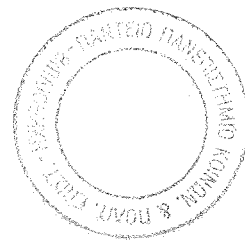


**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ**

**Διπλωματική εργασία με θέμα:**



**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ  
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

**Συμβολή στη διαμόρφωση ενός ερευνητικού  
προγράμματος**

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:** Άννα Λυδάκη, Λέκτορας  
**ΜΕΛΗ:** Αντώνιος Παπαρίζος, Αναπληρωτής Καθηγητής  
Ιωάννα Τσίγκανου, Ερευνήτρια, Εθνικό Κέντρο  
Κοινωνικών Ερευνών

**Μεταπτυχιακός φοιτητής:**  
**Παύλος Χαραμής**  
**A.M. 399MO19**

**Αθήνα 2002**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ [1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΛΕΞΕΙΣ -«ΚΛΕΙΔΙΑ» ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ [2]

ΕΙΣΑΓΩΓΗ [3]

1. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ [8]

2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ [10]

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ [12]

4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: ΕΝΑΣ ΑΜΦΙΣΒΗΤΟΥΜΕΝΟΣ ΟΡΟΣ [14]

5. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΩΣ ΧΩΡΑΣ ΑΠΟΣΤΟΛΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ [24]

6. Η ΕΛΛΑΔΑ ΩΣ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ [27]

6.1 Το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα [27]

6.2 Χαρακτηριστικά της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής μεταναστών [29]

6.3 Μεταναστευτικές πολιτικές στην Ελλάδα [33]

6.4 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων [36]

7. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ: ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ [42]

7.1 Αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού [42]

7.2 Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μεταναστών [44]

7.3 Μετανάστες μαθητές και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα [48]

8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ [62]

8.1 Από τον κοινωνικό αποκλεισμό στη σχολική αποτυχία [62]

8.2 Από τη σχολική αποτυχία στον κοινωνικό αποκλεισμό [72]

8.3 Διαμόρφωση ενός ερευνητικού προγράμματος [80]

9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ [90]

10. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ [102]

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παντείου Πανεπιστημίου «Κοινωνικός αποκλεισμός και μειονότητες» ως συμβολή στη διαμόρφωση ενός ερευνητικού προγράμματος με αντικείμενο τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και τις διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των μεταναστών στην Ελλάδα.

Την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή της διπλωματικής εργασίας αποτέλεσαν η Άννα Λυδάκη, Λέκτορας, ως επιβλέπουσα της εργασίας, και ο Αντώνιος Παπαρίζος, Αναπληρωτής Καθηγητής, και η Ιωάννα Τσίγκανου, Ερευνήτρια στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, ως μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής.

Θεωρώ αυτονόητη υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής για την ουσιαστική και πολύμορφη συμβολή τους στην πραγματοποίηση της εργασίας αυτής.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της εργασίας είναι η μελέτη και ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών των μεταναστών, και η βάσει αυτής της ανάλυσης δημιουργία ενός αντίστοιχου ερευνητικού προγράμματος. Η βασική υπόθεση που τίθεται είναι ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν οι μετανάστες στην Ελλάδα και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά τους από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνδιαμορφώνουν ένα πλαίσιο που παρεμποδίζει την κατάκτηση των μορφωτικών αγαθών από τους μετανάστες μαθητές και ευνοεί ιδιαίτερα τη σχολική τους αποτυχία, η οποία με τη σειρά της συντελεί στη δημιουργία ή ενίσχυση διεργασιών κοινωνικού αποκλεισμού. Το αποτέλεσμα είναι να αναπαράγονται διαγενεακά καταστάσεις και διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού από γενιά σε γενιά. Θεωρούμε ότι η θεωρητική θεμελίωση της πρότασης αυτής με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός ερευνητικού προγράμματος για μια ολοκληρωμένη εξέταση της σχέσης αυτής μέσω κατάλληλων ερευνών.

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής προσδιορίζεται ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός, εκτίθεται η εμπειρία της ελληνικής κοινωνίας σε σχέση με το μεταναστευτικό φαινόμενο (ως χώρας αρχικά αποστολής και στη συνέχεια υποδοχής μεταναστών) και οι συνέπειές της για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, αναπτύσσονται οι μεταβολές που επιφέρει η μετανάστευση στους εκπαιδευτικούς θεσμούς της Ελλάδας και εξετάζονται οι πολιτικές και οι πρακτικές με τις οποίες αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο τη νέα πραγματικότητα. Κατόπιν αναλύεται, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και τις προγενέστερες έρευνες, η σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά των μεταναστών και τις διαδικασίες, μετέπειτα, κοινωνικού αποκλεισμού στις οποίες εκτίθενται ως ενήλικοι, και αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη σχέση. Τέλος, διατυπώνονται προβληματισμοί και προτάσεις σχετικά με το σχεδιασμό ενός ερευνητικού προγράμματος για την εξέταση των αρχικών υποθέσεων μέσω κατάλληλων ερευνών.

## ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- *Μετανάστες*
- *Κοινωνικός αποκλεισμός (μεταναστών)*
- *Εκπαίδευση (μεταναστών)*



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα πρωτόγνωρο φαινόμενο αντιμετωπίζει τις τελευταίες δεκαετίες το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας: Πρόκειται για την πληθώρα των παιδιών μεταναστών που φοιτούν στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτέλεσμα των ισχυρών μεταναστευτικών ρευμάτων που έχουν κατάληξή τους τη χώρα μας. Οι εντυπώσεις που προκαλεί η ευδιάκριτη παρουσία μεταναστών είναι πιο έντονες, αν αναλογιστεί κανείς ότι μέχρι τη δεκαετία του '70 η Ελλάδα ήταν ουσιαστικά η αφετηρία ισχυρών μεταναστευτικών ρευμάτων, τόσο προς χώρες της Ευρώπης όσο και προς άλλες ηπείρους (κυρίως Αμερική και Αυστραλία). Η εξέλιξη αυτή της Ελλάδας, από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, έχει προκαλέσει δυνατούς κραδασμούς σε όλα τα επίπεδα της ελληνικής κοινωνίας, όπως και στο εκπαιδευτικό της σύστημα, ένα σύστημα από παράδοση εθνοκεντρικό, συγκεντρωτικό και δύσκαμπτο, κατευθυνόμενο κατά βάση από μονοπολιτισμικές αντιλήψεις και πρακτικές.

Η αντίδραση της Πολιτείας μπροστά στη νέα αυτή πραγματικότητα, σύμφωνα, τουλάχιστον, με την επίσημη τρέχουσα ρητορική, είναι η «ένταξη» (inclusion) ή η «ενσωμάτωση» (integration) τουλάχιστον ενός μεγάλου μέρους των μεταναστών –και κατ' εξοχήν των χαρακτηριζομένων ως παλιννοστούντων– στην ελληνική κοινωνία και η πρόληψη ή η περιστολή του κοινωνικού αποκλεισμού. Προς την ίδια κατεύθυνση, εξάλλου, κινείται και η επίσημη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τόσο μέσω του θεσμικού πλαισίου που διαμορφώνει όσο και μέσω των προγραμμάτων που προωθεί με στόχο την «ισότιμη ένταξη» ή «ενσωμάτωση» των μεταναστών στις ευρωπαϊκές χώρες και την καταπολέμηση του κοινωνικού

αποκλεισμού. Είναι βέβαιο ότι και στη μια και στην άλλη περίπτωση μπορεί κανείς να επισημάνει αντιφάσεις και υπαναχωρήσεις, ωστόσο η κυρίαρχη κατεύθυνση καθίσταται ευδιάκριτη, τουλάχιστον μέσα από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου που προωθείται τελευταία σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο και μέσα από την ανάλυση των σχετικών επίσημων κειμένων.

Σε κάθε περίπτωση, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Από τη μια πλευρά, θεωρείται ότι μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης η εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων σε μια φάση κατά την οποία αυτή διαπλάθεται εύκολα, με στόχο τη διευκόλυνση της αποδοχής της ετερότητας και της αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Από την άλλη πλευρά, τα μορφωτικά εφόδια που ενδέχεται να αποκτήσουν τα παιδιά των μεταναστών, σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται συχνά εποχή της γνώσης, θεωρούνται ως αναγκαία προϋπόθεση για την ένταξη εν συνεχεία στην αγορά εργασίας και την εξασφάλιση πρόσβασης σε ποικίλα δημόσια και κοινωνικά αγαθά και την ουσιαστική συμβολή τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας υποδοχής.

Ο προβληματισμός που αφορά την αντιμετώπιση μαθητών/μαθητριών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών δεν αποτελεί πρόσφατο φαινόμενο. Η ενίσχυση όμως του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, που προέρχεται από την αυξανόμενη αλληλεξάρτηση των κοινωνιών σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει αναδείξει τα σχετικά προβλήματα σε θέματα μείζονος σημασίας και αυτή η τάση φαίνεται ότι θα

ενισχυθεί στο μέλλον. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η συστηματική ενασχόληση με αυτά, η αναλυτική μελέτη τους και η συνεχής και οργανωμένη παρέμβαση σε όλα τα επίπεδα, με στόχο την αντιμετώπισή τους. Η μελέτη και η ανάλυση των επιμέρους παραμέτρων έχουν ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο για την περίπτωση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και για κάθε μαθητή που εντάσσεται στους σχολικούς θεσμούς και διαμορφώνει στο πλαίσιό τους μια σχέση με τη γνώση.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η μελέτη των σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ένταξη ή τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών των μεταναστών, που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Αποτελεί σχεδόν κοινό τόπο ανάμεσα στους ειδικούς επιστήμονες και ερευνητές ότι η σχέση αυτή αφορά μια αμφίδρομη διαδικασία: Από τη μια πλευρά, η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά μια σειρά παράγοντες που, με τη σειρά τους, θα ασκήσουν επίδραση στη διαδικασία ένταξης ή κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των μεταναστών. Από την άλλη, ο βαθμός ένταξης ή κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστευτικών ομάδων στις κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι επηρεάζει το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών των μεταναστών στους θεσμούς και τις δομές της χώρας υποδοχής, άρα και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, προσδιορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την εν γένει επίδραση που ασκούν στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Η ανάλυση των βασικών πλευρών αυτής της διαδικασίας αλληλεπίδρασης σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, με την αξιοποίηση των δεδομένων που παρέχει η σύγχρονη ελληνόγλωσση –και

κατά περίπτωση και η ξενόγλωσση- βιβλιογραφία αποτελεί βασική επιδίωξη της εργασίας αυτής. Τελικός στόχος είναι ο σχεδιασμός ενός ερευνητικού προγράμματος για τη μελέτη και τεκμηρίωση αυτής της σχέσης.

Η εργασία εκκινεί από τον προσδιορισμό του αντικειμένου της μελέτης και τη διατύπωση των αρχικών υποθέσεων (κεφάλαιο 1). Ακολουθούν η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (κεφάλαιο 2), η περιγραφή της μεθοδολογίας (κεφάλαιο 3) και μια απόπειρα προσδιορισμού του όρου *κοινωνικός αποκλεισμός*, που αποτελεί τη βασική αφηγηριακή έννοια της εργασίας (κεφάλαιο 4). Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά η εμπειρία που έχει συσσωρεύσει η Ελλάδα ως χώρα αποστολής (κεφάλαιο 5) και ως χώρα υποδοχής μεταναστών (κεφάλαιο 6)· η έμφαση σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο δίνεται: (α) στα σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα προς την ελληνική κοινωνία, που έχουν μεταβάλει σε σημαντικό βαθμό τη σύνθεσή της στις αρχές του 21ου αιώνα και επηρεάζουν όλους τους επιμέρους τομείς και θεσμούς της, όπως και την εκπαίδευση· (β) στα χαρακτηριστικά της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής μεταναστών, (γ) στις ακολουθούμενες στην Ελλάδα μεταναστευτικές πολιτικές, και (δ) στα χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων, δηλαδή σε παράγοντες που συνδιαμορφώνουν από κοινού το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η επαφή των παιδών των μεταναστών με το εκπαιδευτικό σύστημα. Εντοπίζοντας το ενδιαφέρον μας στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (κεφάλαιο 7), εξετάζουμε: (α) τα στατιστικά δεδομένα που απεικονίζουν τις αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, (β) στις εκπαιδευτικές προσδοκίες και τη γενικότερη στάση των μεταναστών έναντι της

εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους και (γ) τη θέση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντικείμενο του κεφαλαίου 8 είναι η περιγραφή και η ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία της οποίας υποκείμενα είναι οι μετανάστες μαθητές και τις διεργασίες κοινωνικού αποκλεισμού που σε μεγάλο βαθμό αυτοί υφίστανται σε ποικίλα κοινωνικά πεδία, που αποτελεί και τη βασική υπόθεση της εργασίας. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με το σχεδιασμό ενός ανάλογου ερευνητικού προγράμματος. Τέλος, στο κεφάλαιο 9 διατυπώνονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

## 1. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας βρίσκεται η ανάλυση της σχέσης που διαμορφώνεται ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της αφενός και την ένταξη ή τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών των μεταναστών αφετέρου, με στόχο τη δημιουργία ενός ανάλογου ερευνητικού προγράμματος.

Πρόκειται ουσιαστικά για την ανάλυση της αιτιώδους συσχέτισης ανάμεσα σε δύο διαδικασίες, με το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι αυτή δεν επιχειρείται μέσω μιας ερευνητικής διαδικασίας αλλά μέσω της αξιοποίησης των δεδομένων άλλων σχετικών μελετών και ερευνών και την απόπειρα σύνδεσής τους σε ένα πιο ολοκληρωμένο και συνεκτικό θεωρητικό πρότυπο.

Αποτελεί σχεδόν κοινό τόπο ανάμεσα στους ειδικούς επιστήμονες και ερευνητές ότι η σχέση αυτή αφορά μια αμφίδρομη διαδικασία: Είναι αποδεκτό ότι από τη μια πλευρά, η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει σημαντικά μια σειρά παράγοντες που, με τη σειρά τους, θα ασκήσουν επίδραση στη διαδικασία ένταξης ή κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των μεταναστών. Από την άλλη, ο βαθμός ένταξης ή κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστευτικών ομάδων στις κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι επηρεάζει το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών των μεταναστών στους θεσμούς και τις δομές της χώρας υποδοχής, άρα και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, προσδιορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την εν γένει επίδραση που ασκούν στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη.

Υπόθεσή μας είναι ότι η σχέση αλληλεπίδρασης που ζητούμε να αναλύσουμε μπορεί να αποτελέσει επαρκή βάση για τη δημιουργία ενός ερευνητικού προγράμματος για τη συνολική διερεύνηση και τεκμηρίωση της σχέσης αυτής μέσω κατάλληλων ερευνών.

## 2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Όπως διαπιστώσαμε από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, υπάρχει μια εκτενής βιβλιογραφία που αναφέρεται σε βασικές πλευρές του θέματος που αποτελεί το αντικείμενο αυτής της μελέτης. Επισημαίνουμε, για παράδειγμα: (α) τις ενδιαφέρουσες έρευνες στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που επιχειρούν να τεκμηριώσουν την αλληλεπίδραση κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων της οικογένειας με τη σχολική αποτελεσματικότητα των παιδιών, και (β) μια σειρά σχετικά πρόσφατων ερευνών στο πεδίο της κοινωνιολογίας της μετανάστευσης, που επιχειρούν επιμέρους ή και συνολικότερες προσεγγίσεις σε θέματα κοινωνικής ένταξης / κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών. Σχετικές αναφορές περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία που παρατίθεται στο τέλος της παρούσας εργασίας.

Ωστόσο εργασίες που διερευνούν συνολικά και αποκλειστικά τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της, αφενός, και την ένταξη ή τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα, αφετέρου, που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας μελέτης όπως αυτό περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, δεν εντοπίσαμε στην ελληνική βιβλιογραφία. Επομένως, σωστά επισημαίνεται από ειδικούς ερευνητές αυτού του πεδίου (Χρυσάκης 1996, σ. 129) ότι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός «... ως προσδιοριστικοί παράγοντες της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στη χώρα μας», ένα ζήτημα που πρέπει να αποτελέσει θέμα «ειδικής κατά προτεραιότητα ερευνητικής προσπάθειας».



Για αυτούς τους λόγους, θεωρούμε ότι η σύνθεση επιμέρους δεδομένων από διάφορες έρευνες, που επιχειρείται στην παρούσα εργασία, με στόχο να διαμορφωθεί ένα εργαλείο έρευνας και τεκμηρίωσης -υπό μορφή ερευνητικού προγράμματος- της υπό εξέταση σχέσης είναι αναγκαία.

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση μιας αιτιώδους σχέσης (ανάμεσα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις διεργασίες κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των μεταναστών) και η θεμελίωση, πάνω στα πορίσματα της ανάλυσης, ενός ερευνητικού προγράμματος για την περαιτέρω ανάλυση και τεκμηρίωση της σχέσης. Η ανάλυση αυτή δεν επιχειρείται μέσω συγκεκριμένης έρευνας πεδίου, αλλά μέσω της αξιοποίησης των δεδομένων από προϋπάρχουσες έρευνες καθώς και ιστορικών δεδομένων. Κατά συνέπεια, πρόκειται για μια σύνθετη μεθοδολογική προσέγγιση που περιλαμβάνει στοιχεία επισκόπησης, στοιχεία μελέτης περίπτωσης και στοιχεία ιστορικής-συγκριτικής ανάλυσης (Κυριαζή 1999, σ. 303 κ.ε.). Λόγω της φύσης του θέματος, που αφορά κατά βάση την ελληνική κοινωνία, θα δοθεί έμφαση στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία (ελληνόγλωσση ή ξενόγλωσση), που αναφέρεται στα υπό εξέταση θέματα.

Το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, όπως περιγράφηκε σε προηγούμενες ενότητες, εγγράφεται σε ένα διεπιστημονικό πεδίο και απαιτεί την αποτελεσματική χρήση μιας σειράς ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων που προέρχονται από ποικίλους επιστημονικούς τομείς και πεδία. Στην προκειμένη περίπτωση, τα βασικά θεωρητικά πεδία που θα αξιοποιηθούν για τη διαπραγμάτευση του θέματος της εργασίας είναι: (α) το θεωρητικό πλαίσιο –σε μεγάλο βαθμό αμφισβητούμενο– που έχει διαμορφωθεί σε σχέση με τον προσδιορισμό και τη μελέτη του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού· (β) το ευρύ και πολυδιάστατο θεωρητικό πλαίσιο που έχει αποκρυσταλλωθεί σε σχέση με τη διαπολιτισμική και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τις μεθόδους της·

(γ) το εκτενές πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας της σχολικής γνώσης· (δ) το εξελισσόμενο σήμερα πεδίο της κοινωνιολογίας της μετανάστευσης, και (ε) το εκτεταμένο πεδίο των παιδαγωγικών επιστημών, με έμφαση στη θεωρία και στις τεχνικές της διαφοροποιημένης μαθησιακής διαδικασίας.

