



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τμήμα Γεωγραφίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Εφαρμοσμένη Γεωγραφία και Διαχείριση του Χώρου»

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Ευρωπαϊκές Πολιτικές, Σχεδιασμός και Ανάπτυξη
του Χώρου**



**«Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση και την Ένταξη των
Παιδιών των Μεταναστών»**

Διπλωματική Εργασία της Βιτωράκη Αναστασίας

Επιβλέπων: Παπαδόπουλος Απόστολος

Αθήνα, Φεβρουάριος 2015

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τμήμα Γεωγραφίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Εφαρμοσμένη Γεωγραφία και Διαχείριση του Χώρου»

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Ευρωπαϊκές Πολιτικές, Σχεδιασμός και Ανάπτυξη
του Χώρου**

**«Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση και την Ένταξη των
Παιδιών των Μεταναστών»**

Διπλωματική Εργασία της Βιτωράκη Αναστασίας

Επιβλέπων: Παπαδόπουλος Απόστολος

Αθήνα, Φεβρουάριος 2015

*«Η μάθηση και η αναζήτηση
αποτελούν μέρος της ύπαρξής μας στον κόσμο.
Είμαστε προορισμένοι να δημιουργούμε πολιτισμό.
Η παιδεία είναι κατεξοχήν πολιτισμική έκφραση.
Είναι η περηφάνια του ανθρώπου γι' αυτό
που αποκτά πέρα από αυτό που κληρονομεί»*

Paulo Freire, Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Συντομογραφίες.....	6
Κατάλογος Πινάκων.....	8
Κατάλογος Χαρτών.....	9
Κατάλογος Σχημάτων.....	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ.....</u>	18
1.1 Το Μοντέλο της Αφομοίωσης.....	19
1.2 Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης.....	20
1.3 Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο.....	21
1.4 Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο.....	22
1.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο.....	23
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ.....</u>	28
2.1 Το Δικαίωμα των Παιδιών στην Εκπαίδευση.....	28
2.2 Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία.....	29
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ.....</u>	38
3.1 Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ.....	38
3.1.1 Το Μεταναστευτικό Φαινόμενο.....	38
3.1.2. Τα παιδιά των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	39
3.1.3. Μοντέλα ένταξης και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.....	41
3.2. ΓΑΛΛΙΑ.....	50
3.2.1. Δημογραφικό Πλαίσιο και Ποσοτικά Στοιχεία.....	50
3.2.2. Εξελίξεις Εθνικών Πολιτικών.....	54
3.2.3. Δεκαετία του '70: Από το δίλημμα «Προσαρμογή ή Επιστροφή» στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	55
3.2.4. Περίοδος 1980-2000: Από τη Διαπολιτισμικότητα στην Κοινωνική και Εδαφική Προσέγγιση – Η πολιτική των ΖΕΠ.....	59
3.2.5. Περίοδος 2000 – Σήμερα.....	61

3.3. ΣΟΥΗΔΙΑ.....65

3.3.1. Ιστορική Αναδρομή – Τόπος Συνάντησης Πολιτισμών.....	65
3.3.2. Στεγαστικός Διαχωρισμός – Σχολικός Διαχωρισμός – Απομόνωση;..	67
3.3.3. Πολιτικές Εξελίξεις	69
3.3.4. Το Σουηδικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	70
3.3.5. Πολιτικές Ένταξης.....	71
3.3.6. Μέτρα Υποστήριξης για τους Μετανάστες Μαθητές και τις Οικογένειές τους.....	72
3.3.7. Ισλάμ και Σουηδικό Σχολείο.....	76
3.3.8. Συμπέρασμα.....	78

3.4. ΙΣΠΑΝΙΑ.....79

3.4.1. Από Χώρα Αποστολής... σε Χώρα Υποδοχής Μεταναστών.....	79
3.4.2. Το Προφίλ των Μαθητών Μεταναστευτικής Προέλευσης.....	79
3.4.3. Πολυπολιτισμικότητα και ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	81
3.4.4. Μέτρα για την Ένταξη των Μαθητών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο και Εκπαιδευτικές Προκλήσεις	83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ.....88

4.1. Μετανάστευση στη Σύγχρονη Ελλάδα - Είναι η ελληνική κοινωνία πολυπολιτισμική;.....	88
---	----

4.2 Ποσοτικά Στοιχεία: Πόσοι μετανάστες μαθητές φοιτούν στο ελληνικό σχολείο;	92
4.3 Εκπαιδευτική Πολιτική για την Εκπαίδευση και Ένταξη των Παιδιών με Μεταναστευτική Καταγωγή.....	105
4.3.1 Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα.....	106
4.3.2 Ν. 2413/96.....	109
4.3.3 Οργανωμένες Παρεμβάσεις της ελληνικής πολιτείας και της πανεπιστημιακής κοινότητας.....	112
4.3.4 Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.....	115
4.3.5 Ιθαγένεια και Δεύτερη Γενιά Μεταναστών.....	117
4.4 Συμπεράσματα.....	121

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....124

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....127

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ136

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....142

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....161

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....162

ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για μένα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που με βοήθησαν και με στήριξαν σ' αυτήν την προσπάθεια.

Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Παπαδόπουλο Απόστολο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αλλά και για τη βοήθειά του σε κρίσιμα στάδια της εργασίας. Χωρίς τη συμβολή του ίσως η εργασία να μην είχε ολοκληρωθεί. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στις κυρίες Σοφianoπούλου Χρύσα, Φρατσέα Λουκία και τον κύριο Φωτόπουλο Νίκο για τον χρόνο που διέθεσαν και την προθυμία τους να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις προτάσεις τους στη συζήτηση που πραγματοποιήσαμε, συμβάλλοντας έτσι στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Κασίμη Χρύσα για τη βοήθεια της σε θέματα βιβλιογραφίας.

Τέλος, θερμά ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την στήριξή της όλον αυτόν τον καιρό.

Συντομογραφίες

A2Γ: Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα

CASNAV: Centres Académiques pour la Scolarisation d'enfants des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

CEFISEM : Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation d'Enfants des Migrants

CLA : Classes d'Accueil

CLAD : Classes d'Adaptation

CLIN : Classes d'Initiation

CRI : Cours de Rattrapage intégrés

DOM : Départements d'Outre Mer

E.E.: Ευρωπαϊκή Ένωση

EKO: Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες

EKT: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ELCO: Enseignements des Langues et de Culture d'Origine

ENAF: Elèves Nouveaux Arrivants en France

ENSA: Elèves Non Scolarises Antérieurement

EOK: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα

ΕΣΠΑ: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΕΤΠΑ: Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης

ΖΕΠ: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΠΙΟΔΕ: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

ΚΕ.ΔΑ.: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής

MAT: Modules d'Accueil Temporaires

NAE : National Agency for Education

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΤΔΕ: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

PISA: Programme for International Student Assessment

ΠΔ: Προεδρικό Διάταγμα

SSL: Swedish as a second Language

SFI: Swedish for Immigrants

ΤΕΑ: Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές

Τ.Υ.: Τάξεις Υποδοχής

ΥΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΥΠΑΔΒΜΘ: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

ΥΠΕΣ: Υπουργείο Εσωτερικών

ΦΠΨ: Φιλοσοφία, Παιδαγωγική, Ψυχολογία

Φ.Τ.: Φροντιστηριακό Τμήμα

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.1 Οι μη γαλλόφωνοι μαθητές 2002-2010 – Γεωγραφική Κατανομή.....	53
Πίνακας 3.2 Χώρες Προέλευσης Μεταναστών στη Σουηδία το 2012.....	66
Πίνακας 3.3 Αλλοδαποί μαθητές στην Ισπανία 1995-2007.....	80
Πίνακας 4.1 Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων στα Δημόσια Σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2008-09.....	94
Πίνακας 4.2 Αλλοδαποί μαθητές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και σχολικό έτος.....	97
Πίνακας 4.3 Εθνική Προέλευση Αλλοδαπών μαθητών το σχολικό έτος 2009 - 2010	98-99
Πίνακας 4.4 Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα Δημόσια Σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-09, ανά περιφέρεια/ Δημόσια Νηπιαγωγεία.....	99
Πίνακας 4.5 Δημόσια Δημοτικά Σχολεία.....	100
Πίνακας 4.6 Δημόσια Γυμνάσια.....	100
Πίνακας 4.7 Δημόσια Λύκεια.....	101
Πίνακας 4.8 Δημόσια ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ.....	101
Πίνακας 4.9 Στατιστικά Στοιχεία Φοίτησης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στα Δημόσια Σχολεία κατά το σχολικό έτος 2009-2010.....	103-104

Κατάλογος Χαρτών

Χάρτης 1 Μεταναστευτικές Ροές (από και προς την Ευρώπη), 1945-1973.....	14
Χάρτης 2 Μεταναστευτικές Ροές (από και προς την Ευρώπη) από το 1973.....	15
Χάρτης 2.1 Διδασκαλία μητρικής γλώσσας στις ευρωπαϊκές χώρες.....	33
Χάρτης 2.2 Όργανα που εκδίδουν γραπτές ανακοινώσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στη γλώσσα προέλευσης.....	34
Χάρτης 2.3 Χρήση Υπηρεσιών Μετάφρασης για Οικογένειες μεταναστών μαθητών.....	35
Χάρτης 2.4 Ύπαρξη ανθρώπινων πόρων ή τοπικών μονάδων υπεύθυνων για την υποδοχή και τον προσανατολισμό των μεταναστών μαθητών.....	35
Χάρτης 3.1 και 3.2 Η συγκέντρωση των μη γαλλόφωνων στα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.....	54
Χάρτης 3.3 Περιοχές Υψηλής Συγκέντρωσης Μεταναστών (Σουηδία).....	68
Χάρτης 4.1 Συμμετοχή Μαθητών στο πρόγραμμα Έκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων ανά περιφέρεια.....	114
Παράρτημα Β	
Χάρτης 1: Κατανομή των νομών με βάση την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού (Σχ. Έτος 2006-2007) Δευτεροβάθμια (Γυμνάσια).....	162
Χάρτης 2: Κατανομή των νομών με βάση την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού (Σχ. Έτος 2006-2007) Δευτεροβάθμια (Γενικά Λύκεια).....	163
Χάρτης 3: Κατανομή των νομών με βάση το ποσοστό συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού (σχ. έτος 2006-2007) Δευτεροβάθμια (ΤΕΕ/ΕΠΑΛ).....	164

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 2.1 Γραπτές πληροφορίες στη γλώσσα προέλευσης, Μεταφραστές, Διαπολιτισμικοί Μεσολαβητές (Ευρώπη).....	34
Σχήμα 3.1 Πληθυσμός στην Αγγλία και Ουαλία το 2011.....	39
Σχήμα 3.2 Les élèves nouveaux arrivants non francophones en 2010-2011.....	52
Σχήμα 3.3 και 3.4 Οι Υποστηρικτικοί Μηχανισμοί Υποδοχής στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση (Γαλλία).....	57
Σχήμα 3.5 Πληθυσμός με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη Σουηδία.....	67
Σχήμα 4.1 Μόνιμος Πληθυσμός αλλοδαπών (στην Ελλάδα).....	90
Σχήμα 4.2 Κατανομή Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-09	95
Σχήμα 4.3 Αριθμός Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.....	95
Σχήμα 4.4 Ποσοστό Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών επί του συνόλου...	96

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πολυπολιτισμικό τοπίο που έχει διαμορφωθεί τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και στη σύγχρονη Ελλάδα, ως λογική απόρροια της έντονης γεωγραφικής κινητικότητας, αναπαράγεται και στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η επιτακτική ανάγκη για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών οδήγησε στη διαμόρφωση μιας σειράς θεσμικών μέτρων και εκπαιδευτικών πολιτικών. Τα σχολεία καλούνται να μετατραπούν σε «γέφυρες» ένταξης.

Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών, περιγράφει τις πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα και εξετάζει τη σχέση τους με τη διαπολιτισμικότητα.

Στην εργασία διαπιστώνεται ο αφομοιωτικός κατά κύριο λόγο χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης αλλά και ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους γηγενείς συμμαθητές τους, στοιχείο που αποδεικνύεται από τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τις απόψεις και τις προτάσεις για το παραπάνω ζήτημα των ειδικών από το χώρο της εκπαίδευσης, της έρευνας και της ακαδημαϊκής κοινότητας.

ABSTRACT

The multicultural landscape which has been shaped both in Europe and in modern Greece, as a logical consequence of the strong geographical mobility, is reproduced in education.

The urgent need for the integration of the children of immigrants led to the formation of a series of institutional measures and educational policies. Schools need to become “bridges” for the integration.

This essay explores the role of education for the integration of immigrant children, describes the policies that have been implemented till today and examines their relationship with interculturalism.

The essay shows the assimilative main character of Greek education and that students with an immigrant background don't have the same educational opportunities as their native peers, which is evidenced by high dropout rates.

The essay concludes with the views and suggestions on the above issue by the experts from the field of education, research and academia.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*«Λαθεμένο μού φαινόταν πάντα τ' όνομα που μας δίνουν:
'Μετανάστες'. Θα πει, κείνοι που αφήσαν την πατρίδα τους...»
Μπέρτολτ Μπρεχτ, Οι Μετανάστες*

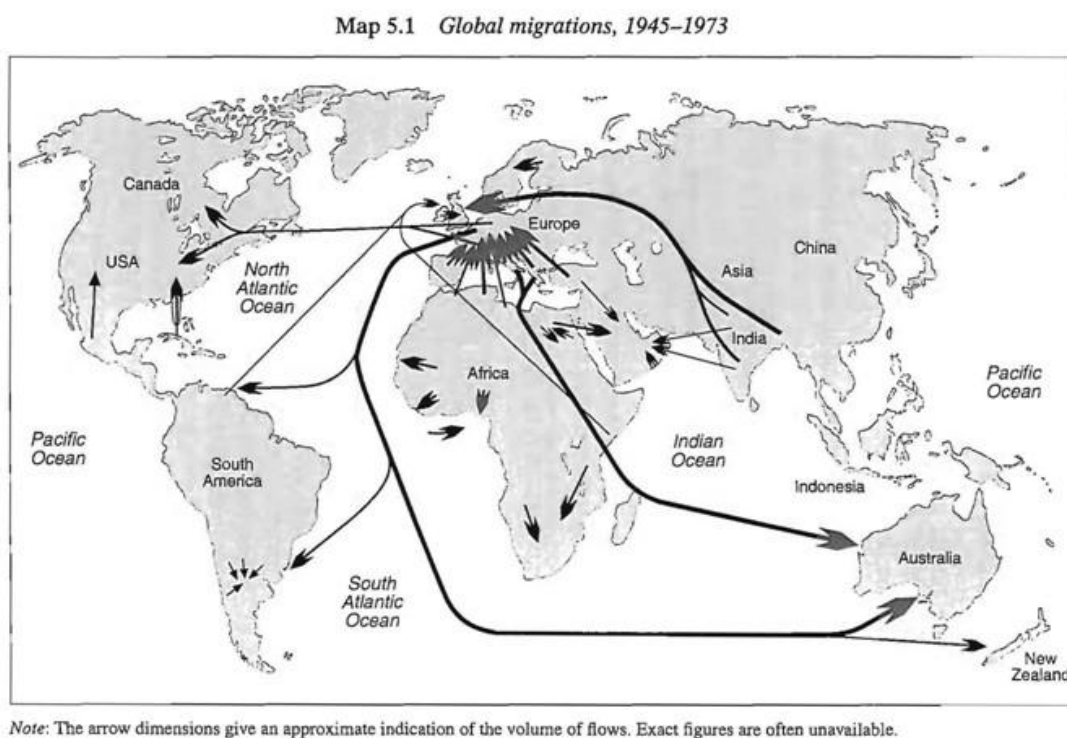
Η μορφή ανθρώπινης κινητικότητας, που ορίζεται ως μετανάστευση, αποτελεί ένα παγκόσμιο και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, που αναφέρεται στη «μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου» (ΥΠΕΣ, 2013: 10) και έχει πτυχές διαχρονικές, διακρατικές, οικονομικές, πολιτικές, δημογραφικές, πολιτισμικές και ψυχολογικές. Συγχρόνως η μελέτη της ιστορικής εξέλιξης του “Homo Sapiens” θα ήταν ελλιπής, χωρίς αναφορά στην ιστορική πορεία του “Homo Migrants”, που αποτελεί μια σημαντική έκφασή του πρώτου, μέσα από την οποία αναδεικνύεται η μεταναστευτική φύση του ανθρώπου από τη στιγμή εμφάνισής του στον πλανήτη (Κόντης, 2014: 272; Κοντογιάννη κ.α., 2014: 325).

Τα άτομα που εμπλέκονται σ’ αυτήν τη γεωγραφική κινητικότητα ονομάζονται μετανάστες, αλλοδαποί, πολίτες τρίτης χώρας, πρόσφυγες, παλιννοστούντες, μειονότητες, πολίτες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή μεταναστευτική καταγωγή. Οι διαφορετικοί ορισμοί που αποδίδονται από τα διαφορετικά κράτη, φανερώνουν τη δυσκολία δημιουργίας ενός κοινού ορισμού (Triandafyllidou et al., 2009: 4). Στην περίπτωση της Ελλάδας, ως «μετανάστες» ορίζονται τα άτομα που εγκατέλειψαν εκούσια τη χώρα τους, για να εγκατασταθούν σε μια άλλη χώρα μόνιμα ή προσωρινά, αναζητώντας εργασία και καλύτερες συνθήκες ζωής και είναι πολίτες τρίτων χωρών, δηλαδή οι χώρες προέλευσής τους δεν ανήκουν στην Ε.Ε. (Μαλιγκούδη, 2014: 299,306; ΥΠΕΣ, 2013: 10-11).

Διάφορα αίτια ωθούν τους ανθρώπους να μεταναστεύουν. Οικονομικά, εργασιακά, η φτώχεια, οι πόλεμοι, οι πολιτικές αναταραχές, ο υπερπληθυσμός, οι κλιματικές αλλαγές, οι φυσικές καταστροφές και η θρησκευτική καταδίωξη συγκαταλέγονται ανάμεσά τους. Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης οδήγησε στην εντατικοποίηση του φαινομένου (Καλοφορίδης, 2014: 205; Κόντης, 2014: 274; ΥΠΕΣ, 2013: 13-4).

Η μετανάστευση στην Ευρώπη αποτελεί μεταπολεμικό κυρίως φαινόμενο, που διακρίνεται σε τέσσερις περιόδους (Zimmermann, 1995: 46-7; Καλοφορίδης, 2014: 205): 1) 1945-1960: είναι η περίοδος ανοικοδόμησης της Ευρώπης μετά τον πόλεμο. 2) 1955-1973: κυριαρχεί η μετανάστευση εργατών από τον ευρωπαϊκό νότο προς τον βορρά. 3) 1974-1988: ξεκίνησε μια περίοδος «συγκρατημένης» μετανάστευσης λόγω της πετρελαϊκής κρίσης και της συνακόλουθης διακοπής ζήτησης νέων εργατών. 4) 1988 και μετά: η τελευταία περίοδος έχει ως αφετηρία την κατάρρευση του σοσιαλισμού στην Ευρώπη και κυριαρχείται από τη μετανάστευση από την Ανατολή προς τη Δύση, ενώ τα πρόσωπα των μεταναστευτικών ροών είναι κυρίως αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες. Οι παρακάτω χάρτες (1, 2) απεικονίζουν τις μεταναστευτικές ροές από και προς την Ευρώπη τις περιόδους που αναφέρθηκαν.

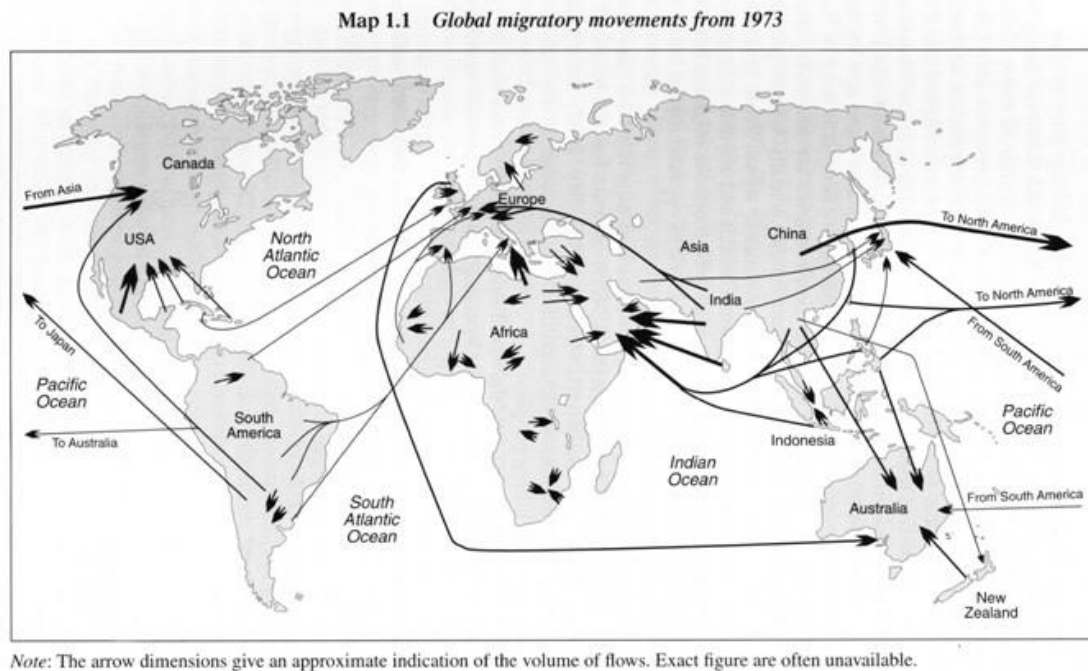
Χάρτης 1



«Μεταναστευτικές Ροές, 1945-1973»

Πηγή: Δαμανάκης, «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Η Μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο και η επιστημονική προσέγγισή του», <http://slideplayer.gr/slide/2309842/>

Χάρτης 2



«Μεταναστευτικές Ροές από το 1973»

Πηγή: Δαμανάκης, «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Η Μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο και η επιστημονική προσέγγισή του», <http://slideplayer.gr/slide/2309842/>

Η Ελλάδα, στην παρούσα φάση της παγκοσμιοποίησης, αναδείχτηκε με ταχύτατους ρυθμούς σε νέα χώρα υποδοχής μεταναστών, με αποτέλεσμα ο Κόντης (2014: 274,292) να την χαρακτηρίζει «υπόδειγμα μεταναστευτικής μετάβασης».

Ως κυριότερα αίτια της μετανάστευσης προς την Ελλάδα θεωρούνται η γεωγραφική θέση της, που την έχει ορίσει ως «ανατολική πύλη» της Ευρώπης, η οικονομική ανάπτυξη που γνώρισε μετά την είσοδό της στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1981, η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου των νέων, με αποτέλεσμα την απόρριψη των χαμηλού κύρους και εισοδήματος επαγγελμάτων και η εποχικότητα ορισμένων κλάδων, όπως ο τουρισμός, η γεωργία και οι κατασκευές που οδήγησαν στη ζήτηση φτηνού εργατικού δυναμικού (Kasimis, 2012; Kasimis and Kassimi, 2004).

Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα επέβαλε την αναζήτηση κατάλληλων πολιτικών για την ένταξη των μεταναστών. Με τον όρο «ένταξη» εννοείται η «δυνατότητα κάθε ατόμου να συμμετάσχει στην κοινωνική ζωή» (Παπαδοπούλου, 2007: 69). Η συμμετοχή του μεταναστευτικού πληθυσμού στην κοινωνία

επιτυγχάνεται μέσα από την επαγγελματική δραστηριότητα, την ιδιοκτησία κατοικίας, την κατανάλωση, τη συμμετοχή σε συλλογικούς φορείς, τη συμμετοχή στον δημόσιο βίο, την αποδοχή των οικογενειακών και πολιτισμικών συμπεριφορών (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 12; ΥΠΕΣ, 2013: 17). Ο όρος «ένταξη» δεν αφορά μια παθητική, αφομοιωτική διαδικασία για τον μετανάστη, αλλά «την ενεργητική διαδικασία μεταλλαγής της πραγματικότητας με την πρόσληψη νέων στοιχείων που εισάγει ο ίδιος» (Μουσούρου, 1991: 113).

Η πολιτισμική διαφορετικότητα απεικονίζεται στα σχολεία, που καλούνται να μετατραπούν σε γέφυρες διευκόλυνσης της ένταξης των παιδιών των μεταναστών. Τα σχολεία μπορούν είτε να γίνουν χώροι ένταξης, αποδοχής και ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών είτε τόποι αποκλεισμού, διαιωνίζοντας προκαταλήψεις και στερεότυπα εις βάρος των μεταναστευτικών ομάδων (Τριανταφυλλίδου, 2011: 1).

Η σημερινή πρόκληση για τις ευρωπαϊκές κοινωνίες και ειδικότερα για τις νέες χώρες υποδοχής, όπως η Ελλάδα είναι να αναπτύξουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές και να παρέχουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία τους, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους (Τριανταφυλλίδου, 2011: 1).

Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών και τη σχέση των εκπαιδευτικών πολιτικών που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα με τη διαπολιτισμικότητα.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και την ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται συνοπτικά η ευρωπαϊκή εμπειρία για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και στο τρίτο εξετάζονται οι ιδεότυποι εκπαιδευτικής πολιτικής τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών, προκειμένου να αναδειχτούν τυχόν ελλείψεις και αδυναμίες αλλά και θετικά στοιχεία που θα λειτουργήσουν ως προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Οι χώρες που επιλέχθηκαν είναι τρεις παραδοσιακές χώρες υποδοχής: η Μ. Βρετανία, η Γαλλία και η Σουηδία και ένα παράδειγμα από τον ευρωπαϊκό νότο, η Ισπανία, που μαζί με την Ελλάδα μετατράπηκαν μεταγενέστερα σε χώρες υποδοχής και παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες στη μεταναστευτική τους ιστορία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο διερευνάται η ελληνική εμπειρία και στο πέμπτο ακολουθεί σύγκριση των πολιτικών που παρουσιάστηκαν.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το μεθοδολογικό κομμάτι της εργασίας, όπου παρουσιάζονται οι απόψεις και οι προτάσεις των ειδικών από το χώρο της εκπαίδευσης, της έρευνας και της ακαδημαϊκής κοινότητας στα πλαίσια μιας συζήτησης που πραγματοποιήθηκε.

Λαμβάνοντας υπόψη τα «επιτυχημένα» ευρωπαϊκά παραδείγματα και τα πορίσματα που προκύπτουν από το μεθοδολογικό κομμάτι, στο έβδομο κεφάλαιο γίνονται προτάσεις σε θεσμικό, κοινωνικό, παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (γηγενών και αλλοδαπών) των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων.

1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

*«....Εμείς, ωστόσο, δε φύγαμε γιατί το θέλαμε, λεύτερα να διαλέξουμε μian άλλη
γη.*

*Ούτε και σε μian άλλη χώρα μπήκαμε
να μείνουμε για πάντα εκεί, αν γινόταν....»
Μπέρτολτ Μπρεχτ, Οι Μετανάστες*

Τα πρόσωπα της εκπαιδευτικής πολιτικής.....

Η παρουσία των παιδιών των μεταναστών στις σχολικές αίθουσες αποτελεί μια λογική συνέπεια των μαζικών εισροών και συνάμα μια πρόκληση για την εκπαίδευση και την ομαλή ένταξή τους στις νέες χώρες εγκατάστασης. Η αναγκαιότητα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής οδήγησε στην υιοθέτηση προσεγγίσεων, οι οποίες στηρίζονται στα κοινωνικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται για την ένταξη των ενήλικων μεταναστών (Τσολερίδου, 2009: 36). Στη βιβλιογραφία οι προσεγγίσεις αυτές περιγράφονται είτε ως πολιτικές είτε ως μοντέλα ή στρατηγικές και μπορούν να σχηματοποιηθούν σε πέντε κατηγορίες μοντέλων κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι αντανakλούν σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική πολιτική επιτρέπει μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα τη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών του μεταναστευτικού πληθυσμού (Καραγιάννης κ.α., 2012: 7; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 84; Νικολάου, 2011: 119; Πρελορέντζου, 2011: 78; Τσολερίδου, 2009: 37).

Το ενδιαφέρον για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα εκδηλώθηκε αρχικά σε χώρες με έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, όπως οι Η.Π.Α., ο Καναδάς, η Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, ενώ ακολούθησαν και άλλες χώρες της Ευρώπης τη δεκαετία του 1960. Η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετήθηκε την περίοδο αυτή ήταν αφομοιωτική και αντισταθμιστική. Τη δεκαετία του 1970 η αφομοίωση και η ενσωμάτωση εγκαταλείφθηκαν ως μη αποτελεσματικές για τις ανάγκες των παιδιών των μεταναστών και το έδαφος κέρδισαν πιο διαλλακτικά μοντέλα: πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό (Παπαχρήστος, 2011: 66; Πρελορέντζου, 2011: 78). Κάθε μοντέλο έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες που

επικρατούν στις χώρες υποδοχής, όπως η γεωγραφική θέση, η κουλτούρα των γηγενών, η κυρίαρχη θρησκεία, η ζήτηση εργατικού δυναμικού (Τσολερίδου, 2009:36).

1.1 Το Μοντέλο της Αφομοίωσης

Η πολιτική της αφομοίωσης κυριάρχησε ως τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Πρόκειται για μια εθνοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Με πρόσχημα τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής του κράτους, οι μεταναστευτικές και εθνοπολιτισμικές ομάδες αγνοούνται και απορροφούνται από την κυρίαρχη ομάδα της χώρας υποδοχής. Το αφομοιωτικό μοντέλο, που εξακολουθεί μέχρι και τις μέρες μας να επηρεάζει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αρκετών χωρών, αποτελεί μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση, όπου η πολιτισμική ετερότητα παρουσιάζεται ως «παθολογική κατάσταση» και επιβάλλεται η γρήγορη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (μέσω της απομάκρυνσής των μεταναστών από την κανονική τάξη για κάποιες διδακτικές ώρες), η διασπορά των παιδιών των μεταναστών, προκειμένου να μην υπερβαίνουν το 30% του σχολικού πληθυσμού, ενώ ταυτόχρονα παραμελείται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού προέλευσης. Πρόκειται για την κυριαρχία της *melting pot* (χωνευτήρι πολιτισμών) ιδεολογίας (Ζωγράφου, 2003: 60-1; Καναβάκης, 2004: 2; Καραγιάννης κ.α., 2012: 7; Μάρκου, 1996: 54; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 85; Νικολάου, 2011: 120-2; Παπαχρήστος, 2011: 67; Πρελορέντζου, 2011: 79-80; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 21; Τσολερίδου, 2009:39).

Η κριτική που δέχτηκε το μοντέλο της αφομοίωσης αναφέρεται στην αναγκαστική αποδοχή του κυρίαρχου πολιτισμού και γλώσσας χωρίς περιθώριο αντίδρασης, την εγκατάλειψη του πολιτισμού προέλευσης, τη λήθη της μητρικής γλώσσας και την πλήρη εξάρτηση από την κυρίαρχη κοινωνία (Καραγιάννης κ.α., 2012: 7; Πρελορέντζου, 2011: 80).

1.2 Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Ως συμπληρωματική ιδεολογία στην πολιτική της αφομοίωσης, υιοθετήθηκε μέχρι και το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960, η εκπαιδευτική πολιτική της ενσωμάτωσης. Σε αντίθεση με την αφομοίωση, το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει τους μετανάστες ως φορείς πολιτισμού και αποδέχεται τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε μεταναστευτικής ομάδας, στο βαθμό που δεν εμποδίζεται η ένταξη και όπου η πολιτισμική ετερότητα δεν οδηγεί σε συγκρούσεις και δεν θέτει σε κίνδυνο τις κυρίαρχες πολιτισμικές δομές. Η ανεκτικότητα της πολιτισμικής διαφορετικότητας αφορά πτυχές μη ουσιαστικές για τη διαμόρφωση της κοινωνίας (θρησκεία, μουσική, ενδυμασία, ήθη και έθιμα εορτές) (Ζωγράφου, 2003: 61-2; Καναβάκης, 2004: 3; Καραγιάννης κ.α., 2012: 7; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 85; Νικολάου, 2011: 122-3; Παπαχρήστος, 2011: 67; Πρελορέντζου, 2011: 80-1; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 21).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, η ένταξη θεωρείται ότι θα επιτευχθεί τόσο με την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας όσο και με την προώθηση ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης, σε ένα σχολείο, διαμορφωμένο για να ανταποκρίνεται στην κυρίαρχη κοινωνία. Στόχος παραμένει πάντα η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια και κατά συνέπεια η προσαρμογή και η αποδοχή της κυρίαρχης κουλτούρας της χώρας υποδοχής, αγνοώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστευτικών ομάδων. Στο σημείο αυτό δεν διαφέρει ιδιαίτερα από την πολιτική της αφομοίωσης (Ζωγράφου, 2003: 61-2; Καναβάκης, 2004: 3,4; Καραγιάννης κ.α., 2012: 7; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 85; Νικολάου, 2011: 123-4; Παπαχρήστος, 2011: 68; Πρελορέντζου, 2011: 81-2; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 21).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης δέχθηκε κριτική για ανισότητα ευκαιριών και για στιγματισμό υστέρησης των μεταναστών μαθητών τόσο σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές (εφόσον η κατάκτηση των κυρίαρχων πολιτισμικών δομών δεν γίνεται με ίσους όρους) όσο και στην πατρίδα τους σε περίπτωση επιστροφής, καθώς δεν θα θυμούνται τη γλώσσα καταγωγής τους με άμεσες συνέπειες στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Καραγιάννης κ.α., 2012: 7).

1.3 Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική υιοθετήθηκε, τη δεκαετία του 1970, αρχικά στις ΗΠΑ και έπειτα και στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία, ως απάντηση στην αποτυχημένη πολιτική του “melting pot” (χωνευτήρι), που υπηρετούσε την αφομοίωση όλων των μεταναστών στα πρότυπα της κουλτούρας WASP (White Anglo-Saxon Protestant) αλλά και στην παράλληλη αποτυχία του μοντέλου της ενσωμάτωσης να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μεταναστών. Απορρίπτοντας τις εθνοκεντρικές φιλοσοφίες της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, η βασική αρχή της πολυπολιτισμικότητας πρεσβεύει την ανυπαρξία πολιτισμικής ομοιογένειας στην κοινωνία και προωθεί τη διατήρηση και αποδοχή των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων και παραδόσεων των διάφορων ομάδων, τονίζοντας **την ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα**. Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής είναι η αναγνώριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στην κοινωνία, αλλά κάθε ομάδα ζει απομονωμένη από την άλλη (Ζωγράφου, 2003: 63; Καναβάκης, 2004: 4; Καραγιάννης κ.α., 2012: 7; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 85; Νικολάου, 2011: 125; Παπαχρήστος, 2011: 68; Πρελορέντζου, 2011: 82; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 22).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η διαφορετικότητα θεωρείται θετικό στοιχείο στην κοινωνία και μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα προωθείται η γνωριμία των παιδιών των μεταναστών με τον εθνικό τους πολιτισμό και την εθνική τους παράδοση, καθώς η γνώση τους κρίνεται απαραίτητη για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και το γεφύρωμα της κουλτούρας του σπιτιού με την κουλτούρα του σχολείου. Παράλληλα και οι γηγενείς διδάσκονται για τον πολιτισμό των μεταναστών συμμαθητών τους και προάγεται ο σεβασμός της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας, αφού γίνεται αντιληπτό πως τα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι αποτέλεσμα ενός κυρίαρχου πολιτισμού, αλλά κάθε πολιτισμού ξεχωριστά και όλων μαζί συνολικά. Η γνώση του πολιτισμού των «άλλων» περιορίζει τις προκαταλήψεις που οδηγούν στον ρατσισμό (Ζωγράφου, 2003: 63-4; Καναβάκης, 2004: 5; Καραγιάννης κ.α., 2012: 7; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 85; Νικολάου, 2011: 125-6; Παπαχρήστος, 2011: 68-9; Πρελορέντζου, 2011: 82; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 22-3).

Η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική έχει γίνει αντικείμενο έντονης κριτικής. Θεωρήθηκε ως μια επιφανειακή προσέγγιση, χωρίς δυνατότητα παρέμβασης

και αναθεώρησης των θεσμών, που αποκλείουν τους μετανάστες από τη συμμετοχή στην κοινωνία και την εξουσία και κατ' επέκταση από τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας υποδοχής (Καραγιάννης, 2012: 7; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 63; Πρελορέντζου, 2011: 84). Επικρίθηκε για υπερβολική εμμονή σε πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς και ψυχολογικούς καθώς και για ανάδειξη μιας μόνο όψης του πολιτισμικού συστήματος (παράδοση, ρίζες και καταγωγή), αγνοώντας την πολυδιάστατη οπτική και δυναμική των πολιτισμών. Κατηγορήθηκε επίσης για σύγχυση της πολυμορφίας στον τρόπο ζωής με τη διαπολιτισμική κατανόηση. Πολύ δε περισσότερο για αποτυχία αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Καθώς επικεντρώνεται αποκλειστικά στις πολιτισμικές διαφορές, «φυλακίζει» τα άτομα στο «πολιτισμικό τους καβούκι» χωρίς να τους επιτρέπει να συνδιαλέγονται (Καραγιάννης, 2012: 7; Νικολάου, 2011: 126-8; Πρελορέντζου, 2011: 84).

1.4 Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

*«...κι ανακαλύπτουνε διαφορές
γιομάτοι μίσος διαφορές
σε χρώμα δέρματος, φυλή,
θρησκεία»*

Νίκος Εγγονόπουλος, Στην κοιλάδα με τους ροδώνες

Η αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική εμφανίστηκε και εφαρμόστηκε στα μέσα και τα τέλη της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και τις ΗΠΑ ως αντίδραση στην πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Στηρίχτηκε στην έννοια του θεσμικού ρατσισμού, δηλαδή της άνισης μεταχείρισης των μεταναστευτικών ομάδων μέσα από τους κρατικούς θεσμούς (νόμους, διατάγματα) και τις δομές της κοινωνίας και της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης κατ' επέκταση και πρόβαλε την ανάγκη αναθεώρησής τους, για να εξαλειφθούν οι διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών (Καναβάκης, 2004: 7; Καραγιάννης κ.α., 2012: 7; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 85; Νικολάου, 2011: 128; Παπαχρήστος, 2011: 69-70; Πρελορέντζου, 2011: 85; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 23).

Βασικούς στόχους του αντιρατσιστικού μοντέλου συνιστούν: 1) Η ισότητα (equality) στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, που προϋποθέτει την αναθεώρηση των δομικών στοιχείων που ευθύνονται

για την ανισότητα. 2) Η δικαιοσύνη (justice) που έχει υποχρέωση να παρέχει το κράτος. 3) Η χειραφέτηση και απελευθέρωση (emancipation – liberation) από ρατσιστικές δομές και στερεότυπα (Καναβάκης, 2004: 8; Παπαχρήστος, 2011: 70; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 23).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικρίθηκε για την κατάληξη του σχολείου σε χώρο αντιπαράθεσης αλληλοσυγκρουόμενων πολιτικών και κοινωνικών πεποιθήσεων και για τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης (Καναβάκης, 2004: 8; Νικολάου, 2011: 129; Πρελορέντζου, 2011: 86). Η αντιρατσιστική προσέγγιση κατηγορήθηκε επίσης για αδιαφορία για την κοινωνική τάξη, με αποτέλεσμα να αγνοούνται τα προβλήματα των κατώτερων κοινωνικών τάξεων γηγενών πληθυσμών (Καναβάκης, 2004: 8).

1.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο (αποτελεσματική πρόταση για την ομαλή ένταξη – Παπαχρήστος, 2011:71)

*«Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δεν γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δεν γίνεται μ' Αυτούς χωρίς,
Εσύ.....»*

Οδυσσέας Ελύτης, Άξιον Εστί

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 κατά κύριο λόγο στον ευρωπαϊκό χώρο ως απάντηση στις διαρκείς μετακινήσεις πληθυσμών αλλά και ως αμφισβήτηση των αφομοιωτικών προσεγγίσεων (Νικολάου, 2011: 129-130). Αποτελεί εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου από το οποίο διαφοροποιείται σημαντικά, καθώς απευθύνεται, στον ίδιο βαθμό, στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (γηγενείς και μετανάστες) και όχι μόνο στους αλλοδαπούς. Γι' αυτό δεν εξαρτάται από την παρουσία μεταναστευτικών ή μειονοτικών ομάδων στο σχολείο (Καραγιάννης κ.α., 2012: 9; Πρελορέντζου, 2011: 86-7). Σύμφωνα με τους Μάρκου και Γεωργογιάννη (Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 85-6; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 28) ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει «μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων». Στη δυναμική αυτή διαδικασία αλληλεπίδρασης συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί μαζί με τον μαθητικό πληθυσμό (Μίλεση και

Πασχαλιώρη, 2003: 86). Αρκετοί συγγραφείς, όπως οι Gundara, Hohmann, Μάρκου, Δαμανάκης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 28) υποστηρίζουν ότι η πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, το «τι είναι», ενώ η διαπολιτισμικότητα υποδηλώνει την αλληλεπίδραση, το ζητούμενο, το «τι θα έπρεπε να είναι». Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997α: 39) «η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή».

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση του τρόπου χρήσης των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» στη διεθνή βιβλιογραφία, για να αποφευχθεί εσφαλμένη κατανόηση. Σύμφωνα με τον Gundara (2000: 223) οι όροι «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» χρησιμοποιούνται διαφορετικά ανάλογα με το ποια γλώσσα ομιλείται, προκαλώντας εννοιολογική σύγχυση. Κατά τον ίδιο συγγραφέα ο όρος «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται από τους Αγγλόφωνους Ευρωπαίους ερευνητές, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικός» χρησιμοποιείται από τους μη-Αγγλόφωνους ερευνητές. Το Συμβούλιο για την Ευρωπαϊκή Πολιτισμική Συνεργασία συμφώνησε για τη χρήση της έννοιας «διαπολιτισμικός» κατά την αναφορά στην επιθυμητή εκπαιδευτική διαδικασία, που περιλαμβάνει μεταναστευτικούς πληθυσμούς και αυτόχθονες/γηγενείς κατοίκους. Ο ΟΟΣΑ και άλλοι διεθνείς οργανισμοί και όργανα, καθώς και οι περισσότερες αγγλοσαξονικές χώρες προτιμούν τη χρήση του όρου «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Για τον Gundara (2000: 223) ο όρος «πολυπολιτισμικός» αντανακλά τη φύση της κοινωνίας, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικός» περιγράφει τις αλληλεπιδράσεις, τις διαπραγματεύσεις και τις διαδικασίες. Ως εκ τούτου ο όρος «πολυπολιτισμικός» πρέπει να ερμηνεύεται ως πολυμορφία εθνοτικών και θρησκευτικών πολιτισμών στα σχολεία, πολιτισμοί που διαφέρουν από μια άλλη κατηγορία πολιτισμών που ανήκουν στη χώρα υποδοχής. Σε κάθε περίπτωση σημασία έχει τι επιτυγχάνεται και όχι τι λέγεται.

Συμπερασματικά, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ως έννοια – ομπρέλα και για άλλες έννοιες όπως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση», «αντιρατσιστική εκπαίδευση», «εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα» και «εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη» (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 41).

Όπως επισημαίνει ο Παπάς (στο Γκόβαρης, 2011:77) δεν είναι εφικτό να αποδοθεί ένας σαφής, σύντομος και γενικά αποδεκτός ορισμός για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, από τη δεκαετία του 1980 (Καναβάκης, 2004: 9-10; Καραγιάννης κ.α., 2012: 8; Παπαχρήστος, 2011: 71), οι περισσότερες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, με τάσεις αύξησης της πολυπολιτισμικότητας. Στην ίδια έκθεση αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου και επισημαίνεται ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση:

- Αποτελεί κεντρικό στόχο για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- Σημείο αναφοράς είναι η εμπειρία των παιδιών στις χώρες εγκατάστασης.
- Ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προωθεί την αλληλεπίδραση των χωρών προέλευσης και των χωρών υποδοχής.
- Δημιουργεί το κλίμα για την αποδοχή του νέου πολυπολιτισμικού τοπίου στις χώρες υποδοχής.
- Προκαλεί αναστοχασμό και αναθεώρηση του εθνοκεντρισμού που κυριαρχεί στην εκπαίδευση.
- Διευρύνει την οπτική εξέτασης της εκπαίδευσης, του πολιτισμού, των παιδιών και των ενηλίκων.
- Συνιστά ένα μέσο για τη μέγιστη δυνατή κοινωνική και οικονομική ένταξη, που αποτελεί και το ζητούμενο.

Ο Helmut Essinger υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί την απάντηση στις προκλήσεις που αναδύονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και διατυπώνει τέσσερις βασικές αρχές- στόχους της (στα Νικολάου, 2011: 130-1; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 41; Παπαχρήστος, 2011: 72; Πρελορέντζου, 2011: 87; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 23): α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, β) Για αλληλεγγύη, γ) Για σεβασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας, δ) Εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης. Ο Μάρκου (στο Πρελορέντζου, 2011: 88) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση «ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας».

Ο Δαμανάκης (1997α: 103-4) αναφέρει τρία βασικά αξιώματα: α) Ισοτιμία πολιτισμών, β) Ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου, γ) Παροχή ίσων ευκαιριών. Ο Hohmann (στο Παπαχρήστος, 2011: 72) συνοψίζει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια τριαδική μορφή: συνάντηση πολιτισμών, υπερνίκηση των παραγόντων που εμποδίζουν τη συνάντηση και ενίσχυση των «πολιτισμικών ανταλλαγών» και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Παρά τη δημοτικότητά της, η διαπολιτισμική προσέγγιση υφίσταται κριτική από οπαδούς του ίδιου θεωρητικού ρεύματος, οι οποίοι αποκαλύπτουν τα αδύναμα σημεία του μοντέλου. Ο Radtke (Καναβάκης, 2004: 12) υποστηρίζει πως κάθε εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί σύμφωνα με το πλαίσιο μια κρατικής διοίκησης, χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια που είναι αντίθετη με τον οικουμενικό και υπερεθνικό χαρακτήρα του διαπολιτισμικού μοντέλου. Ωστόσο, ο Δαμανάκης αντικρούει την παραπάνω άποψη (στο Καναβάκης, 2004: 13), αναφέροντας ότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική απευθύνεται σε όλους, γηγενείς και αλλοδαπούς.

Ο ίδιος ο Gundara (στο Πρελορέντζου, 2011: 90) αναφέρει την ύπαρξη ελλείμματος ως προς τη γνώση στρατηγικών μάθησης και διδακτικής - καθώς προκύπτουν κυρίως εμπειρικά από τους εκπαιδευτικούς - και την περιορισμένη διάδοσή τους, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η διαμόρφωση της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης επισημαίνει την αναγκαιότητα μετάβασης από ένα ευρωκεντρικό πρόγραμμα σπουδών σε ένα διαπολιτισμικό. Πολλοί υποστηρικτές της προσέγγισης αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της διεύρυνσης της διαπολιτισμικότητας και σε άλλα πεδία πέρα από την εκπαίδευση (επιχειρήσεις, ΜΜΕ), όπου μπορεί να αποβεί σε χρήσιμο όργανο δράσης και συνύπαρξης διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων (Νικολάου, 2011: 135).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011: 134-5), η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση συνέβαλε αποφασιστικά στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς προάγει την αλληλογνωριμία, αλληλοαποδοχή, κατανόηση και αλληλεπίδραση όλων των εθνών που κατοικούν σ' αυτήν, μέσα από δράσεις και εργαλεία που διαμορφώθηκαν στον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο και στηρίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Κατά τον Parekh (στο Καραγιάννης κ.α., 2012: 9), παρά τις δυσκολίες που δημιουργούνται κατά την εφαρμογή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων, πρόκειται για την πιο ιδανική μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος, ο Gundara (2000: 226) υποστηρίζει πως η αλλαγή των προτύπων και των ταυτοτήτων λόγω του μεταναστευτικού φαινομένου, προϋποθέτουν την ανάπτυξη πολύπλοκων στρατηγικών στην εκπαίδευση. Οι μετανάστες μετά την εγκατάστασή τους στις χώρες υποδοχής αναπτύσσουν υβριδικές ταυτότητες, πολλαπλές ταυτότητες. Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή ερευνών που να χαρτογραφούν αυτά τα μεταβαλλόμενα πρότυπα ταυτοτήτων, προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο των φορέων χάραξης αντίστοιχης πολιτικής.

2 ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

«Η γνήσια παιδεία αντιμάχεται την ισχυρή μας τάση να θεωρούμε ότι αυτό που είναι διαφορετικό από μας είναι κατώτερο»

Paulo Freire

2.1 Το Δικαίωμα των Παιδιών στην Εκπαίδευση

Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, που υπογράφηκε στη Νέα Υόρκη το 1990 και επικυρώθηκε στη χώρα μας τον Δεκέμβριο του 1992 με τον νόμο Ν. 2101/92, ΦΕΚ 192 τ. Α΄, κατοχυρώνει τα δικαιώματα του παιδιού, ανάμεσα στα οποία και την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 1 της Σύμβασης ορίζεται ως παιδί «κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοκτώ ετών». Στο άρθρο 2 επισημαίνεται η υποχρέωση των συμβαλλόμενων κρατών να σεβαστούν τα δικαιώματα των παιδιών ανεξάρτητα από την καταγωγή, το χρώμα, το φύλο, τις θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις των παιδιών ή των γονέων και κηδεμόνων τους. Στα άρθρα 28 και 29 αναγνωρίζεται η δωρεάν εκπαίδευση ως πανανθρώπινο δικαίωμα και καθορίζονται οι στόχοι της για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών (Eurydice, 2004a: 67; www.unicef.gr; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 24).

