

Мобилността като фактор в образованието на (ромските) деца

Иванка Абаджиева-Иванова, СУ „Св. Климент Охридски“

Ivanka Abadzhieva-Ivanova, SU „St. Kliment Ohridski“

Mobility as a Factor in Educational Process of (Roma) Children

Annotation: *The following paper discuss main changes in Roma families that occur as a result of labor mobility. Children left behind, care drain, school drop-out are negative consequences.*

Overcoming the effects of poverty and increasing social capital, on the other hand, contribute to development of communities in vulnerable socio-economic situation.

Настоящата статия представя част от наблюденията и изводите, направени по време на теренни изследвания в периода 2016-2018 г. Те са част от работата по дисертацията¹ ми, която разглежда промените, настъпващи в ромските общности под влияние на трудовата миграция в чужбина. Образованието попадна във фокуса на изследването по няколко причини. Първата е свързана с развитието и адаптацията на децата. Все по-значими за развитието на обществото и политиките на глобално ниво, но и у нас, стават случаите на деца, чиито родители работят в чужбина. Някои от тези родители оставят децата си в изпращащата страна под грижите на роднини и близки - в англоезичната литература това са т.нар. „children left behind“ (буквален превод е деца оставени назад)². Друга част са т.нар. мобилни деца, които заминават със своите родители-гурбетчии. На второ място образованието е приоритетна област в основните стратегически документи на национално и регионално ниво, които разглеждат т.нар. интеграция на ромите, включително и стратегия, посветена на „образователната интеграция на децата и учениците от етнически малцинства“³. На последно място, но не по важност, беше процеса на изследване на терен. Всички информатори, с които се срещах и разговарях по време на пътуванията си, сами насочваха разговора към децата, в някои случаи много преди да стигна до въпросите, посветени на

¹ За първи път темата е представена през 2018 г. като част от програмата на Научната конференция с международно участие „Съдбата на традициите“, организирана от Катедра „Етнология“, Исторически факултет на СУ „Св. Климент Охридски“. Година по-късно, настоящият текст беше ревизиран и допълнен, за да се включи в дисертацията ми на тема „Мобилност и социо-културни процеси при ромските общности в България в началото на XXI век (етнологичко изследване), която беше защитена през 2020 г.

² Понятието се използва за означаване на деца, оставени от родители, живеещи в чужбина в случаите, в които един или двамата родители постоянно или периодично пребивават в чужбина за повече от 3 месеца (Ефекти върху децата... 2014: 3)

³ Национална стратегия на Република България за интегриране на ромите (2012-2020) и Стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства (2015-2020). Към тези два основни документа добавям и Стратегията за намаляване дела на преждевременно напусналите образователната система (2013-2020), която разглежда подробно отпадането от образователната система.

това. В съзнанието на вътрешните (insiders) за ромските общности, образованието се явява значима стъпка за интеграцията на техните деца. Това виждане се припокрива с извеждането на образованието като ключово и сред външните (outsiders) за общностите.

Като резултат от проведените предварително проучване и работа на терен, се откриха три големи, преплетени една в друга теми: намаляване/ дефицит на грижата от страна на родителите (т.нар. „care drain“), включително последиците от промените в семейната структура и нарушената връзка дете-родител; мобилността като фактор в случаите на отпадане от училище; мобилността като фактор за преосмисляне на образованието като ценност. В контекста на темата за образованието трябва да се има предвид, че и трите посочени проблема са валидни за всички деца, независимо от тяхната етническа (само)идентификация. Това е причината, поради която в заглавието етнонимът „ромски“ е поставен в скоби. В центъра на изследването стоят ромските общности, но всички деца на мобилни родители обичайно преживяват негативно отсъствието на майката или бащата, а в много случаи и на двамата родители едновременно. От гледна точка на образователната система стои въпроса доколко тя е гъвкава и успява ли да се приспособи така, че адекватно да включи в образователния процес мобилните семейства, независимо от етническото им (само)определяне и социален статус.

Тук е необходимо да направя едно уточнение - с приоритет в текста са цитирани думите на педагогическите специалисти. От една страна, учителите са тези, които успяват да разпознаят, но и да артикулират ясно проблемите на децата. От друга страна, училището като институция, на която родителите поверяват детето си, поема отговорността за овладяването и преодоляването на негативните ефекти от липсата на родителите. Училището и педагогическите специалисти са тези, на които детето много често се доверява и с които общува.

С повишаването на интензитета на външните миграции след 2001 г. в България, се разширява и интересът към миграционната проблематика на национално ниво, с особен фокус върху движението на хора в рамките на Европа и Европейския съюз. Няма да се спирам подробно върху развитието на тези изследвания, тъй като вече по темата има някои подробни публикации (виж. Elchinova, 2009; Троева и Манчева, 2011; Марков, 2015). Тук ще подчертая изследователската работа на Анна Кръстева, посветена на мобилността, защото тя разработва мобилността първо като изключително динамичен процес, а след това и като ресурс за развитие, върху който влиянието на личността и индивидуалните решения са от особено значение (Кръстева, 2015).

В това изследователско поле интерес привличат и външните миграции на ромите. Алексей Пампоров е един от първите, който разглежда гурбета като икономическа стратегия за прехрана при ромите след 1989 г. (Пампоров, 2006: 212-218). Лозанка Пейчева и Венцислав Димов разработват темата за гурбета при циганите-музиканти (Пейчева и Димов, 2006). Илона Томова, използвайки класическия за социологията модел за изследване на миграциите - теорията за изтласкващите и привличащите фактори - разглежда ромите като част от общите емиграционни потоци в България и чертае общата картина на външни миграции сред тях (Томова, 2008). През последните 10-15 години се увеличават изследванията по темата, насочени към отделни ромски групи или населени места (виж напр. Еролова, 2013; Савкова, 2013; Асенов, 2017; Avdzhieva, 2017). В контекста на проблема за миграцията като фактор в образованието на децата, интерес представлява и сборника с изследвания *The New Diversity of Family Life in Europe* (Citlak et al., 2017), който събира широк спектър от подходи и теми в изследването на семейството и децата в условия на мобилност.

