



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική

**«Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην  
εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης.  
Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της  
προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία.»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αικατερίνη Γεωργίτσα

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Άννα Τσατσαρώνη, καθηγήτρια, επιβλέπουσα

Δέσποινα Παπαδοπούλου, αναπληρώτρια καθηγήτρια, μέλος

Ανδρέας Φερόνας, επίκουρος καθηγητής, μέλος

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2017

«Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και  
την κοινωνία της Ευρώπης.

Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής  
κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία».

© 2017

Αικατερίνη Γεωργίτσα

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All Rights Reserved

Η σελίδα copyright διασφαλίζει από μόνη της τα δικαιώματά σας σε περίπτωση προσφυγής ή παράβασης, βάσει του Ν2121/93 (Φ.Ε.Κ. Α25).

Η χρήση κάθε υλικού με κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα (Copyright) στην εργασία σας προϋποθέτει γραπτή άδεια του ιδιοκτήτη των δικαιωμάτων.

Χωρίς να είμαστε τίποτ' άλλο  
παρά μόνο άνθρωποι περπατήσαμε...  
από φόβο μήπως έρθουμε  
αθόρυβα μέσα σ' έναν κόσμο φτερών και κραυγών!

Τόμας Ντύλαν

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι και θα εξακολουθήσουν να καθίστανται ολοένα και πιο ποικιλόμορφες. Βλέποντας το θέμα της διαφορετικότητας όχι ως απειλή, αλλά σαν μία ευκαιρία ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής γίνεται συνείδηση η αναγκαιότητα της ένταξης των υπηκόων τρίτων χωρών. Η ένταξη στην κοινωνία περνάει μέσα από την εκπαίδευση. Σε αυτό στηρίζεται και η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να λειτουργούν χωρίς αποκλεισμούς και, ιδιαίτερα, όσον αφορά την ένταξη των νεοαφιχθέντων προσφύγων και μεταναστών στον ευρωπαϊκό χώρο. Η ανάγκη για την ένταξη, κυρίως, των παιδιών οδηγεί στη διαμόρφωση μιας σειράς θεσμικών μέτρων και εκπαιδευτικών πολιτικών.

Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις πολιτικές και τις πρακτικές για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων. Ενδεικτικά, στον ευρωπαϊκό χώρο, μελετώνται και αναλύονται τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Γερμανίας και πώς αυτά εντάσσουν τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Γίνεται, ταυτόχρονα, και μία συγκριτική θεώρηση των δύο αυτών συστημάτων. Η μεθοδολογία που ακολουθείται για την πραγματοποίηση της έρευνας είναι η μελέτη περιπτώσεων, αφού γίνεται παρουσίαση, εξήγηση και διερεύνηση κάθε περίπτωσης. Επιπλέον, η μελέτη γίνεται με κριτική ματιά, αναδεικνύοντας θετικά και αρνητικά. Τέλος, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος χρησιμοποιείται η συγκριτική μελέτη.

**Λέξεις- κλειδιά:** ένταξη, διαπολιτισμική προσέγγιση, πρόσβαση, κοινωνικός αποκλεισμός, εκπαιδευτική πολιτική

## **ABSTRACT**

Over the last years, European societies are becoming increasingly diverse, due to the extensive migratory routes. Considering diversity not as a threat, but as an opportunity of social strengthening, there is a need for integration of the ‘Other’. Consequently, education is the step in the right direction. In this context, educational systems in Europe have pointed out the necessity of integrating migrant and refugees’ students, by implementing a series of institutional and educational policies.

Through the review of the literature, this research aims to explore policies and practices in the integration of migrants and refugees’ children in education. Analytically, this research intends to compare the way Greek and German educational systems implement policies in order to integrate diversity into education and accordingly into the society, to analyze the differences and to critically highlight the weaknesses and the advantages of each educational system.

**Key words:** integration, multicultural education, access, social exclusion, educational policy

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με στήριξαν και με βοήθησαν να φέρω εις πέρας τη μεταπτυχιακή διατριβή μου. Σε όλη αυτή την απαιτητική κι επίπονη διαδικασία είχα την συμβολή και καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας, κ. Άννας Τσατσαρώνη, καθηγήτρια στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, και της Δρ. Αντιγόνης Σαρακινιώτη, διδάσκουσα στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Και τις δύο θέλω να τις ευχαριστήσω ιδιαίτερα. Επίσης, θερμά ευχαριστώ στην κ. Δέσποινα Παπαδοπούλου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου, και στον κ. Ανδρέα Φερώνα, επίκουρο καθηγητή του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, για την υποστήριξή τους. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Δημήτρη Βενιέρη, καθηγητή Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και συντονιστή του ΠΜΣ ‘Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική’, για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Τέλος, πολλά ευχαριστώ στην οικογένειά μου και τους φίλους μου για τη συμπαράστασή τους και την αμέριστη βοήθειά τους.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: Οι μετακινήσεις των πληθυσμών και η ένταξή τους στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες	
1.1. Εισαγωγή .....	4
1.2. Κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική στη διατομή των σύγχρονων παρεμβάσεων για την ένταξη των μεταναστών/ προσφύγων στην Ευρώπη .....	6
1.3 Καταληκτικές Επισημάνσεις.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
ΤΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	14
2.2 Ιστορική εξέλιξη του μεταναστευτικού φαινομένου.....	16
2.3 Μετανάστευση και Παγκοσμιοποίηση.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ	
3.1. Μεταναστευτική πολιτική στην Ευρώπη.....	22
3.2. Πολιτική Ασύλου και Ευρωπαϊκή Ένωση .....	25
3.3. Η έννοια της Κοινωνικής Ένταξης.....	27
3.4. Πολιτικές για την Κοινωνική Ένταξη.....	29
3.4.1. Πολιτικές Πολιτογράφησης δεύτερης γενιάς μεταναστών .....	32
3.4.2. Πολιτικές κοινωνικής ένταξης και ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην ενίσχυση των πολιτικών.....	33



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

4.1.Θεωρητικές αρχές και πρότυπα για τη διαχείριση της ετερότητας και την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση.....	37
4.1.1.Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης .....	37
4.1.2.Η ανάδυση του αιτήματος για ενταξιακή εκπαίδευση.....	39
4.2.Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες – Διαπολιτισμικότητα - Ενταξιακή Εκπαίδευση	41
4.3.Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση: Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια Πολιτική .....	47

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

5.1. Επιλογή Μεθοδολογίας.....	51
5.2. Αιτιολόγηση για την επιλογή Ελλάδας και Γερμανίας ως μελέτες περίπτωσης	53

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ

6.1. Η Γερμανία ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών.....	57
6.2. Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας.....	58
6.3. Μεταναστευτική- εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γερμανία	59
6.4. Κριτική συζήτηση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας.....	66
6.5. Ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην ένταξη των μεταναστών της Γερμανίας.....	70

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

7.1. Η Ελλάδα ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών .....	71
7.2. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.....	72
7.3. Μεταναστευτική- εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στην Ελλάδα	
7.3.1. Νομοθετικές Ρυθμίσεις για την μεταναστευτική πολιτική.....	74
7.3.2. Μεταναστευτική πολιτική: εκπαίδευση και ένταξη μεταναστών στην Ελλάδα.....	77
7.4. Ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην ένταξη των μεταναστών της Ελλάδας.....	81

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Συγκριτική προσέγγιση των μελετών περίπτωσης .....	82
8.2. Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	86
8.3. Συνολική αποτίμηση της μελέτης.....	87
8.4.Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	89

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τη μελέτη του μεταναστευτικού, προσφυγικού φαινομένου και ειδικότερα του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων εντάσσονται στα εκπαιδευτικά συστήματα κι ευρύτερα στις κοινωνίες υποδοχής, σε πλαίσια όπου κατεξοχήν προωθούνται οι αρχές της διαπολιτισμικότητας<sup>1</sup>. Η μελέτη αφορά ιδιαίτερα την περίπτωση των παιδιών των προσφύγων, και έχει αφετηρία τη ραγδαία εισροή προσφυγικών πληθυσμών τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Η σημασία της μελέτης οφείλεται στις τεράστιες αλλαγές που συμβαίνουν στις μεταναστευτικές κι εκπαιδευτικές πολιτικές προκειμένου να ενταχθούν τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων. Ο βασικός στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι πολιτικές και οι πρακτικές για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών/προσφύγων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Το κύριο ερώτημα είναι «πώς αλλάζει το πρότυπο ένταξης για τους μετανάστες/πρόσφυγες» με δεδομένες τις αλλαγές στις συνθήκες μετακίνησης των νέων μεταναστευτικών πληθυσμών στην Ευρώπη και την Ελλάδα σήμερα. Αρχικά, μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, γίνεται διερεύνηση του θέματος της ένταξης των μεταναστών, οι πολιτικές και οι πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από την Ελλάδα. Παρουσιάζεται μια ιστορική ανασκόπηση του φαινομένου της μετανάστευσης και παράλληλα οι πολιτικές και οι πρακτικές για την ένταξη. Αυτά, βέβαια, τοποθετούνται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που σχετίζεται με την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και των τεράστιων αλλαγών που συμβαίνουν διεθνώς στη σύνθεση και την κινητικότητα των τοπικών/ εθνικών πληθυσμών.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάδυση και η νοηματοδότηση του αιτήματος για ενταξιακή εκπαίδευση. Παρουσιάζονται, δηλαδή, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (αφομοιωτικό μοντέλο, μοντέλο της ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό μοντέλο, αντιρατσιστικό μοντέλο, διαπολιτισμικό μοντέλο). Διαφαίνεται ξεκάθαρα ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων και αναλύεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία αποτελεί και τη σύγχρονη ευρωπαϊκή προσέγγιση στο θέμα.

Από μια κριτική σκοπιά εμφανίζεται ο προβληματισμός για τη δυναμική που έχει πια η διαπολιτισμικότητα. Κριτική γίνεται επίσης για το ότι η έννοια έχει

---

<sup>1</sup> Στο κεφ. 2 γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων μετανάστης και πρόσφυγας.

χρησιμοποιηθεί και στον πολιτικό λόγο κι έχει χάσει τη σημασία της. Η κριτική περιλαμβάνει και την εκπαίδευση ως θεσμό ικανό να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα. Η κοινωνική πολιτική, λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει βασική στήριξη στο ρόλο της εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών (Μίλεση, Πασχαλιώρη, 2002).

Ο σύγχρονος προβληματισμός και η νέα κατάσταση που δημιουργείται λόγω των μετακινήσεων των μεταναστευτικών πληθυσμών καθώς και η ανάγκη οι φορείς του κράτους να αντιμετωπίσουν την ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων στην κοινωνία και την εκπαίδευση αλλάζει το «πρότυπο» για την ένταξή τους. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού, καθιστώντας την προάσπιση του αδήριτη ανάγκη. Οι προσφυγικές ροές έχουν δημιουργήσει νέες συνθήκες, οι οποίες καλούν την εκπαίδευση να ανταποκριθεί στο σημαντικό ρόλο που της αντιστοιχεί. Να λειτουργήσει ως κυρίαρχο μέσο για την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων, όπως επίσης και ως εργαλείο άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Στη διαμόρφωση του νέου προτύπου για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης μεγάλο ρόλο, διαδραματίζουν οι ΜΚΟ και οι Διεθνείς Οργανισμοί.

Το νέο αυτό πρότυπο αναλύεται και εξηγείται μελετώντας τις πολιτικές που εφαρμόζει η Γερμανία και η Ελλάδα. Είναι δύο χώρες που έχουν δεχτεί στους κόλπους τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς και στο παρελθόν και, ειδικά, την περίοδο της τελευταίας προσφυγικής κρίσης δέχτηκαν πολλούς πρόσφυγες. Εξετάζονται οι μεταναστευτικές πολιτικές που έχουν εφαρμόσει, η εκπαιδευτική πολιτική που έχουν ακολουθήσει με σκοπό την ένταξη των παιδιών των μεταναστών.

Η επιλογή αυτών των χωρών για σύγκριση και ανάλυση των επιλογών τους στην προσέγγιση του θέματος δεν είναι τυχαία. Από τις μεγάλες διαφορές που τις χαρακτηρίζουν φαίνεται, στο τέλος, η κοινή αντιμετώπιση της πρόσφατης προσφυγικής κρίσης. Από τη μία πλευρά, η Γερμανία ως χώρα υποδοχής από παλιά με μακρά πορεία μεταναστευτικής πολιτικής και, από την άλλη, η Ελλάδα που και αυτή έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των μεταναστευτικών πολιτικών των δύο αυτών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαφαίνεται, επίσης, και ποια κυρίαρχη ιδέα διαποτίζει αυτές τις πολιτικές. Υπάρχει, άραγε, η έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης ή μήπως πρόκειται

για ένα καλά σχεδιασμένο σενάριο, το οποίο θα εφοδιάσει την Ευρώπη με φτηνά εργατικά χέρια και θα τη βοηθήσει να αντιμετωπίσει το δημογραφικό της πρόβλημα;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

#### Οι μετακινήσεις των πληθυσμών και η ένταξή τους στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες

##### 1.1. Εισαγωγή

Ο Δυτικός κόσμος από το βάθος του χρόνου έχει πολυπολιτισμικά και πολυφυλετικά στοιχεία. Σύμφωνα με τη Βάρελη (όπως αναφέρεται από τους Αρβερέλ & Aymard, 2003), οι αυτοκρατορίες της Ρώμης και του Βυζαντίου είχαν τέτοια στοιχεία. Αλλά και οι επόμενες είχαν τα ίδια. Και σήμερα η δημογραφική σύνθεση των περισσότερων ανεπτυγμένων χωρών είναι πολυπολιτισμική. Χώρες όπως οι ΗΠΑ ή ο Καναδάς είναι από τη σύστασή τους πολυφυλετικές και πολυπολιτισμικές. Κάποιες άλλες απέκτησαν αυτή τη μορφή εξαιτίας των αποικιών που είχαν. Τέτοιες χώρες είναι η Γαλλία, η Αγγλία, η Ολλανδία. Υπάρχουν και χώρες που δέχτηκαν οικονομικούς μετανάστες και μεταμορφώθηκαν σε πολυπολιτισμικές, όπως η Γερμανία και η Σουηδία. Όχι, όμως, πως δεν υπάρχουν περιπτώσεις που ισχύουν παραπάνω από ένας από αυτούς τους λόγους για να χαρακτηριστεί μία κοινωνία πολυπολιτισμική.

Η μετανάστευση είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει τόσο η ευρωπαϊκή, όσο και η παγκόσμια κοινότητα. Αποτελεί μηχανισμό αναδιανομής του πληθυσμού από χώρες και περιοχές λιγότερο ανεπτυγμένες ή με καταπιεστικά καθεστώτα ή που εμπλέκονται σε πολεμικές συρράξεις, προς χώρες με κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, με δημοκρατικά καθεστώτα και πολιτική σταθερότητα. Είναι, λοιπόν, ένα φαινόμενο που εμφανίζεται στο βάθος της ιστορίας. Οι πιο συνήθεις μετανάστες θεωρούνται οι οικονομικοί, οι οποίοι δικαιολογούν τις μετακινήσεις τους για οικονομικούς λόγους. Ωστόσο, φυσικές καταστροφές, πόλεμοι, πολιτικές αντιπαραθέσεις, ανάγκη συνένωσης ολόκληρης της οικογένειας, εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και λόγοι υγείας οδηγούν τους ανθρώπους στον δρόμο της προσφυγιάς.

Σύμφωνα με την Κασιμάτη, (2003), κατά τη διάρκεια της ιστορίας της μετανάστευσης παρουσιάζονται αλλαγές στη μορφή των μετακινήσεων. Στο παρελθόν περισσότερο μετανάστευαν οι άντρες για οικονομικούς λόγους, οι οποίοι έφευγαν από φτωχές χώρες προς τις ανεπτυγμένες. Σήμερα μεγάλη μάζα μεταναστών είναι γυναίκες, οι οποίες μετακινούνται μόνες τους. Επιπλέον, παλιότερα οι μετανάστες είχαν χαμηλό

εκπαιδευτικό επίπεδο και ανύπαρκτη επαγγελματική κατάρτιση. Τώρα παρατηρείται ότι οι μετακινούμενοι κατέχουν τίτλους σπουδών κι εξειδικευμένες γνώσεις.

Επιπροσθέτως, οι μεταναστευτικές ροές παλιότερα ακολουθούσαν τις νόμιμες διαδικασίες. Αντίθετα, τώρα, πολλοί οικονομικοί μετανάστες έρχονται χωρίς «χαρτιά». Σημαντικές είναι οι συνέπειες από τις μεταναστευτικές ροές στις χώρες υποδοχής και αποστολής, αλλά και στους ίδιους τους μετανάστες. Το αξιακό σύστημα, οι κοινωνικές συμπεριφορές, οι ανθρώπινες κι εργασιακές σχέσεις και οι πολιτικές γενικά επιδέχονται αλλαγές. Αυτές γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς, όταν ο όγκος των μεταναστών είναι μεγάλος.

Μια σειρά γεγονότων των τελευταίων δεκαετιών έχει δημιουργήσει μεγάλες ανακατατάξεις και νέα γεωπολιτικά δεδομένα πάνω στα οποία εξελίσσεται η σύγχρονη μετανάστευση στην Ευρώπη. Η πτώση του τείχους του Βερολίνου, η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η αναδιανομή των συμφερόντων τόσο στον Βορρά όσο και στο Νότο της Γηραιάς Ηπείρου έχουν συμβάλει σ' αυτές τις ανακατατάξεις που οδηγούν στη μετανάστευση.

Όπως αναφέρει ο Ιωάννου στο Κασιμάτη (2003: 271): *«Μπορεί κανείς να μιλήσει για έναν νέο ευρωπαϊκό μεταναστευτικό χώρο και μεταναστευτικές μετακινήσεις των οποίων τα σχήματα, οι στρατηγικές, τα δρομολόγια, οι μέθοδοι οικειοποίησης των πολιτικοοικονομικών και διοικητικών μηχανισμών ακόμη και η φαντασίωση για τη μετανάστευση έχουν πάψει να ανταποκρίνονται στα μέχρι πρότινος παραδοσιακά μοντέλα θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής αντιμετώπισης».*

Κατά συνέπεια, αλλάζει και η ματιά των ευρωπαϊκών κοινωνιών όσον αφορά τη μετανάστευση. Μεγάλα τμήματα της ευρωπαϊκής κοινωνίας αντιμετωπίζουν τη μετανάστευση ως απειλή, κάτι που ενισχύεται από τα λαϊκιστικά κινήματα, προβάλλοντας επιχειρήματα που αναφέρονται σε εισβολή, σε αύξηση της ανασφάλειας των πολιτών και ότι κινδυνεύουν να χάσουν την εθνική τους ταυτότητα. Στα πλαίσια αυτών των εξελίξεων η μεταναστευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών ήταν κατασταλτική, με σκοπό να περιορίσει τις μεταναστευτικές εισροές (Νικολάου, 2007). Αυτό, μοιραία, οδήγησε στην αύξηση των λεγόμενων «παράνομων μεταναστών». Η μεταναστευτική αυτή ομάδα πολλές φορές ταυτίστηκε με τη λέξη «εγκληματίας» εξαιτίας του όρου «παράνομος». Δε σημαίνει, βέβαια, ότι έχουν διαπράξει κάποιο αδίκημα, αλλά ότι παραβιάζουν τις διοικητικές απαγορεύσεις που απορρέουν από την άσκηση των δικαιωμάτων της κρατικής κυριαρχίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Οι πολιτικές της Ευρώπης για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούσαν οι μεταναστευτικές ροές εφάρμοσαν το μέτρο του κλεισίματος των συνόρων για τους νέους μετανάστες και προσπάθησαν να ενσωματώσουν όσους ήδη βρίσκονταν εντός των ευρωπαϊκών χωρών. Κάτι τέτοιο σύντομα αποδείχθηκε ανεπαρκές και αναποτελεσματικό. Ο νόμιμος δρόμος για τη μετανάστευση στην Ευρώπη ήταν η παροχή ασύλου, η οικογενειακή επανένωση και οι μεικτοί γάμοι. Σταδιακά, οι χώρες της Ευρώπης άρχισαν να ανοίγουν επιλεκτικά το δρόμο της μετανάστευσης για ζήτηση στελεχών και εργατικών χεριών σε τομείς της οικονομίας που είχαν ελλείψεις (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2003, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

## **1.2. Κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική στη διατομή των σύγχρονων παρεμβάσεων για την ένταξη των μεταναστών/ προσφύγων στην Ευρώπη**

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι πλέον διάχυτη η ανάγκη για τη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής, σύμφωνα με την οποία θα γίνεται αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου της μετανάστευσης και θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες συνθήκες. Αρχικά δε φαίνεται να υπάρχει συναίνεση μεταξύ των κρατών-μελών και η προσέγγιση του θέματος γίνεται μέσω της μεθόδου του ανοιχτού συντονισμού. Παρόλα αυτά στη Σύνοδο Κορυφής της ΕΕ στην Σεβίλλη, το 2002, ελήφθησαν αποφάσεις με κοινό στόχο την καταπολέμηση της λαθρομετανάστευσης και τον έλεγχο των εξωτερικών συνόρων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002). Ο στόχος αυτός θα ήταν επιτεύξιμος αν υπήρχε συνεργασία μεταξύ των χωρών προέλευσης και της ΕΕ και ανάλογη οικονομικοτεχνική υποστήριξη για την επιστροφή των μεταναστών. Η ΕΕ, όμως, προσπάθησε να διατηρήσει το συγκριτικό της πλεονέκτημα και *«να παραμείνει ένας χώρος ασφάλειας, δικαιοσύνης και ελευθερίας που προωθείται η ενσωμάτωση των μεταναστών και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεταναστών και προσφύγων»* (Ιωάννου στο Κασιμάτη, 2003: 275).

Φαίνεται λοιπόν ότι το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία σε παγκόσμιο επίπεδο. Τις τελευταίες δεκαετίες αυτό το φαινόμενο αλλάζει τις κοινωνικές δομές της Ευρώπης και χρήζει πολιτικής ρύθμισης. Οι μεταναστευτικές ροές έχουν σαν αποτέλεσμα κοινωνικές μεταβολές και πληθυσμιακή αύξηση. Αυτό έρχεται να καλύψει δύο ζητήματα της Ευρώπης: τη μείωση του πληθυσμού της και τη γήρανσή της. Έτσι από τη μία πλευρά τίθεται το θέμα της ενσωμάτωσης των μεταναστών και της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης και από την



άλλη ενδυναμώνεται το δημογραφικό και οικονομικό πρόβλημα της Ευρώπης. Εντούτοις, πολλά στερεότυπα εμποδίζουν τη συμμετοχή των μεταναστών στους κοινωνικούς θεσμούς των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η ενσωμάτωσή τους δε γίνεται εύκολα και είναι συνεχώς σε διαπραγμάτευση με την κοινωνία υποδοχής.

Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα των πολιτισμικών τους στοιχείων ανάλογα με την κουλτούρα τους και την κυρίαρχη ιδεολογία. Στόχος-όχι επιτεύξιμος πάντα- είναι η ισότιμη αντιμετώπιση χωρίς προκαταλήψεις των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ώστε να υπάρχει κοινωνική συνοχή και να εξασφαλίζεται η ευημερία των πολιτών.

Ουσιαστικά δηλαδή πρέπει να υπάρχει μια σχέση συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων, σχέση που σχετίζεται με τον όρο διαπολιτισμικότητα. *«Η θέση αυτή, την οποία συνηθίζουμε να αποκαλούμε ‘διαπολιτισμικότητα’, ιστορικά δεν είχε πάντα την ίδια εμβέλεια. Θα λέγαμε ότι είναι η κατάληξη μιας μακράς πορείας, οι σημαντικότεροι σταθμοί της οποίας ήταν η πολιτική της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, όπως επίσης η πολυπολιτισμικότητα (υπό την έννοια της θεσμικά κατοχυρωμένης συνύπαρξης και αυτόνομης ανάπτυξης διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων μέσα στο ίδιο κρατικό πλαίσιο) και η αντιρατσιστική πολιτική»* (Νικολάου, 2000: 287-288). Ουσιαστικά, η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών διαχειρίζεται σήμερα με το πρότυπο της διαπολιτισμικότητας, ενώ το μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας ήταν προγενέστερο. Άρρηκτα δεμένη με αυτές τις έννοιες είναι και η έννοια ένταξη.

Ο όρος *ένταξη* (inclusion) και σαν έννοια και σαν διαδικασία σχετίζεται με το κατά πόσο ο άνθρωπος εντάσσεται στην κοινωνία με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Παράγοντες που ρυθμίζουν την κοινωνικοποίηση είναι οι οργανωμένοι θεσμοί της κοινωνίας. Συνήθως χρησιμοποιείται ο όρος ένταξη όταν υπάρχουν εμπόδια στην κοινωνικοποίηση των ατόμων. *«Με άλλα λόγια, σηματοδοτεί και περιγράφει τις πολιτικές κοινωνικής ένταξης και επανένταξης της ΕΕ και αναφέρεται κυρίως στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Πρόκειται για όρο καθαρά πολιτικό με εκτεταμένη κοινωνική χρήση»* (Schnapper, 2008: 7).

*«Η ένταξη, όπως έχουν δείξει έρευνες, περνάει κυρίως μέσα από την απασχόληση για τις σύγχρονες κοινωνίες. Αυτή είναι μία διαπίστωση που προωθούν τα επίσημα*

*όργανα εθνικά και ευρωπαϊκά και που χαίρει αποδοχής από το σύνολο των ευρωπαϊκών κοινωνιών»* (Παπαδοπούλου στο Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου 2006: 310).

Μεγάλη σημασία στις χώρες υποδοχής μεταναστών δίνεται στο αν αυτές μπορούν να δεχτούν μεγάλο όγκο μεταναστών, αλλά και πώς θα ενταχθούν αυτοί στις κοινωνίες χωρίς να διαρραγεί ο κοινωνικός ιστός. Η κοινωνική ένταξη δεν είναι μία απλή διαδικασία. Εξαρτάται τόσο από τους θεσμούς και τις πολιτικές της χώρας υποδοχής όσο και από τη μορφή της μετανάστευσης (νόμιμη ή παράνομη, μόνιμη ή προσωρινή). Στην περίπτωση της μη ένταξης γίνεται λόγος για κοινωνικό αποκλεισμό.

Ως νεοφερμένοι σε έναν ξένο τόπο, οι μετανάστες αντιμετωπίζουν ανεργία, φτώχεια και υλική στέρηση. Το πρόβλημα είναι ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός παραμένει και στη δεύτερη γενιά μεταναστών. Σε αυτή την περίπτωση μεγάλο ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικές δομές και πώς συμβάλλουν στην ένταξη των παιδιών των μεταναστών, με πολιτικές κοινωνικής ένταξης που δεν θα τους στιγματίζουν, μια πρόκληση ιδιαίτερα πολύπλοκη, που δοκιμάζει όλες τις ευρωπαϊκές κοινωνίες.

*Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά σε κείμενο της ευρωπαϊκής επιτροπής: «η Ευρώπη χρειάζεται μια θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και σοβαρές εγγυήσεις για τα θεμελιώδη δικαιώματα και την ίση μεταχείριση, στη βάση του αμοιβαίου σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμών και παραδόσεων»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Στα πλαίσια αυτού του πνεύματος, δίνεται προτεραιότητα στους θεσμούς της εκπαίδευσης, στην αγορά εργασίας, στην αναγνώριση αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων των μεταναστών, στην πρόσβαση στις υπηρεσίες. Σημασία, επίσης, δίνεται στην πολιτισμική και θρησκευτική ελευθερία για να μην υπάρχουν συγκρούσεις με τις αξίες της χώρας υποδοχής. *«Θέτονται, δηλαδή, τα θεμέλια για τη νομιμοποίηση ενός μοντέλου ένταξης μακριά ή ανεξάρτητα από τα εθνικά πολιτισμικά πρότυπα και, σε κάθε περίπτωση, η ένταξη ως πρότυπο αποδεδεσμεύεται από τις παραδόσεις των οικείων εθνικών πολιτικών ενσωμάτωσης και αφομοίωσης (Γαλλία) ή της προσωρινότητας του μετανάστη (Γερμανία)»* (Schnapper, 2008:21).

Αυτό που επίσης έχει γίνει συνείδηση πλέον είναι ότι οι κοινωνίες έχουν αλλάξει και οι μετανάστες έχουν συμβάλει σημαντικά σε αυτήν την αλλαγή. Η συμβολή τους δεν έχει μόνο αρνητικό πρόσημο για τις χώρες υποδοχής. Έχουν βοηθήσει σημαντικά στην οικονομική ανάπτυξή τους με την εργατική δύναμη που

προσφέρουν. Ταυτόχρονα, εμπλουτίζουν και ανανεώνουν τις κοινωνίες με καινούριες και διαφορετικές ιδέες.

Από την άλλη, υπάρχει το πρότυπο ένταξης «χωνευτήρι», με το οποίο αντιμετωπίζεται η πολυπολιτισμικότητα, το οποίο στοχεύει στο να εξάγει ένα ‘ομογενοποιημένο’ προϊόν, που προκύπτει μεν από την ανάμιξη διαφόρων πολιτισμών, αλλά με την κυρίαρχη κουλτούρα να έχει το πάνω χέρι και να καθορίζει τη μορφή του νέου ομογενοποιημένου προϊόντος. Το πρότυπο ένταξης «χωνευτήρι» θεωρείται μια ευγενής μορφή προσέγγισης που ευελπιστεί να δημιουργήσει ένα νέο άνθρωπο, τον ‘*homus universalis*’ (Νικολάου, 2000: 19).

Ο Treibel, (όπως αναφέρεται στη Βάρελη, 1993) υποστηρίζει ότι στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες το ξένο αντιμετωπίζεται από την κυριαρχούσα ομάδα ως διαφορετικό, το οποίο μπορεί να αποτελέσει ακόμα και απειλή και γι’ αυτό θα πρέπει να καμφθούν τα δικαιώματά του. *«Έτσι πολλές φορές οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί, για να πετύχουν την επιβίωσή τους σε ένα κράτος, μπορεί ακόμα και να αλλοιώσουν τον πολιτισμό τους αφομοιώνοντας στοιχεία του νέου πολιτισμού»* (Βάρελη, 2015,14-15). Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με την ευρύτερη σημασία της δημοκρατίας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες και, σύμφωνα με την οποία, όλοι αντιμετωπίζονται ως ίσοι και υπάρχει σεβασμός στην διαφορετικότητα. Τα άτομα έχουν ανάγκη αυτά τα χαρακτηριστικά για να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους.

Ένα νέο πρότυπο ένταξης είναι αυτό της επανεκτίμησης ή καθιέρωσης των ‘νέων αξιών’, που αφορούν κυρίως τα ανθρώπινα δικαιώματα και την υπεράσπισή τους, τον σεβασμό στην ταυτότητα και την παράδοση κάθε λαού, την εξασφάλιση της ελευθερίας και δημοκρατίας, την προστασία του περιβάλλοντος κ.ά.. Αυτές οι αξίες υποστηρίζονται πλέον διεθνώς (Μπαλασσά-Φλέγκα, 2003,15-16).

Η νέα διαπολιτισμική διάσταση εμφανίζεται σαν μια νέα ηθική αντίληψη, ανατρέπει τον μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και επιδιώκει να διαμορφώσει έναν νέο τύπο πολίτη, προκειμένου να είναι ικανός να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να μπορεί να διαπραγματεύεται τις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του (Μπαλασσά-Φλέγκα,2003). Βασικός θεσμός ένταξης των μεταναστών θεωρείται σήμερα η διαπολιτιστική εκπαίδευση, η οποία προέκυψε από την ανάγκη αναμόρφωσης και επαναπροσδιορισμού της αποστολής του σχολείου αναφορικά με τον ρόλο του στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Έτσι, η διαπολιτισμικότητα είναι *«σαν ένα είδος γέφυρας που επιτρέπει την αμοιβαία προσέγγιση*

*και επικοινωνία δύο ή περισσότερων πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη» (Νικολάου, 2000:108).*

Αυτή η νέα πραγματικότητα, ώθησε τους Διεθνείς Οργανισμούς, οι οποίοι διαμορφώνουν πολιτικές στον τομέα της παιδείας και του πολιτισμού, να προωθήσουν πολιτικές με σκοπό να εφαρμοστούν οι αρχές της διαπολιτισμικότητας. Να καθιερώσουν μια εκπαίδευση με διευρυμένους ορίζοντες, που θα απευθύνεται προς όλα τα μέλη μιας κοινωνίας ισότιμα, θα αποδέχεται την ποικιλία και την διαφορετικότητα και θα είναι σύμφωνη με τις πολιτικές στοχεύσεις και τις οικονομικές τους επιδιώξεις. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της UNESCO, που με τις Συστάσεις σε διεθνές επίπεδο, στοχεύει στην συνοχή, ειρήνη, συνεργασία και κατανόηση στα ζητήματα των θεμελιωδών ελευθεριών και της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έτσι, διευρύνει την έννοια διαπολιτισμικός, που ταυτίζεται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και ταυτόχρονα υπερμάχεται τη διατήρηση της εθνικοπολιτικής ταυτότητας των πολιτών, καθώς αποτελεί εχέγγυο ισότιμης μεταχείρισης (Μπαλασσά-Φλέγκα, 2003, 18). Ο Σακελλαρόπουλος (όπως αναφέρεται στη Βάρελη, 2001) υποστήριξε ότι ο ΟΟΣΑ θεωρεί πως η έννοια της κοινωνικής πολιτικής αποτελεί θεμελιώδη αναπτυξιακή δύναμη με την προϋπόθεση ότι η εκπαίδευση, ιδιαίτερα των μεταναστών και άλλων ευπαθών πληθυσμιακών κατηγοριών, εντάσσεται σε μια διασταλτική έννοια κοινωνικής πολιτικής. Η γενικότερη σχεδιαζόμενη για την απασχόληση στρατηγική θεωρεί την εκπαίδευση ως το σημαντικότερο θεμέλιο της κοινωνικής ανάπτυξης. Γι' αυτό και στις χώρες-μέλη του οργανισμού προωθούνται πολιτικές που θα συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Κατ' επέκταση η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα βοηθήσει σε αυτό το στόχο και θα κάνει τους μετανάστες να ενισχύσουν την οικονομική ανάπτυξη των χωρών. Η ΕΕ προσανατολισμένη στην διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην άρση του κοινωνικού ρατσισμού σε μετανάστες, που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές κατηγορίες (Βάρελη, 2015: 50).

Η εκπαίδευση συνδέεται επίσης με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των πολιτών στο σύγχρονο και ανταγωνιστικό κόσμο ή αλλιώς συνδέεται με το στόχο της κοινωνίας της γνώσης. Όμως, παρόλο που υπήρχε μέριμνα από την πλευρά των Διεθνών Οργανισμών για την ομαλή κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των παιδιών τους και την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μηχανισμού ενσωμάτωσης και ένταξης, δεν προέκυψαν θεαματικά αποτελέσματα. Πολλές εκθέσεις

και μελέτες για τα κράτη- μέλη της ΕΕ αναφέρονται στην αποτυχία των παιδιών των μεταναστών και στις μειωμένες πιθανότητες επιτυχίας, δράσης και διάκρισής αυτών των παιδιών στο κοινωνικό προσκήνιο (Βάρελη,2015: 40).