Στο άρθρο 22 γίνεται ειδική αναφορά για τα παιδιά – πρόσφυγες και την υποχρέωση προστασίας των δικαιωμάτων τους (www.unicef.gr; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 24).

Οι περισσότερες χώρες (τουλάχιστον της Ευρώπης) παρέχουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά των μεταναστών ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής τους. Ωστόσο, μια σειρά από έρευνες και μελέτες που αφορούν την εκπαίδευσή τους, αποδεικνύουν ότι παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής. Ιδιαίτερα ανησυχητική φαίνεται η διαπίστωση του ΟΟΣΑ ότι το 2010 στην Ευρώπη, το 25,9% των μαθητών από τρίτες χώρες εγκατέλειψαν την εκπαίδευση σε σχέση με το 13% των μαθητών από ευρωπαϊκές χώρες (Ε.Ε., 2013: 1,2; Eurydice, 2004a: 33,67; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 69,70; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 25).

2.2 Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία

Στον ευρωπαϊκό χώρο η μεταναστευτική πολιτική συνδέεται πολύ στενά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό και ουσιαστικό τμήμα της προσπάθειας για την ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής (Πετράκου και Ξανθάκου, 2003: 4).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αρκετές ευρωπαϊκές χώρες στη Δυτική, Βόρεια και Κεντρική Ευρώπη μετατράπηκαν σε τόπους εγκατάστασης μεταναστών. Το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ελβετία, το Βέλγιο, οι Κάτω Χώρες, το Λουξεμβούργο και η Σουηδία αποτέλεσαν τις πρώτες χώρες υποδοχής στην Ευρώπη είτε λόγω της βιομηχανικής ανάπτυξης που βίωναν είτε λόγω του αποικιοκρατικού παρελθόντος τους, και δέχονταν τους κατοίκους των πρώην αποικιών τους ως μετανάστες πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς (Δαμανάκης, 1997β: 33; Eurydice, 2004a: 18; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 58-9; Πετράκου και Ξανθάκου, 2003: 1).

Για πρακτικούς λόγους πολλοί ερευνητές διακρίνουν τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές σε τρεις περιόδους (Δαμανάκης, 2007: 405; Τσολερίδου, 2009: 73).

Η πρώτη περίοδος αναφέρεται σε όλα τα γεγονότα που αφορούν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Η μετανάστευση θεωρούνταν προσωρινό φαινόμενο και οι μετανάστες αντιμετωπίστηκαν ως «γκάσταρμπαϊτερ» (φιλοξενούμενοι εργάτες), οι οποίοι θα επέστρεφαν στη χώρα καταγωγής τους. Με τη συνθήκη της Ρώμης (1957), στις ευρωπαϊκές πολιτικές δεσπόζει το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών. Τη δεκαετία του 1960 η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε ήταν κατά κύριο λόγο αφομοιωτική με εμφανή ή λανθάνοντα τρόπο. Επεδίωκε δηλαδή την υποταγή στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα (Δαμανάκης, 1997β: 33; Ζωγράφου, 2003: 19-21; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 58-60; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 25).

Τα πρώτα μέτρα που υιοθετήθηκαν ήταν ευκαιριακά και αποτέλεσαν *ad hoc* λύσεις στα ζητήματα που προέκυψαν. Αργότερα, κάθε χώρα διαμόρφωσε τις δικές της εκπαιδευτικές πολιτικές, ενώ τα μέτρα που υιοθετήθηκαν θα μπορούσαν να ενταχθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα τμήματα υποδοχής και τα μαθήματα

μητρικής γλώσσας. Τα τμήματα υποδοχής περιλάμβαναν τον συνδυασμό διάφορων μορφών εκπαίδευσης όπως κανονικές τάξεις, προπαρασκευαστικές (μεταβατικές μόνο για ξένους), δίγλωσσες (μεταβατικές – μεταβατική διγλωσσία ή μόνιμες – ενεργητική διγλωσσία), εντατικά γλωσσικά τμήματα, φροντιστηριακά τμήματα (Δαμανάκης, 1997β: 33; 2007: 406). Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας αποτέλεσαν εργαλείο μιας διπλής στρατηγικής: αφενός της διατήρησης των δεσμών με τη γλώσσα και τον πολιτισμό προέλευσης αφετέρου της διευκόλυνσης ενδεχόμενης παλιννόστησης και επανένταξης στη χώρα καταγωγής (Δαμανάκης, 1993: 6; 1997β: 34; 2007: 406). Σε κάθε περίπτωση βασικός παράγοντας ένταξης είναι η γλώσσα.

Η διαπίστωση του μόνιμου χαρακτήρα της μετανάστευσης ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση και οδήγησε στο πρώτο σχέδιο δράσης το 1976. Βρισκόμαστε ήδη στη δεύτερη περίοδο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία διήρκησε μέχρι και την ψήφιση της συνθήκης του Μάαστριχτ το 1993. Η προσπάθεια για τη χάραξη κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες είχε αφετηρία την κοινοτική οδηγία της 25^{ης} Ιουλίου 1977 (77/486/ΕΟΚ) για τη σχολική φοίτηση των τέκνων των διακινούμενων εργαζόμενων. Η οδηγία, η οποία ισχύει μέχρι και σήμερα, είχε χαρακτήρα δεσμευτικό, καθώς οι χώρες όφειλαν να την εφαρμόσουν μέσα σε τέσσερα χρόνια από τη δημοσίευσή της και αποτελεί τη μοναδική κοινοτική οδηγία μέχρι και τις μέρες μας όσον αφορά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών (COM, 2008: 4; Δαμανάκης, 1993: 2; 1997β: 34; 2007: 406; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 83; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 27; Τσολερίδου, 2009: 73-4).

Κύρια σημεία της αποτελούν: α) η παροχή δωρεάν διδασκαλίας της γλώσσας υποδοχής β) η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού προέλευσης και γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία των συγκεκριμένων παιδιών. Ωστόσο, το αδύναμο σημείο αυτής της οδηγίας ήταν ότι δεν αναφερόταν στα παιδιά εργαζόμενων από τρίτες χώρες (COM, 2008: 4,16; Δαμανάκης, 1997β: 34; 1993: 2; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 83; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 27).

Από το 1984 όλες οι συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης (Σύσταση R 84: 9, 18) αναφέρονται στην αναγκαιότητα υιοθέτησης της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Ωστόσο το ψήφισμα της 24^{ης} Μαΐου 1988 για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση επισκιάζει τη διαπολιτισμικότητα, καθώς στόχος του είναι η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας και συνείδησης, στοιχείο που υποδηλώνει εξ αρχής ευρωκεντρικό χαρακτήρα και πολιτικές που αναπαράγουν το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό στοιχείο, αγνοώντας τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών. Τα μέτρα που πάρθηκαν οδήγησαν στην απομόνωση και περιθωριοποίηση περισσότερο παρά στην κοινωνικοπολιτισμική και μαθησιακή ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Η συνθήκη του Μάαστριχτ αργότερα ενίσχυσε την τάση για την ευρωπαϊκή διάσταση (Δαμανάκης, 1997β: 35; 1993: 3; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 83-4,96-7; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 27). Παράλληλα από τη δεκαετία του 1990 οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου (Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία) εξελίσσονται από χώρες αποστολής μεταναστών σε νέες χώρες υποδοχής φτηνού εργατικού δυναμικού κυρίως (Eurydice, 2004a: 20; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 58).

Η τρίτη περίοδος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που διαρκεί μέχρι τις μέρες μας, χαρακτηρίζεται ως «διαπολιτισμική περίοδος» και έχει ως σημείο εκκίνησης τα προγράμματα Socrates και Comenius (1997), που προωθούν τη διαπολιτισμική διάσταση και επιχειρούν να διαμορφώσουν μελλοντικούς πολίτες, που θα ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το 1997 ορίστηκε ως ευρωπαϊκό έτος κατά του ρατσισμού και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών (ΕΤΠ) της ΕΕ συνέταξε κείμενο, όπου επιχειρείται η χάραξη διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο κείμενο αναγνωρίζεται η αυξανόμενη πολυπολιτισμική πληθυσμιακή σύνθεση της Ευρώπης και επισημαίνεται η αναγκαιότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων σ' αυτήν. Αντίστοιχα τα έτη 2007 και 2008 ονομάστηκαν ευρωπαϊκά έτη ίσων ευκαιριών και διαπολιτισμικού διαλόγου (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 84-85; Τσολερίδου, 2009: 75; http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0002_el.htm).

Σήμερα, η καθαρή μετανάστευση στην Ευρώπη έχει τριπλασιαστεί σε σχέση με το 1960 (ΕΕ, 2013: 3) και ο αριθμός των μεταναστών είναι 19 εκατομμύρια περίπου. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ανέρχεται στο 9%, ενώ σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA (COM, 2008: 2) σε ορισμένες περιπτώσεις πλησιάζει το 10 ή και 15%. Το 50% των παιδιών σχολικής ηλικίας στην Ευρώπη μιλούν άλλη μητρική

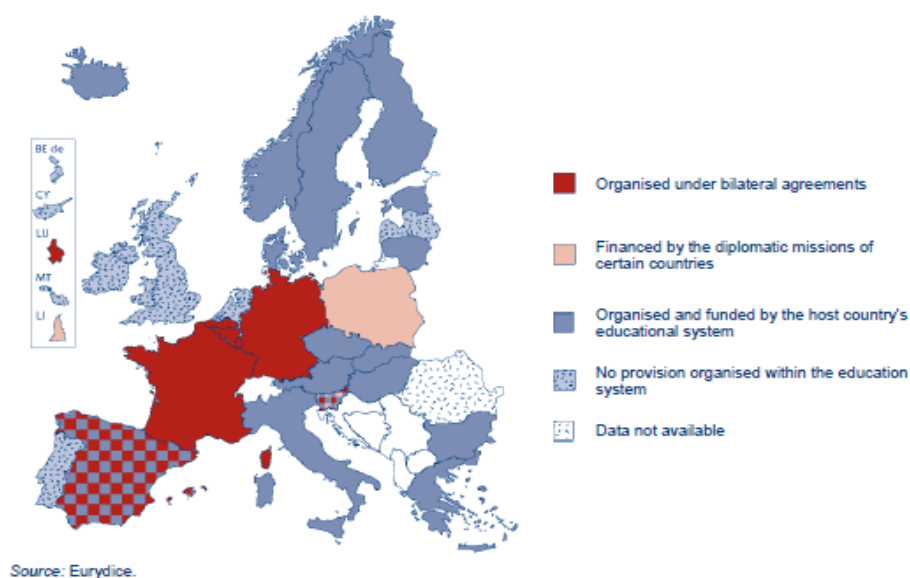
γλώσσα από την επίσημη της γλώσσας υποδοχής. Σε ορισμένες μάλιστα χώρες (Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία) το ποσοστό αυτό τριπλασιάστηκε ή τετραπλασιάστηκε από το 2000. Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο είναι η υψηλή συγκέντρωση (πολλές φορές αγγίζει το 50-70%) των μεταναστών μαθητών σε συγκεκριμένα σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων (Ρότερνταμ, Μπέρμιγχαμ, Βρυξέλλες, Μαδρίτη), με αποτέλεσμα να ελλοχεύει ο κίνδυνος για τη δημιουργία σχολείων γκέτο (COM, 2008: 3; Eurydice, 2004a: 27; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 85; Τσολερίδου, 2009: 78).

Η παρουσία μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών και η πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα που συνεπάγεται, αποτελεί μια από τις προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, ακόμα και αν δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο. Η σχολική επιτυχία και κατ' επέκταση η κοινωνική ένταξη συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Σε αντίθετη περίπτωση το αίσθημα της αποτυχίας και του διαχωρισμού πιθανότατα να μεταφερθεί και στην επόμενη γενιά, θέτοντας σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή (COM, 2008: 9; Triandafyllidou et al., 2009: 1).

Αναγνωρίζοντας τον πλουραλισμό ως αναπόσπαστο στοιχείο της, η Ε.Ε. υιοθετεί το σύνθημα «Ενότητα στη Διαφορετικότητα», ενώ με την πάροδο του χρόνου γίνεται περισσότερο ετερογενής. Το 2003 αποφασίστηκε η διεύρυνση των δικαιωμάτων που προβλέπονταν από την κοινοτική οδηγία του 1977 και για τα παιδιά από τρίτες χώρες, ενώ σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες επιτρέπεται ρητά το δικαίωμα της εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά των μεταναστών ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς τους (Eurydice, 2004a: 33-4; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 27; Triandafyllidou et al., 2009: 1).

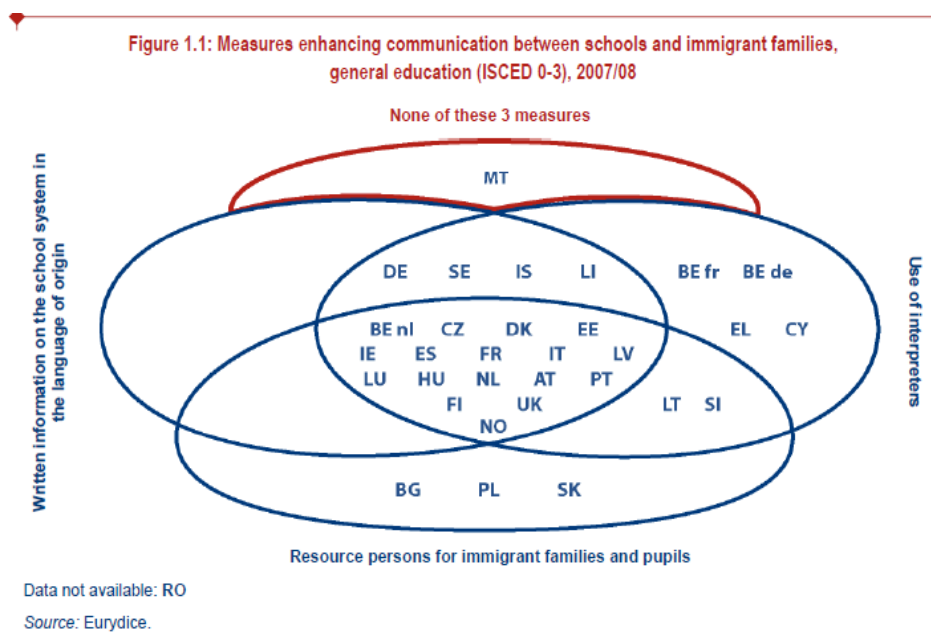
Έρευνες και ανταλλαγές εμπειριών αναδεικνύουν τις πολιτικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην πετυχημένη ένταξη των μεταναστών μαθητών. Αναγνωρίζοντας τον καταλυτικό ρόλο της γλώσσας για την ένταξη, όλες οι χώρες της ΕΕ παρέχουν τόσο σε νεοεισερχόμενους όσο και σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο τη διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής. Η γλωσσική στήριξη περιλαμβάνει και τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού καταγωγής, καθώς αναγνωρίζεται η σημασία της για την ένταξη ως «γέφυρα ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς». Τα μέτρα και ο βαθμός υποστήριξης διαφέρουν από χώρα σε χώρα, ενώ συνήθως οι πόροι που

διατίθενται είναι λιγότεροι από ότι για τη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας. Η Σουηδία αποτελεί τη μόνη χώρα στην οποία παρέχεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση. Σε πολλές χώρες η μητρική γλώσσα διδάσκεται στα πλαίσια διμερών συμφωνιών ανάμεσα στη χώρα καταγωγής και τη χώρα υποδοχής ως εξωδιδασκτική δραστηριότητα ή ως προαιρετικό μάθημα (COM, 2008: 12; Eurydice, 2009: 19,68; Eurydice, 2004a: 51-2; Luciak, 2004: 78-9; Triandafyllidou et al., 2009: 4). Ο παρακάτω χάρτης (2.1) μας ενημερώνει για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στις ευρωπαϊκές χώρες.

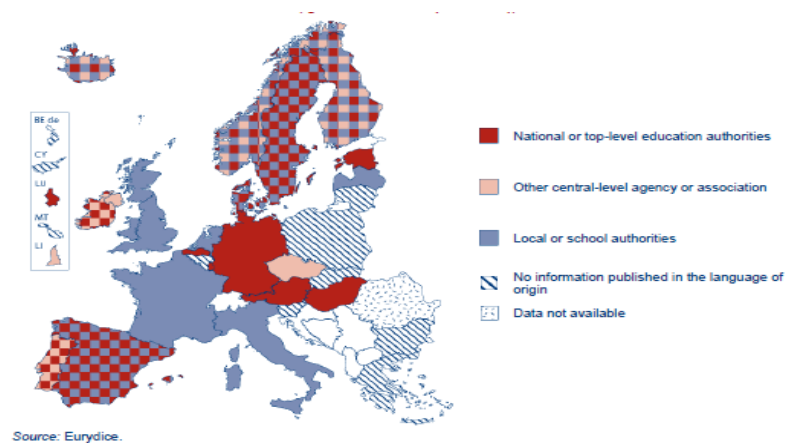


Χάρτης 2.1, Πηγή: Eurydice, 2009 p. 22, «Διδασκαλία μητρικής γλώσσας στις ευρωπαϊκές χώρες»

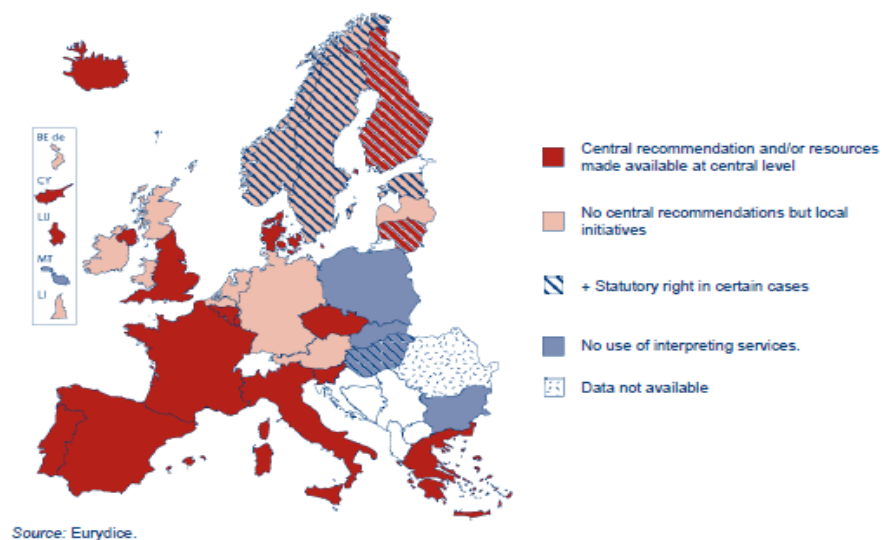
Σε πολλές χώρες επίσης η επικοινωνία μεταξύ των σχολείων και των οικογενειών και η ενημέρωση των οικογενειών για τα εκπαιδευτικά συστήματα επιτυγχάνεται μέσω γραπτών ανακοινώσεων και φυλλαδίων στη γλώσσα των μεταναστών αλλά και με τον διορισμό διαπολιτισμικών μεσολαβητών: προσώπων που γνωρίζουν καλά τις δομές της χώρας υποδοχής και βοηθούν στην ένταξη των μαθητών στηρίζοντας τις οικογένειές τους, μεταφράζοντας ενημερωτικά φυλλάδια είτε λειτουργώντας ως μεταφραστές σε ενημερωτικές συναντήσεις γονέων - σχολείου (Eurydice, 2009: 7,8,11,14; Eurydice, 2004a: 68-9; Παπαχρήστος, 2011: 196). Στο παρακάτω σχήμα (2.1) φαίνεται ποια από τα παραπάνω μέτρα χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία μεταξύ των σχολείων και των οικογενειών των μεταναστών, ενώ στους χάρτες που ακολουθούν (2.2, 2.3 και 2.4) γίνεται σαφές ποια όργανα, κεντρικοί, τοπικοί ή άλλοι φορείς παρέχουν αυτές τις υπηρεσίες.



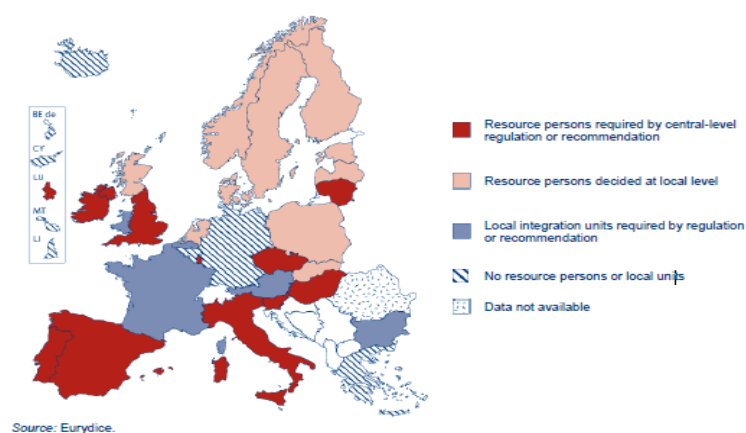
Σχήμα 2.1 Πηγή: Eurydice, 2009 π. 7, «Γραπτές πληροφορίες στη γλώσσα προέλευσης, Μεταφραστές, Διαπολιτισμικοί Μεσολαβητές»



Χάρτης 2.2, Πηγή: Eurydice, 2009 π. 9, «Όργανα που εκδίδουν γραπτές ανακοινώσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στη γλώσσα προέλευσης»



Χάρτης 2.3, Πηγή: Eurydice, 2009 p. 11, «Χρήση Υπηρεσιών Μετάφρασης για Οικογένειες μεταναστών μαθητών»



Χάρτης 2.4, Πηγή: Eurydice, 2009 p. 14, «Υπαρξη ανθρώπινων πόρων ή τοπικών μονάδων υπεύθυνων για την υποδοχή και τον προσανατολισμό των μεταναστών μαθητών»

Μια πολιτισμικά ευαίσθητη εκπαιδευτική πολιτική εντάσσει τη θρησκευτική διαφορετικότητα. Αρκετές χώρες προσαρμόζουν τις σχολικές δραστηριότητες, προκειμένου να ανταποκριθούν στην πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα (διατροφικές συνήθειες, μάθημα φυσικής αγωγής, θρησκευτικές αργίες) (Eurydice, 2004a: 53-5).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ενισχύει τις διαδικασίες ένταξης μέσω μιας σειράς μηχανισμών υποστήριξης και μέτρων που επηρεάζουν τις πολιτικές των κρατών

μελών, όπως το ευρωπαϊκό φόρουμ για την ένταξη και οι ετήσιες εκθέσεις για τη μετανάστευση και την ένταξη. Επιπρόσθετα το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ένταξης των Υπηκόων Τρίτων Χωρών προωθεί μέτρα ένταξης για τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών. Επιπλέον η πολιτική συνοχής ενισχύει σχέδια και μέτρα για την κοινωνική ένταξη με τη βοήθεια των διαρθρωτικών ταμείων (ΕΚΤ και ΕΤΠΑ). Τα κοινοτικά προγράμματα URBACT και PROGRESS προωθούν τις διεθνικές και διακρατικές συνεργασίες με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και βέλτιστων πρακτικών. Στον παραπάνω στόχο συντελεί επίσης η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού για την εκπαίδευση και την κατάρτιση μέσω ενός φόρουμ συνεργασίας και ανταλλαγών για τις κοινές προκλήσεις που παρατηρούνται στον τομέα της εκπαίδευσης. Τέλος η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργάζεται με διεθνείς οργανισμούς για τα ζητήματα της εκπαίδευσης, όπως ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης (COM, 2008: 15-6).

Αναμφίβολα το ζήτημα ένταξης των μεταναστών μαθητών κατέχει κεντρική θέση στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, τόσο στις χώρες που βίωσαν πιο πρόσφατα έντονες μεταναστευτικές ροές όσο και στις παραδοσιακές χώρες υποδοχής. Μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ε.Ε., 2013: 2-3) διακρίνει πέντε είδη συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης: 1) Το μοντέλο της ολοκληρωμένης υποστήριξης (Δανία, Σουηδία), 2) Το μοντέλο της μη συστηματικής υποστήριξης (Ιταλία, Κύπρος, Ελλάδα), 3) Της αντισταθμιστικής υποστήριξης (Βέλγιο, Αυστρία), 4) Της ένταξης (Ιρλανδία), 5) Της κεντρικής υποστήριξης εισόδου (Γαλλία, Λουξεμβούργο).

Ο τρόπος με τον οποίο οι χώρες διαχειρίζονται τη μετανάστευση και την πολιτισμική ετερότητα που προκύπτει από αυτήν καθώς και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούν, διαφέρουν από χώρα σε χώρα λόγω της διαφοράς εμπειρίας στο μεταναστευτικό φαινόμενο, της διαφορετικής ιστορίας και του πολιτισμού αλλά και του διαφορετικού οικονομικού και κοινωνικού πλαισίου που έχει διαμορφωθεί σε κάθε χώρα, στοιχεία που στο σύνολό τους «δοκιμάζουν» την κοινή εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 22; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 26). Συγκρίνοντας τους ιδεότυπους εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες μαθητές των χωρών, που θα αναλυθούν στη συνέχεια της εργασίας, θα αναδυθούν τυχόν ελλείψεις και αδυναμίες, αλλά και πετυχημένα παραδείγματα,

που θα μπορέσουν να λειτουργήσουν ως προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας.

Οι χώρες που επιλέχθηκαν είναι τρεις παραδοσιακές χώρες υποδοχής: η Μ. Βρετανία, η Γαλλία και η Σουηδία και δύο χώρες από τον ευρωπαϊκό νότο, η Ισπανία και η Ελλάδα, που βίωσαν μεταγενέστερα το φαινόμενο της μετανάστευσης, καθώς από χώρες αποστολής μετατράπηκαν σε χώρες υποδοχής και παρουσιάζουν ομοιότητες στη μεταναστευτική τους ιστορία.

3. ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

3.1 Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ

3.1.1 Το Μεταναστευτικό Φαινόμενο

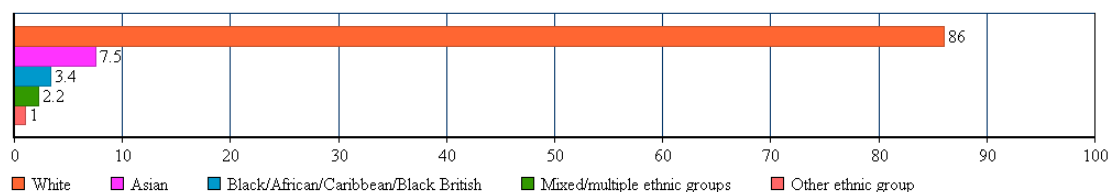
Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η Μ. Βρετανία αποτέλεσε την πρώτη χώρα υποδοχής μεταναστών στην Ευρώπη, κυρίως από τις πρώην αποικίες της: αρχικά από τις Δυτικές Ινδίες και αργότερα από την αγροτική Ν. Ασία αλλά και την Αφρική, ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης ζήτησης ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού στη γεωργία, την εξόρυξη μετάλλων και την κλωστοϋφαντουργία, τις δεκαετίες του 1940 και 1950. Την αρχική θετική στάση της κυβέρνησης απέναντι στους νεοεισερχόμενους διαδέχτηκε ο φόβος της βρετανικής κοινωνίας ως προς τους έγχρωμους κυρίως μετανάστες, ιδιαίτερα μετά τις ταραχές στο Nottingham και το Notting Hill το 1958 (Aydin, 2014: 64,65; Modood and May, 2001: 305; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 147; Tomlinson, 2001: 321).

Οι περισσότεροι μετανάστες, σύμφωνα με την απογραφή του 2011 Aydin, 2014: 61) έχουν εγκατασταθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα της Αγγλίας (κυρίως στο Λονδίνο) και στις περιοχές: Leicester, (28,5%), West Midlands (18,3%) και West Yorkshire (10,4%), δημιουργώντας έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών από εθνικές μειονότητες σε σύγκριση με τον λευκό πληθυσμό. Αντίθετα η Ουαλία, η Σκωτία και η Β. Ιρλανδία συγκεντρώνουν λιγότερο από το 2% των εθνικών μειονοτήτων (Aydin, 2014: 64,65; Modood and May, 2001: 305; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 147).

Η Βρετανία αποτελούσε μια κοινωνία πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική και πολυεθνική πριν από τις μαζικές μεταναστευτικές ροές της δεκαετίας του 1950. Την παραπάνω πρόταση αποδεικνύουν οι πολλές διαφορετικές ονομασίες της: Αγγλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Μ. Βρετανία (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 148).

Σύμφωνα με την απογραφή του 2001 (Aydin, 2014: 64; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 148), το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών κατάγεται από την Ιρλανδία (οι πολίτες της δεν θεωρούνται εθνοτική μειονότητα στη Βρετανία- «αόρατη μειονότητα»), την Ινδία, το Πακιστάν και τις Δυτικές Ινδίες, ενώ μικρότερα ποσοστά προέρχονται από την Αφρική, το Μπαγκλαντές και την Κίνα. Από τα τρία εκατομμύρια των μη Ευρωπαίων μεταναστών που ζούσαν στη χώρα το 1993, οι

περισσότεροι γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη Μ. Βρετανία, δεν μιλάνε τη γλώσσα καταγωγής τους και φαίνεται να έχουν αφομοιωθεί με τον τόπο που ζουν. Από τους 891.000 μαύρους οι 67.000 περιέγραψαν τους εαυτούς τους ως «Μαύρους Βρετανούς», στοιχείο που έχει ιδιαίτερη σημασία για τον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους.



Σχήμα 3.1 Πηγή: Aydin 2014: 61, «Πληθυσμός στην Αγγλία και Ουαλία το 2011»

Η ένταξη νέων ευρωπαϊκών χωρών στην Ε.Ε. την περίοδο 2004-2009, είχε σαν αποτέλεσμα τη μετανάστευση 1.500.000 ατόμων από τα νέα κράτη – μέλη, η πλειονηφία των οποίων καταγόταν από την Πολωνία (Aydin, 2014: 65; Meer and Modood, 2008: 15).

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι μετανάστες μιλούσαν την αγγλική γλώσσα, ως απόρροια της αποικιοκρατικής σχέσης της χώρας τους με την Αγγλία, οι διαφορές στη διάλεκτό τους είναι τόσες πολλές, ώστε δημιουργούνται γλωσσικά προβλήματα στην εκπαίδευση. Στο Η.Β. σήμερα ομιλούνται περισσότερες από 100 γλώσσες. Σύμφωνα με την απογραφή του 2011, περίπου 4 εκατομμύρια άνθρωποι που ζουν στην Αγγλία και την Ουαλία μιλούν ως πρώτη γλώσσα άλλη από τα αγγλικά ή ουαλικά (Aydin, 2013: 69; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 150).

Η Μ. Βρετανία έχει αναμφίβολα το προφίλ μιας πολυπολιτισμικής χώρας, όπου συνυπάρχουν διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες και πολιτισμοί με όλες τις προκλήσεις που απορρέουν από αυτήν τη σύνθετη πραγματικότητα, όπως η ξеноφοβία και ο ρατσισμός (Aydin, 2014: 62; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 148-149).

3.1.2. Τα παιδιά των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Μεγάλης Βρετανίας, με τον Νόμο του 1902 και την ίδρυση Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (TEA), ως αρμόδιων οργάνων για την

εκπαίδευση στη χώρα, έχει αποκεντρωμένο χαρακτήρα και οδηγεί σε διαφορετικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες ανάμεσα στις χώρες του Η.Β. (Aydin, 2014: 72; Παλαιολόγου, 2011: 150).

Μέχρι το 1972 η ανεπαρκής συλλογή στατιστικών στοιχείων (μερικές φορές και σκόπιμα για την αποφυγή ρατσιστικών επεισοδίων), καθιστούσε αδύνατο τον υπολογισμό του ακριβούς αριθμού αλλοδαπών μαθητών και κατά συνέπεια και τη λήψη των κατάλληλων μέτρων. Ως παιδιά μεταναστών θεωρούνταν όσα είχαν γεννηθεί σε άλλη χώρα από αλλοδαπούς γονείς ή είχαν γεννηθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο και οι γονείς τους ζούσαν στη χώρα λιγότερο από δέκα χρόνια (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 149, 150).

Έως το 2011 περίπου το 20% του σχολικού πληθυσμού προερχόταν από εθνικές μειονότητες, η πλειοψηφία των οποίων ήταν Πακιστανοί, Ινδοί, Κινέζοι και έγχρωμοι ενώ οι μισοί από αυτούς (περίπου 700.000) δεν μιλούσαν τα αγγλικά ως πρώτη γλώσσα. Συγκρίνοντας με παλιότερες απογραφές ο μαθητικός πληθυσμός προερχόμενος από μειονότητες αυξάνεται (Aydin, 2014: 74; Boyle and Charles, 2011: 299; Meer and Mood, 2008: 3).

Οι πιο διαδεδομένες γλώσσες που ομιλούνταν στα βρετανικά σχολεία το 2009 (Aydin, 2014: 70 -71; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 150) ήταν τα παντζάμπι, ουρντού, μπεγκάλι, γκουτζεράτι, σομαλικά, πολωνικά, αραβικά, πορτογαλικά, τούρκικα, γαλλικά, ισπανικά, κινέζικα.

Ως προς τη γεωγραφική διασπορά, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών των μεταναστών φοιτούν κυρίως σε σχολεία της Αγγλίας, στα βορειοανατολικά όπως το Μπέρμινχαμ (ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο 39%), αλλά κυρίως στο κέντρο του Λονδίνου, όπως και στον δήμο Hackney στα βορειοανατολικά του Λονδίνου, στο Bedford, στο Bradford, στο Coventry, στο Haringey και στο Manchester (Homan, 1997: 261; Meer and Mood, 2008: 4; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 150, 151).

Σύμφωνα με τον Gundara (Aydin, 2014: 71) η Βρετανία δεν παρουσιάζει μόνο πολυγλωσσία αλλά και θρησκευτική διαφορετικότητα. Στα σχολεία της φοιτούν κυρίως Χριστιανοί μαθητές αλλά και ένα σημαντικό ποσοστό Μουσουλμάνων (588.000) και ακολουθεί ένας πολύ μικρότερος αριθμός Εβραίων μαθητών (50.000).

Στα σχολεία ορισμένων περιοχών, όπως το Bradford, η παρουσία Μουσουλμάνων μαθητών είναι τόσο έντονη, ώστε ένας σημαντικός αριθμός σχολείων εξυπηρετεί αποκλειστικά μουσουλμανικούς πληθυσμούς (Meer and Modood 2008: 4).

Τα παιδιά των μεταναστών, που ανήκουν συνήθως στη δεύτερη ή και τρίτη γενιά, παρουσιάζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, μαθησιακές δυσκολίες, υψηλά ποσοστά αποβολών και υψηλά επίπεδα σχολικής διαρροής, ιδιαίτερα εκείνα που προέρχονται από τις Δυτικές Ινδίες και τη νοτιοανατολική Ασία. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η συγκέντρωση, η περιθωριοποίηση και απομόνωση των αλλοδαπών σε συγκεκριμένα σχολεία – «γκέτο», που ενισχύονται από στρατηγικές που αναπτύσσουν οι γηγενείς γονείς, προκειμένου να αποφύγουν τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με «έγχρωμους» και Ασιάτες μαθητές (Meer and Modood, 2008: 5; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 152,153; Tomlinson, 2001: 332).

3.1.3. Μοντέλα ένταξης και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Ως πολυπολιτισμική χώρα η Βρετανία χρειάστηκε να υιοθετήσει θεσμικά μέτρα και να προβεί σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, με σκοπό την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση. Οι δυσάρεστες εμπειρίες δεν έλειψαν, ενώ αρκετές φορές ο ρατσισμός γινόταν αποδεκτός από τους μετανάστες, ως το τίμημα του να ζει κανείς στο εξωτερικό (Aydin, 2014: 78).

Κατά τον Parekh (Aydin, 2014: 78) το κρίσιμο ερώτημα που προκύπτει είναι πώς μια κοινωνία μπορεί να εντάξει ομαλά τις μειονότητες της και να ικανοποιήσει ταυτόχρονα τις συγκρουόμενες απαιτήσεις. Για πάνω από 50 χρόνια η ένταξη των μεταναστών στο Η.Β. πέρασε διαδοχικά από τα στάδια της αδιαφορίας, αφομοίωσης, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικότητας, αντιρατσισμού και διαπολιτισμικότητας, σύμφωνα με την ταξινόμηση που πρότειναν οι Parekh (1998), Figueroa (2004) και Race (2011), οι οποίοι φαίνεται σε γενικές γραμμές να συμφωνούν με ελάχιστες διαφορές (ο Figueroa προσθέτει την αδιαφορία - Laissez-faire στα πρότυπα ένταξης και ο Race την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη – Citizenship) (Aydin, 2014: 58, 78-79; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 152-166; Tomlinson, 2001: 318-320).

Αδιαφορία (Laissez-faire)

Η πρώτη περίοδος, που ξεκίνησε μεταπολεμικά με τον Νόμο του 1948 για τη βρετανική ιθαγένεια (British Nationality Act) και διήρκεσε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960, χαρακτηρίζεται από πολιτικές **αδιαφορίας (Laissez-faire)** για τα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών. Ο νόμος έδινε δικαιώματα Βρετανού πολίτη σε όσους κατοικούσαν στη χώρα από την Κοινοπολιτεία και τις αποικίες της και κατά συνέπεια, λόγω ισότητας δικαιωμάτων, δεν υπήρξαν ειδικές ρυθμίσεις ή παροχές για τους αλλοδαπούς μαθητές. Η δημιουργία καλών «φυλετικών σχέσεων» θα επιτυγχανόταν με το να μην γίνεται συζήτηση γι' αυτές (Aydin, 2014: 80; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 153-154). Ο Kirp (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 154) χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου ως πολιτική «φυλετικής ασάφειας» (racial inexplicitness), ενώ ο όρος «μετανάστης» ήταν συνώνυμος με τον «έγχρωμο κάτοικο» είτε ήταν μετανάστης είτε όχι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αδιαφορίας των TEA ήταν η άποψη ότι τα προβλήματα θα ρυθμιστούν από μόνα τους και η αντίληψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα μάθουν την αγγλική γλώσσα ακόμα και την ώρα του διαλείμματος στο προαύλιο του σχολείου. Η γλωσσική πολιτική ήταν ανύπαρκτη και κατά συνέπεια η γλωσσική διαφορετικότητα και οι ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών αγνοήθηκαν (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011:154-155, 173; Tomlinson, 2001: 325).

Αφομοίωση (Assimilation)

Τη δεκαετία του 1960, η αύξηση των μεταναστών μαθητών από τις Δυτικές Ινδίες, το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές και την Ινδία και οι έντονες διαμαρτυρίες των γονέων των λευκών μαθητών στο δυτικό Λονδίνο, μετέτρεψε το ζήτημα των «διαφορετικών» παιδιών σε κοινωνικό πρόβλημα (Modood and May, 2001: 305; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 90; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 154; Tomlinson, 2001: 321-322).

Ο Νόμος του 1962 για τους μετανάστες από την Κοινοπολιτεία (Commonwealth Immigrants Act) και η Λευκή Βίβλος (White Paper) του 1965, που είχαν στόχο να περιορίσουν τη μετανάστευση των «μαύρων» στη χώρα, σηματοδότησαν το τέλος της προηγούμενης περιόδου και την προώθηση νέων αφομοιωτικών εκπαιδευτικών πολιτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές, που χαρακτηρίζονταν από εθνοκεντρικό προσανατολισμό (Aydin, 2014: 80; Modgil et al.

1997: 15; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 154-155; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 90).

Οι αφομοιωτικές πολιτικές στη Μ. Βρετανία απέρριψαν την επιθυμία για ξεχωριστά σχολεία μεταναστών και προτίμησαν την πολιτική του διασκορπισμού τους (dispersal policy) σε σχολεία όμορων περιοχών, ώστε να εξασφαλίζεται η ισομερής κατανομή τους και να μην ξεπερνάει το ποσοστό τους το 30% του μαθητικού πληθυσμού, μέτρο που δεν απέδωσε (Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 91; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 154-156; Tomlinson, 2001: 318).

Στα πλαίσια της γλωσσικής πολιτικής καθιερώθηκε η διδασκαλία των αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας (Α2Γ) για τα παιδιά των μεταναστών, σε ξεχωριστά κέντρα και τάξεις υποδοχής, που βρίσκονταν πολλές φορές έξω από το σχολείο, ενώ ακόμα και στα πιο φιλελεύθερα σχολεία τα παιδιά των μειονοτήτων αποθαρρύνονταν να μιλήσουν τη γλώσσα τους ακόμα και στο σπίτι, προκειμένου να μάθουν αγγλικά (Aydin, 2014: Ζωγράφου, 2003: 37; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 91; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 173-174; Σκούρτου κ.α., 2004; Troyna and Edwards, 1993).

Οι διαφορετικές θρησκείες θεωρήθηκαν ελαττωματικές. Η αφομοιωτική ιδεολογία προωθούσε το μονοπολιτισμικό σχολείο, απορρίπτοντας κάθε τύπο διαφορετικότητας (γλώσσα, ένδυση, διατροφή) και υποχρεώνοντας τους μετανάστες μαθητές να διδαχτούν τον αγγλικό πολιτισμό και να υιοθετήσουν και να «απορροφηθούν» από το βρετανικό πρότυπο ζωής (Aydin, 2014: 80-81; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 91; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 155-156; Parekh, 1997: 46-50).

Από την αφομοίωση....στην ενσωμάτωση (Integration)

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της επόμενης δεκαετίας, επικράτησε το μοντέλο της ενσωμάτωσης, που υποστήριζε την αναγνώριση και τον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, αλλά και αυτό στηρίχτηκε σε μια μονοπολιτισμική, αγγλοκεντρική εκπαίδευση, που απέρριψε τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές. Δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε κέντρα γλωσσών. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά που ανήκαν στις εθνικές μειονότητες ήταν γεννημένα στη Βρετανία (δεύτερη γενιά

μεταναστών), οι ντόπιοι τα θεωρούσαν ακόμα μετανάστες, ενώ οι επιδόσεις τους παρέμεναν εξαιρετικά χαμηλές. Τόσο η αφομοίωση όσο και η ενσωμάτωση υπήρξαν αφομοιωτικές πολιτικές, που λειτουργούσαν εις βάρος των μεταναστών και οδηγούσαν στην απορρόφησή τους μέσω τελικά της αποδοχής του κυρίαρχου προτύπου. Εγκαταλείφθηκαν όχι ως μη ηθικές, αλλά λόγω της αποτυχίας τους (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 156-158; Tomlinson, 2001: 319; Troyna and Edwards, 1993).

Πολυπολιτισμική και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Η αποτυχία των προηγούμενων προσεγγίσεων και η δυσaréσκεια των γονιών των μεταναστών για τις φυλετικές διακρίσεις οδήγησαν σε μια πιο θετική στάση της βρετανικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς την πολυπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση, που εκφράστηκε στην «Πράσινη Βίβλο του 1977, Εκπαίδευση στα σχολεία» (Aydin, 2014: 81; Ζωγράφου, 2003: 103-104; Modgil et al. 1997: 17; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 158; Tomlinson, 2001: 319; Troyna and Edwards, 1993).

Σύμφωνα με το παραπάνω κείμενο η παρουσία των παιδιών των εθνικών μειονοτήτων στη χώρα επηρέαζε την εκπαίδευση όλων των μαθητών (γηγενών και μεταναστών), γι' αυτό και τα προγράμματα σπουδών όφειλαν να τους βοηθήσουν να μάθουν να ζουν σε μια πολυφυλετική κοινωνία και να σέβονται τη διαφορετικότητα μέσω ενός πολυπολιτισμικού προγράμματος διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό έπρεπε τόσο οι αλλοδαποί όσο και οι γηγενείς μαθητές να γνωρίσουν ο ένας τον πολιτισμό του άλλου, μέσω για παράδειγμα εκπαιδευτικών ταξιδιών στην Ινδία ή την Καραϊβική. Ένα από τα πρώτα παραδείγματα πολυπολιτισμικής δράσης ήταν η εισαγωγή από την TEA του Birmingham το 1975 ενός βιβλίου για τη διδασκαλία των πιο διαδεδομένων θρησκειών. Επίσης ενισχύθηκε η δημιουργία προγραμμάτων για τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Ως τα τέλη της δεκαετίας του 1970 προωθήθηκε και η μεταβατική διγλωσσία, δηλαδή η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, που σταδιακά μειωνόταν μέχρι να αποκτήσουν τα παιδιά επαρκείς γνώσεις στα αγγλικά (Ζωγράφου, 2003: 37-38; Meer and Modood, 2008: 6; Modgil et al. 1997: 17; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 157-159, 174; Tomlinson, 2001: 319).

Οι χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών ιδιαίτερα όσων είχαν Αφρο-Καραϊβική καταγωγή - που συνδυάζονταν με συχνές αποβολές, υψηλά ποσοστά ανεργίας και παραβατικότητας - οι ρατσιστικές επιθέσεις εναντίον τους αλλά και οι διαμαρτυρίες τους για τον ρατσισμό που βίωναν, είχε ως αποτέλεσμα η πολυπολιτισμική εκπαίδευση να πάρει αντιρατσιστική μορφή και η εκπαιδευτική πολιτική να στραφεί προς αυτό το πρότυπο στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980 (Aydin, 2014: 81; Meer and Modood, 2008: 5; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 91; Modood and May, 2001: 307; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 162; Tomlinson, 2001: 320).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση προσπάθησε να προωθήσει μια θετική εικόνα των «μαύρων» μέσω της διδασκαλίας της ιστορίας τους και την προώθηση θετικών προτύπων από την κοινότητά τους, την αναγνώριση της ύπαρξης ρατσισμού και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ρατσισμού. Έδινε έμφαση περισσότερο στην ύπαρξη και τα αποτελέσματα του ρατσισμού στην κοινωνία μαζί με άλλες μορφές διακρίσεων εις βάρος των συγκεκριμένων μαθητών (Meer and Modood, 2008: 5; Modood and May, 2001: 308). Κατηγορήθηκε όμως για πολιτική κατήχηση, λόγω της χρήσης αντιθετικής παιδαγωγικής, που θεμελιωνόταν στην πολιτική σύγκριση λευκών – μαύρων, για απλοϊκότητα που εστίαζε στον φυλετικό ρατσισμό, αγνοώντας την ευρύτερη έννοια του όρου, τον πολιτισμικό και τον ιδιαίτερα συγκαλυμμένο θεσμικό ρατσισμό (Meer and Modood, 2008: 7-8; Modood and May, 2001: 308-309; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 162-163).

Οι αδυναμίες της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναδείχτηκαν ιδιαίτερα στην έρευνα του Mc Donald, γνωστή ως αναφορά Burnage (Meer and Modood, 2008: 8; Modood and May, 2001: 309; Tomlinson, 2001: 328), που διερεύνησε τα αίτια της δολοφονίας του δεκατριάχρονου Ασιάτη Ahmed Ullah από έναν συνομήλικό του, στο προαύλιο του Γυμνασίου Burnage στο Manchester το 1986. Η έρευνα έδειξε ότι η δογματική και διαχωριστική αντιρατσιστική πολιτική του σχολείου ευθυνόταν για το περιστατικό. Η αποτυχία της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης να ενσωματώσει τους Ν. Ασιάτες φάνηκε και στη λανθασμένη χρήση της γλώσσας. Οι Ν. Ασιάτες γονείς απέρριπταν τη χρήση του όρου «μαύρος», που χρησιμοποιούνταν για εκείνους και για τα παιδιά τους.

Η προσπάθεια κατανόησης των βαθύτερων αιτιών για τις χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, ιδιαίτερα όσων κατάγονταν από τις Δυτικές Ινδίες, οδήγησε σε μια σειρά ερευνών και αναφορών. Η αναφορά Rampton, που πραγματοποιήθηκε το 1981 σε έξι TEA, έδειξε πως ο ρατσισμός ήταν υπεύθυνος για τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την κακή απόδοση των μαθητών (Aydin, 2014: 83; Modgil et al. 1997; Modood and May, 2001: 307; Tomlinson, 2001: 327; Troyna and Edwards, 1993).

Το 1985 η αναφορά Swann με τίτλο «Εκπαίδευση για όλους» επιβεβαίωσε την ύπαρξη ρατσισμού και πρότεινε περισσότερο την πολυπολιτισμική εκπαίδευση παρά την αντιρατσιστική. Η αναφορά προσπάθησε να προωθήσει τον προβληματισμό όχι μόνο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, αλλά για την εκπαίδευση όλων των παιδιών σε ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, ενώ υποστήριζε ότι η διαπολιτισμική κατανόηση πρέπει να διέπει συνολικά τη σχολική εργασία. Όσον αφορά τη γλωσσική πολιτική, η αναφορά Swann θεωρείται ότι αποτέλεσε πολύ σημαντικό σταθμό. Απέριψε τη διδασκαλία των αγγλικών έξω από τα πλαίσια της κανονικής τάξης και πρότεινε μια ενιαία γλωσσική πολιτική για όλους τους μαθητές. Σχετικά με τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών θεωρεί πως το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να παρέχει δωρεάν τα σχολικά κτίρια στις κοινότητες που επιθυμούν τη διδασκαλία της γλώσσας τους και θεωρεί πως η διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα ξένων γλωσσών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Aydin, 2014: 83-84; DES, 1985; Meer and Modood, 2008: 8-9; Modood and May, 2001: 307; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 159,175,268,270,271,272; Tomlinson, 2001: 327-328). Επιπρόσθετα η αναφορά Swann αντιμετώπισε τη δημιουργία ξεχωριστών σχολείων εθνικών μειονοτήτων, ειδικά μουσουλμανικών, ως κοινωνικά διαχωριστική και την απέκλεισε. Συνέστησε δε στις TEA και στα σχολεία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των λαών και να μην θέτουν το παιδί σε σύγκρουση με τη θρησκευτική του πίστη. Επίσης έδωσε έμφαση στην πρόσληψη δασκάλων από τις εθνικές μειονότητες, υποστηρίζοντας πως το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να ενθαρρύνει τους νέους από τις εθνικές μειονότητες προς τη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή (Aydin, 2014: 83-84; Meer and Modood, 2008: 9; Modood and May, 2001: 307; Παλαιολόγου, 2011: 273-274; Troyna and Edwards, 1993; Troyna, 1986: 171,175).