По-голямата част от представения теренен материал е събиран в рамките на изследователски проекти. Те включват дългосрочни теренни посещения през 2016 и 2017 г. в районите на градовете Царево, Харманли, Лом, Каварна и Смолян⁴. Материалът е допълван от интервюта, правени в гр. Видин, гр. Благоевград, гр. Монтана, където за периода 2014-2018 г. съм правила краткосрочни, но по-чести визити. Това ми даде възможност да проследя какво се случва на отделни улици или в отделни семейства през годините.

Посетените населени места са много различни по отношение на социалното и икономическо си развитие, но влиянието на миграционните процеси върху образованието на (ромските) деца е сходно.

Информаторите, които срещнах са на различна възраст – от 16 до 60 години. Сред тях повечето хора са се самоидентифицирали като роми, но принадлежащи към различни ромски групи в отделните населени места⁵. Немалко са и външните за ромската общност хора, най-често българи, сред които съм търсила такива, които имат регулярен контакт и

⁴ Експедициите бяха част от проект „Екосреда и жизненни традиции (културна адаптация, стопански модели и идентичност)“, изпълняван в две части през 2016 и 2017 г., финансиран от УКХ Алма Матер, СУ „Св. Климент Охридски“.

⁵ Изискванията за обем на текста не позволяват да задълбоча описанието на отделните ромски групи и подгрупи, които срещнах. Поради тази причина ще използвам общото название роми, а когато е необходимо ще уточнявам за коя ромска общност става въпрос. Това няма да наруши качеството на академичния текст, тъй като темата е зададена общо и предполага извеждане на сходните за посетените общности теми и проблемни точки.

взаимоотношения с ромите във всяко населено място, за да се опитам да съпоставя вътрешната и външната гледна точка за процесите. В темата за образованието, особено място като информатори, заемат учителите и директорите на образователни институции, както и общинските служители, отговарящи за образованието на местно ниво. За съжаление, по време на теренните си визити не успях да се срещна с експерти от Регионалните управления на образованието (РУО). Такива срещи не бяха предвидени в първоначалните планове на теренните изследвания, тъй като РУО се намират в областните центрове, а те не бяха посетени. Екипите ни единствено бяха в гр. Смолян, но там няма достатъчно голямо насищане на хора, самоопределящи се като роми. Срещи с експерти от РУО предстоят при следващи стъпки в изучаването на темата.

На терен бяха проведени полу-структурирани интервюта и неформални разговори. Във всяко населено място, с изключение на гр. Смолян, бяха посетени и кварталите, в които живее по-голям процент от ромското население. Повечето от интервютата с роми бяха проведени на място в ромските квартали, което подпомогна изключително скъсяването на дистанцията между мен и информаторите. Това спомогна за намаляване на напрежението и притеснението в информаторите по време на интервюто и по-лесното изграждане на доверие с тях.

В изложението за допълнително онагледяване на аргументите са използвани и документи, събрани по време на подготовката за посещенията на терен или по време на обработката на събрания материал. На официалните сайтове на националните и общински институции, данните, осветляващи различни теми, свързани с мобилността и образованието на децата са изключително оскъдни.

Ромите започват да мигрират постепенно след политическите промени през 1989 г. Разказите на терен за 90-те години на ХХ век свидетелстват за отделни емигрирали семейства, но към момента емиграцията и временната трудова мобилност се определят от информаторите като „масова“. Ярък пример за това са градовете Лом и Видин. Например, в кв. „Нов път“ в град Видин, голяма част от новопостроените къщи са на мигранти. Отличават се с това, че нови или ремонтирани, със сравнително големи дворове, железни огради, те стоят празни и заключени, с маркировка, че се охраняват от фирма. Празните и заключени къщи са част от пейзажа и в Каварна. Масовостта на явлениято се потвърждава и в гр. Монтана. Там през септември 2018 г. срещнах мнението, че хора заминаващи на работа в чужбина, за различни периоди от време, има и сред най-маргинализираните семейства,

живеещи в самия край на кв. „Кошарник“ - те заминават за сезонна работа в селското стопанство с помощта на фирми за набор на работници.

На терен най-често срещам мигранти, описани от Анна Кръстева като 3D - Dirty, Difficult and Dangerous. Това са мигрантите, които упражняват неквалифициран труд, дори и да имат образование и професионална квалификация. Значителен процент от тях работят в селското стопанство, ресторантьорството и строителството. Тя ги причислява към нерегулярните мигранти с уточнението, че не е задължително те да са без документи (Кръстева, 2014: 253-254). Поради тази причина изводите, до които анализът достига, не са приложими към определени групи, например, на ромите с висше образование, ромите-студенти в чужбина или тези със специфични и търсени умения като музикантите.

Алексей Пампоров в своето изследване на ромското ежедневие, от държавите в Европейския съюз като предпочитани дестинации, към които се насочват миграционните потоци, посочва Гърция, Германия, Холандия и Испания, а като прецеденти цитира Кипър, Австрия и Англия (Пампоров, 2006: 213, 215, 218). Петнадесет години по-късно на терен регистрирах приблизително същата картина, но по-пъстра откъм избор на приемаща държава и трудова заетост, което се обяснява с членството на България в Европейския съюз и улесненото придвижване в неговите граници.