#### 4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: ΕΝΑΣ ΑΜΦΙΣΒΗΤΟΥΜΕΝΟΣ ΟΡΟΣ

Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί κεντρικό σημείο στη διαπραγμάτευση του θέματος της παρούσας εργασίας και για το λόγο αυτό θα επιχειρηθεί συστηματική προσέγγισή του. Παράλληλα, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες τις πλευρές του κοινωνικού αποκλεισμού που έχουν άμεση σχέση με το εξεταζόμενο θέμα.

Η επινόηση του όρου αποδίδεται στον T.H. Marshall (Χρυσάκης 1996, σ. 87, σημ.), αλλά η πρόσφατη χρήση του φαίνεται πως ξεκινά από τη Γαλλία (Μουσούρου 1998, σ. 68), με το βιβλίο του Rene Lenoir *Les exclus*, που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1974, προκειμένου να προσδιοριστεί η ασταθής κοινωνική κατάσταση πρώην μισθωτών που πλήττονται από την ανεργία και τη γενικότερη κρίση του παραγωγικού συστήματος. Ο αποκλεισμός για τον Lenoir εντοπίζεται σε σχέση με τις οικονομικές και κοινωνικές ανταλλαγές. Βάση του αποτελεί μια δυϊστικού τύπου διαίρεση της κοινωνίας ανάμεσα σε όσους βρίσκονται εντός και σε όσους βρίσκονται εκτός της κοινωνικής και οικονομικής ζωής και δραστηριότητας.

Σύμφωνα με την Κασιμάτη (1998γ, σ. 275) ο κοινωνικός αποκλεισμός ταυτίστηκε αρχικά με τη φτώχεια, σε συμφωνία με την αντίληψη ότι μια κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού συνεπάγεται αυτονόητα περιορισμένη σχέση με τη διαδικασία παραγωγής και διανομής των πόρων, άρα αποκλεισμό από τον εθνικά προσδιορισμένο τρόπο ζωής. Με παρόμοιο περιεχόμενο χρησιμοποιείται καταρχήν, στη δεκαετία του '80, σε επίσημα κείμενα κοινωνικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου συνήθως ταυτίζεται με τη φτώχεια και

την περιθωριοποίηση, όπως συμβαίνει στο *Πράσινο Βιβλίο* της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Τσιάκαλος 1998, σ. 50·). Όπως παρατηρεί και ο Τσαούσης (1998, σ. 90), στο πρώτο κοινοτικό πρόγραμμα για την καταπολέμηση της φτώχειας (*Φτώχεια 1*, 1974) γίνεται λόγος για «φτωχούς», που ορίζονται ως εκείνα τα πρόσωπα, που οι περιορισμένοι πόροι που διαθέτουν τα αποκλείουν από τον ελάχιστο παραδεκτό τρόπο ζωής του κοινωνικού τους χώρου.

Το περιεχόμενο του όρου κοινωνικός αποκλεισμός σταδιακά διευρύνεται, προκειμένου να συμπεριλάβει και να ορίσει ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα (Κασιμάτη ό.π· Πετράκη 1998, σ. 19· Τσαούσης ό.π.) και με ένα τέτοιο περιεχόμενο χρησιμοποιείται συστηματικά ως εργαλείο πολιτικής και ανάλυσης στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που υιοθετεί το πρόγραμμα *Φτώχεια 2* συνιστά προφανή διεύρυνση της έννοιας των πόρων τους οποίους αποστερούνται οι κοινωνικά αποκλεισμένοι, κάνοντας λόγο για υλικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς πόρους. Κατά τον Τσαούση (ό.π.), πρόκειται για ένα συγκερασμό της αγγλοσαξονικής παράδοσης (η φτώχεια ως έλλειψη διαθέσιμων πόρων) με την ηπειρωτική ευρωπαϊκή παράδοση (η φτώχεια ως ανεπαρκής κοινωνική συμμετοχή και κοινωνική ένταξη των φτωχών στην κοινωνία).

Ήδη από το τέλος της δεκαετίας του '80 ο όρος «φτώχεια» στα σχετικά ευρωπαϊκά κείμενα αντικαθίσταται από τον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός». Στην ίδια κατεύθυνση υποστηρίζεται (Καβουνίδη 1996, σ. 48 κ.ε.) ότι ο όρος αφορά «νέες μορφές αποστέρησης με πολυδιάστατο χαρακτήρα», που επιφέρουν παρεμπόδιση της συμμετοχής των κοινωνικά αποκλεισμένων σε κοινωνικές

ανταλλαγές και κοινωνικά δικαιώματα και, κατά συνέπεια, περιθωριοποίηση, ενώ για την Κορωναίου (2000, σ. 526), ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται σε ένα ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο «... του οποίου η κοινωνική πρακτική διαρθρώνεται γύρω από την ανάπτυξη οικονομικών, κοινωνικών αλλά και ψυχολογικών μηχανισμών που ωθούν τα άτομα στην κοινωνική απομόνωση». Παράλληλα, έχει επιχειρηθεί η συνεξέταση των όρων *κοινωνικός αποκλεισμός/εκτοπισμός* και *περιθωριοποίηση* (Τσίγκανου 2000, σ. 777 κ.ε.), καθώς και ο συσχετισμός ή η ταύτιση του κοινωνικού αποκλεισμού με την κοινωνική ανισότητα (Μυλωνάς, Χ.Χ., σ. 138), με την ανεργία (Μυλωνάς και Μάνεσης, 2000, σ. 563), με τη «σχετική αποστέρηση πλεονεκτημάτων ή δικαιωμάτων και έλλειψη πρόσβασης σε διαδικασίες και ευκαιρίες» (Αμίτσης και Κατρούγκαλος, 1998, σ. 57), με τον περιορισμό ή με την άρνηση ή μη-πραγματοποίηση των κοινωνικών δικαιωμάτων (Παρατηρητήριο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού), και με την αποστέρηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Συμβούλιο της Ευρώπης 1994, σε Τσιάκαλος, 1998, σ. 55) ή των δικαιωμάτων του πολίτη (Buffardi, 1999, σ. 348-349).

Έκδηλη της πολυσημίας του όρου και της ευρύτητας των προσεγγίσεων του είναι και η φιλολογία σχετικά με τη διάκριση επιπέδων ή αξόνων του κοινωνικού αποκλεισμού. Έτσι, ο Τσαούσης (1998, σ. 91) και η Παπαδοπούλου (2000, σ. 944 κ.ε.) διακρίνουν σε οικονομικό, νομικό και κοινωνικό επίπεδο, η Κορωναίου (2000, σ. 526) αναφέρεται σε οικονομική, κοινωνική και συμβολική διάσταση, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση και στην ψυχολογική διάσταση του όρου, ενώ για τη «Στοχοθετημένη Κοινωνικο-οικονομική έρευνα» της Ευρωπαϊκής

Ένωσης (βλ. Τσιάκαλος 1998, σ. 53 κ.ε.), ως πιθανές διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού προσδιορίζονται η οικονομική, η κοινωνική, η πολιτισμική, η γεωγραφική και η πολιτική. Τέλος, συχνά γίνεται λόγος για συνύπαρξη παραγόντων που λειτουργούν στη βάση της «σωρευτικής αιτιότητας» (π.χ. Κασιμάτη 1998γ, σ. 275 κ.ε.).

Συχνά έχει τονιστεί η ανάγκη μιας ολιστικής προσέγγισης του περιεχομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, με τρόπο που να αφορά το σύνολο της κοινωνίας. Για τον Byrne (1999, σ. 1 κ.ε.), π.χ., ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά αλλαγές στο σύνολο της κοινωνίας, οι οποίες έχουν συνέπειες σε ορισμένα από τα μέλη της· είναι κάτι «.. που γίνεται από κάποιους ανθρώπους σε άλλους». Προσεγγίζοντας επίσης ολιστικά τον όρο ο Porckewitz (2001, σ. 95) θεωρεί τους όρους *ενσωμάτωση* και *αποκλεισμός* αλληλοσυνδεόμενους και ως αδιάσπαστη έννοια, με το επιχείρημα ότι, «... όταν κάποιος τείνει να δημιουργήσει ένα πιο συνδυαστικό σύστημα, αυτό το σύστημα λειτουργεί σαν χάρτης με το να χαράσσει όρια ανάμεσα σε μέλη και σε μη μέλη». Για τη «Στοχοθετημένη Κοινωνικο-οικονομική Έρευνα» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τέλος, (βλ. Τσιάκαλος, 1998, σ. 52) διαφοροποιείται καταρχήν ως έννοια που αφορά το σύνολο της κοινωνίας καθώς ταυτίζεται με την «... απώλεια της κοινωνικής συνοχής», και εν συνεχεία ως έννοια που αφορά «ειδικές ομάδες, οπότε προσδιορίζει «... μια προοδευτική διαδικασία περιθωριοποίησης».

Η χρησιμοποίηση το όρου έχει αμφισβητηθεί σε μεγάλο βαθμό και έχει δεχτεί έντονη κριτική. Έτσι, έχει υποστηριχτεί (Πετράκη 1998, σ. 19) ότι πρόκειται για έννοια αμφισβητήσιμης αξίας, δεδομένου ότι «αδυνατεί να ορίσει, αναλύσει

και ερμηνεύσει τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα», για τον Byrne (1999, σ. 1 κ.ε.) έχει χρησιμοποιηθεί για να αντικαταστήσει σε σημαντικό βαθμό τον υποτιμητικό, αμερικανικής προέλευσης όρο «κατώτατη τάξη» (underclass), και για τους Μυλωνά και Μάνεση (2000, σ. 563) την έννοια της ανεργίας, ενώ για την Κασιμάτη (1998γ, σ. 275) χρησιμοποιήθηκε ως υποκατάστατο, ως ένα σημείο, της έννοιας της φτώχειας. Ο Λιοδάκης (2000, σ. 185 κ.ε.), σε μια παρόμοια κατεύθυνση, θεωρεί ότι η χρήση του όρου «... τείνει να συσκοτίσει το πραγματικό πρόβλημα, δηλαδή την αυξανόμενη φτώχεια και τους ουσιαστικούς προσδιοριστικούς παράγοντες της κοινωνικής καταπίεσης και του αποκλεισμού», ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζει ως βασικότερο την εκτεταμένη ανεργία. Για τους Walker και Walker (1997, βλ. Byrne 1999, σ. 2 κ.ε.), τέλος, πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στην –απλούστερη κάπως– έννοια της φτώχειας, που αφορά την έλλειψη υλικών πόρων αναγκαίων για συμμετοχή στην κοινωνία, και του κοινωνικού αποκλεισμού ως μιας πιο ολοκληρωμένης μορφής, που αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία του αποκλεισμού, συνολικά ή κατά ένα μέρος, από οποιοδήποτε από τα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συστήματα που προσδιορίζουν την ένταξη στην κοινωνία.

Αναφερόμενη στην πολιτική χρήση του όρου η Παπαδοπούλου (2000, σ. 943) διατείνεται ότι οι όροι «ένταξη» και «αποκλεισμός» αναφέρονται περιγραφικά στην υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα «... παραπέμποντας στη νομιμοποιητική δύναμη της “επιστημοσύνης”». Επομένως υπακούουν στις ανάγκες «... πολιτικής διαχείρισης των διαρθρωτικών αλλαγών της οικονομικής και κοινωνικής τάξης, των αλληπάλληλων βαθιών κρίσεων που δοκιμάζουν οι



σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού κόσμου». Για τον Τσιάκαλο εξάλλου (ό.π., σ. 54), η ασάφεια και η σύγχυση που περιβάλλουν τον όρο, όπως αυτός χρησιμοποιείται κυρίως στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οφείλεται στο ότι ενδεχόμενη επιστημονική αποσαφήνισή του οδηγεί σε διαπιστώσεις «... τις οποίες οι κυβερνήσεις των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν είναι πρόθυμες να αποδεχτούν», ενώ για τη Σιάνου-Κύργιου (2000, σ. 582 κ.ε.) η χρήση του όρου παρέχει μια παραπλανητική εικόνα δυαδικής κοινωνίας, συγκαλύπτοντας «... τις σωρευτικές επιπτώσεις που έχει η θέση του ατόμου στην κοινωνική δομή, όπως και τις προκαλούμενες, εξ αυτής, ανισότητες και στερήσεις» και μεταθέτοντας την ευθύνη για τον κοινωνικό αποκλεισμό στο άτομο.

Η δυσκολία αποσαφήνισης της σημασίας του όρου κοινωνικός αποκλεισμός έχει υποστηριχθεί (Τσιάκαλος, 1998, σ. 40 κ.ε.) ότι ενδέχεται να σχετίζεται με μια ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει τη χρήση του όρου στην ελληνική επιστημονική κοινότητα και κοινωνία: Ενώ παρατηρείται ένας μεγάλος αριθμός δημόσιων εκδηλώσεων και συζητήσεων για τα θέματα του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική κοινωνία –αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες–, είναι δυσανάλογη προς αυτή τη δραστηριότητα η περιορισμένη έκταση της σχετικής επιστημονικής εργασίας και των δημοσιευμάτων. Η πληθώρα των σχετικών δημόσιων εκδηλώσεων οφείλεται, κατά τον Τσιάκαλο (ό.π.), στις ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις, που παρέχουν κίνητρα σε άτομα, φορείς και επιστήμονες για να ασχοληθούν με διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού,

χωρίς να έχουν σε όλες τις περιπτώσεις κάποια σχετική εμπειρία. Αποτέλεσμα είναι να εντείνονται η σύγχυση και οι παρερμηνείες.

Συχνά η συζήτηση εστιάστηκε γύρω από το αν ο όρος προσδιορίζει μια διαδικασία ή (και) μια κατάσταση. Έτσι, κατά τη Μουσούρου (1998, σ. 69 κ.ε.) ο αποκλεισμός δεν είναι κατάσταση αλλά «... μια διαδικασία έκπτωσης [...] που συνδέεται με την ανισότητα και τη φτώχεια», της οποίας αποτελεί τη σύγχρονη εκδοχή και κατά τον Τσαούση (1998, σ. 89) αναφέρεται σε «... μια εν δυνάμει ή και εν ενεργεία κατάσταση και/ή διαδικασία και όχι σε πάγιες και συγκεκριμένες συνθήκες». Ο Oberndorfer (1999, σ. 212) θεωρεί τον όρο κατάλληλο να αποδώσει την πολυδιάστατη φύση των περιπτώσεων αποκλεισμού, δεδομένου ότι «... δεν περιχαράζει απλώς μια κατάσταση αλλά κινεί και συγκεντρώνει την προσοχή σε κάποια διεργασία που προκαλεί τον αποκλεισμό». Κατά τον Τσιάκαλο (ό.π.), ο όρος συνήθως έχει χρησιμοποιηθεί για να δοθεί έμφαση στην κατάσταση που βιώνουν οι κοινωνικά αποκλεισμένοι και όχι στα αίτιά της, χωρίς να αναφέρεται «από πού αποκλείονται» και «ποιος τους αποκλείει». Η χρήση του όρου σε επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνήθως ακολουθεί αυτή την προσέγγιση, αν και κάποιες φορές υπεισέρχεται και η έννοια της «διαδικασίας» (ό.π., σ. 50 κ.ε.). Τέλος, η θεώρηση του αποκλεισμού ως διαδικασίας παρέχει τη δυνατότητα (Μουσούρου, 1998, σ. 70 κ.ε.) να διακρίνουμε διαβαθμίσεις, όπως είναι (α) ο βαθμός του κινδύνου, (β) ο βαθμός της απειλής, (γ) ο βαθμός της αποσταθεροποίησης, (δ) ο βαθμός της έκπτωσης και (ε) ο βαθμός του πραγματικού αποκλεισμού, που συνίσταται στην πλήρη ρήξη των κοινωνικών δεσμών.

Ένα ζήτημα που πρέπει να διερευνηθεί, προκειμένου να προσδιοριστεί επιστημονικά η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, είναι κατά τον Τσιάκαλο (1998, σ. 50 κ.ε.) η αναζήτηση του ενοποιητικού στοιχείου που μας επιτρέπει να συμπεριλαμβάνουμε κάτω από την έννοια αυτή μια σειρά από ετερόκλητα και διαφορετικά μεταξύ τους φαινόμενα. Η διευκρίνιση του ζητήματος αυτού θα μας επιτρέψει να αποφύγουμε ένα περιγραφικό ορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού που θα βασίζεται σε μια εκτεταμένη περιπτωσιολογία αναφερόμενη στο πλάτος, αλλά όχι στο βάθος της έννοιας, ενώ παράλληλα θα μας δώσει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε τον όρο αυτόν ως αποτελεσματικό εργαλείο ανάλυσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του κοινωνικού αποκλεισμού. Επιχειρώντας να προσδιορίσει αυτό το «κοινόν τοις πάσι» στοιχείο, ο Τσιάκαλος (ό.π., σ. 58 κ.ε.) θεωρεί ότι η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού συνάπτεται με την –ηθελημένη ή όχι– παρεμπόδιση στην απορρόφηση δημόσιων και (ταυτόχρονα) κοινωνικών αγαθών, η έλλειψη των οποίων μπορεί να οδηγήσει σε οικονομική ανέχεια και περιθωριοποίηση. Τέτοια αγαθά θεωρεί τα σχετικά με την υγειονομική περίθαλψη, την ασφάλεια, την εκπαίδευση κ.τ.ό. Μπορεί να υποθέσει κανείς βάσιμα, κατά τον Τσιάκαλο, ότι, όσο περισσότερο αποστερείται κανείς ως προς την απορρόφηση δημόσιων και κοινωνικών αγαθών, τόσο αυξάνουν οι πιθανότητες διολίσθησής του σε συνθήκες φτώχειας και περιθωριοποίησης. Αυτή η αποστέρηση μπορεί να επισυμβεί είτε μέσω του θεσμικού πλαισίου (π.χ. με την απαγόρευση σε ορισμένες ομάδες να απολαύουν κάποια τέτοια αγαθά) είτε με έμμεσους τρόπους (π.χ. με το να παρέχονται κάποια δημόσια και κοινωνικά

αγαθά με τρόπους και υπό συνθήκες που λειτουργούν απαγορευτικά για ορισμένες ομάδες ή άτομα).

Την προσέγγιση αυτή ακολουθούμε και στην παρούσα εργασία. Θεωρούμε, συγκεκριμένα, ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά τη διαδικασία παρεμπόδισης της απορρόφησης από άτομα ή ομάδες κοινωνικών και (ταυτόχρονα) δημόσιων αγαθών, αλλά και τα εξελισσόμενα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας, που οδηγεί συνήθως στην οικονομική ανέχεια και την περιθωριοποίηση. Δεχόμαστε, επίσης, ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα από αυτά τα κοινωνικά και δημόσια αγαθά, η αποστέρηση του οποίου ενεργεί με τη σειρά της παρακωλυτικά, άμεσα ή έμμεσα, ως προς την απορρόφηση και άλλων τέτοιων αγαθών, όπως είναι η απασχόληση, η στέγαση κ.λπ., όπως θα διαφανεί στη συνέχεια.