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 (The Education Reform Act), η εκπαιδευτική πολιτική αποκτά περισσότερο συγκεντρωτικό χαρακτήρα, καθώς πολλές από τις αρμοδιότητες των TEA παραχωρούνται στο Υπουργείο Παιδείας. Ο νόμος προώθησε το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα με στόχο την καταπολέμηση του ρατσισμού. Αν και τα δίγλωσσα προγράμματα προωθήθηκαν ως ένα βαθμό, τα αγγλικά παρέμειναν η βασική γλώσσα διδασκαλίας, ενισχύοντας τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του εθνικού αναλυτικού προγράμματος (Aydin, 2014: 76; Meer and Modood, 2008: 10; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 160,161,264; Tomlinson, 2001: 329-330).

Με την αναφορά Crick (1998) προωθήθηκε η εισαγωγή της Εκπαίδευσης του Πολίτη (Citizenship Education) στη βρετανική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την αναφορά, η εκπαίδευση του πολίτη ορίζεται από τρεις άξονες: την κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα, τη συμμετοχή στην κοινότητα και την πολιτική παιδεία και εκτός από γνώσεις περιλαμβάνει δεξιότητες, στάσεις, αξίες. Αποτέλεσε νέο γνωστικό αντικείμενο από το 2002 στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων (προαιρετικά στην α/θμια και υποχρεωτικά στη β/θμια) και συνέβαλε στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος, παρόλο που δεν αναφερόταν στην πολυπολιτισμικότητα και τον ρατσισμό στα σχολεία (Aydin, 2014: 75,76,84; Kiwan, 2011: 270; Meer and Modood, 2008: 10,16-18).

Η αναφορά Stephen Lawrence, που δημοσιεύτηκε το 1999, στα πλαίσια της διερεύνησης της δολοφονίας ενός μαύρου έφηβου στους δρόμους του Λονδίνου, υπογράμμισε τον θεσμικό ρατσισμό, τόσο από την οπτική της πολιτικής, όσο και των δημόσιων υπηρεσιών όπως η εκπαίδευση και τόνισε πως η εκπαίδευση του πολίτη στο πρόγραμμα των σχολείων μπορεί να αποτελέσει το βασικό όχημα στην εξάλειψη του ρατσισμού, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αμοιβαία κατανόηση. Η αγγλική κυβέρνηση αποδέχτηκε τις συστάσεις της αναφοράς και προώθησε την εφαρμογή τους στα σχολεία, ακόμα και σε όσα δεν φοιτούσαν μαθητές από εθνικές μειονότητες. Στις μέρες μας οι περισσότερες TEA και τα περισσότερα σχολεία έχουν υιοθετήσει πολιτικές για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, χωρίς όμως να υπάρχουν ξεκάθαρα πλάνα δράσης (Aydin, 2014: 84; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 165; Tomlinson, 2001: 329). Ωστόσο, κατά τους Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2011: 165) η καταπολέμηση του ρατσισμού αποτελεί ένα ευρύτερο ζήτημα, που αφορά την εφαρμογή κανόνων και αξιών όχι μόνο στο σχολείο, αλλά στην κοινωνία γενικότερα.

Η αναφορά Parekh (2000), γνωστή και ως «Το Μέλλον της Πολυεθνικής Βρετανίας» κάλυψε ένα μεγάλο εύρος ζητημάτων πέρα από την εκπαίδευση, όπως την πολιτική, την τέχνη, τα σπορ, την υγεία, τα ΜΜΕ, τη μετανάστευση, την απασχόληση, τη θρησκεία και την πίστη (Aydin, 2014: 84).

Η αναφορά Ajebo (2007), που πραγματοποιήθηκε με εντολή της κυβέρνησης, μετά τις βομβιστικές επιθέσεις από Ισλαμιστές τρομοκράτες και τις φυλετικές ταραχές του 2005, αξιολόγησε τη διαφορετικότητα και την Εκπαίδευση του Πολίτη στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και τόνισε πως η Εκπαίδευση του Πολίτη θα έπρεπε να προωθήσει την ταυτότητα, τη διαφορετικότητα και την έννοια του «να ζεις μαζί» στο Η.Β.. Ωστόσο, οι συστάσεις της αναφοράς βρίσκονται ακόμα υπό συζήτηση, καθώς η Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη δεν είναι ακόμα υποχρεωτική στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία (Aydin, 2014: 84-85).

Ένα σημαντικό ζήτημα στην εκπαιδευτική πολιτική της Μ. Βρετανίας, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την ανάπτυξη της αντιρατσιστικής, πολυπολιτισμικής προσέγγισης και της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, ήταν η επιθυμία για την ίδρυση κρατικά χρηματοδοτούμενων θρησκευτικών σχολείων (faith schools). Για τα εν λόγω σχολεία ήδη έχει αναφερθεί η αντίθεση της αναφοράς Swann, ενώ η μεταγενέστερη αναφορά Crick δεν ασχολήθηκε με το ζήτημα, καθώς ήταν πέρα των αρμοδιοτήτων της (Meer and Modood, 2008: 21). Το 1998 ιδρύθηκαν δύο μουσουλμανικά σχολεία και πολύ γρήγορα έφτασαν τα επτά στο Birmingham, στο Bradford, στο Wandsworth στο νότιο Λονδίνο, στο Brent στο Λονδίνο, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Meer and Modood, 2008: 23; Modood and May, 2001: 310).

Τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν οι υπερασπιστές των εν λόγω σχολείων, κυρίως από την Ένωση για τα Μουσουλμανικά Σχολεία (Association for Muslim Schools – AMS), ήταν η ανάγκη για ολιστική εκπαίδευση σε ένα μουσουλμανικό περιβάλλον και η επιθυμία πολλών μουσουλμάνων γονιών για ξεχωριστή εκπαίδευση αγοριών – κοριτσιών μετά την παιδική ηλικία, η προοπτική να εκπαιδευτούν κάποιοι από τους μαθητές, προκειμένου να γίνουν θρησκευτικοί ηγέτες των κοινοτήτων τους, η έλλειψη γνώσης για το σύνολο των ισλαμικών πολιτισμών (γλώσσες, λογοτεχνία, τέχνες) λόγω εθνοκεντρικών, ευρωκεντρικών και χριστιανοκεντρικών αναλυτικών

προγραμμάτων και η σημαντική βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών κατά τη φοίτηση στα μουσουλμανικά σχολεία (Meer and Modood, 2008: 21,25-31).

Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας και κάνοντας αναφορά στη γλωσσική πολιτική, στη Μ. Βρετανία, αρχικά υποστηρίζεται η διδασκαλία τη αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (Α2Γ) σε εξωσχολικά κέντρα ή ξεχωριστές τάξεις, ενώ παρέχεται και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε εξωσχολικά «κέντρα γλωσσών» με πρωτοβουλία των κοινοτήτων προέλευσης. Αργότερα ενισχύεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσα στις κανονικές τάξεις με την υποστήριξη ενός δεύτερου δίγλωσσου εκπαιδευτικού, που λειτουργεί ως βοηθός με τρία βασικά καθήκοντα: την εξατομικευμένη βοήθεια στους μαθητές, τη μετάφραση εργασιών και ανακοινώσεων στη μητρική και στην κυρίαρχη γλώσσα και τη σύνθεση και παρουσίαση εργασιών, που αφορούν όλη την τάξη, στις δύο γλώσσες. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1980, αλλά δεν προωθείται ιδιαίτερα παρά μόνο στα πλαίσια της μεταβατικής διγλωσσίας, στα πρώτα σχολικά χρόνια, με στόχο την ομαλή μετάβαση στην κανονική τάξη είτε στα πλαίσια του σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος ξένων γλωσσών. Σε αρκετές TEA παρατηρείται η διγλωσσία του μονογλωσσικού αλφαριθμητισμού, δηλαδή η πραγματοποίηση των προφορικών δραστηριοτήτων στη μητρική γλώσσα, αλλά της ανάγνωσης και της γραφής στην επίσημη γλώσσα. Τέλος ο δίγλωσσος αλφαριθμητισμός, δηλαδή η ισότιμη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και στις δύο γλώσσες, δεν πραγματοποιείται για καμιά ομάδα μεταναστών στην αγγλική κρατική εκπαίδευση (Eurydice, 2008: 13,20; Homann, 1997: 265; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 167,168, 172,180; Σκούρτου κ.α., 2004: 39; Troyna and Edwards, 1993).

Στις μέρες μας, στα σχολεία του Η.Β. θεωρείται ότι προωθείται η συνοχή, η ανεκτικότητα, η ένταξη μέσω του συνδυασμού μιας αντιρατσιστικής και πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Aydin, 2014: 74; Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003: 91).

3.2. ΓΑΛΛΙΑ

Η Γαλλία αποτελεί μια παραδοσιακή χώρα υποδοχής μεταναστών, με αποικιοκρατικό παρελθόν και ισχυρή εθνική συνείδηση. Παρά το γεγονός πως αποτέλεσε τη μόνη χώρα υποδοχής μεταναστών έναν αιώνα νωρίτερα από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, η πολιτική που ακολούθησε ήταν αφομοιωτική μέχρι τη δεκαετία του 1970, ενώ στις μέρες μας χαρακτηρίζεται ως πολιτική ενσωμάτωσης, χωρίς να αλλάζει η σημασία των δύο όρων (*politique d' assimilation – politique d' integration*) (Μπάγκαβος και Παπαδοπούλου, 2002: 67; Νικολάου, 2011: 144,145).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Γαλλίας χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια ένταξης στο «Δημοκρατικό Λαϊκό (Κοσμικό) Σχολείο» (*école républicaine laïque*), που διέπεται από τις αρχές και τις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης και επιδιώκει την παροχή ίδιας εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από πολιτισμικές ή θρησκευτικές καταβολές. Αποτελούσε μια προσπάθεια να γίνουν όλα τα παιδιά των μεταναστών Γάλλοι πολίτες και κάτοχοι μιας κοινής κουλτούρας. Η πολιτική αυτή δεν αποκλείει την πολυπολιτισμικότητα στα πλαίσια της ιδιωτικής και προσωπικής κοινωνικής ζωής, αλλά κάθε μορφή εκδήλωσής της σε δημόσιο χώρο. Επομένως, η διαπολιτισμικότητα, με την έννοια της αναγνώρισης και αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, στο γαλλικό σχολείο ήταν «ασύλληπτη» (Ανδρούτσου, 1996:3; Escafre et al., 2009: 41; Meunier, 2007: 45; Νικολάου, 2011: 138,139,144,146; Sala-Pala & Simon, 2008: 2).

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο μπορεί κανείς να κατανοήσει γιατί, ενώ η Γαλλία είχε δεχτεί από το 1920 ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών, η συζήτηση για την εκπαίδευσή τους από το δημόσιο γαλλικό σχολείο, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 (Ζωγράφου, 2003: 101; Lazaridis et Seksig, 2005: 154; Sala-Pala & Simon, 2008: 2).

3.2.1 Δημογραφικό Πλαίσιο και Ποσοτικά Στοιχεία

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στα πλαίσια της βιομηχανικής ανάπτυξης, η μετανάστευση ενισχύθηκε στη Γαλλία ως ένα μέσο για την αναδιάρθρωση της γαλλικής κοινωνίας. Από τότε ακολούθησαν δύο μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα: το πρώτο (1965-1975) αφορούσε οικονομικούς μετανάστες από χώρες της Νότιας Ευρώπης (κυρίως Πορτογαλία, Ισπανία και Ιταλία) και το δεύτερο (1970-1985) αποτελούνταν από μετανάστες βορειοαφρικανικής μουσουλμανικής προέλευσης

(Αλγερία, Μαρόκο και Τυνησία) (Meunier, 2007: 45; Μπάγκαβος και Παπαδοπούλου, 2002: 68).

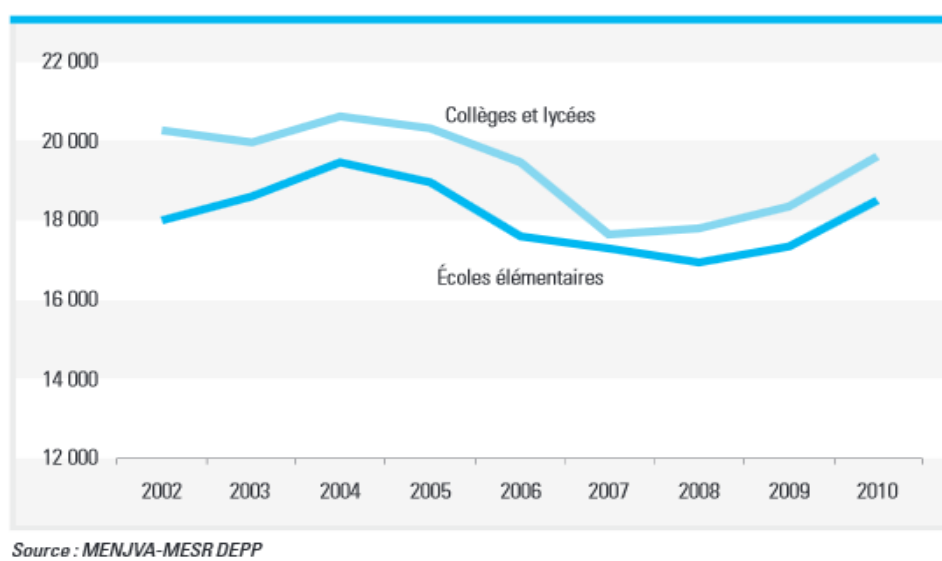
Σήμερα στη Γαλλία ζουν περίπου 4,5 εκ. μετανάστες (το 1/3 των οποίων έχει γαλλική ιθαγένεια) και αντιπροσωπεύουν το 7,4% του συνολικού πληθυσμού. Τα τελευταία χρόνια η πλειοψηφία των μεταναστών προέρχεται από χώρες εκτός Ευρώπης: Μαγκρέμπ, Τουρκία, υποσαχάρια Αφρική, Δυτική Αφρική και Νοτιοανατολική Ασία. Αξιοσημείωτη είναι η παρουσία των Κινέζων και μεγάλων κοινοτήτων από το Κομόρες στο Παρίσι και τη Μασσαλία και από τη Σενεγάλη και το Μάλι στην περιφέρεια της Ile de France (Eurydice, 2004b: 4).

Σύμφωνα με στατιστικές μελέτες του Υπουργείου Παιδείας οι αλλοδαποί μαθητές αντιπροσωπεύουν το 6% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 4,6% στη δευτεροβάθμια. Από αυτούς οι περισσότεροι έχουν χώρα καταγωγής το Μαρόκο, την Αλγερία, την Τυνησία, άλλες αφρικανικές χώρες και την Τουρκία, ενώ το κοινωνικοεπαγγελματικό προφίλ των γονιών τους ανήκει σε επαγγέλματα εργατών, υπαλλήλων και άνεργων. Μεταξύ των μαθητών από χώρες της Ε. Ε. πολυάριθμοι είναι Πορτογάλοι (Eurydice, 2004b: 4; Kleinholt, 2006: 1,4; Santolini et de Lacerda, 2001: 1,3,4).

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η αύξηση μεταναστών μαθητών από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και η αύξηση των παιδιών των παράνομων μεταναστών, που σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στην εκπαιδευτική κοινότητα του Montpellier, μπορεί να φτάνει και τα 5/6 των μεταναστών μαθητών. Τέλος παρατηρείται μια αύξηση σε νεοεισερχόμενους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Eurydice, 2004b: 4).

Τη σχολική χρονιά 2010-2011 έφτασαν στη Γαλλία 38.100 μη γαλλόφωνοι μαθητές. Από αυτούς οι 18.500 έγιναν αποδεκτοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 19.600 στα γυμνάσια και τα λύκεια. Το 79% όσων φοιτούν στο δημοτικό παρακολουθεί μαθήματα σε ειδική τάξη ή δέχεται ειδική υποστήριξη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στο γυμνάσιο και λύκειο είναι 90% (Kleinholt, 2012: 1).

GRAPHIQUE 1 – Les élèves non francophones depuis 2002



Σχήμα 3.2 Πηγή: Kleinholt, S., 2012: 1, Les élèves nouveaux arrivants non francophones en 2010-2011, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf

Η ελκυστικότητα των παραμεθόριων περιοχών και οι ιδιαίτερες ανάγκες απασχόλησης οδηγούν στη συγκέντρωση των παιδιών των μεταναστών σε συγκεκριμένες Ακαδημίες (εκπαιδευτικές περιοχές που αντιστοιχούν σε γεωγραφικά αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας). Στη μητροπολιτική Γαλλία, έξι περιφέρειες παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συγκέντρωση νεοεισερχόμενων μη γαλλόφωνων (nouveaux arrivants non francophones) μαθητών. Η περιφέρεια L' Ile de France, στις Ακαδημίες του Παρισιού, της Κρετέιγ και των Βερσαλλιών, δέχεται το 1/3 των νεοεισερχόμενων μαθητών. Η περιφέρεια γύρω από τη Μεσόγειο συγκεντρώνει το 12,7% (Προβηγκία- Άλπεις- Κυανή Ακτή), η περιφέρεια Ροδανού – Άλπεων (Λυών, Γκρενόμπλ) το 12,8% και της Αλσατίας και της Λωρραίνης (Στρασβούργο, Nancy-Metz) το 6,5%. Από τις υπερπόντιες κτήσεις, η ιδιαίτερη γεωγραφική θέση της Γουιάνας εξηγεί την υποδοχή του 67% των νεοεισερχόμενων μαθητών σε σχέση με τις υπόλοιπες DOM (departements d' outre mer) και με πολύ μικρότερο ποσοστό ακολουθεί η Reunion που υποδέχεται το 19% (Kleinholt, 2012: 2).

Πίνακας 3.1

TABLEAU 3 – Les élèves non francophones accueillis depuis 2002-2003

	Premier degré					Second degré					Premier et second degrés				
	2002	2005	2010 (nombre)	2010 (%)	dont en soutien (%)	2002	2005	2010 (nombre)	2010 (%)	dont en soutien (%)	2002	2005	2010 (nombre)	2010 (%)	dont en soutien (%)
Aix-Marseille	1 040	1 073	703	4,4	80,2	1 188	899	614	3,3	86,2	2 228	1 972	1 317	3,8	83,0
Amiens	335	356	407	2,5	71,7	522	674	583	3,1	95,2	857	1 030	990	2,8	85,6
Besançon	242	229	172	1,1	57,0	248	303	246	1,3	95,5	490	532	418	1,2	79,7
Bordeaux	460	504	618	3,8	66,2	396	597	502	2,7	88,4	856	1 101	1 120	3,2	76,2
Caen	189	191	104	0,6	48,1	170	251	185	1,0	81,6	359	442	289	0,8	69,6
Clermont-Ferrand	250	336	335	2,1	82,1	179	271	346	1,9	83,2	429	607	681	2,0	82,7
Corse	157	128	147	0,9	74,8	196	165	149	0,8	94,0	353	293	296	0,9	84,5
Créteil	1 339	1 288	1 872	11,6	86,8	2 424	2 218	2 806	15,2	80,4	3 763	3 506	4 678	13,4	82,9
Dijon	297	312	364	2,3	83,5	274	359	333	1,8	90,4	571	671	697	2,0	86,8
Grenoble	756	1 020	1 019	6,3	92,2	558	686	745	4,0	98,8	1 314	1 706	1 764	5,1	95,0
Lille	347	404	464	2,9	66,6	725	710	624	3,4	89,4	1 072	1 114	1 088	3,1	79,7
Limoges	276	259	151	0,9	89,4	253	340	343	1,8	75,8	529	599	494	1,4	80,0
Lyon	1 695	1 406	1 422	8,8	81,9	989	1 023	1 271	6,8	94,6	2 684	2 429	2 693	7,7	87,9
Montpellier	878	698	738	4,6	71,8	1 087	696	775	4,2	92,0	1 965	1 394	1 513	4,4	82,2
Nancy-Metz	467	373	666	4,1	64,0	487	422	381	2,0	91,9	954	795	1 047	3,0	74,1
Nantes	379	498	553	3,4	61,5	343	411	523	2,8	82,6	722	909	1 076	3,1	71,7
Nice	948	1 087	943	5,8	83,1	838	767	624	3,4	95,5	1 786	1 854	1 567	4,5	88,1
Orléans-Tours	593	614	364	2,3	76,4	537	585	507	2,7	88,4	1 130	1 199	871	2,5	83,4
Paris	801	747	634	3,9	100,0	2 658	2 285	1 923	10,3	100,0	3 459	3 032	2 557	7,4	100,0
Poitiers	313	377	420	2,6	47,1	281	534	395	2,1	65,6	594	911	815	2,3	56,1
Reims	315	363	289	1,8	88,9	414	426	272	1,5	92,6	729	789	561	1,6	90,7
Rennes	387	528	458	2,8	53,5	409	695	545	2,9	80,7	796	1 223	1 003	2,9	68,3
Rouen	175	230	137	0,8	100,0	319	391	368	2,0	100,0	494	621	505	1,5	100,0
Strasbourg	482	621	640	4,0	65,9	468	452	562	3,0	81,3	950	1 073	1 202	3,5	73,1
Toulouse	636	635	535	3,3	81,3	617	778	647	3,5	78,7	1 253	1 413	1 182	3,4	79,9
Versailles	2 010	1 741	2 004	12,4	93,0	2 489	2 131	2 329	12,5	97,0	4 499	3 872	4 333	12,5	95,1
Total France métropolitaine	15 767	16 018	16 159	100,0	79,4	19 069	19 069	18 598	100,0	89,6	34 836	35 087	34 757	100,0	84,8
Guadeloupe	174	157	84	3,6	100,0	114	254	138	13,7	98,6	288	411	222	6,7	99,1
Guyane	954	1 982	1 640	70,4	67,7	731	787	594	59,0	99,2	1 685	2 769	2 234	67,0	76,1
Martinique	144	148	97	4,2	36,1	93	120	147	14,7	49,7	237	268	244	7,3	44,3
La Réunion	936	647	507	21,8	98,4	244	103	127	12,6	90,6	1 180	750	634	19,0	96,8
Total DOM	2 208	2 934	2 328	100,0	74,2	1 182	1 264	1 006	100,0	90,8	3 390	4 198	3 334	100,0	79,2
Total France métr. + DOM	17 975	18 952	18 487		78,7	20 251	20 333	19 604		89,6	38 226	39 285	38 091		84,3

Source : MENJVA-MESR DEPP

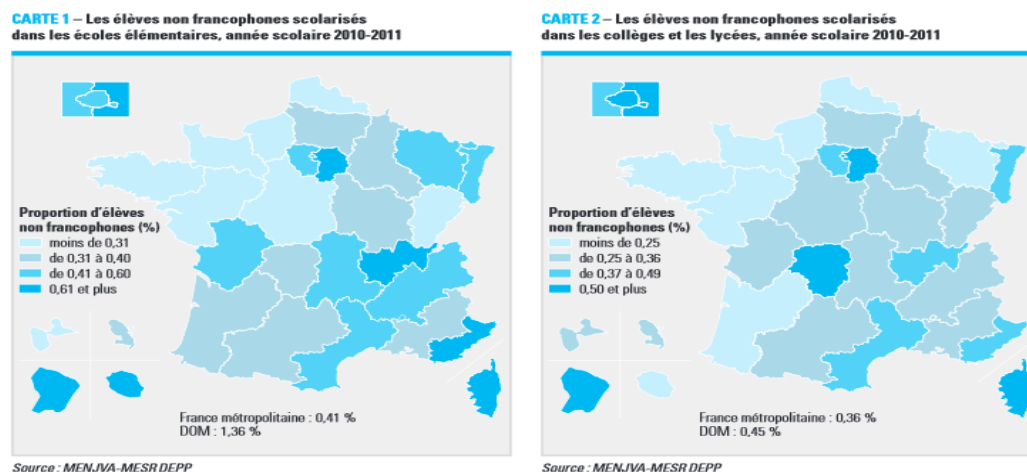
Πηγή: Kleinholt, S., 2012: 2, «Οι μη γαλλόφωνοι μαθητές 2002-2010 – Γεωγραφική Κατανομή»

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf

Ο όρος «νεοεισερχόμενοι μαθητές» (élèves nouveaux arrivants en France, nouvellement arrives – ENAF) αποδίδεται στους μαθητές, που δεν έχουν φοιτήσει στη Γαλλία την προηγούμενη σχολική χρονιά και είτε είναι γαλλόφωνοι είτε μη γαλλόφωνοι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, προκειμένου να φοιτήσουν σε μια κανονική τάξη. Οι νεοεισερχόμενοι μπορεί να έχουν γαλλική ιθαγένεια. Η καλή ή όχι γνώση της γαλλικής γλώσσας δεν προδικάζεται από την ιθαγένεια ή τη γεωγραφική προέλευση του μαθητή ή των γονιών του (Kleinholt, 2006: 1; Santolini et de Larceda, 2001: 1,6).

Σύμφωνα με μελέτες, το σχολικό έτος 2010 – 2011, οι «νεοεισερχόμενοι» αντιπροσώπευαν το 0,4% του συνόλου των μαθητών στη μητροπολιτική χώρα και το

0,8% στις DOM, όπως φαίνεται αναλυτικότερα στους χάρτες 3.1 και 3.2 (Kleinholt, 2012: 2,3).



Χάρτες 3.1 και 3.2, Πηγή: Kleinholt, S., 2012: 3, «Η συγκέντρωση των μη γαλλόφωνων στα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης», http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf

3.2.2. Εξελίξεις Εθνικών Πολιτικών

Σήμερα τα παιδιά που γεννιούνται στη Γαλλία αποκτούν αυτόματα τη γαλλική ιθαγένεια, την οποία μπορούν και να αποκηρύξουν, όταν ενηλικιωθούν. Επίσης η γαλλική ιθαγένεια μπορεί να αποκτηθεί μετά από πέντε χρόνια παραμονής σε γαλλικά εδάφη και ύστερα από σχετική αίτηση (Eurydice, 2004b: 3).

Η υιοθέτηση μέτρων για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στηρίζεται στο δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με εγκύκλιο του 2002, η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική τόσο για τους Γάλλους όσο και για τους αλλοδαπούς και των δύο φύλων από 6 έως 16 ετών σε όλη τη γαλλική επικράτεια. Οι μαθητές από άλλες χώρες έχουν ακριβώς τα ίδια δικαιώματα με αυτά των Γάλλων συμμαθητών τους, ενώ η εγγραφή τους στην εκπαίδευση είναι ανεξάρτητη από τη νόμιμη ή μη παραμονή των γονιών τους στη χώρα, καθώς το Υπουργείο Παιδείας δεν είναι αρμόδιο για τον έλεγχο της νόμιμης διαμονής των παιδιών και των γονέων τους, σύμφωνα με τους νόμους που διέπουν το γαλλικό κράτος για την είσοδο και παραμονή στη Γαλλία (Eurydice, 2004b: 3; Lazaridis et Seksig, 2005: 156; Meunier, 2007: 54; Kleinholt, 2012: 6).

Σύμφωνα με τους Sala-Pala & Simon (2008: 3) και Escafre et al, (2009: 42), στα πλαίσια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού απουσιάζει ό,τι αφορά την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, με αποτέλεσμα οι Morel et Lorcerie (Sala-Pala & Simon, 2008: 3) να την αποκαλούν «ανύπαρκτη πολιτική». Μια ματιά όμως στην ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γαλλίας αποδεικνύει ότι κάτι τέτοιο δεν συνέβαινε πάντα.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Γαλλίας θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις περιόδους: την περίοδο 1970 – 1980, την περίοδο 1980 – 2000 και από το 2000 ως σήμερα (Escafre et al, 2009: 42; Simon-Sala & Pala, 2008: 1).

3.2.3. Δεκαετία του '70: Από το δίλημμα «Προσαρμογή ή Επιστροφή» στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μέχρι το 1973 η Γαλλία φιλοξένησε ένα μεγάλο αριθμό αλλοδαπού πληθυσμού, στον οποίο χορηγήθηκε η ιθαγένεια, σύμφωνα με το «δίκαιο του εδάφους». Η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1973 οδήγησε σε αλλαγή της μεταναστευτικής πολιτικής και αναστολή των μεταναστευτικών ροών στη χώρα (Meunier, 2007: 45). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές δομές που έκρυβαν ένα διπλό στόχο: την αφομοίωση των μεταναστών, στα πλαίσια της αμφισβήτησης του προσωρινού χαρακτήρα της παρουσίας τους, αλλά και τη γνωριμία με τους πολιτισμούς και τη γλώσσα προέλευσής τους, με βάση την ευρωπαϊκή πολιτική ενίσχυσης της δυνατότητας επιστροφής. Η διπλή αυτή πολιτική οδηγούσε σε μια διπλή λύση: της προσαρμογής ή της επιστροφής (Ανδρούτσου, 1996: 13; Escafre et al, 2009: 42; Meunier, 2007: 46; Sala-Pala & Simon, 2008: 3,4).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη γλωσσική πολιτική και στην πολιτική επιμόρφωσης των φορέων εκπαίδευσης (δασκάλων, δ/ντών, συμβούλων) στο ζήτημα των αλλοδαπών μαθητών και οδήγησαν στη θέσπιση τριών υποστηρικτικών μηχανισμών: την πειραματική δημιουργία ειδικών τάξεων (υποδοχής, εισαγωγής, προσαρμογής), με εγκυκλίους του 1970 και 1973, την ίδρυση ειδικών τάξεων για τη διδασκαλία της γλώσσας και της κουλτούρας καταγωγής (ELCO), και την ίδρυση των Κέντρων Κατάρτισης και Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση των Παιδιών των

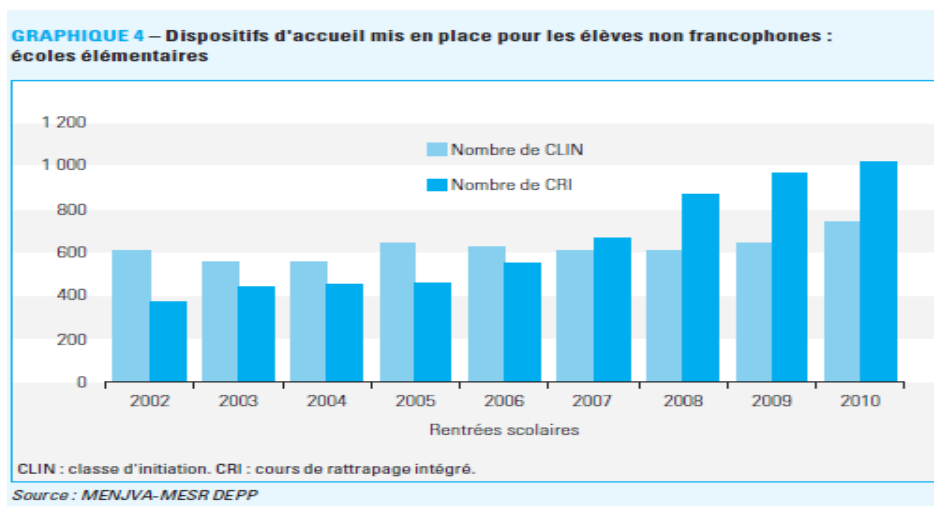
Μεταναστών (CEFISEM) (Escafre et al, 2009: 42,43; Eurydice, 2004b: 6; Lazaridis, 2001: 198-9; Kleinholt, 2006: 3; Kleinholt, 2012: 6; Lang, 2001: 7; Meunier, 2007: 47; Sala-Pala & Simon, 2008: 3,4; Santolini et de Larceda, 2001: 3).

Με στόχο τη γρήγορη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στις κανονικές τάξεις και την προώθηση της σημασίας της καλής γνώσης γαλλικών για την ένταξη, δημιουργούνται δύο εγκύκλιοι: το 1970 για την πρωτοβάθμια και το 1973 για τη δευτεροβάθμια, σύμφωνα με τις οποίες αποφασίστηκε η ίδρυση ειδικών τάξεων για τη διδασκαλία γαλλικών στα παιδιά των μεταναστών. Πρόκειται για τις Τάξεις Εισαγωγής (Classes d' Initiation - CLIN) και τα Φροντιστηριακά Μαθήματα (Cours de Rattrapage-CRI) στο δημοτικό σχολείο και τις Τάξεις Υποδοχής /Προσαρμογής (Classes d' Accueil- CLA, Classes d' Adaptation - CLAD) ή τις Τάξεις Υποδοχής για όσους δεν έχουν ξαναφοιτήσει σε σχολείο (Eleves Non Scolarisés Antérieurement – ENSA) για τα παιδιά των μεταναστών ηλικίας 12-16 ετών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη Τάξη Εισαγωγής ιδρύθηκε το 1965 στο Aubervilliers. Μερικοί επιστήμονες επισημαίνουν τον κίνδυνο δημόσιας σύγχυσης λόγω της πληθώρας των ονομασιών των παραπάνω τάξεων (Lazaridis, 2001: 205).

Τα παιδιά εγγράφονται – ύστερα από αξιολόγηση- στις κανονικές τάξεις (ανάλογα με την ηλικία τους και με απόκλιση λιγότερη από δύο χρόνια) στις οποίες παρακολουθούν μαθήματα, που δεν αφορούν τη γλώσσα (μουσική, γυμναστική, καλλιτεχνικά). Στις CRI υποστηρίζονται γλωσσικά μόνο επτά ή οχτώ ώρες τη βδομάδα. Αντίστοιχες τάξεις των CRI στη δευτεροβάθμια είναι οι MAT (Modules d' Accueil Temporaires). Η φοίτηση στις τάξεις αυτές δεν ξεπερνάει τα 1-2 έτη. Σχετική εγκύκλιος του 1986 επισημαίνει τη σημασία της καλής γνώσης της γαλλικής γλώσσας για την επικοινωνία και κατά συνέπεια για την ένταξη, ενώ η χρήση του όρου «υποδοχή» (accueil), που προτιμάται από τον όρο «προσαρμογή» (adaptation) υπογραμμίζει τον προσωρινό χαρακτήρα της φοίτησης στις συγκεκριμένες τάξεις. Παράλληλα στην εγκύκλιο αυτή δεν γίνεται μόνο λόγος για τους νεοεισερχόμενους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά για το σύνολο των μαθητών των οποίων οι οικογένειες έχουν ξένη ιθαγένεια. Στις μέρες μας παρατηρείται ότι οι CRI αποτελούν τη βασική δομή υποδοχής μη γαλλόφωνων μαθητών στα σχολεία της Α/θμιας, ενώ οι CLA υπερτερούν στους βοηθητικούς μηχανισμούς για τα σχολεία της Β/θμιας, όπως φαίνεται στα παρακάτω διαγράμματα (Escafre et al, 2009: 43; Eurydice, 2004b: 6; HCI, 2002: 53; Lazaridis, 2001: 198-203,205; Lazaridis et Seksig, 2005: 155,156;

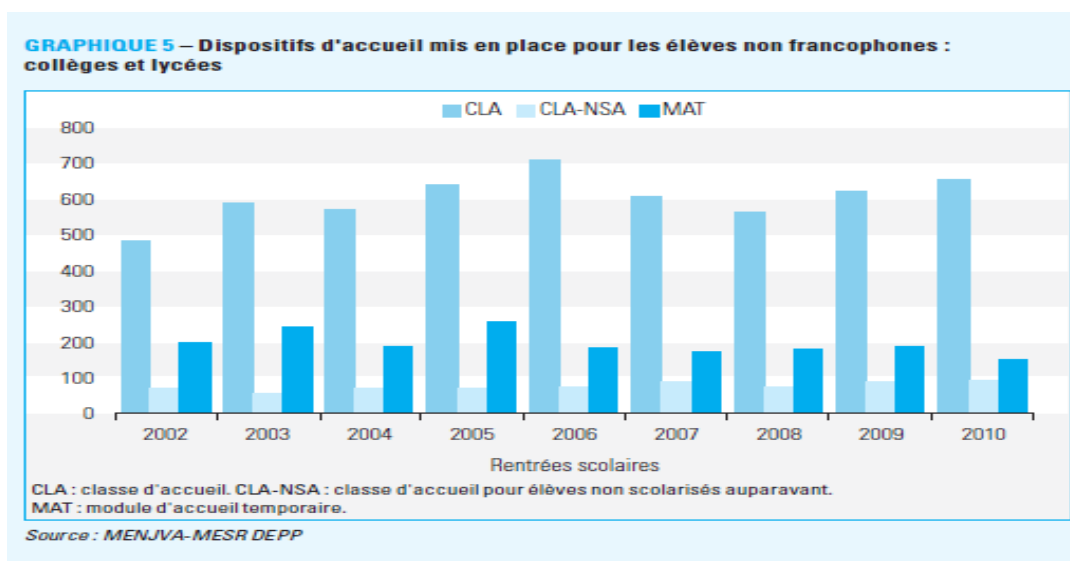
Kleinholt, 2006:1-3; Kleinholt, 2012: 5-6; Lang, 2001: 7,8; Meunier, 2007: 47,48; Sala-Pala & Simon, 2008: 4; Santolini et de Larceda, 2001: 1-3).

Σχήμα 3.3



Πηγή: Kleinholt, S., 2012: 5,6, «Οι Υποστηρικτικοί Μηχανισμοί Υποδοχής στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση», http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf

Σχήμα 3.4



Οι παραπάνω ειδικές τάξεις είναι άνισα κατανομημένες μεταξύ των Ακαδημιών, καθώς τέσσερις από τις τελευταίες υποδέχονται τους μισούς από τους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής (Caen, Poitiers, Rennes, Μαρτινίκα), ενώ άλλες περισσότερο από το 90% (Γκρενόμπλ, Reunion, Βερσαλλίες) και 100% σε Παρίσι, Rouen, Γουαδελούπη (Kleinholt, 2012: 3-4).

Ο δεύτερος υποστηρικτικός μηχανισμός αφορά την εφαρμογή προγραμμάτων για τη διδασκαλία των γλωσσών και των πολιτισμών καταγωγής (ELCO: Enseignements des Langues et de Cultures d' Origine), που δημιουργήθηκαν το 1975 στα πλαίσια διακρατικών/διμερών συμφωνιών με τις κυριότερες χώρες προέλευσης των μεταναστών. Οι πρώτες χώρες που συμμετείχαν και εξακολουθούν να συμμετέχουν στις συμφωνίες αυτές ως στις μέρες μας είναι η Πορτογαλία (1973), η Ιταλία και η Τυνησία (1974), η Ισπανία και το Μαρόκο (1975), η Γιουγκοσλαβία (Σερβία – Μαυροβούνιο) (1977), η Τουρκία (1978) και η Αλγερία (1981). Τα τμήματα μαθημάτων μητρικής γλώσσας οργανώνονται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξ' ολοκλήρου από τους αρμόδιους φορείς των χωρών καταγωγής. Τα μαθήματα παρέχονται από αλλοδαπούς καθηγητές, που αμείβονται από τη χώρα προέλευσης και πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου υπό τον διπλό έλεγχο των γαλλικών αρχών και του κράτους μετανάστευσης. Η πολιτική τους στηρίχτηκε σε δύο αντίθετους στόχους: ισότητα ευκαιριών και δυνατότητα επιστροφής στη χώρα καταγωγής. Ωστόσο είναι η πρώτη φορά που αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερογένεια στα πλαίσια του γαλλικού σχολείου και κατά συνέπεια αποτελεί μια «παραβίαση» του κανόνα της κοσμικότητας (laïcité), βασικής αρχής για το γαλλικό σχολείο (Ανδρούτσου, 1996: 13; Eurydice, 2004b: 7; Escafre et al., 2009: 43; HCI, 2002: 53; Lang, 2001: 7,13; Lazaridis, 2001: 203; Lazaridis et Seksig, 2005: 155; Meunier, 2007: 46; Sala-Pala & Simon, 2008: 4; Σκούρτου κ.α., 2004: 39).

Από το 1975 προωθήθηκε και ένας τρίτος μηχανισμός εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών φορέων στο ζήτημα της υποδοχής και εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα μεταξύ 1976 και 1984 ιδρύθηκαν σε κάθε Ακαδημία (τοπική εκπαιδευτική περιφέρεια) είκοσι δύο CEFICEM (Centres de formation et d' information pour la scolarisation d' enfants des migrants) Κέντρα Κατάρτισης και Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Μεταναστών. Στα CEFISEM δόθηκε έμφαση και στα ζητήματα ένταξης της 2^{ης} γενιάς μεταναστών, ενώ διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, λειτουργώντας ουσιαστικά ως κέντρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αργότερα διεύρυναν την αποστολή τους συνδέοντάς την με τις δράσεις των ΖΕΠ (για τις οποίες θα γίνει λόγος στη συνέχεια), δίνοντας περισσότερη έμφαση στην ένταξη των παιδιών

που έχουν γεννηθεί στη Γαλλία από αλλοδαπούς γονείς αλλά και στα παιδιά με δυσκολίες στο σχολείο, με αποτέλεσμα να κατηγορηθούν για δημιουργία σύγχυσης στον ορισμό των ομάδων δράσης τους: «αλλοδαποί μαθητές», «παιδιά μεταναστών», παιδιά που φοιτούν σε σχολεία ΖΕΠ, τσιγγανόπαιδα. Το 2002 μετατράπηκαν σε Ακαδημαϊκά Κέντρα για Νεοεισερχόμενους και Τσιγγανόπαιδα (Centres Academiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage – CASNAV) (Escafre et al., 2009: 43,45,52; HCI, 2002: 53; Lang, 2001: 7,13, 15,16; Lazaridis, 2001: 203-4,206-7; Lazaridis et Seksig, 2005: 155,157; Meunier, 2007: 47,51; Sala-Pala & Simon, 2008: 4,6,12).

Με σκοπό τη σύνδεση κάθε ειδικής διδασκαλίας που προαναφέρθηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα, με εγκύκλιο του 1978, εισάγεται για πρώτη φορά ο όρος «διαπολιτισμικότητα» στα επίσημα κείμενα του Γαλλικού Εκπαιδευτικού Συστήματος και διοργανώνονται διαπολιτισμικές δραστηριότητες, που απευθύνονται όχι μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά στο σύνολο των μαθητών. Τα πιλοτικά σχέδια που πραγματοποιήθηκαν, από το 1976 ως το 1982 στερούνταν σαφών οδηγιών για την υλοποίησή τους και κατηγορήθηκαν για φολκλορική διάσταση και ταύτιση των παιδιών των μεταναστών με πολιτισμικές αξίες που δεν συμμερίζονταν, με αποτέλεσμα να αναδυθεί το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας των παιδιών της «δεύτερης» γενιάς (Ανδρούτσου, 1996: 13; Escafre et al., 2009: 43; Meunier, 2007: 48,58; Sala-Pala & Simon, 2008: 4). Στη συνέχεια, σύμφωνα με τους Escafre et al. (2009: 43) και Sala-Pala & Simon (2008: 4), η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστίασε στον «διάλογο των πολιτισμών», την αμοιβαία κατανόηση, την αναγνώριση της αξίας κάθε πολιτισμού και την απόρριψη του εθνοκεντρισμού.

3.2.4. Περίοδος 1980-2000: Από τη Διαπολιτισμικότητα στην Κοινωνική και Εδαφική Προσέγγιση – Η πολιτική των ΖΕΠ

Τη δεκαετία του 1980 το πολιτικό τοπίο αλλάζει, σημαδεύεται από την κοινωνική και οικονομική κρίση και προωθείται η αντιμεταναστευτική πολιτική. Στην αρχή της δεκαετίας το Υπουργείο Παιδείας ανακοινώνει την πρόθεσή του να αλλάξει την πολιτική που αφορά τα παιδιά των μεταναστών και στο δεύτερο μισό της είναι πλέον ορατή η επιστροφή «σε ένα δίκαιο για όλους» (one law for all) (Escafre et al., 2009: 44; Sala-Pala & Simon, 2008: 5). Από την περίοδο αυτή ο όρος «διαπολιτισμικός» εξορίζεται από κάθε δραστηριότητα του γαλλικού εκπαιδευτικού

συστήματος ως «πολιτικά άκαιρος», καθώς προτάσσονται άλλες αξίες όπως η αρχή της ισότητας (εγκύκλιος 1991). Η αντίληψη ότι η σχολική αποτυχία δεν αφορά μόνο τα παιδιά της δεύτερης γενιάς μεταναστών αλλά και όλα τα παιδιά από υποβαθμισμένο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οδήγησε σε στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών, από την πολιτισμική σε μια κοινωνική και εδαφική προσέγγιση, που λάμβανε υπόψη της τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις εδαφικές ανισότητες (Escafre et al., 2009: 44,45; Eurydice, 2004b: 3; Lazaridis et Seksig, 2005: 157,158; Sala-Pala & Simon, 2008: 5,6).

Με βάση αυτό το σκεπτικό και με κριτήρια το ποσοστό σχολικής αποτυχίας, τη σχολική διαρροή, την κοινωνικοοικονομική σύνθεση των οικογενειών και τον αριθμό των αλλοδαπών ή μη γαλλόφωνων παιδιών, το 1981 ορίζονται οι εκπαιδευτικές περιφέρειες, που ονομάζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – ΖΕΠ (*Zones d' Education Prioritaires – ZEP*) και εισάγεται η έννοια της θετικής διάκρισης (*discrimination positive*), στα πλαίσια μιας νέας προσέγγισης κοινωνικής πολιτικής. Με τον θεσμό των ΖΕΠ συναντάμε για πρώτη φορά τα γεωγραφικά κριτήρια, όπου οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αφορούν άτομα ή ομάδες, αλλά γεωγραφικές (αστικές και πιο σπάνια αγροτικές) περιοχές που χαρακτηρίζονται από συσσώρευση δυσκολιών. Στοχεύει σε ομάδες με κοινωνικές δυσκολίες, «δύσκολα σχολεία» και «δύσκολες γειτονίες» και δίνει προτεραιότητα σε προγράμματα σύνδεσης σχολείου, πόλης, γειτονιάς μέσα από τοπικές συνεργασίες και νέες ανοιχτές παιδαγωγικές τεχνικές, προκειμένου να καταπολεμηθούν οι κοινωνικογεωγραφικές ανισότητες. Η οριοθέτηση των σχολείων ήταν κατά συνέπεια ένα μείγμα γεωγραφικών, κοινωνικοοικονομικών και εθνικών κριτηρίων. Αν και δημιουργήθηκε στην αρχή της δεκαετίας του 1980, πήρε μεγαλύτερη έκταση από το τέλος των '80 (Ανδρούτσου, 1996: 13,14; Escafre et al., 2009: 45,51,52; Lang, 2001: 6; Meunier, 2007: 51; Sala-Pala & Simon, 2008: 6,11,12; Zanten et Ball, χ.χ.: 47-49).

Η πολιτική των ΖΕΠ, που εφαρμόστηκε τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στηρίχτηκε σε δύο βασικές αρχές: 1) την εδαφική αναδιανομή, αυξάνοντας τη χρηματοδότηση και ενισχύοντας με μεγαλύτερες αναλογίες εκπαιδευτικών – μαθητών τα σχολεία που αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες και 2) την εδαφικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών και 3) την κινητοποίηση των τοπικών φορέων (Escafre et al., 2009: 45; Eurydice, 2004b: 5; Sala-Pala & Simon, 2008: 6,12). Ο πρώτος χάρτης των ΖΕΠ ταυτιζόταν με τον χάρτη

της μετανάστευσης. Ωστόσο, παρά το γεγονός πως η παρουσία αλλοδαπών μαθητών αποτέλεσε ένα από τα κριτήρια για τον καθορισμό των σχολείων που κατηγοριοποιήθηκαν ως ΖΕΠ, δεν έγινε καμιά ιδιαίτερη αναφορά σε εξειδικευμένα προγράμματα με στόχο τα παιδιά των μεταναστών. Σύμφωνα με τους Escafre et al. (2009: 45,52) και τους Sala-Pala & Simon (2008: 6) η ιδέα της διατήρησης της πολιτισμικής ετερότητας ήταν απύσχα από την πολιτική των ΖΕΠ., καθώς έδινε έμφαση περισσότερο στην αναδιανομή των πόρων παρά σε νέες ιδέες για τα προγράμματα σπουδών.

Μερικά χρόνια μετά τη θεσμοθέτησή τους, ένα μέρος των αρμοδιοτήτων τους, όπως η υποστήριξη των εκπαιδευτικών ομάδων των ΖΕΠ ανατέθηκε στα CEFISEM. Ο θεσμός των ΖΕΠ λειτουργεί ως τις μέρες μας (Escafre et al., 2009: 46; Lazaridis et Seksig, 2005: 158; Sala-Pala & Simon, 2008: 6).

Τα ΖΕΠ χρηματοδοτήθηκαν από το Ταμείο Κοινωνικής Δράσης (FAS: Fonds d' Action Sociale), το οποίο ενίσχυε δράσεις για τους μετανάστες και τις οικογένειές τους, αλλά στην περίπτωση των ΖΕΠ η χορήγηση κεφαλαίων αφορούσε το σύνολο των παιδιών και όχι μόνο τα παιδιά των μεταναστών, παρόλο που ο αριθμός τους επηρέαζε σημαντικά το ύψος της χρηματοδότησης (Escafre et al., 2009: 45-6; Sala-Pala & Simon, 2008: 6).

Πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες υποστηρίζουν πως η περίοδος αυτή οδηγεί σε μια εξομοίωση των όρων «μαθητές με δυσκολίες», «παιδιά των μεταναστών», προβάλλοντας τις μαθησιακές δυσκολίες ως κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνικό μειονέκτημα και προωθώντας την ανάπτυξη εθνοτικών και πολιτισμικών κατηγοριοποιήσεων στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Escafre et al., 2009: 46; Sala-Pala & Simon, 2008: 7).

3.2.5. Περίοδος 2000 – Σήμερα

Οι ΖΕΠ εξακολουθούν να αποτελούν κεντρική στρατηγική επιλογή, ενώ και οι υπόλοιποι υποστηρικτικοί μηχανισμοί των προηγούμενων περιόδων συνεχίζουν να λειτουργούν με στόχο την ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Ομάδες σχολείων της δευτεροβάθμιας παρέχουν μαθήματα γλώσσας στους γονείς των παιδιών, ενώ ομάδες εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν να πληροφορήσουν τους γονείς για τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος με γραπτές ανακοινώσεις μεταφρασμένες

από διερμηνείς στις πιο διαδεδομένες γλώσσες των μεταναστών ή ακόμα και με τη βοήθεια των διαπολιτισμικών μεσολαβητών, που συνεργάζονται με κοινωνικούς λειτουργούς στα σχολεία, προκειμένου να αναπτύξουν σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες (Escafre et al., 2009: 53,54; Eurydice, 2004b: 7; Eurydice, 2009: 11; Sala-Pala & Simon, 2008: 13).

Ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα που αναδεικνύεται από πολλές μελέτες είναι η αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (περίπτωση της Creteil). Για το φαινόμενο αυτό εκφράζεται ικανοποίηση αλλά και ανησυχία από εκπαιδευτικούς φορείς, οι οποίοι απορρίπτουν την αποκλειστική ύπαρξη εκπαιδευτικών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχολεία με μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών (Escafre et al., 2009:54; Sala-Pala & Simon, 2008: 14).

Ένα ακόμα θέμα που έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις αφορά το Islam και την κοσμικότητα (laïcité) στο γαλλικό σχολείο. Λόγω του αποικιοκρατικού παρελθόντος της Γαλλίας, ένας στους δέκα κατοίκους της είναι μουσουλμάνος. Το γαλλικό σχολείο δεν είχε βρεθεί ποτέ σε σύγκρουση με την ισλαμική θρησκεία μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οπότε και προέκυψε η υπόθεση της μουσουλμανικής μαντίλας. Τον Νοέμβριο του 1989 το Ανώτατο Συμβούλιο του Κράτους ενθαρρύνοντας μια πιο φιλελεύθερη ανάγνωση της κοσμικότητας αποφάνθηκε πως το να φοράει κανείς μουσουλμανική μαντίλα δεν παραβιάζει τις αρχές του κοσμικού δημοκρατικού σχολείου (Escafre et al., 2009: 47,59; Sala-Pala & Simon, 2008: 8,18; Σιβροπούλου, χχ).

Το 2003 το ζήτημα εμφανίστηκε και πάλι μέσω της διυπουργικής επιτροπής ένταξης που συστάθηκε υπό την προεδρία του Προέδρου της Δημοκρατίας Ζαν Σιράκ (επιτροπή Stasi), η οποία τον Μάρτιο του 2004 ψήφισε νόμο σύμφωνα με τον οποίο απαγορεύτηκε σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η χρήση συμβόλων ή ρούχων που επιδεικνύουν τη θρησκεία. Συμπληρωματική μεταρρύθμιση τον Μάη του 2004 διευκρίνιζε ότι τα απαγορευμένα σύμβολα και ρούχα είναι η μουσουλμανική μαντίλα, το kippah ή ένας υπερβολικά μεγάλος σταυρός (Escafre et al., 2009: 47,59; Eurydice, 2004b: 9; Sala-Pala & Simon, 2008:8, 19)

Κατά τους Sala-Pala & Simon (2008: 19) και Escafre et al., (2009: 59) ο νόμος ήταν αποτέλεσμα της πολύ έντονης δημοσιότητας που έδωσαν τα ΜΜΕ στο θέμα,

προβάλλοντας δύο αντιθετικούς πολιτισμούς, αναδεικνύοντας μέσω της μαντίλας το ζήτημα της ισότητας των φύλων στη μουσουλμανική θρησκεία και οδηγώντας σε μια «απότομη στροφή στην αφομοίωση και την αύξηση της Ισλαμοφοβίας». Το ζήτημα της μουσουλμανικής μαντίλας απασχολεί έντονα μέχρι τις μέρες μας τη γαλλική κοινωνία (Ψυχάρη, 2013).

Εκτός από το θέμα της μαντίλας προέκυψαν και άλλα ζητήματα που αναδύθηκαν κυρίως από τη μουσουλμανική κοινότητα. Ένα από αυτά αφορά την προσαρμογή της σχολικής σίτισης στις ιδιαίτερες διατροφικές συνήθειες των θρησκειών. Μερικές μουσουλμανικές οργανώσεις άσκησαν κριτική στις πρακτικές των δημόσιων ιδρυμάτων για στενή ερμηνεία του χαρακτήρα της κοσμικότητας (laïcité) σε τέτοιες συνήθειες. Η απάντηση του Υπουργείου Παιδείας ήταν πως τα σχολικά κυλικεία δεν ήταν υποχρεωμένα να προσφέρουν εναλλακτικά γεύματα (Escafre et al., 2009: 60; Sala-Pala & Simon, 2008: 19). Σύμφωνα με το δίκτυο Eurydice (2004: 7) οι σχολικές καντίνες φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τις γαστρονομικές προτιμήσεις και συνήθειες των οικογενειών των μεταναστών.

Μια από τις πιο φιλελεύθερες προτάσεις της επιτροπής Stasi ήταν να συμπεριληφθούν η εβραϊκή γιορτή Γιομ-Κιπούρ και η μουσουλμανική Άιντ αλ Άντχα στις επίσημες διακοπές των δημόσιων σχολείων, η οποία όμως απορρίφθηκε από τον πρόεδρο Ζαν Σιράκ το 2003, με την αιτιολογία του ήδη υπάρχοντος μακρύ καταλόγου αργιών στο σχολικό ημερολόγιο. Πρότεινε δε να μην χρειάζεται κανένας μαθητής να δικαιολογεί τις απουσίες του σε μέρες θρησκευτικών εορτών και να μην πραγματοποιούνται σημαντικά γεγονότα στα σχολεία (εξετάσεις) τις μέρες αυτές (Escafre et al., 2009: 60; Eurydice, 2004b: 7; Sala-Pala & Simon, 2008: 19,20).

Ένα τελευταίο ζήτημα που προέκυψε αναφέρεται στη διεκδίκηση της μουσουλμανικής κοινότητας για την ίδρυση μουσουλμανικών σχολείων με κρατική χρηματοδότηση. Ως τις μέρες μας, με κρατική χρηματοδότηση, λειτουργεί μόνο ένα μουσουλμανικό σχολείο (Taalim al Islam) δημοτικής εκπαίδευσης στην περιοχή La Reunion. Κάθε προσπάθεια για την ίδρυση ενός μουσουλμανικού σχολείου αποτελεί αντικείμενο συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων, καθώς δεν συνδέεται μόνο με το ζήτημα του δημοκρατικού γαλλικού σχολείου αλλά και με το θέμα του φονταμενταλισμού και του κοινοτισμού. Χαρακτηριστική είναι η «ανησυχητική» έκθεση για την ανάπτυξη του κοινοτισμού στα γαλλικά προάστια, αποδίδοντάς τον

στα μουσουλμανικά σχολεία και τζαμιά, κάνοντας λόγο για «παράνομες δομές» που «πολλαπλασιάζονται» (Escafre et al., 2009: 60-62; Sala-Pala & Simon, 2008: 20,21).

Συνοψίζοντας καταλήγουμε πως το γαλλικό μοντέλο ένταξης των παιδιών των μεταναστών διέπεται από την αρχή της ισότητας, που όμως παρουσιάζει τα υψηλότερα επίπεδα αντίστασης στη διαπολιτισμικότητα και την εφαρμογή της στα εκπαιδευτικό σύστημα, προσπαθώντας να αφομοιώσει οποιασδήποτε μορφής πολιτισμική ετερότητα, την οποία αντιμετωπίζει ως απειλή (Escafre et al., 2009: 62; Gundara, 2001: 229; Sala-Pala & Simon, 2008: 21). Ύστερα από μια σύντομη περίοδο προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1970, η διαπολιτισμικότητα «εξορίστηκε» από κάθε σχεδιασμό της γαλλικής εκπαιδευτικής πολιτικής και κάθε επίσημο κείμενο. Αυτό το πολιτικό πλαίσιο και η έλλειψη κατευθυντήριων γραμμών δημιουργεί δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς φορείς (δασκάλους, δ/ντές, συμβούλους) και προβάλλει την αναγκαιότητα για πιο αποτελεσματική διαχείριση του ζητήματος (Escafre et al., 2009: 62; Sala-Pala & Simon, 2008: 21).

3.3 ΣΟΥΗΔΙΑ

3.3.1. Ιστορική Αναδρομή – Τόπος Συνάντησης Πολιτισμών

Η Σουηδία, με πληθυσμό 9,6 εκατομμύρια κατοίκους βρίσκεται μεταξύ των κορυφαίων χωρών του ΟΟΣΑ ως προς την ευημερία, την ανάπτυξη και την εκπαίδευση (Taguma et al., 2010: 13).

Η σουηδική μεταναστευτική πολιτική διαφοροποιείται συγκριτικά με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Οι μετανάστες δεν αντιμετωπίστηκαν ως «φιλοξενούμενοι εργάτες» (Gastarbeiter), αλλά ως μελλοντικοί Σουηδοί πολίτες. Το καθεστώς κοινωνικής πρόνοιας της χώρας θεωρείται αρκετά προοδευτικό ως προς τη διαχείριση της φτώχειας, καθώς και ένα από τα πιο «γενναιόδωρα» της Ευρώπης, στο οποίο οι μετανάστες έχουν πλήρη πρόσβαση (Behtoui, 2013: 2143; Fredlund-Blomst, 2014; Taguma et al., 2010: 13).

Η Σουηδία εξελίχθηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών κατά τη διάρκεια της μεγάλης ύφεσης του 1930. Μέχρι τότε αποτελούσε χώρα αποστολής προς τις γειτονικές της κυρίως χώρες (OECD, 2009: 49). Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η μετανάστευση αυξήθηκε σταθερά, μετατρέποντας τη χώρα σε τόπο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών και культурών. Η σύγχρονη εποχή της μετανάστευσης θα μπορούσε να χωριστεί σε τέσσερα στάδια, όπου καθένα αντιπροσωπεύει διαφορετικά πρότυπα μετανάστευσης και τύπους μεταναστών: 1) Πρόσφυγες από γειτονικές χώρες (1938-1948), 2) Μετανάστευση εργατικού δυναμικού από τη Φινλανδία και τη νότια Ευρώπη (1949-1971), 3) Οικογενειακή επανένωση και πρόσφυγες από αναπτυσσόμενες χώρες (1972-1989) και 4) Αιτούντες Άσυλο από τη νοτιοανατολική, την ανατολική Ευρώπη και τη Μέση Ανατολή (1990 έως σήμερα) και ελεύθερη κυκλοφορία των πολιτών της Ε.Ε. εντός της Ε.Ε. (Norberg, 2000: 512; OECD, 2009: 49; Roth n Hertzberg, 2012a: 129; 2012b: 157).

Πιο συγκεκριμένα μεταπολεμικά υπήρξε μεγάλη εισροή προσφύγων από τις σκανδιναβικές και βαλτικές χώρες, ενώ τη δεκαετία του 1950 παρατηρήθηκε μετανάστευση εργατικού δυναμικού από τη Γερμανία, Αυστρία, Ιταλία και στις αρχές της δεκαετίας του 1960 από τη νότια Ευρώπη. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και 1980 τα πρότυπα μετανάστευσης άλλαξαν ριζικά. Η μετανάστευση εργατικού δυναμικού σταμάτησε ως αποτέλεσμα της πετρελαϊκής κρίσης του 1973

και αντικαταστάθηκε από την άφιξη προσφύγων και τη μετανάστευση για ανθρωπιστικούς λόγους και για οικογενειακή επανένωση, μια τάση που αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, αλλάζοντας εντυπωσιακά τις χώρες προέλευσης σε σύγκριση με τις προηγούμενες δεκαετίες (Behtoui, 2012: 2144; Fredlund – Blomst, 2014; OECD, 2009: 49; Norberg, 2000: 512; Roth and Hertzberg, 2012a: 126,130; Taguma et al., 2010: 7,13).

Η προέλευση των νέων μεταναστών αντανακλούσε την πολιτική, θρησκευτική και κοινωνική αναταραχή στις χώρες καταγωγής. Στις μέρες μας το ποσοστό της μετανάστευσης αυξάνεται σταθερά, αλλάζοντας διαρκώς το δημογραφικό προφίλ της χώρας, ενώ έχει αυξηθεί επίσης σημαντικά το ποσοστό μεταναστών από τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες. Σήμερα εκτιμάται ότι πάνω από το 20% του πληθυσμού είναι μετανάστες πρώτης ή δεύτερης γενιάς. Τις κυριότερες χώρες προέλευσης αποτελούν η Φινλανδία, το Ιράκ, η Πολωνία, η πρώην Γιουγκοσλαβία, το Ιράν, η Βοσνία Ερζεγοβίνη, η Γερμανία, η Τουρκία, η Δανία και η Σομαλία, όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα (3.2) και στο σχήμα (3.5) (Eurydice, 2004c: 4; Fredlund – Blomst, 2014; OECD, 2009: 49; Taguma et al., 7,13,52; Von Bromssen and Rodell Olgar, 2010: 121).

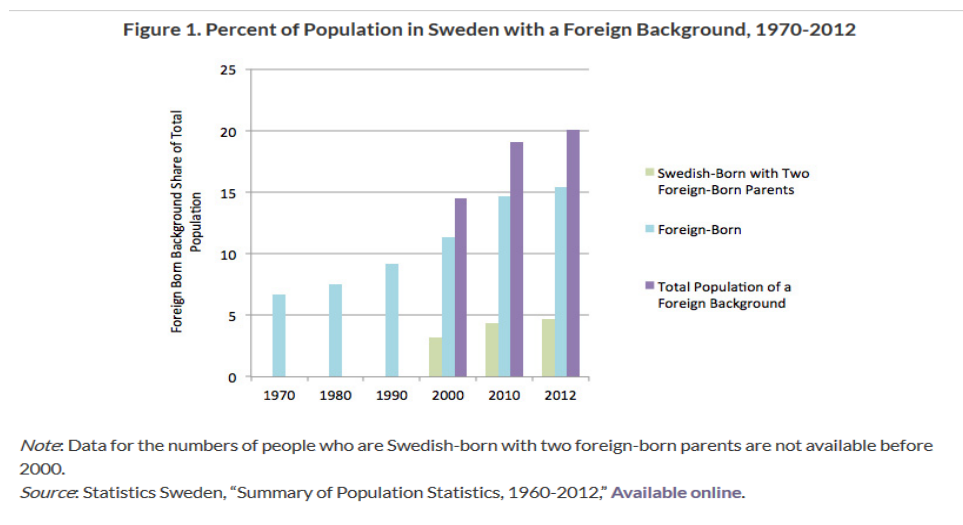
Πίνακας 3.2

Table 1. Number of Foreign Born in Sweden by Country of Birth, 2012	
Country of Birth	Number of Foreign Born
Finland	163,867
Iraq	127,860
Poland	75,323
Former Yugoslavia	69,269
Iran	65,649
Bosnia and Herzegovina	56,595
Germany	48,731
Turkey	45,085
Denmark	44,209
Somalia	43,966

Source: Statistics Sweden. Available online.

«Χώρες Προέλευσης Μεταναστών - Σουηδία το 2012», Πηγή: Fredlund – Blomst, S., 2014, <http://www.migrationpolicy.org/article/assessing-immigrant-integration-sweden-after-may-2013-riots>

Σχήμα 3.5



«Πληθυσμός με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη Σουηδία», Πηγή: Fredlund – Blomst, S., 2014, <http://www.migrationpolicy.org/article/assessing-immigrant-integration-sweden-after-may-2013-riots>

3.3.2. Στεγαστικός Διαχωρισμός – Σχολικός Διαχωρισμός – Απομόνωση;

Οι περισσότεροι μετανάστες έχουν εγκατασταθεί στις τρεις μεγαλύτερες αστικές περιοχές και νομούς της χώρας: 1) Στοκχόλμη – Νομός Στοκχόλμης: Φινλανδία, Ιράκ, Ιράν, Πολωνία, Τουρκία (20,5%), 2) Μάλμε – Νομός Skane: Πρώην Γιουγκοσλαβία, Δανία, Ιράκ, Πολωνία, Βοσνία – Ερζεγοβίνη (27,2%) και 3) Γκέτεμποργκ – Νομός Vstra Gotaland: Ιράν, Ιράκ, Φινλανδία, πρώην Γιουγκοσλαβία, Βοσνία – Ερζεγοβίνη (20,5%) (OECD, 2009: 8). Ως εκ τούτου σήμερα στο Μάλμε κατοικούν μετανάστες από 171 διαφορετικές χώρες και στο Γκέτεμποργκ από 185 διαφορετικές χώρες. Η πολιτική της «διασποράς», που ξεκίνησε το 1985, με στόχο να διασκορπίσει τους νεοεισερχόμενους ομοιόμορφα σε όλη τη χώρα, προκειμένου να αποφευχθεί η συγκέντρωσή τους στις τρεις μεγάλες πόλεις, απέτυχε, καθώς κριτήρια επιλογής του τόπου διαμονής συνιστούν για τους μετανάστες τα δίκτυα των φίλων και συγγενών που κατοικούν στις περιοχές αυτές, η ευκολία εύρεσης κατοικίας, ενώ οι ευκαιρίες κατάρτισης, εκπαίδευσης και εύρεσης εργασίας έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Οι μετανάστες, επιλέγοντας να ζουν ο ένας κοντά στον άλλον, συμβάλλουν και οι ίδιοι σε έναν πολύ έντονο στεγαστικό

διαχωρισμό που παρατηρείται στη χώρα και αυξήθηκε ιδιαίτερα τη δεκαετία του 1990 (Eurydice, 2004c: 4; OECD, 2009: 44,49).

Τα προάστια των μεγάλων πόλεων της Στοκχόλμης, του Γκέτεμποργκ και του Μάλμε, όπως η Botkyrka, Sodertälje, Huddinge, Haninge, αλλά και μικρότεροι δήμοι, όπως η Landskrona, Nassjo, Borlange, Uddervalla και Sigtuna είναι γνωστά ως “betongfororter” (υποβαθμισμένες τσιμεντουπόλεις) ή γκέτο των μεταναστών και παρουσιάζονται στον ακόλουθο χάρτη (3.3) (Fredlund – Blomst, 2014; OECD, 2009: 45; Roth and Hertzberg, 2012a: 133; Taguma et al., 2010: 52).

Χάρτης 3.3

Figure 2.3. Municipalities with a high level of concentration of immigrant populations



Source: Statistics Sweden, 2007.

«Περιοχές Υψηλής Συγκέντρωσης Μεταναστών», Πηγή: Taguma et al., 2010: 52,

<http://www.oecd.org/sweden/44862803.pdf>

Σε περιοχές όπου υπάρχει στεγαστικός διαχωρισμός, αυτός αντανακλάται και στην εκπαίδευση και συνδέεται με έντονο σχολικό διαχωρισμό με άμεσες συνέπειες για τα τοπικά σχολεία και τους μαθητές πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστών. Περισσότερο από το 40% των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο συγκεντρώνονται σε συγκεκριμένους δήμους, ενώ το 50% των γηγενών μαθητών ζει σε περιοχές, όπου δύσκολα ζει ένα παιδί μεταναστών. Για παράδειγμα στο Μάλμε το 40% των μαθητών έχει κυρίως αραβική προέλευση. Σήμερα υπάρχουν σχολεία σε κοινωνικά και εθνοτικά διαχωρισμένες περιοχές, όπου το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αγγίζει το 100%. Τα παιδιά των μεταναστών που ζουν σε περιοχές υψηλής συγκέντρωσης μεταναστών έχουν προέλευση την Αφρική, την Ασία και την Ευρώπη εκτός Ε.Ε., ενώ τα παιδιά των μεταναστών που κατοικούν σε

περιοχές με υψηλή συγκέντρωση γηγενών τείνουν να έχουν προέλευση από σκανδιναβικές χώρες ή την Ε.Ε. Αναμφίβολα ο στεγαστικός διαχωρισμός που βιώνουν οι μετανάστες και ο σχολικός διαχωρισμός που αυτός συνεπάγεται, επηρεάζουν τον ρυθμό ένταξης και τις σχολικές επιδόσεις της πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστών, δημιουργώντας το λεγόμενο “neighborhood effect” και αποτελούν μια από τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η σουηδική εκπαιδευτική πολιτική (Eurydice, 2004c: 4; OECD, 2009: 9,45,52; Roth and Hertzberg, 2012a: 133; Taguma et al., 2010: 12).

3.3.3. Πολιτικές Εξελίξεις

Τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Β΄ Π Π, οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν ως προς τις διαφορετικές ομάδες μεταναστών ήταν καθαρά αφομοιωτικές. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, η Σουηδία εγκαταλείπει την πολιτική της αφομοίωσης και αναγνωρίζεται επίσημα ως πολυπολιτισμική κοινωνία, στοιχείο κατευθυντήριο για τη μεταναστευτική πολιτική της χώρας. Το σουηδικό σύνταγμα από το 1974 επεσήμανε ότι οι διάφορες ομάδες που καθορίζονται μέσα από τη γλώσσα, την εθνικότητα και τη θρησκεία θα πρέπει να υποστηριχθούν κατάλληλα, προκειμένου να διατηρήσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά και ταυτότητα. Η βάση για τη χάραξη της μεταναστευτικής πολιτικής διέπεται από τις αρχές της ισότητας, της ελευθερίας επιλογής και της συνεργασίας. Το 1997 το σουηδικό κοινοβούλιο (Riksdagen) αποφάσισε πως η πολιτική της ένταξης θα πρέπει να στηρίζεται στον σεβασμό της εθνικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας της κοινωνίας σύμφωνα με τις δημοκρατικές αξίες της κοινωνίας (OECD, 2009: 33; Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008: 16; Roth and Hertzberg, 2012a: 125,144; Von Bromssen and Rodell Olga, 2010: 121).

Στο παραπάνω πνεύμα αποδοχής, από το 1970, αναγνωρίστηκε η σημασία της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και προσφέρθηκαν δωρεάν μαθήματα σουηδικής γλώσσας σε μετανάστες με κρατική χρηματοδότηση. Σήμερα τέτοιου είδους γλωσσική κατάρτιση σε ενήλικες μετανάστες παρέχει το πρόγραμμα «Σουηδικά για Μετανάστες» (Swedish For Immigrants – SFI) διάρκειας 18-36 μηνών. Ανάλογη πολιτική υιοθετήθηκε και για τα παιδιά των μεταναστών, για την οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια (Taguma et al., 2010: 33).

3.3.4. Το Σουηδικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

«Ένα σχολείο για όλους» είναι η ιδέα που διέπει το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το Σουηδικό Σχολείο αποτελεί τόπο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών και ένα από τα πιο γενναιόδωρα χρηματοδοτούμενα εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με τον Σουηδικό Νόμο της Εκπαίδευσης (Education Act), όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών μαθητών, πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση ανεξάρτητα από το φύλο, τη γεωγραφική προέλευση, την κοινωνική και οικονομική τους κατάσταση (Norberg, 2000: 511; OECD, 2009: 15; Taguma et al., 2010: 11,14,34; Von Bromssen and Rodell Olgaç, 2010: 122).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, η Σουηδία, ανήκοντας στο γλωσσικό μοντέλο της ένταξης, που αποδίδει ισότιμη αξία και στις δύο γλώσσες (τα άλλα δύο μοντέλα είναι το μοντέλο εθνικής ταυτότητας και το μοντέλο γλωσσικής αφομοίωσης) (Taguma et al., 2010: 33), προώθησε την ενεργητική διγλωσσία προαιρετικά, θεωρώντας ότι ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα οδηγεί σε χαμηλές προσδοκίες των μαθητών και περιορίζει την ομαλή ένταξη, ενώ παράλληλα τοπικοί φορείς ίδρυσαν δίγλωσσες τάξεις για τα παιδιά των Σουηδών και των μεταναστών, ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008: 16). Το 1979 τροποποίηση στο σουηδικό σύνταγμα ενθάρρυνε τους μετανάστες να διατηρούν και να αναπτύξουν την εθνική τους ταυτότητα, τη γλώσσα και τη θρησκεία τους. Το κλίμα αυτό λειτούργησε ευνοϊκά για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η έννοια της οποίας εισήχθη για πρώτη φορά σε επίσημα σουηδικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής το 1983, αναφέροντας ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά και τους ενήλικες μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου. Ωστόσο οι παρεμβάσεις δεν συνοδεύτηκαν και από αντίστοιχα προγράμματα κοινωνικοποίησης των μαθητών εκτός σχολείου. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι στο δημόσιο πολιτικό λόγο η έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση συνδέεται με τα πολύγλωσσα και πολυεθνικά σχολεία στα απομονωμένα και περιθωριοποιημένα προάστια, περιγράφοντας μια εκπαίδευση που απευθύνεται αποκλειστικά στην πρώτη και δεύτερη γενιά μεταναστών χωρίς να εμπλέκει τους σουηδικής καταγωγής μαθητές (Ζωγράφου, 2003: 100; Taguma et al., 2010: 33; Von Bromssen and Rodell Olgaç, 2010: 122,123).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα εξελίχτηκε από ένα από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα στο πιο αποκεντρωμένο μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ. Το 1991 η ευθύνη για όλες σχεδόν τις λειτουργίες που αφορούν την παροχή υποχρεωτικής και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταφέρθηκε στους δήμους, οι οποίοι ενισχύονται με κρατικές επιχορηγήσεις για να καλύψουν το κόστος της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά την ένταξη των μεταναστών μαθητών μπορεί να διαφοροποιείται από δήμο σε δήμο (Eurydice, 2004c: 3; OECD, 2009: 33; Taguma et al., 2010: 14).

Από το 2002, παιδιά και νέοι που έχουν κάνει αίτηση για άδεια παραμονής ή έχουν λάβει άδεια παραμονής ορισμένου χρόνου δικαιούνται να έχουν πρόσβαση στην προσχολική, υποχρεωτική και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι δήμοι δεν υποχρεούνται να παρέχουν εκπαίδευση σε παιδιά ή νέους που διαμένουν παράνομα στη χώρα. Πολλά σχολεία ωστόσο επιτρέπουν στους μαθητές να φοιτούν στο σχολείο μέχρι την αποχώρησή τους (Eurydice, 2004c: 3).

Σήμερα περίπου το 20% των μαθητών δεν έχει μητρική γλώσσα τα σουηδικά, ενώ ομιλούνται περισσότερες από 100 γλώσσες στη χώρα. Η ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών των μεταναστών δημιουργεί σύνθετες προκλήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και τις πρακτικές του σχολείου (Taguma et al., 2010: 7). Η Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση (NAE) συγκεντρώνει ετήσιες πληροφορίες για τους μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η σουηδική, καθώς δικαιούνται να διδαχτούν τη γλώσσα καταγωγής τους (Eurydice, 2004c: 3).

3.3.5. Πολιτικές Ένταξης

Στη Σουηδία οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά με τη συμμετοχή όλων των υπουργείων. Οι προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας που αφορούν την ένταξη των μεταναστών μαθητών αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας και στο Υπουργείο Ένταξης και Ισότητας Φύλων. Το τελευταίο συντονίζει την πολιτική ένταξης της κυβέρνησης. Αναλυτικότερα τα υπουργεία που εμπλέκονται στον σχεδιασμό των πολιτικών για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο είναι: το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας, το Υπουργείο Ένταξης και Ισότητας Φύλων, το Υπουργείο Οικονομικών, το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικών Υποθέσεων και το Υπουργείο Δικαιοσύνης (για τη μετανάστευση και το άσυλο). Καθώς τα υπουργεία είναι μικρά, το μεγαλύτερο μέρος

της εργασίας σε επίπεδο διακυβέρνησης πραγματοποιείται από τις κρατικές υπηρεσίες. Πιο συγκεκριμένα για το Υπουργείο Παιδείας λειτουργούν τέσσερις υπηρεσίες: 1) Η Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση (NAE/Skolverket – National Agency for Education), που αποτελεί την κεντρική διοικητική αρχή για το δημόσιο σουηδικό σχολείο. 2) Η Εθνική Υπηρεσία Επιθεώρησης Σχολείων. 3) Η Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση για τις ειδικές ανάγκες και τα σχολεία. 4) Το Συμβούλιο Εκπαίδευσης Sami (πρόκειται για μια μειονότητα). Στόχος όλων είναι η παροχή υποστήριξης στους δήμους και τα σχολεία (OECD, 2009: 28,55-57; Taguma et al., 2010: 32).

Η νομοθεσία για τους μετανάστες μαθητές εγγυάται τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας από την προσχολική κιόλας εκπαίδευση και την υποχρεωτική διδασκαλία των σουηδικών ως δεύτερη γλώσσα. Σκοπός αυτών των πρωτοβουλιών, που παρέχονται δωρεάν από το κράτος, είναι η ανάπτυξη της ενεργητικής διγλωσσίας και μιας διπλής πολιτισμικής ταυτότητας (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008: 16; Taguma et., 2010: 28,39).

3.3.6. Μέτρα Υποστήριξης για τους Μετανάστες Μαθητές και τις Οικογένειές τους

Η Σουηδική Εθνική Υπηρεσία προώθησε προγράμματα σε δήμους και περιοχές που αντιμετώπιζαν προβλήματα λόγω εθνοτικού διαχωρισμού (ethnic segregation). Η χρηματοδότηση των προγραμμάτων γίνεται κυρίως από τη NAE με κριτήριο το σύνολο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που δεν ανταποκρίνονται στους μαθησιακούς στόχους. Προτεραιότητα δίνεται στην υποχρεωτική και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ σημείο εκκίνησης αποτέλεσε η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσω της διδασκαλίας τόσο των σουηδικών ως δεύτερης γλώσσας (SSL), όσο και της μητρικής γλώσσας (Eurydice, 2004c:8; OECD, 2009: 28).

Οι νεοεισερχόμενοι μαθητές, των οποίων οι γονείς έχουν αιτηθεί άσυλο ή τους έχει χορηγηθεί άδεια παραμονής, ξεκινούν τη φοίτησή τους στο σχολείο σε μια Τάξη Υποδοχής ή Προπαρασκευαστική Τάξη, όπου τα παιδιά διδάσκονται τη σουηδική γλώσσα και τον σουηδικό πολιτισμό και λαμβάνουν έξτρα υποστήριξη όχι μόνο στη γλώσσα αλλά και στα άλλα μαθήματα με σκοπό τη σταδιακή ένταξη του μετανάστη

μαθητή στην κανονική τάξη. Η διάρκεια φοίτησης στις τάξεις αυτές διαφέρει ανάλογα με τον ρυθμό προόδου του μαθητή (Eurydice, 2004c: 5; OECD, 2009: 23).

Οι νεοεισερχόμενοι μαθητές που μετακινούνται σε μια κανονική τάξη και διδάσκονται τα ίδια μαθήματα με συνομήλικούς τους μαθητές, πιθανότατα να έχουν ανάγκη για πρόσθετη στήριξη, προκειμένου να είναι ομαλή η μετάβαση. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ο θεσμός της «Καθοδήγησης Μελέτης», δηλαδή ένας δάσκαλος στήριξης παρέχει επιπλέον βοήθεια είτε στα σουηδικά είτε στη μητρική τους γλώσσα (Καθοδήγηση Μελέτης στη Μητρική Γλώσσα – Study Guidance in the Mother Tongue), σε μια ομάδα μαθητών, σε ξεχωριστή τάξη είτε εξατομικευμένα την ώρα φοίτησης στην κανονική τάξη. Μερικοί μετανάστες μαθητές που είναι μεγάλοι σε ηλικία για να ξεκινήσουν τη φοίτηση στην ανώτερη δευτεροβάθμια, αλλά στερούνται των γλωσσικών δεξιοτήτων, φοιτούν σε ένα παρόμοιο εξατομικευμένο όμως πρόγραμμα. Η σημασία των στοχευμένων παρεμβάσεων για τους νεοεισερχόμενους μαθητές, ειδικά για τους μεγαλύτερους σε ηλικία έχει υπογραμμιστεί από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες από τους συμμαθητές τους στην επίτευξη καλών σχολικών αποτελεσμάτων (Eurydice, 2004c: 5; Taguma et al., 2010: 7,33).

Σε πολλά σχολεία με υψηλή συγκέντρωση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτουργούν τα «Εργαστήρια Μελέτης», όπου οι μαθητές υποβοηθούνται, όποτε επιθυμούν κατά τη διάρκεια της ημέρας, από εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα (Eurydice, 2004c: 5).

Σουηδικά ως Δεύτερη Γλώσσα

Οι μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η σουηδική μελετούν τα σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα (SSL – Swedish as a Second Language) κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην υποχρεωτική και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος είναι να αποκτήσουν τη δεξιότητα της καθημερινής επικοινωνίας στα σουηδικά. Για τη διδασκαλία των σουηδικών ως δεύτερης γλώσσας έχει δημιουργηθεί υπό την αιγίδα του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης της Στοκχόλμης κατάλληλο διδακτικό υλικό, ενώ παράλληλα ενισχύεται η εκπαίδευση των

Σουηδόφωνων εκπαιδευτικών στο παραπάνω γνωστικό αντικείμενο (Eurydice, 2004c: 5; OECD, 2009: 32,39; Taguma et al., 2010: 33).

Στις πόλεις με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση μεταναστών, όπως η Στοκχόλμη, το Γκέτεμποργκ και το Μάλμε, οι δήμοι ή τα σχολεία οργανώνουν τη διδασκαλία της σουηδικής γλώσσας και για τους γονείς των μαθητών (Swedish For Immigrants – SFI). Από τη στιγμή που τους χορηγείται άδεια παραμονής, οι γονείς δικαιούνται να συμμετέχουν σ' αυτό το πρόγραμμα. Στόχος είναι να εφοδιαστούν με τα κατάλληλα εργαλεία, προκειμένου να εξασκηθούν στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες στη Σουηδία (Eurydice, 2004c: 5,7; OECD, 2009: 32).

Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας υπάρχουν τα προγράμματα «Ανοικτά Σχολεία Προσχολικής» και «Ειδική Γλώσσα στα Νηπιαγωγεία» όπου τα παιδιά με τους γονείς τους διδάσκονται δωρεάν τη σουηδική γλώσσα για 2-3 ώρες την ημέρα (Eurydice, 2004c: 5).

Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας

Το πρόγραμμα σπουδών από την προσχολική εκπαίδευση ως την ανώτερη δευτεροβάθμια υπογραμμίζει τη σημασία της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού προέλευσης για τη δυνατότητα επικοινωνίας, έκφρασης και ανάπτυξης των μαθητών ως δίγλωσσων ατόμων με διπλή πολιτισμική ταυτότητα και επισημαίνει τη σπουδαιότητα της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους καθώς και της επίτευξης της διαπολιτισμικής κατανόησης μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Κατά συνέπεια η σουηδική μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική είναι προσανατολισμένη προς αυτόν τον στόχο και παρέχει στους μαθητές των Τάξεων Υποδοχής το δικαίωμα να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, εφόσον το επιθυμούν. Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας διδάσκονται σε περίπου 60 γλώσσες, από τις οποίες οι πιο δημοφιλείς είναι τα αραβικά, βοσνιακά, κροατικά, σέρβικα και αλβανικά. Επιπρόσθετα, μαζί με τη διδασκαλία της πρώτης τους γλώσσας οι μαθητές των Τάξεων Υποδοχής μπορεί να δέχονται βοήθεια στη μητρική τους γλώσσα σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα ή ακόμα και να πραγματοποιούνται τα μισά σχεδόν μαθήματα στη μητρική γλώσσα των μαθητών (ενεργητική διγλωσσία). Πρόκειται για τις «Μελέτες Μητρικής Γλώσσας» (Mother Tongue Studies) που παρατηρούνται πιο έντονα στις περιοχές με υψηλό ποσοστό

αλλοδαπών μαθητών (Eurydice, 2004c: 6; Eurydice, 2009: 21,25; OECD, 2009: 31,32; Taguma et al., 2010: 29,34).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας πραγματοποιείται εντός ή εκτός του ωρολογίου προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή ως δεύτερη ξένη γλώσσα, (μάθημα γλωσσικής επιλογής) στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για εξωδιδασκτική δραστηριότητα έξω από τα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος και παρέχεται με χρηματοδότηση των εθνικών εκπαιδευτικών αρχών. Προϋπόθεση για την παροχή της μητρικής γλώσσας είναι η ύπαρξη περισσότερων από πέντε παιδιών σε μια σχολική μονάδα που να το επιθυμούν. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τη μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών έχουν συνήθως μεταναστευτικό υπόβαθρο (Eurydice, 2009: 25; OECD, 2009: 31,32,35; Taguma et al., 2010: 34,35).

Σύμφωνα με την Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2005-2006 το 55% των μαθητών με μητρική γλώσσα άλλη από τη σουηδική παρακολουθούσαν μαθήματα της μητρικής τους γλώσσας, ενώ από τους ίδιους μαθητές το 46% διδάσκονταν τα σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα (Taguma et al., 2010: 39).

Επικοινωνία – Συνεργασία - Πληροφόρηση Γονέων

Οι πρώτες εμπειρίες στη χώρα υποδοχής είναι κρίσιμης σημασίας για τους νεοεισερχόμενους μετανάστες. Ωστόσο παρατηρήθηκε ότι οι μετανάστες δεν γνωρίζουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους (Taguma et al., 2010: 39). Οι δημοτικές αρχές αλλά και η Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη να ενημερώνουν τους νεοεισερχόμενους μετανάστες γονείς για τα δικαιώματά τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και να παρέχουν ένα είδος συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Στις εισαγωγικές αυτές συναντήσεις χωρίς να υπάρχει ρητή σύσταση για χρήση διερμηνέα, η υποχρέωση των σχολείων για αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς οδηγεί πολλές φορές στον θεσμό του «Διαπολιτισμικού Μεσολαβητή». Πολλές δημοτικές αρχές καλούν τους γονείς των μαθητών να συζητήσουν σε ομάδες με επικεφαλείς τους εκπαιδευτικούς της «Μελέτης Μητρικής Γλώσσας» ή με άλλους

εκπαιδευτικούς με ανάλογη γλωσσική ικανότητα. Δικαίωμα διερμηνέα έχουν οι οικογένειες και στις δύο σημαντικές ετήσιες συναντήσεις που πραγματοποιούνται ανάμεσα στους γονείς των μαθητών με το σχολείο. Τέλος η Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση διαθέτει ιστοσελίδα, που παρέχει πληροφορίες για τους νεοεισερχόμενους, σε εννέα διαφορετικές γλώσσες (Eurydice, 2004c: 7 ; 2009: 11,17; OECD, 2009: 26-27).

3.3.7. Ισλάμ και Σουηδικό Σχολείο

Η αλλαγή των δημογραφικών τάσεων επηρέασε τη θρησκευτική διαφορετικότητα στη χώρα. Το Ισλάμ αποτελεί τη δεύτερη σημαντική θρησκεία στη χώρα μετά τον Χριστιανισμό. Στη Σουηδία κατοικούν οι πιο ετερογενείς μουσουλμανικοί πληθυσμοί της Δυτικής Ευρώπης, με διαφορές εθνοτικές, πολιτισμικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές. Κατάγονται από σαράντα σχεδόν χώρες της βόρειας και της υποσαχάριας Αφρικής, από τα τουρκικά, τα έντονα θρησκευόμενα αραβικά και περσικά κράτη της Ασίας, από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και τη Βοσνία – Ερζεγοβίνη (Roth and Hertzberg, 2012a: 137; Von Bromssen & Rodell Olga, 2010:127).

Η θρησκευτική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική σήμερα στα σουηδικά σχολεία και στην υποχρεωτική και στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές διδάσκονται διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις καθώς και μη-θρησκευτικές φιλοσοφίες. Πολλοί μελετητές το ονομάζουν «Ένταξιακή Προσέγγιση», γιατί τα παιδιά δεν διαχωρίζονται σε διαφορετικές θρησκείες (Von Bromssen & Rodell Olga, 2010:128).

Τα περισσότερα σουηδικά σχολεία και τα προγράμματα σπουδών είναι ενσωματωμένα στο σουηδικό πολιτισμικό περιβάλλον. Ωστόσο, πολλές φορές προσαρμόζουν την καθημερινή λειτουργία τους και βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις για τους μαθητές από διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο. Ως εκ τούτου προσαρμόζουν τα σχολικά γεύματα στις θρησκευτικές διατροφικές συνήθειες των μαθητών τους. Επίσης, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής πολλά σχολεία δημιουργούν ξεχωριστές ομάδες αγοριών – κοριτσιών, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της μουσουλμανικής θρησκείας. Ανεκτικότητα παρατηρείται και στο ζήτημα των διακοπών, κατά τη διάρκεια των μεγάλων θρησκευτικών γιορτών των Μουσουλμάνων, επιτρέποντας στους μαθητές να απουσιάζουν κατά τις σημαντικές

ισλαμικές γιορτές (Eurydice, 2004c: 6; Norberg, 2000: 514; Von Bromssen & Rodell Olga, 2010:129).

Θρησκευτικά έθιμα όπως η μαντίλα έχουν προκαλέσει ανάμεικτες αντιδράσεις. Η Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης επέτρεψε στις Μουσουλμάνες μαθήτριες να φορούν μαντίλα, αλλά ταυτόχρονα έδωσε το δικαίωμα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να απαγορεύουν τη μπούργκα ή το νικάμπ στα σχολεία, καθώς εμποδίζουν την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, που αποτελεί βασική εκπαιδευτική διαδικασία. Η ΝΑΕ τονίζει ότι κάθε απαγόρευση θα πρέπει να συνοδεύεται από συζήτηση για τις αρχές της ισότητας και των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων στα πλαίσια της δημοκρατίας. Ωστόσο, ο νόμος κατά των διακρίσεων έχει αμφισβητήσει τη νομιμότητα αυτής της απαγόρευσης (Eurydice, 2004c: 7; Roth and Hertzberg, 2012a: 142).

Η ζωή των Μουσουλμάνων στηρίζεται σε ένα σύνολο δημόσιων πρακτικών που εγκρίνονται από το Κοράνι. Στο σχολείο η διάκριση μεταξύ της σουηδικής κοσμικής κουλτούρας και του μουσουλμανικού πολιτισμού ως διαφορετικών αξιών δημιουργεί προκλήσεις (Norberg, 2010: 513). Ο φόβος της απώλειας της θρησκευτικής πίστης και παράδοσης οδήγησε το 1992 στην πίεση και τελικά έγκριση της ίδρυσης των «Ανεξάρτητων Μουσουλμανικών Σχολείων», που χρηματοδοτούνται από το κράτος και τα διαχειρίζονται οι δημοτικές αρχές. Η κριτική για τα σχολεία αυτά προβάλλει την πιθανότητα αύξησης του διαχωρισμού, που θα αποτελέσει εμπόδιο για την ένταξη, ενώ οι υποστηρικτές των σχολείων προβάλλουν ως επιχείρημα την ύπαρξη περισσότερων ευκαιριών για την ανάπτυξη μιας ασφαλούς ταυτότητας. Εκπρόσωποι των Μουσουλμάνων ισχυρίζονται πως αίτια για την επιλογή των «Ανεξάρτητων Σχολείων» είναι τα αισθήματα αποξένωσης, η φτώχη θρησκευτική εκπαίδευση, η έλλειψη πειθαρχίας, ο φόβος των ναρκωτικών και οι περισσότερες δυνατότητες εκμάθησης της μητρικής, αραβικής κατά κύριο λόγο, γλώσσας. Τα σχολεία αυτά βρίσκονται κυρίως στις μεγάλες πόλεις, ωστόσο ο αυξανόμενος αριθμός τους προβληματίζει και δημιουργεί νέες προκλήσεις που αφορούν την εξασφάλιση μιας εκπαίδευσης που να προετοιμάζει τα παιδιά για μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα (Eurydice, 2004c: 6; Roth and Hertzberg, 2012a: 142; Von Bromssen & Rodell Olga, 2010:130).

Παράλληλα στη Σουηδία, όπως και στην υπόλοιπη Ευρώπη αλλά και την Αμερική, διεθνή γεγονότα που συνδέονται με τον φονταμενταλισμό και την τρομοκρατία, όπως η επίθεση στη Νέα Υόρκη το 2001 και οι επιθέσεις στη Στοκχόλμη τον Δεκέμβριο του 2010, έχουν προκαλέσει καχυποψία και ισλαμοφοβία, δημιουργώντας νέες προκλήσεις στην ένταξη των μεταναστών και των παιδιών τους σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Roth and Hertzberg, 2012a: 137).

3.3.8. Συμπέρασμα

Σύμφωνα με μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του ΟΟΣΑ (E.E., 2013: 2; Taguma et al., 2010: 36), διαπιστώνεται ότι η Σουηδία μαζί με τη γειτονική της Δανία διαθέτουν το καλύτερο μοντέλο εκπαιδευτικής υποστήριξης των παιδιών των μεταναστών, που συνίσταται στην παροχή συνεχούς γλωσσικής υποστήριξης, στην ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων, στη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος μάθησης, στην επένδυση στην έρευνα και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, μέσα σε ένα ενταξιακό δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, που έχει υιοθετήσει καθολικά μέτρα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας των μεταναστών μαθητών. Σύμφωνα με την Eurostat το σχολικό έτος 2009-2010, τα ποσοστά σχολικής διαρροής αλλοδαπών και γηγενών ήταν από τα πιο χαμηλά στην Ευρώπη (15% και 10%) και η μεταξύ τους απόκλιση πολύ μικρή (Palaiologou, 2012: 64). Είναι η Σουηδία το ιδανικό μοντέλο ένταξης στην E.E.;

Η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει σήμερα το σουηδικό κράτος να καταπολεμήσει τον διαχωρισμό που υφίσταται στη χώρα και να θέσει στην πράξη τις διαπολιτισμικές ιδέες και τα οράματα για την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Σύμφωνα με τους Von Bromssen & Rodell Olgas (2010:130) η υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής προοπτικής προϋποθέτει: «μια συνολική αναθεώρηση της εθνικής αυτογνωσίας, όπου η ιστορία, οι εμπειρίες και οι προοπτικές των μεταναστών θα πρέπει να ενσωματωθούν πλήρως στη μεγάλη αφήγηση της σουηδικής κοινωνίας».

3.4 ΙΣΠΑΝΙΑ

3.4.1 Από Χώρα Αποστολής.... σε Χώρα Υποδοχής Μεταναστών

Η Ισπανία αποτελεί παράδειγμα πρόσφατης εμπειρίας σε μεγάλης κλίμακας μετανάστευση. Εδαφικά διαιρείται σε 17 Αυτόνομες Κοινότητες (περιφέρειες), κάθε μία από τις οποίες έχει δικό της κοινοβούλιο, κυβέρνηση και νόμους (Santos-Rego & Perez-Dominguez, 2001: 239).

Οι μαζικές εισροές των πρόσφατων δεκαετιών άλλαξαν το μεταναστευτικό προφίλ της χώρας, μεταμορφώνοντάς την από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής. Τη δεκαετία του 1980, παράλληλα με μια περίοδο οικονομικής ανάπτυξης με την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι εισροές μεταναστευτικού πληθυσμού υπερέιχαν των εκροών των γηγενών (Aguado & Malik, 2001: 153; Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2010). Στους 45.12 εκατομμύρια κατοίκους της σημερινής Ισπανίας, τα 4.48 (10%) εκατομμύρια είναι αλλοδαποί (Fernandez-Castillo, 2009: 183).

3.4.2 Το Προφίλ των Μαθητών Μεταναστευτικής Προέλευσης

Η απρόβλεπτη αλλαγή των μεταναστευτικών προτύπων είχε ως άμεση συνέπεια τη σημαντική αύξηση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ένταξη τους αποτελεί αναμφισβήτητα μια πρόκληση για την Ισπανία σήμερα, με αποτέλεσμα ο ΟΟΣΑ να μιλάει για ένα «δραματικό θέμα» (Fernandez-Castillo, 2009: 184; Zapata Barrero & De Witte, 2007a: 2).

Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών αυξήθηκε ραγδαία στην υποχρεωτική εκπαίδευση και μέσα σε μια δεκαετία από το 1996-1997 (63.044) έως το 2006-2007 (608.040) σχεδόν δεκαπλασιάστηκε, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα (3.3) (Fernandez-Castillo, 2009: 184), ενώ σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας το σχολικό έτος 2009-2010 άγγιξε τους 733.993 (Palaiologou, 2012: 63).

Πίνακας 3.3

Table 1
Foreign students in non-university education in Spain between 1995 and 2007.