Сред тенденциите в съвременния миграционен феномен Анна Кръстева откроява феминизацията на миграцията, която започва от 70-те години на XX век (Кръстева, 2014: 230). Това в глобален план поставя, от една страна, въпроса за промяната на ролите на мъжа и жената, а от друга, за оттеглянето или намаляването на грижата - care drain (по аналогия с brain drain, т.нар. изтичане на мозъци). Проблемът първоначално се регистрира в изследванията, посветени на последствията от миграцията в класически изпращащи държави, като Филипините например, към високоразвити страни, в които има нужда от запълване на нишите, свързани с почистване на домове и грижа за възрастни или болни хора. Интересът към темата идва с регистрирането на кризите, които настъпват в грижата за децата при разпадане на модела на нуклеарното семейство и класическото разделение на труда в него (D.Рара 2014: 2-4). Децата и възрастни са поставени в съвсем нова ситуация, към която трябва много бързо да се адаптират.

Няколко изследвания потвърждават наличието на този процес и в рамките на България, която също се явява изпращаща страна. Ако предефинирането на семейните отношения в условия на миграция, се регистрира от учените още в началото на изследванията върху транснационализма (Султанова, 2003: 285-286), то дефицитът на грижа за децата бива ясно

отграничен като проблем едва през 2014 г. с изследване на УНИЦЕФ, посветено на ефектите от миграцията върху децата, оставени от родители, които живеят и работят в чужбина (Ефекти върху децата... 2014). Друго изследване по темата излиза година по-късно и третира по-задълбочено въпроса за мобилните деца и трудностите, с които се сблъскват по отношение на своето образование (Грекова et. al., 2015).

Посочените текстове ясно показват влиянието на мобилността и миграцията върху образователния процес, както и върху цялостното развитие на децата. Някои от големите теми и проблеми в докладите се припокриват с тези, с които се сблъсках и в собствените ми теренни проучвания. Сред тях мога да посоча следните:

- Необходимостта децата да се преборят с липсата на най-близките им хора, чувството за изоставеност и отхвърляне.
- Миграцията е една от основните причини за напускане на училище, като често се комбинира с други фактори.
- Липса на достоверни статистически данни за децата, които са оставени в България от родители, работещи в чужбина и за децата, които мигрират, заедно с родителите си.
- Според интервюираните от мен учители и директори образователната система не е достатъчно гъвкава, за да отговори подкрепящо в случаите, в които детето пътува с родителите си през годината. В нея липсва механизъм, по който детето да се приобщи отново при завръщането си към образователната среда.
- Нужда от допълнителна подкрепа (най-вече психологическа) за децата на мобилни родители - задача, която се пада на училището, а то в същото време няма механизми, по които да я предостави.
- Бабите или роднините, при които са оставени децата нерядко са твърде възрастни - по-трудно се адаптират в „новата“ за тях ера на глобализация и информационни технологии и „не са в час“ с интересите и темпото на децата.

От всичко изброено най-важни за развитието на детето са емоционално-психологическите последици. Децата се чувстват тъжни и изоставени, защото близките не могат да заместят пълноценното присъствие на майката и бащата.

„Има деца... Тъжат докато свикнат. И българските деца... те си тъжат за мама. А и ма и цели семейства заминаха с децата [...] Имаме проблеми. Имаме детенце, с което всеки ден разговарях, не искаше, плачеше. Усамотява се, спря да говори с другите деца. Чувстваше се, че върви назад. Много трудно му беше. Цяла година свикваше без родителите. Пак е при бабата. Вече се чувства, че е по-спокойно детето - свикна. Но на някои се отразява по-зле. Много му се отрази на детето. Един Петьо тука в

подготвителна група. Дано да си го вземат поне там за училище. Не знам какво ще направят. [...] Говоря за него като пример, но смятам че всяко дете тъжи. Има деца, които по-лесно свикват, ама... Другото, което тука казах, че чичото го водеше, той си имаше и проблем това детенце. То беше в първи клас тая година, вече е почнало, но то си има някои отклонения такива. Много не му правеше впечатление на него, че някой друг го води. Но съм сигурна, че един мъж, един чичо не може да осигури това, което майката ще осигури. И за обслужване, и за внимание, и за ласки - едва ли (...) Детето се чувства по-свободно. Знае, че може да излъже баба си по-лесно. И тя ангажирана с грижи и с други деца, и с друга работа. И тя е сама и няма възможност да ходи след детето. И по-малко страх от бабата може би, от контрола, който може да осъществи бащата. Липсата си оказва влияние.“⁶

В цитираното интервю се вижда още - в процеса на израстване на детето, оставено при баба и дядо, все по-значим става проблема и със запазването на авторитета на по-възрастните, за което дистанцията и общуването онлайн се оказва ключово. Контролът от страна на родителите спрямо децата се налага единствено чрез съвременните средства за комуникация, а той е ключов за тяхното присъствие в образователните институции и успешното завършване на основно и средно образование. При ромите загубата на авторитет пред децата и постепенното намаляване на контрола върху тях, от страна на възрастните, е свързано със сериозни притеснения за момичетата, които с настъпване на пубертета започват да се движат свободно, в компанията на момчета. Това поведение е рисково за момичетата, особено в по-бедни общности, поради наличието на различни практики за влизане в т.нар. „ранни бракове“⁷.