Κατά συνέπεια, προκύπτει η ανάγκη τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να στοχεύουν σε γερά θεμέλια για να μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνική αποδοχή. Κάτι τέτοιο θα προκύψει με τη διδασκαλία της γλώσσας και λοιπών πολιτισμικών στοιχείων των χωρών των μεταναστών. Σύμφωνα, όμως με στοιχεία του ΟΟΣΑ (όπως αναφέρεται στη Βάρελη, 2015), δεν επαρκεί μόνο η διδασκαλία της γλώσσας και οι εκπαιδευτικές συνθήκες. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρξει μια πολυδιάστατη παιδεία, η οποία θα στηρίζεται σε μία συνύπαρξη και αλληλοϋποστήριξη εκπαιδευτικών και εξωσχολικών δομών. Γι' αυτό σημαντική είναι και η συμβολή της οικογένειας των παιδιών των μεταναστών για τη σχολική τους επιτυχία και κατ' επέκταση της κοινωνικής τους ένταξης. Σε αντίθετη περίπτωση έχουμε το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Όταν τα παιδιά των μεταναστών δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα και δε γίνεται χρήση των κοινωνικών δικαιωμάτων, το αποτέλεσμα είναι να μην υπάρχουν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες που θα οδηγήσουν σε κατάρτιση ικανή για επαγγελματική αποκατάσταση. Αυτή η έλλειψη συχνά περιθωριοποιεί τα παιδιά των μεταναστών κι εγκυμονεί κοινωνικούς κινδύνους. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό. Όπως, υποστηρίζεται, μιας τέτοιας μορφής κοινωνικός αποκλεισμός έχει ως κατάληξη τη ριζοσπαστικοποίηση που οδηγεί στον βίαιο εξτρεμισμό και την τρομοκρατία. Οι πρόσφατες τρομοκρατικές επιθέσεις στην Ευρώπη το αποδεικνύουν. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ((European Commission, 2016 *«η βίαιη ριζοσπαστικοποίηση δεν αποτελεί νέο φαινόμενο. Ωστόσο, οι πιο πρόσφατες εκδηλώσεις της, η κλίμακά της, καθώς και η χρήση νέων μέσων επικοινωνίας, θέτουν νέες προκλήσεις που απαιτούν την εφαρμογή προσέγγισης που θα αντιμετωπίσει τόσο τις άμεσες επιπτώσεις της ριζοσπαστικοποίησης στον τομέα της ασφάλειας καθώς και τις βαθύτερες αιτίες και θα συγκεντρώσει όλους τους σχετικούς παράγοντες ολόκληρης της κοινωνίας.»*

Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης η ΕΕ προωθεί μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς με βάση τις κοινές αξίες της. Θεωρεί ότι η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση από το προσχολικό στάδιο και μετά παραμένει το καλύτερο δίκτυο ασφαλείας κατά του κοινωνικού αποκλεισμού. Προωθεί μια εκπαίδευση που προάγει τον πλουραλισμό των κοινωνιών, τη δικαιοσύνη, την ανοχή, την ισότητα, την

αλληλεγγύη, την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, την προστασία και την κοινωνική δικαιοσύνη, αξίες που αναμένεται να άρουν τον κίνδυνο του βίαιου εξτρεμισμού (European Commission, 2016).

Οι Υπουργοί Παιδείας των χωρών της ΕΕ στη Διακήρυξη του Παρισιού την 17η Μαρτίου 2015 εξήραν τη σημασία της άρσης του βίαιου εξτρεμισμού και τη σημασία της προώθησης της ένταξης και των θεμελιωδών αξιών της Ευρώπης, ώστε τα παιδιά να γίνουν υπεύθυνα και ανοιχτόμυαλα μέλη μιας πολύμορφης κοινωνίας. Μάλιστα, θέτει σε κινητοποίηση όλες τις δυνάμεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στοχεύοντας: α) να αποκτήσουν οι νέοι κοινωνικές, πολιτικές και διαπολιτισμικές ικανότητες, με την προώθηση των δημοκρατικών αξιών και των θεμελιωδών δικαιωμάτων, της κοινωνικής ένταξης και της μη διάκρισης, καθώς και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, β) να ενισχυθεί η κριτική σκέψη των παιδιών και η παιδεία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ώστε να αναπτύσσουν αντίσταση σε διακρίσεις και κατήχηση, γ) να προωθηθεί η εκπαίδευση των μειονεκτούντων παιδιών και νέων, και δ) να προαχθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος. (European Commission, 2015).

Οι στόχοι της Διακήρυξης είναι τόσο επίκαιροι όχι μόνο λόγω των τελευταίων τρομοκρατικών επιθέσεων στην Ευρώπη και με την απειλή νέων χτυπημάτων, αλλά και εξαιτίας της προσφυγικής κρίσης. Όπως τόνισε η Επιτροπή στην ανακοίνωσή της της 7ης Απριλίου 2016, οι εθνικές οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές θα πρέπει να διασφαλίζουν την αντιμετώπιση της πρόσφατης εισροής μεταναστών και προσφύγων από τρίτες χώρες, ιδίως δε την κάλυψη των άμεσων αναγκών τους και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και την κοινωνία. Αυτό θα αποτελέσει πρόκληση για πολλά κράτη-μέλη, αλλά εάν υπάρξουν οι σωστές προϋποθέσεις για ταχεία κι επιτυχή ένταξη, αποτελεί συνάμα κι ευκαιρία ιδίως για κράτη-μέλη που αντιμετωπίζουν δημογραφικές αλλαγές.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι το ισχυρότερο όπλο για την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι πρωταρχικής σημασίας και γι' αυτό θα πρέπει να δίνονται όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα και στις γυναίκες και στους άντρες. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση για την περαιτέρω εξέλιξή τους, ιδίως όσα από αυτά δεν πήγαν σχολείο ή αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, τα οποία και χρειάζονται ειδικά προσαρμοσμένη στήριξη (European Commission). Είναι δε πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να αποφεύγεται η σχολική αποτυχία και ο

εκπαιδευτικός διαχωρισμός. Επίσης να προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων.

## **1.2. Καταληκτικές Επισημάνσεις**

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε βιβλιογραφική επισκόπηση με σκοπό την ανάδειξη των ζητημάτων που θέτουν οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές και η ανάδειξη της σημασίας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην κοινωνική ένταξη. Το κεφάλαιο που ακολουθεί αφορά την ιστορική εξέλιξη του μεταναστευτικού φαινομένου μέχρι τις σημερινές συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, όπως και το τι νοούμε με τους όρους μετανάστης, πρόσφυγας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΤΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

#### 2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η μετανάστευση στο πλαίσιο της κινητικότητας των πολιτών είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, που επιδρά στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή των κρατών και τις σχέσεις τους. Ιδιαίτερη ένταση παρουσιάζει στον ευρωπαϊκό χώρο, καθώς η Ευρώπη δέχεται σήμερα μεγάλες μεταναστευτικές ροές, εξαιτίας των γεωπολιτικών ανακατατάξεων σε διεθνές επίπεδο. Επιπλέον το ευρωπαϊκό οικοδόμημα εμφανίζεται ως η «γη των ευκαιριών» για τους μετανάστες που προέρχονται από χώρες με οικονομική ύφεση. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο εμφανίζεται πιο έντονα με τις γεωγραφικές ανακατατάξεις που δημιουργήθηκαν και την ενίσχυση μιας εθνικιστικής ιδεολογίας για την έννοια του εθνικού κράτους. Σε αυτά ήρθε και προστέθηκε το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και η ίδρυση και πορεία της ολοκλήρωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Όλα αυτά ενίσχυσαν τις μετακινήσεις των πληθυσμών κι έχουν μεγάλη σημασία για τη μελέτη του μεταναστευτικού φαινομένου. Τα κράτη-μέλη της ΕΕ αποτελούν τον κύριο στόχο των σύγχρονων μεταναστευτικών ρευμάτων και αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο, θέτοντας δύο στόχους, αφενός να υπάρχει μια δίκαιη αντιμετώπιση των μεταναστών και αφετέρου να εξυπηρετηθούν τα εθνικά συμφέροντά τους (Κτιστάκης,2001). Για την καλύτερη μελέτη του μεταναστευτικού φαινομένου είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί εννοιολογικά το περιεχόμενο των σχετικών όρων, της μετανάστευσης και της προσφυγιάς.

Με τον όρο «μετανάστευση» περιγράφεται η μετακίνηση ανθρώπων από μία χώρα σε μια άλλη, για να εργαστούν, για να αλλάξουν τόπο διαμονής ή για να αναζητήσουν άσυλο.

Ο όρος «μετανάστης» περιγράφει τα άτομα που μετακινούνται από τη χώρα που έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα, προκειμένου να εγκατασταθούν και εργαστούν σε αυτή. Οι μετανάστες διακρίνονται σε δύο ομάδες: 1) Οι «μόνιμα εγκατεστημένοι», οι οποίοι εγκαθίστανται με την προοπτική της μονιμότητας στο νέο τόπο και συχνά ζητούν την οικογενειακή τους επανένωση. 2) Οι «προσωρινοί μετανάστες-εργάτες» και οι «προσωρινά μετακινούμενοι επαγγελματίες», δηλαδή εξειδικευμένοι ή ανειδίκευτοι επαγγελματίες-εργάτες, που αναζητούν εργασία ευκαιριακά.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> International Organization of Migration (IOM), [www.iom.int](http://www.iom.int)



«Παράνομος μετανάστης» είναι εκείνος που δεν λαμβάνει ένα νόμιμο καθεστώς στην χώρα υποδοχής, επειδή η είσοδος του στη χώρα υποδοχής έχει γίνει με παράνομο τρόπο ή ένα άτομο, που έχει παρατείνει τη διαμονή του, μη τηρώντας τις νόμιμες προϋποθέσεις και τις απαραίτητες διαδικασίες.<sup>3</sup> Για την παράνομη διακίνηση ατόμων χρησιμοποιούνται οι όροι «θύμα εμπορίας», που συνδέεται με τις έννοιες του εξαναγκασμού και της εκμετάλλευσης, και «λαθραίος μετανάστης», που αναφέρεται σ' αυτόν που ζητά βοήθεια για να μπει σε μία χώρα, στην οποία δεν έχει δικαίωμα διαμονής. Εδώ υπάρχει και η συμμετοχή του λαθρέμπορου στη διαδικασία διάσχισης των συνόρων.<sup>4</sup>

Διαφορετικός είναι ο όρος «πρόσφυγας». Σύμφωνα με την Σύμβαση της Γενεύης του 1951 (άρθρο 1) και το Πρωτόκολλο του 1967 (με το οποίο διευρύνεται γεωγραφικά η εφαρμογή της Σύμβασης), «πρόσφυγας» είναι το άτομο που αναγκάζεται να φύγει από τη χώρα του, επειδή η ζωή του βρίσκεται σε κίνδυνο ή διώκεται για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων. Έτσι καταφεύγει σε άλλη χώρα ζητώντας προστασία.

Ο όρος «Αναγνωρισμένος Πρόσφυγας» αναφέρεται στο άτομο που του έχει αναγνωριστεί το καθεστώς του πρόσφυγα, καθώς η χώρα υποδοχής αναγνωρίζει στο πρόσωπό του και στην κατάσταση που βρίσκεται τα ως άνω στοιχεία. Αναγνωρισμένοι πρόσφυγες θεωρούνται και οι «επιστρέφοντες», οι οποίοι επιθυμούν τον επαναπατρισμό τους, εφόσον και όταν οι συνθήκες της δίωξης στην χώρα προέλευσης εκλείψουν.

Επίσης, για τους πρόσφυγες χρησιμοποιείται ο όρος «αιτών άσυλο», σύμφωνα με τον οποίο το διωκόμενο άτομο αναζητά καταφύγιο σε άλλο κράτος και ζητά από αυτό να του χορηγηθεί άσυλο ή επιδιώκει να αναγνωριστεί ως γνήσιος πρόσφυγας, έτσι ώστε να του δοθεί νόμιμη προστασία και υλική ενίσχυση που προβλέπεται από τις διεθνείς συμβάσεις.<sup>5</sup>

Προκειμένου να ελεγχθεί, οργανωθεί και αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της μετανάστευσης, οι χώρες υποδοχής διαμορφώνουν αντίστοιχες πολιτικές, που αφορούν τη θέσπιση ανάλογων μέτρων και την υιοθέτηση κοινωνικών και πολιτικών πρακτικών.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> International Organization of Migration (IOM), [www.iom.int](http://www.iom.int)

<sup>4</sup> International Organization of Migration (IOM), [www.iom.int/documents/publications/en/mitrafeuro.pdf](http://www.iom.int/documents/publications/en/mitrafeuro.pdf).

<sup>5</sup> OHE, [www.unhcr.ch](http://www.unhcr.ch).

<sup>6</sup> International Organization of Migration (IOM), [www.iom.int](http://www.iom.int)

Κατ' επέκταση διαχωρίζεται η «μεταναστευτική πολιτική» από την «πολιτική ασύλου». Η πρώτη (σύμφωνα με τα κοινοτικά κείμενα) αφορά τις πολιτικές σχετικά με την εγκατάσταση, διαμονή και ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών που εισέρχονται σε κράτος-μέλος της ΕΕ. Η «πολιτική για την παράνομη μετανάστευση» αφορά τα μέτρα που επιδιώκουν να καταπολεμήσουν την παράνομη διακίνηση προσώπων και της εισόδου και παραμονής ατόμων σε ένα κράτος χωρίς να τηρούνται οι νόμιμες διαδικασίες. Η «πολιτική ασύλου» αφορά τις δράσεις για την απόδοση του καθεστώτος του πρόσφυγα, την παροχή προσωρινής προστασίας και τις διαδικασίες παροχής ασύλου.

## **2.2. Ιστορική εξέλιξη του μεταναστευτικού φαινομένου**

Η ιστορική ανασκόπηση του μεταναστευτικού φαινομένου φανερώνει πως πρόκειται για ένα φαινόμενο που έχει επηρεάσει την πορεία της ανθρωπότητας κι έχει συμβάλει στις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις. Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων περιόδων εξέλιξης του φαινομένου από το 18<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι σήμερα. Τα κάτωθι στοιχεία βασίζονται επί το πλείστον στο Πανεπιστήμιο του Leiden.<sup>7</sup>

### **1750-1914**

Τον 18<sup>ο</sup> και τον 19<sup>ο</sup> αιώνα η δημογραφική επανάσταση οδηγεί σε μεγάλες ανακατατάξεις των πληθυσμών της Ευρώπης. Σπουδαίο ρόλο έπαιξε και η Γαλλική επανάσταση το 1789 η οποία ενίσχυσε την ιδέα του εθνικού κράτους. Η βιομηχανική επανάσταση που ακολούθησε, κατά το τέλος του 19ου αιώνα, οδήγησε σε εκτεταμένες μετακινήσεις πληθυσμών, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα της φτώχειας, αλλά και της κοινωνικής αναταραχής που επικρατούσε. Τότε είναι που η μετανάστευση προς την Αμερική ή σε άλλες ηπείρους ήταν τρόπος αντιμετώπισης του συνεχώς αυξανόμενου πληθυσμού και των κοινωνικών κρίσεων. Έτσι, αναπτύχθηκαν μεταναστευτικές πολιτικές δίχως περιορισμούς, οι οποίες ενίσχυσαν τη μετακίνηση εργατικού δυναμικού. Στήριγμα αυτών των πολιτικών ήταν ο οικονομικός φιλελευθερισμός που αναπτύχθηκε στο τέλος του 19<sup>ου</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Σε όλα αυτά, βεβαίως,

---

<sup>7</sup> Leiden University, History of International Migration. Ανακτήθηκε στις 6/9/17 από <http://www.let.leidenuniv.nl/history/migration/>

βοήθησε η εξέλιξη των μεταφορικών μέσων και η βελτίωση των υποδομών των βιομηχανικών πόλεων.<sup>8</sup>

### **1914-1945**

Το σκηνικό του 20<sup>ου</sup> αιώνα συνθέτουν οι πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και γεωπολιτικές ανακατατάξεις λόγω, κυρίως, των παγκόσμιων πολέμων. Επιπλέον, αποκρυσταλλώνεται το σύστημα των εθνικών κρατών και οι μεταναστευτικές τους πολιτικές είναι προσανατολισμένες στις ολοκληρωτικές, φιλελεύθερες ιδεολογίες.<sup>9</sup> Οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι σε συνδυασμό με τις οικονομικές κρίσεις είχαν σαν αποτέλεσμα τα κράτη να περιχαρακωθούν στα σύνορά τους και να εμφανιστούν αντιδραστικές συμπεριφορές προς τις μειονότητες. Συγχρόνως, διευρύνθηκαν οι ανισότητες μεταξύ των ανεπτυγμένων, πλούσιων κρατών και των μη ανεπτυγμένων ή σε ανάπτυξη φτωχών κρατών.

Ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος έφερε στο προσκήνιο τους πρόσφυγες, οι οποίοι μετακινούνταν σε κύματα από τόπο σε τόπο, αναζητώντας προστασία. Επίσης, ασκείται πίεση από τον κίνδυνο μαζικών εισροών προσώπων, τα οποία διώκονται από τα κομμουνιστικά ή τα εθνικιστικά κράτη. Το αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν να δημιουργηθούν αυστηρές μεταναστευτικές πολιτικές στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ. Για να μπου οι μετανάστες σε αυτές τις χώρες χρειαζόνταν άδεια εργασίας και λίγοι πρόσφυγες γίνονταν δεκτοί. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, στη συνέχεια, πρόσθεσε νέους εκτοπισμένους πληθυσμούς που έπρεπε να βρουν νέα πατρίδα και οδήγησε στην πολιτική διχοτόμηση της Ευρώπης. Τα κομμουνιστικά καθεστάτα της Ανατολής έκλεισαν τα σύνορά τους προς τη Δύση κι εμφανίστηκαν οι πολιτικοί πρόσφυγες, οι οποίοι ήθελαν με κάθε τρόπο να αποφύγουν τη δίωξη ή τη φυλάκιση.<sup>10</sup>

### **1945-σήμερα**

Όπως αναφέρει το Πανεπιστήμιο του Leiden, τον 20<sup>ό</sup> αιώνα άρχισαν σταδιακά να ανεξαρτητοποιούνται οι αποικίες που είχαν αποκτήσει χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γαλλία, Ολλανδία, Πορτογαλία, Γερμανία). Η ανεξαρτησία των αποικιών δεν ήταν πάντοτε ειρηνική, αλλά και με συγκρούσεις. Αποτέλεσμα όλων αυτών των αλλαγών

---

<sup>8</sup> International Organization for Migration (IOM), [www.iom.int](http://www.iom.int)

<sup>9</sup> Leiden University, History of International Migration. Ανακτήθηκε στις 6/9/17 από <http://www.let.leidenuniv.nl/history/migration/>

<sup>10</sup> Leiden University, History of International Migration. Ανακτήθηκε στις 6/9/17 από <http://www.let.leidenuniv.nl/history/migration/>

ήταν να επαναπατριστούν όσοι δούλευαν και ζούσαν μόνιμα στις αποικίες και ένας αριθμός γηγενών που εργάζονταν μαζί τους.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ενίσχυσε την μετανάστευση η τάση αστικοποίησης που εμφανίστηκε από τις αγροτικές περιοχές προς τα αστικά κέντρα. Η ανοικοδόμηση της Ευρώπης μετά τις καταστροφές που άφησε πίσω του ο πόλεμος δημιούργησε την ανάγκη για ανειδίκευτο, φθινό εργατικό δυναμικό στις βιομηχανικές πόλεις. Συνέπεια της δεδομένης ανάγκης ήταν μέχρι και να στρατολογηθούν εργάτες από άλλα κράτη, με τη διαδικασία σύναψης διμερών συμβάσεων, οι αποκαλούμενοι φιλοξενούμενοι εργάτες για ορισμένο χρόνο εργασίας. Η διαμονή αρχικά ήταν προσωρινή, όμως σταδιακά άρχισε να δίνει τη θέση της σε μορφή μόνιμης μετανάστευσης. Τα κοινωνικά και οικονομικά αποτελέσματα αυτής της αλλαγής δεν άργησαν να φανούν στις κοινωνίες υποδοχής και στις κοινωνίες προέλευσης.

Στη συνέχεια η πετρελαϊκή κρίση του 1973 επηρέασε τη μετανάστευση. Η κρίση οδήγησε στην αποβιομηχανοποίηση και πολλοί ανειδίκευτοι εργάτες μετατράπηκαν σε ανέργους. Κατάληξη τούτου ήταν η τεράστια αύξηση του κόστους του κράτους πρόνοιας στις ανεπτυγμένες χώρες. Κατά συνέπεια περιορίστηκαν οι υποδοχές μεταναστών. Επιπροσθέτως, οι χώρες του Τρίτου Κόσμου μαστίζονται από τη φτώχεια και τις τοπικές συρράξεις. Εξαρτώνται οικονομικά από τη βοήθεια της Δύσης. Οδηγούνται, λοιπόν, πολλοί στο δρόμο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς προς τις ανεπτυγμένες κοινωνίες της Δύσης.

Ακολουθεί η κατάρρευση των κομμουνιστικών κρατών στην Ανατολική Ευρώπη, η οποία θα οδηγήσει σε συρράξεις για την ανεξαρτητοποίηση περιοχών και τη δημιουργία αυτόνομων κρατών διαφόρων εθνικοτήτων. Αποτέλεσμα η ραγδαία αύξηση των πολιτικών προσφύγων προς τη Δυτική Ευρώπη και την Αμερική.

### **2.3. Μετανάστευση και Παγκοσμιοποίηση**

Σύμφωνα με μια έρευνα των Tapinos & Delaunay (2000), η σχέση της μετανάστευσης με την παγκοσμιοποίηση είναι σύνθετη μέχρι και αντιφατική. Είτε οι οικονομικές και οι μεταναστευτικές πολιτικές συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση και στόχο έχουν να φρενάρουν τις μεταναστευτικές ροές, είτε οι πολιτικές που σχετίζονται με την αγορά οδηγούν στην ενίσχυση των ροών. Μέχρι και το διάστημα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η εργασία εξαρτιόταν από την κινητικότητα του κεφαλαίου και, κατ' επέκταση, η μετανάστευση λειτουργούσε υπέρ της παγκοσμιοποίησης των

οικονομιών. Αντιθέτως, σήμερα, η διεθνής μετανάστευση δε σχετίζεται τόσο με την παγκοσμιοποίηση (Taripinos, Delaunay στο Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου, 2006).

Το δε ζήτημα της αλληλεξάρτησης της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης παραμένει, παρότι τα τελευταία χρόνια δεν υπήρξε μια πραγματική παγκοσμιοποίηση της διεθνούς μετανάστευσης (Taripinos & Delaunay στο Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου, 2006: 75). Σήμερα, η διεθνής μετανάστευση αναλύεται με παγκόσμια προσέγγιση και εξετάζοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των χωρών αποστολής και υποδοχής. Πάντοτε λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις μεταναστευτικές ροές. Επιπλέον σημασία δίνεται στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στο πολιτικό καθεστώς και την οικονομική κατάσταση της χώρας αποστολής, όπως και στην εθνική συνοχή και τη βιωσιμότητα του κράτους πρόνοιας στη χώρα υποδοχής.

Η παγκοσμιοποίηση από την άλλη είναι δομικό συστατικό του καπιταλισμού και βασίζεται στην ελεύθερη διακίνηση των συντελεστών παραγωγής και την ελευθερία της αγοράς. Προωθείται, λοιπόν, η ελεύθερη μετακίνηση ατόμων με πολλαπλούς τρόπους, όπως: από τις αγροτικές περιοχές στις αστικές, από τον έναν οικονομικό τομέα στον άλλον, από τις φτωχές χώρες στις πλούσιες. Αυτή οδήγησε σε αύξηση των ανισοτήτων μεταξύ των ανεπτυγμένων χωρών της Δύσης και του υπόλοιπου κόσμου. Δημιουργήθηκαν, έτσι, τεράστιες μεταναστευτικές πιέσεις στον τομέα της εργασίας.<sup>11</sup>

Έτσι, οι νέες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, αλλά και της εντονότερης μετανάστευσης των πληθυσμών φέρνουν στο προσκήνιο ένα άλλο ζήτημα: αυτό της εργασίας. Πλέον έχει πάψει να θεωρείται δεδομένη η άποψη ότι η τρέχουσα μετανάστευση έχει πάντοτε επιδράσεις στην οικονομία και την απασχόληση. Σίγουρα, όμως, υπάρχει μια συσχέτιση μεταξύ της τρέχουσας μετανάστευσης και των εθνικών αγορών εργασίας, που δεν έχει διερευνηθεί. Από τη μια λοιπόν διαπιστώνεται η θετική επίδραση της μετανάστευσης στην οικονομία, από την άλλη αποσιωπείται ο τρόπος με τον οποίο μια μεγάλη μερίδα μεταναστών εντάσσεται στην αγορά εργασίας. Η συνύπαρξη αυτών των δύο στοιχείων αντικατοπτρίζει τη νέο-φιλελεύθερη προσέγγιση του ζητήματος (Λινάρδος-Ρυλμόν στο Κασιμάτη, 2003: 284).

Ένα καίριο ζήτημα της τρέχουσας μετανάστευσης είναι η αδήλωτη εργασία. Μια μεγάλη μερίδα των μεταναστών ανταποκρίνεται στη ζήτηση από τις χώρες υποδοχής για φτηνή και μη δηλωμένη εργασία, και επιπλέον ασκείται και πίεση ώστε

---

<sup>11</sup> International Organization for Migration (IOM), [www.iom.int](http://www.iom.int)

να μην αλλάξει αυτή η κατάσταση. Έτσι, υπάρχει αβεβαιότητα ως προς τον αριθμό των μεταναστών, ενώ οι κρατικοί μηχανισμοί ευνοούν τη μετανάστευση προς την αδήλωτη απασχόληση (Λινάρδος-Ρυλμόν, 1993). Ακόμη, υφίσταται μετακίνηση ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού, το οποίο πολλές φορές μετακινείται παράνομα, ενώ από την άλλη υφίσταται η μετακίνηση εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, το γνωστό ‘brain drain’, προς τις ανεπτυγμένες δυτικές κοινωνίες.<sup>12</sup>

Η Σάσεν (όπως αναφέρεται στο Κασιμάτη, 2003) υποστηρίζει ότι πάνω στην αδήλωτη απασχόληση και την κρίση του κοινωνικού κράτους οικοδομείται μια ομάδα ατόμων χωρίς υπηκοότητα, τα οποία θα αναζητήσουν με όποιο τρόπο μπορούν δικές τους μορφές αλληλεγγύης και έκφρασης. Αλλά, όπως έχει σωστά διαπιστωθεί, ο καπιταλισμός δεν οδηγεί αναπόφευκτα στην οικουμενικότητα και τον δημόσιο χώρο, που αποτελούν προϋποθέσεις της υπηκοότητας για τους ανθρώπους. Παράλληλα, ενώ τα ευρωπαϊκά κράτη επιχειρούν να επιβεβαιώσουν την κυριαρχία τους απέναντι στις διαβρωτικές επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης, κινδυνεύουν να οργανώσουν τη διάβρωση στο εσωτερικό των χωρών τους και αποδέχονται το γεγονός ότι η μόνη υπηκοότητα που αναγνωρίζεται είναι η υπηκοότητα των επιχειρήσεων. Ο επίσημος λόγος επιδιώκει την πραγματοποίηση της εθνικής και, κατά προέκταση, της ευρωπαϊκής πολιτικής απασχόλησης και παράλληλα την προστασία του κοινωνικού κράτους. Όμως, αυτό που συμβαίνει στην πράξη είναι ότι η λογική του εθνικού κοινωνικού κράτους τείνει να αντικατασταθεί από τη λογική της νέο-φιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, με τη δημιουργία μιας διεθνοποιημένης αγοράς εργασίας και την απελευθέρωσή της από τις εθνικές εργασιακές και κοινωνικές ρυθμίσεις (Κασιμάτη, 2003).

Είναι εμφανές ότι ενώ τα κράτη προσπαθούν να καταπολεμήσουν την ‘παράνομη’ μετανάστευση και να φτάσουν στον ανέφικτο στόχο της ‘μηδενικής μετανάστευσης’, οι επιχειρηματικές τάξεις στο όνομα του νεοφιλελευθερισμού αποκτούν το δικαίωμα για φτηνή εργασία, το οποίο υπονομεύει το λεγόμενο «ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο», που προωθεί τη δημοκρατία, την προστασία της εργασίας, την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των μεταναστών και την προσφορά ασύλου σε πρόσφυγες που κινδυνεύουν στις χώρες προέλευσής τους ή που είναι θύματα πολέμων και καταστροφών (Κασιμάτη, 2003).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στη μετανάστευση σχετίζεται και με τη δημογραφική σύνθεση των κρατών. Σύμφωνα με

---

<sup>12</sup> International Organization for Migration (IOM), [www.iom.int](http://www.iom.int)

τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης ο πληθυσμός των ανεπτυγμένων χωρών της Δύσης γηράσκει και παράλληλα αυξάνεται ο πληθυσμός χωρών της Ασίας, της Αφρικής και της Αμερικής. Οι αλλαγές αυτές απαιτούν τη μετακίνηση πληθυσμών με σκοπό να τονωθούν οι παραγωγικές ομάδες. Κάτι τέτοιο, όμως, οδηγεί σε αλλοίωση του εθνικού πληθυσμού, επηρεάζει τις χώρες υποδοχής και αποστολής σε διάφορους τομείς (οικονομικούς, κοινωνικούς, δημογραφικούς) και μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση ρατσιστικών και ξενοφοβικών αντιδράσεων. Άρα, είναι απαραίτητο να διαμορφώνονται ανάλογες μεταναστευτικές πολιτικές των κρατών. Μάλιστα θεωρείται ότι η διαμόρφωση μιας παγκόσμιας μεταναστευτικής πολιτικής μπορεί να οδηγήσει στη διευκόλυνση της κινητικότητας ή στον έλεγχο των παράνομων ή νόμιμων μετακινήσεων.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> International Organization for Migration (IOM), [www.iom.int](http://www.iom.int)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

#### 3.1. Μεταναστευτική πολιτική στην Ευρώπη

Με τον όρο μεταναστευτική πολιτική εννοούμε τα θεσμοθετημένα μέτρα, που αποτελούν τυπικές πρακτικές, αλλά και όλες τις άτυπες πρακτικές που έχουν ως στόχο τους να αντιμετωπίσουν πολύπλευρα τα ζητήματα που προκύπτουν από το μεταναστευτικό φαινόμενο. Στόχος των πρακτικών αυτών είναι η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006: 15).

Η μετανάστευση είναι ένα από τα πιο δυσεπίλυτα ζητήματα που έχει να διαχειριστεί η ΕΕ. Οι πολιτικές που θα εφαρμόσει θα πρέπει να ισορροπούν ανάμεσα στις αυξανόμενες οικονομικές ανάγκες των κρατών-μελών, όπως είναι η ανάγκη για στελέχη υψηλής εξειδίκευσης και για εργατικό δυναμικό, και στους φόβους των ευρωπαίων πολιτών για τους ‘ξένους’, οι οποίοι ταυτίζονται με την ‘ανασφάλεια’ (Κασιμάτη, 2003).

Οι μεταναστευτικές πολιτικές της ΕΕ σε σχέση με τις κρατικές πολιτικές οδηγούν στο ερώτημα για το ποιες είναι οι πραγματικές επιδιώξεις της μεταναστευτικής πολιτικής. Υπάρχει μια νέα διεθνής πραγματικότητα και σύμφωνα με αυτή θα κινηθούν οι πολιτικές. Ενώ, πριν, υπήρχε μια εθνική προσέγγιση και ο σκοπός ήταν ο έλεγχος της εγχώριας αγοράς εργασίας, τώρα, οι νέες συνθήκες αφορούν σε μια διευρυμένη διεθνή ροή των συντελεστών παραγωγής. Η Ευρώπη συνειδητοποιεί ότι είναι αναγκαία η ελεγχόμενη εισροή μεταναστών και ταυτόχρονα η καταπολέμηση της ‘λαθρομετανάστευσης’. Από τη μία πλευρά, οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών επιθυμούν τον έλεγχο των μεταναστευτικών ροών και από την άλλη επιτρέπουν τη λειτουργία παράλληλων μηχανισμών με στόχο την τόνωση της αγοράς εργασίας. Αυτό δημιουργεί αβεβαιότητα για το πόσοι μετακινούνται και παράλληλα ενισχύει την αδήλωτη εργασία.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι χώρες της Ευρώπης προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την φθηνή και αδήλωτη απασχόληση με τη συστηματική πολιτική ένταξης των μεταναστών. Νομιμοποιούν όσους δεν έχουν άδεια παραμονής και εργασίας και δέχονται πρόσφυγες με αυστηρά κριτήρια των αναγκών τους. Ανώτερος στόχος των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής της ΕΕ για την μετανάστευση είναι να μην διαταραχθεί η κοινωνική συνοχή, η τάξη, η ασφάλεια και η ευημερία του δυτικού τρόπου ζωής. Για αυτούς τους λόγους, η Ευρωπαϊκή Ένωση στη Σύνοδο Κορυφής στη



Σεβίλλη (2002) αποφάσισε την κοινή διαχείριση των εξωτερικών συνόρων της Ένωσης, εφαρμόζοντας συνοριακές φρουρές.

Η Ελλάδα με τη σειρά της δίνει μεγάλη σημασία στη φύλαξη και τον έλεγχο των θαλάσσιων συνόρων, με τη συνεργασία κι άλλων μεσογειακών χωρών. Σημαντική, επίσης, θεωρεί τη συνεργασία των κρατών-μελών για την εφαρμογή της μεταναστευτικής πολιτικής και της πολιτικής ασύλου, καθώς και για τον καταμερισμό των βαρών (burden sharing). Η σημασία των τελευταίων αναδείχτηκε το τελευταίο διάστημα εξαιτίας της προσφυγικής κρίσης και της έλευσης χιλιάδων προσφύγων στο έδαφος της ΕΕ.

Επιπλέον, δημιουργήθηκε το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τη Μετανάστευση (Virtual Observatory). Σκοπός του είναι η ανταλλαγή και η επεξεργασία πληροφοριών. Βασική προτεραιότητα ήταν να αντιμετωπιστεί η λαθρομετανάστευση και να ενσωματωθούν κοινωνικά και οικονομικά οι νόμιμοι μετανάστες. Για να διασφαλιστούν τα ανθρώπινα και τα κοινωνικά δικαιώματα των μεταναστών επιδιώκεται η καταπολέμηση της εμπορίας ανθρώπων με τη συνεργασία των χωρών από τις οποίες προέρχονται οι μετανάστες. Για την ενσωμάτωση των μεταναστών και για να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και η ξενοφοβία υπάρχουν οδηγίες για την οικογενειακή επανένωση και για την απασχόληση.<sup>14</sup>

Ακόμα, βέβαια, δεν είναι ξεκάθαρο κατά πόσο η παγκοσμιοποίηση στα πλαίσια του καπιταλισμού θα οδηγήσει στο να υποσκελιστεί η εθνική ιδεολογία, η οποία σημειωτέον βοήθησε στην επικράτηση του καπιταλισμού. Κατά συνέπεια, οι πολιτικές μετανάστευσης ενδέχεται να έρχονται σε αντίθεση με τα εθνικά συμφέροντα. Τα ζητήματα της μετανάστευσης και του ασύλου υπάγονται στην κοινοτική πολιτική. Βεβαίως, τα κράτη μπορούν να νομοθετούν, αλλά πρέπει να ακολουθείται η κοινοτική πολιτική. Αυτή έχει να κάνει με τη φύλαξη των εξωτερικών συνόρων της Ένωσης (Συμφωνία Σένγκεν, δύναμη Frontex) και την κοινωνική ένταξη με διάφορες οδηγίες που αφορούν την οικογενειακή επανένωση και την άδεια παραμονής σε διαμένοντες μεγάλο διάστημα στη χώρα υποδοχής. Ακόμα έχει σχέση με τις αιτήσεις χορήγησης ασύλου ή τις διαδικασίες επιστροφής των ανθρώπων χωρίς χαρτιά. Αντίστοιχα υπάρχουν κοινοτικές οδηγίες για τις θεωρήσεις εισόδου (visa) και την αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης (Ευρωπαϊκή Ένωση, (χ.χ.), Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2003).