Academic course	Number of foreign students	Absolute increase	% of increase	Foreign students per 1000 students enrolled
1995-1996	57 406	4 193	7.9	7.5
1996-1997	63 044	5 638	9.8	8.3
1997-1998	72 335	9 291	14.7	9.9
1998-1999	80 587	8 252	11.4	11.3
1999-2000	107 303	26 716	33.2	14.9
2000-2001	141 916	34 613	32.3	19.9
2001-2002	207 112	65 196	45.9	29.5
2002-2003	307 151	100 039	48.3	44.0
2003-2004	402 117	93 058	30.9	57.0
2004-2005	460 518	93 175	14.5	65.0
2005-2006	530 954	70 436	15.3	74.4
2006-2007	608 040	77 086	14.5	83.7

Source: Ministerio de Educación y Ciencia (2006b,c, 2007).

«Αλλοδαποί μαθητές στην Ισπανία 1995-2007», πηγή: Fernandez-Castillo, 2009: 184, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014717670900008X#>

Η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών παρατηρείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρόλο που οι μισοί είναι εγγεγραμμένοι στην πρωτοβάθμια. Σύμφωνα με στοιχεία που δημοσιεύτηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, στο τέλος του σχολικού έτους 2007-2008, το 8,75% των εγγεγραμμένων μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ήταν αλλοδαποί, ενώ προσωρινά στοιχεία από το έτος 2009-10 κατέγραψαν ένα ποσοστό αλλοδαπών 9,7% (Fernandez-Castillo, 2009: 184; Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2010; Sotes Elizalde, 2010: 2810; Zapata Barrero & De Witte, 2007a: 2,12).

Εξετάζοντας τη γεωγραφική προέλευση, παρατηρείται ότι η πιο πολυάριθμη ομάδα μαθητών προέρχεται από χώρες της Λατινικής Αμερικής (43%) και ακολουθούν μαθητές από τις ευρωπαϊκές χώρες (28,3%) και την Αφρική (19,5%). Οι κυριότερες χώρες προέλευσης είναι το Μαρόκο, το Εκουαδόρ και οι χώρες της ανατολικής Ευρώπης: Ρουμανία (κυρίως), Βουλγαρία, Ουκρανία, ενώ σημαντική θεωρείται και η παρουσία μαθητών από το Η.Β. και τη Γερμανία. Τη μεγαλύτερη αύξηση μεταξύ των μεταναστών μαθητών μπορεί κανείς να τη βρει σε μαθητές από τον «Τρίτο Κόσμο» (Aguado & Malik, 2001: 153; Eurydice, 2004d: 4; Fernandez-Castillo, 2009: 184; Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2010; Zapata Barrero, 2010: 54; Zapata Barrero & De Witte, 2007a: 12).

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή, ο μεταναστευτικός πληθυσμός συγκεντρώνεται ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις (Μαδρίτη και Βαρκελώνη), κυρίως λόγω των προσφερόμενων θέσεων εργασίας. Στη Μαδρίτη κατοικούν κυρίως Λατινοαμερικάνοι, ενώ στη Βαρκελώνη Μαροκινοί. Οι Βρετανοί και οι Γερμανοί επιλέγουν περισσότερο τουριστικές περιοχές, όπως οι Βαλεαρίδες, ενώ σε αγροτικές περιοχές όπως η Murcia, το μεγαλύτερο μέρος του αλλοδαπού πληθυσμού προέρχεται από το Μαρόκο (Aguado & Malik, 2001: 153; Eurydice, 2004d: 4; Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2010).

Η Ισπανία παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα: λόγω της προέλευσης των περισσότερων από τους μισούς μαθητές από τη Λ. Αμερική, στην πλειοψηφία τους είναι Ισπανόφωνοι και κατά συνέπεια η ανάγκη για γλωσσική προσαρμογή είναι μικρότερη σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής. Οι υπόλοιπες γλώσσες που ομιλούνται πιο συχνά από τους αλλοδαπούς μαθητές προέρχονται: 1) από χώρες της Ε.Ε., όπως αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά ή πορτογαλικά (13%), 2) κατά 20% αφροασιατικές γλώσσες, όπως αραβικά και 3) κατά 13% κυρίως σλαβικές από τα κράτη της ανατολικής Ευρώπης (βουλγαρικά, ουκρανικά, ρώσικα και ρουμάνικα) (Fernandez-Castillo, 2009: 191).

3.4.3 Πολυπολιτισμικότητα και ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως αναφέρουν οι Aguado & Malik (2001: 149), η πολιτισμική ετερότητα προϋπήρχε στην Ισπανία μέσω της τσιγγάνικης μειονότητας, ωστόσο η άφιξη των μεταναστών από τη δεκαετία του 1990 και μετά κινητοποίησε το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον του ισπανικού κράτους και είχε επίδραση στη νομοθεσία (Fernandez-Castillo, 2009: 185).

Η Ισπανία, αναγνωρίζοντας ρητά τη διεθνή νομοθεσία, που προκύπτει από τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και τη Σύμβαση των Η.Ε. για τα δικαιώματα του παιδιού, θεωρεί βάσει του συντάγματός της το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως οικουμενικό αγαθό, που πρέπει να διανέμεται ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς των ατόμων στη χώρα (Eurydice, 2004d: 3; Fernandez-Castillo, 2009: 186; Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2010; Zapata Barrero & De Witte, 2007a: 5).

Με στόχο να ανταποκριθεί η χώρα αποτελεσματικά στην πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ετερότητα, που προκύπτει από την παρουσία μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση, προωθήθηκαν μια σειρά νόμοι που προβλέπουν ρητά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Νόμος για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση (1985-LODE), ο Νόμος για τη Γενική Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος (1990-LOGSE), ο Νόμος για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης (2002-LOCE), που ακυρώθηκε από την εφαρμογή του Νέου Εκπαιδευτικού Νόμου (LOE-2006) - ο τελευταίος εισήγαγε νέα πρότυπα για την πολιτική ένταξης, αλλάζοντας τη θρησκευτική εκπαίδευση και εδραιώνοντας την προσοχή στη διαφορετικότητα - προσπάθησαν να οικοδομήσουν μια νέα διαπολιτισμική ιθαγένεια, που αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση για το μέλλον. Τέλος, το Στρατηγικό Σχέδιο της Ένταξης και της Ιθαγένειας 2007-2010, προωθώντας ως βασικές τις αρχές της ισότητας, της ιθαγένειας και της διαπολιτισμικότητας αλλά και τη διατήρηση των γλωσσών και των πολιτισμών προέλευσης, επιδιώκει την επίτευξη του παραπάνω στόχου (Aguado & Malik, 2001: 153; Eurydice, 2004d: 4; Eurydice, 2009: 27; Fernandez-Castillo, 2009: 186,189; Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2010; Sotes Elizalde, 2010: 2810; Zapata Barrero, 2010: 49,50,55,56; Zapata Barrero & De Witte, 2007a: 12-13,16).

Τα κύρια θεσμικά όργανα που αναπτύσσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις πολιτικές ένταξης, από την πλευρά της κεντρικής διοίκησης, είναι το Υπουργείο Παιδείας και η Γραμματεία Ένταξης. Η αποκέντρωση του κράτους, ύστερα από τη δημοκρατική μετάβαση, οδήγησε σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια στην υιοθέτηση διαφορετικών προσεγγίσεων για τη διαχείριση της ετερότητας (γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής) από τις Αυτόνομες Κοινότητες. Η εξουσία του κράτους περιορίζεται και οι Αυτόνομες Κοινότητες, επεκτείνοντας τις βασικές κατευθύνσεις που δίνονται από το κράτος, έχουν τη δύναμη να διαχειριστούν την κατάσταση στη δική τους επικράτεια. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η κεντρική διοίκηση έχει κύριες αρμοδιότητες τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας και την ανάπτυξη ενός μέρους του βασικού προγράμματος σπουδών. Επομένως άλλη μια ιδιαιτερότητα της Ισπανίας συνιστά η απουσία ενός μοναδικού μοντέλου σε όλη τη χώρα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών (Eurydice, 2009: 8; Fernandez-Castillo, 2009: 191; Zapata Barrero, 2010: 55; Zapata Barrero & De Witte, 2007a:13; Zapata Barrero & De Witte, 2007b: 3).

3.4.4 Μέτρα για την Ένταξη των Μαθητών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο και Εκπαιδευτικές Προκλήσεις ως Καθρέφτης των Κοινωνικών Προκλήσεων

(Zapata Barrero & De Witte, 2007a:8)

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας διακρίνουμε τρεις τύπους σχολείων: τα δημόσια, τα ιδιωτικά και τα “escuelas concertadas”, σχολεία που χρηματοδοτούνται από το κράτος και από την καθολική εκκλησία. Η αποτυχία των περισσότερων σχολείων concertada να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές, οδήγησε σε υψηλές συγκεντρώσεις των μεταναστών μαθητών στα δημόσια σχολεία (80%), στοιχείο που συνδέεται με χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση, περιθωριοποίηση και κοινωνικό κατακερματισμό των αλλοδαπών μαθητών. Η αύξηση της συγκέντρωσης των αλλοδαπών μαθητών στα δημόσια σχολεία (σε ορισμένες περιπτώσεις φτάνει και το 90%: Murcia) και ο κίνδυνος δημιουργίας σχολείων «γκέτο» από την παράλληλη αποχώρηση των γηγενών από τη δημόσια εκπαίδευση, έχει δημιουργήσει έντονες ανησυχίες και αποτελεί μια από τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολιτική των ποσοτώσεων που εισήχθη σε ορισμένες Αυτόνομες Κοινότητες (Καταλονία), δέχτηκε έντονη κριτική για καταστρατήγηση του δικαιώματος των γονέων να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους, για μη επίλυση του προβλήματος του στεγαστικού διαχωρισμού από τον οποίο προκύπτει ο σχολικός διαχωρισμός και ιδιαίτερα για διακρίσεις και στιγματισμό των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Azkunaga-Asencor, 2007: 56; Eurydice, 2004d: 4; Fernandez-Castillo, 2009: 188; Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2010; Zapata Barrero, 2010: 48; Zapata Barrero & De Witte, 2007a:8; Zapata Barrero & De Witte, 2007b: 2).

Για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές πολιτικές προσεγγίσεις, ανάλογα με τον τύπο διαφορετικότητας (πολιτισμός, γλώσσα, θρησκεία). Τα μέτρα που έχουν υιοθετηθεί αφορούν προσπάθειες αντισταθμιστικής (αφομοιωτικής) προσέγγισης, πολυπολιτισμικής (έντονος διαχωρισμός) ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (αλληλεπίδραση) (Eurydice, 2004d: 4; Zapata-Barrero & De Witte, 2007b: 3).

Η γλωσσική ετερότητα αποτελεί μια πρόκληση για την ισπανική εκπαίδευση. Για τη διαχείρισή της υιοθετήθηκε η πολιτική προσέγγιση της *normalization* (εξομάλυνσης): προσαρμογής των μεταναστών στην κυρίαρχη κοινωνία. Αυτήν την προσέγγιση βρίσκουμε στα λεγόμενα «αντισταθμιστικά προγράμματα», που αρχικά αναπτύχθηκαν από το κράτος για να ενσωματώσουν τις μειονότητες των Τσιγγάνων στα κανονικά σχολεία και αργότερα εφαρμόστηκαν για τους μετανάστες, όταν ξεκίνησαν να εμφανίζονται στις τάξεις τη δεκαετία του 1990. Ο κύριος σκοπός τους ήταν να ξεπεραστούν οι γλωσσικές δυσκολίες και να γεφυρωθεί το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό χάσμα. Τα λεγόμενα *aulas de acogida* (τάξεις εισαγωγής), που οργανώνονται στην Καταλονία και σε άλλες Αυτόνομες Κοινότητες απευθύνονται ειδικά σε μετανάστες. Τα αντισταθμιστικά προγράμματα πραγματοποιούνται διαχωρισμένα από το κλασσικό πρόγραμμα σπουδών από εξειδικευμένους δασκάλους. Στις περισσότερες Αυτόνομες Κοινότητες τα παιδιά εγγράφονται σε μια τάξη μικρότερη από την ηλικία τους, προκειμένου να διορθωθεί η ανισορροπία (Eurydice, 2004d: 4,5; Zapata-Barrero, 2010: 49-50; Zapata-Barrero & De Witte, 2007a: 6-7; Zapata-Barrero & De Witte, 2007b: 3).

Στο ισπανικό παράδειγμα δεν υπάρχει ένα μοναδικό μοντέλο για τους αλλοδαπούς που δεν μιλούν ισπανικά, αλλά διάφορες εναλλακτικές προσεγγίσεις, που αφορούν: α) τα ισπανικά ως δεύτερη γλώσσα β) ειδικές τάξεις ή σχολεία υποστήριξης γ) ενίσχυση των δασκάλων που εργάζονται σ' αυτά δ) προώθηση υλικού και εκπαιδευτικών πόρων για τη διδασκαλία της ισπανικής ως δεύτερης γλώσσας. Τη διαφοροποίηση των Αυτόνομων Κοινοτήτων ως προς τη γλωσσική πολιτική επιβεβαιώνουν και οι διαφορετικές ονομασίες των ειδικών τάξεων: «Προσωρινές Τάξεις Γλωσσικής Προσαρμογής», «Προσωρινές Τάξεις Γλωσσικής Απορρόφησης», «Ομάδες Γλωσσικής Υποστήριξης Μεταναστών Μαθητών ή Προσφύγων», «Τάξεις Υποδοχής». Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για τάξεις «γέφυρες», όπου διδάσκεται η ισπανική γλώσσα, συνήθως εντός διδακτικού ωραρίου. Όλες οι ονομασίες μαρτυρούν την προσωρινότητά τους και την προσπάθεια αφομοίωσης και σταδιακής ένταξης των μαθητών στην κανονική τάξη (Eurydice, 2004d: 5; Fernandez-Castillo, 2009: 191).

Πολλά σχολεία έχουν έναν ειδικό δάσκαλο σε ρόλο «διαπολιτισμικού μεσολαβητή», που βοηθάει τα παιδιά των μεταναστών και τους γονείς τους στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη και παρέχει ειδική στήριξη για την εκμάθηση της γλώσσας και την ενίσχυση της μάθησης των βασικών γνωστικών αντικειμένων

(Eurydice, 2004d: 5; Zapata-Barrero & De Witte, 2007a: 7; Zapata-Barrero & De Witte, 2007b: 3,4).

Παρά τις σχετικές συστάσεις της Ε.Ε. και τις αρχές του Στρατηγικού Σχεδίου για την ιθαγένεια και την ένταξη, στην πράξη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών ούτε προτεραιότητα. Ως εκ τούτου η διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια προσέγγιση ένταξης, που έχει στόχο την πολιτική αφομοίωση στην εθνική γλώσσα και συμπεριφορά. Ωστόσο, το Υπουργείο Παιδείας προωθεί προγράμματα διδασκαλίας της αραβικής και πορτογαλικής γλώσσας και πολιτισμού, στα πλαίσια διμερών συμφωνιών, που πραγματοποιούνται με το Μαρόκο και την Πορτογαλία, εντός του σχολικού ωραρίου, σε ξεχωριστή τάξη στην πρωτοβάθμια είτε ως προαιρετική δεύτερη ξένη γλώσσα στη δευτεροβάθμια, ενώ σύμφωνα με το δίκτυο Eurydice (2009: 25) ορισμένες Αυτόνομες Κοινότητες αναζητούν τρόπους για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού, όπου δεν προβλέπεται μέσω διμερών συμφωνιών (Eurydice, 2004d: 6; Eurydice, 2009: 21,24; Zapata-Barrero, 2010: 56; Zapata-Barrero & De Witte, 2007a: 16,27; Zapata-Barrero & De Witte, 2007b: 4).

Για την ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων, πολλές Αυτόνομες Κοινότητες δημοσιεύουν πολύγλωσσους οδηγούς πληροφοριών για την εκπαιδευτική διαδικασία είτε εφαρμόζεται ο θεσμός του «Διαπολιτισμικού Μεσολαβητή», που εκτελεί καθήκοντα διερμηνέα είτε ακόμα τον ρόλο αυτό αναλαμβάνουν οικογένειες μεταναστών που ζουν αρκετά χρόνια στη χώρα. Επιπλέον οι περισσότερες Αυτόνομες Κοινότητες έχουν προσλάβει κοινωνικούς λειτουργούς για την καθοδήγηση των οικογενειών και την υποδοχή και παρακολούθηση όλων των μαθητών, ειδικά των μεταναστών (Eurydice, 2004d: 5,6; Eurydice, 2009: 9,10,13,15).

Η αύξηση της θρησκευτικής ετερότητας δημιουργεί νέες προκλήσεις. Η περίπτωση των παιδιών από τις χώρες του Μάγκρεμπ διαφέρει, καθώς το θρησκευτικό στοιχείο παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο ζωής τους. Η αύξηση των αλλόθρησκων παιδιών των μεταναστών οδήγησε στη ζήτηση της εκπαίδευσης σε άλλες θρησκείες. Στα σχολεία concertada η διδασκαλία της χριστιανικής θρησκείας είναι υποχρεωτική, ενώ μονοπωλεί και στα δημόσια σχολεία. Η διδασκαλία άλλων θρησκειών παραμένει απύσχα, παρά τις συμφωνίες που έχουν πραγματοποιηθεί ανάμεσα στο ισπανικό κράτος και τις κοινότητες Εβραίων, Ευαγγελιστών και

Μουσουλμάνων. Στη δημοτική εκπαίδευση η διδασκαλία των θρησκευτικών είναι υποχρεωτική, ενώ στη δευτεροβάθμια παρέχεται εναλλακτικά το μάθημα της «Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη», που είχε προταθεί από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, παρά τις αντιδράσεις της Καθολικής Εκκλησίας (Zapata-Barrero, 2010: 52,53,62,63; Zapata-Barrero & De Witte, 2007a: 4,9,26; Zapata-Barrero & De Witte, 2007b: 2,5).

Η μετανάστευση οδήγησε σε μια σειρά θεσμικών προκλήσεων που αφορούν τα σχολικά γεύματα, τις αργίες σε θρησκευτικές γιορτές, τη μουσουλμανική μαντίλα και το ζήτημα των συμβόλων γενικά. Οι προκλήσεις αυτές φανερώνουν την ανάγκη για πολυπολιτισμικές θεσμικές δομές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς δεν υπάρχει ιδιαίτερη πολιτική. Η ανταπόκριση στα παραπάνω πολιτισμικά και θρησκευτικά αιτήματα καθορίζεται στα πλαίσια συμφωνιών ανάμεσα στο κράτος και τις θρησκευτικές μειονότητες της Ισπανίας (Fernandez-Castillo, 2009: 188; Zapata-Barrero & De Witte, 2007a: 11; Zapata-Barrero & De Witte, 2007b: 2,4).

Σύμφωνα με τους Zapata-Barrero & De Witte (2007a: 26), η διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην Ισπανία μπορεί να γίνει κατανοητή στα πλαίσια του μοντέλου ένταξης, που στηρίζεται στην πολιτισμική ηγεμονία, δηλαδή οι αποφάσεις καθορίζονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό και όχι από τον πολιτισμό των ομάδων των μειονοτήτων.

Τέλος, παρατηρείται έλλειψη χρηματοδότησης για τα σχολικά γεύματα, αποκλεισμός των μεταναστών γονέων από τους συλλόγους γονέων και έλλειψη «φωνής» των μεταναστών στις διαδικασίες αποφάσεων για τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Fernandez-Castillo, 2009: 188; Zapata-Barrero & De Witte, 2007b: 2).

Υπάρχει μια ευρύτατα διαδεδομένη άποψη πως το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στην οποία εμφανίστηκαν διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες και έθιμα. Αρκετές ενδείξεις υποδηλώνουν πως πρόκειται για ένα μοντέλο που στηρίζεται στην ιδέα της πολιτικής αφομοίωσης (Fernandez-Castillo, 2009: 188; Zapata-Barrero & De Witte, 2007a: 27; Zapata-Barrero & De Witte, 2007b:2).

Ωστόσο, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής δεν επιθυμούν να συνδέονται με τη γαλλική θεωρία, αλλά θεωρούν τους εαυτούς τους «προαγγέλους» ενός μοντέλου

ένταξης, που στηρίζεται στη διαπολιτισμικότητα και τις ευρωπαϊκές αντιλήψεις και αξίες. Έχουν επίγνωση των διαφορετικών μοντέλων ένταξης, που υιοθετούνται σε παλιότερες χώρες υποδοχής στην Ευρώπη, αλλά δεν ενστερνίζονται ξεκάθαρα κάποιο από αυτά. Παράλληλα η διαπολιτισμική προσέγγιση φαίνεται να αποκτά ιδιαίτερο κύρος στον δημόσιο πολιτικό λόγο. Έχοντας μια θέση ανάμεσα στην αφομοίωση και το πολυπολιτισμικό μοντέλο, η ισπανική εκπαίδευση προσπαθεί μέσω της αλληλεπίδρασης των ομάδων να οδηγήσει στην ειρηνική συνύπαρξη (*convivencia*) (Fernandez-Castillo, 2009: 188; Zapata-Barrero & De Witte, 2007a: 27). Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής περιγράφουν τα σχολεία ως τόπο διαπολιτισμικής συνάντησης και διαλόγου μέσα από αναφορές και έγγραφα και υποστηρίζουν ότι κάνουν βήματα για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, της χαμηλής σχολικής επίδοσης και του σχολικού διαχωρισμού, αλλά κατά τους Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber (2010), χρειάζεται να λειτουργήσει το διαπολιτισμικό μοντέλο πιο πολύ στην πράξη.

Η αλλαγή των κοινωνικών δομών, προκειμένου να ευνοηθεί η προώθηση μιας διαπολιτισμικού χαρακτήρα τροποποίησης της εκπαίδευσης, αποτελεί αναγκαιότητα αλλά και ένα από τα πιο σημαντικά «στοιχήματα», που καλείται να «κερδίσει» το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί πως οι ρυθμίσεις που έχουν τεθεί σε ισχύ είναι σύμφωνες με την UNESCO και τις συστάσεις της Ε.Ε. (Οικουμενική Διακήρυξη για την Πολιτισμική Ετερότητα και Πράσινη Βίβλος για τη Μετανάστευση και την Κινητικότητα), που διέπονται από τις ιδέες της διαπολιτισμικότητας και στις οποίες η μετανάστευση γίνεται αντιληπτή ως πολύτιμη διαδικασία εξέλιξης (Fernandez-Castillo, 2009: 188; Sotes Elizalde, 2010: 2811; Zapata-Barrero & De Witte, 2007a: 27).

4. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

4.1. Μετανάστευση στη Σύγχρονη Ελλάδα - Είναι η ελληνική κοινωνία πολυπολιτισμική;

Έχουν περάσει τρεις δεκαετίες περίπου από τότε που οι γεωπολιτικές ανακατατάξεις στον ευρωπαϊκό χώρο από την κατάρρευση των πολιτικών συστημάτων στην ανατολική Ευρώπη και τη συνεχή διεύρυνση της ΕΕ, παράλληλα με τις διαδικασίες της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, προκάλεσαν πρωτόγνωρες για τα ελληνικά δεδομένα μαζικές μεταναστευτικές ροές προς τη χώρα μας από τις βαλκανικές χώρες, τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και τις χώρες της Αφρικής και της Ασίας, δημιουργώντας μια εικόνα πολιτισμικής πολλαπλότητας και ετερότητας. Τα εισερχόμενα μεταναστευτικά ρεύματα επηρέασαν την κοινωνική σύνθεση του εγχώριου πληθυσμού και τον δημογραφικό χάρτη της χώρας, διαμορφώνοντας ένα μωσαϊκό μεταναστών, που προέρχονται από τόπους με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Η κοινωνική σύνθεση της χώρας σήμερα δεν θυμίζει σε καμία περίπτωση την Ελλάδα της δεκαετίας του 1980 και του 1990, όταν έφταναν στη χώρα τα πρώτα μαζικά κύματα από ομογενείς της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της Βορείου Ηπείρου (Καραγιάννης κ.α., 2012: 3; Κασίμη, 2012: 91; Kasimis and Kassimi, 2004; Κοντογιάννη κ.α., 2014: 325; Νικολάου, 2011: 17; Palaiologou, 2012: 58; Στεργίου, 2007: 1092; ΥΠΕΣ, 2013: 6).

Η πολυπολιτισμικότητα, επομένως, δεν αποτελεί πλέον χαρακτηριστικό μόνο των παραδοσιακών μεταναστευτικών χωρών, αλλά βασικό δομικό στοιχείο νέων χωρών υποδοχής όπως η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιταλία, η Πορτογαλία (άλλοτε παραδοσιακές χώρες αποστολής μεταναστών) με σημαντικές προεκτάσεις: κοινωνικές, δημογραφικές, εκπαιδευτικές (Καραγιάννης κ.α., 2012: 3; Κασίμη, 2012: 92; Palaiologou, 2012: 62; Παπαχρήστος, 2011: 31; Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004: 10).

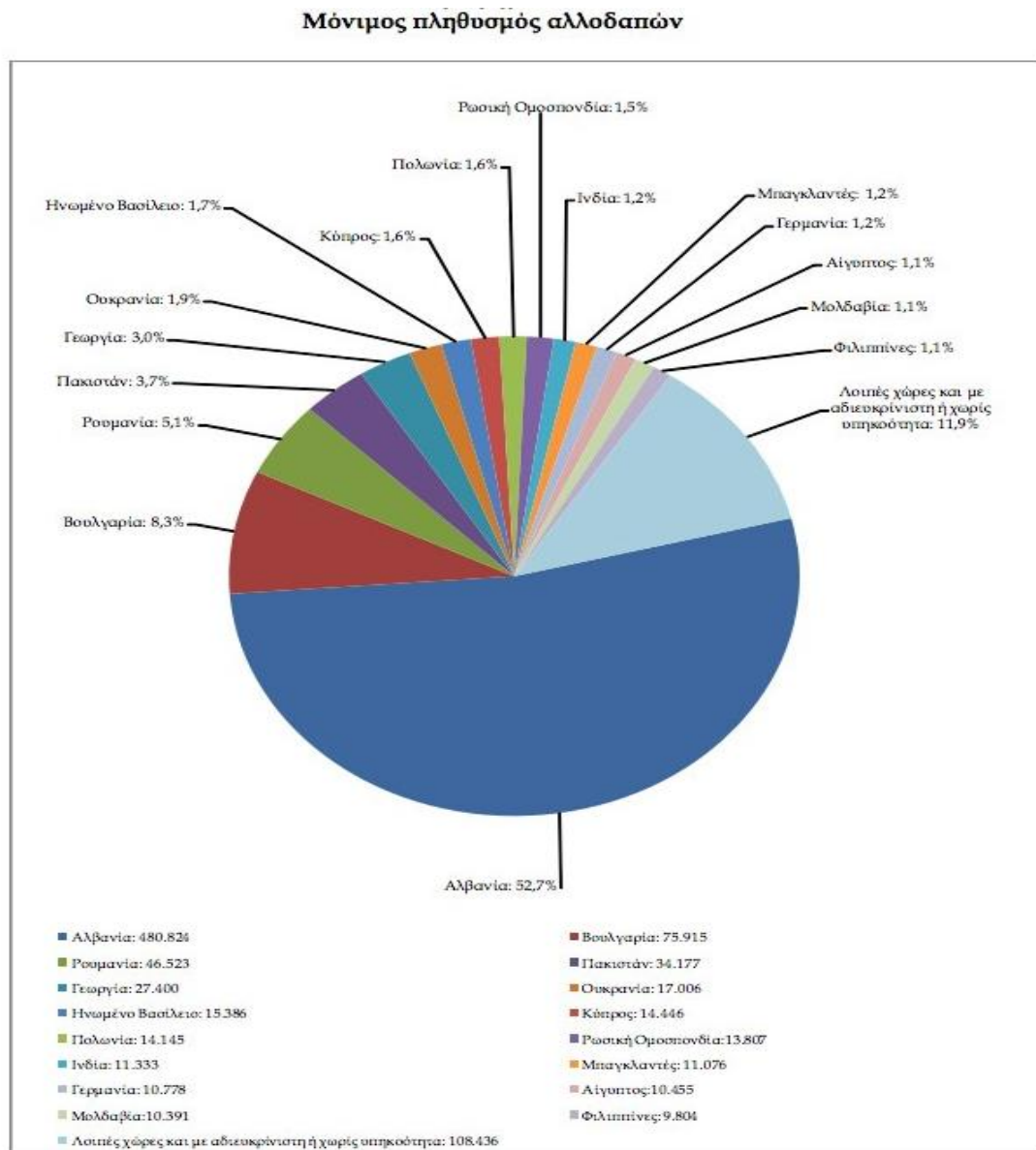
Η διαχείριση του μεταναστευτικού φαινομένου αποτελεί προτεραιότητα για την ελληνική πολιτεία και την Ε.Ε.. Παρόλο που τα πρόσφατα στατιστικά στοιχεία για τη μετανάστευση στην Ελλάδα διαφέρουν ανάλογα με την πηγή τους, οι επίσημες πηγές δείχνουν πτώση του αριθμού μεταναστών το 2010 και μια ακόμα μεγαλύτερη το 2011

λόγω της οικονομικής κρίσης και της ανεργίας, που οδήγησε στην επιστροφή στους τόπους προέλευσης. Σύμφωνα με την Υπηρεσία Εργατικού Δυναμικού, το τέταρτο τρίμηνο του 2010 ζούσαν στην Ελλάδα 810.000 αλλοδαποί, δηλαδή 4% λιγότεροι από τα αντίστοιχα νούμερα του 2009 (OECD, 2012a: 234; Palaiologou, 2012: 58). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής του 2011, οι αλλοδαποί που διέμεναν στη χώρα υπολογίζονταν περίπου 911.929. Ωστόσο, σύμφωνα με την Eurostat το 2012 και την απογραφή του 2011, οι αλλοδαποί που διέμεναν στην Ελλάδα ανέρχονταν στους 975.000 περίπου (Μαλιγκούδη, 2014: 299; Κοντογιάννη κ.α., 2014: 325). Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών, το 2010 οι μη – Ευρωπαίοι κάτοχοι αδειών έφταναν τους 567.000, μειωμένοι κατά 20.000 σε σχέση με το 2008. Στοιχεία για το έτος 2011 έδειξαν ότι ο αριθμός αδειών μειώθηκε κατά 100.000 περίπου (Palaiologou, 2012: 58). Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής του Υπουργείου Εσωτερικών, το σύνολο του νόμιμου μεταναστευτικού πληθυσμού από πολίτες τρίτων χωρών το 2013 ανέρχεται στους 405.306. Παρά το δύσκολο οικονομικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και τη μείωση των μεταναστευτικών ροών που αυτό συνεπάγεται, τα ποσοστά των πολιτών τρίτων χωρών παραμένουν υψηλά (ΥΠΕΣ, 2013: 7). Το 2010, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ 1,2 εκατομμύρια μετανάστες ζούσαν στην Ελλάδα με ή χωρίς άδεια παραμονής. Εκτιμάται ότι το 10% του πληθυσμού της χώρας έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο (Palaiologou, 2012: 58).

Στον ελληνικό μεταναστευτικό χάρτη παρατηρούμε την κυριαρχία μιας συγκεκριμένης εθνοτικής ομάδας: των Αλβανών. Το στοιχείο αυτό συνιστά μια ιδιαιτερότητα για την Ελλάδα, που αποτελεί τη μόνη χώρα στην Ε.Ε., στην οποία μια ορισμένη εθνότητα αντιπροσωπεύει περισσότερο από το 50% του συνολικού αριθμού μεταναστών και οφείλεται τόσο στις πολιτικές συνθήκες της Αλβανίας αλλά και στη χωρική γειτνίαση με την Ελλάδα. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία από το ΥΠΕΣ και την απογραφή του 2011, το 52,7% των μεταναστών στην Ελλάδα προέρχονται από την Αλβανία, ενώ οι υπόλοιπες μεταναστευτικές ομάδες κατάγονται από την Ανατολική Ευρώπη (Βουλγαρία, Ρουμανία, Πολωνία) και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ουκρανία, Γεωργία, Ρωσία, Μολδαβία), την Ασία (Πακιστάν, Φιλιππίνες, Ινδία, Μπαγκλαντές, Ιράκ, Συρία) και τη Βόρεια Αφρική (Αίγυπτος). Συνολικά οι αλλοδαποί εργαζόμενοι στην Ελλάδα προέρχονται από 120 χώρες (Μαλιγκούδη, 2014: 299; OECD, 2012a: 234; Palaiologou, 2012: 59; Παπαχρήστος,

2011: 32; Πρελορέντζου, 2011: 72; Τσολερίδου, 2009: 86-7; ΥΠΕΣ, 2013: 8). Ο μόνιμος πληθυσμός αλλοδαπών αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 4.1



«Μόνιμος Πληθυσμός Αλλοδαπών»

Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή, απογραφή πληθυσμού 2011

Η πλειοψηφία των μεταναστών (56%) είναι άτομα νεότερης ηλικίας (19-40 ετών) και συνήθως έχουν περισσότερα παιδιά από τους γηγενείς. Το 17% είναι παιδιά

ηλικίας 1-18 ετών, που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα από μετανάστες γονείς, γνωστά ως «δεύτερη γενιά μεταναστών» (Palaiologou, 2012: 59; ΥΠΕΣ, 2013: 8).

Όσον αφορά τη γεωγραφική κατανομή τους, επιβεβαιώνοντας ό,τι ισχύει και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρείται έντονη χωρική συγκέντρωση στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο). Η ανεπτυγμένη οικονομία των περιοχών αυτών αλλά και οι ευκαιρίες εύρεσης εργασίας αποτελούν παράγοντες έλξης, όπως επίσης και η φτηνή στέγαση σε συγκεκριμένες χωροταξικά περιοχές με απαξιωτικά χαρακτηριστικά, που έχουν εγκαταλειφθεί από τους γηγενείς. Μεγάλες συγκεντρώσεις παρατηρούνται επίσης σε τουριστικές περιοχές (Ζάκυνθος, Μύκονος) αλλά και σε ορεινά μέρη που συνορεύουν με χώρες προέλευσης (π.χ. Αλβανία). Τέλος η ζήτηση εργατικού δυναμικού στον αγροτικό τομέα ενίσχυσε την παρουσία μεταναστών σε αγροτικές περιοχές (Μαλιγκούδη, 2014: 299; Νικολάου, 2011: 42-3; ΥΠΕΣ, 2013: 9).

Η πρόκληση για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές ευρωπαϊκές κοινωνίες, ιδιαίτερα για τις «νέες» χώρες υποδοχής, όπως η Ελλάδα, είναι η οργάνωση των σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών, ώστε η «συνάντησή» τους να οδηγήσει σε δημιουργική αλληλεπίδραση. Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, έχει επωμισθεί το ρόλο της δημιουργίας προϋποθέσεων αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας ως βασικό δομικό στοιχείο της κοινωνίας μας και των κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών για την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από ποια εθνοτική ομάδα προέρχονται. Πιθανός αποκλεισμός τους από την εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνει τις πιθανότητες για κοινωνικές συγκρούσεις και μετέπειτα εργασιακό και κοινωνικό αποκλεισμό (Καραγιάννης κ.α., 2012: 3; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 8; Τριανταφυλλίδου, 2011: 1). Σε μικρό χρονικό διάστημα η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με ζητήματα που αφορούν την παρουσία των αλλοδαπών και που συνδέονται με τη δεύτερη γενιά μεταναστών και την εκπαίδευσή της (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 7).

4.2 Ποσοτικά Στοιχεία: Πόσοι μετανάστες μαθητές φοιτούν στο ελληνικό σχολείο;

Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της χώρας είναι ιδιαίτερα έντονη, ιδιαίτερα στα σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης και ως ένα βαθμό και των άλλων αστικών κέντρων. Σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής, του ΥΠΕΠΘ και του ΠΙΟΔΕ το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών φοιτά στα σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης και ακολουθούν ο Πειραιάς, η Ανατολική Αττική και η Δυτική Αττική (Κασίμη, 2012: 92; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 109; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 7,34,35).

Οποιαδήποτε ενέργεια για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες μαθητές προϋποθέτει τη γνώση και την ύπαρξη ποσοτικών στοιχείων, τόσο για το σύνολο του μεταναστευτικού πληθυσμού όσο και για το μαθητικό πληθυσμό. Η έλλειψη επαρκών στοιχείων για τα παιδιά των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα βασικό εμπόδιο για τη χάραξη και την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής (Τριανταφυλλίδου, 2006: 2). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως μέχρι το 1994 δεν είχε γίνει καμιά ενέργεια απογραφής των παιδιών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών που φοιτούσαν στα σχολεία της χώρας. Άλλωστε μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 δεν υπήρχε επίσημη εκπαιδευτική νομοθεσία που να προβλέπει την εγγραφή των παιδιών των αλλοδαπών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και η αποδοχή τους στα σχολεία από τα στελέχη της εκπαίδευσης ήταν παράνομη (Palaiologou, 2012: 65; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 101).

Το σχολικό έτος 1995-96 έχουμε τα πρώτα επίσημα στατιστικά στοιχεία από την επιστημονική ομάδα του κ. Δρεττάκη. Στην καταγραφή αυτή παρατηρείται ότι για πρώτη φορά ο επίσημος πολιτικός λόγος διαχωρίζει τους μαθητές σε «παλιννοστούντες» και «αλλοδαπούς», ενώ μετά το 2008 γίνεται αναφορά μόνο για «μετανάστες» μαθητές (Palaiologou, 2012: 59-60; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 102). «Παλιννοστούντες» θεωρούνται τα παιδιά των ομογενών, που επαναπατρίστηκαν κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, έχουν μητρική γλώσσα τα ρώσικα και πολιτογραφήθηκαν ως Έλληνες. «Παιδιά μεταναστών» θεωρούνται τα παιδιά που δεν έχουν ελληνική ιθαγένεια και των

οποίων η μητρική γλώσσα είναι άλλη από την ελληνική (Τριανταφυλλίδου, 2011: 1). Αν και με την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ) - που καταργήθηκε πρόσφατα - το 1996, η προσπάθεια συλλογής στοιχείων για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες βελτιώθηκε, ωστόσο είναι σημαντική η έλλειψη λεπτομερειακών δημογραφικών στοιχείων για το σύνολο του μεταναστευτικού πληθυσμού και του αντίστοιχου μαθητικού, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνολική εικόνα για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (οικογενειακή κατάσταση, τα οικονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά) των οικογενειών τους (Κασίμη, 2012: 97; Τριανταφυλλίδου, 2006: 2). Επίσης, όπως επισημαίνουν οι Γκότοβος και Μάρκου (2003: 2,3), τα στοιχεία που αντλούμε από διάφορες πηγές δεν συμφωνούν πάντα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η σαφής καταγραφή των μαθητών. Από τους Σκούρτου, Βρατσάλη και Γκόβαρη (2004: 21-22) επισημαίνεται η απουσία ποιοτικών ερευνών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών (σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, σχολική κοινότητα και τοπική κοινωνία).

Από τα πρώτα στατιστικά δεδομένα έγινε φανερό η αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού σε σχέση με τους γηγενείς, με αποτέλεσμα ο Δρεττάκης να υποστηρίζει ότι ως ένα βαθμό αντισταθμίστηκε η μείωση των γεννήσεων στη χώρα με την είσοδο των παιδιών των μεταναστών (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 105). Συγκρίνοντας τον συνολικό αριθμό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην α/θμια και β/θμια εκπαίδευση από το σχολικό έτος 1995-96 (47.666) έως το σχολικό έτος 1998-99 (79.737), επιβεβαιώνεται η αυξητική τάση, όπου στην περίπτωση των αλλοδαπών μόνο, αγγίζει το 322,8% (από 8.455 σε 35.751) σε αντίθεση με την αισθητή μείωση των γηγενών από 1.484.277 σε 1.352.144 (ποσοστό -8,9%) (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 104). Αντίστοιχα το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών για τη χρονική περίοδο 1995/96 έως 2004/05 αυξήθηκε κατά 150% (Κασίμη, 2012: 92).

Στην αύξηση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών συνέβαλαν σημαντικά τα προγράμματα νομιμοποίησης και οικογενειακής επανένωσης. Σύμφωνα με τον νόμο Ν. 2910/2001 αναγνωρίζεται σε όλα τα παιδιά που έχουν γεννηθεί από υπηκόους τρίτων χωρών το δικαίωμα δωρεάν πρόσβασης στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής τους. Ως εκ τούτου οι σχολικές διευθύνσεις άρχισαν να εγγράφουν αλλοδαπούς μαθητές ακόμα και αν δεν υπήρχαν τα

απαραίτητα έγγραφα. Ο νόμος προέβλεπε και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια διυπουργικής απόφασης των Υπουργείων Παιδείας και Εσωτερικών, αλλά η απόφαση αυτή δεν εφαρμόστηκε ποτέ (Κασίμη, 2012: 94; Τριανταφυλλίδου, 2011: 2; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 4). Με την πάροδο των ετών η αυξητική τάση στον αριθμό των αλλοδαπών συνεχίστηκε, ενώ ο αριθμός των παλιννοστούντων μειώθηκε αισθητά, καθώς ολοκληρώθηκε ο κύκλος της παλιννόστησης. Με την είσοδο μεταναστών από ασιατικές και αφρικανικές χώρες άλλαξε το προφίλ των μεταναστών μαθητών (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 113).

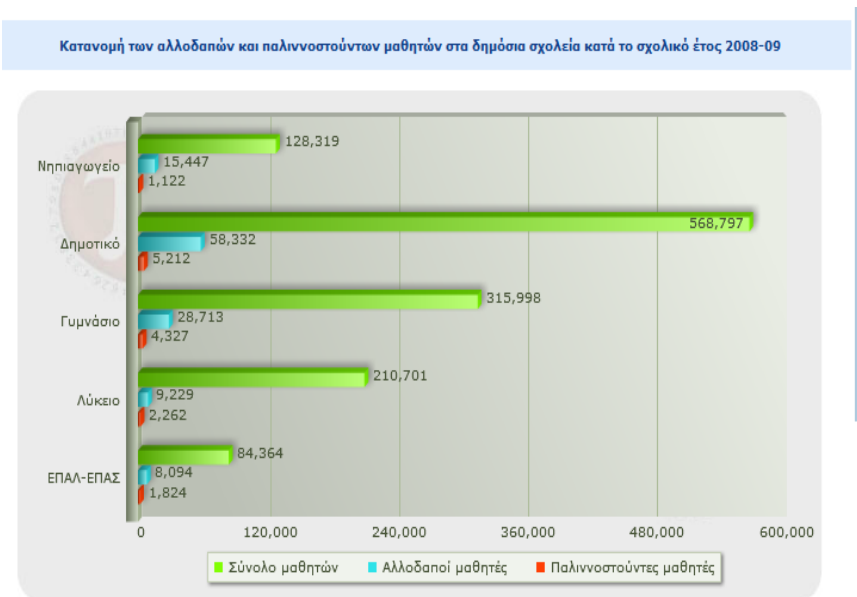
Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ, η ποσοτική κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα σχολεία της χώρας το σχολικό έτος 2008/9 είχε ως εξής:

Πίνακας 4.1: Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων στα Δημόσια Σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2008-2009

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός μαθητών αλλοδαπών	Αριθμός Παλιννοστούντων μαθητών
Νηπιαγωγείο	128.319	15.447	1.122
Δημοτικό	568.797	58.332	5.212
Γυμνάσιο	315.998	28.713	4.327
Λύκειο	210.701	9.229	2.262
ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ	84.364	8.094	1.824
ΣΥΝΟΛΟ	1.308.179	119.815	14.747

Πηγή: ΙΠΟΔΕ (<http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf>)

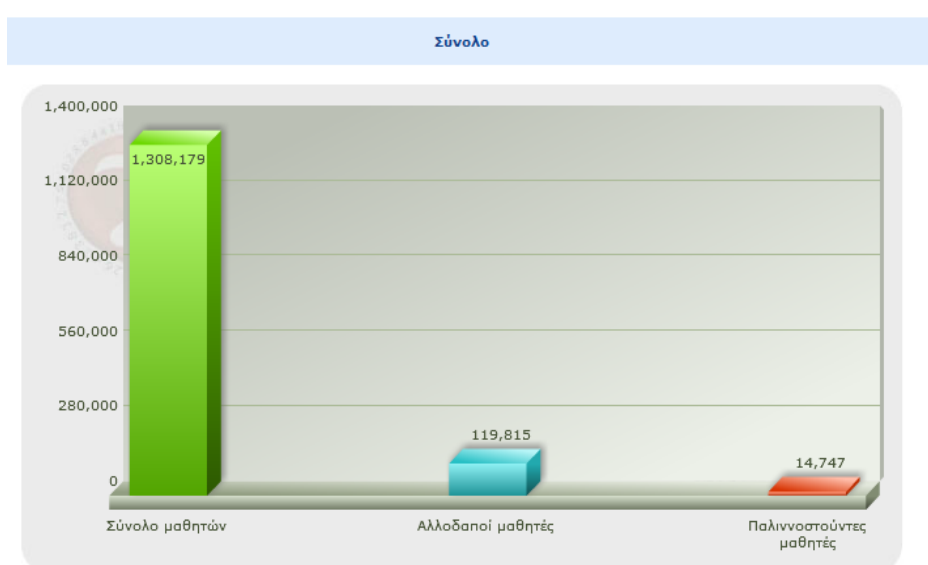
Σχήμα 4.2



Πηγή: <http://www.3comma14.gr/pi/?survey=3838>

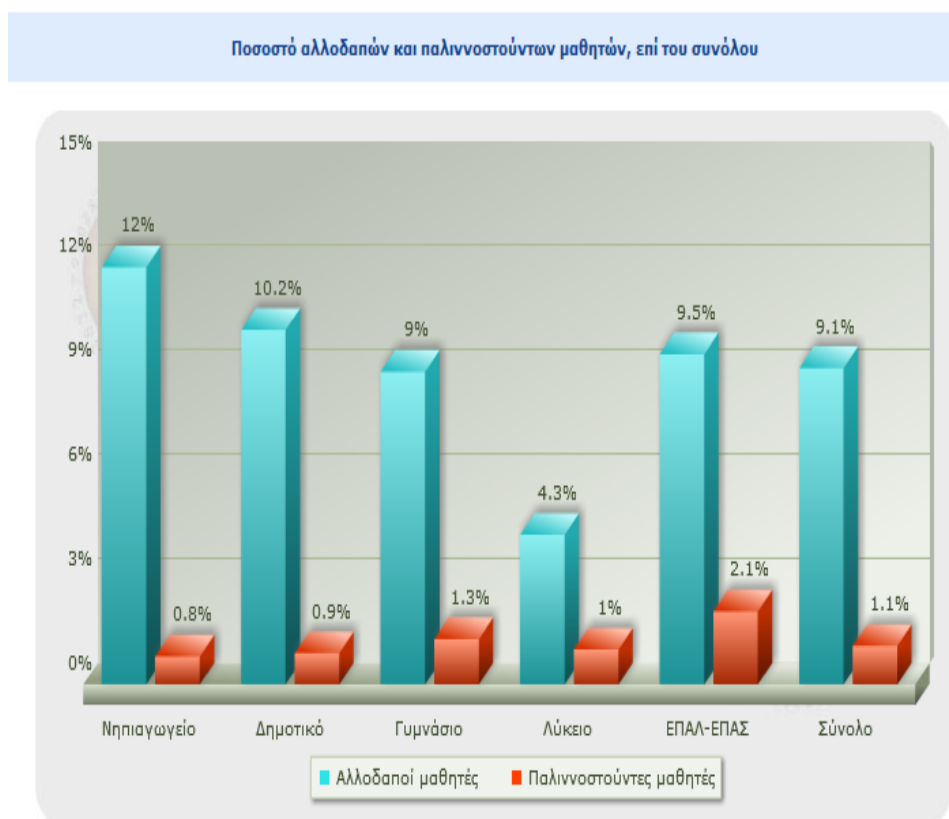
Σχήμα 4.3

«Αριθμός Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»



Πηγή: <http://www.3comma14.gr/pi/?survey=3838>

Σχήμα 4.4



Πηγή: <http://www.3comma14.gr/pi/?survey=3838>

Στο σύνολο των 1.308.179 μαθητών, ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων ήταν 134.562 (ΙΠΟΔΕ, 2010).

Προσπαθώντας να χαρτογραφήσουμε την παρούσα κατάσταση στην Ελλάδα, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, οι αλλοδαποί μαθητές κατά το σχολικό έτος 2012-13 ανέρχονταν σε 127.933 περίπου, αριθμός που αντιπροσωπεύει το 10,2% περίπου του μαθητικού πληθυσμού, ενώ το 18% των μαθητών έχουν άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική (Κοντογιάννη κ.α., 2014: 326; Μαλιγκούδη, 2014: 300; Τριανταφυλλίδου, 2011: 2; Triandafyllidou, 2009: 2;).

Τα στοιχεία για τα σχολικά έτη 2011/12 και 2012/13 παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.2: Αλλοδαποί μαθητές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και σχολικό έτος

ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	
	2011/12	2012/13
Νηπιαγωγείο	21.033	18.811
Δημοτικό	76.977	68.654
Γυμνάσιο	34.347	30.617
Λύκειο	12.958	9.851
ΣΥΝΟΛΟ	145.315	127.933

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο: Κοντογιάννη, Μιχελακάκη και Παπαλεξοπούλου, 2014: 326

Ο παραπάνω πίνακας επιβεβαιώνει την αυξητική τάση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών για το σχολικό έτος 2011/12 (145.315), ενώ η μείωσή του σε 127.933 μαθητές πιθανότατα να οφείλεται στην οικονομική κρίση που αντιμετωπίζει η Ελλάδα και που ωθεί αρκετούς μετανάστες σε παλιννόστηση ή μετανάστευση σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα (Μαλιγκούδη, 2014: 301).