Загубата на авторитет е свързана и с практиките родителите да компенсират отсъствието си с пълното материално обезпечаване на децата - модерни „чужбински“ дрехи, последен модел телефон и таблет. Близките, на които поверяват децата, не успяват да овладеят липсата на родител(ите) за детето и допълнително „разглеждат“ децата, угаждайки на прищевките им:

„Сега вече, откакто стана тая демокрация, откак заминаха родителите - пълна свобода. Те само изпращат пари. За какво да учат. Децата задоволени с всичко.“

⁶ учител в детска градина с преобладаващ брой деца от ромски произход, българка, гр. Харманли

⁷ Тук става въпрос за широко разпространен термин, означаващ влизането в семейни отношения преди навършване на 18 г. Темата е изключително важна и се нуждае от представяне в отделен текст и в момента на изготвяне и представяне на настоящия анализ, се извършват допълнителни теренни проучвания. Събрания материал в периода 2016- 2019 г. не е достатъчен, за да могат да се направят аргументирани изводи по какъв начин трудовата миграция на родителите влияе върху практиките за встъпване в семейни отношения преди навършване на 18 г. Поради тази причина няма да се спирам подробно върху проблема.

последни модели телефони. Ако ги видиш как са облечени, златото им. За какво да ходи да учи.“

Цитатът е от проведеното интервю с директора на Професионалната гимназия в Каварна, но сходни мнения срещнах във всички посетени места. Това виждане се споделя не само от педагозите, с които разговарях, но и от семействата, родителите-мигранти, дори децата, независимо от (само)идентификацията. По този начин, мобилността на родителите става **поредна** разграничителна линия между децата - от едната страна са тези, които притежават престижни вещи, защото родителите им са в чужбина, а от другата страна остават онези, които не биха могли да имат подобни, защото родителите им работят в България и не изкарват достатъчно пари, за да задоволят тези желания. Децата, които подобно на възрастните, трябва да се справят с конфликти, възникващи от разделението между роми и българи, между деца от село и от града, между *зубъри* и *двойкаджии*, вече биват поставени в нова конфликтна ситуация, възникваща между деца, с родители работещи в чужбина и останалите.

В направените наблюдения и интервюта не се долавят значими различия в последиците от мобилността, касаещи семейството, децата и тяхното образование, обусловени от пребиваването на родителите в различни държави. Разграничение се проявява по отношение на социално-икономическото състояние и степента на интегрираност на семейството, както и образованието на мобилните родители. Родителите с по-висока степен на образование и по-добро социално-икономическо положение, са по-загрижени към образованието на децата си и правят всичко възможно детето да не пропуска училище (в случай, че е оставено на близки и роднини в България) или да бъде отписано от училище по надлежния законов ред при заминаването и записано в училище в приемащата страна. Такива родители, когато са идентифицирани като роми, на терен бяха определяни като „*по-напредничави*“. Учителите с удоволствие разказваха, че продължават да поддържат връзка с тези семейства и оценяваха развитието им много положително.

Пряко свързан с дефицита на грижа (care drain), е проблемът с отпадането от образователната система. На първо място, като проблем в интервютата излизаха т.нар. *мобилни деца*. Интервюираните педагози изразяваха сериозни критики към образователната система, когато станеше въпрос за децата, които пътуват сезонно с родителите си. Такива деца, колкото и да са мотивирани да завършат училище, поради бедност на семействата нямат избор и заминават на работа с родителите си. Така пропускат по около месец и половина от втория учебен срок при заминаването си през месец май, а при завръщането си в

края на септември или началото на ноември, изпускат началото на учебната година. В нито едно от посетените населени места не беше регистрирана локална стратегия за наваксване на пропуснатото, въпреки че самите специалисти ясно идентифицираха нуждата от такава и бяха отворени към прилагането ѝ. Най-често, по отношение на мобилните деца, информаторите споменаваха повтаряне на класа, а на места в неформални разговори се откри и практиката отсъствия да се прикриват в борбата между училищата за брой ученици и делегиран бюджет. В много от населените места, които съм посещавала през годините, е имало неформално споделяне за тези практики, включително записване и получаване на образование от „мъртви души“ от най-маргиналните семейства; изпращане на ромски деца да учат в отдалечени селски училища, за да се запази процентното съотношение на роми и българи в училището; водене на отпаднали от образователната система ученици като второгодници⁸.

Директорите на училища и детски градини, с които разговарях изразяваха одобрение към промените в Закона за училищно и предучилищно образование, влязъл в сила от 01.08.2016 г., въз основа на който се увеличават възможностите за намаляване на бюрокрацията за легализиране на дипломите, приравняване на класовете и записване отново на децата в училище, но и притеснение относно допълнителните ангажименти, които им се възлагат без да е ясно как точно ще бъдат прилагани предвидените в наредбите мерки.

„По новия закон, аз както го чета, той може да ходи някъде, след два месеца да се върне и аз да му направя нов учебен план, допълнително да работя с този ученик. Защото на него му е щракнало да отиде някъде с майка си и баща си.“⁹

Според информаторите, за българчетата този тип временна мобилност и преместване на семейството в различни държави не се идентифицира като толкова голям проблем, защото се проявяват компенсаторни механизми вътре в семейството, а пътуването много по-стриктно се съобразява с етапите на образование и периодите в учебната година. При ромите, обаче, много често поради ниското образователно ниво в семейството, такива компенсаторни механизми липсват и е необходима дългосрочна подкрепа от страна и на образователните институции, за да може детето да премине през задължителните степени на

⁸ Всички изброени практики са нарушения на разнообразни закони в Република България. Били са споделяни в лични разговори с хора от български и ромски произход, с които имам изградени дългогодишни отношения. По някои от описаните практики в отделни населени места са пускани сигнали и жалби до Общински ръководства, Регионалните инспекторати по образованието, Министерство на образованието и науката. Тази информация не е публична, не е излизала по медии и сайтове на институции и не ми е подавана в рамките на официално регистриран разговор с информаторите, затова не бих могла да цитирам в по-големи подробности тези находки от терена. Смятам, обаче, че социалните учени, които се заемат с тази проблематика трябва да бъдат изключително бдителни, що се отнася до регистрацията и анализите на такива явления.