---

<sup>14</sup>Ευρωπαϊκή Ένωση, (χ.χ.). Άσυλο και μετανάστευση, Ανακτήθηκε από [https://europa.eu/european-union/topics/justice-home-affairs\\_el](https://europa.eu/european-union/topics/justice-home-affairs_el) και Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2003).

Η βασική κατεύθυνση της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη μετανάστευση αποτυπώνεται στο 'Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Μετανάστευση και το Άσυλο'. Με το Σύμφωνο αυτό επιδιώκεται μια συνολική και έγκαιρη αντιμετώπιση του φαινομένου της μετανάστευσης απορρίπτοντας την πολιτική των νομιμοποιήσεων εκ των υστέρων. Ωστόσο, το σύμφωνο επιδιώκει τη σύμπνοια των εθνικών πολιτικών, αλλά δεν αποτελεί δέσμευση για τις εθνικές κυβερνήσεις. Όσον αφορά το άσυλο, η πολιτική της κοινότητας εκφράζεται στον κανονισμό Δουβλίνο II που στοχεύει να υποδείξει ποιο κράτος μέλος είναι υπεύθυνο για την εξέταση της αίτησης ασύλου και να αποτρέψει την κατάχρηση στις διαδικασίες ασύλου, θέτοντας ταυτόχρονα και τα κριτήρια για τον προσδιορισμό του υπεύθυνου κράτους (EUR-Lex, 2008).

Η συνολική προσέγγιση της μεταναστευτικής πολιτικής προϋποθέτει τον συντονισμό, την αξιολόγηση και την αναπροσαρμογή των προγραμμάτων και των δράσεων που εφαρμόζονται τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και σε εθνικό. Αυτός ο συντονισμός απαιτεί συστηματική ενημέρωση από τα κράτη μέλη για τις μεταναστευτικές ροές και για τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνέπειες που προκαλεί η νόμιμη ή η παράνομη μετανάστευση. Σημασία δίνεται στις συνέπειες που έχει η μετανάστευση στην αγορά εργασίας και η προώθηση των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων μέσω της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης με στόχο την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Η διαχείριση των μεταναστευτικών θεμάτων βασίζεται στην συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών οργάνων, των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών αρχών, καθώς και της κοινωνίας των πολιτών. Το αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας είναι η μεγιστοποίηση των θετικών επιπτώσεων από τη μετανάστευση, εντός ενός πλαισίου δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (EUR-Lex, 2003). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δίνει μεγάλη σημασία στη συντονισμένη εφαρμογή των δράσεων της κοινοτικής πολιτικής για την καταπολέμηση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού και προωθεί την κοινωνική ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος χρειάζεται η κατοχύρωση της πολιτιστικής διαφορετικότητας, η προώθηση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών, ο σεβασμός των θεμελιωδών δικαιωμάτων των υπηκόων τρίτων χωρών και η γρήγορη ενσωμάτωσή τους στις χώρες υποδοχής (EUR-Lex, 2003).

### 3.2. Πολιτική Ασύλου και Ευρωπαϊκή Ένωση

Όπως είδαμε, ως πρόσφυγας ή αιτών ασύλου νοείται, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Γενεύης, κάποιο άτομο, που διώκεται ή δεν μπορεί να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του για λόγους φυλής, εθνικότητας, θρησκείας, ή πολιτικών πεποιθήσεων (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης-Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2001).

Σύμφωνα με τις Σώτου και Τοπαλίδου (2003), τον Οκτώβριο του 1999 οι αρχηγοί των κρατών-μελών της ΕΕ στη διάσκεψη στο Τάμπερε της Φινλανδίας επιβεβαίωσαν «τον απόλυτο σεβασμό του δικαιώματος κάθε ατόμου να αναζητά άσυλο», τόνισαν τη σημασία της κοινής πολιτικής που θα «προσφέρει εγγυήσεις σε όσους αναζητούν προστασία ή πρόσβαση στην ΕΕ», και δεσμεύτηκαν για το σχεδιασμό και την υιοθέτηση ενός κοινού ευρωπαϊκού συστήματος ασύλου «βασισμένου στην πλήρη και αποκλειστική εφαρμογή της Σύμβασης της Γενεύης» και της προστασίας των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση του 1950 για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών. Σε αυτό δε που έδωσαν ιδιαίτερη σημασία ήταν για τα μέτρα που πρέπει να λάβουν για να περιορίσουν την παράνομη μετανάστευση και την κατάχρηση της υποβολής αιτημάτων ασύλου. Έθεσαν τις βάσεις για τα μέτρα που αφορούν τα κοινά κριτήρια μεταχείρισης αυτών που αιτούνται άσυλο στις χώρες υποδοχής, τις επικουρικές μορφές προστασίας, έστω και προσωρινά, και, τέλος, τον έλεγχο των εξωτερικών συνόρων.

Όσον αφορά τα παρεχόμενα δικαιώματα των κρατών υποδοχής στους πρόσφυγες (διάρκεια προστασίας, οικογενειακή επανένωση, ταξιδιωτικά έγγραφα) υπάρχουν διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα. Βασικός στόχος όλων είναι η ταχύτερη δυνατή απομάκρυνση των ανθρώπων που της ζητούν προστασία. Αυτό το στόχο έχει και η ΕΕ. Πολλές φορές, όμως, εμφανίζονται προβλήματα που έχουν να κάνουν με την τμηματοποίηση των διαφόρων νομικών κατηγοριών των ατόμων που χρειάζονται προστασία, με αποτέλεσμα η κατακερματισμένη κατηγορία 'πρόσφυγας' να χάνει τη βαρύτητα της σημασίας της και, ως ένα σημείο, το βαθμό της προστασίας που παρέχει η Σύμβαση της Γενεύης. Πλέον, ο πρόσφυγας χωρίζεται σε κατηγορίες όπως είναι οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες, οι αιτούντες άσυλο, οι παράνομα εισερχόμενοι αιτούντες άσυλο, οι προσωρινά διαμένοντες, οι εκτοπισμένοι πληθυσμοί, οι υπό ανθρωπιστικό καθεστώς κ.ά. Σε όλες αυτές τις κατηγορίες παρέχονται όλο και λιγότερα δικαιώματα, καθώς η νέα φιλοσοφία στην προσέγγιση του προσφυγικού θέματος είναι ότι οι

πρόσφυγες αποτελούν κίνδυνο για τις ευρωπαϊκές κοινωνίες και πρέπει οπωσδήποτε να επιστρέψουν στις πατρίδες τους (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, χ.χ.).

Η μεταναστευτική πολιτική της Ευρώπης αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας, καθώς είναι πρόκληση η διαχείριση των παράνομων εισροών αλλά και της νόμιμης μετανάστευσης, όπως και της ομαλής ένταξης αυτών. Η ΕΕ το 1999, έλαβε μια σειρά μέτρων για τη μετανάστευση, τους συνοριακούς ελέγχους και το άσυλο, υιοθετώντας μια κοινή πολιτική, αν και τα κράτη-μέλη εξακολουθούν να έχουν τον πλήρη έλεγχο των πολιτικών τους για την μετανάστευση ιδίως για τα ζητήματα της άδειας παραμονής και εργασίας και παραμονής ή της παροχής αμνηστίας κ.ά. Από το 2004, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέσπισε μια σειρά από μέτρα για αυτά τα ζητήματα, όπως για παράδειγμα το Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου μέχρι το 2010, που αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο κανόνων, ορίζοντας τις ελάχιστες προϋποθέσεις σε διάφορους τομείς (Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης Ανάλυσης και Έρευνας, (χ.χ): 1-4).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναπτύσσει Περιφερειακά Προγράμματα Προστασίας των μεταναστών και το Ευρωπαϊκό Ταμείο για τους Πρόσφυγες επικουρεί οικονομικά. Ακόμη, έχει αναπτύξει το Σύστημα Πληροφόρησης Σένγκεν, που παρέχει πληροφορίες στα έθνη-κράτη για τα σύνορά τους. Έχει ακόμη ιδρύσει από το 2005 μια αρχή διοίκησης των συνόρων, το Frontex, που επικουρεί τα κράτη –μέλη, συντονίζει τη συνεργασία τους, παρέχει τεχνική και λειτουργική υποστήριξη (Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης Ανάλυσης και Έρευνας, (χ.χ): 4-7).

Φαίνεται, όμως, ότι υιοθετούνται σκληρές πολιτικές ασύλου, καθώς κυριαρχεί ο λόγος περί ασφάλειας της ΕΕ. Αυτή η τακτική οδηγεί σε μία «Ευρώπη-φρούριο» με αποτέλεσμα υιοθέτηση σκληρών πολιτικών ασύλου. Η εσωτερική ασφάλεια των κρατών, η αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης και των παράνομων κυκλωμάτων, του οργανωμένου εγκλήματος και της τρομοκρατίας είναι οι νέες προκλήσεις που επιβάλλουν την ανάγκη της θωράκισης των συνόρων της Ένωσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η ασφάλεια των ευρωπαϊών πολιτών. Αυτός είναι και ο στόχος που έχει θέσει η ΕΕ στα πλαίσια του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου και της αυτοεικόνας που έχει ως ένας χώρος ‘ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης’, τον οποίο χώρο θα πρέπει να προστατέψει και να περιφρουρήσει με οποιοδήποτε τρόπο. Οι πρόσφυγες, σήμερα, θεωρούνται απειλή για την ασφάλεια της χώρας υποδοχής, καθώς αυξάνονται οι απαιτήσεις τους για πρόσβαση σε περιορισμένους πόρους (Κασιμάτη, 2003). Ο Chimni (2000) υποστηρίζει ότι οι περιοριστικές πολιτικές ή οι πολιτικές

αποκλεισμού, οδηγούν στο να παραβιαστούν αρχές του προσφυγικού δικαίου, όπως είναι η αρχή της μη επαναπροώθησης.

Επιπλέον, η ιδεολογία του ανθρωπισμού δεν είναι αποκομμένη από τον ηγεμονικό ρόλο των δυτικών κρατών στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Έτσι, διατηρούνται τα διαιρετικά σχήματα Δύση/Ανατολή, πλούσιες/φτωχές χώρες, ανεπτυγμένες/υπανάπτυκτες, πολιτισμένη Ευρώπη/απολίτιστοι αλλοδαποί (Κασιμάτη, 2003). Σύμφωνα με τους Bhabha (1998) και Ward (1997), οι ευρωπαίοι πολίτες παραβλέπουν τις εσωτερικές διαιρέσεις των κοινωνιών τους (ταξικές, πολιτισμικές κ.ά.) και συσπειρώνονται γύρω από τον κοινό εχθρό, τον ‘ξένο’, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ανεργία, την απορρύθμιση της αγοράς εργασίας, την υποχώρηση του κράτους πρόνοιας και την αύξηση της φτώχειας. Έτσι, ο ‘ξένος’ γίνεται ο αποδιοπομπαίος τράγος, ενισχύοντας τα ξενοφοβικά αισθήματα των πολιτών.

Καταληκτικά επισημαίνεται ότι οι πολιτικές και τα μέτρα της ΕΕ εγείρουν σοβαρά ερωτήματα για το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως αυτά έχουν οριστεί από διεθνείς συνθήκες. Ο Chimni (2000) υποστήριξε ότι τα δυτικά κράτη με το πρόσχημα της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της καταπολέμησης της διεθνούς τρομοκρατίας και της εξασφάλισης της ασφάλειας των πολιτών, νομιμοποιούν αμφίβολες πρακτικές με διττό στόχο. Από τη μία δικαιολογούν τη χρήση βίας σε συγκεκριμένες επεμβάσεις και από την άλλη οι ‘ανθρωπιστικές παρεμβάσεις ανοικοδόμησης’ προωθούν τις νεο-φιλελεύθερες οικονομικές πολιτικές, επεκτείνοντας την παντοδυναμία του υπερεθνικού καπιταλισμού.

### **3.3. Η έννοια της Κοινωνικής Ένταξης**

Δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός του τι ακριβώς σημαίνει η ‘ένταξη μεταναστών’. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2006) ο όρος ‘κοινωνική ένταξη’ αφορά σε δύο παραπλήσιες και συνάμα κάπως διαφορετικές διαδικασίες, τις *insertion* και ‘*inclusion*’. Ο πρώτος όρος σχετίζεται με τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση (απασχόληση, συμμετοχή σε συνδικαλιστικούς φορείς, συμμετοχή στα κοινά, κατοχή κατοικίας, κατανάλωση κ.ά.), ενώ ο δεύτερος σχετίζεται με την πρωτογενή κοινωνικοποίηση (οικογένεια, σχολείο, συμμετοχή στην κοινωνία γενικότερα).

Ο όρος ‘ένταξη’, ουσιαστικά, αναφέρεται στη διαδικασία της κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης των μεταναστών και χρησιμοποιείται περισσότερο στην Ευρώπη απ’ ό,τι στην Αμερική. Δέχεται διαφορετικές ερμηνείες, ανάλογα με την

πλευρά από την οποία προσεγγίζεται και από τις αντιλήψεις που επικρατούν. Ιστορικά, τα εθνικά κράτη της Ευρώπης έχουν δώσει διαφορετικές ερμηνείες στον τρόπο που ενσωματώνονται οι μετανάστες. Πρόσφατα, ο όρος 'κοινωνική συνοχή', άρχισε να χρησιμοποιείται σχεδόν ως ταυτόσημος με το όρο 'ένταξη', τουλάχιστον, με την έννοια ότι οι κοινωνίες που έχουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής συνοχής είναι αυτές στις οποίες οι μετανάστες ενσωματώνονται με επιτυχία. Ένας ορισμός για την ένταξη προέρχεται από την Οικονομική και Κοινωνική επιτροπή (ESC) της ΕΕ και έχει σχέση με την πολιτική ένταξη που στηρίζεται στη σταδιακή εξίσωση των δικαιωμάτων και καθηκόντων των μεταναστών, στην πρόσβασή τους σε αγαθά και υπηρεσίες. Και αυτά με δεδομένα που ισχύουν και για τον υπόλοιπο πληθυσμό, με συνθήκες ίσων ευκαιριών και ίσης αντιμετώπισης (ESC, 2002:1).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει ότι η ένταξη πρέπει να νοείται ως μια αμφίδρομη διαδικασία, βασισμένη στα αμοιβαία δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις των πολιτών τρίτων χωρών, που κατοικούν νόμιμα στη χώρα, και της κοινωνίας που τους δέχεται, η οποία παρέχει τις συνθήκες για πλήρη συμμετοχή των μεταναστών (ESC, 2002:17).

Άλλος ορισμός θεωρεί την ένταξη ως τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία οι μετανάστες γίνονται αποδεκτοί από την κοινωνία, τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδες (Pennis, 2003). Με τον ορισμό αυτό, η φύση της κοινωνίας που δέχεται τους μετανάστες αποτελεί ζωτικής σημασίας παράγοντα στην περίπλοκη εξίσωση, η οποία περιλαμβάνει τόσο διαφορετικούς πρωταγωνιστές, τους ίδιους τους μετανάστες, τις κυβερνήσεις των χωρών-δεκτών, τις υπηρεσίες τους και τις τοπικές κοινότητες. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η άνιση κατανομή ισχύος μεταξύ της κοινωνίας που δέχεται τους μετανάστες και των μεταναστών σημαίνει ότι η κοινωνία-δέκτης είναι αυτή που έχει το μεγαλύτερο λόγο στον καθορισμό των αποτελεσμάτων. Το πρόβλημα με όλους αυτούς τους ορισμούς είναι ότι δεν αποδίδουν μία καλή αίσθηση του πόσο περίπλοκο και διαφοροποιημένο είναι το φαινόμενο της ένταξης των μεταναστών. Και το φαινόμενο αυτό γίνεται ακόμη πιο σύνθετο όταν η συζήτηση αφορά τα παιδιά των μεταναστών (τη δεύτερη γενιά μεταναστών), γιατί γι' αυτή ειδικά υπάρχει όχι μόνο μεγάλη ποικιλία ορισμών, αλλά και μεγάλη διαφοροποίηση, ως προς τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο «δεύτερη γενιά». Μετανάστες 'δεύτερης γενιάς' θεωρούνται τα παιδιά μεταναστών, υπηκόων τρίτων χωρών, που είτε γεννήθηκαν στην χώρα υποδοχής είτε έχουν μεταναστεύσει σε αυτή σε μικρή ηλικία, διαμένουν νόμιμα

στη χώρα και έχουν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Θεριανός, 2010).<sup>15</sup>

Κατά την ένταξη εντοπίζονται τρεις κύριες διαστάσεις. Η πρώτη -η δομική- στοχεύει στην ισότητα ευκαιριών, την ίση πρόσβαση στην παιδεία, τη στέγαση, την απασχόληση και το πολιτικό σύστημα. Η δεύτερη -η κοινωνικό-πολιτιστική- επικεντρώνεται στο θέμα της επιλογής μεταξύ ομοιογένειας και ετερογένειας. Αυτή η επιλογή πολιτικής μπορεί να οδηγήσει σε μία πλουραλιστική ανεκτικότητα ή σε μία πολυ-πολιτιστική κοινωνική δομή. Υπάρχουν, βέβαια, πολλοί δυνατοί συνδυασμοί ομοιογένειας έναντι ετερογένειας. Λίγες ευρωπαϊκές χώρες είναι εντελώς ελεύθερες από φαινόμενα εθνικών διαφοροποιήσεων ή αποδέχονται πλήρως κάθε μορφής διαφορετικότητα. Η τρίτη διάσταση είναι σχετική με το θέμα της προσωπικής ταυτότητας των μεταναστών, πώς, δηλαδή, τοποθετούν τους εαυτούς τους σε σχέση με την κοινωνία υποδοχής. Συνδέεται με τη δεύτερη, αλλά εστιάζει στο θέμα της συμπερίληψης (σε επίπεδο κοινωνικής συνοχής) έναντι του αποκλεισμού (Mussino, Strozza, Terzera, 2014).

### **3.4. Πολιτικές για την Κοινωνική Ένταξη**

Η ΕΕ προσπαθεί να ρυθμίσει όλα τα θέματα που άπτονται των μεταναστών και της ένταξής τους. Η Οδηγία για τη Φυλετική Ισότητα και η Οδηγία για την ισότητα στην Απασχόληση (2000), στόχευαν να περιοριστούν οι ανισότητες. Κατέδειξε αρχές που πρέπει να θέσουν τα κράτη μέλη για την ένταξη των μεταναστών. Δόθηκε, λοιπόν, έμφαση στην πρόσβαση σε μαθήματα εκμάθησης της γλώσσας, στην εργασία και στις προσφερόμενες υπηρεσίες. Αν συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, οι μετανάστες που ζουν στην ΕΕ μπορούν να ενσωματωθούν στη χώρα εγκατάστασης. Γι' αυτό πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα με τους πολίτες της ΕΕ. Μπορούν έτσι να βοηθήσουν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και την πολιτιστική πολυμορφία της ΕΕ. Παράλληλα οφείλουν να σέβονται τις αρχές και τις αξίες της χώρας υποδοχής (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Στην ΕΕ η ένταξη θεωρείται μια αμφίδρομη διαδικασία προσαρμογής, που σημαίνει αμοιβαία κατανόηση και γνωριμία εκ μέρους των μεταναστών των καίριων

---

<sup>15</sup>Στην ΕΕ υπάρχει ο όρος «υπήκοος κράτους-μέλους» που αναφέρεται σε άτομα που έχουν την υπηκοότητα ενός κράτους-μέλους της ΕΕ, και ο όρος «υπήκοος τρίτης χώρας» που περιγράφει τα άτομα που προέρχονται από χώρες εκτός της ΕΕ (IOM).

αρχών της ΕΕ. Η ένταξη, ενίοτε, νοείται ως η αφομοίωση στο πολιτισμικό μοντέλο της κοινωνίας υποδοχής, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ειρήνη ή ως η ενσωμάτωση και η συμμετοχή σε επιλεγμένα κομμάτια της κοινωνικής ζωής. Κάθε χώρα της ΕΕ διαφέρει ως προς τις πολιτικές αφομοίωσης ή ένταξης. Η Ολλανδία για παράδειγμα ακολούθησε το πλουραλιστικό μοντέλο των 'πυλώνων', σύμφωνα με το οποίο έπρεπε να προωθηθούν η συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων και θρησκειών, με τον μετανάστη να θεωρείται ότι ανήκει σε μια πολιτισμική μειονότητα (Σώτου & Τοπαλίδου, 2003:312). Στην πραγματικότητα, όμως, δεν αναγνωρίζονται τα δικαιώματα της ιδιότητας του πολίτη, εφόσον παρατηρείται μαζική αποχή από τις εκλογές και υπάρχει υψηλό ποσοστό ανεργίας στους μετανάστες.

Σύμφωνα με τις Σώτου & Τοπαλίδου (2003: 313-314), η Γερμανία ακολουθεί άλλο ενταξιακό πρότυπο, το οποίο στηρίζεται στην εργασία. Έτσι, στοχεύει στην εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, που, μέσω της απασχόλησης, απολαμβάνει δικαιώματα. Τα παραδείγματα της Ολλανδίας και της Γερμανίας φανερώνουν πως κάθε εθνικό κράτος έχει τις πολιτικές του για τη μετανάστευση, οι οποίες τα τελευταία χρόνια αναπροσαρμόζονται λόγω των νέων συνθηκών της μετανάστευσης με την παγκοσμιοποίηση. Στο πλαίσιο αυτών των νέων δεδομένων, η ΕΕ επιχειρεί να ορίσει κοινές κοινωνικοπολιτικές πρακτικές, τόσο κοινωνικής ενσωμάτωσης όσο και κοινωνικού αποκλεισμού (Σώτου & Τοπαλίδου, 2003: 313-314).

Σε Έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, μόνο από την έναρξη ισχύος της Συνθήκης του Άμστερνταμ το 1999, διαθέτει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τις ευρύτερες εξουσίες που απαιτούνται για την πρόταση νομοθεσίας σχετικά με τη μετανάστευση και την αντιμετώπιση πολιτών προερχόμενων από τρίτες χώρες (ΕΚ, 2003: 9). Για την ένταξη μεταναστών η Επιτροπή θεώρησε ότι δεν είχε προτείνει επαρκή νομοθεσία, κι έτσι εξέδωσε το 2003 Κοινοποίηση απευθυνόμενη σε άλλους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Κοινοποίηση αυτή προσπαθεί για πρώτη φορά να αντιμετωπίσει το δύσκολο θέμα της ένταξης μεταναστών εντός της ΕΕ. Προτείνει μία ολιστική προσέγγιση με έξι βασικά στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνονται στη διατύπωση μίας στρατηγικής πολιτικής (ΕΚ, 2003: 19): α) Ένταξη στην αγορά εργασίας, β) Παιδεία και εκμάθηση γλώσσας, γ) Θέματα στέγασης και αστικού περιβάλλοντος, δ) Υπηρεσίες κοινωνικές και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, ε) Το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον και στ) Εθνικότητα, ιθαγένεια, σεβασμός στο διαφορετικό. Όμως, τα σημεία αυτά δεν καλύπτουν το θέμα



σφαιρικά, αφού δεν αντιμετωπίζουν μερικά βασικά προβλήματα των μεταναστών στην Ελλάδα και άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης. Πιο συγκεκριμένα, δεν αναφέρονται στο εμπόδιο της γραφειοκρατίας σχετικά με τις αιτήσεις για νόμιμη εγκατάσταση, στην ανεπαρκή συμμόρφωση με τους εθνικούς νόμους εκ μέρους των κρατικών υπηρεσιών, στις διακρίσεις που σχετίζονται με την εθνικότητα ή στα πιο μακροπρόθεσμα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες δεύτερης γενιάς, όπως η δυνατότητα μακροπρόθεσμης διαμονής, τα δικαιώματα ψήφου ή η ιθαγένεια (ΕΚ, 2003). Οι περισσότερες από τις επικρίσεις αυτές οφείλονται στην περιορισμένη νομική εμβέλεια της Επιτροπής σε τέτοια θέματα. Πάρα ταύτα, έχει σημειωθεί κάποια πρόοδος στη νομοθεσία της ΕΕ για την προώθηση των δικαιωμάτων των μεταναστών εντός των συνόρων της. Το πιο σημαντικό από αυτά ήταν η Οδηγία περί μακροπρόθεσμης διαμονής, η οποία ψηφίστηκε τον Νοέμβριο του 2003.<sup>16</sup>

Η οδηγία αυτή ήταν αποτέλεσμα μίας λεπτομερούς και εντυπωσιακής έκθεσης η οποία δημοσιεύτηκε το 2000 και η οποία ανέφερε ότι είχε ήδη επιτευχθεί στην ΕΕ υψηλός βαθμός σύγκλισης της πρακτικής ως προς την παραχώρηση αδειών μόνιμου διαμονής (συνήθως μετά από πέντε χρόνια διαμονής). Όμως η ίδια Έκθεση ανέφερε το πρόβλημα των αυστηρών προϋποθέσεων που ισχύουν σε όλες τις χώρες της Νότιας Ευρώπης. Για παράδειγμα στην Ελλάδα δεν παραχωρήθηκαν καθόλου άδειες για την απόκτηση μακροπρόθεσμης διαμονής. Σημαντική είναι, επίσης, η Οδηγία σχετικά με την επανένωση οικογενειών,<sup>17</sup> που ψηφίστηκε τον Σεπτέμβριο του 2003, και ο Κανονισμός 895/2003,<sup>18</sup> που ψηφίστηκε τον Μάιο του 2003 και προβλέπει την ισχύ και για πολίτες τρίτων χωρών των Κανονισμών 1408/71 και 574/72, που αφορούν τη δυνατότητα μεταφοράς δικαιωμάτων κοινωνικής ασφάλισης μεταξύ των εθνικών συστημάτων της ΕΕ. Όμως, και οι δύο οδηγίες αναφορικά με την επανένωση οικογενειών και τη μακροπρόθεσμη διαμονή απαιτείται να ενσωματωθούν στις εθνικές νομοθεσίες.

Τέλος, είναι οι Οδηγίες κατά των διακρίσεων του 2000.<sup>19</sup> Η πρώτη πραγματεύεται συνολικά τις διακρίσεις για λόγους φυλετικούς ή εθνικής προέλευσης. Η δεύτερη πραγματεύεται τις διακρίσεις στην απασχόληση για λόγους φυλετικούς ή

---

<sup>16</sup>Οδηγία Συμβουλίου 2003/109/EC, 25-11-2003, σχετ. με το καθεστώς πολιτών τρίτων χωρών που είναι κάτοικοι μακροπρόθεσμα

<sup>17</sup>Οδηγία Συμβουλίου 2003/86/EC, 22-09-2003, σχετ. με το δικαίωμα της επανένωσης των οικογενειών

<sup>18</sup>Κανονισμός Συμβουλίου (ΕΚ) αριθ. 859/2003, 14-05-2003, που θεσπίζει την επέκταση και σε πολίτες τρίτων χωρών της ισχύος των διατάξεων των Κανονισμών (ΕΕΚ) υπ' αριθ. 1408/71 και 574/72, όταν αυτοί δεν καλύπτονται ήδη από αυτές τις διατάξεις λόγω της εθνικότητάς τους και μόνο

<sup>19</sup>Οδηγίες 2000/43/EC και 2000/78/EC

εθνικής προέλευσης, θρησκευτικούς, θρησκευτικών δοξασιών, ειδικών αναγκών, ηλικίας και σεξουαλικού προσανατολισμού. Η εφαρμογή προβλεπόταν για το 2003, αλλά προς το παρόν καμία από τις δύο δεν έχει γίνει νόμος στην Ελλάδα. Επιπλέον, οι οδηγίες δεν καλύπτουν τις διακρίσεις για λόγους εθνικότητας ειδικά, γεγονός που τις καθιστά άκυρες. Σύμφωνα με Έκθεση της ESC (2002), προτείνεται η έναρξη συστήματος παρακολούθησης, μέσω του οποίου θα μπορούν να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών στην κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης. Ένα τέτοιο σύστημα πρέπει να περιλαμβάνει ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες, διαδικασία ορισμού συγκεκριμένων στόχων και διατύπωση εφικτών προγραμμάτων δράσης (ESC, 2002: 8).

Μία έκθεση για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή με τίτλο ‘Σημεία Αναφοράς στην Ένταξη των Μεταναστών’(Benchmarking in Immigrant Integration, Entzinger & Biezeveld, 2003) προσπαθεί να διατυπώσει τέτοιους δείκτες. Βέβαια, η ερμηνεία και η σύγκριση των στοιχείων δεν είναι εύκολη, διότι στην ΕΕ ισχύουν διαφορετικά εθνικά πλαίσια και έλλειψη εναρμόνισης των προσεγγίσεων για τη διατύπωση πολιτικής. Σε όλη την ΕΕ τα έντονα διαφοροποιημένα γενικά θεσμικά πλαίσια για την παιδεία, την αγορά εργασίας, την επαγγελματική εκπαίδευση και την κοινωνική πολιτική επηρεάζουν με διαφορετικούς τρόπους τις ομάδες των μεταναστών, σε κάποιες περιπτώσεις διευκολύνοντας και σε κάποιες παρεμποδίζοντας την ένταξη των μεταναστών (Baldwin-Edwards, 2004 Crul & Vermeulen, 2003).

#### **3.4.1. Πολιτικές Πολιτογράφησης δεύτερης γενιάς μεταναστών**

Σε όλες σχεδόν τις χώρες της ΕΕ η κατάσταση της δεύτερης γενιάς μεταναστών είναι παρόμοια. Παρόλο που τα παιδιά των μεταναστών έχουν ζήσει περισσότερα χρόνια στη χώρα υποδοχής απ’ ότι οι γονείς τους, και κάποια έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής, εντούτοις μπορεί να αντιμετωπίσουν πολιτιστικές, γλωσσολογικές και κοινωνικές δυσκολίες, ακόμη και προκαταλήψεις. Συνέπεια αυτού είναι να πάσχουν από έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης σχετικά με το ρόλο τους στην κοινωνικοοικονομική ζωή της χώρας υποδοχής. Ένδειξη της αρνητικής αυτής κατάστασης είναι η απόδοση στην αγορά εργασίας των περισσότερων μεταναστών δεύτερης γενιάς και το χάσμα στην εκπαίδευση μεταξύ των ντόπιων και των μεταναστών (Manning, 2009). Το έργο της MKO G2 στρέφεται ακριβώς στην αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου και δραστηριοποιείται στην προώθηση της

κοινωνικής αναγνώρισης των μεταναστών δεύτερης γενιάς και στην ανάληψη ειδικών καμπανιών με στόχο την ευαισθητοποίηση (OECD, 2014).

Οι περισσότερες χώρες της ΕΕ στρέφουν τις προσπάθειές τους στο θέμα της ένταξης των παιδιών των μεταναστών δεύτερης γενιάς μέσω της εκπαίδευσης. Δίνουν, επίσης, σημασία σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, εργασίας, κοινωνικής δικτύωσης, κοινωνικού διαλόγου σε τοπικό επίπεδο, στέγασης αλλά και της οικογένειας και της ταυτότητας. Όλα αυτά τα θέματα δεν αντιμετωπίζονται αυτόνομα αλλά είναι αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοσυμπληρούμενα, με στόχο τη μέγιστη δυνατή ενσωμάτωση στην κοινωνία που διαβιούν οι μετανάστες και τα παιδιά τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη χώρα μας υπάρχει υψηλό ποσοστό ελλείμματος στην εκπαιδευτική, εργασιακή, πολιτική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών, ενώ τα παιδιά των μεταναστών, παρότι είχαν ενταχθεί μέσα από την εκπαίδευση, δεν μπορούσαν να διαμένουν στη χώρα, λόγω νομοθετικού κενού. Βασικός σταθμός στο πρόβλημα αυτό αποτέλεσε ο Ν. 3838/2010 που οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές στην κτήση της ιθαγένειας και στην όλη διαδικασία της πολιτογράφησης. Έτσι, η ελληνική ιθαγένεια αποκτάται όταν συντρέχουν δύο προϋποθέσεις από τη δεύτερη γενιά μεταναστών, το να έχει γεννηθεί ο αλλοδαπός στη χώρα μας ή να δηλώσουν οι γονείς του ή ο ίδιος κατά την ενηλικίωσή του ότι έχει παρακολουθήσει έξι τάξεις του ελληνικού σχολείου (Αφουξενίδης και συν. 2012: 45-48).

Ανάλογα, στη Γερμανία, από το 2000 και μετά, τα παιδιά των οποίων ο ένας έστω γονέας διαμένει στη χώρα τουλάχιστον οκτώ χρόνια και έχει άδεια διαμονής αόριστης διάρκειας, πολιτογραφούνται Γερμανοί πολίτες αυτόματα με τη γέννησή τους. Στη Γαλλία τα παιδιά αυτά αποκτούν τη γαλλική υπηκοότητα αυτόματα με την ενηλικίωσή τους, έχοντας, όμως, το δικαίωμα να αρνηθούν αυτή την αυτόματη πολιτογράφηση μέσα σε ένα χρόνο από την ενηλικίωσή τους και να κρατήσουν την ιθαγένεια της χώρας καταγωγής των γονέων τους.

### **3.4.2. Πολιτικές κοινωνικής ένταξης και ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην ενίσχυση των πολιτικών**

Οι μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές χώρες. Μέλη τους συχνά είναι οι ίδιοι μετανάστες. Οι ΜΚΟ προσφέρουν σημαντική πληροφόρηση σχετικά με την πραγματικότητα των αιτιών της μετανάστευσης και έχουν υψηλή τοπική τεχνογνωσία για την επίλυση

κοινωνικών προβλημάτων που συνοδεύουν τη διευθέτηση και την ένταξη μεταναστών και προσφύγων. Επίσης, δημιουργούν πλαίσια στήριξης για κυβερνητικές στρατηγικές που περιλαμβάνουν εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες, εργάζονται προς την κατεύθυνση των στενότερων κοινοτικών δεσμών και της καλλιέργειας των ατόμων εθνοτικών ομάδων, αναλαμβάνουν ενεργά την υποστήριξη των μεταναστών, αποδέχονται τα πρότυπα και τα έθιμα της χώρας στην οποία εργάζονται, αναλαμβάνουν δράσεις για την πρόληψη της κοινωνικής περιθωριοποίησης των μεταναστών, υποστηρίζουν τις μεταναστευτικές κοινότητες και αναλαμβάνουν σημαντικούς τομείς όπως η υγειονομική περίθαλψη, η εκπαίδευση, η κοινωνική βοήθεια (Gul-Rechlewicz, 2016).

Η Διεθνής Οργάνωση Μετανάστευσης (ΔΟΜ) [International Organization for Migration] (IOM) συνεργάζεται με τις ΜΚΟ βάσει του καταστατικού της, ενώ πάνω από 60 ΜΚΟ κατέχουν, επί του παρόντος, καθεστώς παρατηρητή στον Οργανισμό. Ο ΔΟΜ ενθαρρύνει ενεργά τη συμμετοχή των ΜΚΟ στο Συμβούλιό του και στον Διεθνή Διάλογο για τη Μετανάστευση. Ο IOM και οι ΜΚΟ συνεργάζονται σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων διαχείρισης της μετανάστευσης παγκοσμίως. Οι δράσεις του αφορούν κυρίως τα εξής ζητήματα:<sup>20</sup>

1) Αντιμετώπιση της εμπορίας ανθρώπων, τόσο για την ευαισθητοποίηση των δυνητικών μεταναστών και την καταπολέμηση της εμπορίας ανθρώπων, όσο και στην παροχή υπηρεσιών προστασίας, συμβουλευτικής και ιατρικής υποστήριξης, καθώς και βοήθεια για επανένταξη.