Στους παραπάνω πίνακες, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι το 50% περίπου των μεταναστών μαθητών φοιτά στα δημοτικά σχολεία (Κασίμη, 2012: 92) καθώς και τη δραστική και αυξανόμενη διαρροή των μεταναστών μαθητών, κυρίως από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μια διαρροή μεγαλύτερη από το αντίστοιχο ποσοστό των γηγενών μαθητών. Επιπλέον η διαφορά στα ποσοστά αποφοίτησης Ελλήνων – αλλοδαπών από την κατώτερη δευτεροβάθμια είναι πάνω από 20% και από την ανώτερη δευτεροβάθμια πάνω από 40% (Triandafyllidou and Gropas, 2007: 5,11). Η Eurostat (Palaiologou, 2012: 64) δίνει ποσοστά ως προς τη μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης 44% για μετανάστες και 10% για γηγενείς μαθητές. Πολλοί από τους μετανάστες μαθητές αποτυγχάνουν να ολοκληρώσουν το Γυμνάσιο και ακόμα περισσότεροι το Λύκειο (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 34; Τριανταφυλλίδου, 2011: 2). Το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ερμηνεύεται από τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011: 107) ως αποτέλεσμα της πρώιμης εισόδου τους στην αγορά εργασίας. Η

έλλειψη επίσημων στατιστικών στοιχείων για τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν μας επιτρέπει να συγκρίνουμε την εκπροσώπησή τους σε σχέση με τον γηγενή πληθυσμό. Οι ίδιοι συγγραφείς επισημαίνουν πως ο αποκλεισμός των παιδιών αυτών από τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι γεγονός και προειδοποιούν για κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού τους, τονίζοντας την αναγκαιότητα για παρεμβάσεις άμεσες και αποτελεσματικές (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 110). Σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής, ο Παπαχρήστος (2011:196; <http://www.immnet.eu/index.php/en/component/allvideoshare/video/latest/papachristos>) τονίζει τη σημασία της διεξαγωγής ερευνών για την εξελικτική πορεία των παιδιών των μεταναστών.

Όσον αφορά την υπηκοότητα των μεταναστών μαθητών, σύμφωνα με στοιχεία από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά το σχολικό έτος 2009/2010 η συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών καταγόταν από την Αλβανία (63,2%), τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Ρωσία και άλλες σλαβικές χώρες (17%), τις αραβικές χώρες, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση εισερχόμενης μετανάστευσης από χώρες της νοτιοανατολικής Ασίας (Ασία, Πακιστάν, Αφγανιστάν), το σύνολο των οποίων άγγιξε τους 70.647 το 2006, σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (Κασίμη, 2012: 92; Μαλιγκούδη, 2014: 300, 302). Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα με τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, διαπιστώνουμε μια σημαντική διαφοροποίηση της Ελλάδας σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Μ. Βρετανία, Γαλλία), καθώς το ποσοστό των μαθητών με «ορατή» διαφορετικότητα (φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά), όπως Αφρικανοί ή Ασιάτες μαθητές (Κινέζοι, Ινδοί) είναι πολύ μικρό.

Πίνακας 4.3: Εθνοτική προέλευση αλλοδαπών μαθητών το σχολικό έτος 2009/10

Χώρα Προέλευσης	Αριθμός μαθητών
Αλβανία	118.147
Βουλγαρία	7.773
Ρουμανία	5.119
Γεωργία	2.322

Ρωσία	1.520
Πολωνία	1.264
Ινδία	1.121
Αρμενία	1.102
Αίγυπτος	1.021
Συρία	1.004
Μολδαβία	894
Ουκρανία	875
Φιλιππίνες	609

Πηγή: ΥΠΑΙΘ, Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχ. έτος 2009/10, στο: Μαλιγκούδη, 2014: 300

Όσον αφορά τη γεωγραφική κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων στα δημόσια σχολεία της χώρας μια εικόνα μας δίνουν οι παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 4.4

Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα Δημόσια Σχολεία κατά το σχολ. έτος 2008-09, ανά περιφέρεια

Σχολ. έτος 2008-09. Δημόσια Νηπιαγωγεία			
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Σύνολο Μαθητών (Νήπια & Προνήπια)	Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών (Νήπια & Προνήπια)	Αριθμός Παλ/ντων Μαθητών (Νήπια & Προνήπια)
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	8.237	290	136
ΑΤΤΙΚΗΣ	29.900	5.335	169
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	3.015	302	3
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	8.973	786	20
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	4.430	290	10
ΗΠΕΙΡΟΥ	4.087	301	9
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	9.417	904	16
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΙΩΝ	3.041	533	19
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	28.697	2.605	653
ΚΡΗΤΗΣ	10.877	1.342	36
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	4.125	713	9
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	7.790	1.238	14
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	5.730	808	28
ΣΥΝΟΛΟ	128.319	15.447	1.122

Πηγή: ΙΠΟΔΕ,2010 (<http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf>)

Πίνακας 4.5

Σχολ. έτος 2008-09. Δημόσια Δημοτικά Σχολεία			
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Σύνολο Μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων Μαθητών
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	34.174	1.235	595
ΑΤΤΙΚΗΣ	166.908	22.105	1.011
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	11.144	941	45
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	39.680	2.897	102
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	17.344	854	79
ΗΠΕΙΡΟΥ	17.463	1.268	197
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	40.798	3.493	86
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΙΩΝ	11.881	2.016	94
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	110.099	9.068	2.499
ΚΡΗΤΗΣ	40.460	4.547	191
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	20.284	2.672	90
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	31.888	4.367	134
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	26.674	2.869	89
ΣΥΝΟΛΟ	568.797	58.332	5.212

Πίνακας 4.6

Σχολ. έτος 2008-09. Δημόσια Γυμνάσια			
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Σύνολο Μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων Μαθητών
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	18.356	604	674
ΑΤΤΙΚΗΣ	97.878	12.629	1.049
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	6.383	414	33
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	22.409	1.452	73
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	9.759	406	79
ΗΠΕΙΡΟΥ	9.607	744	75
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	23.072	1.478	113
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	6.651	756	26
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	58.086	4.209	1.973
ΚΡΗΤΗΣ	20.141	1.647	85
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	10.857	1.062	67
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	16.376	1.698	35
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	16.423	1.614	45
ΣΥΝΟΛΟ	315.998	28.713	4.327

Πηγή: ΙΠΟΔΕ,2010 (<http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf>)

Πίνακας 4.7

Σχολ. έτος 2008-09. Δημόσια Λύκεια			
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Σύνολο Μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων Μαθητών
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	11.145	161	388
ΑΤΤΙΚΗΣ	70.683	4.631	438
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	3.806	78	5
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	13.670	372	36
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	7.066	83	25
ΗΠΕΙΡΟΥ	7.339	271	25
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	14.604	413	73
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	4.494	322	49
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	37.222	1.259	1.107
ΚΡΗΤΗΣ	12.938	437	33
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	5.493	255	13
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	12.155	570	55
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	10.086	377	15
ΣΥΝΟΛΟ	210.701	9.229	2.262

Πίνακας 4.8

Σχολ. έτος 2008-09. Δημόσια ΕΠΑΛ - ΕΠΑΣ			
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Σύνολο Μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων Μαθητών
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	5.477	140	330
ΑΤΤΙΚΗΣ	26.598	4.177	505
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	1.655	113	12
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	5.692	330	7
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	2.498	134	10
ΗΠΕΙΡΟΥ	2.422	297	14
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	6.596	458	24
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	1.394	118	0
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	16.444	1.094	843
ΚΡΗΤΗΣ	5.611	352	38
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	2.526	230	17
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	3.572	389	18
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	3.879	262	6
ΣΥΝΟΛΟ	84.364	8.094	1.824

Πηγή: ΙΠΟΔΕ, 2010 (<http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf>)

Σύμφωνα με τα αριθμητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στους πίνακες, παρατηρούμε μεγαλύτερη συμμετοχή στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σε σχέση με τη φοίτησή τους στα λύκεια, στοιχείο που σύμφωνα με την Κασίμη (2012: 98) πιθανότατα φανερώνει τη δυσμενέστερη θέση αυτής της ομάδας μαθητών. Επιπλέον γίνεται ολοφάνερη η γεωγραφική συγκέντρωση των μισών σχεδόν (49,73%) (Prelorenzou, *χχ*: 1; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 34) αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες της Αττικής, όπου οι μετανάστες αντιπροσωπεύουν το 12% περίπου του συνολικού σχολικού πληθυσμού (Triandafyllidou and Gropas, 2007: 5). Μεγάλη χωρική συγκέντρωση παρατηρείται και στα υπόλοιπα μεγάλα αστικά κέντρα, στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη), της Πελοποννήσου και της Κρήτης (Prelorenzou, *χχ*: 1). Αντίθετα οι περιοχές της Δυτικής Μακεδονίας και του Βορείου Αιγαίου φαίνεται να έχουν τον μικρότερο αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό.

Παρατηρώντας τα αριθμητικά δεδομένα από τη διδακτορική διατριβή του κ. Παπαχρήστου για τη φοίτηση των μεταναστών μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία το σχολικό έτος 2009-2010, επιβεβαιώνεται η θεωρία της υψηλής συγκέντρωσης των παιδιών αυτών στα σχολεία του κέντρου της Αθήνας σε ποσοστό 30,33% (13.104) στη διεύθυνση Α΄ Αθήνας, ως αποτέλεσμα της εγκατάλειψης του κέντρου από τους γηγενείς, που μετακινούνται προς τα προάστια (Νικολάου, 2011: 78). Σε ορισμένες περιοχές του κέντρου, όπως το Γκάζι, η πλατεία Βάθης, η Κυψέλη και τα Πετράλωνα, το ποσοστό των μεταναστών μαθητών ξεπερνάει το 45% (Triandafyllidou and Gropas, 2007: 11). Εκτός από τα σχολεία του κέντρου, υψηλά ποσοστά παρατηρούνται στα σχολεία της Ανατολικής Αττικής (16,69% ή 4.625 αλλοδαποί), του Πειραιά (15,33% ή 4.035) και της Δυτικής Αττικής (14,75% ή 1.731). Στις Διευθύνσεις της Δυτικής και Ανατολικής Θεσσαλονίκης είναι συγκεντρωμένοι 3.059 ή 11,71% και 2.757 ή 11,80% αντίστοιχα (Παπαχρήστος, 2010: 622-3). Αναλυτικότερα τα ποσοτικά δεδομένα φαίνονται στον πίνακα 4.9.

**Πίνακας 4.9 «Στατιστικά Στοιχεία Φοίτησης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων
Μαθητών Στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία κατά το σχολ. έτος 2009-2010»**

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ & ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2009-2010						
Α/Α	Δ/ΝΣΗ Π.Ε.	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΣΩΝ ΦΟΙΤΗΣΑΝ				
		ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ % ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ & ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
1.	Α' ΑΘΗΝΩΝ	12958	146	13104	43200	30,33
2.	Β' ΑΘΗΝΩΝ	2478	85	2563	25445	10,07
3.	Γ' ΑΘΗΝΩΝ	3201	107	3308	26200	12,63
4.	Δ' ΑΘΗΝΩΝ	2705	240	2945	23096	12,75
5.	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	4419	206	4625	27711	16,69
6.	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	1396	335	1731	11736	14,75
7.	ΠΕΙΡΑΙΑ	3861	174	4035	26322	15,33
8.	ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	572	20	592	12938	4,58
9.	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	923	26	949	5536	17,14
10.	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	360	7	367	4494	8,17
11.	ΆΡΤΑΣ	243	11	254	3494	7,27
12.	ΑΧΑΪΑΣ	1627	70	1697	18553	9,15
13.	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	1059	114	1173	6898	17,00
14.	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	146	16	162	1562	10,37
15.	ΔΡΑΜΑΣ	225	142	367	3737	6,40
16.	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	1671	135	1806	13379	13,50
17.	ΈΒΡΟΥ	133	145	278	7860	3,54
18.	ΕΥΒΟΙΑΣ	1466	35	1501	12444	12,06
19.	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	45	3	48	816	5,88
20.	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	639	33	672	2796	24,03
21.	ΗΛΕΙΑΣ	1042	34	1076	8787	12,25
22.	ΗΜΑΘΙΑΣ	755	104	859	9351	9,19
23.	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	2951	35	2986	20449	14,60
24.	ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	214	80	294	2541	11,57
25.	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	2757	506	3263	27645	11,80
26.	ΔΥΤ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	3059	1104	4163	35554	11,71
27.	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	456	51	507	8001	6,34
28.	ΚΑΒΑΛΑΣ	874	113	987	8405	11,74
29.	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	366	8	374	6305	5,93
30.	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	155	16	171	2796	6,12
31.	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	864	32	896	6143	14,59
32.	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	523	15	538	2408	22,34
33.	ΚΙΛΚΙΣ	378	82	460	4579	10,05
34.	ΚΟΖΑΝΗΣ	562	48	610	5547	6,39
35.	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	1629	72	1701	8724	19,50
36.	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	1620	0	1620	7570	21,40
37.	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	773	18	791	4583	17,26

38.	ΛΑΡΙΣΑΣ	1232	1040	2272	16101	14,11
39.	ΛΑΣΙΘΙΟΥ	867	3	870	4781	18,20
40.	ΛΕΣΒΟΥ	654	24	678	6236	10,87
41.	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	221	0	221	1313	16,83
42.	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	1543	8	1551	11462	13,53
43.	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	1362	29	1391	8593	16,19
44.	ΞΑΝΘΗΣ	143	95	238	5442	4,37
45.	ΠΕΛΛΑΣ	623	146	769	8917	8,62
46.	ΠΙΕΡΙΑΣ	797	221	1018	8389	12,13
47.	ΠΡΕΒΕΖΑΣ	446	90	536	3342	16,04
48.	ΡΕΘΥΜΝΟΥ	822	3	825	5891	14,00
49.	ΡΟΔΟΠΗΣ	53	224	277	3390	8,17
50.	ΣΑΜΟΥ	298	8	306	2245	13,63
51.	ΣΕΡΡΩΝ	384	184	568	9325	6,09
52.	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	476	9	485	7453	6,51
53.	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	1281	7	1288	8458	15,23
54.	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	205	28	233	3380	6,89
55.	ΦΩΚΙΔΑΣ	317	0	317	1699	18,66
56.	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	1368	150	1518	6916	21,95
57.	ΧΑΝΙΩΝ	1522	132	1654	10226	16,17
58.	ΧΙΟΥ	275	12	287	2913	9,85
59.	ΣΥΝΤ.ΓΡ.ΜΕΙΟΝ.	2	0	2	6430	0,03

Πηγή: Παπαχρήστος, 2010:622, 623

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24198#page/651/mode/1up>

Αποτέλεσμα της υψηλής συγκέντρωσης μεταναστών στα σχολεία ορισμένων περιοχών είναι η αποχώρηση των Ελλήνων μαθητών και η εγγραφή τους σε ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία σε γειτονιές με χαμηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών. Ο σχολικός διαχωρισμός αποτελεί μια στρατηγική των οικογενειών των γηγενών μαθητών, που αποσκοπεί στην εξασφάλιση καλύτερης ποιότητας εκπαίδευσης στα παιδιά τους και έχει ως αποτέλεσμα τη μετατροπή ορισμένων σχολικών μονάδων σε σχολεία «γκέτο», που χαρακτηρίζονται ως περιβάλλοντα χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης, τόσο από τους γονείς των γηγενών μαθητών όσο και από μια ομάδα μεταναστών, που ζουν αρκετά χρόνια στην Ελλάδα και φοβούνται όχι μόνο για την έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά και για την «γκετοποίηση» των παιδιών τους (Κασίμη, 2012: 105-6; Μαλούτας, 2006; Palaiologou, 2012: 63; Τριανταφυλλίδου, 2011: 3; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 12). Ο σχολικός διαχωρισμός, που συνδέεται ορισμένες φορές με τον χωροταξικό διαχωρισμό και τον παράγοντα “neighborhood effect” (επίδραση της γειτονιάς), δηλαδή τη σχέση της περιοχής που

ζει κάποιος με το είδος του σχολείου που φοιτά, αναμφίβολα αποτελεί μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς πρόκειται για ένα φαινόμενο με άμεσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις για τα παιδιά μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς (Κασίμη, 2012: 103). Επομένως, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που να ανταποκρίνονται καλύτερα στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά δεδομένα θεωρούνται απαραίτητα.

4.3. Εκπαιδευτική Πολιτική για την Εκπαίδευση και την Ένταξη των Παιδιών με Μεταναστευτική Καταγωγή

Λαμβάνοντας υπόψη τα θεσμικά μέτρα που εφαρμόστηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική καταγωγή στην Ελλάδα διακρίνεται από αρκετούς συγγραφείς (Δαμανάκης, 1997β: 38; Νικολάου, 2011: 59-60; Palaiologou, 2012: 60; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 8-9) σε τρεις μεγάλες περιόδους: α) τη δεκαετία του 1970, όπου γίνονται τα πρώτα άτολμα βήματα, β) τη δεκαετία του 1980 μέχρι τα μέσα του 1990 με την αύξηση της μετανάστευσης και της παλιννόστησης από ομογενείς κυρίως από την πρώην Σοβιετική Ένωση και τη Βόρειο Ήπειρο, γ) η τρίτη περίοδος έχει ως αφετηρία τον νόμο 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δίνοντας μια νέα διάσταση στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος η Palaiologou, (2012: 60) αναφέρεται και σε μια τέταρτη περίοδο και το ξεκίνημα μιας νέας εποχής από το 2010 με τον νόμο 3838/10 για την απόδοση ελληνικής ιθαγένειας και τις αλλαγές που προέκυψαν έκτοτε στη μεταναστευτική και κατ' επέκταση εκπαιδευτική πολιτική μέχρι σήμερα.

Με κυρίαρχη την αντίληψη της πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιογένειας (Παπαχρήστος, 2011: 135), κατά την πρώτη περίοδο κύριο μέλημα της πολιτείας ήταν η ένταξη των παλιννοστούντων Ελλήνων από τη Γερμανία, τον Καναδά, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία. Η εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηριζόταν από το στοιχείο της «φιλανθρωπίας», αντιμετωπίζοντας με ιδιαίτερη «επιείκεια» τους μαθητές στις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις (Νικολάου, 2011: 60; Δαμανάκης, 1997α: 57; 1997β: 38; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 8). Ουσιαστικά οι ανάγκες των μαθητών αγνοήθηκαν και θεωρήθηκαν «υπόθεση» των ίδιων των

παιδιών και των οικογενειών τους. Κυριάρχησε η ιδεολογία του “melting pot” (χωνευτήρι) (Μάρκου, 1996: 32-3).

Τη δεύτερη περίοδο (δεκαετία του 1980 μέχρι το 1996) που συμπίπτει με την εμφάνιση των παιδιών των μεταναστών από την Ευρώπη, την Αφρική, την Ασία, την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία αργότερα, λαμβάνονται τα πρώτα μέτρα για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Τη λογική της «φιλανθρωπίας» συμπληρώνει η λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων για την αντιμετώπιση του «ελλείμματος» και πιο συγκεκριμένα της γλωσσικής ανεπάρκειας των μαθητών, καθώς γίνεται αντιληπτό ότι «το χωνευτήρι δεν χωνεύει» (the melting pot does not melt) (Δαμανάκης, 1997α: 57; 1997β: 38-9; Μάρκου, 1996: 33; Νικολάου, 2011: 61; Παπαχρήστος, 2011: 135).

4.3.1. Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα

Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980, η Ελλάδα, υιοθετώντας την εκπαιδευτική πολιτική των παραδοσιακών χωρών υποδοχής μεταναστών, νομοθετεί πιστά αντίγραφα τους στα πλαίσια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 1980 ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) με υπουργική απόφαση, ενώ το 1983 (Ν. 1404/1983) νομοθετούνται τόσο οι Τάξεις Υποδοχής όσο και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, ως αντίγραφα των γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων, αρχικά σε σχολεία της Θεσσαλονίκης για τα παιδιά των παλιννοστούντων από τη Γερμανία, ενώ πολύ γρήγορα επεκτάθηκαν και στην Αθήνα για παιδιά από αγγλόφωνες χώρες. Κύριος σκοπός τους ήταν η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η ομαλή προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Βασική διαφορά στους δύο θεσμούς αποτελούσε το ωράριο λειτουργίας τους. Η φοίτηση στις Τ.Υ. γινόταν παράλληλα με την κανονική τάξη εντός διδακτικού ωραρίου, ενώ στα φροντιστηριακά τμήματα οι μαθητές δέχονταν επιπλέον βοήθεια στο γλωσσικό κυρίως μάθημα εκτός διδακτικού ωραρίου (Δαμανάκης, 1997α: 57-8; 1997β: 38-9; Μάρκου, 1996: 33-34; Νικολάου, 2011: 61-2; Παπαχρήστος, 2011: 135; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 113-4; Σκούρτου κ.α., 2004: 32-4; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 8).

Στην ίδια λογική αφομοίωσης και γρήγορης ένταξης στις κανονικές τάξεις κινήθηκε και ο νόμος 1894/90 «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις», που πρότεινε μια εκ νέου ίδρυση των Τ.Υ. και των Φ.Τ., προκειμένου να

αντιμετωπιστούν ικανοποιητικά οι ανάγκες του νέου κύματος παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, Αλβανία και την Ανατολική Ευρώπη. Η σχετική νομοθεσία κάνει λόγο για «τα τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων» και με την υπουργική απόφαση του 1994 (Φ. 2/378/Γ1/1124, ΦΕΚ 930 τ.β' 14-12-94) αποφασίστηκε ότι στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. μπορούσαν να εντάσσονται και οι αλλοδαποί μαθητές, ενώ η ίδρυσή τους ήταν πλέον αρμοδιότητα του οικείου νομάρχη. Παρά τη δυνατότητα πρόσληψης προσωπικού για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού προέλευσης, όπως προέβλεπε η παραπάνω υπουργική απόφαση, στην πράξη δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Μοναδική εξαίρεση η πιλοτική διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Γ. Μάρκου σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια το «μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο» των μαθητών αγνοήθηκε, έγινε αντιληπτό ως «έλλειμμα» και κάθε μορφή ετερότητας θυσιάστηκε στα πλαίσια μιας αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που οδηγούσε στην «εξομοίωση και ομοιογένεια» των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Οι Triandafyllidou and Gropas (2007: 8-9) υποστηρίζουν ότι αυτή η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική υφίσταται μέχρι και τις μέρες μας (Δαμανάκης, 1997α: 57-61, 77-8, 315-6; 1997β: 39; Νικολάου, 2011: 61-3; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 116-7; Σκούρτου κ.α., 2004: 23-4).

Νέες διατάξεις για τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. εκδόθηκαν το 1999, όπου σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708 (28-9-1999) ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας μπορεί να επιλέξει, στα πλαίσια ενός πιο ευέλικτου θεσμικού σχήματος, που έχει τη μορφή: 1)Τ.Υ. 1, 2)Τ.Υ. 2, 3)Φ.Τ., 4) Διευρυμένο ωράριο, το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει πιο καλά. Η λειτουργία των Τ.Υ. διαχωρίζεται σε δύο κύκλους: την Τ.Υ. 1, για αρχάριους και την Τ.Υ. 2 για προχωρημένους. Το πρόγραμμά τους εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα για την Τ.Υ. 1 εφαρμόζεται η εντατική εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας - στοιχείο που διαφοροποιεί τη διάταξη από αυτές των προηγούμενων ετών - και η παρακολούθηση κάποιων μαθημάτων στην κανονική τάξη (φυσική αγωγή, εικαστικά, ξένες γλώσσες), ενώ για την Τ.Υ. 2 προβλέπεται η παράλληλη στήριξη του αλλοδαπού μαθητή κατά τη διάρκεια διδασκαλίας στην κανονική τάξη. Η διάρκεια φοίτησης είναι 1-2 έτη και ο προβλεπόμενος αριθμός μαθητών για τη λειτουργία τους 9-17 μαθητές. Όσον αφορά τα Φ.Τ., λειτουργούν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, με αριθμό μαθητών 3-8 και υποστηρικτική διδασκαλία έως 10 ώρες τη βδομάδα. Ο τρόπος λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ.

μέχρι και σήμερα στηρίζεται στις παραπάνω διατάξεις (Καραγιάννης, 2012: 4; 13-4; Νικολάου, 2011: 64-5; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 118-120; Σκούρτου κ.α., 2004: 24-5; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 36; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 9).

Η ίδια υπουργική απόφαση σύμφωνα με τις Triandafyllidou and Gropas (2007: 9) άφηνε την πρωτοβουλία για την οργάνωση μαθημάτων μητρικής γλώσσας στους νομούς, κάτι που δεν έγινε ποτέ. Σε αντίθεση με μερικές σποραδικές πρωτοβουλίες γονέων και δασκάλων για την οργάνωση μαθημάτων αλβανικών, ουκρανικών και αραβικών σε σχολεία του κέντρου, που όμως δεν «προχώρησαν» λόγω πρακτικών δυσκολιών (λειτουργούσαν ανεπίσημα απογευματινές ώρες στα δημόσια σχολεία).

Από το σχολικό έτος 2002-3 οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. λειτούργησαν πιλοτικά με εποπτικό υλικό, που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Σκούρτου κ.α., 2004: 25).

Τα αποτελέσματα από τη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. έχουν δεχτεί διάφορες κριτικές. Πολλοί επιστήμονες μιλούν για έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, για προβλήματα στην έγκαιρη στελέχωσή τους, καθώς στις εν λόγω τάξεις διδάσκουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια, αλλά και για έλλειψη κατάλληλα επιμορφωμένου και ειδικευμένου προσωπικού (Κασίμη, 2012: 105; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 125; Σκούρτου κ.α., 2004: 25-6). Επίσης κατηγορήθηκαν για αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών και για την αντίφαση της «προσπάθειας ένταξης μέσω της απομόνωσης», σύμφωνα με τον Δαμανάκη (Ζωγράφου, 2003: 219), για τη λογική της διάκρισης και του διαχωρισμού, σύμφωνα με τους Γκότοβο, Μάρκου και Fehring (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 118). Εντονότερη κριτική δέχτηκαν όμως για τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό προσανατολισμό τους, που αντανακλά τα αφομοιωτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο περιθωριοποιεί και απαξιώνει την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, χωρίς να κατανοεί την «ψυχοκοινωνική σημασία της αναγνώρισης της μητρικής γλώσσας του παιδιού, αποβαίνοντας τελικά εις βάρος της ένταξης» (Κασίμη, 2012: 99-100; Σκούρτου κ.α., 2004: 26).

Με την πάροδο του χρόνου, παρά την αύξηση του αλλοδαπού μεταναστευτικού πληθυσμού, ο αριθμός των Τ.Υ. και των Φ.Τ. μειωνόταν δραματικά (Ζωγράφου, 2003: 217; Παλαιολόγου, 2011: 123).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι με την Υπουργική Απόφαση Φ.1 ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011 «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ», επαναπροσδιορίστηκε η ίδρυση και η λειτουργία των Τ.Υ. και των Ε.Φ.Τ. στο πλαίσιο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ν.3879/2010) (Καραγιάννης κ.α., 2012: 12; Κασίμη, 2012: 94; Φ.1 ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011).

Τέλος οι Τ.Υ. υποστηρίχθηκαν και από το έργο «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», που υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», το οποίο εντάσσεται στο ΕΣΠΑ. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διδάχτηκε και η μητρική γλώσσα των μαθητών (Μαλιγκούδη, 2014: 302; http://www.immnet.eu/images/documents/workshop1/pdf/1oWorkshop_presentation_A_Anastasiadi_Symeonidi.pdf).

4.3.2. Ν. 2413/96

Η τρίτη περίοδος έχει ως αφετηρία της την ψήφιση του Ν. 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 124, τ. Α', 17-6-1996). Η νομοθεσία αποτέλεσε το πρώτο θεσμικό μέτρο, στο οποίο γίνεται λόγος για διαπολιτισμική εκπαίδευση και υπήρξε ένας σημαντικός σταθμός για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 34 καθορίστηκε «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ο νόμος οδήγησε στην ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων στη θέση των πρώην «σχολείων παλιννοστούντων» της Αθήνας και Θεσσαλονίκης (Π.Δ. 435/84 και Π.Δ. 369/85), που λειτουργούσαν αποκλειστικά για τα παιδιά αυτά και είχαν δεχθεί αρνητικές κριτικές για την αντιφατική τους προσπάθεια να εντάξουν μέσω της περιθωριοποίησης και απομόνωσης των μαθητών τους (Δαμανάκης, 1997α: 79-80; 1997β: 39-40; Κασίμη, 2012: 95; Νικολάου, 2011: 60-1, 65; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 115-6, 126-7; Σκούρτου κ.α., 2004: 26; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 32; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 9-10).

Τα διαπολιτισμικά σχολεία, που είχαν στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, μπορούσαν να δημιουργηθούν και μέσω της μετατροπής των δημόσιων σχολείων σε διαπολιτισμικά είτε να οριστούν ως «πειραματικά» σχολεία και να υπάγονται σε πανεπιστήμια, ενώ σύμφωνα με το άρθρο 35 δινόταν η δυνατότητα ίδρυσής τους όχι μόνο στο κράτος αλλά και σε οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικά ιδρύματα και άλλα φιλανθρωπικά σωματεία. Σύμφωνα επίσης με τον νόμο, για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό, θα πρέπει το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών να είναι 45% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Τα προγράμματα των σχολείων αυτών είναι αντίστοιχα με των υπόλοιπων δημόσιων, αλλά προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των «διαφορετικών» μαθητών τους. Επιπρόσθετα προβλεπόταν και η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού καταγωγής για τέσσερις ώρες τη βδομάδα αλλά και η ενημέρωση των γονέων για το εκπαιδευτικό σύστημα και η ενθάρρυνσή τους να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες. Από το 1996 ιδρύθηκαν συνολικά 26 διαπολιτισμικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα (13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια, 4 Λύκεια), σε έξι νομούς της χώρας: Αττικής, Θεσσαλονίκης, Ροδόπης, Ιωαννίνων, Κοζάνης και Χανίων (Δαμανάκης, 1997α: 83-4; 1997β: 39-40; 2007: 414; Νικολάου, 2011: 65; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 126-7; Παπαχρήστος, 2011: 33; Σκούρτου κ.α., 2004: 26; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 32; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 9-10).

Με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκε και το ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) – που καταργήθηκε πρόσφατα- ως ημι-αυτόνομο ινστιτούτο εντός του Υπουργείου Παιδείας. Το ΙΠΟΔΕ είχε την ευθύνη για τα προγράμματα, την έκδοση βιβλίων και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα διαπολιτισμικά σχολεία, τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. καθώς και τη διεξαγωγή σχετικών ερευνών με στόχο την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Ωστόσο, βασική του ευθύνη συνιστούσε περισσότερο η εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού παρά των μεταναστών μαθητών (Δαμανάκης, 1997α: 84; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 129; Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 32; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 9).

Παρά την αναγνώριση του προοδευτικού του χαρακτήρα, ο νόμος έχει δεχτεί αρνητική κριτική. Σύμφωνα με τις Triandafyllidou and Gropas (2007: 10) αν και η νομοθεσία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, παραμένει

γενική και ασαφής ως προς τους στόχους και τα μέσα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση στους εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων. Ο Δαμανάκης (1997α: 85) υποστήριξε ότι τα σχολεία αυτά, εισάγοντας την έννοια του διαχωρισμού περισσότερο από την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών, οδηγούν από τη λογική του ελλείμματος και της αφομοίωσης στη μετάβαση στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική, που «νομιμοποιείται μέσα από την άκριτη παραδοχή μιας ιδιαιτερότητας». Κατά συνέπεια τα ξεχωριστά αυτά σχολεία κρύβουν την αντίφαση της προσπάθειας ένταξης μέσω της απομόνωσης, που απομακρύνεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία επιδιώκει την «εμπλοκή» όλων των μαθητών: γηγενών και αλλοδαπών (Ζωγράφου, 2003: 226-7; Κασίμη, 2012: 95-6; Μάρκου, 2011; Νικολάου, 2011: 69; Παλαιοιόλου και Ευαγγέλου, 2011: 127,129-130; Σκούρτου κ.α., 2004: 27; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 12).

Μελετώντας τα ποσοτικά δεδομένα για τα σχολεία αυτά, διαπιστώνουμε ότι για τη σχολική χρονιά 2009-10, στο σύνολο 73.996 αλλοδαπών και 6.781 παλιννοστούντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία φοίτησαν 521 αλλοδαποί και 162 παλιννοστούντες, ποσοστό 0,70% και 2,30% αντίστοιχα, ενώ και στις τρεις βαθμίδες ανταποκρίθηκαν στο 0,17% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, ποσοστά πολύ μικρά για το 10% του μαθητικού πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αξιοσημείωτο είναι ότι με την πάροδο του χρόνου ο αριθμός των μαθητών τους μειώνεται. Σήμερα στον νομό Αττικής λειτουργούν έξι διαπολιτισμικά σχολεία (στην Αλσούπολη Ν. Ιωνίας, το Φάληρο, το Ελληνικό, την οδό Αχαρνών και δύο στην Αθήνα) με 1.166 μαθητές. Παρά τον αρχικό τους στόχο, ο «κλειστός» τους χαρακτήρας οδήγησε σε εντονότερο διαχωρισμό (ΠΙΟΔΕ, 2010; Καθημερινή, 1/4/2012; Παλαιοιόλου και Ευαγγέλου, 2011: 127-8; Παπαχρήστος, 2011: 33; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 10).

Οι αποχωρήσεις Ελλήνων μαθητών αλλά και αλλοδαπών προς ιδιωτικά σχολεία ή δημόσια σε γειτονιές με μικρότερο αριθμό αλλοδαπών είχε ως αποτέλεσμα τη μετατροπή τους σε σχολεία αποκλειστικά για αλλοδαπούς, την υποβάθμιση και τη «γκετοποίησή» τους, κάνοντας πραγματικότητα τους αρχικούς φόβους πολλών επιστημόνων. Ως αποτέλεσμα του φόβου για εντονότερο σχολικό διαχωρισμό και μεγαλύτερη αποχώρηση γηγενών, ορισμένα σχολεία στο κέντρο της Αθήνας με υψηλά ποσοστά αλλοδαπών (Γκάζι, Πλατεία Βάθης, Κυψέλη, Πετράλωνα), ενώ ξεπερνούν το όριο του 45%, δεν χαρακτηρίζονται διαπολιτισμικά. Επιπρόσθετα

καθημερινές δυσκολίες (έλλειψη διδακτικού υλικού, κατάλληλα επιμορφωμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, δυσκολίες καθημερινής μεταφοράς μαθητών) δυσχεραίνουν περισσότερο το έργο τους (Ζωγράφου, 2003: 219; Καθημερινή, 1/4/2012; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 11-2).

Ταυτόχρονα με το παραπάνω νομοθετικό έργο, λειτούργησε το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.ΔΑ) του Τμήματος Φιλοσοφίας –Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο αποτελεί ένα Πανεπιστημιακό Κέντρο, που ασχολείται με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε διεθνές και εθνικό επίπεδο και του οποίου η συμβολή ήταν πολύ σημαντική μέσω της υλικοτεχνικής και ηθικής στήριξης σε ερευνητικά προγράμματα για την ένταξη των μεταναστών μαθητών, για τα οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008: 33).

4.3.3. Οργανωμένες Παρεμβάσεις της ελληνικής πολιτείας και της πανεπιστημιακής κοινότητας

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συμβολή τεσσάρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν από το ΥΠΔΒΜΘ σε συνεργασία με πανεπιστημιακούς φορείς και επηρέασαν τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, από το 1997-2008, στα πλαίσια του Β' και Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης με συγχρηματοδότηση από εθνικούς πόρους και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, ξεκίνησαν στην Ελλάδα τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), ΕΣΠΑ (2010-2013), με αρκετές όμως διακοπές και αφορούσαν τα έργα: «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών», που ξεκίνησε από το ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Αθηνών και από το 2010 συνεχίστηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, «Εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων» (Τμήμα Επιστημών Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας του Πανεπιστημίου Αθηνών), «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» (ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων) και η «Παιδεία Ομογενών» από το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τους Έλληνες του εξωτερικού (Καραγιάννης κ.α., 2012: 4; Μαλιγκούδη, 2014: 302; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 130; Παπαχρήστος, 2010: 243-4; 2011: 135; Σκούρτου κ.α., 2004: 28-9; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 10-11,13; <http://www.keda.gr/programs.php>;

http://www.immnet.eu/images/documents/workshop1/pdf/1oWorkshop_presentation_A_Anastasiadi_Symeonidi.pdf).

Ως στόχοι των προγραμμάτων αναφέρονται η ένταξη των παραπάνω μαθητών στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, η ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία, η διατήρηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, η προώθηση ανταλλαγών και αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Καραγιάννης, 2012: 4; Παπαχρήστος, 2010: 244; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 11).

Από τα παραπάνω προγράμματα η «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων» αφορά την ένταξη των παιδιών των μεταναστών, που αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Το πρόγραμμα αρχικά πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με κοινοτικούς και κρατικούς πόρους και υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: α. 1997-2000, με επιστημονικό υπεύθυνο τον κύριο Μάρκου, β. 2002-2004, απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές γηγενείς και αλλοδαπούς και είχε επιστημονικό υπεύθυνο τον κύριο Παπακωνσταντίνου και γ. 2006-2008, με επιστημονικό υπεύθυνο τον κύριο Καρακώστα (<http://www.keda.gr/programs.php>). Επίσης, κατά τη διάρκεια του προγράμματος διδάχτηκαν πιλοτικά τα ρώσικα και τα αλβανικά σε ορισμένα δημόσια σχολεία, ενώ η ψυχολογική υποστήριξη προς τους μαθητές ήταν πολύ σημαντική (Μαλιγκούδη, 2014: 302).

Κύριοι άξονες δράσης του προγράμματος κατά την πρώτη περίοδο ήταν η διαμόρφωση κατάλληλου προγράμματος σπουδών, η δημιουργία εποπτικού, ηλεκτρονικού και διδακτικού υλικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 131).

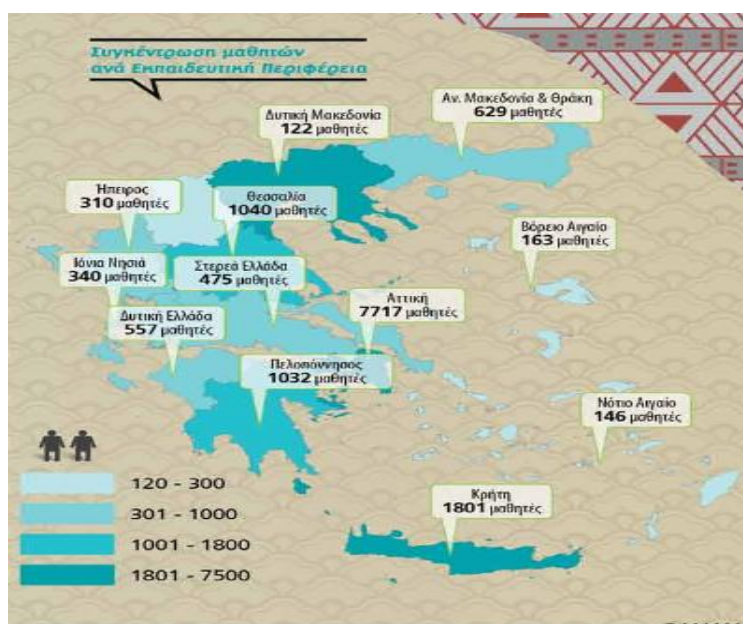
Από τον Σεπτέμβριο του 2010 η πράξη συνεχίστηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με σύμπραξη των Πανεπιστημίων Αιγαίου, Θεσσαλίας και Ιωαννίνων, μέσω του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2010-2013) και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους. Επιστημονικά υπεύθυνη ήταν η κυρία Αναστασιάδη – Συμεωνίδη. Κεντρικό στόχο της δράσης αποτέλεσε η ισότιμη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς, η κοινωνική τους ένταξη, η αποφυγή και μείωση της σχολικής διαρροής. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δέκα διαφορετικές δράσεις, που στόχευαν στην υποστήριξη των

μαθητών, των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και των γονέων των μεταναστών μαθητών, την υποστήριξη των Τ.Υ., την ενίσχυση της ελληνομάθειας, τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, τη δικτύωση σχολείων κ.α. (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 131; 2012: 67; <http://www.immnet.eu/index.php/el/2013-02-20-09-02-45/1workshop/workshop1-material>; <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/tautotita-praksis#synoptikh>).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως εκτός από την ελληνική γλώσσα δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών (αλβανικά και ρώσικα κυρίως) μέσω μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας μαθημάτων, που βραβεύτηκε με το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/dimosiotita/newsletter-18914>).

Στον ακόλουθο χάρτη (4.1) απεικονίζεται η συμμετοχή μαθητών ανά περιφέρεια:

Χάρτης 4.1



«Συμμετοχή Μαθητών στο πρόγραμμα 'Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων' ανά περιφέρεια»,

Πηγή:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/genikes_anakoinwseis/newsletter/newsletter_18.09.14/files/assets/downloads/publication.pdf p.5

Αξίζει να αναφερθεί πως η ιστοσελίδα του diapolis (πρόγραμμα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων) παραμένει ανοικτή με υποστηρικτικό υλικό (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/dimosiotita/newsletter-18914#/2/>).

Η συμβολή των ερευνητικών προγραμμάτων είναι πολύ σημαντική, καθώς δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα για την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικότητας στην ελληνική εκπαίδευση. Ωστόσο, έχουν δεχτεί αρνητικές κριτικές για αποσπασματικότητα και για ασυνέχεια, καθώς δεν αποτελούν μια μακροπρόθεσμη λύση, ενώ διατυπώνονται προβληματισμοί για τη βιωσιμότητά τους μέσω παροχής συμβουλευτικού υλικού μετά τη λήξη τους. Επιφυλάξεις διατυπώνονται και για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και την παροχή δίγλωσσης εκπαίδευσης, ενώ η υλοποίησή τους σε μικρό σχετικά αριθμό σχολείων αφορά ένα μικρό αριθμό μαθητών (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 134; Παπαχρήστος, 2010: 245; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 13).

Πολλοί συγγραφείς προτείνουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (σχολείων, γονέων, μαθητών, τοπικής αυτοδιοίκησης, πανεπιστημίων), προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια της αποσπασματικότητας και της ασυνέχειας (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 134).

4.3.4. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Μια σχετικά πρόσφατη θεσμική ρύθμιση φαίνεται να επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα μας. Πρόκειται για τη θέσπιση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Κασίμη, 2012: 96; <http://www.immnet.eu/index.php/en/component/allvideoshare/video/latest/papachristos> ; Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163, 21-9-2010, τ. Α').

Σύμφωνα με τον νόμο 3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», στο άρθρο 26 (παρ. 1), εισάγεται ο θεσμός των ΖΕΠ και ορίζεται ότι όλη η Ελλάδα αποτελείται από Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, με στόχο «την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης». Ειδικότερα επιδιώκεται η γλωσσική ενίσχυση των μαθητών, η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής βίας, της σχολικής διαρροής, η ομαλή μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων δίνεται έμφαση στη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων, θερινών τμημάτων και τη διδασκαλία της γλώσσας των χωρών καταγωγής. Οι ΖΕΠ δεν περιορίζονται στη μάθηση στο χώρο του σχολείου, αλλά περιλαμβάνουν υποστήριξη

στην τοπική κοινωνία και από την τοπική κοινωνία (ολιστική προσέγγιση). Σύμφωνα με τον Hargreaves (στα: Κουτούζης κ.α., 2012: 13 και Μουζέλης κ.α., 2012: 184) προωθούν την αλληλεπίδραση τριών βασικών παραγόντων (κεντρικής κυβέρνησης, σχολικών μονάδων και τοπικών κοινωνιών) για την εξασφάλιση της σχολικής επιτυχίας. Αποτελούν προσπάθεια δημιουργίας μόνιμου θεσμού του εκπαιδευτικού συστήματος, που θα περιλαμβάνει γεωγραφικές περιοχές και σχολεία Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων – ΕΚΟ. Κατά συνέπεια εισάγουν και την έννοια της γεωγραφικής διάστασης (Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163, 21-9-2010, τ. Α΄; ΑΔΑ 7Κ7Ψ9-Χ2Ζ 10-11-2014).

Αποτελούν εκπαιδευτική πολιτική «Θετικής διάκρισης», σύμφωνα με την οποία ενισχύεται η εκπαιδευτική στήριξη και κατανέμονται περισσότεροι άνθρωποι και οικονομικοί πόροι σε περιοχές με προβλήματα στην εκπαίδευση λόγω οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Αναπτύχθηκαν θεσμικά σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γαλλία) ήδη από τη δεκαετία του 1960 και 1980 αντίστοιχα, ως απάντηση στην αποτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών να καταπολεμήσουν το ζήτημα της ανισότητας εις βάρος των μαθητών από χαμηλά κοινωνικο-εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στα οποία περιλαμβάνονται και παιδιά μεταναστών. Στη Γαλλία εξακολουθεί να αποτελεί κεντρική στρατηγική πολιτική επιλογή (Κασίμη, 2012: 96; Κουτούζης κ.α., 2012: 8; Μουζέλης κ.α., 2012: 180-1; <http://eye.minedu.gov.gr/index.php/29-uncategorised/dhmosiothta-ergwn/167-zwnes-ekpaideutikhs-proteraiothtas>).

Στη χώρα μας υλοποιούνται στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής των Πράξεων: «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3», του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που εντάσσεται στο ΕΣΠΑ 2010-2013, με δικαιούχο φορέα υλοποίησης την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων (εΥΕ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) και με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση/Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο (Φ. 1ΤΥ/809/101455/Γ1/07-09-2011, ΦΕΚ 2197/Β; ΑΔΑ 7Κ7Ψ9-Χ2Ζ 10-11-2014).

Σύμφωνα με τον νόμο 3879/2010 βασικά κριτήρια ένταξης των σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σε ΖΕΠ είναι: χαμηλοί συνολικά εκπαιδευτικοί δείκτες, υψηλή σχολική διαρροή, χαμηλά ποσοστά πρόσβασης στην Γ/θμια εκπαίδευση, χαμηλοί κοινωνικοοικονομικοί δείκτες (χαμηλός συνθετικός δείκτης ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλός δείκτης κινδύνου φτώχειας).

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ. 1ΤΥ/809/101455/Γ1/07-09-2011, (ΦΕΚ 2197/Β) «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ», καθορίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, στις οποίες μπορούν να ενταχθούν οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στις οποίες μπορούν να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ, ύστερα από αιτήματα των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Στο άρθρο 1 της παραπάνω υπουργικής απόφασης καθορίζονται οι δεκαοχτώ σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εντάσσονται στις ΖΕΠ του Νομού Αττικής, στις περιοχές του Ταύρου, των Κάτω Πατησίων, της Πλατείας Βάθης και Εξαρχείων, και του Μενιδίου. Με τροποποιητικές εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις εγκρίθηκε η ίδρυση Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ και σε άλλες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ΖΕΠ, σύμφωνα με τους Demeuse et al., (στα: Κουτούζη κ.α., 2012: 14 και Μουζέλη κ.α., 2012: 184), έχει εκφραστεί φόβος για τον κίνδυνο «κοινωνικού στιγματισμού» των σχολείων και των μαθητών που εντάσσονται σ' αυτές, επιφυλάξεις για την επίτευξη επιθυμητών σχολικών αποτελεσμάτων και ανησυχία για την αποφυγή πολλών εκπαιδευτικών να εργαστούν σε σχολεία που εντάσσονται στις ζώνες αυτές.

4.3.5. Ιθαγένεια και Δεύτερη Γενιά Μεταναστών

Η θεσμική ρύθμιση, που σηματοδότησε το ξεκίνημα μιας νέας εποχής (τέταρτη περίοδος) για τη μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, ήταν ο νόμος 3338/2010 για την απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας (Palaiologou, 2012: 60), ο οποίος όριζε ότι η ελληνική ιθαγένεια μπορούσε να αποδοθεί στους μετανάστες που πληρούσαν συγκεκριμένα κριτήρια και φάνηκε να καλύπτει, προσωρινά, το νομικό και θεσμικό κενό, που βιώνουν τα παιδιά των μεταναστών, που γεννιούνται στην Ελλάδα ή φοιτούν για πολλά χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη λεγόμενη «δεύτερη γενιά» μεταναστών και αντιμετωπίζουν το ζήτημα της νομιμότητάς τους μετά την ενηλικίωσή τους (Κασίμη, 2012: 96; Palaiologou, 2012: 60). Ταυτόχρονα ο νόμος αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα θεσμικής προόδου, φανερώνοντας τη σημασία που αποδίδεται στην κοινωνική ένταξη των παιδιών των

μεταναστών, καθώς η ιθαγένεια φαίνεται να αποτελεί το τελευταίο στάδιο της κοινωνικής ένταξης (Κασίμη, 2012: 96; Παπαστεργίου, 2014 <http://www.livemedia.gr/video/90320>).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να γίνει εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «δεύτερη γενιά» μεταναστών καθώς και να παρουσιαστούν οι βασικοί ιστορικοί σταθμοί στους νόμους ιθαγένειας στη χώρα μας. Οι πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις με τις οποίες αποτυπώνεται ο όρος «δεύτερη γενιά» δικαιολογεί την εννοιολογική σύγχυση που επικρατεί όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των μεταναστών που ανήκουν στην κατηγορία αυτή. Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011: 134-5) δεν υπάρχει ένας σαφής και αποδεκτός ορισμός στη βιβλιογραφία, ενώ πολλοί επιστήμονες ισχυρίζονται ότι ο όρος χρησιμοποιείται μόνο από λειτουργική άποψη, καθώς τα παιδιά των μεταναστών δεν πρέπει να θεωρούνται μετανάστες, αλλά πολίτες της χώρας εγκατάστασης.