Οι μετανάστες –και, ακόμη περισσότερο, οι λεγόμενοι 'μη κανονικοί' μετανάστες-, οι παλιννοστούντες και οι πρόσφυγες που ζουν στην Ελλάδα αποτελούν ομάδες εκτεθειμένες άμεσα και σε διαφορετικές διαβαθμίσεις κατά περίπτωση στον κίνδυνο της εμπλοκής σε διαδικασίες παρεμπόδισης και, κατά συνέπεια, κοινωνικού αποκλεισμού από ποικίλα κοινωνικά και δημόσια αγαθά, όπως και από την εκπαίδευση αλλά και μέσω της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε λόγω του θεσμικού πλαισίου που ισχύει στην Ελλάδα είτε με άλλους έμμεσους τρόπους. Ο βαθμός στον οποίο τα μέλη αυτών των ομάδων εκτίθενται σε μια τέτοια παρεμπόδιση προοιωνίζεται σε ποιο βαθμό ενδέχεται να εμπλακούν στον κύκλο της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Θα συμφωνούσαμε, επομένως, με την Κασιμάτη (1998β. σ. 17 κ.ε.) ότι «... οι

ομάδες αυτές, εξαιτίας της δυσμενέστερης οικονομικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται [...] περιθωριοποιούνται στις χώρες υποδοχής», θεωρώντας ωστόσο τη δυσμενή οικονομική κατάσταση στο πλαίσιο του κύκλου της σωρευτικής αιτιότητας, όπως θα αναπτυχθεί στη συνέχεια. Οι διαδικασίες μέσω των οποίων συντελούνται αυτές οι αρνητικές εξελίξεις θα αναπτυχθούν σε επόμενα κεφάλαια, αφού προηγουμένως περιγραφούν και αναλυθούν οι ευρύτερες συνθήκες που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία σε σχέση με το εξεταζόμενο θέμα.

## 5. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΩΣ ΧΩΡΑΣ ΑΠΟΣΤΟΛΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Η μετανάστευση είναι συνυφασμένη με τη νεότερη ιστορία της Ελλάδας. Από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους (αρχές του 19ου αιώνα) και έπειτα παρατηρούνται μαζικές μετακινήσεις Ελλήνων (Κασιμάτη 1984, σ. 15). Υπολογίζεται ότι μόνο την περίοδο 1890-1910 περίπου το ένα δέκατο του ελληνικού πληθυσμού (που τότε δεν ξεπερνούσε τα τρία εκατομμύρια) ή το ένα πέμπτο προς ένα τέταρτο του ελληνικού εργατικού δυναμικού μετανάστευσε στην Αμερική (Έμκε-Πουλοπούλου, 1986, σ. 38 κ.ε.). Κατά την περίοδο 1921-1940 η υπερπόντια μετανάστευση, για την οποία υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, μειώνεται σε σημαντικό βαθμό, ενώ οι Έλληνες μετανάστες στρέφονται προς άλλες υπερπόντιες χώρες, κυρίως την Αυστραλία και τον Καναδά. Προς το τέλος αυτής της περιόδου μάλιστα ενισχύεται εμφανώς η μεταναστευτική κίνηση προς την Ευρώπη, ενώ εντοπίζεται και ισχυρή κίνηση παλιννόστησης, κυρίως από τις ΗΠΑ μετά την οικονομική κρίση του 1929-30.

Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο τα υπερπόντια μεταναστευτικά ρεύματα προς τις ΗΠΑ, την Αυστραλία, τον Καναδά και άλλες χώρες σταδιακά ενισχύονται πάλι, ενώ μετά τη λήξη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου μεγάλος αριθμός Ελλήνων πολιτικών προσφύγων (υπολογίζονται σε 100.000) κατέφυγαν σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Την ίδια περίοδο η παλιννόστηση εμφανίζεται σχεδόν ασήμαντη.

Κατά την περίοδο 1955-1977, για την οποία η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας διαθέτει σχετικά στοιχεία, οι Έλληνες μετανάστες υπολογίζονται περίπου 1,2 εκατομμύρια, ενώ, αν σε αυτούς προστεθούν και οι φερόμενοι ως προσωρινοί μετανάστες, ο αριθμός αυτός ξεπερνά τα 2 εκατομμύρια. Η

παλιννόστηση την ίδια περίοδο, τουλάχιστον μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60, δεν φαίνεται να ξεπερνά, σύμφωνα με υπολογισμούς, το 30-40% της ετήσιας μετανάστευσης, ενώ προς το τέλος αυτής της περιόδου φτάνει το 52% (Έμκε-Πουλοπούλου, 1986, σ. 48· Χασιώτης, 1993, σ. 153). Συγκεκριμένα, στις αρχές της δεκαετίας του '70 σημειώνεται αντιστροφή στη σχέση μετανάστευσης – παλιννόστησης και για πρώτη φορά το ρεύμα της παλιννόστησης εμφανίζεται υπέρτερο από εκείνο της μετανάστευσης. Έχει υποστηριχθεί (ΕΚΚΕ, 1990, σ. 22-23) ότι το σημείο καμπής είναι η μετά το 1974 περίοδος, καθώς τότε συμπίπτει οι οικονομικοί δείκτες να μεταστρέφονται και η παλιννόστηση των μεταναστών να ξεπερνά την αποδημία.

Οι Έλληνες ως προς το γένος που μετακινούνται αυτή την περίοδο προς την Ελλάδα ανήκουν σε διάφορες κατηγορίες: εργάτες προσωρινής παραμονής στη Γερμανία και άλλες χώρες της Δυτικής Ευρώπης, μετανάστες πρώτης ή και δεύτερης γενιάς από την Αμερική, τον Καναδά, την Αυστραλία ή την Αφρική, πολιτικοί πρόσφυγες του εμφυλίου πολέμου από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και κάτοικοι χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Χασιώτης, 1993, σ. 154). Παράλληλα, έχει ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται ένα διακριτό μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα από άλλες χώρες με έντονα προβλήματα ανάπτυξης, κυρίως της Ασίας και της Αφρικής. Ανάλογη σταδιακή μεταστροφή, όπως αυτή που παρατηρείται στην Ελλάδα, από χώρα “αποστολής” σε χώρα “υποδοχής” μεταναστών, έχει επισημανθεί μεταπολεμικά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, κυρίως της νότιας (Μουσούρου 1991, σ. 38-39· Κανελλόπουλος, 1994, σ. 19· Σταυρινούδη, 1994, σ. 246).

Το γεγονός ότι η Ελλάδα διαθέτει πολυετή εμπειρία ως χώρα αποστολής μεταναστών έχει ιδιαίτερη σημασία. Η εμπειρία αυτή έδωσε τη δυνατότητα να γίνουν μια σειρά μελέτες για την ανάλυση του μεταναστευτικού φαινομένου και των επιμέρους διαστάσεών του. Ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, η παλιννόστηση Ελλήνων μεταναστών κατά τη διάρκεια του 20ού αι. ανάγκασε το ελληνικό κράτος να αντιμετωπίσει για πρώτη φορά τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών των μεταναστών –πρώτης και δεύτερης γενεάς–, παιδιών που σε μεγάλο βαθμό είχαν αποκοπεί από τις πολιτισμικές ρίζες των γονέων τους. Έτσι, αποκτήθηκαν οι πρώτες εμπειρίες παιδαγωγικής αντιμετώπισης μαθητών/μαθητριών που είχαν διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές εμπειρίες, οι οποίες ασφαλώς επηρέασαν τις μετέπειτα αντιλήψεις και πρακτικές σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.

Στη συνέχεια του κειμένου θα χρησιμοποιείται συχνά ο όρος μετανάστες. Ο όρος χρησιμοποιείται περιεκτικά για όλους τους μετανάστες που ήρθαν στην Ελλάδα για να βελτιώσουν την οικονομική τους θέση, είτε είναι ομογενείς (π.χ. οι λεγόμενοι παλιννοστούντες) είτε όχι. Σημειώνουμε εδώ ότι οι περισσότεροι ερευνητές συμπεριλαμβάνουν τους παλιννοστούντες μετανάστες ελληνικής καταγωγής στην ευρύτερη κατηγορία του μετανάστη (βλ., π.χ.: Έμκε-Πουλοπούλου 1990, 18· Μουσούρου 1991, 50· Μπάδα-Τσομώκου 1997, 103 κ.ε.: Δαμανάκης 1998, 29 κ.α.).



## 6. Η ΕΛΛΑΔΑ ΩΣ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

### 6.1 Το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα

Ο αριθμός των αλλοδαπών που ζούσαν και εργάζονταν στην Ελλάδα μεταπολεμικά δεν ήταν σημαντικός. Σύμφωνα με διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία, δεν ξεπερνούσε τις 20.000, ενώ το 1975 υπολογίστηκαν σε 35.000. Κατά τα επίσημα στοιχεία του Υπ. Εργασίας, εξάλλου, το 1981 οι απασχολούμενοι νόμιμα στην Ελλάδα ήταν 29.072 και το 1982 δεν ξεπερνούσαν τις 30.261, ανάμεσα στους οποίους όμως το 43% περίπου ήταν ομογενείς Έλληνες κυπριακής καταγωγής. Επιπλέον, από τα μέσα της δεκαετίας του '70 υπήρχαν στην Ελλάδα περισσότεροι από 20.000 μετανάστες εργαζόμενοι από το Πακιστάν, την Αίγυπτο και άλλες χώρες της Ασίας και της Αφρικής, που δεν περιλαμβάνονταν στα επίσημα στατιστικά στοιχεία (Έμκε-Πουλοπούλου, 1986, σ. 56). Οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονταν σε βαριές εργασίες (ναυπηγεία, βιομηχανία, γεωργία / κτηνοτροφία, δημόσια έργα) ή απασχολούνταν ως βοηθητικό προσωπικό (ξενοδοχεία, νοσοκομεία κ.λπ.), ενώ πολλοί εργάζονταν σε ελληνικά πλοία ως ναυτεργάτες.

Το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα αυξάνεται σημαντικά κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 και, με πολύ πιο έντονους ρυθμούς, κατά τη δεκαετία του '90, με αποτέλεσμα να προκαλέσει πιο συστηματικό ενδιαφέρον των ειδικών μελετητών. Ωστόσο, ακριβείς καταγραφές των διαστάσεων του φαινομένου δεν έχουν γίνει, με αποτέλεσμα να επικρατεί σε μεγάλο βαθμό σύγχυση και αβεβαιότητα. Η αδυναμία αυτή αποδίδεται αφενός σε οργανωτικές και διοικητικές ελλείψεις του ελληνικού κράτους και αφετέρου στο μεγάλο

ποσοστό αυτών που χαρακτηρίζονται ως "παρانونόμως εισελθόντες" μετανάστες, ενώ κατά ένα μέρος η σύγχυση οφείλεται και στις διαφωνίες σχετικά με το ακριβές περιεχόμενο του όρου "μετανάστης" (Πετρινιώτη 1993, σ. 11).

Μια κατηγοριοποίηση της έννοιας του μετανάστη επιχειρεί η Πετρινιώτη (ό.π., σ. 12 κ.ε.), που χρησιμοποιεί κατά βάση διοικητικά κριτήρια. Υιοθετεί τρεις βασικές κατηγορίες: (α) *κανονικοί μετανάστες*, που έχουν εισέλθει νόμιμα στην Ελλάδα και η παρουσία τους είναι επίσημα καταγεγραμμένη, (β) *μη κανονικοί μετανάστες*, οι οποίοι είτε έχουν περάσει τα σύνορα χωρίς τα απαραίτητα νομικά έγγραφα ή έχουν μεταπέσει, για διάφορους λόγους, από την κατηγορία του κανονικού μετανάστη σε εκείνη του μη κανονικού, και (γ) *πρόσφυγες*, που ακολουθούν την ειδική διαδικασία της αίτησης ασύλου.

Με βάση αυτή την ταξινόμηση, η Πετρινιώτη (ό.π., σ. 18) εκτιμά ότι το σύνολο αυτών των μεταναστών και παλιννοστούντων κυμαινόταν το χρόνο της μέτρησης (αρχές της δεκαετίας του '90) ανάμεσα στις 523.000 και στις 603.000 μετανάστες. Ο αριθμός αυτός αποτελεί το 5-6% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας, ενώ αν αφαιρεθεί ο αριθμός των παλιννοστούντων, το ποσοστό των αλλοδαπών μεταναστών κυμαινόταν ανάμεσα στο 3,5 και το 4,3%. Ο Κόντης (2000, σ. 457) παραθέτει εκτιμήσεις του αριθμού των «μη κανονικών» μεταναστών που έγιναν από διάφορους φορείς και ερευνητές σε διάφορες χρονικές περιόδους. Σύμφωνα με τα στοιχεία που εκθέτει, στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90 ο αριθμός μόνο των «μη κανονικών» μεταναστών κυμαίνεται από 400.000 ως 500.000.

Εξετάζοντας, περαιτέρω, τη δυναμική του μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα, όλες οι σχετικές μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι αυτό

διαρκώς θα ενισχύεται. Η εκτίμηση αυτή ήδη έχει επιβεβαιωθεί από τα δεδομένα της τελευταίας απογραφής (του 2001), σύμφωνα με την οποία οι επίσημα καταγεγραμμένοι αλλοδαποί που ζουν στην Ελλάδα προσεγγίζουν το ένα εκατομμύριο, ενώ, αν προστεθούν και όσοι έχουν εισέλθει χωρίς τα απαιτούμενα έγγραφα, ο συνολικός αριθμός φαίνεται ότι ξεπερνά το ένα εκατομμύριο. Κατά συνέπεια, οι πολιτικές που πρέπει να εφαρμοστούν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών δεν έχουν προσωρινό χαρακτήρα και για το λόγο αυτό πρέπει να τύχουν συστηματικών επεξεργασιών.

## **6.2 Χαρακτηριστικά της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής μεταναστών**

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, θεσμικό πλαίσιο κ.λπ.) της χώρας υποδοχής και ο τρόπος με τον οποίο αυτά επηρεάζουν τη μεταναστευτική πολιτική που ακολουθεί και ασκούν επίδραση στη συμπεριφορά των γηγενών έναντι των μεταναστών έχουν άμεση σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται από την ελληνική κοινωνία, τόσο στους χώρους εργασίας και κοινωνικής δραστηριότητας όσο και στους χώρους της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό η εξέτασή τους αποτελεί κομβικό σημείο της ανάλυσής μας.

Η Ελλάδα είχε θεωρηθεί παραδοσιακά από πολλούς μελετητές, μαζί με χώρες όπως η Ιταλία και η Τουρκία, “περιφέρεια” του ευρωπαϊκού κέντρου. Η ελληνική μετανάστευση προς άλλες χώρες θεωρήθηκε προϊόν κυρίως της οικονομικής δυσπραγίας στην Ελλάδα και, γενικότερα, εντάχθηκε στο σχήμα της ανισόμετρης ανάπτυξης σε παγκόσμια κλίμακα (Κασιμάτη 1984, σ. 9). Η

μεταβολή των οικονομικών συνθηκών στην Ελλάδα σε συνδυασμό με άλλες τοπικής και ευρύτερης κλίμακας εξελίξεις κατά τις τελευταίες δεκαετίες (ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση, κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης, εξελίξεις στα Βαλκάνια και την Ανατολική Μεσόγειο) μετέτρεψαν σταδιακά την Ελλάδα σε χώρα με θετικά χαρακτηριστικά για μετανάστες από τρίτες χώρες, ιδιαίτερα από τα Βαλκάνια και τις χώρες της Αν. Ευρώπης (Σταυρινούδη 1994, σ. 251). Και στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες (π.χ. Φιλανδία, Πορτογαλία, Ιταλία, Ισπανία), η εμφάνιση μεταναστευτικών ρευμάτων προς αυτές συμπίπτει με την ενίσχυση ρευμάτων παλιννόστησης (Μουσούρου 1991, σ. 51· Santos 1999).

Ως “παράγοντες έλξης” του μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα έχουν αναφερθεί η δυνατότητα εξεύρεσης εργασίας σε συνδυασμό με τη μείωση της δυνατότητας για απορρόφηση των μεταναστών από παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών, το σχετικά χαμηλό κόστος των βασικών αγαθών, η εντύπωση των μεταναστών ότι οι Έλληνες δεν είναι ιδιαίτερα αρνητικοί απέναντι στους μετανάστες, η αίσθηση ότι η Ελλάδα είναι χώρα σχετικά “ανοργάνωτη” και ο έλεγχος από τις αστυνομικές αρχές είναι χαλαρός, και η αντίληψή τους ότι τα ήθη, τα έθιμα και ο τρόπος ζωής των Ελλήνων είναι πιο κοντά στα αντίστοιχα των μεταναστών απ’ ό,τι άλλων χωρών υποδοχής της περιοχής. Επιπλέον, η γεωγραφική θέση της Ελλάδας την καθιστά εύκολη στην πρόσβαση και ενδεχομένως ενδιάμεσο σταθμό μετακίνησης προς άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πετρονότη 1998, 63-5· Σταυρινούδη 1994, σ. 252-3).

Η εμπειρία της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής μεταναστών και το γεγονός ότι ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού της ήρθαν στην Ελλάδα ως πρόσφυγες

σε διάφορες ιστορικές περιόδους θεωρήθηκαν στοιχεία που δυνάμει μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη στάση των γηγενών έναντι των μεταναστών. Έχει επισημανθεί, ωστόσο, από την άλλη πλευρά το σύμπτωμα της "συλλογικής αμνησίας" (Anderson 1991, σε Πετρονότη 1998, σ. 269), η τάση δηλαδή των γηγενών να "ξεχνούν" τις σχετικά πρόσφατες δικές τους μεταναστευτικές εμπειρίες, ενώ ο Ψημμένος (2000, σ. 64-88) επισημαίνει ότι ο μετανάστης στην Ελλάδα «... ξυπνά παλιούς φόβους» σχετικά με τη φτώχεια και τις δυσκολίες της ζωής του παρελθόντος, που τους μετατρέπει σε «σύγχρονους εφιάλτες».

Ιδιαίτερη σημασία έχει η μελέτη της στάσης της ελληνικής κοινωνίας έναντι των μεταναστών και συγκεκριμένα οι στερεοτυπικές, ξενοφοβικές ή/και ρατσιστικές στάσεις που ενδεχομένως τη χαρακτηρίζουν. Ένα ξενοφοβικό και ρατσιστικό περιβάλλον διαχέεται σε όλους τους θεσμούς της κοινωνίας, άρα και στους εκπαιδευτικούς, με αλυσιδωτές επιπτώσεις στη λειτουργία τους σε σχέση με τις ποικίλες μεταναστευτικές ομάδες.

