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>

- Γκότοβος, Α. Ε. (2004β). 'Η εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: Θεωρία, εμπειρίες και προοπτικές', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Γκότοβος, Α. Ε. (1991). *Παράδοση και γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Δωδώνη.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2000). 'Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαιδευτική ένταξη των Τσιγγανοπαιδών', στο: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς: *Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων*. Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (ε.π.) (2001). 'Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004γ). 'Από το κοινωνικό περιθώριο στο έθνος των Τσιγγάνων. Κριτική στη μετακένωση πολιτικής ορθότητας', στο: *Μειονότητες στην Ελλάδα*. Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (7-9 Νοεμβρίου, Αθήνα 2002).
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004δ). 'Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα: προβλήματα θεωρίας και μεθόδου στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης', *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος Ι, τ. 38: 61-84.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004ε). 'Η εικόνα των Τσιγγάνων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004ζ). 'Φοιτητές και πολιτισμική ετερότητα: Εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των φοιτητών απέναντι στη διαφορετικότητα', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004η). 'Η εικόνα των Τσιγγάνων από τη σκοπιά των γονέων', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004θ). 'Μαθητές και πολιτισμική ετερότητα: εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Γκότοβος, Α. Ε. (2005). 'Ανομία και πελατειακά δίκτυα στα ελληνικά πανεπιστήμια: η άλωση του δημόσιου χώρου και η αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης', *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 14: 33-83.
- Γκότοβος, Α. Ν. (2004). 'Οι Γύφτοι στη νεοελληνική λογοτεχνία'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Δαφεριάκκης, Μ. (1999). 'Η κρυφή γοητεία της "τσιγγανολογίας"'. Το θεω-

- ρητικό και πρακτικό αδιέξοδο του εθνοτισμού', *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 50: 38 - 45.
- Δελμούζος, Α. (1919). 'Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση', *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 7 (1917-1919), σελ. 3-19.
- Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμος Α και Β. Αθήνα: Ερμής
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) (2004). *Τρίτη Έκθεση για την Ελλάδα της 5ης Δεκεμβρίου 2003*, Στρασβούργο.
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Κορωνάου, Α. (2004). 'Κοινωνικές αξίες και παιδαγωγικές πρακτικές της τσιγγάνικης οικογένειας'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Καναβάκης, Μ. & Ζωγράφος, Α. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση κοινωνικο-εκπαιδευτικών προβλημάτων
- Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Δ. Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καρπόζηλος, Κ. (2004). 'Η εικόνα των Τσιγγάνων στον ημερήσιο Τύπο. Μια πρώτη επισκόπηση', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Κατσούλης, Η. (2005). 'Το επικοινωνιακό σύστημα της επιστήμης. Αναγνώριση-σύνδρομο του Ματθαίου-νόμος του Gresham', *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 14: 1-31.
- Κατσούλης, Η. (1999). 'Αντιστάσεις στην πολυπολιτισμικότητα', *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 2-3: 53-104.
- Καφωμένος, Ε., Α. Αλεξάκης, Π. Ντάλιας, Χ. Σιόντης (2004). 'Κριτήριο ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Κονδύλη, Μ. (2004α). 'Δίγλωσση συμπεριφορά και γλωσσική υποχώρηση: Η περίπτωση των κοινοτήτων Σαγαίικα και Τσιγγάνικα της Δ. Αχαγιάς'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Κονδύλη, Μ. (2004β). 'Δίγλωσσία και σχολείο: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων της Κάτω Αχαγιάς'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Λαμπρίδης, Μ. (2004). 'Χώρος και Τσιγγάνοι: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Λιεζούα, Ζ.-Π. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι και Ταξιδευτές*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Μακρής, Γ. (2004). 'Η εικόνα των Ρομ στον λόγο των τσιγγανολόγων'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Μαυρομάτης Ι. (2004α). 'Η παρουσία των Τσιγγάνων στη Βενετοκρατούμενη Κρήτη (16ος-17ος αιώνας)' 1ο μέρος. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Μαυρομάτης Ι. (2004β). 'Η παρουσία των Τσιγγάνων στη Βενετοκρατούμενη Κρήτη (16ος-17ος αιώνας)' 2ο μέρος. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Μπασλής, Β. (2004α) 'Η στάση του δασκάλου απέναντι στον δίγλωσσο μαθητή', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Μπασλής, Β. (2004β). 'Εισαγωγή στη Διδακτική της ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης', Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1995). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμος Β. Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνάς, Θ. (2004) 'Αντιστάσεις και αντιδράσεις στη φοίτηση Τσιγγανοπαίδων'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Μυλωνάς, Θ., Π. Παπακωνσταντίνου (2004). 'Ορισμοί του άλλου και σχολική διαρροή'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). 'Δομή και λειτουργία της τσιγγάνικης οικογένειας'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Νούτσος, Χ. (2000). 'Κράτος, σχολείο και Τσιγγάνοι'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Νούτσος, Χ. (2003α) 'Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων: ακρισία και ιδεολογία', *Αυγή*, 19 Ιανουαρίου.
- Νούτσος, Χ. (2003β). *Προγραμματικές αθλιότητες*, *Αυγή*, 16 Φεβρουαρίου.
- Ντάλτας, Π. (2004). 'Τα ελληνικά των Τσιγγάνων της Κέρκυρας: Μια προκαταρκτική κοινωνιο-γλωσσολογική μελέτη'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Ντάνφορθ, Λ. (2004α). 'Κατανοώντας και διδάσκοντας την ανθρώπινη διαφορικότητα'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Ντάνφορθ, Λ. (2004β). 'Εθνικές ταυτότητες και εθνικοί πολιτισμοί'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.

- Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Μ. (1997). *Λειτουργικός αναλφαβητισμός: Σχολικός αποκλεισμός και σχολικός πόνος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Παναγιωτίδης, Ν. (1995). *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*. Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Νομού Έβρου: Αλεξανδρούπολη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Μ. Βασιλειάδου, Μ. Παυλή-Κορρέ (2004). 'Οικονομική, πολιτική και πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). 'Οικονομική-κοινωνική-πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα', στο *Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων*, ΓΓΛΕ: Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2003α). 'Αποτύπωση της πορείας του Προγράμματος'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2003β). 'Αποτύπωση της ανάπτυξης του Προγράμματος'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2003γ). 'Οφειλόμενα', *Αυγή*, 16 Φεβρουαρίου.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2004α). 'Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο: συνέχειες και ασυνέχειες. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2004β). 'Τσιγγάνοι και εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ο μετασχηματισμός μιας σχέσης'. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου. <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (1996). 'Διδακτικό υλικό για Τσιγγανοπαιδα', στο *Εκπαίδευση Τσιγγάνων: Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*. Διεθνές Συμπόσιο. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Πιζάνιας, Π. (2004α). 'Για τους γενικούς ιστορικούς μηχανισμούς αναπαραγωγής των ελληνικών τσιγγάνικων πληθυσμών', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Πιζάνιας, Π. (2004β). 'Οι Έλληνες Τσιγγάνοι. Αναπαραγωγή της οικογένειας και εξασφάλιση του βίου'. Ιωάννινα, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία.
- Σιώτου, Α. (2004). 'Οικογένεια, φύλο και ηλικία στην κοινωνία των Τσιγγάνων', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Στασιός, Δ. (2004). 'Ταυτότητα Τσιγγανοπαίδων και σχολείο: συμπεριφορές, στάσεις, προσδοκίες', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Ταϊήλορ, Το. (1997) *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. Σχόλια των Κ. Α. Appiah, St. S. Rockefeller, M. Walzer, S. Wolf, μτφρ. Φ. Παιονίδης, πρόλογος Κ. Παπαγεωργίου. Αθήνα: Πόλις.

- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1921). 'Πριν καούν', *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 9: 177-322.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Τσακίρης, Δ. (2004). 'Πολιτική ευρωπαϊκών κρατών και Τσιγγάνοι: Μια ιστορική επισκόπηση', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Τσιτάκαλος, Γ. (2004). 'Για την αλληλεγγύη με τους "αθέατους" λαούς της Ευρώπης: Orpe Roma!' *Αυγή*, 21 Μαΐου.
- ΥΠΕΠΘ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ (2004). *Έκθεση Αποτελεσμάτων Ελέγχου*, 13 Μαΐου. Αθήνα.
- Φράγκος, Χ. (1976/77). 'Η διδακτική μεθοδολογία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και το διαλεκτικό μοντέλο', στο: Παιδαγωγικό Εργαστήριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: *Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Συμβολή στη Διδακτική Μεθοδολογία*. Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σελ. 41-85.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τσιμπρίδου, Φ. (2004). 'Αποχωρήσεις μιας "μειονοτικής κατάστασης". Η περίπτωση της ελληνικής Θράκης σήμερα', στο: *Μειονότητες στην Ελλάδα. Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, 7-9. Νοεμβρίου Αθήνα 2002.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Fonseca, I. (1998). *Begrabt mich aufrecht. Auf den Spuren der Zigeuner*. München: Knaur.
- Giere, J. (Hg.) (1996). *Die gesellschaftliche Konstruktion des Zigeuners. Zur Genese eines Vorurteils*. Frankfurt/New York: Campus.
- Frazer, A. (1995). *The Gypsies*. Oxford (UK)/Cambridge (Mass): Blackwell.
- Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin.
- Gotovos, A. (2003). 'Social Marginalization, Cultural Diversity and Education: Teacher's Representations of Greek-Gypsy Identity', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Lamnek, S. (1983). *Theorien abweichenden Verhaltens*. München: W. Fink Verlag.

- Lucassen, L., W. Willems, A. Cottaar (1998). *Gypsies and Other Itinerant Groups. A Socio-Historical Approach*. London: Macmillan Press
- Martin, J. (1992). *Culture in Organizations: Three Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Merkens, H. (2002). 'Ethnicity, Cultural Differences, and National Curriculum: Possibilities and Restrictions', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Merkens, H. (2004). 'Integrationsprobleme mit Aussiedlern in Deutschland: Möglichkeiten und Grenzen der Bildungspolitik', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Merkens, H., S. Hupka (2002). 'Eingrenzung und Ausgrenzung als pädagogisches Problem', στο <http://www.uoi.gr/ROMA>.
- Papakonstantinou, P. (επιμ.) (2004). 'Gypsy Identities in Europe. Policy and Research'. <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Taylor, Ch. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Willems, W. (1997). *In Search of the True Gypsy. From Enlightenment to Final Solution*. London/Portland: Frank Cass.
- Willems, W., L. Lucassen (2000). 'Gypsies in Diaspora? The Pitfalls of a Biblical Concept', *Histoire Sociale/Social History*, XXXII, 68: 251-269.
- Wippmann, W. (1997). *Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich*. Berlin: Elefanten Press.