⁹ Директор на Професионалната гимназия в гр. Каварна.

образование. В противен случай, демотивацията на децата, която се наблюдава под влияние на средата, не може да бъде преодоляна.

Именно в тези ситуации много ясно се вижда нуждата от сигурни статистически данни по отношение на броя и разпределението по населени места на децата, които са оставени в България от родители, работещи в чужбина. Такива данни в България не се събират, с изключение на някои локални общински политики за проследяване на това дали и къде са записвани децата, които подлежат на задължително образование, дали посещават училище и т.н. като фокусът не пада просто върху „ромите“, а обхваща всички социално-уязвими семейства. Липсата на данни на национално ниво лишава държавните институции от възможността за изработване на общи политики, които да предвидят локални мерки за подкрепа на мобилните деца и децата на мобилни родители.

През 2017 г., като част от мерките за намаляване на неграмотността и отпадането от училище беше въведен Механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане и задържане в образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст, Решение №373 от 5 юли 2017 г. на Министерски съвет. Първите месеци от действието на Механизма съвпаднаха с теренно посещение в района на град Лом през септември 2017 г. С научния екип станахме свидетели на продължаващите обходи на семействата по места и първите реакции на участващите в тях, а именно „Децата ги няма!“.

Резултатите от обиколките на екипите, които бяха обобщени в края на годината показаха ясно значимостта на мигрантските процеси. Особено сред ромските общности, откъдето бяха част от децата в списъците, по които обикаляха екипите. Действието на Механизма по обхват беше оценено като успешно и така през 2018 г. стана постоянен след широкото медийно отразяване и гръмки заглавия „22 000 деца бяха вкарани/ върнати в образователната система“¹⁰. Ще пропусна коментара си върху стилистиката на изявленията и изнесените данни на национално ниво, за да се обърна към това, което се случва локално.

Не успях да намеря документи с резултати от действието на Механизма в посетените населени места, но за да онагледя ефекта от мобилността на родителите върху образованието на децата и нуждата от допълнителни задълбочени изследвания по темата, ще дам два примера от област Кърджали и община Пещера. И в двете общини има сериозни мигрантски потоци към Западна Европа. И в двете общини има големи общности от турци и роми (с майчин език турски и ромски).

¹⁰ Например: БНР „С 20000 върнати в клас деца се похвалиха от МОН“ <https://news.bg/education/s-20-000-varnati-v-klas-detsa-se-pohvaliha-ot-mon.html> (последно посещение 30 април 2019 г.)

В Община Пещера, според доклад представен пред Общинския съвет, в периода септември-ноември 2017 г., 63 служители на институции, включени в мултидисциплинарни екипи, обхождат 1921 деца, подлежащи на задължителна предучилищна и училищна подготовка, които се намират на територията на гр. Пещера, с. Радилово и с. Капитан Димитриево. От обходените *„781 деца и ученици никога не са били част от образователната система“*, а 1036 деца и ученици са в чужбина. Към момента на доклада, 25 деца от тези, които никога не са били на училище са учащи, а от чужбина са се завърнали едва 12 деца и ученици, които посещават детска градина и училище. Дейностите по Механизма са оценени положително от институциите, които декларират готовност да продължат работа индивидуално, според предложените мерки за всеки един отделен случай¹¹.

В Протокол от заседание на Областния съвет за сътрудничество по етнически и интеграционни въпроси в Община Кърджали четем:

„Формирани са 36 екипа с близо 300 членове от различните институции. Документално са обхванати 5068 ученици и деца в предучилищна възраст, като 3700 от тях са заминали в чужбина. Голяма част от останалите са навършили 16-годишна възраст и поради тази причина излизат извън обхвата на дейностите по Механизма и не подлежат на задължително връщане в училище. 72 ученици отново влизат в класните стаи [...] Основният проблем при издирването на ученици, напуснали училище, е голямата разпокъсаност на населените места в областта и трудните комуникации.“¹² (подчертаването мое)

Нарочно цитирам текста на документа, а не го преразказвам с най-важното. Начинът на изразяване ясно показва формализираното действие на Механизма за обхват. Отчитат се само бройки, без да има анализ на ситуацията. Поставям няколко въпроса, чиито отговори ще търся при следващи посещения в Кърджали, но търсенията ми дотук сочат, че проблемите са валидни за много от населените места в държавата: Какво означава *„документално обхванати“* - дали това включва посещение на екипите при семействата на тези деца? Какво се случва с близо 1300 деца и ученици, които не са заминали за чужбина?

¹¹ Данните са от „Информация за изпълнението на дейностите по обхват и задържане на деца и ученици в образователната система на Община Пещера“, представена и приета на Общински съвет, проведен 29.11.2017 г. - достъпен на сайта на Община Пещера: https://www.peshtera.bg/index.php?option=com_content&view=article&id=4506:-383&catid=41:reshenia-2015-2019&Itemid=150 (последно посещение на 30 април 2019 г.)

¹² Информация от „Протокол №11 от проведено заседание на Областния съвет за сътрудничество по етническите и интеграционните въпроси“, проведен на 28.11.2017 г., достъпен на http://www.kj.government.bg/images/oblastni-saveti-i-komisii/protokol_11_28.11.17.pdf (последно посещение на 30 април 2019 г.)

Какво означава „голяма част“ са навършили 16 години - за голяма част от останалите в България ли става въпрос или за голяма част от общата цифра, подлежащи на задължително образование? Дали след като са навършили 16 години институциите спират да носят каквато и да е отговорност за тези младежи - бъдещи данъкоплатци (пълнолетие се навършва на 18 години)? Колко ученици, които все още се водят непълнолетни и са отговорност на родителите и държавните институции, са извън радара на същите и вероятно ще останат без никакво образование?