Σύμφωνα με την Έκθεση Ευρυγένη προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για το φασισμό και το ρατσισμό στην Ευρώπη (Σταματελάτος 1987, σ. 31 κ.ε.), διαπιστώνεται για τα τέλη της δεκαετίας του '80 ότι «η στάση του αυτόχθονος πληθυσμού απέναντι στις εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες χαρακτηρίζεται από πνεύμα ανοχής και ξενοφιλίας και στερείται, κατά κανόνα, φυλετικών προκαταλήψεων». Δυστυχώς, αυτή η παράδοση δε διατηρήθηκε αφότου ο αριθμός των μεταναστών στην Ελλάδα άρχισε να αυξάνεται σημαντικά, γεγονός στο οποίο συντέλεσαν ασφαλώς και αρνητικές συγκυρίες, με πιο σημαντική την αστάθεια στα Βαλκάνια και την Ανατολική Μεσόγειο. Το αποτέλεσμα ήταν να

ενισχυθούν οι ξενοφοβικές συμπεριφορές των γηγενών έναντι των μεταναστών και να αυξηθούν τα περιστατικά ρατσιστικής βίας (Τριανταφυλλίδου 1998, σ. 488· Ψημμένος 1995). Το κλίμα αυτό εκδηλώνεται και στα δημοσιεύματα του τύπου κατά τη δεκαετία του '90, με αποτέλεσμα να ανακυκλώνονται και να ενισχύονται οι αρνητικές στάσεις έναντι των αλλοδαπών και ομογενών μεταναστών. Σε έρευνα της Τριανταφυλλίδου (ό.π., σ. 493 κ.ε.) που επικεντρώνεται στα δημοσιεύματα του κυριακάτικου τύπου της περιόδου 1990-1995 διαφαίνονται τέτοιες τάσεις. Οι Δώδος et al. (1996), εξάλλου, μελετώντας τα συγκριτικά δεδομένα σε ευρωπαϊκό επίπεδο που προέκυψαν από την επεξεργασία στοιχείων του *Ευρωβαρόμετρου* διαπιστώνουν ήδη από το 1991 «... μια μετατόπιση προς την αυταρχικότερη στάση του περιορισμού των δικαιωμάτων των ξένης εθνικότητας ατόμων που ζουν στην Ελλάδα», ενώ το 1992 οι Έλληνες παρουσιάζουν σοβαρή ενίσχυση των αυταρχικών στάσεων, και μάλιστα «... σε αρνητική απόκλιση από το αντίστοιχο μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό». Κατά συνέπεια το ερώτημα που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση είναι αν αυτά τα δεδομένα είναι ικανά να τεκμηριώσουν την ύπαρξη μιας συνολικά ξενοφοβικής στάσης του ελληνικού πληθυσμού.. Στο βαθμό που παρουσιάζει ενδεχομένως τάσεις ενίσχυσης ή όταν περνάμε σε φάση εμφάνισης νέων μορφών ρατσισμού, είναι σαφές ότι οι επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς είναι καθοριστικές.

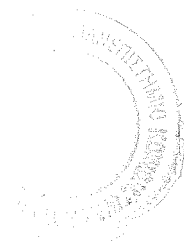
### 6.3 Μεταναστευτικές πολιτικές στην Ελλάδα

Η κλασική διάκριση των χωρών υποδοχής μεταναστών σε (α) χώρες υποδοχής *πολιτών* (συνήθως υπερπόντιες: ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία) και (β) υποδοχής *εργατών* (συνήθης, αλλά όχι μοναδική περίπτωση στη Δ. Ευρώπη) εγείρει το ερώτημα πού πρέπει να καταταχθεί η Ελλάδα (Μουσούρου 1991, 87 κ.ε.), καθώς είναι προφανές ότι οι προθέσεις που κατευθύνουν τις επίσημες μεταναστευτικές πολιτικές διαφέρουν ριζικά στη μια και στην άλλη περίπτωση, όπως επίσης διαφέρουν, ανάλογα με την ακολουθούμενη μεταναστευτική πολιτική, και οι προοπτικές και οι προσδοκίες σε σχέση με τους μετανάστες πρώτης και επόμενων γενεών και, κατά συνέπεια, διαφέρει και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά των μεταναστών από τους επίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Κατά μία άποψη (Σταυρινούδη 1994, σ. 252 κ.ε.), η Ελλάδα δεν έχει ακολουθήσει –τουλάχιστον μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90– κάποια ιδιαίτερη πολιτική για την ένταξη των μεταναστών και ευνοεί μια πολιτική ανακύκλωσης (rotation) φθηνού εργατικού δυναμικού με ταυτόχρονα στοιχεία αφομοιωτικής πολιτικής (assimilation). Αυτό τουλάχιστον συνάγεται από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου που προσδιόριζε εκείνη την περίοδο τις διαδικασίες εισόδου, παραμονής και εργασίας των μεταναστών (π.χ. Νόμος 1975/1991). Αλλά και για τον Δαμανάκη (1998, σ. 89-90), όλα τα διαθέσιμα στοιχεία καθώς και η πρόσφατη εμπειρία δείχνουν ότι η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής αλλογενών μεταναστών δεν απομακρύνθηκε αισθητά από το κυρίαρχο ευρωπαϊκό πρότυπο, της υποδοχής εργατών στο πλαίσιο ανακύκλωσης. Αντίθετα, ως χώρα υποδοχής

ομογενών μεταναστών ("παλιννοστούντων") προώθησε –τουλάχιστον ως ένα βαθμό– την ένταξή τους με διαφοροποιημένες νομοθετικές ρυθμίσεις και πολιτικές (Δαμανάκης 1998, 89-90). Αυτό είναι ευδιάκριτο, π.χ., στην περίπτωση της μαζικής εγκατάστασης "παλιννοστούντων" Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση σε περιοχές της Θράκης. Ο Ψημμένος, ωστόσο, (1999, σ. 129) αξιοποιώντας και πρόσφατα δεδομένα, υποστηρίζει ότι, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε χώρες της Βόρειας Ευρώπης, η εμπειρία της Νότιας Ευρώπης –και της Ελλάδας– δείχνει ότι συνυπάρχουν διαφορετικοί τύποι μετανάστευσης, όπως της *οικογενειακής επανένωσης*, του *επαναπατρισμού* (π.χ. των Ποντίων), της *σχεδιασμένης προσωρινής μετανάστευσης* (π.χ. Νιγηριανών μικροπωλητών στην Αθήνα) ή της *σεξουαλικής διακίνησης και εμπορευματοποίησης γυναικών και ανηλίκων* (trafficking). Με βεβαιότητα μπορεί κανείς να προσθέσει στην πολυτυπία αυτή και πιο μακροπρόθεσμους τύπους μετανάστευσης, ακόμη και μη ομογενών μεταναστών, καθώς μεγάλο μέρος τουλάχιστον των Αλβανών που ζουν στην Ελλάδα είναι σαφές ότι σκοπεύουν να παραμείνουν και να εργαστούν σε μεγάλο βάθος χρόνου, αν όχι μόνιμα. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μεταναστών για τα παιδιά τους προβάλλουν σαφώς διαφοροποιημένες.

Βέβαια, οι νομοθετικές ρυθμίσεις που προωθήθηκαν σε διάφορους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας στο τέλος της δεκαετίας του '90 δείχνουν μια σταδιακή μετακίνηση προς την πολιτική της ενσωμάτωσης με σαφέστερα στοιχεία αφομοίωσης σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο (για τις έννοιες αφομοίωση, ενσωμάτων κ.λπ. βλ. Σταυρινούδη, ό.π., σ. 223 κ.ε.). Είναι





χαρακτηριστική η περίπτωση του Π.Δ. 5/1998, με το οποίο ρυθμίζονται θετικότερα για τους μετανάστες τα ζητήματα της οικογενειακής συνένωσης, που είναι φανερό ότι έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως και οι γενικότερες πολιτικές «νομιμοποίησης» των μη κανονικών μεταναστών που προωθήθηκαν την ίδια περίοδο. Καθώς όμως κατά μεγάλο μέρος οι σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις βρίσκονται ακόμη σε στάδιο επεξεργασιών, είναι δύσκολο να αποσαφηνίσει κανείς το χαρακτήρα τους. Σημαντικό ρόλο, εξάλλου, στη σχετική διαδικασία διαλαμβάνει η Ευρωπαϊκή Ένωση, οι κατευθύνσεις της οποίας ασκούν σημαντική, συχνά καθοριστική επίδραση στις αντίστοιχες εθνικές πολιτικές. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να διακινδυνεύσουμε την πρόβλεψη ότι οι μελλοντικές αναπτυξιακές ανάγκες της Ελλάδας –αλλά και της Ευρωπαϊκής Ένωσης– σε συνδυασμό με τη σοβαρή δημογραφική κάμψη που υφίσταται η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες –μια κατάσταση που αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό στοιχείο άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης τελευταία– ίσως καταστήσουν ανεπαρκή τα αποτελέσματα των πολιτικών της ανακύκλωσης (rotation) και της επιλεκτικής αφομοίωσης (assimilation). Άλλωστε, ειδικά για την Ελλάδα, σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, το ρεύμα των παλιννοστούντων βρίσκεται σε κάμψη. Έτσι, είναι πιθανό να γενικευτεί μια μετακίνηση της μεταναστευτικής πολιτικής της Ελλάδας προς την κατεύθυνση του προτύπου της υποδοχής πολιτών με σαφή χαρακτηριστικά ενσωμάτωσης (integration) ή ακόμη και πλουραλισμού (pluralismus) (για τη σημασία των όρων βλ. Σταυρινούδη, ό.π.). Σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, είναι σαφές

ότι ο τομέας της εκπαίδευσης θα δεχθεί κατά κύριο λόγο τους κραδασμούς των αλλαγών στο θεσμικό πλαίσιο και τις αντίστοιχες πρακτικές.

#### **6.4 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων**

Προσεγγίζοντας από μια άλλη πλευρά τη μεταναστευτική πολιτική της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής και τις ενδεχόμενες συνέπειες αυτής της πολιτικής στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών που φιλοξενεί, αξίζει να εξεταστούν τα κοινά χαρακτηριστικά και ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο οι μεταναστευτικές ομάδες εντάσσονται στον κοινωνικό ιστό της. Έχει υποστηριχτεί ότι οι οικονομικοί μετανάστες στις προηγμένες βιομηχανικά χώρες, όπως και στην Ελλάδα σε μεγάλο βαθμό, συνήθως ωθούνται από την κυρίαρχη ομάδα της χώρα υποδοχής σε ένα κοινωνικό χώρο κάτω από το κατώτερο κοινωνικό στρώμα, απαρτίζοντας έτσι ένα "υπο-προλεταριάτο", για τα μέλη του οποίου επιφυλάσσονται θέσεις εργασίας που δύσκολα αναλαμβάνουν οι γηγενείς εργαζόμενοι, σε συνθήκες κατά βάση προσωρινής απασχόλησης (Δαμανάκης 1998, 25-26· Μουσούρου 1991, 147 κ.ε.· Ψημμένος, 1999, 87 κ.ε.). Επίσης, έχει επισημανθεί ότι και οι γηγενείς εργαζόμενοι, από τη δική τους πλευρά, έχοντας εξασφαλίσει μια συγκριτικά ανώτερη κοινωνική θέση, επιδιώκουν να διατηρήσουν τα όποια πλεονεκτήματα τους εξασφαλίζει αυτή η θέση και, κατά συνέπεια, δε φαίνεται να ενοχλούνται από την κοινωνική καθήλωση των μεταναστών (ό.π., 93).

Αναλύοντας περισσότερο τις διαδικασίες ένταξης των μεταναστών στις κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής ο Ψημμένος (1999, 27-28) υποστηρίζει

ότι το μεταναστευτικό κύμα στις πόλεις της Ευρώπης τείνει να διαμορφώσει συγκεκριμένους κοινωνικούς χώρους, στους οποίους συντελείται μια “αποδιοργάνωση” και ταυτόχρονα μια “επαναδιοργάνωση” του κοινωνικού ελέγχου του νέου εργατικού δυναμικού, τόσο σε οικονομική όσο και σε ιδεολογική βάση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προσδιορίζονται οι σχέσεις του γηγενούς εργατικού δυναμικού με τους μετανάστες αλλά και μεταξύ των μεταναστών.

Εξετάζοντας με αυτό το πρίσμα την ελληνική περίπτωση διακρίνουμε αρκετές ιδιομορφίες. Καταρχήν, οι μετανάστες που έρχονται στην Ελλάδα δεν έχουν ομοιόμορφα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αξίζει να γίνει λόγος καταρχήν για το μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών, που έχει ιδιαίτερη σημασία για το θέμα της μελέτης μας, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, κάποιες μεταναστευτικές ομάδες, κυρίως οι προερχόμενες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της Ανατολικής Ευρώπης, έχουν αξιόλογο μορφωτικό επίπεδο, υψηλό επίπεδο καλλιτεχνικής παιδείας και συνήθως αναπτυγμένη εργασιακή κουλτούρα (Ψημμένος 1999, 141-142· Μπεζέ και Ευρώπας 1998, 224 κ.ε.· Κοτσιώνης 1998, 286-289). Η μετακίνησή τους στην Ελλάδα οφείλεται στην οικονομική κρίση που μαστίζει τις χώρες αυτές. Γι' αυτούς η κοινωνική υποβάθμιση από τα μεσαία ή εργατικά στρώματα της χώρας αφετηρίας στα κατώτερα εργατικά ή αγροτικά στρώματα της χώρας υποδοχής, όπως και η αδυναμία τους σε πολλές περιπτώσεις να ασκήσουν το επάγγελμα που ασκούσαν πριν τη μετανάστευση, βιώνονται ως αρνητικές εμπειρίες στο πλαίσιο μιας καθοδικής κοινωνικής κινητικότητας, με καθοριστικής σημασίας συνέπειες για την αυτοεικόνα και τη συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητάς

τους. Το ίδιο ως ένα βαθμό ισχύει και για άλλες ομάδες. Για παράδειγμα, οι Ερυθραίοι πρόσφυγες που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα συνήθως προέρχονται από μέσα ή και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, αλλά η κοινωνία στην οποία ζούσαν είχε διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης από εκείνο της Ελλάδας. (Πετρονιώτη 1998, 77-78). Οι Αλβανοί μετανάστες, από την άλλη πλευρά, που απαρτίζουν και τη μεγαλύτερη εθνική ομάδα μεταναστών στην Ελλάδα, προέρχονται κατά βάση από αγροτικές περιοχές και έχουν εμπειρίες και εργασιακή κουλτούρα μιας μη προηγμένης τεχνολογικά κοινωνίας (Ψημμένος 1999, 141-142), ενώ οι Κούρδοι πρόσφυγες, που προέρχονται κυρίως από την Τουρκία και το Ιράκ, έχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους ως προς το κοινωνικό και μορφωτικό στάτους, ανάλογα με την περιοχή και τη χώρα από την οποία προέρχονται (Ψημμένος 1999, 141-142).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό στοιχείο που διαφοροποιεί τους μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα είναι το στοιχείο της εθνικής καταγωγής. Οι ελληνικής καταγωγής μετανάστες, από οποιαδήποτε χώρα κι αν προέρχονται, αντιμετωπίζονται διαφορετικά από την ακολουθούμενη στην Ελλάδα μεταναστευτική πολιτική (π.χ. Νόμος 1975/1991) και τους γηγενείς πολίτες σε σύγκριση με τους αλλογενείς μετανάστες (Κασιμάτη 2000, σ. 28 κ.ε.). Οι διακρίσεις που βιώνουν είναι πιο περιορισμένες, συνήθως δεν θεωρούνται ξένοι και το ενδεχόμενο της ένταξής τους βρίσκει κατά κανόνα πολλούς υποστηρικτές στο γηγενή πληθυσμό. Αλλά και οι ίδιοι οι ελληνικής καταγωγής μετανάστες βλέπουν πιο θετικά το ενδεχόμενο αφομοίωσής τους στην ελληνική κοινωνία. Αντίθετα, για τους αλλοδαπούς δεν εκδηλώνεται η ίδια διάθεση για ενσωμάτωση

στην ελληνική κοινωνία και αντιμετωπίζουν συχνότερα εκδηλώσεις ξενοφοβίας και ρατσισμού (Δαμανάκης 1998, 89-90). Σε τελική ανάλυση, ωστόσο, το στοιχείο της εθνικής καταγωγής δεν φαίνεται ότι μεταβάλλει ουσιαστικά την κατάσταση για τους ομογενείς και "παλιννοστούντες". Όπως επισημαίνει η Κασιμάτη (ό.π., σ. 30), «... παρά τις ελληνικές ρίζες τους και παρά το γεγονός ότι αποτελούν εθνοτική ομάδα, σε πολλές πλευρές της καθημερινότητας δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τους αλλοδαπούς μετανάστες».

Πιο έκδηλα είναι τα φαινόμενα αρνητικής στάσης έναντι μεταναστευτικών ομάδων αν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των μελών τους είναι πολύ διαφορετικά από εκείνα των γηγενών, όπως συμβαίνει, π.χ., στην περίπτωση των μαύρων μεταναστών από χώρες της Αφρικής (Πετρονώτη 1998, 33), αν και έχει τονιστεί από την Έκθεση Ευρυγένη προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για το φασισμό και το ρατσισμό (Σταματελάτος 1987, σ. 33) ότι η παροικία των Αφρικανών σπουδαστών στην Ελλάδα «... έχει ενταχθεί αρμονικά» στο πανεπιστημιακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τέτοιες διαφοροποιήσεις αναφέρονται, γιατί είναι εύλογο να επηρεάζουν την αμοιβαία σχέση των παιδιών των μεταναστών με το σχολείο ως θεσμό καθώς και τις προσδοκίες που τρέφουν τα ίδια και οι γονείς τους από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως θα αναπτυχθεί σε επόμενη ενότητα.

Τα χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων που αναφέρθηκαν αντανακλούν και στο είδος των απασχολήσεων που χαρακτηρίζουν κάθε μεταναστευτική ομάδα, αν και αυτού του είδους οι επισημάνσεις πρέπει να διατυπώνονται με μεγάλη προσοχή και χωρίς απολυτοποιήσεις και γενικεύσεις.

Ως γενικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης των μεταναστών κατά τη Μουσουρού (1991, σ. 63-4· βλ. και Ψημμένος 1999, σ. 91-94), που προσδιορίζουν την υποδεή θέση των μεταναστών, είναι: (α) η συγκέντρωσή τους σε κλάδους που παρέχουν μικρότερες αμοιβές και κάτω από άσχημες συνθήκες εργασίας, (β) ο σταδιακός περιορισμός της απασχόλησής τους σε επαγγέλματα με χαμηλό γόητρο, σε επίπεδο κατώτερο του αντίστοιχου των γηγενών εργατών, και (γ) η συχνή μετακίνησή τους ανάμεσα στην απασχόληση και την ανεργία. Στα χαρακτηριστικά αυτά θα προσθέταμε με βεβαιότητα το μεγάλο βαθμό της ετεροαπασχόλησης, που αφορά όλους τους μετανάστες, ακόμη και τους κατόχους πανεπιστημιακής μόρφωσης, είτε είναι ομογενείς είτε όχι. Στην εικόνα αυτή πρέπει να προβληθεί με έμφαση η συγκριτικά υποδεέστερη κατάσταση των μη κανονικών μεταναστών, των οποίων ο αριθμός, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι πολύ μεγάλος (Κασιμάτη 2000, σ. 45· Ψημμένος 1995, 1998α). Καθώς βρίσκονται στην αγορά χωρίς τις νόμιμες προϋποθέσεις, είναι υποχρεωμένοι να αναζητήσουν επαγγελματικές δραστηριότητες με πενιχρές αμοιβές, κάτω από εξοντωτικές, πολλές φορές, συνθήκες και χωρίς τα πλεονεκτήματα της νόμιμης απασχόλησης (ασφάλεια, περίθαλψη κ.τ.ό.). Δεν είναι μάλιστα καθόλου σπάνιο φαινόμενο η εμπλοκή τους σε κυκλώματα πορνείας, παράνομης διακίνησης ναρκωτικών και άλλες συναφείς δραστηριότητες.