«Δεύτερη γενιά μεταναστών» μπορούμε να θεωρήσουμε τη γενιά των παιδιών που γεννήθηκαν ή ήρθαν σε πολύ μικρή ηλικία στη χώρα υποδοχής, (πολλοί επιστήμονες χρησιμοποιούν τον όρο «μιάμιση γενιά», καθώς η πολιτισμική τους ταυτότητα είναι συνδυασμός της κουλτούρας της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής) ή τα παιδιά της πρώτης γενιάς μεταναστών που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 135-6; Παπαστεργίου, 2014 <http://www.livemedia.gr/video/90320>). Ο Μάρκου (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 137) θεωρεί τον όρο «μετανάστης δεύτερης γενιάς» «αδόκιμο», διότι όταν τα παιδιά των μεταναστών γεννιούνται στη χώρα υποδοχής δεν έχουν μεταναστευτική εμπειρία. Ωστόσο, τη βιώνουν καθημερινά μέσω των γονιών τους και της καθημερινότητάς τους στην κοινωνία υποδοχής (Θεριανός, 2010). Σύμφωνα με ανεπίσημα στοιχεία (Θεριανός, 2010) οι μετανάστες δεύτερης γενιάς στη χώρα μας εκτιμώνται 200.000 περίπου.

Η ιθαγένεια συνιστά έναν νομικό δεσμό που συνδέει τους πολίτες με το κράτος και συνδέεται με το δικαίωμα πρόσβασης στα δημόσια αγαθά του κράτους, κατά συνέπεια η κατοχή της ή μη κατοχή της προσδιορίζει τη σχέση του ατόμου με το κράτος στο οποίο ζει και καθορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τόσο των κατοίκων ενός κράτους, όσο και τις υποχρεώσεις του τελευταίου απέναντι σε όλους: γηγενείς και αλλοδαπούς (Κοντογιάννη κ.α., 2014: 335).

Ο πρώτος κώδικας απόδοσης της «ιδιότητας του πολίτη» στην Ελλάδα, θεσμοθετήθηκε με την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1835, σύμφωνα με τον

οποίο η ιθαγένεια μεταβιβαζόταν: 1) μέσω της γέννησης από Έλληνες γονείς, 2) μέσω της γέννησης σε ελληνικό έδαφος από ξένους γονείς, δινόταν το δικαίωμα επιλογής υπηκοότητας κατά την ενηλικίωση και 3) μέσω της συμμετοχής στον ελληνικό αγώνα (περίπτωση Φιλελλήνων). Επομένως η απόδοση της ιδιότητας του πολίτη στηριζόταν στην «αρχή του αίματος» (jus sanguinis) και στην «αρχή του εδάφους» (jus soli), το οποίο φανερώνει την προσπάθεια σύστασης ενός ισχυρού εθνικού κράτους. Με τον επόμενο κώδικα ιθαγένειας το 1955, η αρχή του εδάφους περιορίστηκε και κυριάρχησε η αρχή του αίματος, εκφράζοντας την τάση «διασφάλισης» του εθνικού κράτους (Κοντογιάννη κ.α., 2014:335).

Στον κώδικα του 2004, σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας εντός και εκτός συνόρων, εισάγεται μια ευνοϊκή διάταξη, που στηρίζεται στην αρχή του αίματος, για τους ομογενείς που κατοικούν σε χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, σύμφωνα με την οποία αποκτούν ελληνική ιθαγένεια ύστερα από σχετική αίτησή τους στην Ελληνική Προξενική Αρχή του τόπου διαμονής τους (Κοντογιάννη κ.α., 2014: 335-6).

Σήμερα έχει μειωθεί αρκετά το ποσοστό των παλιννοστούντων και έχει αυξηθεί σημαντικά το ποσοστό των αλλοδαπών, ενώ η πλειονότητα των μεταναστών μαθητών δεύτερης γενιάς φοιτούν στην ελληνική εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου: 2011: 141). Ο κώδικας του 2004 απέκλειε από οικονομικές και πολιτικές διεκδικήσεις τους αλλοδαπούς που εισέρχονταν μαζικά στη χώρα μας από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Κοντογιάννη κ.α., 2014:, 2014: 335-6).

Μέχρι το 2010 η ελληνική ιθαγένεια απονεμόταν μόνο με γέννηση από Έλληνα ή Ελληνίδα πολίτη, με αναγνώριση τέκνου από Έλληνα ή Ελληνίδα, με γέννηση σε ελληνικό έδαφος από ανιθαγενείς, με υιοθεσία ή κατάταξη στις ένοπλες δυνάμεις (N3284/2004, ΦΕΚ 217 Α'). Τελειώνοντας το σχολείο, πολλά από τα παιδιά της λεγόμενης «δεύτερης γενιάς» βίωναν την κοινωνική και πολιτική απαξίωσή τους, μέσα από μια σειρά εμποδίων για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας και την απειλή της απέλασης για μια χώρα στην οποία δεν είχαν ζήσει ποτέ, ενώ υποχρεώνονταν να προσκομίζουν έγγραφα από την υποτιθέμενη «πατρίδα» τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη νόμιμη διαμονή τους στην Ελλάδα. Οι μετανάστες δεύτερης γενιάς δεν έχουν συνήθως άλλη πατρίδα, δεν μιλούν καλά τη γλώσσα των γονιών τους και αδυνατούν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής, καθώς συνήθως πρόκειται για μια διαλυμένη οικονομικά χώρα (Θεριανός, 2010). Υπό αυτές τις

συνθήκες οι όποιες ενέργειες της εκπαιδευτικής πολιτικής για διαπολιτισμική προσέγγιση είχαν γίνει, ματαιώνονταν με την έξοδο των παιδιών από το χώρο της εκπαίδευσης, καθώς «το δίκαιο του αίματος» περιθωριοποιούσε τους νέους αυτούς (Στεργίου, 2007: 1098). Σύμφωνα με τον Θεριανό (2010), τα παιδιά των μεταναστών «βιώνουν μια διπλή εμπειρία συνόρων», των διεθνών συνόρων λόγω των νομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν από την έλλειψη ιθαγένειας και των «εσωτερικών συνόρων των πόλεων» λόγω των αποκλεισμών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν εξαιτίας της χαμηλής ταξικής θέσης τους.

Ο νόμος 3838/2010 (ΦΕΚ 49/Τ.Α'/24-3-2010) «Σύγχρονες διατάξεις για την ελληνική ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή των ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις», σε μια προσπάθεια να συμβαδίσει με τις κοινωνικοπολιτισμικές και γεωπολιτικές συνθήκες που επικρατούν, εισήγαγε ξανά την «αρχή του εδάφους» και την «αρχή του τόπου διαμονής» (*jus domicili*), όπως και ο πρώτος Κώδικας της Ελληνικής Ιθαγένειας του 1835 (Κοντογιάννη κ.α., 2014: 336-7). Πιο συγκεκριμένα, πέρα από τη γέννηση από Ελληνίδα ή Έλληνα (αρχή του αίματος), εισήγαγε την απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας με τη γέννηση σε ελληνικό έδαφος, εφόσον ένας από τους δύο γονείς είχε γεννηθεί και κατοικούσε μόνιμα στην Ελλάδα (αρχή διπλού δικαίου εδάφους, για την τρίτη γενιά) (Ν.3838/2010, αρθ. 1, παρ. α; Κοντογιάννη κ.α., 2014: 336). Επίσης εισήγαγε τη χορήγηση ιθαγένειας με δήλωση και αίτηση σε περίπτωση που ένα παιδί είχε γεννηθεί στην Ελλάδα ή απλώς είχε ολοκληρώσει επιτυχώς εξαετή φοίτηση σε ελληνικό σχολείο και οι γονείς του έμεναν νόμιμα στη χώρα για μία τουλάχιστον πενταετία (Ν.3838/2010, αρθ. 1.Α, παρ1 και 2).

Σχετικά με την πολιτογράφηση, απαραίτητη προϋπόθεση, σύμφωνα με το άρθρο 5 παρ. δ του ίδιου νόμου, ήταν η επταετής νόμιμη διαμονή στη χώρα.

Η απόδοση ιθαγένειας με βάση τον τόπο διαμονής, αποτέλεσε μια τομή για τη μεταναστευτική πολιτική. Άνοιγε την πρόσβαση σε γηγενείς και αλλοδαπούς σε δημόσια αγαθά του κράτους και επαναπροσδιόριζε τη θέση των μεταναστών στην κοινωνία και τις σχέσεις τους με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες (Κοντογιάννη κ.α., 2014: 337). Πάνω από όλα αποδέσμευε από το «καθεστώς ομηρίας» τη δεύτερη γενιά (Palaiologou, 2012: 61).

Η νέα κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε, προκάλεσε αρκετές αντιδράσεις και δίχασε την κοινή γνώμη, με αποτέλεσμα το Συμβούλιο της Επικρατείας το 2013 να κρίνει τον νόμο αντισυνταγματικό σε δέκα άρθρα, μεταξύ

των οποίων την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας με τη γέννηση και την εξαετή φοίτηση σε ελληνικό σχολείο (Κοντογιάννη κ.α., 2014: 337; Palaiologou, 2012: 61).

Ο νέος νόμος 4251/2014 (ΦΕΚ 80, Τ. Α΄) «Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις», προβλέπει στο άρθρο 90 τη χορήγηση άδειας διαμονής επί μακρόν διαμένοντος στους πολίτες τρίτων χωρών που διαθέτουν «επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, [...] της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού [...] εφόσον διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα για δώδεκα έτη». Αναφορικά με την άδεια διαμονής της δεύτερης γενιάς, στο άρθρο 108 προβλέπει ότι χορηγείται πενταετής άδεια παραμονής «σε πολίτες τρίτων χωρών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή έχουν συμπληρώσει επιτυχώς έξι τάξεις ελληνικού σχολείου στην Ελλάδα, πριν τη συμπλήρωση του 21^{ου} έτους της ηλικίας τους και διαμένουν νόμιμα στη χώρα».

Σύμφωνα με τις Κοντογιάννη κ.α. (2014: 338, 350,351), η διάταξη για τη χορήγηση άδειας μακράς διαμονής ουσιαστικά αποκλείει την απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας στα παιδιά με μεταναστευτική καταγωγή, οδηγώντας σε ομάδες πολιτών με διαφορετικά δικαιώματα, στοιχείο που απειλεί την κοινωνική συνοχή του κράτους. Κατά συνέπεια οι όποιες προνοιακές πολιτικές πραγματοποιούνται στην εκπαίδευση για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, εκμηδενίζονται με την άρνηση της ιθαγένειας. Στο σημείο αυτό αναδύεται μια αντίφαση της ελληνικής πολιτείας: από τη μια επενδύει στις σπουδές των παιδιών των μεταναστών για να τα εντάξει, από την άλλη αφήνει μετέωρη την πολιτειακή τους ένταξη, δηλαδή τη χορήγηση ιθαγένειας.

4.4. Συμπεράσματα

*«.....Κι η χώρα που μας δέχτηκε, σίτι δε θα 'ναι, μα εξορία.....»
Μπέρτολτ Μπρεχτ, Μετανάστες*

Από τα παραπάνω εύλογα τίθεται το ερώτημα: «Υπάρχουν μοντέλα διαπολιτισμικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας;»

Η Ελλάδα δεν ήταν προετοιμασμένη να διαχειριστεί την πολιτισμική διαφορετικότητα στα σχολεία και να εντάξει ομαλά τους νεοεισερχόμενους αρχικά και τη λεγόμενη «δεύτερη γενιά» μεταναστών στις μέρες μας. Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας πέρασε από τέσσερις σημαντικές περιόδους (Palaiologou,

2012: 62). Η Ελλάδα φαίνεται να διανύει μια διαδρομή προς το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης με χρονοκαθυστέρηση μιας δεκαετίας σε σχέση με τις βόρειες χώρες. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, οι μετανάστες μαθητές ήταν «αόρατοι» και η εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηριζόταν από θεσμική αδράνεια.

Τα πρώτα θεσμικά μέτρα – κυρίως αντισταθμιστικά - (Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα) υποδηλώνουν αφομοιωτικές και «συμμορφωτικές» τάσεις. Το τοπίο αλλάζει με τον Ν. 2413/96 (3^η περίοδος) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου για πρώτη φορά γίνεται λόγος σε επίσημο έγγραφο για διαπολιτισμική εκπαίδευση και ιδρύονται τα διαπολιτισμικά σχολεία. Ωστόσο παρά τις σχετικές διατάξεις, οι μαθητές δεν διδάσκονται ούτε την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αλλά ούτε τη μητρική τους, καθώς τα ελληνικά θεωρούνται βασικό μέσο ένταξης (Triandafyllidou and Gropas, 2007: 15). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών επαφίεται στις πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται από τις ίδιες τις μεταναστευτικές κοινότητες (Μαλιγκούδη, 2014: 302).

Στην πράξη δηλαδή οι πολιτικές εξακολουθούν να είναι αφομοιωτικές, αφού κανένα από τα μέτρα ούτε τα «ξεχωριστά» διαπολιτισμικά σχολεία δεν προωθούν την αλληλεπίδραση γηγενών – αλλοδαπών, αλλά «εντάσσουν» μέσω της απομόνωσης. Επιπρόσθετα η αρνητική στάση των γηγενών απέναντι στους αλλοδαπούς οδηγεί σε έντονο σχολικό διαχωρισμό εις βάρος των διαπολιτισμικών και των σχολείων με υψηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών.

Εξαίρεση στο αφομοιωτικό μοτίβο φαίνεται να αποτελούν τα διαπολιτισμικά προγράμματα που πραγματοποιούνται σε συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας με τα πανεπιστήμια στα πλαίσια των Β' και Γ' ΚΠΣ και των ΕΣΠΑ αργότερα. Ωστόσο η αποσπασματικότητα των προγραμμάτων και ο μικρός αριθμός σχολείων που συμμετέχουν αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στον δρόμο προς τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011: 145), οι μετανάστες μαθητές δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους γηγενείς, στοιχείο που οδηγεί σε υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής.

Η Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στην αρχή του «ταξιδιού» για την επίτευξη ενός μοντέλου διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής που αποτελεί και το ζητούμενο. Το υπάρχον μέχρι τώρα θεσμικό πλαίσιο αφορούσε αποκλειστικά τα παιδιά των μεταναστών και αποτελούσε τμήμα μιας «σιωπηρής αφομοιωτικής προσέγγισης» (Triandafyllidou and Gropas, 2007: 23).

Η χώρα μας έχει υιοθετήσει επίσημα τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, που τοποθετεί την αναγνώριση της ισότητας των πολιτισμών και απευθύνεται σε όλους: γηγενείς και αλλοδαπούς. Στην πράξη όμως αντιμετωπίζει τους μετανάστες μαθητές ως μονόγλωσσους αγνοώντας το γλωσσικό τους υπόβαθρο. Επομένως η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αδυνατεί να ανταποκριθεί στα βασικά αιτήματα της διαπολιτισμικότητας, με αποτέλεσμα την όξυνση των διακρίσεων και της ξενοφοβίας στα ελληνικά σχολεία. Το διαπολιτισμικό μοντέλο στη χώρα μας κινείται περισσότερο στο χώρο του ιδεατού και του επιθυμητού αποτελώντας έναν μακρινό στόχο. Όντας μια χώρα μονόγλωσσική, οδηγεί τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε κοινωνικό αποκλεισμό (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 220,221,240).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, υπήρξε έντονο ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας στην Ελλάδα σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές της χώρας. Στόχος ήταν να βρεθούν τα βήματα που πρέπει να γίνουν και να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι, οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις που θα εξασφαλίσουν πραγματική ισότητα ευκαιριών για τους μετανάστες μαθητές (Palaiologou, 2012: 66; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 23).

5. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

*«...Έτσι, απομένουμε δω πέρα, ασύχαστοι...
Η τελευταία λέξη δεν ειπώθηκε ακόμα.»
Μπέρτολτ Μπρεχτ, Μετανάστες*

Συγκρίνοντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών που παρουσιάστηκαν, μπορούμε να εντοπίσουμε αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφορές, στοιχείο που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάθε χώρα έχει αναπτύξει το δικό της διαπολιτισμικό μοντέλο για την ένταξη των μεταναστών μαθητών. Στον ευρωπαϊκό χώρο οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν τα παιδιά των μεταναστών κυμαίνονται από την αφομοίωση στον πλουραλισμό και τη διαπολιτισμικότητα σε διαφορετικό βαθμό για κάθε χώρα (Palaiologou, 2012: 62; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 235).

Οι περισσότερες χώρες της βόρειας και κεντρικής Ευρώπης, λόγω του αποικιακού παρελθόντος τους και της βιομηχανικής ανάπτυξης, βίωσαν το φαινόμενο της μετανάστευσης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο σε σχέση με τη νότια Ευρώπη, που άρχισε να δέχεται μαζικές μεταναστευτικές εισροές από τη δεκαετία του 1980. Επομένως, τα βόρεια κράτη χρειάστηκε να σχεδιάσουν νωρίτερα πολιτικές για να εντάξουν τα παιδιά των μεταναστών τους (Eurydice, 2004a: 18; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 58-9; Πετράκου και Ξανθάκου, 2003: 1).

Μια πιο προσεκτική εξέταση των εκπαιδευτικών πολιτικών και των μέτρων που εφαρμόστηκαν, μας βοηθάει να εντοπίσουμε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά.

Το πρώτο διάστημα της μετανάστευσης δεν υπήρχαν κατάλληλες υποστηρικτικές δομές (ιδιαίτερα στις χώρες της νότιας Ευρώπης) και τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν ήταν έτοιμα να δεχτούν τόσο μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Η συγκέντρωσή τους στα μεγάλα αστικά κέντρα αποτελεί άλλο ένα στοιχείο που δημιούργησε περισσότερες ανάγκες στις περιοχές αυτές (Palaiologou, 2012: 62; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 222).

Η παρουσία των παιδιών των μεταναστών δημιούργησε πολλές αντιδράσεις από την πλευρά των γονιών των γηγενών οδηγώντας στη μαζική αποχώρησή τους, μετατρέποντας τα σχολεία με υψηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών σε «γκέτο». Ο σχολικός διαχωρισμός υποδηλώνει έντονες ρατσιστικές τάσεις και αποτελεί μια πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν όλες οι χώρες που εξετάστηκαν.

Την πρώτη περίοδο της μετανάστευσης οι τάσεις στην εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική ακολούθησαν το ίδιο «μονοπάτι». Αρχικά εκδηλώθηκε μια τάση γρήγορης αφομοίωσης και προσαρμογής των νεοεισερχόμενων, ώστε να μην αναστατωθούν οι γηγενείς μαθητές. Τα επόμενα χρόνια οι πολιτικές έγιναν πιο διαλλακτικές και εκδηλώθηκε μια τάση για τη βελτίωση των ευκαιριών πρόσβασης με την εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων και πολιτικών, όπως οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα ή τα «ξεχωριστά» σχολεία (Palaiologou, 2012: 63; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 222).

Ωστόσο τα μέτρα αυτά αποδεικνύονται ανεπαρκή λόγω της έντονης σχολικής διαρροής που παρατηρείται στα παιδιά των μεταναστών και υποδηλώνει την έλλειψη μέτρων για την εξασφάλιση ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat τα ποσοστά μη ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι ψηλότερα για τους μετανάστες μαθητές, ενώ μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής παρατηρούνται στις χώρες του ευρωπαϊκού νότου (Palaiologou, 2012: 64). Από τα παραπάνω μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε ότι ειδικά το ζήτημα της ένταξης της δεύτερης γενιάς μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης αποτελεί μια πρόκληση.

Ένα ακόμα κοινό στοιχείο στις χώρες που μελετήθηκαν είναι η έλλειψη ερευνητικών στοιχείων σχετικά με τις διάφορες μεταναστευτικές ομάδες (ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο). Σήμερα στον ευρωπαϊκό νότο εξακολουθεί να υπάρχει ερευνητικό έλλειμμα σε αντίθεση με τη βόρεια και κεντρική Ευρώπη, όπου παρέχονται αναλυτικά στοιχεία και εκθέσεις (Palaiologou, 2012: 65).

Αν και οι εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών που εξετάστηκαν παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες, παρατηρούνται και σημαντικές διαφορές.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που μελετήθηκαν παρουσιάζουν αποκεντρωτικό χαρακτήρα με πιο χαρακτηριστική την περίπτωση της Σουηδίας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ενιαία εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών σε όλες τις περιοχές των χωρών. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται έντονα και στην Ισπανία αλλά και στην Αγγλία και σε μικρότερο βαθμό στη Γαλλία. Εξαίρεση αποτελεί η Ελλάδα, όπου ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης συνεπάγεται ότι όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές σχεδιάζονται και κατευθύνονται από το Υπουργείο Παιδείας, με αποτέλεσμα οι ρυθμίσεις να είναι γενικές και να μην

λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών και των περιοχών που συγκεντρώνονται (Palaiologou, 2012: 66; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 229).

Σύμφωνα με την Palaiologou (2012: 69-70) η στάση ενός κράτους προς τις άλλες γλώσσες επηρεάζεται από τον χαρακτήρα των μεταναστευτικών πολιτικών. Ο τύπος γλωσσικής πολιτικής που εφαρμόζεται αποτελεί δείγμα είτε του αφομοιωτικού είτε του πλουραλιστικού προσανατολισμού των κρατικών πολιτικών. Όσον αφορά τις γλωσσικές πολιτικές, στην Αγγλία, η μητρική γλώσσα διδάσκεται σε περιορισμένο βαθμό, κυρίως σε περιοχές με τις μεγαλύτερες συγκεντρώσεις μεταναστών μαθητών. Στη Σουηδία προωθείται η ενεργητική διγλωσσία (δίγλωσση εκπαίδευση) και αποτέλεσε τη μόνη χώρα που δεν αντιμετώπισε τους μετανάστες ως «φιλοξενούμενους εργάτες», αλλά ως μελλοντικούς πολίτες. Στην Ισπανία η διγλωσσία προωθείται μέσω διμερών συμφωνιών, όπως και στη Γαλλία. Αντίθετα στην Ελλάδα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι ανύπαρκτη για τη συντριπτική πλειοψηφία των δημόσιων σχολείων (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 226). Την απουσία υποστηρικτικών δομών ανέλαβαν να καλύψουν ορισμένα πανεπιστήμια στα πλαίσια διαπολιτισμικών προγραμμάτων και οι ίδιες οι κοινότητες των μεταναστών (Μαλιγκούδη, 2014: 302-3).

Συνοψίζοντας παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαφέρει από χώρα σε χώρα. Ο χαρακτήρας της ελληνικής, γαλλικής, ισπανικής εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει ακόμη σε γενικές γραμμές αφομοιωτικός. Στην Αγγλία η εκπαιδευτική πολιτική έχει υιοθετήσει το πολυπολιτισμικό και αντιρατσιστικό κυρίως μοντέλο, ενώ η Σουηδία φαίνεται ότι πορεύεται προς το ιδεατό διαπολιτισμικό πρότυπο εκπαιδευτικής υποστήριξης των παιδιών των μεταναστών (E.E., 2013: 2; Escafre et al., 2009: 62; Fernandez – Castillo, 2009: 188; Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 229-230; Sala-Pala & Simon, 2008: 21; Triandafyllidou and Gropas, 2007: 8-9; Zapata-Barrero and De Witte, 2007a: 27; Zapata-Barrero and De Witte, 2007b: 2).

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σε μια προσπάθεια βαθύτερης προσέγγισης και ερμηνείας του υπό διερεύνηση φαινομένου και με στόχο τη διατύπωση προτάσεων, που αφορούν το ζήτημα της ένταξης των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, με τη μορφή δημιουργικής συζήτησης, που συνδυάζει τα χαρακτηριστικά της «άτυπης/ανεπίσημης συνέντευξης», σύμφωνα με την ταξινόμηση του Patton και της «ομαδικής συνέντευξης», σύμφωνα με τους Watts and Ebbutt (Cohen et al., 2008: 454, 483).

Κύρια χαρακτηριστικά της άτυπης συνέντευξης με μορφή συζήτησης συνιστούν η απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων ή διατυπώσεων, καθώς δημιουργούνται και διατυπώνονται κατά τη ροή της συζήτησης, με βασικό πλεονέκτημα την αύξηση της σχετικότητάς τους. Σημαντικό μειονέκτημα συνιστά η δυσκολία στην οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων (Cohen et al., 2008: 459).

Η ομαδική συνέντευξη – συζήτηση αποτελεί, σύμφωνα με τους Watts and Ebbutt (Cohen et al., 2008: 483-4) ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο έρευνας, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη συζητήσεων, που με τη σειρά τους παρέχουν ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων. Επιπλέον, αποδεικνύονται λιγότερο χρονοβόρες σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις και μπορούν να συγκεντρώσουν άτομα που έχουν διαφορετικές απόψεις ή άτομα που εκπροσωπούν διαφορετικούς χώρους δράσης. Οι παραπάνω συγγραφείς επισημαίνουν και τα μειονεκτήματα του συγκεκριμένου εργαλείου ποιοτικής έρευνας, όπως η δυσκολία της κωδικοποίησης των απαντήσεων (Cohen et al., 2008: 485).

Στη συζήτηση που οργανώθηκε για την παρούσα εργασία συμμετείχαν πρόσωπα που προέρχονταν από τον χώρο της εκπαίδευσης, της έρευνας και της ακαδημαϊκής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα έλαβαν μέρος ο κύριος Παπαδόπουλος Απόστολος, καθηγητής στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και ειδικός σε θέματα μετανάστευσης, η κυρία Σοφianoπούλου Χρύσα, καθηγήτρια στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και εθνική διαχειρίστρια του διεθνούς προγράμματος PISA, ο κύριος Φωτόπουλος Νίκος, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας και ερευνητής σε θέματα διά βίου μάθησης και εκπαιδευτικής πολιτικής στο Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) και η κυρία Φρατσέα Λουκία,

ερευνήτρια στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο σε θέματα μετανάστευσης, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά.

Αφού παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες τα βασικά σημεία και συμπεράσματα της εργασίας, τους ζητήθηκε να εκφράσουν τη γνώμη τους αναφορικά με τα θεσμικά μέτρα που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα στην Ελλάδα για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. παράρτημα Α). Επίσης κλήθηκαν να πουν την άποψή τους για το «αν υπάρχουν μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας» και τέλος να διατυπώσουν τις προτάσεις τους σχετικά με τις πολιτικές και τα βήματα που θα πρέπει να γίνουν στην ελληνική εκπαίδευση σε μια εποχή οικονομικής κρίσης και γενικότερων περικοπών δαπανών, για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική καταγωγή.

Πιο συγκεκριμένα η συζήτηση κινήθηκε γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες: Α. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), Β. Σχολική Αποτυχία και Μετανάστες, Γ. Σχολικός Διαχωρισμός – Μετανάστες μαθητές, Δ. Διαπολιτισμικά Σχολεία, Ε. Ανεκτικότητα στη θρησκευτική διαφορετικότητα, ΣΤ. Προσπάθεια Ένταξης μέσω του Αθλητισμού, Ζ. Διαπολιτισμικά Προγράμματα, Η. Ο ρόλος της Κοινωνίας των Πολιτών, Θ. Πολιτικές και διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα - Προτάσεις.

Α. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)

Για το ζήτημα των ΖΕΠ, ο κύριος Φωτόπουλος, μέσω της εμπειρίας του στο ΚΑΝΕΠ, μας πληροφόρησε για την προσπάθεια χαρτογράφησης των πιθανών Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη χώρα, το 2009, σε επίπεδο οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με βάση τη σύζευξη τριών δεικτών: της σχολικής διαρροής, των χαμηλών αποτελεσμάτων με βάση την εισαγωγή στην Γ/θμια εκπαίδευση και τον δείκτη NEETS (Νέοι Εκτός Εκπαίδευσης Κατάρτισης και Απασχόλησης). Οι δείκτες αυτοί σε συνδυασμό με τους δείκτες κατανάλωσης και ευημερίας οδήγησαν στη σύνθεση ενός δείκτη, βάσει του οποίου χαρτογραφήθηκαν στην Ελλάδα τέσσερις περιπτώσεις περιοχών, ανάμεσα στις οποίες οι δύο παρουσίαζαν «τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, δηλαδή χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε περιοχές με χαμηλούς δείκτες ευημερίας (Θράκη, Ευρυτανία, Ηλεία, Δ. Μακεδονία, περιοχές με αποβιομηχάνιση) και εξίσου χαμηλά αποτελέσματα σε περιοχές με υψηλούς δείκτες ευημερίας λόγω

«γρήγορου» πλούτου, κυρίως από τις τουριστικές δραστηριότητες (νησιά: Κυκλάδες, Ρόδος, Κέρκυρα), σύμφωνα με στοιχεία του 2007-8.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι στις περιοχές που έπρεπε να ενταχθούν στις ΖΕΠ, υπήρχε έντονη η παρουσία μεταναστών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στο εσωτερικό της Αθήνας, η εκπαιδευτική περιφέρεια της Δυτικής Αττικής, που βρέθηκε στην τελευταία θέση (52^η) (βλ. χάρτες 1,2,3 παράρτημα Β). Έτσι οι ΖΕΠ, χωρίς να είναι πολιτική ειδικά σχεδιασμένη για μετανάστες, περιλάμβανε και μετανάστες.

Ο κύριος Φωτόπουλος επιβεβαίωσε όσα έχουν ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας για τη λογική των ΖΕΠ ως λογική της «θετικής διάκρισης» και της προσπάθειας «αντιμετώπισης της ανισότητας με ανισότητα», μοντέλο που επηρεάστηκε από αντίστοιχες ευρωπαϊκές εμπειρίες: γαλλική, βρετανική, σουηδική.

Μας ενημέρωσε επίσης για την προσπάθεια χαρτογράφησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και την επιθυμία δημιουργίας δικτύων σχολείων (πιθανότατα και εντός εύπορων περιοχών) με κοινά ζητήματα (ανεργία, μετανάστευση), όπως ακριβώς έγινε και στο γαλλικό μοντέλο. Η χαρτογράφηση έφτασε σχεδόν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά δεν αξιοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς υπήρξε αντίδραση από την τοπική κοινωνία και ελλόχευε ο κίνδυνος «στοχοποίησης» και «γκετοποίησης» συγκεκριμένων περιοχών ή σχολείων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «...δεν θα ήθελε ένας γονιός να στείλει το παιδί του στο σχολείο, αλλά σε σχολείο σε άλλη γειτονιά και αυτό δημιουργούσε φοβερά προβλήματα».

Όλο αυτό το πλαίσιο κατά την άποψή του, οδήγησε σε μια παρέμβαση «πολύ περιοριστική, ισχνή και αδύναμη», χωρίς άμεσα αποτελέσματα, που απείχε από την αρχική ιδέα των ΖΕΠ, η οποία δεν περιλάμβανε μια παρέμβαση αποκλειστικά για το σχολείο, αλλά είχε έναν ευρύτερο πολιτιστικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, ως μια σχεδιασμένη παρέμβαση και σε επίπεδο οικογένειας (πολλές φορές αποτελεί τη «ρίζα» δυσκολιών), σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας, τοπικής αυτοδιοίκησης ακόμα και εργατικών κέντρων. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «θεωρούσαμε όλοι ότι θα είναι μια παρέμβαση που θα ξεκινάει από την εκπαιδευτική πολιτική και θα φτάνει στην κοινωνική πολιτική».

Β. Σχολική Αποτυχία και μετανάστες

Αναφορικά με τη σχολική αποτυχία, η κυρία Σοφianoπούλου, ως εθνική διαχειρίστρια του διεθνούς προγράμματος PISA, ανέφερε ότι σύμφωνα με τα πιο

πρόσφατα στοιχεία του 2012, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στα ποσοστά σχολικής αποτυχίας γηγενών – αλλοδαπών και συμπλήρωσε πως η σχολική αποτυχία είναι «χαρακτηριστικό χαμηλού κοινωνικού περιβάλλοντος», καταρρίπτοντας τον μύθο της «υποβάθμισης» σχολείων λόγω φοίτησης παιδιών μεταναστών.

Γ. Σχολικός Διαχωρισμός – Μετανάστες Μαθητές

Σχετικά με το ζήτημα του σχολικού διαχωρισμού, επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες στη συζήτηση ότι παρατηρείται σε σχολεία με υψηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών, στοιχείο που ωθεί τους γονείς των γηγενών σε αποφυγή εγγραφής των παιδιών τους σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες της δημόσιας εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό τμήμα της παρούσας εργασίας και χαρακτηρίστηκε ως «πρόκληση του σημερινού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος». Ο κύριος Φωτόπουλος, αναφερόμενος σε μελέτη που είχε πραγματοποιήσει με τον κύριο Θεριανό, τόνισε πως η παρουσία παιδιών μεταναστών αποτελεί έναν από τους τρεις λόγους επιλογής ιδιωτικού σχολείου, σε περιοχές όπως τα Πατήσια και η Κυψέλη, στοιχείο που υποδηλώνει την ένταξη των σχολείων με πολυπολιτισμική εικόνα σε μια «γκρίζα ζώνη», φαινόμενο για το οποίο η κοινή γνώμη φαίνεται διχασμένη.

Η τάση των γονέων των γηγενών μαθητών να μην επιθυμούν τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με μετανάστες μαθητές, αναφέρθηκε από την κυρία Σοφianoπούλου ως αιτία «γκετοποίησης» των διαπολιτισμικών σχολείων.

Ως παράγοντα ενίσχυσης του σχολικού διαχωρισμού, ο κύριος Παπαδόπουλος ανέφερε την τάση του γηγενούς πληθυσμού να θεωρεί τους μετανάστες «υπόλογους μιας σειράς προβλημάτων που βιώνει η χώρα μας» και να προβάλλει σ' αυτούς όλα τα προβλήματά του. Η απουσία ενός θεσμικού πλαισίου στήριξης των παιδιών των μεταναστών ενισχύει, σύμφωνα με την κυρία Σοφianoπούλου, το αρνητικό κλίμα.

Δ. Διαπολιτισμικά Σχολεία

Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση εξέφρασαν την ανησυχία τους για τον ρόλο των διαπολιτισμικών σχολείων στην ένταξη των μεταναστών, λόγω της μη διαφοροποίησής τους ως προς το πρόγραμμα σπουδών τους και της μετατροπής τους σε σχολεία αποκλειστικά για αλλοδαπούς ως αποτέλεσμα του υψηλού σχολικού

διαχωρισμού. Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις: «δεν έχουν κανένα ιδιαίτερο πρόγραμμα αναλυτικό... δεν γίνεται κάτι στο θέμα της διαπολιτισμικότητας», «..ενδεχομένως να φέρνει το αντίθετο αποτέλεσμα», «τα διαπολιτισμικά έχουν αρχίσει να μαραζώνουν», «έχουν μετατραπεί σε σχολεία – γκέτο». Η μετατροπή τους, άτυπα, σε σχολεία σχεδόν αποκλειστικά για μετανάστες θεωρείται ότι δεν οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα, αν δεν εκπαιδευτούν και οι γηγενείς στη συμβίωση μαζί τους.

Ο κύριος Παπαδόπουλος ανέφερε πως, σύμφωνα με στοιχεία από ερευνητική εργασία που έχει πραγματοποιήσει, τα παιδιά των μεταναστών αισθάνονται περισσότερο αποδεκτά στο περιβάλλον ενός διαπολιτισμικού σχολείου και νιώθουν περισσότερη ασφάλεια σε αντίθεση με τα παιδιά που φοιτούν μαζί με γηγενείς, τα οποία αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα. Ωστόσο, παρά την αίσθηση της αποδοχής, σύμφωνα με την κυρία Σοφianoπούλου, δεν προωθείται η ένταξη, το οποίο επιβεβαίωσε και ο κύριος Φωτόπουλος, υποστηρίζοντας ότι τα σχολεία αυτά οδήγησαν στην απομόνωση που εμποδίζει την ένταξη. Το στοιχείο αυτό αναφέρθηκε και στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας για τον θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων και γίνεται ολοφάνερο ότι τελικά από τη μια προσφέρουν «ασφάλεια» και «αποδοχή», αλλά στην ουσία «φυλακίζουν» τους μαθητές στο πολιτισμικό τους «καβούκι».

Ε. Προσπάθεια ένταξης μέσω του αθλητισμού

Ο κύριος Παπαδόπουλος παρατήρησε μια ενδιαφέρουσα στρατηγική προσπάθεια των μεταναστών γονέων για να εντάξουν τα παιδιά τους μέσω μιας άλλης «οδού»: του αθλητισμού, τον οποίο αντιμετωπίζουν «ως ένα πεδίο επιτυχίας των παιδιών τους», κοινωνικής αναγνώρισης και αποδοχής, άρα και ένταξης στο σχολείο και πιθανότατα και στη γειτονιά.

ΣΤ. Ανεκτικότητα στη θρησκευτική διαφορετικότητα

Όλοι οι συμμετέχοντες στη συζήτηση επεσήμαναν τον «δογματικό» και «κατηχητικό» χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών στα ελληνικά σχολεία και ως εκ τούτου την έλλειψη ανεκτικότητας στη θρησκευτική διαφορετικότητα.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Τριανταφυλλίδου (2011: 4) για την Ενσωμάτωση της Θρησκευτικής

Διαφορετικότητας στη Σχολική Ζωή, σύμφωνα με την οποία παρά τη δυνατότητα εξαίρεσης από το μάθημα των θρησκευτικών, η κυριαρχία της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας δεν αφήνει περιθώρια μη-αφομοίωσης στα παιδιά των μεταναστών. Η έλλειψη ανοχής στο θρησκευτικά «διαφορετικό» ενισχύεται από τη διδασκαλία των θρησκευτικών της κυρίαρχης θρησκείας, τον τρόπο τέλεσης της πρωινής προσευχής, την ύπαρξη χριστιανικών συμβόλων στις σχολικές αίθουσες και τα γραφεία των εκπαιδευτικών και την απουσία ενσωμάτωσης των θρησκευτικών εορτών άλλων θρησκειών.

Ζ. Διαπολιτισμικά Προγράμματα

Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση επιβεβαίωσαν τη συμβολή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν και πραγματοποιούνται από πολλά ελληνικά πανεπιστήμια σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας.

Ο κύριος Φωτόπουλος και η κυρία Σοφianoπούλου έκαναν ιδιαίτερη αναφορά στο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων, το οποίο χαρακτήρισαν ιδιαίτερα αξιόλογο ποιοτικά και ποσοτικά. Το πρόγραμμα πραγματοποιείται εδώ και δύο δεκαετίες και χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, πρόκειται για ένα πρόγραμμα πολύ καλά οργανωμένο, το οποίο παρόλο που δεν απευθύνεται σε μετανάστες, προωθεί την ένταξη μέσω της διαπολιτισμικότητας, ενισχύει τη διγλωσσία, όπου τα παιδιά μπορούν να μάθουν καλά και τις δύο γλώσσες (ελληνικά και τούρκικα), το οποίο και ενισχύεται με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων σχολικών εγχειριδίων, εκπαιδευτικού υλικού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρακτικές όπως οι διαπολιτισμικοί μεσολαβητές, και τη διαμεσολάβηση της τοπικής κοινωνίας ανάμεσα στη μειονότητα και την κυρίαρχη κοινωνία.

Ως ένα πρόγραμμα με στόχο την ένταξη μέσω του Κοινωνικού και Ψηφιακού Γραμματισμού Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων, με έμφαση σε παιδιά μεταναστών και τους γονείς τους, ήταν, σύμφωνα με τον κύριο Φωτόπουλο, το πρόγραμμα «Διάδρασις» που πραγματοποιήθηκε από το ΑΠΘ με χρηματοδότηση από το Υπουργείο Παιδείας και επιστημονικά υπεύθυνο τον κύριο Κυρίδη Αργύρη. Το πρόγραμμα διήρκεσε έξι μήνες. Κύρια δράση του ήταν να γνωρίσουν οι μετανάστες

γονείς και τα παιδιά τους τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματά τους. Εμπόδια στην ομαλή λειτουργία του προγράμματος στάθηκαν η αντικειμενική αδυναμία των συμμετεχόντων να το παρακολουθούν συστηματικά αλλά και η αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση πρόβαλαν ως βασικό μειονέκτημα των περισσότερων projects για την ένταξη την αποσπασματικότητα και την ασυνέχεια και τόνισαν την ανάγκη διάχυσής τους στην κοινωνία και προώθησης της βιωσιμότητά τους.

Η. Ρόλος Κοινωνίας Πολιτών

Σε ερώτηση που τέθηκε από την κυρία Φρατσέα για τον ρόλο της Κοινωνίας των Πολιτών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η κυρία Σοφianoπούλου απάντησε πως η δραστηριοποίηση 2-3 ΜΚΟ στο κέντρο της Αθήνας κυρίως, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, μέσω της καθημερινής λειτουργίας τμημάτων γλώσσας για παιδιά μεταναστών και τους γονείς τους και της παράλληλης προώθησης πολιτισμικών προγραμμάτων. Ωστόσο, θεωρεί πως η προσφορά των ΜΚΟ θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη αφενός και αφετέρου αποτελεί μια συμπληρωματική πολιτική ένταξης, άποψη που ενστερνίστηκε και ο κύριος Φωτόπουλος.

Θ. Πολιτικές και διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – Προτάσεις

Στο κεντρικό ερώτημα αν υπάρχει διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης στην Ελλάδα και πολιτικές που το προωθούν, ο κύριος Φωτόπουλος τόνισε ότι η διαπολιτισμική πολιτική και συνείδηση υφίσταται μόνο σε επίπεδο «ρητορικής», ενώ στην πράξη είναι περισσότερο «ευκαιριακή, τυχαία και άναρχη». Επεσήμανε την απουσία παρεμβάσεων και υποστηρικτικών δομών στη χώρα μας για τη διαχείριση ζητημάτων του γηγενούς πληθυσμού, πολύ δε περισσότερο των μεταναστών. Ο ίδιος θεωρεί κάποιες ενέργειες που έχουν γίνει είτε «ως συμβατική υποχρέωση απέναντι στην Ε.Ε. είτε ως δυνατότητα απορρόφησης κοινοτικών κονδυλίων». Αποδίδει την έλλειψη μιας ειδικής πολιτικής για τους μετανάστες μαθητές στη γενικότερη απουσία μεταναστευτικής πολιτικής στη χώρα. Την ανυπαρξία πολιτικών για τα παιδιά των μεταναστών επιβεβαίωσε και η κυρία Σοφianoπούλου.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης επισημάνθηκε από τον κύριο Παπαδόπουλο η ύπαρξη μιας πολιτικής σε επίπεδο Δ/ντή σχολικής μονάδας, που επηρεάζει τόσο την ένταξη των μεταναστών όσο και την ενίσχυση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου στο οποίο εργάζεται, μέσα από την απόφασή του να γράψει ή όχι παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής. Κατά τον κύριο Φωτόπουλο η απουσία ενός μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως αποτέλεσμα το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών να «μεταφέρεται» στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας (Δ/ντή και Σύλλογο Διδασκόντων) και να επηρεάζεται από την «ευαισθησία» και την «κουλτούρα» του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ χαρακτήρισε τον ρόλο του Δ/ντή «νευραλγικό» σε τέτοιου είδους ζητήματα.

Σύμφωνα με τον κύριο Φωτόπουλο αναγνωρίζεται μια γενικότερη υστέρηση σε βασικές αξίες του Διαφωτισμού (ανεκτικότητα, δικαίωμα στη διαφορά, ανεξιθρησκία) και προτείνεται η καλλιέργεια της ανεκτικότητας ως πρακτικής όχι μόνο ως προς το ζήτημα των μεταναστών, αλλά στο «διαφορετικό» με την ευρύτερη έννοια του όρου.

Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση υπογράμμισαν πως το ζητούμενο είναι η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία και για όλους τους μαθητές (γηγενείς και μετανάστες). Τόνισαν δε την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των γηγενών σε θέματα κουλτούρας, συμπεριφοράς, σεβασμού, αποδοχής και ανοχής στο «διαφορετικό», στοιχείο που ουσιαστικά αντιστρέφει ό, τι ίσχυε μέχρι σήμερα, δηλαδή να προσαρμόζονται οι αλλοδαποί στη «δική» μας κουλτούρα.

Ο κύριος Φωτόπουλος επεσήμανε την αναγκαιότητα μιας συντονισμένης και κεντρικής παρέμβασης από το κράτος και ενός επιτελικού σχεδιασμού και συντονισμού με την εμπλοκή της Τοπικής Κοινωνίας και της Κοινωνίας Πολιτών. Υπογράμμισε την ευθύνη της εκπαιδευτικής κοινότητας και πολύ περισσότερο της επίσημης κρατικής πολιτικής να δημιουργήσει το πλαίσιο και «να διαμορφώσει τους όρους συμμετοχής και άλλων εμπλεκόμενων φορέων». Πάνω από όλα υπογράμμισε την αναγκαιότητα δημιουργίας μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, προκειμένου να προωθηθεί στη συνέχεια μια διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική.

Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση υπογράμμισαν επίσης την αναγκαιότητα αξιοποίησης των ερευνών από όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική.

Το βασικό συμπέρασμα – πρόταση, στο οποίο κατέληξαν όλοι οι συμμετέχοντες είναι πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει μιας κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα απευθύνεται τόσο στους μετανάστες όσο και στους γηγενείς, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, θα εντάσσεται μέσα σε μια γενικότερη μεταναστευτική πολιτική και θα είναι μακροπρόθεσμη ως προς τα αποτελέσματά της και βιώσιμη.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

«Τα ναυάγια της πολιτικής χρειάζονται παιδαγωγικά σωσίβια»

Βούλα Παπαγιάννη

Η ένταξη των μεταναστών εξακολουθεί να αποτελεί ένα ζήτημα πρωταρχικής σημασίας για τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά έθνη και συνδέεται ιδιαίτερα με τις πολιτικές ιθαγένειας για τους νεότερους μετανάστες και πιο ειδικά για τη λεγόμενη «δεύτερη γενιά». Στην πράξη προϋποθέτει αποτελεσματικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα στα πλαίσια μιας συνολικά αποτελεσματικής μεταναστευτικής πολιτικής. Το νέο κοινωνικό τοπίο που έχει διαμορφωθεί, ωθεί αυτούς που καθορίζουν τις πολιτικές να επανεξετάζουν και να επαναξιολογούν τις προσεγγίσεις τους για τη μετανάστευση (Palaiologou, 2012: 66).

Ο βαθμός ένταξης των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής κυμαίνεται ανάμεσα σε δύο ακραίες καταστάσεις. Η πρώτη τάσσεται υπέρ της πλήρους αφομοίωσης και η δεύτερη υπέρ της διατήρησης και ενίσχυσης του πολιτισμού των χωρών προέλευσης. Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011: 237), η εκπαιδευτική πολιτική δεν θα πρέπει να ακολουθεί καμιά από αυτές τις τάσεις, γιατί η πρώτη δε συμμαρτίζει την επιθυμία των μεταναστών να διατηρήσουν τον δικό τους πολιτισμό και η δεύτερη να υιοθετήσουν ως δικό τους τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2012b: 11) η επιτυχής ένταξη των παιδιών των μεταναστών αποτελεί «βασικό σημείο αναφοράς της επιτυχίας των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και μεταναστευτικών πολιτικών». Η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την ένταξη. Πιθανή αποτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων να αντιμετωπίσουν αυτήν την πρόκληση, μπορεί να οξύνει τις κοινωνικές διαφορές, τον πολιτισμικό και θρησκευτικό διαχωρισμό και τις συγκρούσεις μεταξύ εθνοτήτων.

Ειδικότερα για την Ελλάδα δεν θα πρέπει να αγνοηθούν οι εμπειρίες χωρών, που βίωσαν το φαινόμενο της μετανάστευσης νωρίτερα, ιδιαίτερα στη βόρεια Ευρώπη. Η εξέταση των μεταναστευτικών πολιτικών που υιοθετήθηκαν, τόσο των αποτελεσματικών όσο και των μη αποτελεσματικών, είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτικών. Από την άλλη τα «μαθήματα» που πήρε η Ελλάδα από τη δεκαετία του 1980 και μετά, μπορούν να

φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα για τον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων. Σήμερα οι ανάγκες της δεύτερης και της τρίτης γενιάς είναι πολύ διαφορετικές από την πρώτη και δεύτερη περίοδο (Palaiologou, 2012: 66, 70).

Πολλοί ειδικοί προτείνουν παρεμβάσεις σε κοινωνικό, θεσμικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό επίπεδο (Παπαχρήστος, 2011: 191-6). Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών συνιστά ένα πολιτικό ζήτημα, καθώς συνδέεται με την εξωτερική, εσωτερική και οικονομική πολιτική ζωή της χώρας (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 242). Επομένως η επιτυχία οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει την κατάλληλη μεταναστευτική πολιτική σε διάφορους τομείς (οικονομικό, αγορά εργασίας, ιθαγένεια, υγεία), προκειμένου να υπάρχει συνέχεια στην προσπάθεια ένταξης των παιδιών των μεταναστών και μετά την έξοδο από το χώρο της εκπαίδευσης κατά την είσοδο στην ενήλικη ζωή. Για παράδειγμα θα πρέπει μέσω κατάλληλων πολιτικών να αλλάξει ο «κανόνας» της απασχόλησης της πρώτης γενιάς των μεταναστών στις πιο δύσκολες και κακοπληρωμένες εργασίες, για να μην συνεχιστεί στη δεύτερη και τρίτη γενιά. Διαφορετικά θα παγιωθεί η ύπαρξη μιας υποβαθμισμένης τάξης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 241-2; Παπαχρήστος, 2011: 191-2).