Учениците над 16 години излизат извън обхвата на Механизма, защото навършвайки 16 години те вече излизат от задължителната училищна възраст. Директорите на Професионални гимназии, с които разговарях, изведоха това като проблем, защото нямаме ясна и точна статистика колко от навършилите 16 години, заминават с родителите си или започват да работят, а с това negliжират и напускат училище без да са стигнали и завършили 12 клас. Прилагам и откъс от разговор с директора на Професионалната гимназия в град Каварна, който проведох преди старта на Механизма:

„Има разминаване?

Ами как да няма! И сега като правим статистическа справка - отпаднал ученик, който е навършил 16 години, ние не го водим отпаднал.

Как го водите?

Ами никак! Не е задължен да ходи на училище - защо ще го водим отпаднал? Той закона му казва, че задължително трябва да ходи до 16 години. Той навършва 16 години, някои ги навършват и в 9-ти клас, и си заминава!

Това, което казвате сега излиза, че броят на отпадналите ученици реално е много по-голям от това, което излиза като статистика?

Ами да, защото тези, които са навършили 16 години, дори и в указанията долу пише - той не е отпаднал! Аз това спорих с госпожата от министерството. Защо ще ме карате да пиша програма за ранно напускане на ученици? Спорихме. Ранно напуснал за мен ще е ученика до 4-5 клас. Той е ранно напуснал. Тоз` като е навършил 16 години, той не е задължен да ходи на училище. Защо ще го водят в някаква статистика! Дори последното, което изпратихме - брой напуснали, брой заминали в чужбина. Отдолу си пише за ученици, които са над 16 г. не се водят отпаднали ученици.“

Липсата на статистика спомага за поддържане на неяснотата доколкото се използва практиката в училищата, отпадналите и напусналите ученици да бъдат „избутвани“ като

„второгодници“¹³, за да не изгуби училището делегирания си бюджет. Липсата на статистика спомага за прикриване на реалните проблеми в системата.

Дългосрочното наблюдение на действието на този Механизъм, който към момента е постоянен, заслужава внимание и във връзка със задържането на децата в училище, защото е важно колко от „*върнатите*“, „*обхванати*“ деца остават в училище, след като бъдат записани по Механизма. Моето впечатление от посещения на терен са, че не записването, а именно задържането е проблем, особено при децата, които са идентифицирани като „деца в риск“. Това впечатление беше потвърдено от множеството информатори, които споделяха, че има деца, които са посещавали за ден - два - до седмица училище и отново са се изгубвали. Към това се прибавя и формалното присъствие (и изпълнение на учебните задължения) на децата, което има връзка с осъзнаването на образованието като ценност и трудностите в педагогическото взаимодействие между учители и ученици вътре в класната стая.

Данните за отпадащи ученици са пряко свързани с един от най-разпространените стереотипи за образованието на ромските деца, който срещам на терен: „*За циганите образованието не е ценност*“ и „*Те не искат да учат*“¹⁴. През XXI век образованието е признато за социална ценност и е повсеместна стратегия за осигуряването на по-добър живот. Ирина Колева (Колева, 2012: 67 и нататък) в своята работа върху етнопедагогическия модел на образователно взаимодействие, извежда значението на осмислянето на социалните ценности. То преминава през преценката на индивида до каква степен е значима за самия него конкретната ценност, съотнасяйки я със собствените си потребности и интереси. Индивидът, в процеса на преценка, е възможно да не придаде необходимата субективна значимост на конкретната социална ценност. Възможно е определена социална ценност да не придобие личностен смисъл и съответно, да не се превърне в индивидуална ценност. Извършвайки дадена дейност, индивидът винаги търси смисъл в нейния резултат, но определени дейности или реализациите на определени постъпки са външно детерминирани, или с други думи правят се формално, „защото така трябва“. Това става, защото не се приписва личностна значимост за индивида на резултата от дейностите. Точно тук, според мен, трябва да се търси обяснение на този широко разпространен стереотип – загубата на

¹³ И двата израза се повтарят в различните интервюта.

¹⁴ Обобщени изрази, които съм регистрирала най-вече сред българи.

връзка между образованието и просперитета в живота, която се изразява в намирането на по-добра работа¹⁵.

Визията, която децата и младите хора имат за своето бъдеще, също не е в полза на приемането на образованието като индивидуална ценност:

„А има и нещо друго, имаме едни деца, които казват „Да, родителите ни ще подкрепат да ходим да учим, ама като завършиме, къде ще отидеме да работим?“¹⁶

Цитираният откъс от интервю в гр. Лом смислово беше преповтарян във всички населени места и са оказва валиден не само за ромите, но и за всички останали. Децата посещават училище и присъстват в часа, защото така трябва, но не намират никакво практическо приложение за себе си от тази дейност. „*Няма работа*“ е израз, който чух от почти всичките си респонденти - роми, но и българи. Това е причина родителите да изберат трудовата миграция като жизнена стратегия. Тези, които имат работа тук, в България, и успяват да издържат семействата си, посочваха като проблем ниското заплащане, лошите трудови условия, като често допълваха невъзможността да намерят работа, отговаряща на уменията и специалността им. Прекъснатата връзка между наличието на образование и намирането на работа намалява мотивацията за учене по принцип.