Χαρακτηριστικά που πρέπει να μελετηθούν είναι, μεταξύ άλλων, η προέλευση και το φύλο των μεταναστών. Μια τέτοια προσέγγιση επιχειρεί η Πετρινιώτη (1993, σ. 90 κ.ε.) αναφερόμενη στις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τους μετανάστες από χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας,

τους ευκατάστατους και μορφωμένους παλιννοστούντες ομογενείς από ΗΠΑ, Αυστραλία, Καναδά, τους Πόντιους, τους προερχόμενους από αναπτυσσόμενες χώρες και, τέλος, τους μη κανονικούς μετανάστες. Όπως εξάλλου παρατηρεί και ο Ψημμένος (1999, σ. 129 κ.ε.), διαφοροποίηση παρατηρείται και ως προς το φύλο των μεταναστών, που τέμνει κάθετα την κατά χώρα προέλευσης διαφοροποίηση. Έτσι, από ορισμένες χώρες παρατηρείται μετανάστευση κυρίως γυναικών (π.χ. χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της Άπω Ανατολής κ.λπ.), που ασχολούνται κατά βάση με τον τομέα παροχής υπηρεσιών (οικιακές βοηθοί, υγεία/περίθαλψη), με την ψυχαγωγία/διασκέδαση και με παροχή σεξουαλικών υπηρεσιών. Στις τελευταίες αυτές περιπτώσεις, γυναίκες και παιδιά/έφηβοι που εμπλέκονται σε αντίστοιχα κυκλώματα αποκόπτονται εύκολα από οικογενειακά δίκτυα και στερούνται κάθε επικοινωνία με τη χώρα προέλευσης, σπάνια χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και αναπόφευκτα υφίστανται τις διαδικασίες του κοινωνικού αποκλεισμού.

## 7. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ: ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 7.1 Αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Οι γενικότερες μεταβολές στη σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας αντανakλούν και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων. Οι παλιννοστούντες καταρχήν και στη συνέχεια οι αλλοδαποί μαθητές έχουν καταστήσει αισθητή την παρουσία τους στα ελληνικά σχολεία, θέτοντας κρίσιμης σημασίας ερωτήματα για τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με στοιχεία που συγκέντρωσε το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατά το σχολικό έτος 1999-2000 η εικόνα της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού στη δημόσια εκπαίδευση –η οποία, σημειωτέον, συγκεντρώνει πάνω από το 90% του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας και το σύνολο σχεδόν των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών προσφύγων– διαμορφωνόταν ως εξής:

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σε σύνολο 601.186 μαθητών οι αλλοδαποί είναι 40.653 (από τους οποίους οι 33.615 προέρχονται από την Αλβανία), οι παλιννοστούντες 17.918 (από τους οποίους 11.831 προέρχονται από χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης και 4.251 από την περιοχή της Βόρειας Ηπείρου της Αλβανίας), οι Μουσουλμανόπαιδες ελληνικής ιθαγένειας 7.065 και οι τσιγγανόπαιδες 8.500. Το γενικό σύνολο των παιδιών αυτών των κατηγοριών είναι 74.136 και το ποσοστό που καλύπτουν στο σύνολο των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι 12,3%.



Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσια, Λύκεια και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση), που κανονικά καλύπτει τις ηλικίες 12-18 ετών, σε γενικό σύνολο 732.000 μαθητών, οι αλλοδαποί είναι 16.475 (12.877 από την Αλβανία), οι παλιννοστούντες 11.192 (6.458 από τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης και 2.935 από την περιοχή Β. Ηπείρου της Αλβανίας), οι Μουσουλμανόπαιδες ελληνικής ιθαγένειας 1.912 και οι τσιγγανόπαιδες 1.750. Το άθροισμα των μαθητών αυτών των κατηγοριών είναι 31.329 και το αντίστοιχο ποσοστό 4,3%.

Από μια προσεκτική ανάγνωση αυτών των στοιχείων διαπιστώνεται ότι το ποσοστό συμμετοχής των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι τριπλάσιο από το αντίστοιχο στη δευτεροβάθμια (12,3% έναντι 4,3%), στοιχείο που υποδηλώνει πόσο δύσκολο είναι να αποφύγουν την πρόωρη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης (drop out). Συγκρίνοντας, από την άλλη, τα στοιχεία αυτά με τα αντίστοιχα στοιχεία της σχολικής περιόδου 1995-96, παρατηρούμε μέσα σε μια τετραετία τετραπλασιασμό του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ ο αριθμός των παλιννοστούντων μαθητών δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτες μεταβολές. Πρέπει, τέλος, να συνυπολογιστεί και ένα σημαντικό μέρος μαθητών που δεν εντάχθηκαν καθόλου στο πρωτοβάθμιο σχολείο (παιδιά του δρόμου, εργαζόμενα, παιδιά χωρίς επίσημα αποδεικτικά έγγραφα κ.λπ.), τα οποία συνήθως δεν περιλαμβάνονται στις επίσημες καταγραφές των αρμόδιων υπηρεσιών.

## 7.2 Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μεταναστών

Πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί με τον προσδιορισμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των επιμέρους ομάδων που συγκροτούν το μεταναστευτικό πληθυσμό στην Ελλάδα, οι οποίες προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας από την οποία προέρχονται σε κάθε περίπτωση οι μετανάστες, αλλά και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται η μετακίνησή τους. Κάποια σχετικά στοιχεία ήδη αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρηθεί η συσχέτιση αυτών των στοιχείων με τη στάση και τις προσδοκίες των μεταναστευτικών ομάδων έναντι των εκπαιδευτικών θεσμών της Ελλάδας.

Μια πρώτη διάκριση αφορά τη χώρα προέλευσης και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μετακινούμενων ομάδων. Έτσι, οι ομογενείς που παλιννοστούν από την Αμερική, την Αυστραλία κ.λπ. είναι συνήθως οικονομικά αυτοδύναμοι και ειδικευμένοι επαγγελματίες, που έχουν απαιτήσεις ποιοτικών κριτηρίων (standards) στις παρεχόμενες υπηρεσίες, ιδιαίτερα όταν αφορούν τα παιδιά τους. Εάν οι δημόσιες υπηρεσίες δεν τους ικανοποιούν, εύκολα τις υποκαθιστούν με αντίστοιχες ιδιωτικές, στις οικονομικές απαιτήσεις των οποίων έχουν την οικονομική δυνατότητα να ανταποκρίνονται. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, και στον τομέα της εκπαίδευσης. Το ίδιο ισχύει, αλλά σε μικρότερο βαθμό, για τους παλιννοστούντες από χώρες της Δυτικής Ευρώπης, οι οποίοι όμως δίνουν μεγάλη σημασία στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, γιατί είναι συνήθως σε νεότερη ηλικία και παλιννοστούν μαζί με τα παιδιά τους.

Οι Πόντιοι μετανάστες, από την άλλη πλευρά, έχουν συνήθως αξιόλογο επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά οικονομικά αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά προβλήματα. Καθώς έχουν κοινωνικοποιηθεί σε ένα κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο διαφορετικό από αυτό των δυτικών χωρών, συναντούν μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής, και αυτό ενισχύεται και από τις γλωσσικές ιδιαιτερότητές τους. Επειδή μεταναστεύουν συνήθως μαζί με τις οικογένειές τους, έχουν μεγάλη ανάγκη από τις κοινωνικές υπηρεσίες του κράτους, στις οποίες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό. Ανάμεσα σε αυτές ιδιαίτερη σημασία αποδίδουν στην εκπαίδευση, αφενός γιατί διαθέτουν και οι ίδιοι επαρκές μορφωτικό επίπεδο και αφετέρου γιατί προσδοκούν για τα παιδιά τους ανοδική κινητικότητα μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών (Πετρινιώτη 1993, σ. 90 κ.ε.).

Ιδιόμορφη είναι η περίπτωση των μεταναστών ελληνικής καταγωγής από την Αλβανία, των λεγόμενων Βορειοηπειρωτών. Το μορφωτικό τους επίπεδο συνήθως είναι μέσο ή χαμηλό, η οικονομική τους κατάσταση υποβαθμισμένη και οι μορφωτικές επιδιώξεις τους ποικίλλουν. Γενικά, δείχνουν ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση των παιδιών τους στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και στην ελληνική κοινωνία, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Δαμανάκης 1998, σ. 191-2).

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των κατηγοριών των παλιννοστούντων, ωστόσο, το οποίο και οι ίδιοι προβάλλουν σε κάθε κατάλληλη περίπτωση, είναι οι κοινές πολιτισμικές καταβολές, η αίσθηση της κοινής καταγωγής, η κοινή εθνική συνείδηση. Αυτή η αίσθηση επηρεάζει τόσο τις δικές τους προσδοκίες όσο και το βαθμό αποδοχής τους από τους γηγενείς. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως και στην

περίπτωση των λοιπών οικονομικών μεταναστών, για τους οποίους γίνεται λόγος στη συνέχεια.

Με εξαίρεση ένα μικρό τμήμα μεταναστών που ανήκουν στα μεσαία ή και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, οι περισσότεροι από τους οποίους προέρχονται από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι υπόλοιποι και ιδιαίτερα οι “μη κανονικοί” οικονομικοί μετανάστες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στη χώρα υποδοχής. Οι συνθήκες διαμονής και απασχόλησής τους διέπονται από την αβεβαιότητα. Τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, εξαιτίας της ανεργίας και της υποαπασχόλησης, δεν τους επιτρέπουν να οργανώσουν στρατηγικές για τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής τους κατάστασης. Η αυξημένη παρουσία τους στην ελληνική κοινωνία και οι συχνές απόπειρες σύνδεσής της με την άνοδο της εγκληματικότητας που παρατηρείται τελευταία στην ελληνική κοινωνία συμβάλλουν στην εμφάνιση ή ενίσχυση της ξενοφοβίας και ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών. Όλα αυτά εκδηλώνονται και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών θεσμών, επηρεάζοντας έτσι τόσο τη σχέση που διαμορφώνουν τα παιδιά των μεταναστών αυτής της κατηγορίας με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς όσο και την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που τους παρέχονται.

Πρέπει όμως εδώ να τονίσουμε ότι κατηγοριοποιήσεις αυτού του είδους είναι χρήσιμες, αλλά δεν πρέπει να απολυτοποιούνται, δεδομένου ότι, κάθε προσωπικότητα έχει τα ιδιαίτερα, ατομικά χαρακτηριστικά της και δεν εμπίπτει αναπόφευκτα στη στατιστική γενίκευση.

Μια άλλη διάσταση του θέματος αναφέρεται στο κατά πόσο η αποδημία των μεταναστών και η ένταξή τους σε μια άλλη κοινωνία συνεπάγεται και ως ποιο

βαθμό την αφομοίωσή τους στα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας υποδοχής. Ακόμη πιο σημαντικό, βέβαια, είναι να διερευνηθεί η πολιτισμική επίδραση που ασκεί η χώρα υποδοχής στα παιδιά αυτών των μεταναστών της πρώτης ή των επόμενων γενεών.

Εξετάζοντας το θέμα αυτό η Κασιμάτη (1984, σ. 64 κ.ε. και σ. 108 κ.ε.), και αξιοποιώντας μελέτες για τους Έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό, αναφέρεται στα πορίσματα έρευνας των Μουσούρου και Κολλάρου (1980), σύμφωνα με τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται να διατηρούνται σε μεγάλο βαθμό αναλλοίωτες οι αξίες των μεταναστών σε ό,τι αφορά «...θέματα ηθικής, σχέσεων των δύο φύλων και κοινωνικών ρόλων του άνδρα και της γυναίκας, ενώ οι μετανάστες δέχτηκαν τις θετικές επιδράσεις σε άλλα θέματα πολιτισμικά ή απέκτησαν συνήθειες που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής και καλής συμπεριφοράς». Αυτή η επίδραση διαφέρει ανάλογα με το χρόνο παραμονής του μετανάστη στη χώρα υποδοχής, καθώς διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός υιοθέτησης των αξιών στη χώρα υποδοχής ήταν συνάρτηση του χρόνου παραμονής. Σε παρόμοια συμπεράσματα, κατά την Κασιμάτη (ό.π., σ. 111) κατέληξαν και άλλες έρευνες, που αφορούσαν τους Έλληνες μετανάστες στην Αμερική και την Αυστραλία.

Αντίθετα, τα παιδιά των μεταναστών που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής, φαίνεται ότι παρουσιάζουν μικρότερες αντιστάσεις στις πιέσεις που δέχονται από τον πολιτισμό της πλειονότητας. Έχει υποστηριχτεί (Κασιμάτη 1984, σ. 105 κ.ε.) ότι τα παιδιά αυτά ζουν συνήθως μια συνεχή κατάσταση εσωτερικών συγκρούσεων, καθώς από τη μια πλευρά επηρεάζονται από τα

πρότυπα και τις αξίες που φέρουν οι γονείς τους στο πλαίσιο της οικογένειάς τους, ενώ από την άλλη, καθώς αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους σε μια χώρα διαφορετική από εκείνη των γονέων τους, δέχονται αναπόφευκτα την επίδραση του πολιτισμού της. Το γεγονός αυτό θεωρείται ότι προκαλεί στα παιδιά αυτά εσωτερικές συγκρούσεις, στις οποίες αποφασιστικό ρόλο διαδραματίζει η δυνατότητά τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ικανοποιητικά. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, είναι η απουσία ενσωμάτωσης σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό –άρα και πολιτιστικό– χώρο και η αδυναμία να διαμορφώσουν ένα πρότυπο προσανατολισμού της κοινωνικής τους δράσης. Σε ένα τέτοιο κλίμα γίνεται σαφές ότι η επίδραση του κυρίαρχου πολιτισμού μακροπρόθεσμα ευνοεί την αφομοίωση στον κυρίαρχο πολιτισμό, όπως δείχνει άλλωστε και η εμπειρία των Ελλήνων μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενεάς στην Αμερική ή την Αυστραλία. Θα μπορούσαμε, συνεπώς, να υποστηρίξουμε ότι η στάση των μεταναστών μαθητών απέναντι στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική εκπαίδευση διαμορφώνεται ουσιαστικά σε ένα ανάλογο κλίμα, με επιδράσεις που θα διαμορφωθούν σε βάθος χρόνου.

### **7.3 Μετανάστες μαθητές και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Μετά την ήττα της Ελλάδας (Μικρασιατική Καταστροφή) στον ελληνοτουρκικό πόλεμο που ακολούθησε τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την ανταλλαγή πληθυσμών με την Τουρκία σύμφωνα με τους όρους της συνθήκης της Λωζάννης (1923), η Ελλάδα κατέστη μια χώρα σε μεγάλο βαθμό πολιτισμικά

ομοιογενής. Εκτός από τη μουσουλμανική μειονότητα που παρέμεινε στην περιοχή της Θράκης, κάποιες ομάδες Τσιγγάνων που κατοικούν σε διάφορες περιοχές της χώρας και ελάχιστες, ολιγάριθμες ομάδες ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ο υπόλοιπος πληθυσμός, σε ποσοστό πάνω από το 95%, μιλούσαν την ελληνική γλώσσα, ήταν ορθόδοξοι χριστιανοί και είχαν ελληνική εθνική συνείδηση. Το μαθητικό δυναμικό των ελληνικών σχολείων, εξάλλου, ήταν ακόμη πιο ομοιόμορφο, δεδομένου ότι τα μεν παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης φοιτούσαν σε χωριστά, μουσουλμανικά σχολεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μικρό ποσοστό από αυτά συνέχιζαν τις σπουδές τους στα μικτά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα δε παιδιά των Τσιγγάνων, χριστιανοί ορθόδοξοι στην πλειοψηφία τους, κατά βάση παρέμεναν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, τροφοδοτώντας τους δείκτες του αναλφαριθμητισμού.

Η μαζική προσέλευση όμως παλιννοστούντων στην Ελλάδα μετά τη δεκαετία του '70 σε συνδυασμό με την εμφάνιση ενός διακριτού ρεύματος οικονομικών μεταναστών προς την Ελλάδα, (στο οποίο θα αναφερθούμε διεξοδικά στη συνέχεια, ήταν η πρώτη σαφής εκδήλωση των ευρύτερων αλλαγών που επρόκειτο να ακολουθήσουν στην ελληνική κοινωνία, με σοβαρές συνέπειες και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Με την ενίσχυση του ρεύματος της παλιννόστησης το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε για πρώτη φορά μπροστά στην πρόκληση να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού δυναμικού σε αρκετά σχολεία, κυρίως των αστικών κέντρων. Η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών πολιτικών που

ακολουθούνταν μέχρι τότε ώθησε τις εκπαιδευτικές αρχές να προωθήσουν σταδιακά σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές.

Κατά τη δεκαετία του '70 οι ιδιαίτερες απαιτήσεις των παιδιών των παλιννοστούντων Ελλήνων μεταναστών επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστούν στη βάση της "επιείκειας". Ουσιαστικά αυτό σήμαινε ότι αντιμετωπίζονταν με μειωμένες απαιτήσεις σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά επιτεύγματά τους, χωρίς όμως να λαμβάνονται μέτρα για τη μείωση των δυσκολιών και την προσαρμογή των συνθηκών εκπαίδευσης στις συγκεκριμένες απαιτήσεις τους (Δαμανάκης 1998, σ. 57).

Το 1980 σηματοδοτεί την έναρξη πιο ενεργητικών μορφών παρέμβασης. Έτσι, με υπουργική απόφαση αρχίζουν να λειτουργούν οι λεγόμενες "Τάξεις Υποδοχής", ενώ το 1983 ψηφίζεται νόμος (Ν. 1404/1983) που αφορά τις "Τάξεις Υποδοχής" και το νέο θεσμό των "Φροντιστηριακών Τμημάτων". Σύμφωνα με τις ρυθμίσεις αυτού του νόμου, στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα, με στόχο "...την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων ελλήνων μεταναστών", ενώ δυνητικά λαμβάνεται πρόνοια για την οργάνωση σεμιναρίων των εκπαιδευτικών που θα εργάζονται σε αυτούς τους θεσμούς (άρθρο 45). Με μεταγενέστερο νόμο, που ψηφίστηκε το 1990, οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα διευρύνουν τη δραστηριότητά τους καλύπτοντας και μια άλλη ομάδα μαθητών, τα "τέκνα επαναπατριζομένων Ελλήνων" (άρθρο 45 του Ν. 1893/1983). Είναι η περίοδος που έχει αυξηθεί με έντονους ρυθμούς η



μετακίνηση προς την Ελλάδα κατοίκων της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ελληνικής καταγωγής, που κατοικούν στην περιοχή του Εύξεινου Πόντου (Ποντίων) και μιλούν μια ελληνική διάλεκτο, την ποντιακή, ως πρώτη (μητρική) γλώσσα (Γεώργας και Παπαστυλιανού, 1993, σ. 15 κ.ε.). Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία (Μάρκου 1997α, σ. 33), κατά την εξαετία 1987-1992 μετακινήθηκαν προς την Ελλάδα 42.529 Έλληνες από περιοχές της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Κοινό χαρακτηριστικό των δύο νόμων είναι ότι είναι πολύ γενικοί (κυρίως ο Ν. 1894/1990) και αφήνουν στην αρμοδιότητα του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων τη ρύθμιση όλων των σχετικών ζητημάτων.