2) Εθελοντικές επιστροφές στα τρία στάδια: προ-αναχώρηση, μεταφορά και μετά την άφιξη. Ο IOM συντονίζεται με τις ΜΚΟ για τη διάδοση πληροφοριών, την παροχή συμβουλών, την ιατρική βοήθεια, την παροχή βοήθειας στις μεταφορές και την επανένταξη. Οι ΜΚΟ διευκολύνουν επίσης την επιστροφή των μεταναστών που είναι παράνομοι ή δεν έλαβαν άσυλο.

3) Ανθρώπινα Δικαιώματα των Μεταναστών: Οι ΜΚΟ και ο IOM συνεργάζονται για τη διοργάνωση ή τη διεξαγωγή εργαστηρίων, σεμιναρίων και εκστρατειών διάδοσης πληροφοριών που αποσκοπούν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα των μεταναστών. Επίσης, διεξάγουν

---

<sup>20</sup> International Organization for Migration (χ.χ.). *CivilSociety&NGOs*. Ανακτήθηκε στις 9/7/17 από <https://www.iom.int/civil-society-ngos>.

έρευνες και συλλέγουν πληροφορίες για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των καταχρήσεων.

4) Επείγουσες καταστάσεις υποστήριξης πληθυσμών σε κίνδυνο: Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και μετά από συγκρούσεις, ο IOM συνεργάζεται με τις ΜΚΟ σε διάφορες δραστηριότητες, π.χ. οργανώνοντας την ασφαλή και ομαλή εκκένωση ή επιστροφή εκτοπισθέντων πληθυσμών, παρέχοντας καταλύματα έκτακτης ανάγκης και ανακούφιση ή διενεργώντας απογραφές και έρευνες.

5) Διαχείριση μετακινήσεων: Οι ΜΚΟ βοηθούν τον IOM σε διάφορα προγράμματα επανεγκατάστασης ή επιστροφής των μεταναστών στις χώρες προέλευσής τους.

6) Μετανάστευση εργατών: Οι ΜΚΟ αποτελούν σημαντικούς εταίρους για την προώθηση της τακτικής μετανάστευσης εργατικού δυναμικού, την προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των χωρών προέλευσης και τη διασφάλιση του σεβασμού των δικαιωμάτων και της ακεραιότητας των μεταναστών εργασίας.

7) Πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση: Οι ΜΚΟ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην έρευνα, το σχεδιασμό και την υλοποίηση δημόσιων ενημερωτικών εκστρατειών για την ευαισθητοποίηση σχετικά με διάφορα θέματα μετανάστευσης.

8) Φροντίδα της υγείας των μεταναστών: Η ομάδα Ιατρικής Υγείας του IOM συνεργάζεται στενά με τις ΜΚΟ για τη διαχείριση των εκτιμήσεων υγείας των μεταναστών ενόψει της επανεγκατάστασης ή επιστροφής τους.

9) Τεχνική υποστήριξη για τη μετανάστευση: μπορούν να παρέχουν τεχνική και υλική υποστήριξη για την ενίσχυση του ρόλου και της συμβολής της κοινωνίας των πολιτών στον τομέα της μετανάστευσης, συμπεριλαμβανομένων των προσπαθειών τους για έρευνα, παροχή άμεσων υπηρεσιών σε μετανάστες και την προστασία και υπεράσπιση των μεταναστών .

Οι μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) είναι πολύ δραστήριες και συμπληρώνουν το έργο των κυβερνήσεων, καθώς παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες για τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο (Koehler, 2016, Bendel, 2014). Σήμερα είναι δεδομένο ότι υπάρχουν πολλοί μη κυβερνητικοί φορείς που επηρεάζουν έντονα, την ολοκλήρωση της διαδικασίας ένταξης. Αυτοί οι ζωτικοί θεσμικοί παράγοντες περιλαμβάνουν εκκλησίες, συνδικαλιστικές οργανώσεις, οργανώσεις εργοδοτών, πολιτικά κόμματα, μέσα ενημέρωσης και παράγοντες της κοινωνίας των πολιτών. Οι κυβερνητικές πολιτικές που στοχεύουν στην καθοδήγηση των διαδικασιών διευθέτησης

και ένταξης πρέπει να περιλαμβάνουν ενεργά όχι μόνο τους ίδιους τους μετανάστες αλλά και σημαντικούς παράγοντες από την κοινωνία των πολιτών. Έτσι, οι μη κυβερνητικοί εταίροι είναι σημαντικοί με δύο τρόπους. Πρώτα απ'όλα, λειτουργούν ως άμεσοι εταίροι στην εφαρμογή των πολιτικών. Αλλά, ίσως, είναι ακόμα πιο σημαντικοί ως πολιτικοί παράγοντες. Μπορούν να επηρεάσουν το πολιτικό κλίμα και τα πολιτικά αποτελέσματα και μπορούν να είναι σημαντικοί παράγοντες στην καταπολέμηση του αποκλεισμού, των διακρίσεων και της ξеноφοβίας. Κατά έναν τρόπο μπορούν να επιδράσουν στο πρότυπο ένταξης των μεταναστών, ακόμη και να το αλλάξουν (Penninx, 2003).

Για το έργο τους οι ΜΚΟ βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην εξωτερική χρηματοδότηση. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πόρους είναι ασυνεπής και, ως εκ τούτου, καθιστά την υποστήριξή τους ανεπαρκή σε ό,τι αφορά τις υπηρεσίες που προσφέρουν στους πρόσφυγες. Άλλοι παρεμποδιστικοί παράγοντες στο έργο των μη κυβερνητικών οργανώσεων είναι η αδυναμία και η απροθυμία ορισμένων δημόσιων υπηρεσιών να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους για την κοινωνική ένταξη των παιδιών που αναζητούν άσυλο και η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των θεσμικών οργάνων (Koehler, 2016, Bendel, 2014).

Στην Ευρώπη, υπάρχει το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την Ενσωμάτωση και τη Μετανάστευση (EPIM), μια πρωτοβουλία 14 πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και 11 συνδεδεμένων ιδρυμάτων, που αποσκοπεί στην ενίσχυση του ρόλου που διαδραματίζει η κοινωνία των πολιτών στη διαμόρφωση εποικοδομητικών προσεγγίσεων για τη μετανάστευση στην Ευρώπη. Αυτό γίνεται μέσω της χορήγησης επιχορηγήσεων, της ανάπτυξης ικανοτήτων και της δικτύωσης. Είναι σημαντικό ότι το πρόγραμμα αυτό υποστηρίζει επιλεγμένες ευρωπαϊκές και εθνικές μη κυβερνητικές οργανώσεις που είναι αφοσιωμένες στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών αρχών για την ένταξη των μεταναστών (Stiftung, (χ.χ.).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

#### 4.1. Θεωρητικές αρχές και πρότυπα για τη διαχείριση της ετερότητας και την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση

##### 4.1.1. Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Είναι δεδομένο ότι η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και των ευρύτερων κοινωνικών δομών είναι αμφίδρομη. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει τεκμηριώσει πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην κοινωνία αντανακλώνται στο σχολικό χώρο και αναπαράγονται μέσα σε αυτόν για να παίξουν το ρόλο τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι προσεγγίσεις στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης με κυριότερες των Bernstein και Bourdieu, επισημαίνουν ότι υπάρχει διαλεκτική σχέση μεταξύ μικρο-επιπέδου (εκπαίδευση) και μακρο-επιπέδου (κοινωνία), ανισότητες και διαφοροποιήσεις στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, στις πολιτισμικές και φυλετικές ιδιαιτερότητες, στο γένος, στις σεξουαλικές ιδιομορφίες, καθώς και σε κάποιες εξωτερικές και εσωτερικές ανομοιογένειες (σωματική αναπηρία, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές και γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς).

Ο νέος τύπος σχολείου που ανταποκρίνεται στη νέα κοινωνία, την «κοινωνία της γνώσης» στοχεύει στον πολιτισμικό πλουραλισμό, ο οποίος θα διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού. Οφείλει, επίσης, να αναλάβει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες για να διατηρηθούν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ταυτότητες των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός δεν εννοεί μόνο τον αποκλεισμό λόγω της έλλειψης οικονομικών πόρων, αλλά κυρίως περιγράφει τη μη δυνατότητα πρόσβασης ατόμων ή ομάδων σε Οργανισμούς και Κοινότητες της κοινωνίας, σε δικαιώματα και υποχρεώσεις (οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, εκπαιδευτικά) (Campbell et al, 2001).

Οι παγκόσμιες αλλαγές είναι αποτέλεσμα της μετάβασης σε μία μετα-βιομηχανική εποχή που βασίζεται στην πληροφορία και τη γνώση και υπογραμμίζει την ανάγκη για μια **συμπεριληπτική εκπαίδευση** (inclusive education). Η κοινωνία της πληροφορίας κάνει φανερό το γεγονός ότι ο κόσμος αλληλοεπηρεάζεται και αλληλοεξαρτάται παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις που τον χαρακτηρίζουν. Η τεχνολογία, τα ταξίδια και η παγκοσμιοποίηση επεκτείνουν

κυριολεκτικά τα σύνορα με ένα ρυθμό που δεν έχει προηγούμενο στην ιστορία. Κατά συνέπεια, τα άτομα, οι κοινωνίες και τα έθνη με διαφορετική κουλτούρα και με άλλη ιστορία αλληλεπιδρούν σε παγκόσμιο επίπεδο. Η τάση προς ένα πιο αλληλοεξαρτώμενο κόσμο, οδηγεί σε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτών διαμορφώνοντας μια νέα παγκόσμια τάξη που θα στοχεύει στη διαφορετικότητα (Lim&Tan, 1999).

Ποτέ στην ιστορία της ανθρωπότητας τα άτομα, οι κοινωνίες και τα έθνη δεν είχαν τον τρόπο να έρθουν τόσο κοντά. Το αποτέλεσμα αυτής της συνεύρεσης επιδιώκεται να είναι η δημιουργία ενός νέου τύπου εκπαίδευσης που σκοπό θα έχει να αλλάξει τον τρόπο σκέψης και μάθησης για τη διαφορετικότητα και, έτσι, να οδηγήσει στην παγκόσμια κοινωνία του μέλλοντος. Αυτή η εκπαίδευση, η οποία αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα, αναμένεται να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και τις ανάγκες της κοινωνίας και να παίζει κυρίαρχο ρόλο στην αλλαγή της κοινωνίας. Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση, κυρίως μέσα από την επίδραση της νέας κοινωνίας της πληροφορίας, τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής όλων των μαθητών, χωρίς καμία εξαίρεση, στη μάθηση. Οι νέες, πλέον, απαιτήσεις περιέχουν στον πυρήνα τη ρητορικής τους την ιδέα προώθησης πολιτικών για τα εκπαιδευτικά συστήματα που να στοχεύουν στη μείωση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, να συμπεριλαμβάνουν όλους και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε ατόμου. Η συμπερίληψη αναγνωρίζεται από πολλές χώρες του κόσμου και ανάγεται σε μια παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα (Ainscow et al, 2004).

Κρίσιμο στοιχείο για τον τρόπο διαμόρφωσης και υλοποίησης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι οι πολιτικές για τη συμπερίληψη βρίσκονται σε ανταγωνισμό με πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην βελτίωση των αποτελεσμάτων των σχολείων τους και διαμορφώνουν τις πρακτικές τους γύρω από τα «standards». Αποτέλεσμα αυτών των πολιτικών είναι να ανακόπτεται η προώθηση και ευρεία εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Potts, 2000).

Το ζήτημα, λοιπόν, που παρουσιάζεται είναι πώς διαχειρίζονται οι κυβερνήσεις το δίλημμα εκπαίδευση για την οικονομική ανάπτυξη ή την συμπερίληψη. Έτσι, στρέφουν το ενδιαφέρον τους και δίνουν προτεραιότητα σε εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες καλυτερεύουν τα σχολεία της χώρας τους, ώστε να προαχθούν ποιοτικά (με οικονομικούς όρους), να γίνουν πιο ανταγωνιστικά σε διεθνές επίπεδο και, ταυτόχρονα, έχουν στόχο να συμβάλουν στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας τους ή να προωθήσουν πολιτικές που θα προάγουν τον άνθρωπο και τις ανάγκες του σε υπέρτατη



αξία, και, κατά συνέπεια, στα εκπαιδευτικά συστήματα θα συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές. Με τέτοιες πολιτικές θα στηρίζεται η διαφορετικότητα με βάση την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και τη δημοκρατία τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Έτσι, επιτυγχάνεται μια ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων τους (Nunan et al, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί η άποψη του Connell (2002), ο οποίος στο βιβλίο του με τον τίτλο 'Making a difference', αναλύει τα διαφορετικά κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά πλαίσια υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, και παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές, που είναι η εμφάνιση του ανταγωνισμού στην εκπαίδευση, η εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών παροχών και πρακτικών, η προβολή περισσότερο της πρακτικής εκπαίδευσης και λιγότερο της ευρύτερης εκπαίδευσης, η καθιέρωση επιχειρηματικών πρακτικών στη διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης και, τέλος, η διάβρωση του κοινωνικού κράτους. Πιστεύει πως όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να μειώνεται σταδιακά το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ισότητα. Συνεπώς, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα χρειάζονται τη συμπερίληψη. Δεν χρειάζονται τον ανταγωνισμό, την επιλεκτικότητα και, τον αποκλεισμό (Connell, 2002).

Η συμπερίληψη όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε γενικά σχολεία προσφέρει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή με τις ανθρώπινες διαφορές και να σχετίζονται με άτομα που είναι διαφορετικά. Κατά μια άποψη, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και ο συσχετισμός της με την αγορά εργασίας δημιουργεί εμπόδια στο να δημιουργηθούν ευπρόσδεκτες σχολικές κοινότητες, που θα διδάσκουν στους μαθητές πώς να αγκαλιάζουν και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα (Barton, 2003).

#### **4.1.2. Η ανάδυση του αιτήματος για ενταξιακή εκπαίδευση**

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι διεθνώς αναγνωρισμένη και με βάση τις αρχές της διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική στις περισσότερες ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες. Το ενδιαφέρον για την προώθηση αυτού το μοντέλου διαχείρισης της διαφορετικότητας απασχολεί έντονα τόσο τις κυβερνήσεις των κρατών, όσο και την ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, το ενδιαφέρον ενισχύεται και με μία σειρά ερευνών που ασχολούνται συστηματικά με ζητήματα που αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση. Παρά τη συστηματική, όμως, ερευνητική

ενασχόληση, παρατηρείται διεθνώς μεγάλη απόσταση μεταξύ της πολιτικής ρητορικής περί ένταξης και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Με την ενταξιακή εκπαίδευση συνιστάται ο καλύτερος τρόπος καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργούνται φιλόξενες σχολικές κοινωνίες, οικοδομούνται ευπρόσδεκτες κοινωνίες για όλους και εφαρμόζεται η «εκπαίδευση για όλους». Συνεπώς, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι ο αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για να αλλάξουν κοινωνικά δεδομένα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Δίνεται, λοιπόν, η ευκαιρία σε ανθρώπους που έχουν διαφορές να συμβιώνουν σε ανθρωπιστικές και δημοκρατικές κοινωνίες. Με αυτόν τον τρόπο, όσοι έχουν ιδιαιτερότητες μπορούν να οδηγηθούν από την απομόνωση και την περιθωριοποίηση στη σχολική ένταξη, στην ενεργό συμμετοχή τους και να περιοριστεί ο αποκλεισμός τους από την κοινωνική και πολιτιστική ζωή.

Σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (2001), η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων. Αυτό σημαίνει κοινή φοίτηση στο σχολείο για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις, στιγματισμό και εξασφαλίζεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης. με κύριο σκοπό την ένταξη κάθε νέου ατόμου στην κοινότητα. Άρα η ευαισθητοποίησης της κοινωνίας θα βοηθήσει ιδιαίτερα τη διαδικασία της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την άποψη του Ainscow (1999), αντιμετωπίζονται οι διαφορές των μαθητών με δίκαιο τρόπο, και η διαφορετικότητα θεωρείται μια δημιουργική δυνατότητα και όχι πρόβλημα που χρειάζεται λύση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Οι ιδιαιτερότητες ενός ατόμου, το φύλο του, η φυλή του, η κοινωνική του θέση, η πολιτισμική του προέλευση, η οικονομική του κατάσταση δεν πρέπει να επηρεάζουν το δικαίωμά του στο να ζει με ελευθερία, αξιοπρέπεια και να αντιμετωπίζεται με δικαιοσύνη. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια δημοκρατική εκπαίδευση και, αν επιτευχθεί αυτό, τότε θα δημιουργηθούν και δημοκρατικές κοινωνίες.

Στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και της εκπαίδευσης αναφέρονται μελετητές, (Bernstein, 1996, Slee & Allan, 2001, Σολομών, 1997), για τους οποίους η δημοκρατία εξασφαλίζεται όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι έχουν μερίδιο στην κοινωνία (τόσο στο να πάρουν, όσο και στο να δώσουν κάτι), όταν έχουν εμπιστοσύνη στις πολιτικές που διαμορφώνουν και πραγματώνουν αυτό το μερίδιο και, αν δεν το πραγματώνουν, τότε θα εξηγούν για τη μη ή μερική πραγμάτωσή του.

Με αυτό τον τρόπο, η ισότητα και η δικαιοσύνη χαρακτηρίζουν τον θεσμό της εκπαίδευσης και, σύμφωνα με άλλους μελετητές (Campbell et al., 2001), εξασφαλίζεται η ισότητα στην πρόσβαση και την παροχή της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Η συμμετοχή όλων των μαθητών ή ομάδων μαθητών στις καθημερινές διαδικασίες της εκπαιδευτικής πρακτικής στο σχολείο γίνεται με δικαιοσύνη και, κατά συνέπεια, εξασφαλίζεται και η δικαιοσύνη του αποτελέσματος, δηλαδή, τα οφέλη από την εκπαίδευση μοιράζονται δίκαια.

Η ανάδυση της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν προέκυψε με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες. Η Αγγλία και η Αμερική, για παράδειγμα, είναι δύο χώρες στις οποίες τα εκπαιδευτικά μοντέλα προσανατολίστηκαν στη δημιουργία σχολείων που ασπάζονται τη διαφορετικότητα όλων των μελών τους, παρά σε σχολεία που παρέχουν ειδική εκπαιδευτική μέριμνα. Η Ισπανία και η Γερμανία εμφανίζουν κοινά σημεία στην ανάδυση και εξέλιξη της ενταξιακής προσέγγισης, παρόλο που προσπάθησαν να πραγματοποιήσουν τις ιδέες τους με διαφορετικό τρόπο η καθεμία. Όλες, όμως, στην εκπαιδευτική πολιτική τους αποφάσισαν να υποστηρίξουν ομάδες μειονεκτούντων μαθητών, να αναδομήσουν τα σχολεία για να δημιουργήσουν χώρους αποδοχής και ευαισθητοποίησης σε ό,τι θεωρείται «διαφορετικό», στην κάθε μορφής διαφορετικότητα.

Υπήρξαν όμως, και χώρες που η σκέψη της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν αναδύθηκε με παρόμοιο τρόπο. Αυτή η περίπτωση αφορά την Ελλάδα, στην οποία η ενταξιακή προσέγγιση φαίνεται να μην προέκυψε, αρχικά, εξαιτίας ανθρωπιστικών αναζητήσεων στην εκπαίδευση. Αντίθετα, όπως παρατηρεί η Σιδέρη (2000), η ένταξη στην Ελλάδα καθιερώθηκε θεσμικά το 1985, που καθόρισε ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν αρμονικά όλες τις ψυχοσωματικές και διανοητικές τους δυνάμεις, όπως και οι γηγενείς μαθητές και ότι πρέπει να εντάσσονται ισότιμα σε όλες τις πτυχές της ζωής. Επίσης, τόνισε τη σημασία της κατάρτισης του προσωπικού, το ρόλο των διδακτικών μέσων, των βιβλίων και των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο Νόμος του 1985 αποτελεί την πρώτη σοβαρή προσπάθεια να συμπορευτεί η Ελλάδα με τις εκπαιδευτικές πολιτικές των άλλων κρατών-μελών της ΕΕ.

#### **4.2. Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες – Διαπολιτισμικότητα - Ενταξιακή Εκπαίδευση**

*«Με τον όρο πολυπολιτισμικότητα περιγράφεται η πολυφωνία και η ποικιλομορφία που δημιουργείται μέσα σε μια κοινωνία, εξαιτίας της συνύπαρξης ατόμων*

*διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών.»* (Meer & Modood, 2012 στο Βάρελη, 2015). Βέβαια, η συνύπαρξη που είναι και το ζητούμενο, δεν σημαίνει ότι επιτυγχάνεται. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες το ‘ξένο’ δεν είναι πάντα επιθυμητό από την κυρίαρχουσα ομάδα και λαμβάνει πολύ εύκολα την ταμπέλα του ‘διαφορετικού’, το οποίο, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, θεωρείται ακόμα και απειλή. Γι’ αυτό, εν αντιθέσει με τους κανόνες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, οι μετανάστες αναγκάζονται ενίοτε, προκειμένου να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους, να αλλοιώνουν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και να αφομοιώνουν στοιχεία του νέου πολιτισμού, ενώ θα έπρεπε να τυγχάνουν της κοινωνικής αναγνώρισης, προκειμένου να αναπτύξουν την ταυτότητα τους (Βάρελη, 2015).

Η έννοια «πολυπολιτισμικότητα» έχει ιδεολογικό υπόβαθρο και συνδέεται με την ιδέα του πλουραλισμού, που ως θεμέλιό της έχει την αρχή της ισότητας και της ελευθερίας της έκφρασης. Μόνο τότε δημιουργούνται κοινωνίες χωρίς διακρίσεις και με ισότητα απέναντι στην ετερότητα (Γιακουμάκη, 2007).

Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985), η ετερότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά και εθνολογικά στοιχεία από τον κυρίαρχο πληθυσμό, και αυτή προσδιορίζει και την ταυτότητά τους. Επομένως, η εκπαίδευση, έχοντας ως βάση τη δικαιοσύνη και την παροχή ισότιμης μόρφωσης, οφείλει τις ετερότητες να τις λάβει υπόψη της, να τις σεβαστεί και όχι να τις καταργήσει. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο, ως θεσμός κοινωνικής ενσωμάτωσης των μελών μιας κοινωνίας, και η εκπαίδευση γενικότερα παρέχουν τις κυρίαρχες αρχές και γνώσεις που επικρατούν σε μια κοινωνία και διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα του ατόμου.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, συνεπώς, προσεγγίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση με δημοκρατικές αξίες και αρχές και στηρίζεται στην πολυφωνία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας σε έναν κόσμο που διαρκώς αλληλεπιδρά και αλληλεξαρτάται. Για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, παγκοσμίως, αναγνωρίζεται ο πολιτιστικός πλουραλισμός ως ένα ιδανικό. Αυτό οδηγεί σε παραγωγικές κοινωνίες στις οποίες προάγεται η δικαιοσύνη και ο σεβασμός ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. (Βάρελη, 2015).

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι μια απλή διαδικασία και απαιτεί τη διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση πολλών φορέων. Με αφετηρία ότι οι περισσότερες κοινωνίες σήμερα είναι πολυπολιτισμικές, εμφανίζεται, αυτόματα, η

ανάγκη να χαρακτηί μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα λαμβάνει υπόψη της και θα διαχειρίζεται αυτή την πολυπολιτισμικότητα.

Στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, ιστορικά, διακρίνονται πέντε μοντέλα: α) το αφομοιωτικό μοντέλο, β) το μοντέλο της ενσωμάτωσης, γ) το πολυπολιτισμικό μοντέλο, δ) το αντιρατσιστικό μοντέλο και ε) το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το διαπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να κυριαρχεί σήμερα (στο επίπεδο της ρητορείας τουλάχιστον), ενώ τα άλλα θεωρούνται από τους περισσότερους αναλυτές αναποτελεσματικά.

α) Το **αφομοιωτικό μοντέλο** των χωρών υποδοχής επικράτησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και είχε εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Κυρίαρχη θέση έχει ότι οι μετανάστες απαρνούνται την πολιτισμική τους ταυτότητα και απορροφούνται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ισάξια στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1999). Απώτερος στόχος είναι η συγχώνευση των ξένων μαθητών στο σύνολο των μαθητών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας.

Η αφομοίωση διακρίνεται σε παθητική και σε ενεργητική. Με την παθητική αφομοίωση ο αλλοδαπός είναι υποχρεωμένος να υιοθετήσει τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, σχεδόν βίαια, ενώ με την ενεργητική αφομοίωση η υιοθέτηση είναι επιλογή του ίδιου του υποκειμένου, αν και ορισμένες φορές αντιστέκεται η κοινωνία υποδοχής (Νικολάου, 2000).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, τα παιδιά ξένης προέλευσης θεωρούνται πρόβλημα και η αφομοίωση σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτου εθνικής και πολιτισμικής καταγωγής, θα αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να συμμετέχουν στη χώρα υποδοχής. Το βασικό μέσο για να το επιτύχουν είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και του πολιτισμού της. Αντιθέτως, η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσής τους παραγκωνίζεται (Τουλιός, 2005).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών, μέχρι τη δεκαετία του 1970, δεν έδειξαν το ενδιαφέρον που έπρεπε για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες τους. Κράτησαν μια στάση μη ανοχής και προώθησαν την πολιτική αφομοίωσης και πολιτισμικής ομοιογένειας με μονογλωσσικά και πολιτισμικά σχολικά προγράμματα. Η επαφή, όμως, με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης είναι σημαντική προϋπόθεση για να κρατηθεί ανοιχτό το ενδεχόμενο της παλιννόστησης,

αλλά αποτελεί και προϋπόθεση για την επιτυχή κοινωνική ένταξη στη χώρα υποδοχής (Δαμανάκης, 1997, Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

β) Το **μοντέλο της ενσωμάτωσης** επικράτησε από τα τέλη του 1960 μέχρι και τις αρχές του 1970. Θεωρείται το μοντέλο της ανοχής και αναγνωρίζει σε κάθε μεταναστευτική ομάδα ότι έχει δικό της πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο. Αυτή, όμως, η ετερότητα είναι αποδεκτή όταν δεν θέτει σε 'κίνδυνο' τις πολιτισμικές αρχές και δομές της κυρίαρχης κοινωνίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Παρόλο που το μοντέλο της ενσωμάτωσης δέχεται το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, δεν διαφέρει πολύ από το αφομοιωτικό μοντέλο, εφόσον οι μετανάστες οφείλουν να αποδεχτούν τον κυρίαρχο πολιτισμό και να αφομοιώσουν τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αξίες του.

γ) Το **πολυπολιτισμικό μοντέλο** προέρχεται από τις αγγλοσαξονικές χώρες και εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, αφού πολλές χώρες κατάλαβαν ότι τα μοντέλα ενσωμάτωσης και αφομοίωσης, με τον εθνοκεντρικό τους χαρακτήρα, δεν κατάφεραν να εντάξουν ισότιμα τα αλλόγλωσσα παιδιά, με αποτέλεσμα ο εθνικός διαχωρισμός να αναπαράγεται από γενιά σε γενιά (Γεωργογιάννης, 1999).

Βασική θέση του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ότι κάθε πολιτισμός αξιολογείται μονάχα με τους δικούς του προσανατολισμούς και τις δικές του αξίες. Δεν είναι δυνατό να γίνεται η αξιολόγηση των άλλων πολιτισμών σύμφωνα με τον πολιτισμό της κυρίαρχης χώρας. Αυτό αποτελεί τη θετική πλευρά του μοντέλου. Η αρνητική του πλευρά είναι ότι ασπάζεται απλά τη συνύπαρξη και επαφή πολλών διαφορετικών πολιτισμών χωρίς αλληλεπίδραση. Οι κοινωνίες, όμως, δεν είναι ένα σύνολο που αποτελείται από κομμάτια που δεν έχουν σχέση μεταξύ τους, αλλά διακρίνονται από κοινωνική συνοχή. Όσον αφορά δε την εκπαίδευση θεωρείται σημαντική η γνώση του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής παράδοσης των αλλοδαπών μαθητών, διότι έτσι θα βελτιωθεί η σχολική τους επίδοση και θα έχουν ίσες ευκαιρίες όλοι οι μαθητές. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που δημιουργούνται επιδιώκουν να λάβουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των παιδιών των μεταναστών και έχουν στόχο να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την ανοχή στα άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Μάρκου, 1996).

δ) Το **αντιρατσιστικό μοντέλο**, σύμφωνα με τον Τουλιά (2005), δημιουργήθηκε για να αντικαταστήσει το πολυπολιτισμικό και αφομοιωτικό μοντέλο. Εμφανίζεται στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις. Πέρα από τις στάσεις των ατόμων, επομένως, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1999). Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει για πρώτη φορά σοβαρά την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους νέους, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση, και θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού, κατά κύριο λόγο, πολιτική υπόθεση, που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής. Όμως, στα ζητήματα αυτά δεν υπάρχει σχεδόν ποτέ η απαραίτητη κοινωνική και πολιτική συναίνεση. Διατρέχουμε, έτσι, τον κίνδυνο της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, κάτι που θα έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού το σχολείο θα είναι πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις (Γεωργογιάννης, 1999).

ε) Το **διαπολιτισμικό μοντέλο**, που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980, αποδέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών και συμβάλλει, έτσι, στη βελτίωση των ευκαιριών τους στη μάθηση. Έχει την ίδια θεωρητική και ιδεολογική βάση με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, δηλαδή στην ισότιμη αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών. Η διαφορά του είναι ότι δίνει έμφαση στην ουσιαστική γνωριμία, στην αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ανοιχτές κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή.

Η διαπολιτισμικότητα αποδέχεται την ετερότητα και το διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών και ως πεδία εκπαίδευσης θεωρούνται: η εκμάθηση των πολιτισμών, η δημιουργία κλίματος κοινωνικής συνοχής, επικοινωνίας, δικαιοσύνης και συνεργασίας, οι γλωσσικές ανταλλαγές, η ισότητα ευκαιριών και η ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι ερευνητές που υποστηρίζουν το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ωφελεί τα παιδιά των μειονοτήτων, αλλά και όλα τα παιδιά ενός σχολείου. Ο

διαπολιτισμός, ως έννοια, δεν είναι, μόνο, μια παιδαγωγική των μειονοτήτων, αλλά ένα μοντέλο εκπαίδευσης που ωφελεί και τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας.

Σύμφωνα με την Ανδρούσου (2000), διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει ότι η παιδαγωγική πρακτική τείνει στην εξάλειψη των διακρίσεων και σε κάθε στερεοτυπική συμπεριφορά απέναντι στη διαφορετικότητα. Κατά συνέπεια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχει και τη διαφορετικότητα σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης ζωής. Μέσω αυτής οι μαθητές γίνονται ευαίσθητοι προς διαφορετικούς τρόπους ζωής. Μαθαίνουν να σέβονται διαφορετικές παραδόσεις, διαφορετικά έθιμα και γενικά μια άλλη κουλτούρα που διαφέρει από τη δική τους. Τότε, θεωρείται η πολυπολιτισμικότητα κεφάλαιο για μια κοινωνία και δεν επιβάλλεται υποχρεωτικά. Με τη διαπολιτισμική παιδεία, επομένως, διαπαιδαγωγούνται τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και αυτή η διαπαιδαγώγηση εκφράζεται μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής που υιοθετούν (Δαμανάκης, 1997).

Σύμφωνα με τον Παπά (1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σκοπό να φτιάξει μια κοινωνία όπου τα μέλη της θα αλληλοεπηρεάζονται και θα αλληλεξαρτώνται, με βάση το πνεύμα της ισότητας, θα γίνονται αποδεκτές οι αξίες του καθενός και, ακόμα, θα γίνονται σεβαστά τα κοινωνικά δικαιώματα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, δε θα έχουν χώρο για να εκδηλωθούν ακραίες συμπεριφορές και, κυριότερα, οι πανανθρώπινες αξίες θα καθορίζουν τη μορφή των σύγχρονων κοινωνιών.

Με βάση τα παραπάνω τα πέντε μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας κυμαίνονται από την πλήρη αφομοίωση του ενός πολιτισμού από τον άλλο μέχρι την ολοκληρωτική και ισότιμη συνύπαρξή τους με στόχο τον εμπλουτισμό του ενός πολιτισμού από τον άλλο. Τα μοντέλα της ‘αφομοίωσης’ και της ‘ενσωμάτωσης’ βασίζονται στη διατήρηση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Η θεωρητική τους αφετηρία είναι η ‘υπόθεση του ελλείμματος’. Αυτό σημαίνει ότι το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των μειονοτήτων και των αλλοδαπών μαθητών είναι υποδεέστερο και ελλειμματικό σε σύγκριση με το κεφάλαιο της κυρίαρχης ομάδας (Γεωργογιάννης, 1997). Το γλωσσικό έλλειμά της και οι πολιτισμικές διαφορές θεωρούνται εμπόδια για να εξασφαλιστεί κοινωνική ισότητα. Κατά συνέπεια, μαθητές που προέρχονται από μια πολιτισμικά διαφορετική ομάδα, στερούνται εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αφού δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο.



Τα μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας έχουν αντίθετη φιλοσοφία. Η θεωρητική αφετηρία τους είναι η ‘υπόθεση της διαφοράς και του πολιτισμικού εμπλουτισμού’. Εδώ σημαίνει ότι το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των μειονοτήτων και των αλλοδαπών μαθητών είναι διαφορετικό, αλλά σε καμία περίπτωση ελλειμματικό και υποδεέστερο, σε σύγκριση με το κεφάλαιο της κυρίαρχης ομάδας. Η βασική διαφορά, όμως, του πολυπολιτισμικού μοντέλου με αυτό του διαπολιτισμικού είναι ότι παρόλο που αναγνωρίζει τους διαφορετικούς πολιτισμούς, δεν στηρίζει την αλληλεπίδραση και την διαμόρφωση σχέσεων ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αλλά στηρίζει, απλά, την συνύπαρξή τους (Γεωργογιάννης, 1997).

#### **4.3. Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση: Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια Πολιτική**

Η ευρωπαϊκή ενοποίηση απαιτεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) να προσαρμόζονται στις νέες προδιαγραφές. Επίσης, βρίσκεται σε άμεση σχέση με την εκπαίδευση, η οποία αλληλεπιδρά με τις αλλαγές σε κοινωνικοπολιτικό και οικονομικοτεχνολογικό επίπεδο. Η στενή σχέση μεταξύ της ευρωπαϊκής ενοποίησης και της εκπαίδευσης αποτελεί τη βάση της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία.

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση υλοποιείται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στα σχολικά συστήματα των κρατών-μελών τομείς, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, η διδακτική μεθοδολογία, τα σχολικά βιβλία, η διδασκαλία ξένων γλωσσών, η οργάνωση της σχολικής ζωής, η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διοίκηση των σχολείων διακρίνονται από γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που καλλιεργούν στους νέους την ευρωπαϊκή συνείδηση. Ταυτόχρονα αναπτύσσεται και η εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα στα πλαίσια μιας ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Καναβάκης, 2004).

Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης προωθείται όχι μόνο από τις πολιτικές της ΕΕ και από τις πολιτικές των κρατών-μελών, αλλά και από πρωτοβουλίες επιστημονικών και εκπαιδευτικών φορέων. Από τη δεκαετία του '70 στόχος είναι η καλλιέργεια κατάλληλων δεξιοτήτων στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης και ο εφοδιασμός του εργαζόμενου ευρωπαίου πολίτη με γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες καθώς και ξένες γλώσσες που απαιτεί η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Επιπλέον,

αναγνωρίζεται και η πολυπολιτισμική κοινωνία που διαμορφώνεται στην ενοποιημένη Ευρώπη και πρέπει να εξασφαλιστεί διαπολιτισμική συνοχή και η κοινωνική ένταξη των ατόμων. Πλέον, οι σχολικές τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και οι βασικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης δεν αρκούν. Η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί από τα παιδιά ικανότητες, όπως σύνθετη και κριτική σκέψη, ευρείες γνώσεις και δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεων στην πράξη. Χρειάζονται, λοιπόν, τη γλώσσα της χώρας υποδοχής για να μπορούν, αρχικά, να επικοινωνούν, και, στη συνέχεια, να σκέφτονται σε αυτή τη γλώσσα για να ανακαλύπτουν νέες γνώσεις και εμπειρίες. Αποτέλεσμα είναι η ενεργός συμμετοχή στη σχολική και κοινωνική ζωή. Στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της UNESCO για την εκπαίδευση (Έκθεση Delor)<sup>21</sup> αναφέρεται ότι η κοινωνία της γνώσης στον 20<sup>ο</sup> αιώνα στηρίζεται στα παρακάτω: α) στην απόκτηση της γνώσης που συνδυάζει μία γενική παιδεία με την ικανότητα της εμβάθυνσης ορισμένων θεμάτων, β) στην απόκτηση επαγγελματικής κατάρτισης και στη δυνατότητα της αρμονικής συνύπαρξης των εργαζομένων, γ) στη συμβίωση που βασίζεται στην κατανόηση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων με σεβασμό στις αξίες του πλουραλισμού, δ) στην ανάπτυξη της προσωπικότητας που ενεργεί με αυτονομία, κρίση και υπευθυνότητα (Μπαλασσά-Φλέγκα, 2003).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη προέκυψε ως ανάγκη για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες των παιδιών των μετακινούμενων εργαζομένων (Δαμανάκης, 1997). Εδώ φαίνεται ότι η διαπολιτισμική διάσταση ταυτίζεται με την κοινωνική πλευρά της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Η διαπολιτισμικότητα στοχεύει σε ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, εντός και εκτός Ευρώπης, οι οποίοι γνωρίζουν τις διαφορές τους και αποκτούν την ταυτότητά τους μέσω του κοινωνικού διαλόγου. Επιπροσθέτως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο στην αλληλεπίδραση των διαφόρων μορφών πολιτισμού των χωρών της Ευρώπης, αλλά και σε μια ελεύθερη αλληλεπίδραση των πολιτισμών, με βάση την ισότητα, ανεξάρτητα από το εάν είναι ευρωπαϊκής προέλευσης ή όχι (Δαμανάκης, 1997).

Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ έχει δύο προσανατολισμούς. Ο πρώτος αφορά το ενδοενωσιακό επίπεδο, το οποίο σχετίζεται με τα κράτη-μέλη της. Τα βασικά θέματα που απασχολούν αυτό το επίπεδο είναι θέματα κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής

---

<sup>21</sup>UNESCO, (2013). ERF Paper No. 4: Revisiting Learning: The Treasure Within - Assessing the influence of the 1996 "Delors Report" | French.

Διαθέσιμο στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050E.pdf>.

και γίνεται προσπάθεια να ακολουθούνται ενιαίες πολιτικές για τη διευκόλυνση των σπουδών, την κινητικότητα των φοιτητών, των διδασκόντων, και των ερευνητών, την αναγνώριση των τίτλων και των προσόντων και, τέλος, την ελεύθερη εγκατάσταση και απασχολησιμότητα. Ο δεύτερος προσανατολισμός σχετίζεται με το εκτός ΕΕ επίπεδο και διακρίνεται α) στο διευρωπαϊκό επίπεδο που στοχεύει στη διεύρυνση της γνώσης και της έρευνας σε όλο το εύρος της ευρωπαϊκής ηπείρου και β) στο παγκόσμιο επίπεδο που στοχεύει στη συνεργασία με χώρες εκτός Ευρώπης και με διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι έχουν την έδρα τους στον ευρωπαϊκό χώρο. Κατά τη μελέτη, τώρα, της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ σε όλα τα επίπεδα παρατηρείται ότι υπάρχει σύγκλιση μεταξύ ευρωπαϊκού και παγκόσμιου. Μετά το πέρας του Ψυχρού Πολέμου, παγκοσμίως, υπήρξαν πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, οι οποίες επηρέασαν τόσο την ΕΕ, όσο και τους Διεθνείς Οργανισμούς στο να στοχεύσουν στην κοινωνία της γνώσης. Η κατάρτιση και η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζουν αυτή τη νέα κοινωνία της γνώσης, η οποία πρέπει να επιβιώσει σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, οι πολιτικές της ΕΕ αλληλοσυμπληρώνονται με τις πολιτικές που προωθούν οι Διεθνείς Οργανισμοί.

Ο ΟΗΕ και η UNESCO είναι οι δύο παγκόσμιοι φορείς με ενδιαφέρον και ισχυρή παρέμβαση για τα θέματα της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο, ειδικά σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της ισότητας και της συμπερίληψης. Η συνεργασία τους οδήγησε στην εξασφάλιση της βασικής εκπαίδευσης και της δωρεάν εκπαίδευσης ως θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, 1948: άρθρο 26)<sup>22</sup>. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, ένας άλλος φορέας, αναγνώρισε την κινητικότητα στους φοιτητές, τους αλλοδαπούς τίτλους, το χρόνο σπουδών σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα και, τέλος, η ΕΕ με υπερεθνικές εκτελεστικές εξουσίες διαμορφώνει πολιτικές (Τσαούσης, 1996).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η UNESCO θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αρχή που (πρέπει να) διαμορφώνει τα εκπαιδευτικά συστήματα και (να) εξασφαλίζει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999). Η Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, 1986,) σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα, ορίζει ότι οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, όλοι οι πολιτισμοί αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και τις σέβονται και ότι η

---

<sup>22</sup>ΟΗΕ, <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

πολυπολιτισμικότητα αποτελεί θετικό χαρακτηριστικό των κοινωνιών, στις οποίες ο κάθε πολιτισμός αλληλεπιδρά με τους άλλους, χωρίς, βεβαίως, να απειλούνται οι διαφορετικές ταυτότητες.

Στην ίδια Έκθεση, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σημασία έχει η εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, η διεύρυνση των εκπαιδευτικών στόχων, η προώθηση της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, η αποδοχή της καινούριας πολιτισμικής κατάστασης, το «άνοιγμα» του σχολείου στο κοινωνικό κι εθνικό πλαίσιο. Αυτόματα, θεωρείται ότι διευρύνεται ο ορίζοντας της εκπαίδευσης, εξασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες και επιτυγχάνεται η κοινωνική και οικονομική ένταξη (Μάρκου, 1996).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

#### 5.1. Επιλογή Μεθοδολογίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία στην προσπάθεια να κατανοηθούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ, θα εστιάσει σε δύο χώρες που εφαρμόζουν αυτές τις πολιτικές, στην Ελλάδα και τη Γερμανία. Θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε την εκπαίδευση των προσφύγων και την ομαλή ένταξή τους στο νέο για αυτούς περιβάλλον, ώστε να κατανοήσουμε ευρύτερα το θέμα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η προσοχή θα εστιαστεί στο συγκεκριμένο ζήτημα, με στόχο να διαφανεί η συνθετότητά του ως σύγχρονου αντικειμένου μελέτης. Η συνθετότητα σχετίζεται με τις επίσημες και ανεπίσημες δομές και δράσεις διαχείρισης των προσφυγικών πληθυσμών στις 2 χώρες, με τις αρχές που διέπουν τις σχετικές πολιτικές, τη συνολική λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης και κοινωνικής προστασίας των προσφύγων και τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλες δομές και θεσμούς των δυο κρατών. Απώτερος σκοπός είναι η ευρύτερη κατανόηση του θέματος στο πλαίσιο της ΕΕ, αλλά επιλέχθηκε μεθοδολογικά για την προσέγγιση και την ανάπτυξη του θέματος η μελέτη περίπτωσης (Μαγγόπουλος, 2014: 74).

Η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης, εκτός του ότι συλλαμβάνει την πολυπλοκότητα μιας περίπτωσης, είναι η καταλληλότερη μέθοδος για τις κοινωνικές επιστήμες, όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και της οικονομίας, αλλά και για περιβαλλοντικές μελέτες, την κοινωνική εργασία και την εκπαίδευση, καθώς παράγει δεδομένα και επιτρέπει την, σε βάθος, ανάλυση και σύγκρισή τους, μια που αποτελεί ποιοτική μεθοδολογία (Johansson, 2003: 2). Η περιπτωσιολογική μελέτη αναφέρεται στην συνθετότητα και τη λειτουργία μιας περίπτωσης που επιλέγεται σκόπιμα. Περίπτωση θεωρούνται οι ομάδες, τα προγράμματα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι διαδικασίες. Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκαν ως μελέτη περίπτωσης τα ακολουθούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης των προσφύγων στις χώρες της Ελλάδας και της Γερμανίας (Μαγγόπουλος, 2014: 74).

Η μελέτη περίπτωσης ως μέθοδος χαρακτηρίζεται για την ευελιξία της και την ικανότητα να ανταποκρίνεται σε διαφόρων ειδών ερευνητικούς σκοπούς και πεδία. Θα λέγαμε ότι στην περίπτωση της ανάλυσης των εκπαιδευτικών πολιτικών για την ένταξη των προσφύγων, η μελέτη περίπτωσης είναι ένα εργαλείο που στοχεύει στην απόκτηση

βαθύτερης κατανόησης είτε μίας είτε περισσοτέρων πτυχών, αλλά είναι και συλλογική, καθώς αφορά τη μελέτη πολλών περιπτώσεων ταυτόχρονα (εδώ δύο, της Ελλάδας και της Γερμανίας), ώστε να υπάρχει μια κατόπτευση των πτυχών του θέματος αρκετά διευρυμένη. Επίσης, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, επειδή έχει ως σκοπό να περιγράψει, να αναδείξει τα σημαντικά σημεία και να εξηγήσει την περίπτωση και το πώς αυτή λειτουργεί, ανήκει στην κατηγορία της διερευνητικής μελέτης, η οποία, εκτός των άλλων, κρίνεται ως σημαντική γιατί μπορεί να παράξει ερευνητικές υποθέσεις και να λειτουργήσει πιλοτικά για μελλοντικές έρευνες σχετικές με το θέμα. Έχει, επιπλέον, το χαρακτήρα της αξιολογικής κρίσης, καθώς μελετάται η περίπτωση σε βάθος, με ένα συστηματικό και κριτικό τρόπο, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στην ανάλυση, την περιγραφή και τη σύνθεση (Μαγγόπουλος, 2014: 74-75). Έτσι, θα αναδείξει όλες τις πτυχές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των δύο χωρών, ασκώντας ταυτόχρονα κριτική στις πολιτικές που ακολουθούνται και αναδεικνύοντας τυχόν ελλείψεις και αδύνατα σημεία που χρειάζεται να αναμορφωθούν.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο ως άνω στόχος χρησιμοποιήθηκε η συγκριτική μελέτη. Η σύγκριση υπάρχει σε όλες τις επιστήμες, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών επιστημών και συνέβαλε στην ανάπτυξη πολλών επιστημονικών κλάδων. Η συγκριτική μέθοδος αποτελεί τη μόνη βασική μέθοδο, που κινείται παράλληλα με τις πειραματικές, στατιστικές, αλλά και μεθόδους περίπτωσης. Στις μελέτες περίπτωσης, η συγκριτική μελέτη μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή αναλυτικά να προχωρήσει από το αρχικό επίπεδο των διερευνητικών περιπτώσιολογικών μελετών σε ένα πιο προηγμένο επίπεδο, ακόμη και σε αυτό των γενικών θεωρητικών μοντέλων ή να εξετάσει ζητήματα όπως η αιτιότητα ή η εξέλιξη. Ο σχεδιασμός της συγκριτικής μελέτης είναι απλός και εστιάζει στο παρόμοιο και το διαφορετικό. Οι διαφορές και το γιατί οι περιπτώσεις είναι διαφορετικές καθίστανται το επίκεντρο της εξέτασης. Αυτή η γνώση παρέχει το κλειδί για την κατανόηση, την εξήγηση και την ερμηνεία των διαφορετικών περιπτώσεων. Μάλιστα, η συγκριτική μελέτη μπορεί να διερευνήσει κοινωνικά και πολιτικά συστήματα χωρών (Log, 2011: 2-4), όπως στο συγκεκριμένο θέμα.

Η παρούσα συστηματική διερεύνηση, λοιπόν, πρόκειται να περιγράψει, εξηγήσει και αναλύσει δυο μελέτες περίπτωσης, της Γερμανίας και της Ελλάδας, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούν αυτές οι δύο χώρες για την εκπαίδευση και ένταξη των προσφύγων. Στη συνέχεια θα γίνει μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Γερμανία και των πολιτικών και των προγραμμάτων που

αυτές χρησιμοποιούν για την εκπαίδευση των προσφύγων. Η ανάλυση θα αφορά, κατά κύριο λόγο, τις δύο αυτές χώρες, για να αναδείξει την ακολουθούμενη πολιτική τους και τις ομοιότητες και διαφορές αυτής. Μέσα από τη σύγκριση των δυο μελετών περίπτωσης, θα γίνει κριτική στις κοινωνικές-εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζουν οι χώρες της Ελλάδας και Γερμανίας, με την ελπίδα ότι η παρούσα μελέτη θα συμβάλει στον εντοπισμό των αδυναμιών και ελλείψεων και στην ανάδειξη των καλών πρακτικών. Η έρευνα καθίσταται σημαντική καθώς το άνοιγμα των συνόρων των κρατών και η παγκοσμιοποίηση διαρκώς αυξάνουν το βαθμό κινητικότητας των πληθυσμών, με αποτέλεσμα να καθίσταται αναγκαίο οι ομάδες των προσφύγων να μπορούν να ενταχθούν πολιτισμικά, γλωσσικά και διοικητικά στις χώρες υποδοχής. Μάλιστα, με την εισροή μεταναστών τα τελευταία έτη, όπου οι πρόσφυγες ανήλθαν στο 1,1 εκατομμύριο το 2015 στη Γερμανία και 856.723 στην Ελλάδα, είναι επιτακτική ανάγκη η ενσωμάτωση αυτών των ατόμων να γίνεται όσο το δυνατόν πιο αβίαστα (Εκθεση Ηνωμένων Εθνών, χ.χ. και Krakow, 2016).

## **5.2. Αιτιολόγηση για την επιλογή Ελλάδας και Γερμανίας ως μελέτες περίπτωσης**

Οι υπερπόντιες χώρες της Αμερικής και της Αυστραλίας δέχτηκαν ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Είχαν δε υιοθετήσει την πολιτική της αφομοίωσης, καθώς, εκτός από εργάτες, αναζητούσαν πολίτες για τις αχανείς τους χώρες, προκειμένου να καλύψουν τα μεγάλα δημογραφικά τους κενά (Μουσούρου, 1991: 127). Από την άλλη, η μετανάστευση στην Ευρώπη χαρακτηρίζεται από το ότι η Γηραιά Ήπειρος και δη η Δυτική Γερμανία, τόπος υψηλής προτίμησης των μεταναστών, αναζητούσε εργάτες και όχι πολίτες (Γκότοβος, 1997).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου σηματοδότησε την απαρχή της ενδοευρωπαϊκής μετανάστευσης (δεκαετία του 1950 και εξής), καθώς η ζήτηση για εργατικά χέρια πολλαπλασιάστηκε. Έτσι, η προσφορά εργασίας ήταν αυτή που έλκυε τα μεταπολεμικά ρεύματα των μεταναστών, καθώς η οικονομική άνοδος των χωρών υποδοχής αυξάνει κατακόρυφα τη ζήτηση σε εργατικά χέρια. Επιπλέον, οι χώρες υποδοχής, και κυρίως η Γερμανία, χαρακτηρίζονται για το ότι οι γηγενείς εργαζόμενοι διανύουν μια ανοδική πορεία στην επαγγελματική τους κινητικότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κενές θέσεις για ανειδίκευτους εργάτες. Τις θέσεις αυτές καλύπτουν κυρίως χειρώνακτες άλλων χωρών, που αναζητούν ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο (Μουσούρου, 1991: 37-41). Οι περισσότεροι εργάτες

απασχολούνται στην βαριά βιομηχανία (μεταλλουργία, αυτοκινητοβιομηχανία, χημική βιομηχανία, κ.ά. (Παπαγαλάνη & Καλαφάτη, 2003:330-332).

Η Γερμανία, λοιπόν, υπήρξε χώρος υποδοχής από παλιά σε αντίθεση με την Ελλάδα που έγινε αργότερα χώρα υποδοχής. Η ιδιαιτερότητα της Γερμανίας ως προς την αφομοίωση ήταν ότι δεν επιδίωκε την πολιτική ενσωμάτωση των μεταναστών, δεν προήγαγε τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και έδινε βάση στη διγλωσσία. Οι μετανάστες από την πλευρά τους έβλεπαν την μετακίνηση ως κάτι το παροδικό μέχρι να αποταμιεύσουν ένα ποσό και να επιστρέψουν στη γενέτειρα. Αποτέλεσμα αυτών ήταν να επιτευχθεί χαμηλός βαθμός ενσωμάτωσης (Γκότοβος, 1997).

Αναφορικά με τις πολιτικές που ακολούθησε η Γερμανία για την εκπαίδευση των μεταναστών, αυτές ουσιαστικά ξεκίνησαν μεταπολεμικά, ιδίως μετά το 1971, εκ παραλλήλου με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας. Αυτή, ιδίως με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, έθετε ως στόχους, μεταξύ άλλων, την καταπολέμηση του ρατσισμού, την συγκρότηση ευρωπαϊκής ιθαγένειας, την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού κ.ά. Η ομαλή ένταξη διαφορετικών ομάδων αποτελεί το βασικό στόχο της εκπαίδευσης, κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς έχει αυξηθεί σημαντικά η μετακίνηση πληθυσμών (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007).

Αρα ένταξη και εκπαιδευτικές πολιτικές είναι έννοιες άρρηκτα δεμένες. Η Ευρώπη από το 1990 κατοχύρωσε με Διεθνή Σύμβαση το αναφαίρετο δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως καταγωγής, εθνικότητας, φύλου, πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 24). Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν ξεκινούν από τη δεκαετία του 1960. Επεδίωκαν την υποταγή στην κουλτούρα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και είχαν αφομοιωτικό χαρακτήρα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 58-60). Αργότερα, κάθε χώρα στράφηκε σε μέτρα ένταξης, με κύριο κριτήριο τη γλώσσα, όπως τα τμήματα υποδοχής (συνδυασμός προπαρασκευαστικών, κανονικών, δίγλωσσων τάξεων, εντατικών τμημάτων γλώσσας και φροντιστηριακών τμημάτων) και τα μαθήματα μητρικής γλώσσας, «για να μη χαθούν οι δεσμοί με τον πολιτισμό προέλευσης» (Δαμανάκης, 1997: 33).

Με το πέρασμα των χρόνων η μετανάστευση απέκτησε μόνιμο χαρακτήρα και όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσανατολίστηκαν στη μεταξύ τους συνεργασία για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα. Η πρώτη δράση ανελήφθη το 1976 και διήρκεσε ως το Μάαστριχτ (1993). Η οδηγία, που βρίσκεται σε



ισχύ ως και σήμερα και έχει τις ρίζες της στην ευρωπαϊκή πολιτική για τη φοίτηση των τέκνων των μεταναστών, έχει δεσμευτικό χαρακτήρα και βασικά της σημεία ότι όλα τα κράτη-μέλη οφείλουν να παράσχουν δωρεάν τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καθώς και της γλώσσας προέλευσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταρτίζονται για να τις διδάξουν (COM, 2008: 4,16). Η διαπολιτισμική προσέγγιση επισκιάστηκε από την έμφαση στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας (1988) και συνακόλουθα έφερε την περιθωριοποίηση των παιδιών των μεταναστών (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 27).

Από τη συνθήκη του Μάαστριχτ ως σήμερα στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική υπερέχει η διαπολιτισμική προσέγγιση, που επικεντρώνεται στην διαμόρφωση πολιτών ικανών να ανταποκριθούν στα δεδομένα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ενδεικτικά το 1997 ήταν το ευρωπαϊκό έτος κατά του ρατσισμού και το 2007 και 2008 ορίστηκαν ως ευρωπαϊκά έτη ίσων ευκαιριών για όλους και του διαπολιτισμικού διαλόγου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 84-85).

Όλα τα κράτη-μέλη της ΕΕ θεωρούν βασική για την ένταξη την εκμάθηση της γλώσσας, γι' αυτό και όλες εφαρμόζουν τη γλωσσική στήριξη. Αυτή εμπεριέχει τόσο τη διδασκαλία της γλώσσας όσο και του πολιτισμού καταγωγής, καθώς μόνο έτσι μπορούν να γεφυρωθούν δυο διαφορετικοί πολιτισμοί. Υπάρχει διαφορετικός βαθμός υποστήριξης στις χώρες της ΕΕ, με τη Σουηδία να υπερέχει, καθώς παρέχει διδασκαλία της μητρικής σε όλα τα έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και υπάρχουν χώρες που διδάσκουν τη μητρική ως εξωδιδακτική δραστηριότητα κατόπιν διμερούς συμφωνίας της χώρας υποδοχής με τη χώρα προέλευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διατιθέμενοι πόροι των χωρών είναι αρκετά λιγότεροι από αυτούς που διατίθενται για τη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας (COM, 2008: 12). Άλλες χώρες ενημερώνουν ή επικοινωνούν με την οικογένεια του παιδιού με φυλλάδια ή ανακοινώσεις μεταφρασμένα στη γλώσσα τους ή μέσω διαπολιτισμικών μεσολαβητών, δηλαδή ατόμων που είναι γνώστες του πολιτισμού τους και λειτουργούν ως μεταφραστές και υποστηρικτές της οικογένειας και του παιδιού. Κάποιες ευρωπαϊκές χώρες σεβόμενες τη θρησκευτική ή πολιτισμική ετερότητα των μεταναστών προσαρμόζουν ανάλογα τις δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. θρησκευτικές αργίες, διατροφικές συνήθειες) (Eurydice, 2004: 53-55).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση μεριμνά ώστε να συντονίζει τα κράτη-μέλη της προς πολιτικές και μηχανισμούς υποστήριξης των μεταναστών. Γι' αυτό το λόγο διοργανώνει ευρωπαϊκά φόρουμ για την μετανάστευση, φόρουμ που προάγουν τη συνεργασία των

κρατών. Ακόμη η ΕΕ στηρίζει την ένταξη των μεταναστών με μέτρα και μέσω του Ευρωπαϊκού Ταμείου Ένταξης των Υπηκόων Τρίτων Χωρών. Έχει επίσης θεσπίσει προγράμματα ένταξης, όπως τα PROGRESS και URBACT για να ενισχύσει την διακρατική συνεργασία και να ανταλλάσσει βέλτιστες πρακτικές. Η αρμόδια για τη μεταναστευτική πολιτική Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργάζεται με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και με διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, για την ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών (COM, 2008: 15-16).

Η ανταπόκριση των κρατών μελών της ΕΕ στο υπερεθνικό αυτό πλαίσιο πολιτικών καθιστά ενδιαφέρουσα και αναγκαία την συγκριτική ανάλυση των εθνικών πολιτικών και των μέτρων που έχουν υιοθετήσει διάφορες ευρωπαϊκές χώρες για την ένταξη των προσφύγων. Σε αυτό το πλαίσιο, με επίκεντρο στις εκπαιδευτικές πολιτικές κάθε χώρας, θα διερευνηθεί πώς διαχειρίστηκε το ζήτημα της ένταξης των προσφύγων η Γερμανία και η Ελλάδα. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για μια χώρα υποδοχής του βορρά, με υψηλά ποσοστά μετανάστευσης μεταπολεμικά, ενώ στη δεύτερη πρόκειται για μια χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών κυρίως μετά τη δεκαετία του 1990 στο βαλκανικό χώρο του ευρωπαϊκού νότου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ

#### 6.1. Η Γερμανία ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών

Η Γερμανία υπήρξε χώρα υποδοχής μεταναστών από παλιά, κυρίως από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά, λόγω της αναπτυγμένης βιομηχανίας και των προοπτικών ανάπτυξης (Γκότοβος, 1997). Όπως αναφέρεται από το Πανεπιστήμιο του Osnabrück και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Έρευνας και Διαπολιτισμικών Σπουδών<sup>23</sup> το διάστημα 1945-1949, εισήλθαν στα εδάφη της Ανατολικής και Δυτικής Γερμανίας περίπου 12 εκατομμύρια μετανάστες και πρόσφυγες. Από την ίδρυση της Λαϊκής Δημοκρατίας της Γερμανίας (GDR) το 1949 μέχρι το 1961 που χτίστηκε το Τείχος του Βερολίνου 3,8 εκατομμύρια άνθρωποι μεταφέρθηκαν από τη Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (FRG). Μεταξύ του 1950 και του 1987, 1,4 εκατομμύρια αλλοδαποί ήρθαν στη Γερμανία, κυρίως από την Πολωνία και τη Ρουμανία. Το 1968 ο ξένος πληθυσμός ανερχόταν σε 1,9 εκατομμύρια. Στα επόμενα πέντε χρόνια, έως ότου σταμάτησε η πρόσληψη ξένων εργαζομένων το 1973, ο αριθμός αυτός αυξήθηκε σε τέσσερα εκατομμύρια. Στη δεκαετία του 1970, ο αριθμός των αλλοδαπών παρέμεινε σχετικά σταθερός. Στη συνέχεια, μέχρι το 1989, ανήλθε σε 4,9 εκατομμύρια. Το 2004 υπήρχε μια μείωση σε 6,7 εκατομμύρια. Το 2005 υπήρξε συνολική εισροή 579.301 αλλοδαπών στη Γερμανία, ενώ η εκροή ξένων ήταν 483.584. Οι Πολωνοί πολίτες αποτελούσαν τη μεγαλύτερη ομάδα αλλοδαπών που εισήλθαν στη χώρα (147.716), ακολουθούμενοι από πολίτες της Τουρκίας (36.019) και Ρουμανίας (23.274). Στα τέλη του 2006, στη Γερμανία διαμένουν 6.751.002 αλλοδαποί, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 8,2% του συνολικού πληθυσμού. Το ποσό αυτό περιλαμβάνει επίσης 1.4 εκατομμύρια αλλοδαπούς που γεννήθηκαν στη Γερμανία.

Από τη στιγμή που η Βουλγαρία και η Ρουμανία προσχώρησαν το 2007, σημειώθηκε σημαντική αύξηση των μεταναστών από τις δύο χώρες, καθώς 67.000 Ρουμάνοι και 29.000 Βούλγαροι έφθασαν στο πρώτο εξάμηνο του 2013. Ο δε ΟΟΣΑ χαρακτηρίζει την εισροή μεταναστών μετά το 2012 ως έκρηξη, καθώς έφτασαν 400.000 «μόνιμοι μετανάστες» από την Ανατολική Ευρώπη και τις χώρες της νότιας

---

<sup>23</sup>Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, (χ.χ). *Developments since the Second World War*. Διαθέσιμο στο <http://focus-migration.hwwi.de/Germany.1509.0.html?&L=1>

Ευρωζώνης. Από το 2012 η καθαρή μετανάστευση φτάνει τις 300.000 κάθε χρόνο, ενώ το 2014 έφτασε τις 676.730 και συνεχώς αυξάνεται (Hill, 2014).

Στη συνέχεια, αφού αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά του Γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, περιγράφουμε την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των μεταναστών της Γερμανίας.

## **6.2. Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας**

Το εκπαιδευτικό μοντέλο με το οποίο οργανώνεται η Γερμανία είναι αποκεντρωτικό. Και αυτό γιατί η χώρα είναι χωρισμένη σε αυτόνομα κρατίδια, (Länder), το καθένα από τα οποία φέρει την ευθύνη διαχείρισης των σχολείων. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που ακολουθεί αριθμούν τα 16 και έχουν διαφόρους τύπους εκπαίδευσης (ανάλογων των κρατιδίων), που συμφωνούν όμως με τις βασικές αρχές του Υπουργείου Παιδείας της χώρας (EE, Dynot, (χ.χ)). Για να μην υπάρχει συγκέντρωση εξουσίας στα κρατίδια έχουν θεσπιστεί δύο κεντρικά όργανα, η Διαρκής Σύνοδος που επεξεργάζεται ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και η Κοινή Επιτροπή Ομοσπονδίας, που σχεδιάζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολικών μονάδων της χώρας. Από την άλλη, τα προγράμματα σπουδών αξιολογούνται με τεστ σε όλα τα ομόσπονδα κρατίδια (Lohmar και συν., 2012:225).

Στη Γερμανία η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει διάρκεια 4 χρόνια, με εξαίρεση το Βρανδεμβούργο και Βερολίνο που διαρκεί 6 έτη. Σε αυτή διδάσκονται γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά, Η/Υ, μουσική κ.ά.(Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007: 87, Internations.org). Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει διάφορους τύπους και επίπεδα. Έτσι, το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζεται από τους εξής τύπους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

1.Σχολεία κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία φτάνουν ως την 9η ή την 10η τάξη.

2.Σχολεία γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία φτάνουν ως την 10η τάξη.

3.Σχολεία με περισσότερες κατευθύνσεις, τα οποία παρέχουν στους μαθητές απολυτήρια κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και απολυτήρια γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.Γυμνάσια, τα οποία φτάνουν ως την 12η ή 13η τάξη.

5. Ενιαία σχολεία, τα οποία απονέμουν όλους τους τύπους απολυτηρίων και λειτουργούν και με και χωρίς ανώτερο γυμνασιακό επίπεδο (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007: 87).

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προετοιμάζει για το πανεπιστήμιο ή παρέχει επαγγελματική κατάρτιση (ΕΕ, Dynot, (χ.χ)), ενώ η Τριτοβάθμια, δημόσια και ιδιωτική, είναι αυτοδιοικούμενη και αποτελείται από τους τύπους των πανεπιστημίων, κολλεγίων, ακαδημιών, όπως καλών τεχνών και μουσικής και των πανεπιστημίων εφαρμοσμένων επιστημών (Σταμούλη, χ.χ.).

Σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ισχύει η βασική αρχή ότι η δωρεάν εκπαίδευση της χώρας έχει ως στόχο να προάγει την ισότητα ανεξαρτήτου εθνικότητας (ΕΕ, Dynot, (χ.χ)). Στο πλαίσιο αυτό θα εξεταστούν οι πολιτικές που ακολούθησε η Γερμανία προκειμένου να εντάξει τον μεγάλο αριθμό προσφύγων των τελευταίων ετών.

### **6.3. Μεταναστευτική- εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γερμανία**

Η ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση, ιδιαίτερα μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, είχε κατεύθυνση τη Δυτική Ευρώπη και δη τη Γερμανία. Οι πρώτες συμβάσεις που συνήψε η Γερμανία ήταν με την Ιταλία (1955), Ισπανία, Ελλάδα, Τουρκία, Μαρόκο, Τυνησία, Πορτογαλία, Γιουγκοσλαβία. Το 1973 η ξένη εργατική δύναμη της Γερμανίας έφτανε τα 2,6 εκατομμύρια, ενώ το 1980 οι ξένοι υπήκοοι φτάνουν τα 4,7 του συνολικού πληθυσμού και οι εργαζόμενοι τα 2 εκατομμύρια, με το ένα τρίτο από αυτούς να είναι Τούρκοι. Σήμερα οι διαμένοντες αλλοδαποί ξεπερνούν τα 7 εκατομμύρια (Μουσούρου, 1991).

Σύμφωνα με έρευνες, από το 2005 ένα μεγάλο ποσοστό, της τάξεως τουλάχιστον του 27,2% των παιδιών και εφήβων, κάτω των 25 ετών είχε μια «ιστορία μετανάστευσης». Που σημαίνει ότι οι ίδιοι ή ο ένας ή και οι δύο γονείς της πρώτης ή δεύτερης γενιάς είχαν μεταναστεύσει στη Γερμανία. Τα δύο τρίτα αυτής της ομάδας γεννήθηκαν στη Γερμανία και έλαβαν εξ ολοκλήρου την εκπαίδευσή τους στο γερμανικό σχολικό σύστημα, ενώ το άλλο ένα τρίτο μετανάστευσαν οι ίδιοι, πηγαίνοντας πολλοί από αυτούς στα γερμανικά σχολεία μετά τη φοίτησή τους στα σχολεία των χωρών καταγωγής τους. Η πλειοψηφία των μεταναστών μαθητών με ξένα διαβατήρια είναι τουρκικής καταγωγής, ενώ άλλη ομάδα, αποτελούμενη τουλάχιστον από 10.000 έως 25.000 μαθητές, έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο από τα κράτη της πρώην Γιουγκοσλαβίας, την Αλβανία, τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, το

Μαρόκο, το Αφγανιστάν, το Ιράν, το Λίβανο, το Βιετνάμ, καθώς και από την Παλαιστίνη και τον Λίβανο (Miera, 2007: 7-8).

Το 2014 η Ευρώπη δέχτηκε 3,8 εκατομμύρια μετανάστες, με το 1,6 εκατομμύρια από αυτούς να είναι πολίτες τρίτων χωρών. Η Γερμανία δέχτηκε την ίδια χρονιά πάνω από 884.900 εισερχόμενους μετανάστες (Eurostat, 2016). Η μεταναστευτική εισροή εξακολουθεί να παραμένει αμείωτη και υπολογίζεται ότι, το έτος 2016, 325.000 προσφυγόπουλα πήγαν στο γερμανικό σχολείο, δηλαδή περίπου το 3% του συνόλου των μαθητών. Από το σύνολο των προσφυγόπουλων το 30% περίπου είναι κάτω των 18 ετών, ενώ το 25% είναι μεταξύ 18 και 24 ετών, που σημαίνει ότι πρέπει τουλάχιστον να παρακολουθήσουν μαθήματα γερμανικών και να λάβουν επαγγελματική κατάρτιση.<sup>24</sup>

Είναι, λοιπόν, εύλογο να αναρωτηθεί κανείς πως διαχειρίστηκε ιστορικά η Γερμανία τις εισροές των μεταναστών αναφορικά με την ένταξή τους μέσω της εκπαίδευσης.

Από τα μεταπολεμικά χρόνια η Γερμανία θεωρούσε τους μετανάστες προσωρινό εργατικό δυναμικό που θα αντικαθιστούσε με νέο. Όμως, η πραγματικότητα ήταν διαφορετική, καθώς οι εργάτες έφεραν στη Γερμανία την οικογένειά τους. Τα δε παιδιά των μεταναστών έπρεπε να φοιτήσουν στα γερμανικά σχολεία. Αρχικά, τα παιδιά αυτά ήταν λίγα και η παρουσία τους δεν δημιουργούσε ζήτημα ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Το πρόβλημα αναγνωρίστηκε ως τέτοιο, όταν σε πυκνοκατοικημένες βιομηχανικές συνοικίες εντοπίστηκε μεγάλος αριθμός παιδιών με ιστορικό μετανάστευσης. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών δεν αρκούσαν για να παρασχεθούν ευκαιρίες μόρφωσης παρόμοιες με εκείνες των παιδιών των ντόπιων κατοίκων και η υποεπίδοση των μαθητών των μεταναστών διαρκώς μεγάλωνε, δημιουργώντας πρόβλημα επαρκούς ενσωμάτωσης στην επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση (Merkens, 2007).