В допълнение присъстването в час за децата, особено от ромските квартали, много често е съпроводено с множество травматични преживявания, отхвърляне и изолация от съученици и учители. На първо място, причините могат да бъдат трудности с езика и овладяването на учебния материал от децата-билингви (трилингви), особено ако в семейството рядко се говори български. След това, в случаите на наследствена абсолютна бедност¹⁷ (Дженсън 2018: 11). Липсата на дрехи и вещи (носещи престижност) притеснява и разделя децата, въпреки тяхното старание да бъдат чисти и спретнати. този тип бедност

¹⁵ Тук напълно съзнателно пропускам нещо, което ми се струва важно, но изисква отделен задълбочен текст - загубата на традиционните за ромите професионални занимания и занаяти, и прекъсването на връзката с традиционното обучение на децата, които всъщност, от малки се учат да работят. Този процес започва след усядането на ромите в края на 50-те г. на XX век и влияе негативно, както върху социално-икономическото им положение още тогава, така и върху развитието на общобългарската култура, в чийто състав влизат и ромските занаяти, разпространени по българските земи. Днес, завръщането към тези занаяти е много трудно, въпреки опитите на отделни родове да го приложат като житейска стратегия.

¹⁶ Откъс от интервю в гр. Лом, който смислово се преповтаря във всички посетени места и се оказва валиден, както за българи, така и за роми, и за турци.

¹⁷ Дженсън определя наследствената бедност като такава, в която поне две поколения са родени в бедност. В България най-проблемните и уязвими в социално-икономическо положение семейства, които съм виждала са от поне три поколения родени в бедност, в които най-грамотни се оказват (пра)бабите или (пра)дядовци, които са преминали през задължителни образователни форми за оgramотяване или професионално обучение, съществували преди 1989 г. Абсолютната бедност Дженсън определя с недостига на неща от първа необходимост като подслон, течаща вода и храна. Обикновено децата, които никога не са посещавали образователна институция, живеят в семейства, в които се регистрира комбинацията между абсолютна и наследствена бедност.

означава означава и нещо много по-важно за домакинството, което рефлектира пряко върху развитието на децата - съсредоточаване на вниманието на цялото домакинство върху оцеляването ден за ден и много често липса на добри примери и подкрепа за учене. Бедността сама по себе си не е белег за лошо отглеждане на децата и съм посещавала семейства, в които абсолютно всяка стотинка, която се изкарва в домакинството се инвестира в образованието на децата и подкрепата за това. Бедността възпрепятства родителите да влагат (повече) време и усилия, за да подпомогнат и стимулират овладяването на учебния материал от децата, след като те се приберат от училище, у дома. Натискът върху момичетата, от страна на родители и общност, когато наблизат възрастта на съзряването, също допринася за травматичните преживявания в училище и класната стая.

Липсата на трудова заетост поколения наред и бедността, която се поражда от това, влияе най-вече на ромските общности, които живеят най-изолирано по отношение на географското пространство (отдалечени села от населените места, в които се намира училището или квартали, които са на няколко километра от населеното място). Обикновено в тези случаи става въпрос и за изолация от страна на обществото, чието физическо изражение често са стените около кварталите. Без коментар ще оставя следния откъс от интервю:

„За каква интеграция се говори? Има циганска детска градина 100% и циганско училище 100%. Къде да общува на български там? Къде? Това си е неговата среда и никой не може да обвинява децата, че комуникират на майчин език. Тези деца, ако са смесени, а тука има възможност в Каварна...“¹⁸

Ето в тази ситуация, миграцията на ромските общности, която без съмнение е част от общите мигрантски потоци, характерни за българските граждани през последните 30 години, става стратегия за оцеляване и възможност за реализация на пазара на труда, която освен че спомага за осигуряването на достоен живот, спомага за преоценяването на образованието като социална ценност на индивидуално ниво. Във всички посетени населени места информаторите ми, независимо от тяхната етническа (само)идентификация разказват за промяната на живота, след като член на семейството започне да работи в чужбина - децата започват да се обличат по-добре, правят ремонт на съществуващите къщи или закупуват къща извън квартала, учат се на много нови неща. Българите казват даже „повече заприличват на нас“. Мигрантите започват да служат като пример за просперитет. Те са тези, които излизат от затворената консервативна общност и придобиват нов социален опит, чрез който успяват да въздействат върху децата си, за да продължат образованието си. Споделено

¹⁸ педагог, от български произход, гр. Каварна, май 2017 г.

сред информаторите е мнението, че става важно децата да ходят на училище. По-големите се завръщат, за да завършат 8 клас, нужен за изкарването на шофьорска книжка или да завършат професионалното си образование, за да се кандидатира за по-добре платена работа в чужбина. Учителите споделят, че много от децата повишават мотивацията си за учене, защото техните приятелчета и връстници, които са заминали редовно ходят на училище, а родителите им се „хвалят“ с постиженията в училище там. Това е пътят, по който натрупването на икономически капитал, води съвсем естествено до натрупване на социален капитал и изискването към индивидите за преоценяването на образованието като социална ценност:

„- Хората, които прекарват някакво време в чужбина, променят ли се по някакъв начин?