Τόσο οι τάξεις υποδοχής όσο και τα φροντιστηριακά τμήματα εντάσσονται στο πλαίσιο μιας αντισταθμιστικής – αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που έχει στόχο την προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την παροχή ειδικής βοήθειας, κυρίως γλωσσικής. Το μορφωτικό κεφάλαιο που έφεραν οι παλιννοστούντες μαθητές από τις χώρες από τις οποίες προέρχονταν αγνοήθηκε, ακόμη και όταν οι σχετικές ρυθμίσεις προέβλεπαν το ενδεχόμενο να διδάσκεται στο πλαίσιο των θεσμών αυτών και η γλώσσα της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης, 1998, σ. 61).

Παράλληλα με τους θεσμούς αυτούς, για την εκπαίδευση των παιδιών των παλιννοστούντων μεταναστών δοκιμάστηκαν και θεσμοί “χωριστής” εκπαίδευσης, όπως ήταν τα λεγόμενα σχολεία παλιννοστούντων. Το πρώτο σχολείο παλιννοστούντων με την ονομασία “Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων” νομοθετήθηκε το 1974 (Νομοθετικό Διάταγμα 339/1974). Αργότερα, στα μέσα της δεκαετίας του '80, ιδρύθηκαν και άλλα σχολεία

παλιννοστούντων στην περιοχή των Αθηνών και στη Θεσσαλονίκη, προκειμένου να καλυφθούν οι αυξημένες ανάγκες.

Στα σχολεία παλιννοστούντων εγγράφονταν τρεις κατηγορίες μαθητών: (α) παιδιά ελληνικής ιθαγένειας ή ελληνικής καταγωγής που φοίτησαν τουλάχιστον τρία χρόνια σε σχολείο της αλλοδαπής, (β) παιδιά διπλωματικών υπαλλήλων ή άλλων δημόσιων υπαλλήλων που φοίτησαν, επίσης, σε σχολεία της αλλοδαπής, επειδή δεν υπήρχαν ελληνικά, και (γ) παιδιά αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα. Ο βασικός σκοπός των σχολείων αυτών ήταν να προετοιμάσουν κατάλληλα την ομαλή και σταδιακή ένταξη των παιδιών αυτών στα συνήθη (κανονικά) σχολεία. Στην πράξη, όμως, η πλειονότητα των αποφοίτων του πρωτοβάθμιου σχολείου συνέχιζαν τη φοίτηση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επίσης παλιννοστούντων, από τα οποία και αποφοιτούσαν. Σε αυτή την επιλογή τους συνέβαλαν ασφαλώς και οι εύλογοι δισταγμοί των μαθητών και των γονέων τους να αναλάβουν το ψυχολογικό κόστος της αντιμετώπισης ενός “κανονικού” σχολείου που δε σεβόταν καθόλου τις ιδιαιτερότητές τους.

Σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις, η κύρια γλώσσα διδασκαλίας στα σχολεία παλιννοστούντων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η ελληνική. Σε όσους μαθητές όμως δεν κατέχουν καλά την ελληνική γλώσσα παρέχονται εντατικά μαθήματα. Με βάση το δίγλωσσο πρόγραμμα που προβλέπεται γι' αυτούς τους μαθητές, τα μαθήματα διδάσκονται στην αγγλική (ή άλλη γλώσσα της χώρας ή του σχολείου προέλευσης των μαθητών), εκτός από τα μαθήματα των καλλιτεχνικών, της μουσικής αγωγής και της φυσικής αγωγής, τα οποία διδάσκονται στην ελληνική. Βαθμιαία, ωστόσο, καθώς και αυτοί οι μαθητές

κατακτούν την ελληνική γλώσσα, εντάσσονται στο κανονικό ελληνόγλωσσο πρόγραμμα.

Στα σχολεία παλιννοστούντων οι σχετικές διατάξεις προβλέπουν τη δυνατότητα να ρυθμίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, αλλά για το αναλυτικό πρόγραμμα δεν παρέχονται ανάλογες δυνατότητες ευελιξίας. Η έλλειψη, εξάλλου, κατάλληλων διδακτικών βιβλίων και υλικών, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των παλιννοστούντων μαθητών, οδηγεί στη χρήση των βιβλίων των “κανονικών” σχολείων (με εξαίρεση τα μαθήματα που διδάσκονται στη γλώσσα προέλευσης των μαθητών, οπότε χρησιμοποιούνται βιβλία που επιλέγουν οι διδάσκοντες) ή σε πρόχειρους αυτοσχεδιασμούς των εκπαιδευτικών με δική τους πρωτοβουλία (Δαμανάκης 1998, σ. 64 κ.ε.· Κοσσυβάκη 1998, σ. 238-9· Μπεζέ και Ευρώπας 1998, σ. 228). Πρέπει να επισημανθεί, επίσης και η απουσία εκπαιδευτικών με κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση, καθώς και η έλλειψη υπηρεσιών ψυχολογικής και κοινωνικής υποστήριξης των μαθητών.

Τα σχολεία παλιννοστούντων είχαν πολύ χαμηλούς δείκτες εκπαιδευτικής επιτυχίας. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν σε αυτά θεωρούν ότι η πολιτεία δεν στήριξε καθόλου το θεσμό αυτό. Η υλικοτεχνική υποδομή τους σε πολλές περιπτώσεις υπήρξε ανεπαρκής. Πέρα από αυτά, οι βασικότερες επικρίσεις που δέχθηκε ο θεσμός των σχολείων παλιννοστούντων μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία (βλ. και Δαμανάκης, 1998, σ. 74 κ.ε.):

- Η φιλοσοφία τους χαρακτηριζόταν από μια λογική αντίφαση: ενώ από τη μια πλευρά προβλήθηκε ως στόχος τους η ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο “κανονικό” ελληνικό σχολείο, από την άλλη αυτό επιδιώχθηκε με την οργάνωση ενός “χωριστού” εκπαιδευτικού θεσμού, γεγονός που συνέβαλε στην απομόνωση και ευνόησε την περιθωριοποίησή τους. Η μετεξέλιξη αυτών των σχολείων από σχολεία μεταβατικού χαρακτήρα σε σχολεία συνεχούς φοίτησης δημιούργησε επιπλέον προβλήματα, τα οποία δεν αντιμετωπίστηκαν έγκαιρα.
- Ο κύριος στόχος τους δεν ήταν η εξασφάλιση μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά η ενσωμάτωση των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην υποβάθμιση των πολιτισμικών στοιχείων που έφεραν μαζί τους οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους (όπως, π.χ., συνέβη με τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας ή του σχολείου προέλευσης του μαθητή).
- Η αποτυχία των αποφοίτων των σχολείων παλιννοστούντων να συμμετάσχουν επιτυχώς στις εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (το ποσοστό επιτυχίας σε αυτές τις εξετάσεις κυμαίνεται γύρω στο 3%), οδήγησε πολλούς από αυτούς (σε ποσοστό που συχνά ξεπέρασε το 50%) να αναζητήσουν τη συνέχιση των σπουδών τους σε τριτοβάθμια ιδρύματα της αλλοδαπής. Έτσι, ένας θεσμός που υποτίθεται ότι υπηρετεί την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική κοινωνία, εξαιτίας της αναποτελεσματικότητάς του τους ωθεί έμμεσα πάλι στην αποδημία.

Η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολούθησε το ελληνικό κράτος για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων των παλιννοστούντων μαθητών είναι πολύ σημαντική για τους στόχους της παρούσας εργασίας. Πρώτον, σηματοδοτεί το ξεκίνημα μιας ευρείας προσπάθειας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει την πολιτισμική πολυμορφία, που εκδηλώνεται εμφανώς πλέον και στους σχολικούς χώρους με την αύξηση των μετακινήσεων προς την Ελλάδα μεταναστών και παλιννοστούντων. Ζητήματα προσδιορισμού της ταυτότητας των παλιννοστούντων μαθητών-μεταναστών πρώτης ή δεύτερης γενιάς, ζητήματα σχετικά με την αξιοποίηση του γλωσσικού και του ευρύτερου πολιτισμικού κεφαλαίου που έφεραν από τις χώρες προέλευσής τους συζητήθηκαν και διερευνήθηκαν, ως ένα βαθμό, και έδωσαν την ευκαιρία να αναπτυχθεί πλούσιος προβληματισμός σχετικά με τις πιο πρόσφορες λύσεις. Δεύτερον, έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί θέτει τις βάσεις εκπαιδευτικών θεσμών, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής και τα σχολεία παλιννοστούντων, που θα διατηρηθούν ή θα μετεξελιχθούν στη συνέχεια αποτελώντας βάση για τις σύγχρονες πολιτικές αντιμετώπισης των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προβλημάτων. Τέλος, οι εμπειρίες που αποκομίστηκαν από την εφαρμογή αυτών των θεσμών έδειξαν σε μεγάλο βαθμό την ανεπάρκειά τους να ανταποκριθούν στις σύνθετες εκπαιδευτικές απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και την ανάγκη αναζήτησης νέων λύσεων. Το γεγονός ότι η εμπειρία αυτή δεν έχει αξιοποιηθεί μέχρι στιγμής ευρύτερα οφείλεται και στην άγνοια πολλών εκπαιδευτικών στελεχών σχετικά με την όλη προβληματική του εξεταζόμενου θέματος.

Με την αύξηση του ρεύματος των αλλοδαπών μεταναστών προς την Ελλάδα και τη συνακόλουθη ενίσχυση της παρουσίας των παιδιών τους στα ελληνικά σχολεία το όλο ζήτημα καθίσταται πιο πολύπλοκο. Από τη μια πλευρά οι ποικίλες δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μετανάστες στην Ελλάδα και από την άλλη η ανεπάρκεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες τους έχουν ιδιαίτερα δυσμενείς επιπτώσεις στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.

Το πρώτο πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί αφορά τις δυσκολίες πρόσβασης των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αλλά και τα παιδιά που εγγράφονται στο σχολείο συναντούν μεγάλες δυσκολίες, εξαιτίας του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του ελληνικού σχολείου και του αρνητικού κλίματος που έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία.

Οι μορφές με τις οποίες πραγματοποιείται η ένταξη και η συμμετοχή των παιδιών των μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία ποικίλλουν. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές εντάσσονται στα συνήθη τμήματα του σχολείου χωρίς ιδιαίτερη μέριμνα για τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους στο σχολικό πρόγραμμα. Σε άλλες περιπτώσεις ακολουθούνται οι ίδιες πρακτικές που καθιερώθηκαν παλαιότερα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσκολιών των παιδιών των παλιννοστούντων. Αυτές οι πρακτικές περιλαμβάνουν τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα ή και εκπαίδευση σε ξεχωριστά οργανωμένα σχολεία, τα οποία όμως κατά βάση ακολουθούν το σύνηθες σχολικό πρόγραμμα των άλλων σχολείων (Δαμανάκης 1998, 52-54).

Από τη δεκαετία του '80 εγκαταλείπεται ως ένα βαθμό η πολιτική της προηγούμενης δεκαετίας, που χαρακτηριζόταν από την τάση μείωσης των εκπαιδευτικών απαιτήσεων των παιδιών των παλιννοστούντων με στόχο τη διευκόλυνση της προαγωγής τους από τάξη σε τάξη, και προκρίνεται η λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων, έκφραση των οποίων είναι οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, που ήδη αναφέρθηκαν. Η αδιαμφισβήτητη επιδίωξη αυτών των ρυθμίσεων ήταν η προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της παροχής ιδιαίτερης υποστηρικτικής εκπαίδευσης. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της πολιτικής υπήρξε η αγνόηση του πολιτισμικού κεφαλαίου που έφεραν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους ή από την οικογένειά τους, παρά το γεγονός ότι οι σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις αφήνουν ανοικτό το ενδεχόμενο να διδάσκεται στις τάξεις υποδοχής κάποιων σχολείων και η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης 1998, 61 κ.ε. Μάρκου 1997α, 59. Κοσσυβάκη 1998, 233-4 και αλλού).

Περισσότερες επικρίσεις δέχθηκε ο θεσμός των λεγόμενων «Σχολείων παλιννοστούντων», που λειτουργούσαν αποκλειστικά για παιδιά οικογενειών Ελλήνων μεταναστών που παλιννοστούσαν από αγγλόφωνες ή γερμανόφωνες χώρες, ενώ αργότερα συμπεριέλαβαν –τουλάχιστον κάποια από αυτά– και ρωσόφωνους Πόντιους μαθητές. Πέρα από τα προβλήματα που ήδη αναφέρθηκαν, σύνηθες φαινόμενο υπήρξε η αρνητική στάση του κοινωνικού περίγυρου απέναντι στα σχολεία αυτά και τους μαθητές τους και οι έντονες αντιδράσεις σε περιπτώσεις συστέγασης των σχολείων αυτών με συνήθη

σχολεία (Δαμανάκης, ό.π. Κοντογιάννη 1998, 213 κ.ε. Μπεζέ και Ευρώπας 1998, 228), αν και έχουν επισημανθεί επιμέρους περιπτώσεις αρμονικής συνύπαρξης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Κοσσυβάκη 1998, 241-242).

Διαφορετικές, ωστόσο, υπήρξαν το ίδιο διάστημα οι εκπαιδευτικές δυνατότητες που είχαν τα παιδιά των μεταναστών από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οποία ανήκει η Ελλάδα από το 1981. Οι μαθητές αυτοί επιλέγουν κατά κανόνα ξένα σχολεία που λειτουργούν στην Ελλάδα και με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η καλλιέργεια της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης 1998, 64).

Αντίθετα, οι υπόλοιποι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν ένα σχολικό περιβάλλον με έντονα προβλήματα, γεγονός που αναπόφευκτα ασκεί σημαντικές επιδράσεις στην ψυχική υγεία τους. Έτσι, έχει υποστηριχθεί (Δαμανάκης 1998, 189) ότι, -σύμφωνα τουλάχιστον με εμπειρικές παρατηρήσεις 1.336 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές- τα προβλήματα που συναντούν τα παιδιά αυτά ως προς την ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι σημαντικά.

Με τα δεδομένα αυτά δεν είναι καθόλου περίεργο το φαινόμενο -που άλλωστε έχει παρατηρηθεί και σε άλλες χώρες, σε ανάλογες καταστάσεις- οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν να εργάζονται τόσο σε τάξεις υποδοχής για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές -όπου συνήθως απασχολούνται άπειροι εκπαιδευτικοί με προσωρινή σύμβαση εργασίας- όσο και σε Σχολεία Παλιννοστούντων. Αντίθετα, τα φροντιστηριακά τμήματα έχουν συνήθως



μεγαλύτερη ζήτηση, γιατί η απασχόληση σε αυτά συνεπάγεται πρόσθετες οικονομικές απολαβές.

Ενδεικτική είναι, επίσης, η τάση να εγκαταλείπεται το σχολείο στο οποίο τα ποσοστά αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι υψηλά από γηγενείς μαθητές των οποίων οι γονείς επιδιώκουν μια καλή εκπαιδευτική πορεία για τα παιδιά τους. Γι' αυτό και επιδιώκεται η διασπορά των παιδιών αυτών σε πολλά σχολεία, ώστε να μειώνεται το ποσοστό συμμετοχής τους στις τάξεις (Γούσης 1998, 173). Σε άλλες περιπτώσεις, πάλι, επιχειρείται με διάφορους τρόπους η φυσική απομόνωση των αλλοδαπών παιδιών από τους συμμαθητές τους των συνήθων σχολείων στα οποία φοιτούν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα παιδιά των Κούρδων προσφύγων που στεγάζονται με τις οικογένειές τους στο «Κέντρο Αλλοδαπών Πολιτικών Προσφύγων Λαυρίου». Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν μέχρι πρόσφατα σε τάξεις υποδοχής ενταγμένες σε δύο συνήθη («κανονικά») σχολεία της περιοχής, οι οποίες όμως στεγάζονταν και λειτουργούσαν στις εγκαταστάσεις του Κέντρου Αλλοδαπών, εκτός των χώρων των σχολείων, γιατί αυτά δεν διέθεταν επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας. Έχει ήδη αρχίσει, με πολλές δυσκολίες και αντιδράσεις από μέρους των γονέων των γηγενών μαθητών και άλλων παραγόντων, η μετεγκατάσταση των τάξεων αυτών στο φυσικό χώρο του σχολείου, αλλά το πρόβλημα παραμένει στο επίπεδο του νηπιαγωγείου (Διεθνής Κοινωνική Υπηρεσία/SIS, 2000).

Σε αντίθεση με τις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως, οι οποίες αποτελούν άλλωστε και τον κανόνα, έχουν επισημανθεί και ελάχιστες περιπτώσεις διαφοροποιημένων πρακτικών, που έχουν κάποια από τα

χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μια από αυτές είναι η περίπτωση σχολείων του Δήμου Αχαρνών (Μενιδίου), ενός Δήμου στην περιφέρεια της Αθήνας, όπου με παρέμβαση έμπειρων στελεχών της εκπαίδευσης εφαρμόστηκαν αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές σε συνδυασμό με διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών και διδακτικά υλικά, και ευαισθητοποίηση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό πρότυπο που χρησιμοποιήθηκε στα σχολεία αυτά ήταν η απευθείας ένταξη των παιδιών σε συνήθεις («κανονικές») τάξεις με ταυτόχρονη παρακολούθηση ενισχυτικής διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής (Κοτσιώνης 1998).