Στη δεκαετία του 1960 προωθήθηκαν οι 'τάξεις των ξένων', που είχαν προσωρινό χαρακτήρα, για να καλύψουν τις ελλείψεις των παιδιών στη γερμανική γλώσσα, ώστε να ενταχθούν στα κανονικά μαθήματα και τη ροή τους. Στόχος του συστήματος αυτού ήταν η ομοιογένεια των ομάδων. Από αυτόν τον στόχο προέκυψαν τα ομογενοποιημένα επίπεδα των σχολικών τύπων, όπως είναι διακριτό, για

---

<sup>24</sup>ΑΠΕ-ΜΠΕ, (2016).«Ακτινογραφία» της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων σε τέσσερις χώρες. Άρθρο στην Εφημερίδα Πρώτο Θέμα, Ανακτήθηκε στις 8/7/17 από: <http://www.protothema.gr/world/article/614365/aktinografia-tis-ekpaideusis-ton-paidion-prosfugon-se-tesseris-hores/>.

παράδειγμα, στα ενιαία σχολεία Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά η υποεπίδοση των μεταναστών μαθητών παραμένει και φαίνεται ότι στις ξεχωριστές τάξεις για τους μετανάστες μαθητές, τα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν την γερμανική γλώσσα για να επικοινωνούν μεταξύ τους, αλλά τη μητρική τους γλώσσα (Merkens, 2007, Bendel, 2014).

Από το 1980, στο πλαίσιο της προβληματικής για την εθνοτική ταυτότητα και την έννοια του ‘πολιτισμικού’, και υπό τη διαπίστωση ότι στη Γερμανία συνυπάρχουν αρκετές διαφορετικές, εθνοτικές ομάδες, που έχουν μόνο φαινομενικά ευκρινή χαρακτηριστικά, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι τα παιδιά μεταναστών δυσκολεύονται στη διαμόρφωση της ταυτότητας λόγω της φύσης του μαθήματος στο γερμανικό σχολείο και λόγω της πρόσδεσης που έχει η οικογένειά τους με την εθνοτική της ομάδα. Η ‘ασάφεια ταυτότητας’ και η υποεπίδοση θεωρήθηκαν καίρια ζητήματα της αναδυόμενης Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, η οποία λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού και τη γλώσσα του. Έτσι το γερμανικό σχολείο από την πολιτισμική ομοιομορφία προσανατολίστηκε στην πολιτισμική ποικιλία και μελετητές ανέδειξαν την ικανότητα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να λειτουργούν σε περιβάλλοντα από διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα. Η νέα θεώρηση, συνακόλουθα, επεκτάθηκε στις δράσεις που έπρεπε να αναλάβουν οι εθνοτικές μειονότητες για τις αξιώσεις τους, στους παιδαγωγούς που έθεταν ως προτεραιότητα τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ακόμη και ενάντια στη θέληση των γονέων και στην εφαρμογή εμπειριών από τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και τις σχέσεις πρώτης και δεύτερης γλώσσας (Merkens, 2007, Bendel, 2014).

Κατά βάση, η Γερμανία ακολουθούσε την πολιτική της ενσωμάτωσης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο γερμανικό σχολείο και τη γερμανική κοινωνία, αλλά μετά το 1980 η διαπολιτισμική εκπαίδευση άνοιξε νέους ορίζοντες. Μάλιστα προτάθηκαν κάποιες τεκμηριωμένες λύσεις, όπως:

1. Τάξεις εντός του γερμανικού σχολείου αποτελούμενες από μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που θα είναι διγλωσσικές. Οι τάξεις αυτές θα έχουν κατά το δύο τρίτα ενιαίο πρόγραμμα στη μητρική γλώσσα των παιδιών και κατά το ένα τρίτο γερμανόγλωσσο πρόγραμμα για τις ανώτερες τάξεις.

2. Τμήματα μητρικής γλώσσας (ΤΜΓ) σε πρωινά και απογευματινά ωράρια για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο διδακτικός χρόνος για αυτά τα τμήματα ποικίλλει από περιοχή σε περιοχή. Το μάθημα αυτό στα ομόσπονδα

γερμανικά κρατίδια δεν υπόκειται στην γερμανική εποπτεία, αλλά στους διπλωματικούς αντιπροσώπους των χωρών από όπου προέρχονται οι μετανάστες. Οπότε το μάθημα βρίσκεται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος της Γερμανίας. Επίσης, χαρακτηριστικό των τμημάτων αυτών είναι ότι δεν είναι απαραίτητη η σύμπτωση ηλικίας και τάξης με το γερμανικό σχολείο. Έτσι, κάποιος μαθητής του ΤΜΓ μπορεί να φοιτά σε κατώτερη τάξη από ότι στο γερμανικό σχολείο.

3. Προπαρασκευαστικές τάξεις για όσους μαθητές δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, προκειμένου να ενσωματωθούν στις κανονικές τάξεις (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2007: 88).

Όπως υποδηλώνεται από τον ίδιο τον όρο προπαρασκευαστικές τάξεις, πρόκειται για τάξεις στις οποίες τοποθετούνται τα παιδιά των προσφύγων πριν πάνε σε κανονικές τάξεις. Βασίζονται στο σκεπτικό πως όταν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών εισέρχονται στην εκπαίδευση δεν έχουν ακόμη γνώση της εθνικής γλώσσας. Γι' αυτό θεσπίζονται ειδικές διατάξεις για την υποδοχή τους προκειμένου να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα, είτε σε ειδικές τάξεις είτε σε ειδικά σχολεία. Στη Γερμανία τα παιδιά παρακολουθούν τα λεγόμενα μαθήματα προετοιμασίας ή εισαγωγής για ένα ή δύο χρόνια πριν μεταφερθούν σε κανονικές τάξεις. Ανάλογα με το κρατίδιο, την πόλη ή, ακόμα και, το σχολείο η διάρκεια των μαθημάτων της γερμανικής γλώσσας μπορεί να παραταθεί σε περίπτωση που το παιδί εξακολουθεί να υστερεί στη γερμανική επάρκεια. Υπάρχουν ορισμένες τάξεις προετοιμασίας στα Γυμνάσια, αλλά γενικά οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα προετοιμασίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα Hauptschule ή Realschule και στην επαγγελματική εκπαίδευση κατώτερου και μέσου επιπέδου (Crul και συν., 2016).

Όπως είναι φυσικό, η διαφορετική θεώρηση για την ένταξη των μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης, αντικατοπτρίζεται στην επίσημη γερμανική εκπαίδευση, η οποία υπόκειται στην κρατική εποπτεία. Οι πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης είναι θέμα των Ομοσπονδιακών κρατών. Η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων των Ομοσπονδιακών κρατών (KMK) συντονίζουν τη διερεύνηση διακρατικών θεμάτων και διατυπώσεων, συστάσεων και συμφωνιών, αλλά τα ψηφίσματα αυτά δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα στις πολιτικές των ομόσπονδων κρατών, αλλά μπορούν να χρησιμεύσουν ως κατευθυντήριες γραμμές (Miera, 2007).

Η Γερμανία εμφάνισε πολύ χαμηλά αποτελέσματα στο διαγωνισμό του PISA, που έδειχνε μεγάλες ανισότητες για τα παιδιά των μεταναστών σε σχέση με τους



γηγενείς. Η ανάλυση της εκπαίδευσης από το Πίζα το 2000 έδειξε ότι η Γερμανία υστερεί πολύ από άλλες χώρες όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών και την κοινωνική κινητικότητα. Ακόμη, σύμφωνα με το ομοσπονδιακό εκπαιδευτικό σώμα KMK, τα παιδιά οικογενειών μεταναστών παρακολουθούν το Hauptschule δύο φορές συχνότερα από ότι τα γηγενή παιδιά, που ανήκουν στην ίδια κοινωνικοοικονομική τάξη. Έτσι, υπήρξαν κάποιες αλλαγές: περισσότερη υποστήριξη γλωσσών για τα παιδιά των μεταναστών, περισσότερες σχολικές ώρες και περισσότερη φροντίδα των παιδιών (Topping, 2011).

Ως απόρροια των χαμηλών αποτελεσμάτων του PISA και της ανάγκης αλλαγών ήταν το Εθνικό Σχέδιο Ολοκλήρωσης (2007) - το αποτέλεσμα της πρώτης κυβερνητικής διάσκεψης με εκπροσώπους των οργανώσεων των μεταναστών και άλλων ΜΚΟ- θεωρείται ένα αποφασιστικό βήμα προς την κατεύθυνση μιας επιτυχούς ένταξης των μεταναστών. Περιέχει, επίσης, συστάσεις και δεσμεύσεις σχετικά με το σχολικό σύστημα. Παρόλο που το Σχέδιο Ολοκλήρωσης διατυπώνει μόνο συστάσεις και δηλώσεις, αντικατοπτρίζει την κυρίαρχη άποψη των σημερινών προκλήσεων (Miera, 2007).

Οι πρώτες συστάσεις του KMK αντικατοπτρίζουν την περιθωριοποιημένη κατάσταση που αποδίδεται στους μετανάστες. Εν ολίγοις, το 1964 η KMK συνέστησε την κοινή υποχρεωτική εκπαίδευση και την προώθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών μεταναστών, τόσο στα γερμανικά όσο και στις μητρικές τους γλώσσες. Οι συστάσεις που έγιναν στη δεκαετία του 1970 σχετίζονταν επίσης με την υποστήριξη των γλωσσών και τη σχολική επίδοση. Το 1985, η KMK ενθάρρυνε τον διάλογο για τις πολιτιστικές αξίες και τα συμφέροντα μεταξύ των μεταναστών και των γηγενών Γερμανών, προκειμένου να προωθηθεί η αμοιβαία κατανόηση. Ως απάντηση στις αυξημένες ρατσιστικές επιθέσεις στις αρχές της δεκαετίας του 1990, σε σχετικό συνέδριο έγινε έκκληση για ανοχή, αλληλεγγύη και σεβασμό των «άλλων πολιτισμών», με στόχο να ενθαρρυνθεί η προθυμία για διαπολιτισμικό ανοικτό πνεύμα και να μειωθούν τα στερεότυπα. Το έγγραφο KMK του 1994 για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών επηρεάζεται εξίσου από την αυξανόμενη σημασία της ευρωπαϊκής διάστασης (Miera, 2007).

Τον Οκτώβριο του 1996, η KMK συμφώνησε σε ένα ψήφισμα που θεωρήθηκε ως η πιο περίπλοκη συμφωνία σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εμφανίζοντας το ζήτημα της «γονικής συμμετοχής». Το KMK πρότεινε οι μαθητές να αναλάβουν τη

δική τους πολιτιστική κοινωνικοποίηση, να αποκτήσουν γνώσεις για άλλους πολιτισμούς, να αναπτύξουν περιέργεια, ανοικτό πνεύμα, κατανόηση των άλλων πολιτισμών και να επιλύουν συγκρούσεις που προέρχονται από εθνοτικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές διαφορετικότητες. Έτσι, το ΚΜΚ θεωρεί τον πολιτισμό αυτοτελή έννοια, προς μια πιο ανοιχτόμυαλη και πολιτιστική διαφορετική σχολική κουλτούρα αντί για μία αφομοίωση και προσαρμογή σε μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική κατάσταση. Παρόμοια υπήρξαν συστάσεις του ΚΜΚ από το 1996 σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην ένταξη των Μουσουλμάνων στη Γερμανία, με γνώμονα την "αμοιβαία αποδοχή" και τους δημοκρατικούς κανόνες (π.χ. τήρηση των ισλαμικών διατροφικών κανόνων σε σχολικά φεστιβάλ) (Miera, 2007).

Το 2007, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση υπέβαλε το Εθνικό Σχέδιο Ολοκλήρωσης, στο οποίο το κεφάλαιο "Εκπαίδευση, Επαγγελματική Κατάρτιση και Αγορά Εργασίας" αναφέρει τη σημασία της εκπαίδευσης στην ολοκλήρωση για να ανταποκριθεί στις μελλοντικές ανάγκες του ειδικευμένου προσωπικού και να παραμείνει ανταγωνιστική σε διεθνές επίπεδο. Θεώρησε, ακόμα, ως σημαντική απαίτηση την καλύτερη δυνατή γερμανική γλωσσική επάρκεια. Η διαπολιτισμική ικανότητα θεωρείται ειδικό δυναμικό στα παιδιά μεταναστών, ενώ επιβάλλεται να βελτιωθούν τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τις συστάσεις του ΚΜΚ, το Εθνικό Σχέδιο Ολοκλήρωσης δεν αντικατοπτρίζει την πραγματική αποδοχή ή την προσέγγιση της διαφορετικότητας και της πολιτιστικής ετερογένειας, αλλά αναφέρεται σε φαινομενικά ξεκάθαρες έννοιες του εθνικού πολιτισμικού εαυτού και της «Δυτικής παράδοσης» του φιλελευθερισμού και της δημοκρατίας. Το σχέδιο, που όπως προαναφέραμε είναι αντίκτυπος των χαμηλών αποτελεσμάτων του PISA, επικεντρώνεται επίσης στη σχολική μεταρρύθμιση με στόχο να βελτιωθεί η χρήση του ανθρώπινου κεφαλαίου (Miera, 2007).

Αξίζει να αναφερθεί το κρατίδιο του Βερολίνου που θεωρείται ότι εφαρμόζει προοδευτικές και ανοιχτές πολιτικές ένταξης. Μάλιστα, το πιλοτικό πρόγραμμα του Βερολίνου για τη διγλωσσία Γερμανικών-Τουρκικών επηρέασε την εθνική συζήτηση. Η Επιτροπή Εκπαίδευσης του Länder του Βερολίνου και του Βρανδεμβούργου αφιέρωσε ένα κεφάλαιο στην έκθεση του 2003 για τα μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του Βερολίνου λόγω του κοινωνικού, εθνοτικού ή πολιτιστικού χαρακτήρα τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία. Τονίζεται η αναγκαιότητα διδασκαλίας παιδιών μεταναστών με γηγενείς Γερμανούς σε μικτές τάξεις, αλλά,

ουσιαστικά, είναι υπέρ ενός «παιδαγωγικού» τρόπου αφομοίωσης. Το 2005, η Γερουσία του Βερολίνου δημοσίευσε το πρώτο Σχέδιο Ένταξης "Υποστήριξη της Διαφορετικότητας – Ενίσχυση, Συνοχή", η οποία αναβαθμίστηκε και αναθεωρήθηκε το 2007. Αυτή επικεντρώνεται στην προώθηση των γερμανικών γλωσσικών δεξιοτήτων, στη μείωση των διαρθρωτικών φραγμών, ώστε να ενισχυθούν οι ίσες ευκαιρίες και στην ευθύνη των γονέων μεταναστών (Miera, 2007). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο νόμος περί μετανάστευσης του 2005 περιελάμβανε το νόμο περί διαμονής που διέπει τη μετανάστευση υπηκόων τρίτων χωρών, που μειώνει τη διοικητική πολυπλοκότητα, περιορίζοντας τον αριθμό των αδειών διαμονής στην προσωρινή (εκπαίδευση, οικογενειακή επανένωση, εργασία) και μόνιμη, αλλά και το νόμο της ΕΕ περί ελεύθερης κυκλοφορίας πολιτών. Ακόμη, ο νόμος περί διαμονής σήμαινε ότι η Γερμανία δεσμεύτηκε νομικά να είναι χώρα μετανάστευσης και καθιέρωσε τα ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενα μαθήματα ενσωμάτωσης. Στη μεγάλη εισροή του 2015 η Μέρκελ προέβαλλε το ευπρόσδεκτο της Γερμανίας, αλλά οι πολιτικές και οι δράσεις που εφαρμόστηκαν δεν άνοιξαν την πόρτα σε όλους τους αιτούντες άσυλο. Η κυβέρνηση στη συνηθισμένη διαδικασία του Δουβλίνου δεχόταν μόνο τους Σύρους και μόνο προσωρινά, από τον Αύγουστο έως τον Οκτώβριο του 2015 και εισήγαγε συγχρόνως συνοριακούς ελέγχους. Πάντως το 2016 ψηφίστηκε νόμος ενσωμάτωσης («Demand and Support»), που θέσπισε τάξεις ένταξης που επιτρέπουν στους αιτούντες άσυλο μεγάλη πιθανότητα να λάβουν προστασία (συμπεριλαμβανομένων των Σύρων, των Ιρακινών, των Ιρανών) και να αρχίσουν να μαθαίνουν γερμανικά παρότι εκκρεμούν τα αιτήματά τους. Παράλληλα, βοήθησε πολύ στον έλεγχο των ροών η συμφωνία που έκλεισε η Γερμανία με την Τουρκία (Rietig & Müller, 2016). Ιδίως σήμερα, που στη Γερμανία, όπως και στην υπόλοιπη Ευρώπη, είναι ιδιαίτερα αυξημένη η εισροή Σύρων μεταναστών, που έρχονται από συνθήκες πολέμου, είναι περισσότερο επιτακτική η ανάγκη στήριξης και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών παιδιών. Φαίνεται, όμως, ότι παρότι ως ζητούμενο θεωρείται η ένταξη των παιδιών στην γερμανική κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης, οι απόψεις των ειδικών δίστανται για το ζήτημα. Υπάρχουν, όπως υποστηρίζουν, δύο οδοί για την ένταξη των μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης.

Από τη μια πλευρά, μια μερίδα ειδικών θεωρεί ότι η λύση των ειδικών τάξεων υποδοχής δεν είναι η καταλληλότερη. Αυτή τους την άποψη τη βασίζουν στην πολύωρη επικοινωνία των αλλοδαπών παιδιών που δεν τους επιτρέπει να μάθουν τη γερμανική γλώσσα γρήγορα. Ακόμη, η λύση αυτή δεν βοηθά στην ενσωμάτωση των παιδιών στο

σχολείο. Η μερίδα αυτή των ειδικών προκρίνει ως καταλληλότερη την ένταξη των παιδιών απευθείας στις κανονικές τάξεις του γερμανικού σχολείου, καθώς η συναναστροφή τους με τα παιδιά των γηγενών θα τα βοηθήσει στην ταχύτερη εκμάθηση της γλώσσας, παράλληλα με τα υπόλοιπα μαθήματα.

Από την άλλη, μια άλλη μερίδα ειδικών υποστηρίζει ότι καταλληλότερη λύση για την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών είναι οι προπαρασκευαστικές τάξεις ή τάξεις γέφυρας, διάρκειας δύο ετών. Αν τα προς ένταξη παιδιά είναι μεγαλύτερων ηλικιών προτείνεται η παρακολούθηση εκ μέρους τους προπαρασκευαστικών επαγγελματικών τάξεων. Αυτή η άποψη δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην γεωγραφική, θρησκευτική και πολιτιστική ετερογένεια των παιδιών (ΑΠΕ-ΜΠΕ, 2016). Παρατηρείται ακόμη ότι η σύνθεση των τάξεων παίζει σημαντικό ρόλο. Η εκμάθηση της γερμανικής δεν είναι τόσο γρήγορη σε τάξεις ομοεθνών. Αντίθετα, είναι πιο γρήγορη όταν στις τάξεις υπάρχουν διάφορες εθνικότητες και τα παιδιά αναγκάζονται να μιλούν μεταξύ τους στη γερμανική (ΑΠΕ-ΜΠΕ, 2016).

#### **6.4. Κριτική συζήτηση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας**

Δεν είναι λίγοι αυτοί που αναγνωρίζουν ότι οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από σημαντική θρησκευτική, κοινωνική και πολιτιστική πολυμορφία, που αποτελεί σημαντική πρόκληση για το γερμανικό σχολικό σύστημα. Δεν είναι, επίσης, λίγοι αυτοί που αναγνωρίζουν ότι υπήρξε τις δύο τελευταίες δεκαετίες μια αδράνεια των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής στην ανάπτυξη και εφαρμογή συστηματικών εννοιών για την αντιμετώπιση της μετανάστευσης ή για τη διάκριση/διαχωρισμό. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα τα γερμανικά σχολεία, όπως οι κοινωνικές, οι θρησκευτικές και οι εθνικές διαχωριστικές τάσεις ήταν άμεση συνέπεια αυτής της αποτυχίας ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικών ενσωμάτωσης. Στο Βερολίνο, το ποσοστό των μαθητών που μιλούν μια «μη γερμανική μητρική γλώσσα» είναι σημαντικό, ενώ υπάρχουν υψηλότερες και μειονεκτικές συνοικίες. Όλο και περισσότερες οικογένειες μεσαίας τάξης μετακινούνται από αυτές τις γειτονιές μόλις τα παιδιά τους φθάσουν στη σχολική ηλικία, προσθέτοντας σημαντικά στην αύξηση του κοινωνικού διαχωρισμού. Αρκετές μελέτες, συμπεριλαμβανομένης της διεθνούς έκθεσης PISA, αποκάλυψαν ότι στη Γερμανία υπάρχει ο υψηλότερος βαθμός συσχετισμού ανάμεσα στο κοινωνικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο των σπουδαστών και στην εκπαίδευση σε σύγκριση με άλλες βιομηχανικές χώρες. Τα στοιχεία αυτά

επιβεβαιώνει και μια ομοσπονδιακή εκπαιδευτική έκθεση με ειδική αναφορά σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που καταλήγει ότι αυτοί έχουν περισσότερες δυσκολίες από ό, τι οι γηγενείς στην πρόσβαση και την παραμονή τους στο Γυμνάσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η δε κατανομή των μαθητών στα γερμανικά σχολεία υποδηλώνει την ύπαρξη διαδικασιών διαχωρισμού (Miera, 2007). Αντίθετα, έχει διαπιστωθεί ότι η χώρα υποδοχής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών μεταναστών. Για παράδειγμα, μαθητές τούρκικης καταγωγής που ζουν στην Ολλανδία και στη Σουηδία σημειώνουν σημαντικά υψηλές σχολικές επιδόσεις και κατακτούν υψηλούς εκπαιδευτικούς τίτλους σε σχέση με τους μαθητές τούρκικης καταγωγής που ζουν στη Γερμανία (Γόβαρης, 2016).

Υπάρχουν, λοιπόν, σημαντικές ελλείψεις όπως, η έμφαση στην προώθηση της γλώσσας, η περιθωριοποίηση όσων κατέχουν κατώτερο απολυτήριο, η υψηλή συσχέτιση υποεπίδοσης και κοινωνικής προέλευσης, η έλλειψη ειδικευμένων τεχνικών και φυσικών επιστημόνων (Oecd, 2000, Orth, 2009) και το κυριότερο ότι το εκπαιδευτικό γερμανικό σύστημα διατηρεί τη διαίρεση, καθώς εξακολουθούν να υφίστανται διαφορές μεταξύ κοινωνικών τάξεων, ιδίως σε περιοχές με μεγάλο αριθμό μειονοτήτων και ζητήματα ενσωμάτωσης των μεταναστών. Οι ταξικές διαιρέσεις είναι εμφανείς από τα νηπιαγωγεία, που εκτός αυτού δεν είναι διαθέσιμα για όλα τα παιδιά που ζουν στη χώρα (Andell, 2008).

Επιπλέον, τα δημοτικά σχολεία στη Γερμανία συνήθως είναι ανοιχτά μόνο για το μισό της μέρας - κάτι που δεν είναι ιδανικό για τα παιδιά μεταναστών, καθώς θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την πλήρη εμβάθυνση στη γερμανική γλώσσα και τον γερμανικό πολιτισμό. Στα γερμανικά δημοτικά σχολεία πολλοί μετανάστες και πρόσφυγες περνούν μόνο λίγες ώρες, και είναι συνήθως περιτριγυρισμένοι από γηγενείς Γερμανούς. Ακόμη, τα παιδιά των μεταναστών είναι κατά 44% πιθανότερο να παρακολουθήσουν επαγγελματικές σχολές από ότι οι ντόπιοι μαθητές. Αυτό καθιστά πολύ δύσκολη την ένταξη παιδιών μεταναστών, οι οποίοι μπορεί να έχουν την ακαδημαϊκή ικανότητα να πετύχουν στο πανεπιστήμιο, αλλά να μην διαθέτουν τις γλωσσικές δεξιότητες. Είναι σαφές ότι το γερμανικό σύστημα είχε προβλήματα με την εκπαίδευση των μεταναστών ακόμη και πριν από την πρόσφατη εισροή προσφύγων. Το 2012, οι μετανάστες στη Γερμανία σημείωσαν 61 μονάδες λιγότερες στην αξιολόγηση του προγράμματος PISA από ότι οι Γερμανοί συμμαθητές τους, ενώ μόνο το 8% των φοιτητών είναι μετανάστες (Krakow, 2016).

Βασικό πρόβλημα στη Γερμανία αποτελεί επίσης το ότι οι πρόσφυγες και οι μετανάστες τείνουν να συγκεντρωθούν μαζί, καθώς συνεκπαιδεύονται. Αυτός ο μερικός διαχωρισμός σημαίνει ότι οι μαθητές είναι λιγότερο πιθανό να μάθουν τη γλώσσα ή να αισθάνονται ολοκληρωμένοι, ενώ επιπρόσθετα αν οι γονείς τους δεν μιλούν γερμανικά, αυτό μπορεί να αλλάξει τη δυναμική της οικογένειας και να επιδράσει στις σχέσεις τους (Krakow, 2016).

Η μεγάλη εισροή μεταναστών το 2015 και το πρώτο εξάμηνο του 2016 έφερε στο φως την αδυναμία της Γερμανίας να παράσχει πρόσβαση και άρα εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά μεταναστών, ειδικά στα πρώτα κέντρα υποδοχής, όπου οι πρόσφυγες μένουν μέχρι έξι μήνες. Σε ένα κέντρο υποδοχής στο Βερολίνο, περίπου 45 από τα 180 παιδιά παρακολούθησαν Σχολείο το Νοέμβριο του 2015. Λόγω της έλλειψης πρόσβασης στην κανονική σχολική εκπαίδευση, αναπτύσσονται παράλληλες δομές σε κέντρα υποδοχής, π.χ. μαθήματα που οργανώνονται από κοινωνικούς λειτουργούς. Όμως, πολλές φορές πολλά παιδιά δεν φοιτούν γιατί δεν πληροφορούνται σχετικά με αυτές τις δομές. Επιπλέον, η φοίτηση είναι δικαίωμα αλλά όχι υποχρέωση, ενώ επειδή συχνά παρατείνεται η παραμονή πέραν των έξι μηνών, το παιδί μένει για ένα μακρύ διάστημα χωρίς σχολείο, με αποτέλεσμα να βλάπτεται η γενική ανάπτυξή του. Για όσους τοποθετούνται σε κέντρα φιλοξενίας σε αγροτικές περιοχές, η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι πολύ περιορισμένη επειδή το σύστημα δημόσιων μεταφορών δεν είναι καλά δομημένο και οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ιδίως για τη δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση, είναι περιορισμένες (Kohler, 2016). Ακόμη, τα προγράμματα σπουδών παραμένουν αυστηρά και άρα μη ευέλικτα και η ατομική στήριξη υπολειπείται και εξαρτάται από τον καθηγητή και το σχολείο (Sirious, 2013).

Ακόμη, η διδακτική δύναμη δεν επαρκεί, ενώ αν οι πρόσφυγες είναι άνω των 18 ετών ή έχασαν χρόνια σχολικής φοίτησης κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους, δεν μπορούν να συνεχίσουν την επαγγελματική ή ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσω ειδικών μαθημάτων είναι περιορισμένες και η ένταξή τους σε αυτά τα μαθήματα εξαρτάται από τις χώρες καταγωγής τους. Τέλος, οι δάσκαλοι στη Γερμανία δεν διαθέτουν τα προσόντα για να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών διαφορετικής προέλευσης, να διδάξουν τη γερμανική ως δεύτερη γλώσσα σε όλα τα μαθήματα, να καλλιεργήσουν επαρκώς τα διαφορετικά ταλέντα των μαθητών και να δημιουργήσουν μια κουλτούρα πολυπολιτισμικής μάθησης, ενώ οι τόσο σημαντικοί εθελοντές δάσκαλοι στερούνται επίσης αυτών των προσόντων

(Kohler, 2016). Είναι, επίσης, σημαντικό λόγω των ψυχικών τραυμάτων που φέρουν τα παιδιά από χώρες σε εμπόλεμη κατάσταση να υπάρχουν πολυλειτουργικές ομάδες αποτελούμενες από δασκάλους, κοινωνικούς λειτουργούς, συμβούλους και ψυχολόγους, προκειμένου να προωθήσουν τη συναισθηματική και ψυχολογική ευημερία και να δημιουργήσουν σταθερά και μακρόχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα (Timm, 2016).

Σήμερα στη Γερμανία παρατηρείται επίσης το φαινόμενο ότι δεν υπάρχει καμία υποχρέωση να παρακολουθήσουν το σχολείο όσοι εξακολουθούν να βρίσκονται στη διαδικασία καθορισμού της κατάστασής τους ή δεν έχουν ακόμη άδεια παραμονής, αν και στη Γερμανία τα μαθήματα γλωσσών στα κέντρα υποδοχής θεωρητικά είναι υποχρεωτικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν παιδιά που δεν παρακολουθούν σχολείο στη Γερμανία, πράγμα που επηρεάζει την ποιότητα και το ύψος της εκπαίδευσης που λαμβάνουν. Στη Γερμανία, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά αιτούντων άσυλο δεν έλαβαν γλωσσική εκπαίδευση παρά μόνο για λίγες ώρες την ημέρα αντί να πηγαίνουν σε κανονικό σχολείο σε κανονικές ώρες σχολείου (Cruil και συν., 2016).

Η υποχρεωτική εκπαίδευση λοιπόν δεν ισχύει γενικά για τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών χωρίς έγγραφα. Στην πραγματικότητα, το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση περιορίζεται από το γερμανικό μεταναστευτικό δίκαιο, αν και το 2004 ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια επέκτειναν την υποχρεωτική εκπαίδευση στους πρόσφυγες και ορισμένα θέσπισαν ένα σύστημα για τα παιδιά των προσφύγων, το οποίο αποκαλείται "δικαίωμα στην εκπαίδευση" (Schulbesuchsrecht). Παρ' όλα αυτά, λόγω διοικητικών, οικονομικών, νομικών και οργανωτικών λόγων, το «δικαίωμα στην εκπαίδευση» δεν είναι σε θέση να εγγυηθεί την εκπαίδευση για όλα τα παιδιά των προσφύγων. Τα παιδιά χωρίς έγγραφα αποκλείονται πλήρως από το δημόσιο σχολικό σύστημα στην πλειονότητα των ομοσπονδιακών κρατών. Μάλιστα, οι σχολικοί διευθυντές είναι υποχρεωμένοι να καλέσουν το γραφείο μετανάστευσης, για να λάβουν πληροφορίες για τους μαθητές χωρίς έγγραφα και έτσι μειώνονται περαιτέρω οι πιθανότητες σχολικής εκπαίδευσης αυτής της ομάδας (Miera, 2007).

Υπάρχουν επίσης στοιχεία που υποδηλώνουν ότι οι μαθητές δεν μειονεκτούν λόγω της ύπαρξης μεταναστευτικού υποβάθρου, αλλά μάλλον λόγω της κοινωνικά μειονεκτικής θέσης τους, η οποία συχνά συμπίπτει με το «υπόβαθρο μετανάστευσης». Άλλοι μελετητές δείχνουν εγγενείς μηχανισμούς στο σχολικό σύστημα που

συμβάλλουν στη διάκριση/διαχωρισμό, ενώ η γνώση των παιδιών στα γερμανικά έχει ως αποτέλεσμα τη διάκριση εις βάρος των μαθητών αλλοδαπής καταγωγής των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι Γερμανική. Μάλιστα, πολλά παιδιά μεταναστών έχουν ταξινομηθεί ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, απλώς και μόνο εξαιτίας της ανεπάρκειας των γλωσσικών δεξιοτήτων στη γερμανική. Παιδιά που δεν παρακολούθησαν το Νηπιαγωγείο - κυρίως παιδιά μεταναστών - συχνά έμειναν πίσω ή εστάλησαν σε «Εισαγωγικές τάξεις» (Vorbereitungsklassen) ανεξάρτητα από τις πραγματικές τους ικανότητες (Miera, 2007).

### **6.5. Ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην ένταξη των μεταναστών της Γερμανίας**

Οι μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) προσφέρουν στήριξη στις μειονότητες, πληροφόρηση και τεχνογνωσία για την επίλυση προβλημάτων σχετικών με την ένταξη των μεταναστών με δράσεις για την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού και συνεργάζονται με τον ΙΟΜ για ποικίλα ζητήματα όπως εμπορία ανθρώπων, εθελοντικές επιστροφές μεταναστών, ανθρώπινα δικαιώματα, δράσεις ευαισθητοποίησης, εκπαιδευτικές υπηρεσίες κ.ά.

Στη Γερμανία υπάρχουν πολλές ΜΚΟ, οι οποίες λειτουργούν σε τοπικό επίπεδο ως ενώσεις και οι άνθρωποι εργάζονται σε αυτές εθελοντικά. Οι οργανώσεις είτε δρουν σε τοπικό είτε σε εθνικό επίπεδο συμβάλλουν στην υποστήριξη και στην ένταξη των μεταναστών. Τα μέλη των οργανώσεων έχουν συνήθως προσωπική εμπειρία ως μετανάστες και, κατά συνέπεια, είναι ιδιαίτερα καλοί στο να βοηθήσουν τους νεοαφιχθέντες να εγκατασταθούν στη Γερμανία. Από τις πολυποικίλες υπηρεσίες τους αναφέρουμε τις υπηρεσίες διερμηνείας, συμβουλευτικής, μαθημάτων κατάρτισης, εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά, προγράμματα εκπαίδευσης γονιών κ.ά., ενώ σημαντική είναι η συμβολή τους στη χάραξη πολιτικών.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Federal Office for Migration and Refugees, Migrants' organisations (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 9/7/17 από: <http://www.bamf.de/EN/Willkommen/VerbaendeOrganisationen/Migrantenorganisationen/migra ntenorganisationen-node.html>



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

#### 7.1. Η Ελλάδα ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών

Η ενασχόληση με την περίπτωση της Ελλάδας για τις πολιτικές ένταξης των μεταναστών είναι ενδιαφέρουσα καθώς η Ελλάδα υπήρξε χώρα εκροής μεταναστών. Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα μάζες Ελλήνων (περίπου 400.000) μετακινούνται κυρίως προς τις ΗΠΑ και εγκαθίστανται μόνιμα σε πόλεις της Αμερικής, ενώ περίπου 160.000 μεταναστεύουν στην Αυστραλία. Μεγάλο ήταν το κύμα μετανάστευσης (περίπου μισό εκατομμύριο) και προς την Ευρώπη, κυρίως προς τη Δυτική Γερμανία (Kitroeff, χ.χ., Βεντούρα, 1999). Οι μετακινούμενοι πληθυσμοί ανήκουν στην αγροτική και την εργατική τάξη και μεταναστεύουν για οικονομικούς λόγους. Κύριος στόχος της μετακίνησής τους ήταν η καλυτέρευση του βιοτικού τους επιπέδου (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006: 86).