Да, определено се променят. [...] Начинът на мислене е съвсем друг. Не както тук досега казваха децата да не ходят на училище, “Кво пък, като учи какво ще стане?!”, нали че от ром няма да стане учено дете, ромско дете не може да просперира. А сега докато идат там и се върнат, разпитват “Твоето дете ходи ли, не ходи ли...” И като каже някой, че не ходи, започва да го критикува “Защо няма да ходи това дете? Трябва да знае това дете да чете и да пише.” Съвсем друго е мисленето. Защото в Германия начина на стандарт, на живот е съвсем по-различен. И те се адаптират към техния начин на живот. И като се върнат тук и кажеш, че детето ти не учи или нямаш работа, просто за тях си някакъв... чужд човек едва ли не. Не трябва така да се държиш. Трябва да работиш, трябва децата ти да учат. Съвсем друго е, променя се начина на мислене.”¹⁹

Миграцията и мобилността се явяват значим фактор в образованието на (ромските) деца. Мобилните родители поемат риск за развитието на техните деца и в случаите, в които ги взимат със себе си, и в случаите, в които ги оставят в България при близки и роднини. За родителите, обаче, които изпитват социално-икономически затруднения, работата в чужбина е житейска стратегия за оцеляване и развитие, която дава възможност за придобиване на икономически ресурси, а оттам за разширяването на културния и социален капитал в семейството, който може да бъде предаден на децата. Мобилността позволява на консервативните общности, живеещи в изолация, да придобият нов опит и да се отворят към света извън границите на квартала и населеното място. Това многократно увеличава

¹⁹ турскоговоряща ромка, гр. Харманли, 2016 г.

възможностите пред децата и младите хора, които постепенно биха могли да преосмислят образованието като индивидуална ценност. Поради изброените причини мобилността може и е ключово да се разглежда като ресурс за развитие на общностите. Отчитайки позитивните и негативните последици, образователните системи би следвало да развиват гъвкави модели за подкрепа за деца, родители и учители, които да служат като превенция срещу отпадането от училище и обезценяването на образованието.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА:

Асенов, Красимир. 2017. Куфарната търговия: феномен на прехода или възстановяване на културна традиция?, В: *Антропология*, 4: 93 - 116.

Грекова, М., Минева, М., Денева, Н., Кабакчиева, П., 2015. *Мобилни хора срещу статични институции*, София: Център за либерални стратегии.

Дженсън, Е. 2018. *Да преподаваме с мисъл за бедността. Влиянието на бедността върху детския мозък и как може училището да помогне.* София: ТСА.

Еролова, Й. 2013. Нашите цигани в Полша. В: Еролова, Й., Славкова, М. *Етничност, религия и миграции на циганите в България*: 163-186. София: Парадигма.

Ефекти върху децата, оставени от родители, които работят и живеят в чужбина, 2014, София: УНИЦЕФ.

Кръстева, А. 2014. *От миграция към мобилност. Политики и пътища.* София: Нов български университет.

Марков, И. 2015. *Миграции и социо-културна динамика. Албанците в Република Македония.* София: ИК "Гутенберг".

Пампоров, А. 2006. *Ромското всекидневие в България.* София: МЦ за изследване на малцинствата и културните взаимодействия.

Пейчева, Л. и Димов, В., 2006. Миграции и гурбети от България: музикални орбити, В: Карамихова, М. (съст.) *Градиво за етнология на миграциите*, София: Етнографски институт с музей - БАН, с. 61-101.

Славкова, М. 2013. Миграционни стратегии на българските цигани в Гърция и Испания. В: Еролова, Й. и Славкова, М. *Етничност, религия и миграции на циганите в България*: 111-161. София: Парадигма.

Султанова, Р., 2003. Транснационализмът като подход при изучаването на постмиграционния опит на мигрантите, В: Карамихова, М. (съст.) *Да живееш там, да се сънуваш тук. Емиграционни процеси в началото на XXI век.* МЦИМКВ: София, с. 268-291.

Томова, Илона. 2008. Външни миграции при ромите в посткомунистическа България: причини, нагласи, поведение, последици. В: *Социологически проблеми*, специален брой: 154-177.

Троева, Е. и Манчева, М., 2011. Миграции от и към България: състояние на изследванията. В: Хайдиняк, Марко (съст.) *Миграции, пол и межкултурно взаимодействие в България*. София: Международен център за изследване на малцинствата и културните взаимодействия, с. 17-68.

Avdzhieva, A., 2017. Women and Families: Mobility Strategies. In: Citlak, B., S. Kurtenbach, M. Lueneburg & M. Zlatkova. *The New Diversity of Family Life in Europe. Mobile Ethnic Groups and Flexible Boundaries*. Germany: Springer, 149 - 162.

Citlak, B., S. Kurtenbach, M. Lueneburg & M. Zlatkova, (Edt.) 2017. *The New Diversity of Family Life in Europe. Mobile Ethnic Groups and Flexible Boundaries*. Germany: Springer.

D.Papa, M.A., 2014. *Mothering Fathers! Father „Care“ Identity in Mother Absent Filipino Transnational Families*. Institute of Social Studies: Hague.

Elchinova, M., 2009. Migration Studies in Bulgaria. Scope, Experiences and Development. *Anthropological Journal of European Cultures*, Vol. 18, No 2: 69-86.

Използвани документи:

- Закон за предучилищното и училищното образование, в сила от 01.08.2016 г.
- Национална стратегия на Република България за интегриране на ромите (2012-2020)
- Стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства (2015-2020)
- Стратегия за намаляване дела на преждевременно напусналите образователната система (2013-2020)
- Решение №373 от 5 юли 2017 г. на Министерски съвет за създаване на Механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане и задържане в образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст.
- Информация за изпълнението на дейностите по обхват и задържане на деца и ученици в образователната система на Община Пещера, представена и приета на Общински съвет, проведен 29.11.2017 г., достъпен на: https://www.peshtera.bg/index.php?option=com_content&view=article&id=4506:-383&catid=41:reshenia-2015-2019&Itemid=150 (последно посещение 30 април 2019 г.)
- „Протокол №11 от проведено заседание на Областния съвет за сътрудничество по етническите и интеграционните въпроси“, проведен на 28.11.2017 г., достъпен на

http://www.kj.government.bg/images/oblastni-saveti-i-komisii/protokol_11_28.11.17.pdf

(последно посещение на 30 април 2019 г.)