Δεδομένα ερευνών ενισχύουν την άποψη ότι οι παλιννοστούντες και μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα τείνουν να ακολουθούν διαφορετική τακτική ενσωμάτωσης, ανάλογα με τη χώρα από την οποία προέρχονται, γεγονός που αναπόφευκτα επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, σύμφωνα με τους Γεώργα και Παπαστυλιανού (1993, 61 κ.ε.), η τακτική της αφομοίωσης (assimilation), που κυρίως ακολουθούν οι ελληνικής καταγωγής μετανάστες από την Αλβανία, θεωρείται ότι έχει πιο δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχολογική τους ισορροπία από ό,τι η τακτική που συνδυάζει στοιχεία της ελληνικής εθνικής ταυτότητας με στοιχεία της ταυτότητας που αποκτήθηκαν στη χώρα προέλευσης των μεταναστών, την οποία συνήθως συναντάμε στους Πόντιους μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

Ο Δαμανάκης (1998, 188), εξάλλου, στηριζόμενος σε εμπειρικές παρατηρήσεις 1.336 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα αλλοδαπών μαθητών, διαπιστώνει ότι οι μαθητές που

προέρχονται από την Αλβανία έχουν θετικότερη στάση προς το ελληνικό σχολείο και προς την ελληνική γλώσσα από ό,τι οι Πόντιοι, οι λοιποί παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί, ενώ σε σχέση με τη μητρική γλώσσα ισχύει το αντίστροφο: οι μαθητές αλβανικής καταγωγής έχουν από αδιάφορη έως αρνητική στάση απέναντι στην αλβανική (δηλαδή τη μητρική τους) γλώσσα και ισχυρές τάσεις προσαρμογής και αφομοίωσης στην ελληνική πραγματικότητα, κάτι που δεν συμβαίνει, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό, με τους υπόλοιπους παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές. Θεωρούμε ότι αυτές οι εμπειρικές παρατηρήσεις θα ήταν σκόπιμο να διασταυρωθούν με τα δεδομένα μιας επιστημονικής έρευνας, ωστόσο, επειδή προέρχονται από μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών –κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης– που εργάζονται με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα, αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής.

## 8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ

### 8.1 Από τον κοινωνικό αποκλεισμό στη σχολική αποτυχία

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναπτύχθηκαν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν οι μετανάστες στην Ελλάδα και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παράγοντες αυτοί, που εκτέθηκαν αναλυτικά, διαμορφώνουν στο σύνολό τους αλληλοδιαπλεκόμενοι ένα πλαίσιο το οποίο φαίνεται ότι ευνοεί ιδιαίτερα τη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία σε όλες τις μορφές της: χαμηλή επίδοση σε σχέση με την επίσημη νόρμα, επανάληψη σχολικής τάξης, πρόωρη εγκατάλειψη, οργανικό και λειτουργικό αναλφαβητισμό, αποτυχία σε εξετάσεις πρόσβασης σε ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα. Οι διαδικασίες μέσω των οποίων οι παράγοντες αυτοί φαίνεται ότι συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία ή την προκαλούν θα εκτεθούν στη συνέχεια.

Η πρώτη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες σχολικής ηλικίας αφορά την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και την εγγραφή τους στο ανάλογο με την ηλικία και τις γνώσεις τους εκπαιδευτικό επίπεδο. Η ανισότητα στην πρόσβαση και την αξιοποίηση του κοινωνικού και δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης αποτελεί μια σημαντικότερη –και ως ένα βαθμό θεσμοποιημένη– διαδικασία αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού.

Σύμφωνα με τα ισχύοντα, στα ελληνικά δημόσια σχολεία μπορούν να εγγραφούνται οι αλλοδαποί μαθητές που ζουν στην Ελλάδα ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους, αν το επιθυμούν οι γονείς ή οι κηδεμόνες τους, εφόσον

ήδη ζουν στην Ελλάδα. Για την εγγραφή πρέπει να προσκομίζονται τα απαραίτητα δικαιολογητικά, επίσημα μεταφρασμένα, στα οποία περιλαμβάνονται πιστοποιητικό με ακριβή ημερομηνία γέννησης, πιστοποιητικά εμβολιασμών, πιστοποιητικά σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο που έχουν ήδη συμπληρώσει κ.λπ. (Παπαθεοδώρου και Κουλούρης 2000, σ. 41 κ.ε.). Εάν δεν προσκομιστούν τα απαραίτητα κατά περίπτωση δικαιολογητικά, οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν στα σχολεία, αλλά δεν τους παρέχεται επίσημος τίτλος σπουδών ή προόδου. Οι διατάξεις αυτές δημιουργούν πολλά προβλήματα σε συγκεκριμένες κατηγορίες μεταναστών, ιδίως στους πρόσφυγες και στους μη κανονικούς μετανάστες, οι οποίοι κατά κανόνα αδυνατούν, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της αποδημίας τους, να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα επίσημα πιστοποιητικά. Επίσης, ο φόβος εντοπισμού τους από τις αστυνομικές αρχές μέσω του σχολείου των παιδιών τους λειτουργεί κάποιες φορές αποτρεπτικά ως προς την εγγραφή τους. Από την άλλη πλευρά, συχνά οργανωμένες ομάδες γηγενών γονέων αξιοποιούν την αδυναμία προσκόμισης των απαραίτητων πιστοποιητικών εμβολιασμού, για να αποτρέψουν την εγγραφή ή φοίτηση των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο των παιδιών τους, όπως συνέβη στην περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής του 2ου/4ου Δημοτικού Σχολείου Λαυρίου (βλ. Διεθνής Κοινωνική Υπηρεσία, 2000, σ. 2). Σε άλλες περιπτώσεις, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που απαιτεί η εξασφάλιση των δικαιολογητικών από γονείς που δεν γνωρίζουν ούτε στοιχειωδώς την ελληνική γλώσσα μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά για πολλούς μετανάστες.

Αλλά και οι άσχημες οικονομικές συνθήκες, που χαρακτηρίζουν κατά κανόνα τη ζωή των μεταναστών στην Ελλάδα, μπορούν να παρεμποδίσουν την εγγραφή ή τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους, γιατί προέχει η συμμετοχή τους στην εξασφάλιση των όρων επιβίωσης της οικογένειας. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι το ποσοστό των Ποντίων νέων ηλικίας 15-24 ετών που εργάζονται είναι υψηλότερο (37,4%) από το αντίστοιχο ποσοστό των γηγενών νέων, και αυτό παρά το μεγάλο ποσοστό ανεργίας που χαρακτηρίζει τους Πόντιους (σχεδόν το 50% από αυτούς είναι άνεργοι ή υποαπασχολούνται). Αυτό σημαίνει ότι «... περισσότεροι νέοι Πόντιοι εγκαταλείπουν από νωρίς την εκπαίδευση και αναζητούν μια θέση στην αγορά εργασίας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999, σ. 10). Πιο ακραίες, αλλά όχι σπάνιες, είναι οι περιπτώσεις παιδιών που εξαναγκάζονται να εργάζονται από πολύ μικρή ηλικία σε ακατάλληλες και επικίνδυνες εργασίες («παιδιά του δρόμου / παιδιά στο δρόμο», «παιδιά των φαναριών» κ.λπ.) ή ωθούνται σε κυκλώματα σεξουαλικής εκμετάλλευσης (π.χ. Ψημμένος 1999, για την περίπτωση των Αλβανών μη κανονικών μεταναστών στην Αθήνα). Στις περιπτώσεις αυτές οι γονείς/κηδεμόνες ή πάτρωνες των παιδιών αυτών εμποδίζουν με κάθε τρόπο τη φοίτησή τους στο σχολείο, για να εξασφαλίσουν την επικερδή εκμετάλλευση της εργασίας τους.

Όσα παιδιά, παρά τις δυσκολίες αυτές, κατορθώνουν να εγγραφούν στο σχολείο, έχουν ακόμη πολλές δυσκολίες να αντιμετωπίσουν. Η κακή κατάσταση των σχολικών κτιρίων είναι ένα από τα πρώτα προβλήματα που συναντούν με τη φοίτησή τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999, σ. 13). Παλιά και ακατάλληλα διδακτήρια, χωρίς τις στοιχειώδεις υποδομές, τον αναγκαίο εξοπλισμό και την

απαιτούμενη χρηματοδότηση, με πληθωρικά τμήματα μαθητών αποτελούν συνήθεις περιπτώσεις. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι μετανάστες συνήθως εγκαθίστανται σε υποβαθμισμένες περιοχές των αστικών κέντρων, που συχνά λειτουργούν ως «γκέτο», γιατί αυτές είναι πιο προσιτές οικονομικά. Σε άλλες περιπτώσεις, η στεγαστική πολιτική των κρατικών υπηρεσιών οδηγεί αναπόφευκτα στη συγκέντρωση μεταναστευτικών ομάδων σε συγκεκριμένες, επίσης υποβαθμισμένες περιοχές. Στις περιοχές αυτές οι σχολικές εγκαταστάσεις είναι συνήθως προβληματικές ή ανεπαρκείς, ενώ δεν λειτουργούν «ομάδες πίεσης» από την πλευρά των γονέων, ώστε να τεθεί σε προτεραιότητα η ανανέωση της υποδομής τους. Από την άλλη πλευρά, η ταχεία και συχνά απρόβλεπτη συγκέντρωση μεταναστευτικού πληθυσμού σε αυτές τις περιοχές εντείνει τα προβλήματα της ανεπάρκειας της υποδομής. Στις τελευταίες αυτές περιπτώσεις, –συχνά και με την ταυτόχρονη απομάκρυνση από τα σχολεία αυτά του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού– οι αλλοδαποί μαθητές, απομονωμένοι και φυσικά από το γηγενή πληθυσμό μέσα και έξω από το σχολικό χώρο, περιορίζονται στις μεταξύ τους επαφές και χάνουν πολύ σημαντικές ευκαιρίες για φυσική και γλωσσική επικοινωνία με την πλειονότητα, κυρίως σε ό,τι αφορά τη χρήση ενός «επίσημου» γλωσσικού κώδικα (κατά B. Bernstein, βλ. και Φραγκουδάκη 1985, σ. 393 κ.ε.), που χαρακτηρίζει κυρίως τη γλωσσική επικοινωνία των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και εκτιμάται πολύ στους εκπαιδευτικούς χώρους. Αυτές οι συνθήκες είναι πολύ επιβαρυντικές για τη σχολική επίδοση των παιδιών, καθώς είναι γνωστό ότι η γλωσσική καθήλωση επηρεάζει καθοριστικά την απόδοση του μαθητή σε όλους τους

επιμέρους τομείς. Τέτοιες περιπτώσεις, γκετοποίησης εντοπίζονται στα Άνω Λιόσια Αττικής, στο κέντρο της Αθήνας, αλλά και στο Μικρό Εύμοιρο Ξάνθης (Τρέσσου 1998, σ. 648), στο Δημοτικό Σχολείο Πωγωνιανής (Κοσσυβάκη 1998, 238 κ.ε.), στο σχολείο Παλιννοστούντων Παλαγίας Έβρου (Δαμανάκης 1998, σ. 52-54), στους Αγίους Αποστόλους της Ρόδου (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, χ.χ., σ. 575), στο Δημοτικό Σχολείο Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης (Κοντογιάννη 1998, σ. 213-21) κ.α.

Ένας από τους πιο σοβαρούς λόγους που οδηγεί τους μετανάστες μαθητές σε αποξένωση και αρνητική στάση έναντι του σχολείου είναι η ακαμψία του περιεχομένου σπουδών (curriculum), που αποτελεί μόνιμο, αρνητικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους ή τη χώρα προέλευσής τους αγνοείται και δεν αξιοποιείται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999, σ. 4· Μπόμπας 1997, σ. 404 κ.ε.), παρόλο που κάποιες σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι δε λειτουργούν εντελώς απαγορευτικά ως προς αυτό, ειδικά σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος με αντικείμενα και δραστηριότητες που θα εξασφαλίζουν τον πλουραλιστικό, πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του θα μπορούσε να έχει εξασφαλιστεί, αλλά αυτό δεν συμβαδίζει με τη γενικότερη φιλοσοφία της ακολουθούμενης σε γενικές γραμμές αφομοιωτικής / αντισταθμιστικής πολιτικής που ακολουθεί στην πράξη το ελληνικό κράτος (Δαμανάκης 1998, σ. 61· Κοσσυβάκη 1998, σ. 233-44· Τρέσσου 1998, σ. 649). Αλλά και δραστηριότητες όπως το θέατρο, το τραγούδι, ο χορός και το σχέδιο, που φάνηκαν ιδιαίτερα



αποτελεσματικά μέσα για την προσέλκυση των «παιδιών του δρόμου» σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Swadener 1999, σ. 174-5), αγνοούνται ή υποβαθμίζονται στο πρόγραμμα σπουδών των συνήθων ελληνικών σχολείων.

Ένας άλλος επιβαρυντικός παράγοντας αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης που ακολουθούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε μεγάλο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται έχουν θεωρηθεί «πολιτισμικώς προκατειλημμένα», δεδομένου ότι βασίζονται σε ιεραρχήσεις και συστήματα αξιών που βασίζονται στο δυτικό πολιτισμό. Επίσης, οι συνεχείς εξεταστικές δοκιμασίες, που είναι ευρέως διαδεδομένες τελευταία, φαίνεται ότι αποβαίνουν πιο αρνητικές για τους μαθητές που ανήκουν στα πιο υποβαθμισμένα κοινωνικά στρώματα, ανάμεσα στα οποία εντάσσονται και οι μετανάστες. Τέλος, η τάση που κυριαρχεί τελευταία στις ΗΠΑ και την Ευρώπη σχετικά με την καθιέρωση ακαδημαϊκών προτύπων (standards) και την αξιολόγηση των σχολείων με τη χρήση ανάλογων «δεικτών επίδοσης» έχει δεχτεί σφοδρές επικρίσεις ότι ενδέχεται να οδηγήσει «... σε ακόμη μεγαλύτερη περιθωριοποίηση και ρατσιστικούς διαχωρισμούς στα σχολεία» (Τρέσσου 1998, σ. 250).

Με ευαισθησία πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς τα ζητήματα της γλώσσας, ιδίως στα πρώτα στάδια της ένταξης των παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Αυτή η ευαισθησία όμως δεν δείχνεται κατά κανόνα ούτε από τα κεντρικά όργανα διοίκησης ούτε από τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο σχολείου (Παπακωνσταντίνου και Δελλασούδας 1997, σ. 388). Είναι χαρακτηριστική η διαπίστωση του Δαμανάκη (1998, σ. 196-197), σε έρευνά του με ερωτηματολόγιο σε 1.336 δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής και των

Φροντιστηριακών Τμημάτων, ότι το 22% από αυτούς δήλωσαν ότι δεν επιτρέπουν «ποτέ» στην τάξη τη χρήση της γλώσσας προέλευσης των μεταναστών μαθητών, ενώ το 47% το επιτρέπουν «σπάνια». Ταυτόχρονα όμως στην οικογένειά τους κυριαρχεί η γλώσσα της χώρας προέλευσης. Πρόκειται, συνεπώς για χαρακτηριστική περίπτωση *ατομικής διγλωσσίας* (Δαμανάκης 1998, σ. 196-8), κατά την οποία σε καθεμιά από τις δύο γλώσσες αντιστοιχούν συγκεκριμένες λειτουργίες και ρόλοι. Και όμως, μια σειρά έρευνες έχουν δείξει ότι οι μετανάστες μαθητές μπορούν να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής εφόσον έχουν διδαχτεί προηγουμένως τη μητρική τους γλώσσα (Δαμανάκης 1998, σ. 94). Το σχετικό προβληματισμό όμως φαίνεται να αγνοούν οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα που προαναφέρθηκε (Δαμανάκης, ό.π., σ. 198), καθώς στην ερώτηση που τέθηκε αν η διγλωσσία «... επηρεάζει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας», οι τρεις στους τέσσερις απαντούν καταφατικά, θεωρώντας αυτή την επίδραση στη συντριπτική τους πλειονότητα αρνητική. Θεσμοί όπως του υποστηρικτή-δίγλωσσου δασκάλου στις δι-πολιτισμικές τάξεις έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα μόνο πειραματικά, στο πλαίσιο χρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγραμμάτων (Νάτσο 2000, σ. 49 κ.ε.). Εξάλλου, για την αντιμετώπιση των γλωσσικών προβλημάτων των μεταναστών συγκροτήθηκε ομάδα εργασίας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999, σ. 18 κ.ε.).

Η άγνοια που συχνά χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς στα ζητήματα της εκπαίδευσης των μεταναστών συνδέεται αυτονόητα με το γενικότερο πρόβλημα της κατάλληλης αρχικής εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των

εκπαιδευτικών στα θέματα που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Μέχρι πρόσφατα στα προγράμματα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα δεν περιλαμβάνονταν αντικείμενα σχετικά με αυτή την προβληματική, ενώ σπάνια περιλήφθηκαν και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (που λειτούργησαν μετά το 1992). Οι ελλείψεις αυτές στην επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών εκθέτουν τους εκπαιδευτικούς στον κίνδυνο της μεροληψίας ή των εσφαλμένων παιδαγωγικών χειρισμών, δεδομένου ότι, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Banks 1987, σ. 399), «... οι ανεκπαιδευτοι και οι λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν το 'φαινόμενο των προσδοκιών του δασκάλου' (Teacher Expectancy Effect)», σύμφωνα με το οποίο οι προσδοκίες που διαμορφώνει ο δάσκαλος για ένα συγκεκριμένο μαθητή αποδεικνύονται καθοριστικές για την αυτοεικόνα και την περαιτέρω εκπαιδευτική του πορεία. Τελευταία, όμως, σχετικά αντικείμενα περιλαμβάνονται όλο και συχνότερα σχετικά αντικείμενα (π.χ. Δαμανάκης 1997, σ. 89· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999, σ. 19 κ.ε.).

Αν στα προβλήματα που αναφέρθηκαν προστεθεί και η συχνά αρνητική και απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των άλλων παραγόντων της σχολικής κοινότητας έναντι των αλλοδαπών, ακόμη και των παλιννοστούντων, μαθητών, που συνήθως τροφοδοτείται από το αρνητικό κλίμα που κυριαρχεί στην ευρύτερη κοινωνία (ΚΑΠΑ Research & UNICEF 2001, σ. 2 κ.ε.· Κοντογιάννη 1998, σ. 214· Κασσιμάτη 1998γ, σ. 294), κατανοεί κανείς το

εύρος των προβλημάτων που αυτοί αντιμετωπίζουν στο χώρο του σχολείου. Για παράδειγμα, η Κοντογιάννη (1998, σ. 213-221), που παρατήρησε το Δημοτικό Σχολείο Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης στην υποβαθμισμένη συνοικία Ξηροκρήνη και πήρε συνεντεύξεις από τους διδάσκοντες του σχολείου, αναφέρει: «Καθημερινά οι μαθητές [= παλιννοστούντες και αλλοδαποί από διάφορες περιοχές του Δήμου Θεσσαλονίκης] βιώνουν απορριπτικές στάσεις από τους δασκάλους και τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου που τους «φιλοξενεί» στο κτίριό του. Ο κοινωνικός περίγυρος δεν ευνοεί την ένταξη.» Στο κτίριο αυτό δεν υπάρχει βιβλιοθήκη και γενικά η κατάσταση της υποδομής είναι απαράδεκτη. Το σχολείο αυτό θεωρείται «μεταβατικό», που έχει στόχο του να διευκολύνει την ένταξη, μετέπειτα, των μαθητών του σε «κανονικό» σχολείο, αλλά τα άλλα σχολεία δύσκολα δέχονται να τους εγγράψουν. Πρόκειται για ένα τυπικό παράδειγμα και άλλων, λίγο πολύ όμοιων, καταστάσεων.