Μεταπολεμικά, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ξεκινά ένα κύμα μετανάστευσης προς την Ευρώπη. Έτσι, μετά το 1950 και ενώ αυξάνει η ζήτηση για εργατικά χέρια, οι Έλληνες μετανάστες μετακινούνται μαζικά, κυρίως στη Γερμανία. Το 1960 η Ελλάδα υπογράφει σύμβαση μαζικής μετανάστευσης. Σε γενικές γραμμές προωθείται η γερμανική γλώσσα αλλά οι έλληνες μετανάστες φοιτούν και σε ελληνόφωνα τμήματα, ενταγμένα ή όχι, ενώ υπάρχουν και δίγλωσσες τάξεις (Γκότοβος, 1997). Οι λόγοι της μετανάστευσης είναι και σε αυτή την περίπτωση οικονομικοί και υπάρχει συσχέτιση της μετακίνησης με την εκβιομηχάνιση (Μουσούρου, 1991), καθώς η Ελλάδα, ως χώρα αγροτικής οικονομίας, υστερούσε στον δευτερογενή τομέα και βίωνε την υποαπασχόληση, την άνιση κατανομή των εισοδημάτων και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας (Κασίμης, Βεντούρα & Ζιώμας, 2012: 2). Έτσι η Ελλάδα ωθεί τον πληθυσμό της στην μετανάστευση λόγω των δικών της απωθητικών παραγόντων (ανεργία, φτώχεια), ενώ ταυτόχρονα οι χώρες υποδοχής διαθέτουν παράγοντες έλξης όπως η αυξημένη ζήτηση εργασίας. Έτσι, η μετανάστευση λύνει το πρόβλημα του πλεονάσματος εργατικού δυναμικού της Ελλάδας στον πρωτογενή τομέα, του οποίου η παραγωγικότητα ήταν μηδενική (Μπάγκαβος, 2015: 225).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η μεταναστευτική εκροή από την Ελλάδα άρχισε να συρρικνώνεται και το κράτος λόγω των παλιννοστούντων και την μέριμνα που έπρεπε να ληφθεί για τους Έλληνες της Διασποράς, προσανατολίζεται σε πολιτικές μεταναστευτικής εισροής. Στα τέλη του 1980 και καθόλη τη δεκαετία του 1990 εκτός

από τους ομογενείς παλιννοστούντες υπάρχουν και οι αλλοδαποί μετανάστες, κυρίως παράνομοι, που εισέρχονται στη χώρα (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες του νότου (Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία) από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 γίνεται χώρα υποδοχής φθηνού εργατικού δυναμικού (Eurydice, 2004: 20). Και αυτό γιατί υπήρξαν σημαντικές γεωπολιτικές ανακατατάξεις: κατέρρευσε ο σοσιαλισμός της ανατολικής Ευρώπης στην πρώην Σοβιετική Ένωση, η ΕΕ διευρύνθηκε και ήταν πιο εντατικές οι διαδικασίες της οικονομικής παγκοσμιοποίησης. Έτσι, στην ελληνική κοινωνία εισρέουν μάζες μεταναστών από διαφορετικό κοινωνικό-γλωσσικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο και, έτσι, η Ελλάδα έρχεται αντιμέτωπη με την ετερότητα. Συγκεκριμένα, έπρεπε να οργανώσει τις σχέσεις γηγενών-αλλοδαπών στο πλαίσιο μιας δημιουργικής αλληλεπίδρασης. Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης θα εξάλειφε την πολιτισμική ετερότητα και θα παρείχε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους για να απομακρύνει τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις κοινωνικές συγκρούσεις (Καραγιάννης κ.α., 2012:3, Νικολάου, 2011: 17).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, συγχρόνως, εκτός από χώρα εισροής, η Ελλάδα είναι και χώρα εκροής, καθώς με την έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008, ξεκινά η μετανάστευση νέων (το 2013 πάνω από 100.000 ), του ανθρώπινου κεφαλαίου της χώρας (Κουντουρής, 2016) με το χαρακτηριστικό των υψηλών προσόντων και της αξιόλογης επαγγελματικής εμπειρίας (φαινόμενο brain drain ή διαρροή εγκεφάλων). Στόχος της μετακίνησης, συνήθως σε χώρες περισσότερο ανεπτυγμένες, είναι η καλύτερευση του βιοτικού επιπέδου (Λαμπριανίδης, 2011: 27).

Στη συνέχεια, θα εξεταστεί η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των μεταναστών της Ελλάδας, αφού, πρώτα, γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος.

## **7.2. Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας**

Το εκπαιδευτικό σχολικό σύστημα της Ελλάδας είναι συγκεντρωτικό, με ιεραρχικές σχέσεις και πολυνομία. Δεν υπάρχουν μεταφερόμενες αρμοδιότητες διοίκησης σε σχολικό/τοπικό επίπεδο, ενώ οι σχολικοί διευθυντές, επιτετραμμένοι για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, ουσιαστικά εκτελούν τις εντολές του Υπουργείου Παιδείας, έχοντας διεκπεραιωτικό ρόλο. Σταδιακά έχει επιτευχθεί μια

μικρή σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων (Κουτούζης, 2008, Κουτούζης, 2012).

Στην συγκεντρωτική και ιεραρχική διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην κεφαλή στέκεται το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ακολουθούν οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο και στο τέλος, βρίσκονται οι Σχολικές Μονάδες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Υπάρχουν, δηλαδή, τρία επίπεδα άσκησης της Διοίκησης: 1) Στο εθνικό επίπεδο το Υπουργείο Παιδείας περιλαμβάνει Τμήματα, Διευθύνσεις, Γενικές Διευθύνσεις, Ενιαίους Διοικητικούς Τομείς, Γενικό Συμβούλιο. 2) Σε επίπεδο Περιφέρειας υφίστανται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και Επιτροπές Παιδείας. 3) Σε τοπικό επίπεδο, σε κάθε σχολείο λειτουργούν οι Σχολικές Επιτροπές για τη διαχείριση των πιστώσεων (Eurydice, 2009).

Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται δωρεάν και είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 6 ως 15 ετών, δηλαδή περιλαμβάνει τις βαθμίδες: Προσχολική Εκπαίδευση, με ένα χρόνο υποχρεωτικής φοίτησης, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή Δημοτικό Σχολείο, διάρκειας έξι ετών με είσοδο του παιδιού στα έξι και την κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή Γυμνάσιο. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκτείνεται πέραν της υποχρεωτικής (μετα-υποχρεωτική ή Γενικό Λύκειο), είναι τριετούς φοίτησης και ασκείται από τα Γενικά Λύκεια, τα ΕΠΑΛ (Επαγγελματικά Λύκεια) και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ), με δύο κύκλους σπουδών, διετίας ή τριετίας. Στην Ελλάδα λειτουργούν σχολεία για μαθητές με ειδικές ανάγκες για όλες της βαθμίδες, αλλά και Αθλητικά, Εκκλησιαστικά, Μουσικά σχολεία. Υπάρχουν, επίσης, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), που ανήκουν στην μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα οποία μπορούν να φοιτήσουν απόφοιτοι γυμνασίου ή Λυκείου (αδιαβάθμητα). Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διακρίνεται στα ΤΕΙ και ΑΕΙ. Σε αυτά εισέρχονται οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατόπιν επιτυχούς εισαγωγής τους στις εισαγωγικές εθνικές εξετάσεις (Πανελλήνιες). Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχει και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με εισαγωγή των φοιτητών χωρίς εξετάσεις αλλά με την υποχρέωση πληρωμής διδάκτρων (Υπουργείο Παιδείας, 2015).

Είναι εμφανές ότι υπάρχει πλήθος δομών, που καθιστούν το σύστημα περίπλοκο. Η Αυτοδιοίκηση δεν έχει λόγο σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και υπάρχει μεγάλος βαθμός γραφειοκρατίας (Κουτούζης, 2012, Ανδρέου &

Παπακωνσταντίνου, 1994). Σύμφωνα με την Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον ΟΟΣΑ (χ.χ.), ουσιαστικά το σχολείο προετοιμάζει τα παιδιά να εργασθούν σε ένα διογκωμένο δημόσιο τομέα και σε μια οικονομία μικρομεσαίων βιοτεχνιών, ενώ παραμένει κατά βάση ένα συγκεντρωτικό και πελατειακό σύστημα, με νομικές, διοικητικές και δομικές ακαμψίες. Σίγουρα πρέπει να αυξηθούν οι διατιθέμενοι για την παιδεία πόροι, καθώς διαπιστώνεται ανεπαρκής συντήρηση και εξοπλισμός των σχολείων, αλλά και μεγάλα ποσά που ξοδεύουν οι γονείς για φροντιστήρια. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ επιβάλλεται να αρθούν οι περιορισμοί της εκμάθησης από μνήμης, της χρήσης ενός μόνο βιβλίου, του υπερσυγκεντρωτισμού των πανελλαδικών εξετάσεων για τα εξεταζόμενα μαθήματα, όπως και να καταρτίζονται συνεχώς οι εκπαιδευτικοί. Ο τρόπος χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι κυρίως κεντρικός. Έτσι πρέπει να αφεθούν περιθώρια λήψης αποφάσεων στην τοπική κοινωνία, να εγκαθιδρυθούν πειραματικά προγράμματα μεταβίβασης των αποφάσεων στην ομάδα βάσης και μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων, ακόμη και σε επίπεδο διάθεσης των πόρων για τους μισθούς των εκπαιδευτικών ή την επιμόρφωση (αποκέντρωση).

### **7.3. Μεταναστευτική- εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στην Ελλάδα**

#### **7.3.1. Νομοθετικές Ρυθμίσεις για τη μεταναστευτική πολιτική**

Είναι χαρακτηριστικό για την Ελλάδα ότι ο νόμος Ν. 4310/1929 «Περί εγκαταστάσεως και κινήσεως αλλοδαπών εν Ελλάδι, αστυνομικού ελέγχου, διαβατηρίων και απελάσεων και εκτοπίσεων» ίσχυε μέχρι το 1991. Ωστόσο, δεν μπορούσε πλέον να καλύψει την μαζική εισροή αλλοδαπών, ενώ, ταυτόχρονα, έπρεπε να συμπεριληφθούν τα αιτήματα των διεθνών συμβάσεων, με τα οποία η Ελλάδα ήταν σύμφωνη. Έτσι ψηφίστηκε ο Ν. 1975/91 («Είσοδος-έξοδος, παραμονή, εργασία, απέλαση αλλοδαπών, διαδικασία αναγνώρισης αλλοδαπών προσφύγων και άλλες διατάξεις»), που αντιμετώπιζε την παράνομη μετανάστευση και προσαρμόζε τις πολιτικές της Ελλάδας σε αυτές της Δυτικής Ευρώπης. Έτσι καθόριζε ζητήματα συνοριακών ελέγχων, αδειών παραμονής, απέλασης, ασύλου και συνθηκών εργασίας, αλλά παρουσίαζε σημαντικές αδυναμίες στον τομέα της ένταξης των μεταναστών ή της άσκησης προσφυγής. Ο νόμος ευνοούσε τη σύνδεση της μετανάστευσης με την εγκληματικότητα, επιτείνοντας την ξеноφοβία και τον ρατσισμό. Το 1997 οι εργασίες της ειδικής Επιτροπής οδήγησαν στην ψήφιση δύο Προεδρικών Διαταγμάτων, με σκοπό

την καταγραφή των παράνομων μεταναστών, την νομιμοποίησή τους και τη χορήγηση Πράσινης Κάρτας. Όμως η συμμετοχή των μεταναστών δεν ήταν πλήρης, καθώς δεν ενημερώθηκαν ή γιατί φοβούνταν (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Το 2001 η ελληνική μεταναστευτική πολιτική απομακρύνθηκε από την λογική αστυνόμευσης και στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του δημοκρατικού κράτους δικαίου ψηφίστηκε ο Νόμος 2910/2001 («Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην ελληνική επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση κι άλλες διατάξεις»), που αφορά στη μακροχρόνια παραμονή και πολιτογράφηση των αλλοδαπών, στην πρόσκληση για απασχόληση, στη δημιουργία γραφείων Ευρέσεως Εργασίας, στους ελέγχους, στον συντονισμό της πολιτικής από χωριστή Διεύθυνση Αλλοδαπών και Μετανάστευσης, στην δημιουργία του “Κέντρου Μελέτης της Μετανάστευσης”. Κατοχυρώνεται, επίσης, η πρόσβαση των αλλοδαπών στην κοινωνική ασφάλιση και στο σύστημα δικαιοσύνης, ενώ ρυθμίζεται αυτεπάγγελτα η δίωξη πράξεων ρατσισμού και ξενοφοβίας. Όμως, ο νόμος παρουσιάζει αδυναμία στην ισότιμη ένταξη των μεταναστών και στην προστασία των δικαιωμάτων τους, αφού θεωρούνται “επισκέπτες εργάτες”, ενώ ελλείψεις αποτελούν η άρνηση θεώρησης εισόδου, η παραμονή ειδικών κατηγοριών, η ανανέωση αδειών παραμονής για ανθρωπιστικούς λόγους, η άνιση πολιτογράφηση και τα παράβολα, η πρόσβαση στην ανώτατη και επαγγελματική εκπαίδευση κ.ά. (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Το 2005 ψηφίστηκε νέος νόμος (Ν.3386/05:«Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια») που διευθετεί το θέμα της εισόδου και παραμονής των αλλοδαπών στην Ελλάδα, απλοποιώντας τις διαδικασίες και ενσωματώνοντας οδηγίες της ΕΕ (την 109/2003 που αφορά τους χρόνια διαμένοντες στη χώρα υποδοχής, την 86/2003 για την οικογενειακή επανένωση και την 81/2004 για την άδεια παραμονής), αλλά ουσιαστικά δεν απέχει από την διάθεση ελέγχου και περιορισμού της μετανάστευσης των προηγούμενων νόμων και δεν διασαφηνίζεται η μέθοδος για την μακροχρόνια πολιτική που θα ακολουθείται για την ένταξη των μεταναστών και των τέκνων τους, ούτε πώς αυτή θα χρηματοδοτείται. Ακόμη, εξακολουθεί να διατηρεί μια αυστηρότητα στην απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας. Προβλέπει, όμως, τη σύσταση Επιτροπής και αναδιοργανώνει ή ιδρύει εκ νέου ειδικευμένα τμήματα και υπηρεσίες (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Το 2016 δημοσιεύτηκε ο Νόμος 4375/2016, «Οργάνωση και λειτουργία Υπηρεσίας Ασύλου, Αρχής Προσφύγων, Υπηρεσίες Υποδοχής κ.ά.», που σχετίζεται με

τη συμφωνία ΕΕ-Τουρκίας και αναδιοργανώνει τις υπηρεσίες ασύλου και την υποδοχή των εισερχόμενων μεταναστών. Ο Νόμος, αδιακρίτως, περιορίζει την ελευθερία χωρίς εξατομικευμένη αξιολόγηση μέχρι να ταυτοποιηθούν (3 ως 25 ημέρες). Κατά παρέκκλιση, οι αιτήσεις προστασίας καταγράφονται από μη αρμόδιο προσωπικό, συντμείται η διαδικασία στις 15 ημέρες και περιορίζεται το δικαίωμα αυτοπρόσωπης εμφάνισης. Υπάρχει αδυναμία στο χαρακτηρισμό μιας χώρας ως πρώτης ασύλου, δεν υπάρχει δωρεάν νομική συνδρομή, κρατούνται ανήλικα παιδιά και οι προσωρινοί χώροι φιλοξενίας μπορούν να γίνουν κέντρα κράτησης (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2016).

Στην Ελλάδα κυριαρχεί η εθνοτική ομάδα των Αλβανών (πάνω από το 50% του αριθμού των μεταναστών). Άλλες ομάδες είναι από την Ανατολική Ευρώπη, τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, την Αφρική, την Ασία (ΥΠΕΣ, 2013). Η εισροή μεταναστών είναι ιδιαίτερα αυξημένη τα τελευταία χρόνια, καθώς το 2015 εισήλθαν στη χώρα πάνω από 850.000 μετανάστες, με το 35% αυτών να είναι παιδιά, ιδίως στα νησιά, όπως η Χίος και η Λέσβος, όπως φαίνεται στον κάτωθι πίνακα από στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας (Κωστάκη, 2016). Το Δεκέμβρη του 2015 οι αφίξεις μεταναστών στα νησιά έφταναν τις 98.037, τις 23.300 το 2016, ενώ το 2017 έπεσαν στις 1286. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι Σύροι (499.495) και ακολουθούν το Αφγανιστάν (41.369) και το Ιράκ (25.975). Άλλες χώρες προέλευσης είναι το Πακιστάν (8.353) και το Ιράν (5.278), οι Παλαιστίνιοι (1.945) και οι Αλγερινοί (1.629) (ΔΟΜ Ελλάδας, 2017). Επομένως η πολιτισμική ετερότητα είναι μεγάλη.

Πίνακας 1: Προέλευση μεταναστών & προσφύγων του 2015		
Προέλευση	Πλήθος	Ποσοστό
Συρία	499.495	54,8%
Αφγανιστάν	213.267	23,4%
Ιράκ	91.769	10,1%
Πακιστάν	27.261	3,0%
Ιράν	23.155	2,5%
Μαρόκο	7.818	0,9%
Λοιποί	48.706	5,3%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>911.471</b>	<b>100%</b>
Πηγή: Ελληνική Αστυνομία ( <a href="http://www.astynomia.gr">www.astynomia.gr</a> )		

Πηγή: Ελληνική Αστυνομία

### **7.3.2. Μεταναστευτική πολιτική: εκπαίδευση και ένταξη μεταναστών στην Ελλάδα**

Αναφορικά με το ευαίσθητο θέμα της εκπαίδευσης και ένταξης των μεταναστών στην Ελλάδα ήταν αναγκαίο να ακολουθηθούν πολιτικές που θα άρουν την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, προκειμένου μέσω της κοινωνικής ένταξης να μη διακυβευτεί η κοινωνική συνοχή αν μεταφερθεί στην επόμενη γενιά το αίσθημα του διαχωρισμού και της αποτυχίας (Eur-lex, 2008: 9). Αυτό το ζητούμενο καθίσταται πιο επιτακτικό όταν η εισροή μεταναστών είναι αυξημένη, όπως συμβαίνει τα τρία τελευταία χρόνια (Palaiologou, 2016).

Η κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων συνδέεται με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Η Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη υιοθετεί την έννοια ένταξη κατά αναλογία με την 1η Κοινή Βασική Αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως μια αμφίδρομη και δυναμική διαδικασία προσαρμογής των μεταναστών και των πολιτών, αρχή που επικύρωσαν οι Υπουργοί Εσωτερικών της ΕΕ στην Διακήρυξη της Σαραγόσα, ως αυτή που θα διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή, και την οποία ανανέωσε η ΕΕ στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Ευρώπη 2020» (ΥΠΕΣ, 2013). Η Ευρώπη2020 δίνει έμφαση στην καινοτομία, και δημιουργικότητα, στη δια βίου μάθηση, στην εκπαίδευση για όλους και στην κοινωνική συνοχή (Sirious, 2013). Αυτή την αρχή συνακόλουθα επικύρωσε η ελληνική Πολιτεία με τον Νόμο 3386/2005, που θεωρεί ότι η ένταξη επιτυγχάνεται με την ισότιμη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες αλλά και μέσω στοχευμένων δράσεων για την ένταξη των νόμιμων μεταναστών, με την ελληνική παιδεία και τη συμμετοχή των ανήλικων αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία να αποτελούν βασικό μοχλό επιτυχούς ένταξης (ΥΠΕΣ, 2013), που συνδέεται άμεσα με τα δικαιώματα του παιδιού σύμφωνα με τον ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (Palaiologou, 2016).

Η παγκόσμια και ευρωπαϊκή θεώρηση για την εκπαίδευση προκρίνει ως καταλληλότερο το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η Ελλάδα εφαρμόσε το πρώτο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μετά το 1980 για τους παλιννοστούντες Έλληνες και τους Ποντίους (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008), που έπρεπε να επανενταχθούν, δίνοντας ιδιαίτερη βάση στην εκπαίδευση τους (τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα).<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup>Οι πολιτικές για τους παλιννοστούντες έχουν τρεις όψεις: 1) Η παλιννόστηση γίνεται στόχος της μεταναστευτικής πολιτικής 2) Λαμβάνεται μέριμνα για τους Βορειοηπειρώτες και Ελληνοπόντιους που επαναπατρίστηκαν 3) Οι παλιννοστούντες μαθητές είναι ένα θέμα που χρήζει αντιμετώπισης. Η παλιννόστηση έχει τα χαρακτηριστικά της μεταναστευτικής εκροής, δηλαδή παράγοντες έλξης και παράγοντες απώθησης. Ταυτόχρονα, όμως, επειδή έχει συνέπειες σε επίπεδο οικονομίας και κοινωνίας

Επιπλέον, την ίδια περίοδο (τέλη δεκαετίας του 1970) υπήρξε ενδιαφέρον για την ελληνική διασπορά. Δόθηκε έμφαση στην επαφή με την ελληνική παράδοση, στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και στο πώς θα μπορούσαν να επανενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι ομογενείς μαθητές αν επέστρεφαν στην Ελλάδα (μέσω της λειτουργίας ελληνικών ή δίγλωσσων σχολείων στη χώρα υποδοχής) (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Τη δεκαετία του 1990 η ένταση εισροής των μεταναστών στην Ελλάδα αυξήθηκε και το 2000 οι αλλοδαποί μαθητές έφτασαν το ποσοστό 8% του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι επαναδημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα και λειτούργησαν για πρώτη φορά τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά δεν καθορίζονται με σαφήνεια οι στόχοι και τα μέσα της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Νόμος 2413/1996). Σε αυτό το πλαίσιο το Υπουργείο Παιδείας παρήγαγε δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό και, παράλληλα, θέσπισε τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Όμως, υπήρξε το σοβαρό πρόβλημα ότι όλες αυτές οι πρακτικές, που είχαν ξαναχρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για την παλιννόστηση, δεν έλυναν το θέμα της παροδικότητας με την οποία αντιμετωπίζεται η μετανάστευση, ούτε το ζήτημα της ένταξης, παρότι οι οικογένειες των μεταναστών παρέμεναν μακροχρόνια στην Ελλάδα. Ακόμη, οι τάξεις υποδοχής δεν αίρουν το διαχωρισμό αλλοδαπών-γγενών ούτε μειώνουν τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών για τη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Προκειμένου να αναδειχτεί η πολιτισμική διαφορετικότητα, ώστε να συμβάλλει στην ένταξη των αλλοδαπών, πρέπει να γενικευτεί η πρακτική των δίγλωσσων εκπαιδευτικών λειτουργιών (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.), ώστε να απομακρυνθεί από το χαρακτήρα της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που οδηγεί στην ομοιογένεια (Triandafyllidou & Gropas, 2007: 8-9).

Για τις τάξεις υποδοχής υπήρξαν νέες διατάξεις το 1999, διαχωρίζοντάς τες σε δύο κύκλους, για αρχάριους (με εντατική εκμάθηση της ελληνικής και μαθήματα σε

---

οδηγεί σε πολιτικές κοινωνικής και οικονομικής ένταξης και επανένταξης για τους παλιννοστούντες. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 δόθηκαν κίνητρα για την απόκτηση επιχειρήσεων, κατοικίας και παρασχέθηκε στους παλιννοστούντες ασφαλιστική κάλυψη και επιδόματα. Στην εκπαίδευση, προκειμένου να ενταχθούν οι παλιννοστούντες μαθητές και να εξαλειφθούν τα μειονεκτήματά τους, λήφθηκαν μέτρα που αφορούσαν το θέμα της ισοτιμίας των τίτλων σπουδών από ξένα σχολεία. Μετά το 1980 δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής μαθητών για τους αγγλόφωνες και γερμανόφωνες παλιννοστούντες μαθητές (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.). Σε αυτό το πλαίσιο το 1980 και 1981 καθιερώνονται οι τάξεις υποδοχής και το 1982-1983 τα Φροντιστηριακά Τμήματα, που η λειτουργία τους ρυθμίζεται με νόμους και υπουργικές αποφάσεις (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008), αλλά η ενσωμάτωση των παλιννοστούντων με τη δημιουργία ειδικών σχολείων κρίθηκε ανεπαρκής, καθώς επέτεινε το διαχωρισμό και την απομόνωση (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).



κανονική τάξη) και προχωρημένους (παράλληλη στήριξη του μαθητή κατά τη διδασκαλία). Τα φροντιστηριακά τμήματα προβλέπονταν να περιλαμβάνουν ως 8 μαθητές και υποστηρικτική διδασκαλία 10 ωρών (Καραγιάννης, 2012: 4). Το 2002 λειτουργούν πιλοτικά με Εποπτικό υλικό του Παν/μίου Αθηνών (Σκούρτου κ.α., 2004), αλλά έχουν κατακριθεί ότι προάγουν το διαχωρισμό και δεν έχουν επαρκή στελέχωση, ούτε επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 118).

Το 2005 με τον νόμο 3386 («Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια») ρυθμίστηκε το θέμα της πρόσβασης των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση, που υποχρεούνται στην ελάχιστη σχολική φοίτηση και έχουν την ίδια πρόσβαση στις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο νέος νόμος προβλέπει το δικαίωμα φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των αλλοδαπών που τελείωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ εξαιρούνται κατάθεσης δικαιολογητικών όσα παιδιά είναι πρόσφυγες και έχουν την προστασία της Ελλάδας ή της Ύπατης Αρμοστείας ή κατάγονται από περιοχές με έκρυθμη κατάσταση ή έχουν αιτηθεί ασύλου ή απλώς διαμένουν στην Ελλάδα και δεν ρυθμίστηκε η νόμιμη παραμονή τους (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Ο ίδιος νόμος λαμβάνει μέριμνα για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών από την αλλοδαπή χώρα προέλευσης και ρυθμίζεται το ζήτημα της προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, όπως και το τι προσόντα ή εργασιακή σχέση μπορούν να έχουν οι διδάσκοντες αυτήν. Ακόμη, στο Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 201/1998, ΦΕΚ 161 τ. Α'13/7/98 τίθεται το θέμα του δικαιώματος της επιλογής παρακολούθησης του μαθήματος των θρησκευτικών και του εκκλησιασμού από μαθητές μη Ορθόδοξους. Ακόμη τα αλλοδαπά παιδιά μπορούν να αναγράφουν στα έγγραφά τους το θρήσκευμά τους (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και προσανατολίζεται στην συνάντηση των παιδιών με τον ελληνικό πολιτισμό είναι του ΟΕΒΔ, έτσι, όπως είχε εκπονηθεί για τα παιδιά των Ελληνόπουλων στην Γερμανία. Ως βασικές του αρχές αναφέρονται η επαφή και καλλιέργεια των παιδιών με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό για να μπορέσουν να αποκτήσουν μια διαπολιτισμική ταυτότητα. Γι' αυτό και βασίζεται στις αρχές της ισοτιμίας όλων των πολιτισμών, στην παροχή ίσων ευκαιριών και στην υπόθεση ότι υπάρχει έλλειμμα ή ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου σε παιδιά από άλλα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Το 2016, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4 («Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών»), αποφασίστηκε η ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, βάσει απόφασης του ΥΠΕΠΘ, και σε κέντρα φιλοξενίας. Το όριο μαθητών είναι είκοσι, το ωράριο πρωινό και μεσημεριανό (2-6 μμ) και επόπτευση ασκεί η Ομάδα Διαχείρισης του Ταμείου Ασύλου. Συντονιστές Εκπαίδευσης ορίζονται μόνιμοι προσοντούχοι εκπαιδευτικοί που ζητούν απόσπαση και στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς με ακαδημαϊκά προσόντα, προϋπηρεσία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία και γνώση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών, προσανατολισμένοι στην ένταξη των μεταναστών με παιδαγωγική ευελιξία και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων.

Λόγω της μεγάλης εισροής μεταναστών μετά το 2014 συστήθηκε στην Ελλάδα Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των παιδιών των προσφύγων (ΕΣΠΠ), που κατέγραψε τα παιδιά των προσφύγων για να προσδιορίσει τις ανάγκες τους, τους κατάλληλους για εργασία πρόσφυγες, τις υποδομές, τις πρωτοβουλίες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την υιοθέτηση καλών πρακτικών, το προσωπικό και την επιμόρφωσή του και κάθε είδους ενέργεια που βοηθά στο σχεδιασμό και συντονισμό. Επίσης, διαμόρφωσε προτάσεις βάσει των εθνικών και διεθνών αρχών για τα δικαιώματα των παιδιών, που αφορούν την ψυχοκοινωνική στήριξη, εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών (ΕΣΠΠ, 2016).

Για να υπάρξει επιτυχής ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ΕΣΠΠ προτείνει: α) την εκμάθηση των ελληνικών, β) εντατικά μαθήματα για τα παιδιά που έχουν μείνει εκτός σχολείου για μεγάλο διάστημα, και γ) τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων που θα ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο (ΕΣΠΠ, 2016). Προβλήματα που διαπίστωσε η ΕΣΠΠ αφορούν σε ανεπαρκείς κατασκευές και εξοπλισμό, ακατάλληλες συνθήκες, απουσία στεγασμένων χώρων για εκπαιδευτικές δραστηριότητες και απουσία παιδότοπων. Τα μαθήματα είναι λίγα, κυρίως αγγλικών και ελληνικών, σπάνια μαθηματικών και αραβικών (ΕΣΠΠ, 2016).

Στην Ελλάδα λειτουργεί το δίκτυο SIRIUS με στόχο να βελτιώσει τη σχεδίαση και εφαρμογή των πολιτικών για την ένταξη των παιδιών μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τις φωνές των φορέων που εμπλέκονται. Το δίκτυο καλεί,

δια του Πακέτου Εργασίας 1, τους εθνικούς εταίρους να συναξιολογήσουν μαζί τους την πορεία των πολιτικών, καθοδηγώντας Ομάδες Εστίασης και συντάσσοντας εθνικές εκθέσεις για το αν προσεγγίστηκαν επαρκώς τα ζητούμενα της εκπαίδευσης μεταναστών και αν υλοποιήθηκε η στρατηγική ‘Ευρώπη 2020’ (Sirius, 2013, Palaiologou, 2016).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική. Καίριας σημασίας πεδίο στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τα διαπολιτισμικά θέματα είναι η συμμετοχή τους σε σχετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, για να τους φέρει αντιμέτωπους με «εικονικές» καταστάσεις και εκπαιδευτικά σενάρια. Πρόσφατα αναπτύχθηκαν τέτοιες δραστηριότητες από την UNHCR και την ΜΚΟ ActionAidHellas. Αυτά είναι: «Δραστηριότητες για Βιωματική Εκμάθηση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα «Δικαιώματα των Προσφύγων», «Δεν είναι μόνο αριθμοί», «UNHCR», «Κύριος 2P: ο παγκόσμιος πολίτης» (Palaiologou, 2016).

#### **7.4. Ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην ένταξη των μεταναστών της Ελλάδας**

Οι ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα είναι προσανατολισμένες να προσφέρουν υποστήριξη στις μειονότητες και να βοηθούν στην ένταξη των μεταναστών, ώστε αυτοί να μη γνωρίσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Έτσι, οι ΜΚΟ στην Ελλάδα αναλαμβάνουν δράση για την αναδιαμόρφωση των πολιτικών, ιδίως όσον αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων και για την ένταξή τους (Sirius, 2013). Αξίζει βέβαια να αναφερθεί και η έμπρακτη συνεισφορά τους σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και δράσεις, ιδίως στα νησιά. Κάποιες ΜΚΟ δραστηριοποιούνται σε πολλά κέντρα, άλλες απασχολούν έμμισθο προσωπικό και άλλες αποτελούνται από εθελοντές. Μερικές από αυτές είναι: Ερυθρός Σταυρός, Παιδικά Χωριά SOS, PRAXIS, Χαμόγελο του Παιδιού, ΑΡΣΙΣ, ACTION AID, Αντιγόνη, κ.ά. (ΕΣΠΠ, 2016). Πρόσφατα οι ΜΚΟ, όπως η ActionAidHellas, συμμετείχαν σε «Δραστηριότητες για Βιωματική Εκμάθηση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα Δικαιώματα των Προσφύγων» για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Palaiologou, 2016).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### 8.1. Συγκριτική προσέγγιση των μελετών περίπτωσης

Στη μελέτη αυτή, το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στο ζήτημα των ενταξιακών εκπαιδευτικών συστημάτων για τους μετανάστες μέσω της μελέτης περίπτωσης της Γερμανίας και της Ελλάδας. Επιλέξαμε την Γερμανία, μια χώρα υποδοχής μεταναστών, που αναζητούσε ανειδίκευτους εργάτες λόγω της ανάπτυξης της μεταπολεμικά και της επαγγελματικής κινητικότητας των γηγενών (Γκότοβος, 1997, Μουσούρου, 1991). Η Ελλάδα, από την άλλη πλευρά, από χώρα εκροής μεταναστών από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα υπερατλαντικά και, μεταπολεμικά, ενδοευρωπαϊκά για την αναζήτηση ενός καλύτερου αύριου, στη σύγχρονη εποχή γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών (Καραγιάννης κ.ά., 2012, Νικολάου, 2011, Κασίμης, Βεντούρα & Ζιώμας, 2012, Μπάγκαβος, 2015). Ταυτόχρονα, όμως, εκρέουν Έλληνες μετανάστες νεαρής ηλικίας, αυξημένων προσόντων και αξιολογής προϋπηρεσίας για να αντιμετωπίσουν την κρίση (Κουντουρής, 2016, Λαμπριανίδης, 2011). Η συγκριτική μελέτη των δύο αυτών χωρών διαφορετικών περιπτώσεων, ανέδειξε τα εξής χαρακτηριστικά:

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας είναι αποκεντρωμένο, λόγω του χωρισμού της χώρας σε αυτόνομα κρατίδια (Länder), τα οποία διαχειρίζονται τα σχολεία, ενώ το επικουρούν και κεντρικά όργανα. Οι βαθμίδες είναι διαφορετικές: το Δημοτικό διαρκεί από 4-6 χρόνια και η Δευτεροβάθμια έχει διάφορους τύπους (κατώτερης εκπαίδευσης, γενικής, διαφόρων κατευθύνσεων, Γυμνάσια, Ενιαία σχολεία (Lohmar και συν.2012, Internations.org, Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007), ενώ η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει τους τύπους των πανεπιστημίων, κολλεγίων, ακαδημιών, εφαρμοσμένων επιστημών (Σταμούλη, χ.χ.).

Η Ελλάδα, αντίθετα, έχει ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης ιεραρχικής οργάνωσης, με διοίκηση σε τρία επίπεδα που το καθιστά περίπλοκο και βαθμίδες το Δημοτικό Σχολείο, διάρκειας έξι ετών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με υποχρεωτικό το τριετές Γυμνάσιο. Μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρέχει το Λύκειο (Ενιαίο και ΤΕΕ). Υπάρχουν ακόμη μουσικά, εκκλησιαστικά σχολεία και αδιαβάθμητα ΙΕΚ. Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κατόπιν πανελληνίων εξετάσεων των εισαχθέντων, διακρίνεται στα ΤΕΙ και ΑΕΙ (Υπουργείο Παιδείας, 2015, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Eurydice, 2007).

Η Γερμανία δεν έχει δομικές ακαμψίες. Τα ομοσπονδιακά κράτη συμμετέχουν στις πολιτικές, με συστάσεις και ψηφίσματα και έτσι έχουν μια πιο ξεκάθαρη διαχείριση και καλύτερο συντονισμό (Miera, 2007), ενώ η Ελλάδα μόλις πρόσφατα ίδρυσε την ΕΣΠΠ για να συντονίσει καλύτερα το μεταναστευτικό, το Εθνικό Συμβούλιο και τις ΔΥΕΠ (2016) (ΕΣΠΠ, 2016, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2016).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, η χώρα ακολουθεί την Ευρωπαϊκή πολιτική που έθεσε τους στόχους της ένταξης, της εξάλειψης του ρατσισμού, της πρόσβασης στην εκπαίδευση σε όλους και προσπάθησε να απομακρυνθεί από το αφομοιωτικό χαρακτήρα, υιοθετώντας την διαπολιτισμική προσέγγιση (COM, 2008, Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Έτσι η Γερμανία αρχικά θεωρούσε τους μετανάστες προσωρινό εργατικό δυναμικό και θορυβήθηκε μόνο όταν είδε να αυξάνονται τα παιδιά μεταναστών στις τάξεις. Όπως, λοιπόν, αντικατοπτρίζεται στα ψηφίσματα της ΚΜΚ (Miera, 2007), η Γερμανία κατά τη δεκαετία του 1960 προώθησε τις προσωρινές ‘τάξεις των ξένων’, για να τα εντάξει στα κανονικά μαθήματα, αλλά στόχος της ήταν η ομοιογένεια. Από το 1980, λόγω της δυσκολίας διαμόρφωσης της ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών και της υποεπίδοσης, αναδείχτηκε η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, που προωθεί την πολιτισμική ποικιλία και προτείνει για την ενσωμάτωση στις κανονικές τάξεις τις διγλωσσικές τάξεις, τα τμήματα μητρικής γλώσσας και τις προπαρασκευαστικές τάξεις (Merkens, 2007, Bendel, 2014, Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2007, Crul και συν., 2016).