Σύμφωνα με την Palaiologou (2012: 71), λαμβάνοντας υπόψη την άποψη του Gundara πως το αίσθημα της ιθαγένειας κατανοείται ως «ανήκειν» σε μια κοινωνία, είναι σημαντικό αυτό να καλλιεργηθεί από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από κατάλληλες πολιτικές ιθαγένειας ή άλλα μέτρα που θα παρέχουν πρόσβαση σε δημόσια αγαθά για τη δεύτερη γενιά μεταναστών.

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011: 192) είναι απαραίτητη η αναδιάρθρωση και ο εκσυγχρονισμός του θεσμικού πλαισίου για την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών, ενώ οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011: 242) υποστηρίζουν ότι απαιτείται και μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη πολιτική. Μακροπρόθεσμη με συντονισμένα σχέδια στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων και βραχυπρόθεσμη με στόχο τη βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων που ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές.

Τα νέα θεσμικά μέτρα πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς, σύμφωνα με τις αξίες της διαπολιτισμικότητας και σε όλους τους τύπους και βαθμίδες εκπαίδευσης, αρχή που εφαρμόζεται εδώ και αρκετά χρόνια στο

«Ένα σχολείο για όλους», που συναντήσαμε στο σουηδικό παράδειγμα. Αυτό σημαίνει σταδιακή ενσωμάτωση των διαπολιτισμικών σχολείων στα δημόσια σχολεία, καθώς τελικά οδήγησαν σε απομόνωση και διαχωρισμό των μεταναστών μαθητών από τους γηγενείς συνομήλικούς τους (Παπαχρήστος, 2011: 193; Τριανταφυλλίδου, 2006: 6), στοιχείο που προέκυψε και από τη συζήτηση με τις κυρίες Σοφianoπούλου, Φρατσέα και τους κυρίους Φωτόπουλο και Παπαδόπουλο. Απαραίτητη κρίνεται η οργάνωση μαθημάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς τους, όπως μας δίδαξε το παράδειγμα της Σουηδίας (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 244; Παπαχρήστος, 2011: 193-4; Τριανταφυλλίδου, 2006: 6). Εξίσου σημαντική είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης από δίγλωσσους και κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με στόχο την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών και τη βελτίωση των γενικότερων επιδόσεών τους καθώς και η θεσμοθέτηση παράλληλης υποστηρικτικής παρουσίας δίγλωσσου εκπαιδευτικού στις τάξεις με μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που χρήζουν βοήθειας, όπως μας έδειξε και πάλι το παράδειγμα της Σουηδίας. Ωστόσο αυτό προϋποθέτει αποδοχή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τοποθέτησή τους σε περιοχές με υψηλά ποσοστά μεταναστών. Επίσης θα πρέπει να καταβάλλονται προσπάθειες για την ενίσχυση της βιωσιμότητας των διαπολιτισμικών προγραμμάτων, το οποίο επισημάνθηκε και από τους συμμετέχοντες στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 243; Παπαχρήστος, 2011: 193-4; Τριανταφυλλίδου, 2011: 6).

Ο κύριος Παπαχρήστος (2011: 194) δίνει ξεχωριστή σημασία στον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο του ολοήμερου δημόσιου σχολείου, που πρέπει να αποτελέσει έναν χώρο στον οποίο θα υλοποιηθούν οι παραπάνω προτάσεις και επιπρόσθετα έναν «φιλόξενο» χώρο, που θα ενισχύει τη γονεϊκή εμπλοκή από τη μεριά των γονιών των μεταναστών και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των γηγενών και όλη τη σχολική κοινότητα και ταυτόχρονα θα προωθεί καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, εκσυγχρονίζοντας τις συνθήκες εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Επιπλέον η δημιουργία ενός ευέλικτου και εξατομικευμένου προγράμματος, στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου, μπορεί, σύμφωνα με την Τριανταφυλλίδου (2006:

6), να βοηθήσει τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους.

Πολλοί ειδικοί επίσης προτείνουν τη θεσμοθέτηση νέων ρόλων, όπως αυτός του Διαπολιτισμικού Συμβούλου αλλά και Διεπιστημονικής Ομάδας παροχής Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής στήριξης σε περιοχές με υψηλά ποσοστά συγκέντρωσης μεταναστών μαθητών (Palaiologou, 2012: 68; Παπαχρήστος, 2011: 194-5).

Σε παιδαγωγικό – διδακτικό επίπεδο κρίνεται απαραίτητη η σωστή κατάρτιση και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και μια «γενναία» κριτική μελέτη και τροποποίηση των προγραμμάτων και των βιβλίων προς αντικατάσταση των στοιχείων εκείνων, που δημιουργούν αρνητικά στερεότυπα και περιθωριοποιούν την πολιτισμική ετερότητα (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική). Το νέο υλικό θα περιλαμβάνει δραστηριότητες και αντικείμενα που προωθούν την αλληλεπίδραση και την αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν μεγαλώνοντας στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας, που είναι πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική και πολυθρησκευτική (Παπαχρήστος, 2011: 195, Τριανταφυλλίδου, 2011: 6).

Σε επιστημονικό επίπεδο θεωρείται απαραίτητη η διεξαγωγή ερευνών και η αποδελτίωση ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών με θέμα την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών και τη διερεύνηση της σχολικής τους πορείας, των αιτιών της σχολικής διαρροής, των ποσοστών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και της κοινωνικής τους εξέλιξης μετά την έξοδο από την εκπαίδευση (Παπαχρήστος, 2011: 196). Η αναγκαιότητα αξιοποίησης των ερευνών από όσους ασκούν και καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική υπογραμμίστηκε και κατά τη «δημιουργική συζήτηση» που πραγματοποιήθηκε.

Επίσης προτείνεται η οργάνωση των πανεπιστημίων με στόχο τη δημιουργία ειδικών επιστημόνων, εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, που θα διαδραματίσουν τον ρόλο του «διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή» (Palaiologou, 2012: 68; Παπαχρήστος, 2011: 196).

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, (2011: 242-3) πιθανότατα η ύπαρξη ενός μοναδικού μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές με

μεταναστευτικό υπόβαθρο, να μην είναι τόσο αποτελεσματική όσο η υιοθέτηση ευέλικτων εκπαιδευτικών μοντέλων, που να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας.

Σε δελτίο τύπου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ε.Ε., 2013:1), η επίτροπος κ. Βασιλείου Ανδρούλλα δήλωσε πως εκείνοι που θα πρέπει να εκπαιδευτούν και να προσαρμοστούν πρώτοι στην αποδοχή του πολιτισμικά «διαφορετικού» είναι οι γηγενείς μαθητές. Σε διαφορετική περίπτωση δημιουργείται ο κίνδυνος ενός φαύλου κύκλου, όπου η έλλειψη ευκαιριών οδηγεί σε σχολική αποτυχία και αύξηση της πιθανότητας για μελλοντική ανεργία, φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό. Η αναγκαιότητα ενίσχυσης μιας διαπολιτισμικής κουλτούρας σε όλα τα σχολεία και εκπαίδευσης του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού σε θέματα συμπεριφοράς, σεβασμού και ανοχής του «διαφορετικού» υπογραμμίστηκε και από τους συμμετέχοντες στο ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με την Τριανταφυλλίδου (2006:6; 2011:6) ιδιαίτερα σημαντική είναι η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων που αναδεικνύουν τον θετικό ρόλο της μετανάστευσης για την Ελλάδα και την Ευρώπη γενικότερα.

Η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και «η μετάβαση από τη φάση της διαπολιτισμικής συνάντησης, που διανύουμε ακόμα και σήμερα [...] στη φάση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, που αποτελεί και το ζητούμενο για τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση» (Κασίμη, 2012: 109), απαιτεί από τον σχολικό θεσμό την καλλιέργεια ήθους, ανοχής, σεβασμού στο «διαφορετικό» και ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών «ανοικτών» στη διαφορετικότητα (Κασίμη, 2012: 109; Palaiologou, 2012: 70). Υπό αυτές τις προϋποθέσεις η συναναστροφή με ανθρώπους με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα ωφέλιμη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους διδάσκοντες και η μετανάστευση να προσφέρει πολύτιμα στοιχεία στην εκπαιδευτική κοινότητα από εκπαιδευτική και πολιτισμική άποψη (COM, 2008: 9).

Τέλος, όπως προέκυψε από το εμπειρικό κομμάτι της εργασίας, κρίνεται απαραίτητη η χάραξη μιας κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα εντάσσεται σε μια γενικότερη μεταναστευτική πολιτική στη χώρα, θα απευθύνεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό (γγενή και μεταναστευτικό), σύμφωνα με τις αξίες του διαπολιτισμικού μοντέλου και θα έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Η μεγαλύτερη πρόκληση για τις σημερινές ετερογενείς κοινωνίες της Ελλάδας και της Ευρώπης γενικότερα είναι να αναπτύξουν εκπαιδευτικές πολιτικές, πολιτισμικά ευαίσθητες, χωρίς αποκλεισμούς, που να ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξη σε έναν ολοένα και περισσότερο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό (Triandafyllidou, 2009: 3).

«Μπορεί η εκπαίδευση από μόνη της να μην είναι ικανή να αλλάξει την κοινωνία, αλλά ούτε η κοινωνία μπορεί να αλλάξει χωρίς αυτήν»

Paulo Freire

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ανδρούτσου, Α. (1996) «Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαιδευτική Πρακτική», στο: Βαφέα, Α. (επιμ.) *Το Πολύχρωμο Σχολείο, Μια Εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη*: 11-23, Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης «Σχεδία» - Bernard Van Leer Foundation, Αθήνα
- Γκόβαρης, Χρ. (2011) «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Διάδραση, Αθήνα
- Γκότοβος, Α.Ε. και Μάρκου, Γ.Π. (2003), *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, διαθέσιμο στο: [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/PalinnostountesAllodapoiMathht
esEllEkpaideysh.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/PalinnostountesAllodapoiMathht
esEllEkpaideysh.pdf) πρόσβαση 14.2.2015
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- COM (2008) *ΠΡΑΣΙΝΗ ΒΙΒΛΟΣ, Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ*, Βρυξέλλες, 3/7/2008, διαθέσιμο στο: [http://eur-lex.europa.eu/legal-
content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-
content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=EL) πρόσβαση 14.2.2015
- Δαμανάκης, Μ. (1993) «Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ «ΕΝΩΜΕΝΗ» ΕΥΡΩΠΗ, Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας», *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 31-32: 32-50, διαθέσιμο στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,118,0,0,1,0> πρόσβαση 14.2.2015

- Δαμανάκης, Μ. (1997α) «Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα (Διαπολιτισμική Προσέγγιση), Gutenberg, Αθήνα
- Δαμανάκης, Μ. (1997β) «Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη», στο: Χριστίδης, Α.-Φ. και Καραντζόλα, Ε., (επιμ.), *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη*: 33-42, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, διαθέσιμο στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,338,0,0,1,0> πρόσβαση 14.2.2015
- Δαμανάκης, Μ. (2007) «Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: Μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος», στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση & εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν - παρόν – μέλλον*: 401-420, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, διαθέσιμο στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,337,0,0,1,0> πρόσβαση 14.2.2015
- Δαμανάκης, Μ (χ.χ.) Παρουσίαση με θέμα: «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Η Μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο και η επιστημονική προσέγγισή του», διαθέσιμο στο: <http://slideplayer.gr/slide/2309842/> πρόσβαση 14.2.2015
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) «Τα Παιδιά των μεταναστών έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να καταλήξουν σε «φτωχά» σχολεία, σύμφωνα με μια έκθεση», Δελτίο Τύπου, 11/4/2013, Βρυξέλλες, διαθέσιμο στο: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-323_el.htm πρόσβαση 14.2.2015
- Ζωγράφου, Α. (2003) *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Τυπωθήτω – Δαρδανός, Αθήνα

- Θεριανός, Κ. (2010) «Μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα: από τα διεθνή σύνορα στα «κοινωνικά εσωτερικά σύνορα της μεγαλούπολης», 2/3/2010 διαθέσιμο στο: <http://www.historein.gr/2010/03/blog-post.html> πρόσβαση 14.2.2015
- ΙΠΟΔΕ (2010) Ποσοτικά Στοιχεία για αλλοδαπούς και Παλιννοστούντες για το σχολικό έτος 2008-09, διαθέσιμο στο: <http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf> πρόσβαση 14.2.2015
- Καλοφορίδης, Β. (2014) «Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα», *Επιστημονικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος*, Τ:2, τ.1: 199-282, διαθέσιμο στο: http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_12.pdf πρόσβαση 14.2.2015
- Καναβάκης, Μ. (2004) «Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών – εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1674/294.pdf> πρόσβαση 14.2.2015
- Καραγιάννης, Στ. κ.α. (2012) «Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013), ΥΠΔΒΜΘ, Αθήνα, διαθέσιμο στο: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eye.minedu.gov.gr%2Fyliko%2Fnea%2F2012%2F3_ypostiriktiko_epimorfotiko_yliko_p92.doc&ei=GGCQVOSyF8GOaNykgqAE&usg=AFQjCNGu1gqJWhC6aBqU1drEHcCuM5JsVw&bvm=bv.81828268,d.d2s πρόσβαση 14.2.2015
- Κασίμη, Χρ., (2012) «Μετανάστευση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: οι αντιφατικές όψεις μιας διαπολιτισμικής ‘συνάντησης’», αδημοσίευτο άρθρο (91-113),

συμπληρωματικό του αρχικού με τον ίδιο τίτλο, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Γεωγραφίες*, (2007), 13, 86-100

- Κόντης, Α. (2014) «Η Μεταναστευτική Μετάβαση στην Ελλάδα», στο: Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Στ. και Τάμης, Α., (επιμ), *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*: 273-297, Πανεπιστήμιο Κρήτης Κ.Ε.ΜΕ / Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο
- Κοντογιάννη, Δ., Μιχελάκη, Θ., Παπαλεξοπούλου, Ε. (2014) «Φοιτητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο: Βιογραφικές πορείες και αφηγήσεις του 'ανήκειν'», στο: Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Στ. και Τάμης, Α.(επιμ.): *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*: 323-363, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ. / Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α. κ.α., (2012) «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας», Κείμενα Εργασίας, ΕΚΚΕ, Αθήνα, διαθέσιμο στο: <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp26.pdf> πρόσβαση 14.2.2015
- Μαλιγκούδη, Χρ. (2014) «Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικών Γλωσσών στην Ελλάδα», στο: Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Στ. και Τάμης, Α., (επιμ), *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*: 299-324, Πανεπιστήμιο Κρήτης Κ.Ε.ΜΕ / Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο
- Μαλούτας Θ., 2006. «Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα», Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών Α'(119):175-209, διαθέσιμο στο: <http://www.alfavita.gr/> πρόσβαση 14.2.2015
- Μάρκου, Γ. (2011) «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα;», *Νέα Παιδεία*, τ. 139, διαθέσιμο στο: <http://www.neapaideia-glossa.gr/138.htm> πρόσβαση 14.2.2015

- Μάρκου, Γ. (1996) *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΓΓΛΕ
- Μιλέση Χρ., Πασχαλιώρη Βασιλική (2003) «Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, διαθέσιμο στο:
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/7.pdf> πρόσβαση 14.2.2015
- Modgil, S. et al. (1997) «Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Η ατέλειωτη συζήτηση», στο: Modgil, S. et al. (eds) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί – Προοπτικές*, (επιμ.) Ζώνιου, Α. και Π. Χαραμή, 15-22, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Μουζέλης, Ν. (επιμ.) κ.α. (2012) *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (Ώρες και βασικά μεγέθη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στην προ μνημονίου εποχή)*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, διαθέσιμο στο: <http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/ekdoseis/ellhniko-ekpaideutiko-systhma> πρόσβαση 14.2.2015
- Μουσούρου, Λ. (1991) *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Gutenberg, Αθήνα
- Μπάγκαβος, Χρ. και Παπαδοπούλου, Δ. (2002) *Μεταναστευτικές Τάσεις και Ευρωπαϊκή Πολιτική*, ΙΝΕ, Αθήνα, διαθέσιμο στο: http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/MELETH_15.pdf πρόσβαση 14.2.2015
- Νικολάου, Γ. (2011) *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Πεδίο, Αθήνα
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008) *Διαχείριση της Πολυπολιτισμικότητας στο Σχολείο*, Κέδρος – ΕΚΚΕ, διαθέσιμο στο:
http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oepek.gr%2Fpdfs%2Fmeletes%2Foepek_meleth

11.doc&ei=dYxlVIT8NuHfywOVloGQDQ&usg=AFQjCNEwlSgLKmB92R1S-nAV17z0aVwO4A&bvm=bv.79142246,d.bGQ πρόσβαση 14.2.2015

- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2011) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική Πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα
- Παπαδοπούλου, Δ. (2007) «Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών: από μια στερεοτυπική σε μια συμμετοχική πραγματικότητα, η περίπτωση της περιφέρειας Αττικής», *Γεωγραφίες*, 13, 66-85
- Παπαχρήστος, Κ. (2011) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*, Ταξιδευτής, Αθήνα
- Παπαχρήστος, Κ. (2010) «Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η Παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο», Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24198#page/1/mode/2up> πρόσβαση 14.2.2015
- Parekh, B. (1997) «Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο: Modgil, S. et al. (eds) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί – Προοπτικές*, (επιμ.) Ζώνιου, Α. και Π. Χαραμή, 44-50, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Πετράκου, Η. και Ξανθάκου, Γ., (2003) «Μετανάστευση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα», Ελληνική και Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, Αθήνα 2002, Τόμος Β', Αθήνα, διαθέσιμο στο: http://emmedia.pspa.uoa.gr/resources/Publications/Pubs/migration_education.pdf πρόσβαση 14.2.2015

- Πρελορέντζου, Μ. (2011) «Παιδιά Μεταναστών του Γυμνασίου: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο», Διδακτορική Διατριβή, Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση : Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Αθήνα, Ι.ΜΕ.ΠΟ
- Στεργίου, Α. (2007) «Η σιωπή των αλλοδαπών: αναφορά στην εκπαίδευση των ‘ελλειμματικών’ μαθητών», διαθέσιμο στο: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/i_siopi_ton_allodapon.pdf πρόσβαση 14.2.2015
- Τζωρτζοπούλου, Μ. και Κοτζαμάνη, Α. (2008) «Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών Διερεύνηση των προβλημάτων και της Προοπτικής Επίλυσής τους», Αθήνα, ΕΚΚΕ, διαθέσιμο στο: <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf> πρόσβαση 14.2.2015
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2011), «Διαφορετικότητα στα ελληνικά σχολεία: Θεωρία και πράξη», *Policy brief. Accept Pluralism* (Issue 07), διαθέσιμο στο: http://Cadmus.eu/bitstream/handle/1814/20294/ACCEPT_PLURALISM_PB_2011_07_Greece_Education_GREEK.pdf?sequence=2. πρόσβαση 14.2.2015
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2006) «Μετανάστες και διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα», εισήγηση στο συνέδριο της οργάνωσης ANTIΓONH», Αθήνα 13/12/2006, διαθέσιμο στο: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/metanastes_kai_diapolitismiki_ekpaidefsi_stin_ellada.pdf πρόσβαση 14.2.2015
- Τσολερίδου, Α. (2009) «Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, διαθέσιμο

στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/125204/files/GRI-2010-5948.pdf> πρόσβαση 14.2.2015

- Homan, R. (1997) «Το Συμπληρωματικό Σχολείο: Εξέλιξη και Συνέπειες», στο: Modgil, S. Et al. (eds), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί – Προοπτικές*, (επιμ.) Ζώνιου, Α. και Π. Χαραμή, 261-281, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- ΥΠΕΣ, (2013) *Εθνική Στρατηγική για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών*, Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής, διαθέσιμο στο: http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/ethniki_stratigiki.pdf πρόσβαση 14.2.2015

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aguado, T. and Malik, B. (2001) “Cultural diversity and school equality: Intercultural education in Spain from a European perspective”, *Intercultural Education*, 12:2, 149-162, available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14675980120064791> last visit 14.2.2015
- Aydin, M. K. (2014) “British Multiculturalism: Diversity Issues and Development of Multicultural Education in Britain”, available at: https://www.academia.edu/5445586/British_Multiculturalism_Diversity_Issues_and_Development_of_Multicultural_Education_in_Britain last visit 14.2.2015
- Azgunaga-Asencor, A. (2007) “Intercultural Education in Spanish schools: a first multicultural generation in a monocultural educative tradition”, available at: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/5063/1/ANE%20AZKUNAGA%20ASENCOR.pdf> last visit 14.2.2015

- Behtoui, A. (2013) “Incorporation of Children of immigrants: the case of descendants of immigrants from Turkey in Sweden” *Ethnic and Racial Studies*, 36:12, 2141-2159, available at:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01419870.2012.696667> last visit 14.2.2015
- Boyle, B., & Charles, M. (2011) “Education in a multicultural Environment: Equity issues in teaching and learning in the school system in England” *International Studies in Sociology of Education*, 21:4, 299–314, available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620214.2011.638539> last visit 14.2.2015
- Escafre Dublet, A., Lepinard, E., Sala Pala, V., Simon, P., (2009) *A European Approach to multicultural citizenship: Legal, Political and Educational Challenges – France*, INED, report for the EMILIE project: 41-62, available at:
https://www.academia.edu/6758205/A_European_approach_to_multicultural_citizenship_Legal_political_and_educational_challenges last visit 14.2.2015
- Eurydice (2009) *Integrating Immigrant children into schools in Europe*, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, available at:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf last visit 14.2.2015
- Eurydice (2004a) *Integrating immigrant children into schools in Europe*, Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture, available at:
http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nefmi.gov.hu%2Fdownload.php%3FdocID%3D812&ei=ZO2YVN-uKYLhywPMqICgCw&usg=AFQjCNFkm_8P5JX59CCQSEc7b4k9X8NmZA&bvm=bv.82001339,d.bGQ last visit 14.2.2015

- Eurydice (2004b) *Integrating immigrant children into schools in Europe. Country reports, France, national description 2003-2004*, Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture, available at: <http://bookshop.europa.eu/en/integrating-immigrant-children-into-schools-in-europe-pbEC3212345/> last visit 14.2.2015
- Eurydice (2004c) *Integrating immigrant children into schools in Europe. Country reports, Sweden, national description 2003-2004*, Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture, available at: <http://bookshop.europa.eu/en/integrating-immigrant-children-into-schools-in-europe-pbEC3112800/> last visit 14.2.2015
- Eurydice, (2004d) *Integrating immigrant children into schools in Europe. Country reports, Spain, national description 2003-2004*, Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture, available at: <http://bookshop.europa.eu/en/integrating-immigrant-children-into-schools-in-europe-pbEC3112786/> last visit 14.2.2015
- Fernandez-Castillo, A. (2009) “Psycho-educative and socio-political framework for intercultural education in Spanish schools, its limitations and possibilities”, *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 183-195, available at: http://ac.els-cdn.com/S014717670900008X/1-s2.0-S014717670900008X-main.pdf?_tid=db5f5df6-5157-11e4-ac4e-00000aab0f02&acdnat=1413040031_ff0ce9a1aa787f2d313c278de6a075bf last visit 14.2.2015
- Fredlund – Blomst, S. (2014) “Assessing Immigrant Integration in Sweden after the May 2013 riots”, in *MPI*, 16/1/2014, available at: <http://www.migrationpolicy.org/article/assessing-immigrant-integration-sweden-after-may-2013-riots> last visit 14.2.2015
- Gundara, J. (2000) “Issues of discrimination in European education systems”, *Comparative Education*, 36: 2, 223-234, available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/713656608> last visit 14.2.2015

- Kasimis, C. (2012) “Greece Illegal Immigration in the Midst of Crisis”, 8/3/2012, in *Migration Information Source*, available at: <http://www.migrationpolicy.org/article/greece-illegal-immigration-midst-crisis> last visit 14.2.2015
- Kasimis, C. and Kassimi, Chr. (2004) “Greece: A history of migration”, 1st June, in *Migration Information Source*, available at: <http://www.migrationpolicy.org/article/greece-history-migration> last visit 14.2.2015
- Kiwan, D. (2011) “National citizenship in the UK? Education and naturalization policies in the context of internal division”, *Ethnicities*, 11:3, 269–280, available at: <http://etn.sagepub.com/content/11/3/269.full.pdf+html> last visit 14.2.2015
- Kleinholt, S. (2006) Note d’ Information 06.08 Mars, “Les élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l’ année scolaire 2004-2005”, available at: <http://media.education.gouv.fr/file/82/8/1828.pdf> last visit 14.2.2015
- Kleinholt, S. (2012) Note d’ Information 12.01 Mars, “Les élèves nouveaux arrivants non francophones en 2010-2011”, available at: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf last visit 14.2.2015
- Lang, J. (2001) “Discours d’ouverture”, CNDP-VEI Enjeux, hors série no 3, octobre available at: <http://www2.cndp.fr/revuevei/hs3/00501711.pdf> last visit 14.2.2015
- Lazaridis, M. (2001) “La scolarisation des enfants de migrants: entre intégration républicaine et mesures spécifiques”, CNDP - VEI Enjeux, no 125, juin: 198-208, available at: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/22712/22712-4170-3977.pdf> last visit 14.2.2015

- Lazaridis, M. et Seksig, A. (2005) « L'Immigration a l' école – Evolution des politiques scolaires d' Intégration », in Sante, Société et Solidarité 4,1 : 153-163, available at : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/oss_1634-8176_2005_num_4_1_1036 last visit 14.2.2015
- Luciak, M. (2004) *Migrants, Minorities and Education: Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*, Luxembourg, EUMC, available at: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/186-CS-Education-en.pdf last visit 14.2.2015
- Maiztegui-Onate, C. & Santibanez-Gruber, R. (2010) “Migration and Education: An overview of the Spanish Case”, available at: http://migrationeducation.de/fileadmin/uploads/maiztegui_santibanez_migration_and_education_01.pdf last visit 14.2.2015
- Meer, N. & Modood, T. (2008) “The political and policy responses to migration related diversity in Britain’s education system”, Centre for the Study of Ethnicity and Citizenship, University of Bristol, UK, report for the EMILIE project, available at: http://www.eliamap.gr/wp-content/uploads/en/2008/10/british_education_policy_responses_to_migration_related_cultural_diversity.pdf last visit 14.2.2015
- Meunier, O. (2007) *Approches Interculturelles en Education, Etude Comparative Internationale*, INRP, Lyon – France, available at: http://ww2.ac-poitiers.fr/civique/IMG/pdf/dossier_interculturel.pdf last visit 14.2.2015
- Modood, T. & May, S. (2001) “Multiculturalism and education in Britain: an internally contested debate”, *International Journal of Educational Research*, 35, 305–317, available at: http://www.tariqmodood.com/uploads/1/2/3/9/12392325/multiculturalism_education_britain.pdf last visit 14.2.2015

- Norberg, K. (2000) “Intercultural Education and Teacher Education in Sweden”, *Teaching and Teacher Education*, 16, 511-519, available at: http://ac.els-cdn.com/S0742051X00000081/1-s2.0-S0742051X00000081-main.pdf?_tid=5bed8d5a-5156-11e4-829d-00000aab0f26&acdnat=1413039387_a4acf33b389ddd9f0b616a535c7bc624 last visit 14.2.2015
- OECD (2012a) “Greece: country notes: recent changes in migration movements and policies” available at: http://www.oecd.org/migration/mig/IMO%202012_Country%20note%20Greece.pdf last visit 14.2.2015
- OECD (2012b). *Untapped Skills. Realizing the Potential of Immigrant Students*. Preliminary version. OECD Publishing, available at: <http://www.oecd.org/edu/school/Untapped%20Skills.pdf> last visit 14.2.2015
- OECD (2009) “OECD Thematic Review on Migrant Education – Country Background Report for Sweden”, in *OECD*, available at: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/42485410.pdf> last visit 14.2.2015
- Palaiologou, N. (2012) “The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps” in *IJE4D Journal*, 1: 57-75, available at: <http://blogs.helsinki.fi/ije4d-journal/files/2012/11/IJE4D-vol.-1-article-61.pdf> last visit 14.2.2015
- Prelorenzou, M. “Migrants’ children and education in Greece : Gender and academic outcomes”, available at: <http://gendermigration.ha.uth.gr/images/downloads/Prelorenzou.pdf> last visit 14.2.2015
- Roth, H.-I. and Hertzberg, Fr. (2012a) “Sweden”, in: Zapata – Barrero, R. and A. Triandafyllidou (eds), *Addressing Tolerance and Diversity Discourses in Europe*,

A Comparative Overview of 16 European Countries: 125-150, Barcelona, available at: http://www.upf.edu/gritim/_pdf/Book_Accept_2012.pdf last visit 14.2.2015

- Roth, H.-I. and Hertzberg, Fr. (2012b) “Country Profile: Sweden”, in Triandafyllidou, A. (eds), *Addressing Cultural, Ethnic and Religious Diversity Challenges in Europe, A Comparative Overview of 15 European Countries*, European University Institute, Florence, available at: http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/accept-pluralism-addressing-cultural-ethnic-religious-diversity-challenges-in-eu_en.pdf last visit 14.2.2015
- Sala Pala, V. & Simon, P. (2008) “The political and policy responses to migration related diversity in the French education system”, INED, report for the EMILIE project, available at: http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/en/2008/10/political_and_policy_responses_to_diversity_in_french_education_system.pdf last visit 14.2.2015
- Santolini, A. et de Larceda, E. (2001) Note d’ Information 01.57 Décembre, “Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d’accueil”, available at: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0157.pdf> last visit 14.2.2015
- Santos-Rego, M. and Perez-Dominguez, S. (2001) “Intercultural Education in the European Union: The Spanish Case”, in: Grant, C., J. Lei (eds), *Global Constructions Of Multicultural Education: Theories and Realities*, 239-270, LEA, London
- Sotes-Elizalde, M.A. (2010) “Human rights and immigration, The right to education of foreigners in Spain”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2808-2812, available at: http://ac.els-cdn.com/S1877042810004593/1-s2.0-S1877042810004593-main.pdf?_tid=793b3086-5158-11e4-ab5a-00000aab0f6b&acdnat=1413040296_05e1d1c7ef43028ad1d1fcb0d4407d5b last visit 14.2.2015

- Swann Report (1985) *Education for All. The Report of The Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, Department of Education and Science, London: Her Majesty's Stationery Office, available at: <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html#02> last visit 14.2.2015
- Taguma et al., (2010) "OECD Reviews of Migrant Education" – Sweden, OECD, available at: <http://www.oecd.org/sweden/44862803.pdf> last visit 14.2.2015
- Tomlinson, H. (2001) "International Perspectives on Education: The Response of the Mother Country", in: Grant, C., J. Lei (eds), *Global Constructions Of Multicultural Education: Theories and Realities*, 317-335, LEA, London
- Triandafyllidou, A. et al. (2009) "European Policy Brief: The migration Mix: Europe's Multicultural Challenge", Socio-economic Sciences and Humanities Research for the EMILIE project, available at: http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy-briefs-emilie_en.pdf last visit 14.2.2015
- Triandafyllidou, A. and Gropas R. (2007) "Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation", Paper prepared for the EMILIE project, WP3, 22/11/2007, ELIAMEP, available at: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc1_6976_289435974.pdf last visit 14.2.2015
- Troyna, B. (2006) "Swann's song: the origins, ideology and implications of Education for All", *Journal of Education Policy*, 1:2, 171-181, available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0268093860010205> last visit 14.2.2015
- Troyna, B. and Edwards, V. (1993) "The Educational Needs of Multiracial Society", Coventry, University of Warwick, available at:

http://web.warwick.ac.uk/fac/soc/CRER_RC/publications/pdfs/Occasional%20Papers%20in%20Ethnic%20Relations/OccasionalP%20No.9.pdf last visit 14.2.2015

- Von Bromssen, K. and Rodell Olgaç, Chr. (2010) “Intercultural Education in Sweden through the Lenses of the National Minorities and of Religious Education”, *Intercultural Education*, 21:2, 121-135, available at:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14675981003696263> last visit 14.2.2015
- Zanten, A. et Ball, St. “La construction des segregations scolaires en France et en Angleterre”, 33-53, available at: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43322/43322-8263-9409.pdf> last visit 14.2.2015
- Zapata- Barrero, R. (2010) “Education as a mirror of Spanish Society: Challenges and Policies towards Multiple Diversity”, available at:
http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=145&ved=0CDkQFjAEOLwB&url=http%3A%2F%2Fkms2.isn.ethz.ch%2Fserviceengine%2FFiles%2FESDP%2F135115%2Fchaptersection_singledocument%2Fe2a5b824-4daf-4e9e-a6e1-f9fe984e26e7%2Fen%2FChapter%2B3.pdf&ei=iQp7VPHlJsT8ywOJ74GYCg&usg=AFQjCNFXj7zEMbQVxDxWhKO9YHNjYx7WpQ last visit 14.2.2015
- Zapata - Barrero, R. & De Witte, N. (2007a) “Spanish approaches to the management of cultural diversity in compulsory education”, *GRIP*, Department of Social and Political Science, report for the EMILIE project, available at:
http://www.upf.edu/gritim/_pdf/griip-emilie_wp3.pdf last visit 14.2.2015
- Zapata Barrero, R. & De Witte, N. (2007b) “Policy Brief : The Challenge of Immigration for Spanish Education Policy: Towards an Intercultural Approach?”, *GRIP*, Department of Social and Political Science, research for the EMILIE project, available at: http://www.eliamep.gr/old/eliamep/files/Imigration_Spain_english.pdf last visit 14.2.2015

- Zimmermann, K.F. (1995) “Tackling the European Migration Problem”, in *Journal of Economic Perspectives*, 9,2: 45-62, available at: http://www.iza.org/highlights/manage_highlights/docs/52_Tackling_JournalofEconomicPerspectives_1995.pdf last visit 14.2.2015

ΤΥΠΟΣ

- Σιβροπούλου, Δ. «Η μετανάστευση στην Ευρώπη: Η περίπτωση της Γαλλίας», διαθέσιμο στο: http://www.bbc.co.uk/greek/specials/1841_immigration/page10.shtml πρόσβαση 14.2.2015
- Ψυχάρη, Ε., 28/7/2013, «Πόλεμος της μαντίλας στη Γαλλία», στο: *Βήμα – Κόσμος*, διαθέσιμο στο: <http://www.tovima.gr/world/article/?aid=524053> πρόσβαση 14.2.2015
- Καθημερινή, 1/4/2012, «Γκρίζες Ζώνες των διαπολιτισμικών», διαθέσιμο στο: <http://www.kathimerini.gr/454527/article/epikairothta/ellada/gkρίζes-zwnes-twn-diapolitismikwn> πρόσβαση 14.2.2015

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, διαθέσιμο στο: www.unicef.gr πρόσβαση 14.2.2015
- Πράσινη Βίβλος για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0002_el.htm πρόσβαση 14.2.2015
- Ποσοτικά στοιχεία και κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων κατά το σχολικό έτος 2008-9, <http://www.3comma14.gr/pi/?survey=3838> πρόσβαση 14.2.2015
- <http://www.immnet.eu/index.php/en/component/allvideoshare/video/latest/papachristos> πρόσβαση 14.2.2015
- http://www.immnet.eu/images/documents/workshop1/pdf/1oWorkshop_presentation_A_Anastasiadi_Symeonidi.pdf πρόσβαση 14.2.2015

- <http://www.keda.gr/programs.php> πρόσβαση 14.2.2015
- <http://www.immnet.eu/index.php/el/2013-02-20-09-02-45/1workshop/workshop1-material> πρόσβαση 14.2.2015
- <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/tautotita-praksis#synoptikh> πρόσβαση 14.2.2015
- <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/dimosiotita/newsletter-18914> πρόσβαση 14.2.2015
- Παπαστεργίου, 2014 <http://www.livemedia.gr/video/90320> πρόσβαση 14.2.2015
- <http://eye.minedu.gov.gr/index.php/29-uncategorised/dhmosiothta-ergwn/167-zwnes-ekpaideutikhs-proteraiothtas> πρόσβαση 14.2.2015

ΕΘΝΙΚΟ ΔΙΚΑΙΟ

- **N. 1404/1983 (ΦΕΚ Α 173 - 24.11.1983)** Δομή και λειτουργία των τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- **N. 1894/1990 (ΦΕΚ Α 110 - 27.08.1990)** Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις.
- **N. 2413/1996 (ΦΕΚ 124 - 17.06.1996)** Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- **N. 3284/2004 (ΦΕΚ 217 - 10.11.2004 στις 15.11.2004)** Περί κυρώσεως του κώδικα της ελληνικής ιθαγένειας
- **N. 3838/2010 (ΦΕΚ Α 49 24.3.2010)** Σύγχρονες διατάξεις για την ελληνική ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή των ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις
- **N. 3879/2010 (ΦΕΚ Α 163, 21.9.2010)** Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις
- **N. 4251/2014 (ΦΕΚ Α 80, 1.4.2014)** Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις
- **Υ.Α. Φ.2/378/Γ1/1124 ΦΕΚ 930 τ. Β 14/12/1994** Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων
- **Υ.Α. Φ.10/20/Γ1/708/9-9-1999 ΦΕΚ 1789, τ. Β, 28/9/1999** Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων

- **Υ.Α. Φ.1Τ.Υ/809/101455/Γ1/7-9-2011 ΦΕΚ 2197, τ. Β, 30/9/2011** Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π

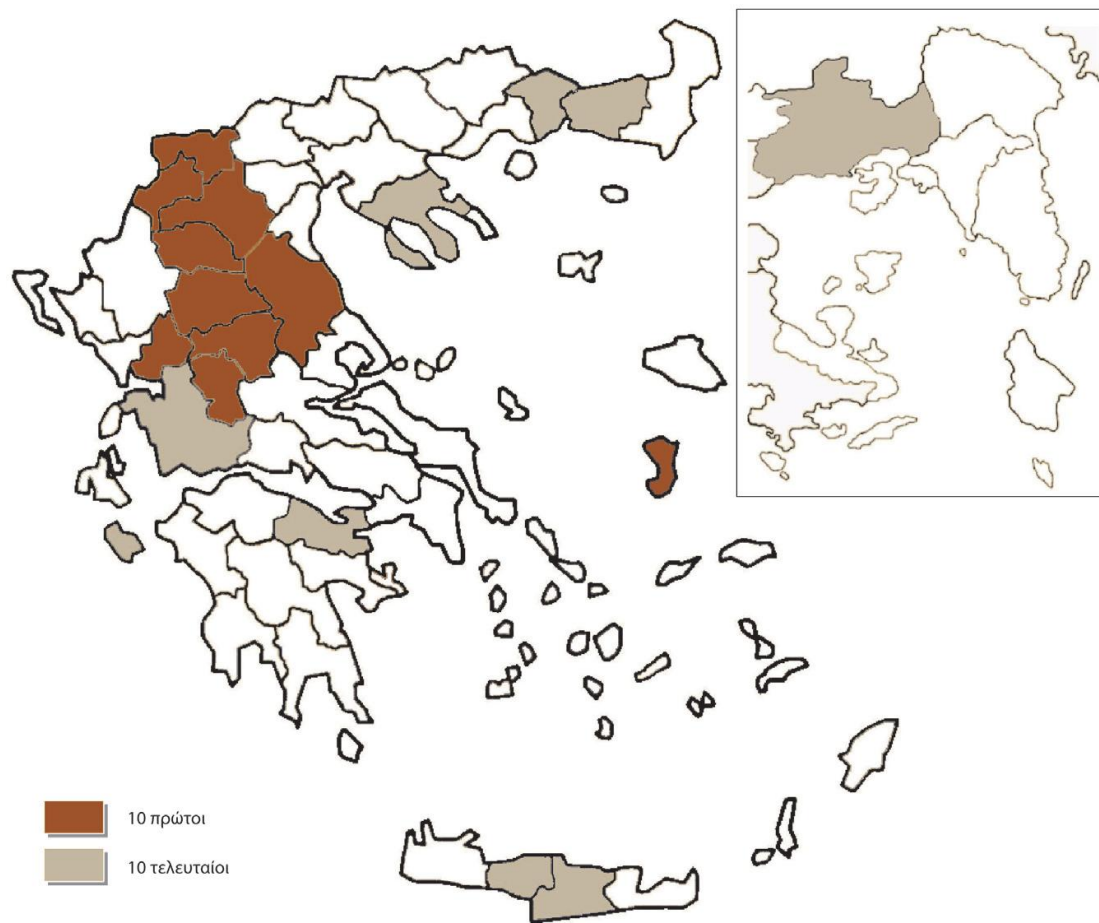
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ενδεικτικές ερωτήσεις που τέθηκαν στη συζήτηση

1. Ποιες είναι οι προκλήσεις που δημιουργούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
2. Πώς αξιολογείτε τον τρόπο διαχείρισης των παραπάνω προκλήσεων στα πλαίσια της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών;
3. Σε ποιο βαθμό τα μέτρα-πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών των μεταναστών ήταν/είναι αποτελεσματικά;
4. Ποια είναι τα προβλήματα που εμποδίζουν την εφαρμογή αυτών των πολιτικών στην Ελλάδα;
5. Πώς αξιολογείτε την εφαρμογή των ακόλουθων θεσμικών μέτρων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
 - Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.)
 - Διαπολιτισμικά Σχολεία
 - Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)
 - Προγράμματα παρέμβασης μέσω συνεργασίας της ελληνικής πολιτείας και της πανεπιστημιακής κοινότητας
6. Τελικά υπάρχουν μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
7. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα ζητήματα που χρειάζονται την προσοχή των πολιτικών και των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών των μεταναστών;
8. Σήμερα, σε μια εποχή οικονομικής κρίσης και γενικότερων περικοπών των δαπανών, τι θα μπορούσε να γίνει για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική καταγωγή;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β (ΧΑΡΤΕΣ)

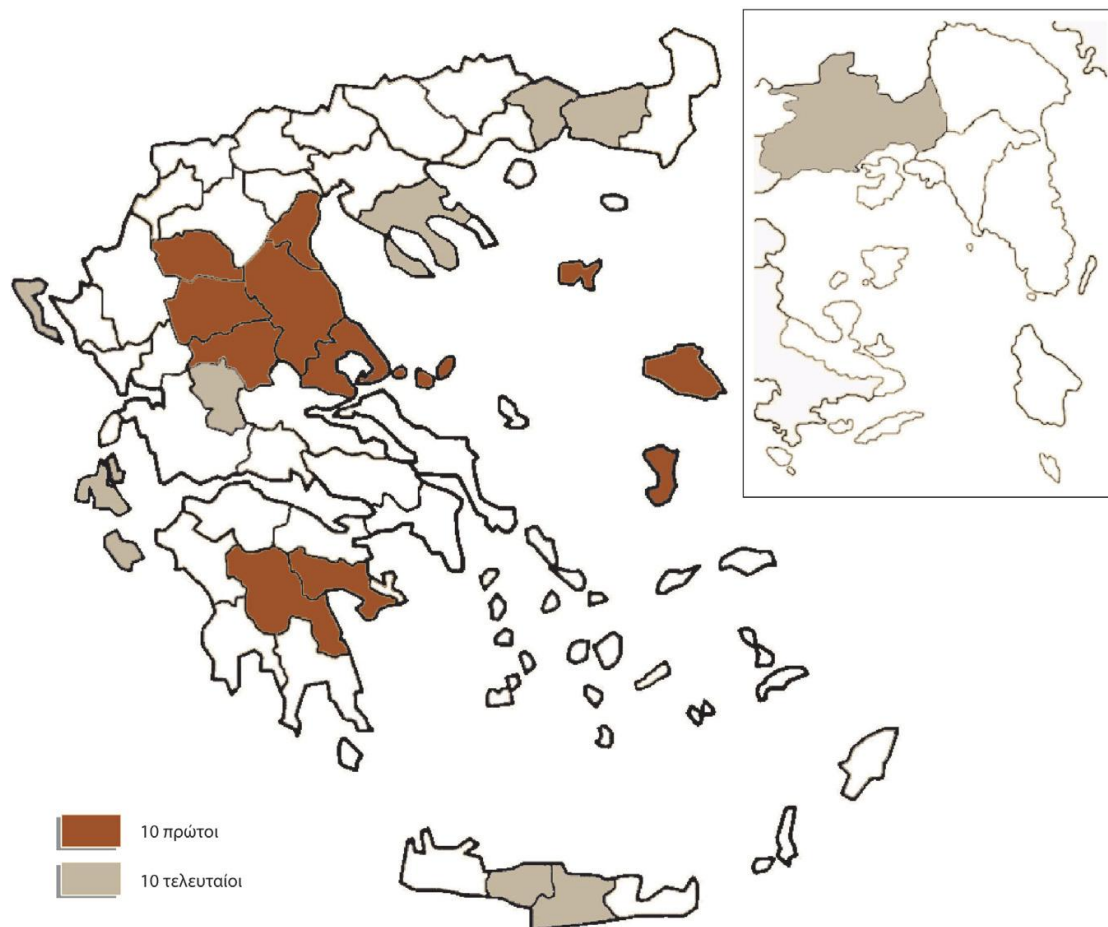
Χάρτης 1



Κατανομή των νομών με βάση την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού (Σχ. Έτος 2006-2007) Δευτεροβάθμια (Γυμνάσια)

Πηγή: Μουζέλης, Ν. (επιμ.) κ.α. (2012: 109) <http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/ekdoseis/ellhniko-ekpaideutiko-systhma>

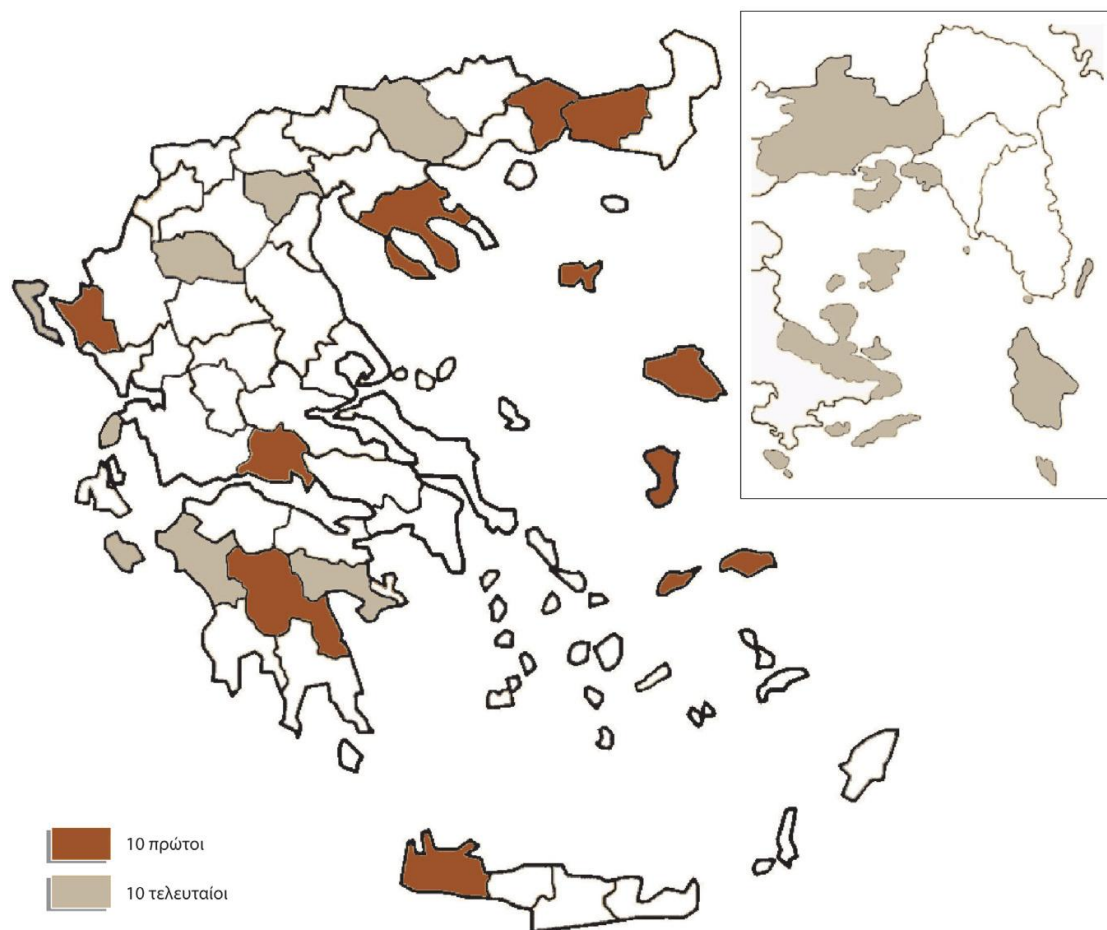
Χάρτης 2



Κατανομή των νομών με βάση την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού (Σχ. Έτος 2006-2007) Δευτεροβάθμια (Γενικά Λύκεια)

Πηγή: Μουζέλης, Ν. (επιμ.) κ.α. (2012: 110) <http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/ekdoseis/ellhniko-ekpaideutiko-systhma>

Χάρτης 3



Κατανομή των νομών με βάση το ποσοστό συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού (σχ. έτος 2006-2007) Δευτεροβάθμια (ΤΕΕ/ΕΠΑΛ)

Πηγή: Μουζέλης, Ν. (επιμ.) κ.α. (2012: 113) <http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/ekdoseis/ellhniko-ekpaideutiko-systhma>