Αναφορικά με την βελτίωση της ένταξης των μεταναστών στη Γερμανία υπάρχουν δύο απόψεις από τους μελετητές. Κάποιοι θεωρούν καταλληλότερη την ένταξη των παιδιών απευθείας στις κανονικές τάξεις, ενώ άλλοι θεωρούν καταλληλότερες τις προπαρασκευαστικές τάξεις (ΑΠΕ-ΜΠΕ, 2016). Η Γερμανία, επίσης, δεν έχει εξαλείψει σοβαρά προβλήματα, όπως διαχωριστικές τάξεις, διαχωρισμός καλών και κακών συνοικιών, έμφαση στην προώθηση της γερμανικής γλώσσας, περιθωριοποίηση, έλλειψη καταρτισμένων διδασκόντων επιστημόνων και ψυχολόγων, μικρό ποσοστό παρακολούθησης σε επαγγελματικές σχολές, έλλειψη πρόσβασης στην κανονική εκπαίδευση (ειδικά στα κέντρα υποδοχής και όταν δεν υπάρχουν νόμιμα έγγραφα), υπολειτουργία της ατομικής στήριξης (Miera, 2007,

OECD, 2000, Orth, 2009, Andell, 2008, Krakow, 2016, Kohler, 2016, Sirious, 2013, Timm, 2016, Crul και συν., 2016).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, όπως και η Γερμανία, αυτή ακολουθεί την Ευρωπαϊκή πολιτική και προσανατολίζεται στην ένταξη για την διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (COM, 2008, Palaiologou, 2016, ΥΠΕΣ, 2013), θεωρώντας ως βασικό μέσο την εκπαίδευση. Η Ελλάδα δεν ξεκίνησε όπως η Γερμανία την εκπαιδευτική της πολιτική από τη δεκαετία του 1960 ('τάξεις των ξένων' με αφομοιωτικό χαρακτήρα) (Merckens, 2007, Bendel, 2014), αλλά όταν δημιουργήθηκαν οι συνθήκες εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών για την ένταξη μεταναστών, μετά το 1980 (όπως και στη Γερμανία). Εφαρμόστηκε η διαπολιτισμική προσέγγιση, αλλά όχι για μετανάστες που εισέρευσαν, αλλά για Έλληνες που επαναπατρίστηκαν και για Ποντίους. Δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής μαθητών και φροντιστηριακά τμήματα, τα οποία ωστόσο επέτειναν το διαχωρισμό (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Το ίδιο σκεπτικό ακολουθήθηκε και μετά το 1990 με την μαζική εισροή μεταναστών (κυρίως Βαλκανίων), αλλά εμπλουτίστηκε με διαπολιτισμικά σχολεία, δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Όμως δεν άρθηκαν οι διαχωρισμοί, ούτε αναδείχτηκε η πολιτισμική διαφορετικότητα, οπότε και πάλι υπήρξε ομοιογένεια. Πιο πρόσφατα, με σχετική νομοθεσία (Ν.3386/05) έχει παρακαμφθεί η προϋπόθεση της ύπαρξης εγγράφων, προωθείται η φοίτηση των μεταναστών στα πανεπιστήμια, υπάρχει δικαίωμα επιλογής εκκλησιασμού και αναγνωρίζονται οι τίτλοι σπουδών, ενώ η μητρική γλώσσα διδάσκεται προαιρετικά, ενώ στη Γερμανία υπάρχουν μαθήματα μητρικής γλώσσας και τηρούνται διατροφικές συνήθειες και ισλαμιστικά έθιμα στο πλαίσιο της αποδοχής (Miera, 2007, Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ., Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, Triandafyllidou & Gropas, 2007).

Παρά τη συστηματικότητα που διακρίνει τη Γερμανία, οι δυο χώρες παρουσιάζουν παρόμοια προβλήματα και ελλείψεις. Τόσο η Ελλάδα όσο και η Γερμανία (και Ιταλία) στην πράξη δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικά την διαπολιτισμική προσέγγιση, καθώς δεν κατανοείται η διαφορετικότητα και υπάρχει τάση προς αφομοίωση, ενώ η Ελλάδα διαχωρίζει τους αυτόχθονες από τους μετανάστες μαθητές και δεν αποφεύγεται η συγκέντρωση μεταναστών σε σχολεία με χαμηλή απόδοση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δεν καταρτίζονται επαρκώς και η γλωσσική υποστήριξη είναι ανεπαρκής λόγω έλλειψης πόρων ιδίως εν μέσω κρίσης, που πλήττει και τους ίδιους

τους μετανάστες. Τα δε φαινόμενα ρατσισμού έχουν αυξηθεί και έχουν αναδυθεί ακροδεξιές ιδεολογίες (Sirius, 2013).

Η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, επιστημόνων και ψυχολόγων είναι ένα πρόβλημα που υφίσταται και στις δύο χώρες (Sirius, 2013, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 118). Αναγνωρίζεται, ωστόσο, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, κυρίως, υπό τη μορφή δραστηριοτήτων, όπως «εικονικές» καταστάσεις και εκπαιδευτικά σενάρια, που προωθούνται από τον ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και άλλους φορείς και ΜΚΟ (Paliologou, 2016).

Η Ελλάδα περισσότερο από την Γερμανία έχει ανεπαρκείς υποδομές και συνθήκες (ιδίως στα κέντρα φιλοξενίας), λίγα μαθήματα, εμφανίζει αυξημένη ξενοφοβία και ρατσισμό, πρόωρη αποχώρηση των μεταναστών παιδιών από το σχολείο και μη κάλυψη στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες των 15χρόνων. Στη Γερμανία η δια βίου μάθηση είναι περισσότερο ανεπτυγμένη, αλλά το ποσοστό ολοκλήρωσης των πανεπιστημιακών σπουδών είναι μικρό, όπως και στην Ελλάδα (ΕΣΠΠ, 2016, Sirius, 2013).

Αναφορικά με τους στόχους της ‘Ευρώπης 2020’ στην προσχολική αγωγή η Ελλάδα και Γερμανία κατασκεύασε νέους παιδικούς σταθμούς και δίνεται προσοχή στην γονική συμμετοχή και την επιμόρφωση των διδασκόντων. Στην Ελλάδα, όμως, ο στόχος της συμμετοχής και καλής απόδοσης των 15χρόνων στην ανάγνωση, μαθηματικά και επιστήμες δεν καλύπτεται και υπάρχει αυξημένη πρόωρη αποχώρηση των μαθητών (Sirius, 2013).

Πρόκειται για ελλείψεις που πρέπει να βελτιώσει η Ελλάδα προκειμένου να ανταποκριθεί στην πρόκληση της προσφυγικής κρίσης και να επιτύχει την ένταξη και την κοινωνική συνοχή. Η ΕΣΠΠ θεωρεί ότι θα υπάρξει καλύτερη ένταξη των προσφυγόπουλων αν προωθηθεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, αν υπάρξει στήριξη των παιδιών για να ενταχθούν στο σχολείο και εντατικά μαθήματα για όσα παιδιά έχουν μείνει εκτός σχολείου για μεγάλο διάστημα (ΕΣΠΠ, 2016).

Σε γενικές γραμμές, τόσο η Ελλάδα όσο και η Γερμανία παρότι ακολουθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν έχουν επιτύχει τους στόχους τους, καθώς και στα δύο κράτη-μέλη της ΕΕ δεν κατανοείται ή δεν αναδεικνύεται η πολιτισμική διαφορετικότητα και υπάρχει μια τάση προς την αφομοίωση και το διαχωρισμό των μαθητών σε αυτόχθονες και μετανάστες (Sirius, 2013). Από την άλλη, και στις δύο

χώρες είναι σημαντική η συμβολή των ΜΚΟ τόσο γιατί αποτελούν καίριους φορείς της κοινωνίας των πολιτών που συνδιαμορφώνουν τις πολιτικές όσο και γιατί συμμετέχουν έμπρακτα σε πολλούς τομείς όπως η εκπαίδευση, για να βοηθήσουν στην καλύτερη δυνατή ένταξη των μεταναστών (Sirius, 2013, Gul-Rechlewicz, 2016, Koehler, 2016, Bendel, 2014).

## **8.2. Συμπεράσματα-Συζήτηση**

Η παρούσα εργασία διαπίστωσε ότι η ραγδαία εισροή προσφύγων στην Ευρώπη την τελευταία τριετία καθιστά όλο και επιτακτικότερη την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που εστιάζουν στην ένταξη (ομαλή κοινωνικοποίηση) και άρα την κοινωνική συνοχή. Η Ευρώπη, σεβόμενη τις διεθνείς συνθήκες, προσανατολίζεται στην απομάκρυνση από την αφομοίωση, στην ανάδειξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας, στο σεβασμό, την ισότητα, στην κατάργηση των διακρίσεων και στην άρση του αποκλεισμού. Το διαπολιτισμικό πρότυπο που ακολουθεί η Ευρώπη κινείται προς αυτή την κατεύθυνση και δίνει έμφαση στην πρόσβαση και στη δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά των μεταναστών (Schnapper, 2008, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011, Νικολάου, 2000, Μπαλασσά-Φλέγκα, 2003). Οι πολιτικές της ΕΕ κατανοήθηκαν μέσα από τη σύγκριση των δύο ευρωπαϊκών χωρών, Ελλάδας και Γερμανίας, από την οποία προέκυψαν τα εξής:

Η Γερμανία διαθέτει ένα αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης, όπου τα αυτόνομα και ομόσπονδα κρατίδια διαχειρίζονται τις σχολικές μονάδες (Lohmar και συν. 2012, Internations.org, Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007). Αντίθετα, η Ελλάδα έχει ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, τριών επιπέδων, πολυνομικό, γραφειοκρατικό και περίπλοκο, με τις σχολικές μονάδες να έχουν μικρή σχετική αυτονομία. (Υπουργείο Παιδείας, 2015, Κουτούζης, 2012, Eurydice, 2009).

Η Γερμανία, χώρα υποδοχής μεταναστών μεταπολεμικά, ακολούθησε την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες, με το διαπολιτισμικό πρότυπο, που εστιάζει στην ένταξη και στην πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση. Έτσι, αντικατέστησε τις προσωρινές τάξεις των ξένων (δεκαετία 1960) με την ενσωμάτωση των μεταναστών σε κανονικές τάξεις (διγλωσσικές), τμήματα προετοιμασίας και τμήματα μητρικής γλώσσας (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, Miera, 2007, Merkens, 2007, Bendel, 2014, Crul και συν., 2016). Παρόλα αυτά με την αυξημένη ροή μεταναστών της τελευταίας τριετίας εμφανίζονται



ζητήματα περιθωριοποίησης, υποεπίδοσης, ανεπάρκειας καταρτισμένων εκπαιδευτικών, αδυναμία παρακολούθησης μαθημάτων στα κέντρα υποδοχής (Krakow, 2016, Kohler, 2016, Timm, 2016, Crul και συν., 2016).

Η Ελλάδα ξεκίνησε την εκπαιδευτική της πολιτική για την μετανάστευση, εφαρμόζοντας το διαπολιτισμικό πρότυπο ένταξης μετά το 1980 αρχικά με τους παλλινοστούντες (φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις υποδοχής). Μετά το 1990 απέκτησε δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό, διαπολιτισμικά σχολεία και ξεκίνησε η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Προσπάθεια ανάδειξης της πολιτισμικής διαφορετικότητας γίνεται το 2005, ανοίγει η πρόσβαση και διδάσκεται προαιρετικά η μητρική γλώσσα (Bendel, 2014, Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, Ν.3386/05, Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, Triandafyllidou & Gropas, 2007).

Και οι δύο χώρες δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη διαπολιτισμική προσέγγιση, δεν αναδεικνύεται η πολιτισμική διαφορετικότητα, υπάρχει έλλειψη πόρων, ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτών και περιθωριοποίηση, με την Ελλάδα να υπερτερεί στις ελλείψεις και συνακόλουθα στην υποεπίδοση και την πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών (Sirius, 2013).

Θεωρείται λοιπόν αναγκαίο ότι πρέπει να ενταθεί η προσπάθεια ώστε να υπάρχει απρόσκοπτη ένταξη των μεταναστών και άρση των διαχωρισμών προς μια Ευρώπη με κοινωνική συνοχή και ευημερία.

### **8.3. Συνολική αποτίμηση της μελέτης**

Η συστηματική μελέτη, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, απέδωσε την επίτευξη του αρχικού στόχου, που δεν είναι άλλος από το να αναδειχτούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ, ώστε να κατανοηθεί το θέμα της αντιμετώπισης του μεταναστευτικού φαινομένου στο πλαίσιο της ΕΕ, μέσα από την σύγκριση δυο μελετών περίπτωσης, της Ελλάδας και Γερμανίας.

Πράγματι, η συγκριτική μελέτη των δύο χωρών ανέδειξε τα θετικά σημεία του χρησιμοποιούμενου μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του ρόλου του στην ένταξη και την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής. Η Ελλάδα και η Γερμανία ακολουθούν τις ευρωπαϊκές και διεθνείς επιταγές, σεβόμενες την ισοτιμία, την δημοκρατία, το σεβασμό αλλά και την ανάδειξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Ωστόσο, εμφανίζουν αρκετές ελλείψεις κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης, που κάνουν επιτακτική την αλλαγή ή και την ανάληψη μέτρων που θα

βελτιώσουν τις πολιτικές της Ευρώπης, προκειμένου να ανταπεξέλθει στην μαζική εισροή μεταναστών της τελευταίας τριετίας.

#### **8.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τις βασικότερες διαστάσεις του ζητήματος των εκπαιδευτικών πολιτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την επικέντρωση στη συγκριτική προσέγγιση δυο εθνικών πλαισίων ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικών για την ένταξη μεταναστών και προσφύγων στον ευρωπαϊκό χώρο.

Θεωρείται, όμως, ότι είναι αναγκαία η εκπόνηση εμπειρικών μελετών σχετικών με το θέμα. Για παράδειγμα, θα ήταν ενδιαφέρουσα μια μελλοντική έρευνα, που θα αποτυπώνει την άποψη των εκπαιδευτικών διαφόρων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την ένταξη και τα προβλήματα/ελλείψεις που υπάρχουν σχετικά με αυτή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: έκδοση Λιβάνη Α.Β.Ε.-Νέα Σύνορα.

Ανδρούσου, Α. (2000) Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. στο Α. Βαφέα (επιμ.) *Το πολύχρωμο σχολείο-Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος.

ΑΠΕ-ΜΠΕ, (2016). «Ακτινογραφία» της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων σε τέσσερις χώρες. *Άρθρο στην Εφημερίδα Πρώτο Θέμα*, Ανακτήθηκε στις 8/7/17 από: <http://www.protothema.gr/world/article/614365/aktinografia-tis-ekpaideusis-ton-raidion-prosfugon-se-tesseris-hores/>.

Αφουξενίδης, Α., Σαρρής, Ν., Τσακρική, Ο. (επιμ) (2012). Ένταξη των Μεταναστών: Αντιλήψεις, Πολιτικές, Πρακτικές. *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών*.

Βάρελη, Ε. (2015). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. 1<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Διόνικος

Βεντούρα, Λ. (1999). Οι δρόμοι της μεγάλης φυγής των Ελλήνων. *Εφημερίδα το Βήμα*. Ανακτήθηκε στις 10/7/17 από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=117495>.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. 2<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. Ε. (1997). Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία. Στο *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών*, 43-54. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ.

Γραφείο του Υπατου Αρμοστή των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, (2000). «Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων, σύμφωνα με την Σύμβαση του 1951 και το Πρωτόκολλο του 1967 για το καθεστώς των Προσφύγων», Γ' έκδοση, Αθήνα.

Γιακουμάκη, Β. (2007). Η υιοθέτηση της 'πολυπολιτισμικότητας': Μία εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.) *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Γόβαρης, Χ. (2016). *Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σχολείο της μεταναστευτικής κοινωνίας – Η εκδοχή της Δικαιοσύνης Αναγνώρισης (Anerkennungsgerechtigkeit)*. Ανακτήθηκε στις 8/9/17 από

[http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAA167/%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97\\_%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%99%CE%9F%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%97.pdf](http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAA167/%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%99%CE%9F%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%97.pdf)

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). «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.

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.

Έκθεση Ηνωμένων Εθνών, (χ.χ.). *Most common nationalities of Mediterranean sea arrivals*. Ανακτήθηκε στις 6/7/17 από: <http://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean?id=83>.

Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, (2016). *Παρατηρήσεις του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες επί του Νόμου 4375/2016*.

EUR-Lex, (2008). *Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Μετανάστευση και το Άσυλο*. Ανακτήθηκε στις 7/9/17 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ajl0038> .

EUR-Lex, (2003). *Μετανάστευση, ένταξη και απασχόληση*. Ανακτήθηκε στις 6/9/17 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10611>.

EUR-Lex, (2008). *Πράσινη Βίβλος - Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ*. {SEC(2008) 2173} /\* COM/2008/0423. Ανακτήθηκε στις 7-9-17 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0423> .

Ευρωπαϊκή Ένωση, (x.x), *Dynot*, ανάκτηση από: [http://www.dynot.net/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=7&id=53&Itemid=59&lang=el](http://www.dynot.net/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=7&id=53&Itemid=59&lang=el).

Ευρωπαϊκή Ένωση, (χ.χ.). *Άσυλο και μετανάστευση*. Ανακτήθηκε από [https://europa.eu/european-union/topics/justice-home-affairs\\_el](https://europa.eu/european-union/topics/justice-home-affairs_el).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). *Σχέδιο Δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών*, Στρασβούργο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). *Ανακοίνωση για την υποστήριξη της πρόληψης της ριζοσπαστικοποίησης που οδηγεί σε βίαιο εξτρεμισμό*, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). *Η ΕΕ και η προσφυγική κρίση*. Ανακτήθηκε στις 20/7/17 από <http://publications.europa.eu/webpub/com/factsheets/refugee-crisis/el/>.

Eurostat, (2016). *Στατιστικές για τη μετανάστευση και τον μεταναστευτικό πληθυσμό*. Ανακτήθηκε στις 7/7/17 από: [http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics/el](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/el).

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2003). *Οικογενειακή Επανάσταση*. Οδηγία 2003/86/ΕΚ. Διαθέσιμο στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:l33118>.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2002). *Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Σεβίλλης 2002: Συμπεράσματα της Προεδρίας*. Ανακτήθηκε στις 25/7/17 από <file:///C:/Users/Eleni/Downloads/72641.pdf>.

Eurydice, (2009-2010). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 8/9/17 από <https://www.gdimitrakopoulos.gr/files/programma.pdf>.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεριανός, Κ. (2010). *Μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα: από τα διεθνή σύνορα στα κοινωνικά εσωτερικά σύνορα της μεγαλόπολης*. Απόσπασμα από την ιστοσελίδα <http://historein-hostorein.blogspot.com/2010/03/blog-post.html>.

Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης Ανάλυσης και Έρευνας, (χ.χ). *Η Μετανάστευση και ο Διεθνής ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε στις 6/7/17 από: <http://www2.aueb.gr/statistical-institute/european-citizens/Immigration.pdf>.

IOM, (χ.χ.). *Ειδική Επιτροπή Για την Επεξεργασία μιας Σύμβασης ενάντια στο Διεθνές Οργανωμένο Έγκλημα, "ConceptsofTrafficking, SmugglingandOrganisedCrime-*

[www.iom.int/documents/publications/en/mitrafeuro.pdf](http://www.iom.int/documents/publications/en/mitrafeuro.pdf)

IOM Ελλάδας, (2017). *ΔΟΜ: Στις 2.876 οι αφίξεις μεταναστών και προσφύγων στη Μεσόγειο το 2017*. Ανακτήθηκε στις 10/7/17

από: <https://greece.iom.int/el/news/%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82-2876-%CE%BF%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84>

Καναβάκης, Μ. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. *Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. 4η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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.

Κασιμάτη, Κ. «κ. συν.» (2003). *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης*. 1<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Gutenberg.

Κασίμης, Χ., Βεντούρα, Λ. & Ζιώμας, Δ. (2012). *Οι κοινωνικές επιπτώσεις της μετανάστευσης και της αστυφιλίας στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη*, Σύνοψη. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Κουντούρης, Γ. (2016). *Brain Drain: η Ελλάδα έχασε 427.000 νέους επιστήμονες λόγω κρίσης*, Εμπορικό Επιμελητήριο Αθηνών, 2-7-2016 Ανακτήθηκε στις 10/7/17 από: <http://www.eea.gr/gr/el/articles/brain-drain-iellada-exase-427000-neoys-epistimones-logo-krisis>.

Κουτούζης, Μ. (2008). Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (2<sup>η</sup> έκδ.). Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., Παύλος, Χ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κτιστάκης, Γ. κ. συν., (2001). *Μετανάστες Ρατσισμός Ξενοφοβία-από τη θεωρία στην πράξη*, 1<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική: Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστάκη, Ε. (2016). *Από πού έρχονται οι πρόσφυγες στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 10/7/17 από: <http://www.fortunegreece.com/wp-content/uploads/2016/01/28/%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B5%CF%82.jpg>.
- Λαμπριανίδης, Λ. (2011). *Επενδύοντας στη φυγή. Η διαρροή επιστημόνων από την Ελλάδα την εποχή της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Λινάρδος-Ρυλιμόν, Π. (1993). *Αλλοδαποί εργαζόμενοι και αγορά εργασίας στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*, Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64 Χειμώνας 2014.
- Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση – *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 8. Ανακτήθηκε στις 6/7/17 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/7.pdf>.
- Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2002). Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική – μελέτη υποθέσεων συγκεκριμένων χώρων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Δεύτερο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Πάτρα.
- Μπάγκαβος, Χ. «κ. συν.» (2006). *Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία*, 1<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπάγκαβος, Χ. (2015). Διεθνής μετανάστευση: η μετατροπή της Ελλάδας από χώρα εκροής σε χώρα εισροής μεταναστών. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Τραγάκη, Α., Μπάγκαβος, Χ. & Ντούνας, Δ. 2015. *Περί δημογραφίας και πληθυσμιακών εξελίξεων*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 11. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4679>.
- Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (επιμ), (2006). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (χ.χ.). Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική. *INE, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*, Μελέτη 15. Ανακτήθηκε στις 10/7/17 [http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/MELETH\\_15.pdf](http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/MELETH_15.pdf).
- Μπαλασά-Φλέγγα, Ε. (2003). *Η Συμβολή της UNESCO και άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας*. 1<sup>η</sup> έκδ. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. 4<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική & Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχος 9. Ανακτήθηκε στις 15/7/2017 από <http://cire.edu.gr/volumes/tefhos-9/>.
- OECD, (2000). *Έκθεση για την Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 6/7/17 από: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>.
- ΟΟΣΑ (χ.χ.), *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον ΟΟΣΑ*. Ανακτήθηκε στις 10/7/17 από: <http://www.hri.org/docs/OECD.html>
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική Πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών*, Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική-Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.



- Παπαγαλάνη Λ. & Καλαφάτη Θ. (2003). «Εργατική Μετανάστευση· οι Έλληνες στη Γερμανία και τη Δ. Ευρώπη» στο Παναγιωτόπουλος Β., (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 9<sup>ος</sup>, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα.
- Schnapper, D. (2008). *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση-Μια σύγχρονη προσέγγιση*, (Μτφρ Παπαδοπούλου, Ε.), Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Sirious, (2013). Ανάλυση εφαρμογής στρατηγικών από εθνικούς εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς. ΠΕ 1 Κρατική Επισκόπηση-Συγκριτική Ανάλυση *.Ευρωπαϊκό φόρουμ για τις μεταναστευτικές σπουδές (efms)*, Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου Bamberg.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση : Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Αθήνα, Ι.ΜΕ.ΠΟ.
- Σολομών, Ι. (1997). Εκπαίδευση και Δημοκρατία, *Ο Πολίτης*, τ.32.
- Σταμούλη, Ε., (χ.χ). Το Γερμανικό Εκπαιδευτικό σύστημα με έμφαση στον τρόπο πρόσβασης σε ΑΕΙ. *Σεμινάριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ανακτήθηκε στις 7/7/17 από:[http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/29406/mod\\_resource/content/0/docs/bachelor\\_seminar.pdf](http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/29406/mod_resource/content/0/docs/bachelor_seminar.pdf)
- Συνθήκη για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*, Μέρος 3<sup>ο</sup>, Τίτλος IV, άρθρο 63, [www.eurpopa.eu.int/abc/treatiesel.htm](http://www.eurpopa.eu.int/abc/treatiesel.htm)
- Τουλιάς, Η. (2005). *Η Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα-Μύθος και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α., (2008). «Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών Διερεύνηση των προβλημάτων και της Προοπτικής Επίλυσής τους», Αθήνα, ΕΚΚΕ. Ανακτήθηκε στις 6/7/17 από:<http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf>.
- Τσαούσης, Δ. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική-Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση-* Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης ΚΕ.Κ.ΜΟ.ΚΟ.Π. Αθήνα: Gutenberg.
- Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR),(2001). “*WorldRefugeeOverview-RefugeesbyNumbers*, 2001 Edition.Ανακτήθηκε από [www.unhcr.ch](http://www.unhcr.ch).
- Υπουργείο Παιδείας, (2015). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Ανακτήθηκε στις 10/7/17 από:<http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy/298-uncategorised/299-to-ekpaideytiko-systima>.

Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, (χ.χ). *Η νέα Υπηρεσία Ασύλου και η Αρχή Προσφυγών*. Ανακτήθηκε στις 7/9/17 από [http://asylo.gov.gr/?page\\_id=430](http://asylo.gov.gr/?page_id=430).

ΥΠΕΣ, (2013).*Εθνική Στρατηγική για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών*, Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής. Ανακτήθηκε στις 10/7/17 από: [http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/ethniki\\_stratigiki.pdf](http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/ethniki_stratigiki.pdf)

Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4, (2016). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Αρ. Φ. 3502.

ΥΠΠΕΘ, (2016). *Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων*.

Φραγκουδάκη, Α. (1985).*Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

### **Ξενόγλωσση**

Ainscow, M. (1999).*Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Falmer Press

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*. Vol.8, No. 2, pp.125-139.

Andell, K. (2008). *A Country Divided: A Study of the German Education System*. The Monitor. Ανακτήθηκε στις 15/7/17 από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.504.1708&rep=rep1&type=pdf>.

Barton, L. (2003).*Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion. Inaugural Professional Lecture*, London: Institute of Education, University of London.

Bendel, P. (2014). Coordinating immigrant integration in Germany. *Migration Policy Institute Europe* (mpi).

Bernstein, B. (1996).*Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, London: Taylor & Francis.

Bhabha, J. (1998). «Enforcing the Human Rights of Citizens and Non-Citizens in the Era of Maastricht: Some Reflections on the Importance of States», *Development and Change*, 29, σσ. 697-724

Campbell, C. et al. (2001).*Research Matters*, London: Institute of Education, University of London, pp. 1-12.

- CEC, (2003): ‘Communication from the Commission... on immigration, integration and employment’, *COM* (2003) 336 final, 3.6.2003.
- Chimni, B. S. (2000). «Globalization, Humanitarianism and the Erosion of Refugee Protection», *Jurnal of Refugee Studies*, Vol. 13, No 3.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie F., & Ghaemina, S., (2016). No lost generation. Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. *EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography in Florence*.
- Connell, R. W. (2002). Making the difference, then and now, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 23, No. 3, pp. 319-327.
- Council of Europe, (1986). *The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants – Final Report*, Strasburg.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses, In: H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*, London: Kogan Page.
- Economic and Social Committee (ESC), (2002): *Opinion of the Economic and Social Committee, on Immigration, Integration and the role of civil society organizations*, Brussels: Economic and Social Committee, EU. Document CES 365/2002.
- European Parliament (EP), (2003): *Draft Report on the Communication from the Commission on immigration, integration and employment, Committee on Employment and Social Affairs*, European Parliament, 2003/2147(INI).
- European Commission, (2015). *Declaration on Promoting Citizenship and the common Values of Freedom, Tolerance and non-Discrimination through Education*, Paris, 17/03/2015. Ανακτήθηκε στις 15/7/17 από [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/1/14/Leaflet\\_Paris\\_Declaration.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/1/14/Leaflet_Paris_Declaration.pdf)
- Eurydice (2004a). *Integrating immigrant children into schools in Europe*, Brussels.
- European Commission, (χ.χ.). *Directorate General for Education and Culture*. Ανακτήθηκε στις 10/7/17 από: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=812>.
- Eurydice, (2007). *The Information Database on Education Systems in Europe, Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα*, European Commission. Ανακτήθηκε στις 10/7/17

από:[http://www.pischools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia\\_nomothetiko\\_plaisio/eyridiki,%20kallit.%20sxoleia.pdf](http://www.pischools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia_nomothetiko_plaisio/eyridiki,%20kallit.%20sxoleia.pdf).

Federal Office for Migration and Refugees, (χ.χ). *Migrants' Organisations*. Ανακτήθηκε στις 9/7/17

από:<http://www.bamf.de/EN/Willkommen/VerbaendeOrganisationen/Migrantenorganisationen/migrantenorganisationen-node.html>

Gul-Rechlewicz, V. (2016). The role of the non-governmental organizations in multicultural society: ngos in the Netherlands. Proceedings of ADVED 2016 2nd International Conference on Advances in Education and Social Sciences 10-12 October 2016- Istanbul, Turkey.

Hill, J. (2014). *Germany struggles to adapt to immigrant influx*. BBC NEWS. Ανακτήθηκε στις 8/9/17 από <http://www.bbc.com/news/world-europe-29686248>.

Johansson, R. (2003). Case Study Methodology. A key note speech at the *International Conference "Methodologies in Housing Research"* organised by the Royal Institute of Technology in cooperation with the International Association of People–Environment Studies, Stockholm, 22–24 September 2003. Ανακτήθηκε στις 6/7/17 από:[http://www.psyking.net/htmlobj-3839/case\\_study\\_methodology-rolf\\_johansson\\_ver\\_2.pdf](http://www.psyking.net/htmlobj-3839/case_study_methodology-rolf_johansson_ver_2.pdf).

Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück,(χ.χ.). *Developments since the Second World War*. Ανακτήθηκε στις 8/9/17 από <http://focus-migration.hwwi.de/Germany.1509.0.html?&L=1>

InterNations,(χ.χ.), Ανάκτηση από:<http://www.internations.org/germany-expats/guide/15985-family-children-education/schools-in-germany-15992>.

International Organization for Migration (IOM), “*Overview of International Migration*”, Chapter One, “Migration Terminology and Patterns in Historical Context”, [www.iom.int](http://www.iom.int)

IOM (n.d): *Informed Migration: Greece, Geneva*: International Organization for Migration.

International Organization for Migration (IOM), “*Overview of International Migration*”, Chapter One, “Migration Terminology and Patterns in Historical Context”, [www.iom.int](http://www.iom.int)

International Organization for Migration, (x.x). *Civil Society & NGOs*. Ανακτήθηκε στις 9/7/17 από:<https://www.iom.int/civil-society-ngos>.

Kitroeff, A., *The Journey: The Greek American dream*. Ανακτήθηκε στις 10/7/17 από:<http://www.thejourneygreekamericandream.org/historical.htm>

Koehler, C., (2016). Education, mobility, uncertainty: refugees in receiving countries' education systems. *SouthAfricaInternationalConferenceonEducation* 2016.

Krakow, K. (2016). *Are Current Efforts to Educate Immigrants in Germany Living up to the Task?*, Humanium.Org. Ανακτήθηκε στις 6/7/17 από:<http://www.humanium.org/en/educatingimmigrants-in-germany/>.

Leiden University, *History of International Migration*. Ανακτήθηκε στις 6/9/17 από <http://www.let.leidenuniv.nl/history/migration/>.

Lohmar, B. & Eckhardt, T., German EURYDICE (2013). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2013/4*. Ανακτήθηκε στις 6/7/17 από:[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier\\_en\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf).

Lim, L. & Tan, J. (1999). The marketization of education in Singapore: prospects for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 3, No. 4, pp. 339-351.

Lor, P., (2011). Methodology in comparative studies Στο *International and Comparative Librarianship*, Chapter 4 draft 2011-04-20. Ανακτήθηκε στις 6/7/17 από:<https://pjlror.files.wordpress.com/2010/06/chapter-4-draft-2011-04-20.pdf>

Manning, A. (2009). The integration of immigrants and their children in Europe. *Centre Piece*, Winter 2009/10. Ανακτήθηκε στις 7-9-17 από <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cp304.pdf>.

Merkens, H. (2007). Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Η αποτυχία μιας πρόκλησης. *Επιστήμη και Κοινωνία* Τεύχος 17-18/2007.

Miera, F. (2007). German Education Policy and the Challenge of Migration. Paper prepared for the EMILIE project, WP3, Deliverable D4, Final version December 2007. Ανακτήθηκε στις 7/7/17 από:[http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/en/2008/10/german\\_education\\_policy\\_and\\_the\\_challenge\\_of\\_migration.pdf](http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/en/2008/10/german_education_policy_and_the_challenge_of_migration.pdf).

Mussino, E., Strozza, S., Terzera, L. (2014). *Dimensions and Determinants of Immigrant Integration. The Role of Origin and Settlement*. Ανακτήθηκε στις 7/9/17 από <http://paa2014.princeton.edu/papers/141733>

- Nunan, T. et al. (2000). Inclusive education in universities: why it is important and how it might be achieved, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 63-88.
- Orth, P. (2009). *Developments in the Educational System of the Federal Republic of Germany*. *International Conference "Education in the Contemporary World"*.
- OECD, (2014). *Jobs for Immigrants* (Vol. 4) Labour Market Integration in Italy. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214712-en>
- Palaiologou, N., (2016). Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, Their Impact on Future Teachers. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2016; 2 (Special Issue: Intercultural and the 21st Century School): 15-33.
- Penninx, R. (2003). *Integration: The Role of Communities, Institutions, and the State*. MPI. Ανακτήθηκε στις 9/7/17 από: <http://www.migrationpolicy.org/article/integration-role-communities-institutions-and-state>.
- Potts, P. (2000). A Western perspective on inclusion in Chinese urban educational settings, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 4, No. 4, pp. 301-313.
- Rietig, V.& Müller, A., (2016). The New Reality: Germany Adapts to Its Role as a Major Migrant Magnet. *Migration Policy Institute*. Ανακτήθηκε στις 9/7/17 από: <http://www.migrationpolicy.org/about/mission>.
- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: a reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 11, No. 2, pp. 173-192.
- Stiftung, R. (χ.χ.). *European Program for Integration and Migration*. Ανακτήθηκε στις 9/7/17 από: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/html/migration-and-integration.asp>.
- Timm, M. (2016). The Integration of Refugees into the German Education System: A Stance for Cultural Pluralism and Multicultural Education. *EJournal of Education Policy*.
- Topping, A. (2011). Germany's middle class happy with rampant inequality in schools. *Article in the new paper The Guardian*. Ανακτήθηκε στις 8/9/17 από <https://www.theguardian.com/world/2011/mar/15/germany-middle-class-inequality-schools>.
- Triandafyllidou, A. & 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.

UNESCO, (2013).*ERF Paper No. 4: Revisiting Learning: The Treasure Within - Assessing the influence of the 1996 “Delors Report”*, French. Διαθέσιμο στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050E.pdf>.

Ward, I. (1997) «Law and the Other Europeans», *Journal of Common Market Studies*, Vol. 35, σσ. 79-95.