Μια ενδιαφέρουσα σχετική έρευνα είναι των Μυλωνά και Μάνεση (2000, σ. 563 κ.ε.). Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτής της έρευνας, οι μαθητές του δείγματος 12 δημοτικών σχολείων των Πατρών που είχαν βαθμό κάτω του 7 και πρόβλεψη του δασκάλου τους ότι δεν πρόκειται να συνεχίσουν τη φοίτηση μετά το Γυμνάσιο προέρχονταν όλοι από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-επαγγελματικό και πολιτιστικό προφίλ. Ο αποκλεισμός που βίωναν οι μαθητές αυτής της κατηγορίας στο σχολείο είναι διπλός: «Απορρίπτονται από το σχολείο, γιατί δεν ανταποκρίνονται στα κριτήριά του, απορρίπτονται και από τους συμμαθητές τους ως ανεπιθύμητοι. Η άσχημη κοινωνική τους μοίρα έχει προδιαγραφεί με σαφήνεια ήδη μέσα στο δημοτικό σχολείο.» (ό.π. 573) Είναι οι λεγόμενοι

«αποκλεισμένοι του εσωτερικού» (ό.π., σ. 566). Τέτοια χαρακτηριστικά όμως διακρίνουν κατεξοχήν τους μετανάστες και μάλιστα σε αυξημένο βαθμό λόγω της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοροποίησής τους. Σε έρευνα των Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997, σ. 278 κ.ε.) σε 910 εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία σε αλλοεθνείς ή αλλόγλωσσους μαθητές διαφαίνεται έντονα σε μια μεγάλη μερίδα Ελλήνων εκπαιδευτικών η κυριαρχία εθνικών στερεοτύπων που διαχωρίζουν τους λαούς σε «κατώτερους» και «ανώτερους» καθώς και σαφείς φοβικές στάσεις έναντι των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα.

Γενικά, τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι πολύ λίγοι μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες μεταναστών ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ελάχιστοι συνεχίζουν σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εξάλλου, σε έρευνα με δείγμα 104 ανήλικους παλιννοστούντες μαθητές από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια) της περιοχής Αθηνών (Κάτσικας 1998, 450-452) διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητά τους είχαν επαναλάβει τάξη τουλάχιστον μια φορά, το 85% δεν είχαν φοιτήσει σε τάξη υποδοχής ενώ στην ηλικία των 15-19 ετών το 63% περίπου αυτών των παιδιών εντάσσονται στο εργατικό δυναμικό.

Για όλους τους λόγους που αναπτύχθηκαν σε αυτή την ενότητα —όπως άλλωστε και οι σχετικές εμπειρικές έρευνες φαίνεται να δείχνουν— οι μετανάστες δεύτερης γενιάς παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά εγγραφής στο σχολείο, διακόπτουν πρώιμα τη φοίτηση ευκολότερα σε σχέση με το μέσο όρο, τείνουν να στρέφονται προς σπουδές χαμηλότερου επιπέδου σε σύγκριση με τους γηγενείς ομότιμους, εκμεταλλεύονται σε περιορισμένο βαθμό τις δυνατότητες της διά βίου

εκπαίδευσης και, γενικά, εμφανίζονται να αξιοποιούν σε μικρότερο βαθμό τις δυνατότητες που παρέχονται από τη δημόσια εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό. Διαμορφώνεται έτσι ένα σύνολο παραγόντων που ευνοούν περαιτέρω τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

## **8.2 Από τη σχολική αποτυχία στον κοινωνικό αποκλεισμό**

Η συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου των ατόμων με την επαγγελματική και κοινωνική τους επιτυχία έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών και συστηματικών θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνών. Αντικείμενό τους ήταν να διερευνηθεί ως ποιο βαθμό αλλά και με ποιες διαδικασίες τα μορφωτικά πλεονεκτήματα των ατόμων, νοούμενα συνήθως ως επίσημοι τίτλοι σπουδών, συσχετίζονται με μεταβλητές όπως η απασχόληση / ανεργία, το ύψος των οικονομικών απολαβών και γενικότερα η οικονομική κατάσταση, η (πολιτική) δύναμη ή το κύρος σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό. Είναι προφανές ότι ο βαθμός στέρησης τέτοιων πλεονεκτημάτων από ένα άτομο σηματοδοτεί τη δυνατότητα κοινωνικού αποκλεισμού του, σύμφωνα με το εννοιολογικό περιεχόμενο που δώσαμε στην έννοια αυτή.

Εκείνο που πρέπει καταρχήν να επισημανθεί είναι ότι οι διαδικασίες του κοινωνικού αποκλεισμού για τα άτομα που παρουσιάζουν χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις και συναντούν τη σχολική αποτυχία κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας εκκινούν ήδη από αυτά τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξής τους. Η ανάλυση των διαδικασιών της εσωτερίκευσης έχει δείξει με ποιο τρόπο οι διαφορετικές προσδοκίες που τρέφουν οι διδάσκοντες ή/και οι γονείς έναντι των

μαθητών τους μετατρέπονται από αυτούς σε μειωμένη αυτοεκτίμηση και τους οδηγούν στην απογοήτευση και ενδεχομένως σε παραίτηση. Ιδιαίτερα έχει αναλυθεί ο μηχανισμός της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (ή πρόβλεψης) στο πολύκροτο έργο *Pygmalion in the classroom* (Rosenthal και Jacobson 1976), που επιβεβαίωσε το ρόλο που διαδραματίζουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών τους.

Οι προσδοκίες των μαθητών καθρεπτίζονται συνήθως με ακρίβεια στα σχέδια που οργανώνουν για τη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία. Έτσι, σύμφωνα με τον K. Roberts, που θεωρείται ο πιο σημαντικός εκπρόσωπος της κοινωνιολογικής θεώρησης σε ό,τι αφορά τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος (βλ. Κασιμάτη 1991, σ. 39 κ.ε., που παραπέμπει σε Roberts 1968, σ. 138), η επιλογή του επαγγέλματος οργανώνεται στη βάση των ευκαιριών που παρέχονται στα άτομα, πρώτα στην εκπαίδευση και κατόπιν στην απασχόληση, ενώ «... οι φιλοδοξίες των ατόμων με τη σειρά τους μπορεί να θεωρηθούν ότι αντανακλούν την επίδραση των κοινωνικών διαρθρώσεων μέσα στις οποίες αναγκαστικά τα άτομα ζουν». Τα άτομα, συνεπώς, ανάλογα με τα κοινωνικά στρώματα στα οποία ανήκουν, τείνουν να επιλέξουν αντίστοιχα επαγγέλματα από πλευράς κοινωνικού γοήτρου, κύρους και δύναμης.

Αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν τεκμηριωθεί ικανοποιητικά από σχετικές έρευνες. Σε μια ανασκόπησή τους η Banks (1987, σ. 79) συνάγει ότι από τις μελέτες σχετικά με την κοινωνική κινητικότητα αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση. Τη σχέση εξάλλου ανάμεσα στην αυτοεικόνα του μαθητή, την επίδοση και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες

τεκμηριώνει αρκούντως και η έρευνα του Φλουρή (1983). Ενδιαφέρον είναι ότι, ακόμη και στην περίπτωση που οι γονείς διαθέτουν αξιόλογο μορφωτικό επίπεδο, όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες φτώχειας, περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, είναι δύσκολο να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους μια θετική εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη. Όπως διαπιστώνει σχετική έρευνα του ΕΚΚΕ (1990, τόμος Β', σ. 442), σημαντική καθοδική επαγγελματική κινητικότητα εμφανίζουν τα φτωχά παιδιά που προέρχονται από νοικοκυριά με πατέρα απόφοιτο μέσης εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα της έρευνας αυτής είναι ότι οι αρνητικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της οικογένειας αναιρούν «... τις θετικές επιδράσεις που μπορεί να έχει το μορφωσιογόνο οικογενειακό περιβάλλον».

Τέτοια είναι, για παράδειγμα, η περίπτωση των Ποντίων μεταναστών (Κασιμάτη 2000, σ. 31). Αναφερόμενη η ερευνήτρια σε δικές της έρευνες, συμπεραίνει ότι οι Πόντιοι μετανάστες, παρά το υψηλό μορφωτικό τους επίπεδο, εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ανεργίας, υποαπασχόλησης και ετεροαπασχόλησης, που οδηγούν σε χαμηλά εισοδήματα. Σημαντικός παράγοντας γι' αυτό είναι οι δυσχέρειες στην ισοτίμηση των τίτλων σπουδών, το ασύμπτωτο, συχνά, των εξειδικεύσεων που έχουν λάβει στη χώρα αφετηρίας και οι δυσκολίες προσαρμογής στις απαιτήσεις της ελληνικής αγοράς εργασίας (Παπαθεοδοσίου *et al.* 1994, σ. 40). Η εγκατάλειψη του σχολείου και η πρόωμη ένταξη στην αγορά εργασίας αποτελεί σύνηθες φαινόμενο για τα παιδιά των Πόντιων παλιννοστούντων, αλλά και για άλλες μεταναστευτικές ομάδες. Παράλληλα, το στερημένο επίπεδο ζωής στενεύει τον ορίζοντα των προσδοκιών



τους και τους οδηγεί «... σε ένα κλειστό και απομονωμένο κύκλο κοινωνικής δράσης». Για το λόγο αυτό έχει τονιστεί επανειλημμένα, και όχι μόνο για την ελληνική κοινωνία, ότι και η «κοινωνική κληρονομιά» (Μυλωνάς, χ.χ. σ. 177), δηλαδή ο κύκλος των γνωριμιών και των σχέσεων καθώς και η δυνατότητα αξιοποίησής τους, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το επαγγελματικό στάτους των παιδιών.

Τα παιδιά των μεταναστών, συνεπώς, καθώς βιώνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την απόρριψη από το σχολικό περιβάλλον και τη σχολική αποτυχία σε μεγάλο βαθμό, όπως φάνηκε από τη σχετική ανάλυση, είναι επόμενο να εντάσσονται σε αυτή τη διαδικασία, που οδηγεί σε περιορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες αλλά και σε πρώιμη ένταξη στην αγορά εργασίας χωρίς επαρκή εκπαιδευτικά εφόδια για τη διεκδίκηση θέσεων εργασίας που παρέχουν υψηλές αμοιβές και κύρος στους κατόχους τους. Η θέση αυτή έχει επιχειρηθεί να αναλυθεί θεωρητικά και να τεκμηριωθεί στην πράξη με τα δεδομένα σχετικών ερευνών, που δεν αναφέρονται, κατά κανόνα, αποκλειστικά στο μεταναστευτικό πληθυσμό αλλά έχουν γενικότερο χαρακτήρα.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της τάσης (Schultz 1961). Σύμφωνα με αυτή, ο ίδιος ο άνθρωπος αποτελεί μια από τις πηγές οικονομικής ανάπτυξης μιας κοινωνίας, και μάλιστα τη σημαντικότερη. Ανάμεσα στις επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο ο Schultz συγκαταλέγει και τις δαπάνες για την εκπαίδευση, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι γνώσεις και η ειδίκευση που αποκτά ένα άτομο είναι συντελεστές της παραγωγικότητάς του. Στο επίπεδο του ατόμου,

ειδικότερα, υποστηρίζει ότι οι αμοιβές ενός εργαζομένου εξαρτώνται από το σύνολο των επενδύσεων που έχουν γίνει σε αυτόν και, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση και κατάρτιση, βασικοί συντελεστές αυτής της σχέσης είναι η διάρκεια και το επίπεδο της εκπαίδευσης που έχει αποκτήσει. Αυτό όμως που παρατηρείται είναι ότι οι εκπαιδευμένοι αξιοποιούν τα εκπαιδευτικά τους εφόδια για να συγκεντρώνουν και πολλές άλλες μορφές κεφαλαίου. Χρησιμοποιώντας μαθηματικές σχέσεις ο Schultz επιχειρεί να τεκμηριώσει την άποψη ότι η διάρκεια της εκπαίδευσης είναι ανάλογη του ύψους των εισοδημάτων και, κατά συνέπεια, προοιωνίζεται την κατάσταση πλούτου ή φτώχειας που θα επακολουθήσει.

Έχουν πραγματοποιηθεί μια σειρά έρευνες και στην Ελλάδα και διεθνώς, με στόχο να τεκμηριώσουν τη σχέση εκπαίδευσης-φτώχειας-κοινωνικού αποκλεισμού. Θα περιοριστούμε στις πιο σημαντικές ανάμεσα <sup>67</sup>όσες αφορούν την ελληνική κοινωνία.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ 1990, τόμ. Β', σ. 331 κ.ε.) για τις διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα τονίζεται ότι επειδή η συντριπτική πλειονότητα των νοικοκυριών που χαρακτηρίστηκαν βάσει του θεωρητικού προτύπου της έρευνας «φτωχά» έχουν «αρχηγούς» με ιδιαίτερα χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, παρέχονται ενδείξεις ότι «... το χαμηλό τους εκπαιδευτικό επίπεδο αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην άσκηση κάποιου προσοδοφόρου επαγγέλματος». Οι «αρχηγοί» τέτοιων οικογενειών συνήθως αναλαμβάνουν επαγγέλματα περιορισμένης ζήτησης και χαμηλών οικονομικών αποδοχών, σε καθεστώς εργασιακής ανασφάλειας και ανθυγιεινό περιβάλλον. Αποτέλεσμα είναι να επιβαρύνεται περαιτέρω η υγεία

τους και, κατ' ακολουθία, η εργασιακή τους ικανότητα. Εντάσσονται έτσι σε ένα κύκλο *σωρευτικής αιτιότητας*, στο πλαίσιο του οποίου η ανεπαρκής εκπαίδευση «... εμφανίζεται να δρα ως κλασικός πτωχογόνος παράγοντας» (ό.π., σ. 332).

Οι ιδιαίτερα επιβαρημένες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτής της κατηγορίας είναι αυτονόητο ότι αντανακλούν και στα μέλη των οικογενειών τους και ιδιαίτερα στα παιδιά τους. Η μελέτη του ΕΚΚΕ που αναφέραμε προηγουμένως ασχολείται και με τους νέους άνω των 15 ετών που δήλωσαν ότι είναι άνεργοι ή ήδη εργάζονται. Αν και παρατηρείται μια σχετική βελτίωση στο εκπαιδευτικό προφίλ αυτής της γενιάς σε σχέση με τη γενιά των γονέων τους, διαπιστώνεται ωστόσο ένα κοινό στοιχείο ανάμεσα στις δύο γενιές: Και στη μια και στην άλλη γενιά τα έτη εκπαίδευσης που έχουν διανύσει είναι λιγότερα κατά μέσο όρο σε σύγκριση με τον αντίστοιχο μέσο όρο των παιδιών μη φτωχών οικογενειών της ίδιας γενιάς. Όπως συμπεραίνουν οι ερευνητές (ό.π., σ. 343 κ.ε.), παρέχονται με αυτά τα δεδομένα ενδείξεις ότι, στο βαθμό που η φτώχεια είναι η αιτία της εκπαιδευτικής υστέρησης και αυτή, στη συνέχεια, ενισχύει την πιθανότητα εμφάνισης της φτώχειας, βρισκόμαστε ενώπιον μιας διαδικασίας αναπαραγωγής της φτώχειας από γενιά σε γενιά, μέσω και των εκπαιδευτικών μηχανισμών. Το πιο σημαντικό σχετικό τεκμήριο που παραθέτουν οι ερευνητές ίσως είναι ότι τα παιδιά των φτωχών οικογενειών που δεν έχουν ολοκληρώσει το Δημοτικό παρουσιάζουν τριπλάσιο ποσοστό σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών των μη φτωχών οικογενειών.

Αξιοποιώντας, μεταξύ άλλων, και τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ο Κανελλόπουλος (1986) επιχειρεί να τεκμηριώσει ερευνητικά τη σχέση

εκπαίδευσης και εισοδήματος. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς του (ό.π., σ. 200 κ.ε.), που αξιοποιεί δεδομένα των οικογενειακών οικονομικών δραστηριοτήτων, η επίδραση που ασκεί η εκπαίδευση στο εισόδημα είναι σημαντική, χωρίς μάλιστα να επηρεάζεται από μεταβλητές όπως η γεωγραφική περιοχή, το μέγεθος του τόπου κατοικίας ή ο κλάδος της οικονομικής δραστηριότητας. Κατά την ίδια έρευνα, νοικοκυριά των οποίων ο «αρχηγός» δεν έχει ολοκληρώσει το Δημοτικό αντιπροσωπεύουν το 91,2% όλων των «φτωχών νοικοκυριών» της χώρας (σ. 67).

Σε έρευνα ομάδας εργασίας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών διαπιστώθηκε (Τσίγκανου 1999, σ. 69) ότι βάσει του περιορισμένου αποδεικτικού υλικού που έχει συγκεντρωθεί τα άτομα που έχουν λάβει μεγαλύτερης διάρκειας και καλύτερη εκπαίδευση αμείβονται περισσότερο, ακόμη και αν η αναλογία της «επιστροφής» ποικίλλει. Πιο περιορισμένο είναι το αποδεικτικό υλικό που τεκμηριώνει ότι η κατάρτιση «... οδηγεί πάντα σε υψηλές αμοιβές». Οι Κορρές και Ρήγας (2000, σ. 248) συμπεραίνουν ότι η πανεπιστημιακή μόρφωση συνεπάγεται για τα αντίστοιχα νοικοκυριά διπλάσια κέρδη, εισόδημα και πλούτο σε σύγκριση με όσα έχουν μόνο βασική εκπαίδευση. Τέλος, στο *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση Ελλάδα 1998*, του Υπ. Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (1998), τονίζεται η «... εξαιρετικά άνιση κατανομή του προβλήματος της ανεργίας για ορισμένες κοινωνικές ομάδες», στις οποίες κατατάσσει και το εργατικό δυναμικό με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο.

Επειδή οι διεργασίες που περιγράφηκαν προηγουμένως αφορούν καταστάσεις που φαίνεται ότι ισχύουν στο σύνολό τους και για την πλειονότητα

των μεταναστών που αναζητούν στην Ελλάδα βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους, καθώς τα εκπαιδευτικά τους εφόδια ή είναι εξαιρετικά περιορισμένα ή δεν αναγνωρίζονται (η περίπτωση των Ποντίων που αναφέρθηκε είναι χαρακτηριστική), φαίνεται λογικό να υποθέσει κανείς ότι μπορεί να εντάξει στον πτωχογόνο κύκλο σωρευτικής αιτιότητας που περιγράψαμε προηγουμένως και αυτή την κατηγορία των πολιτών (βλ. και Τσαούσης 1998, σ. 92 κ.ε.). Είναι μάλιστα βάσιμο να υποστηρίξουμε, με ισχυρές πιθανότητες επαλήθευσης, ότι οι διεργασίες αυτές είναι ακόμη πιο επιβαρυντικές για τους μετανάστες σε σύγκριση με τους γηγενείς ανεκπαιδευτους πολίτες, δεδομένου ότι ισχύουν, κατά κανόνα, επιπλέον αρνητικοί παράγοντες, όπως είναι η δυσκολία γλωσσικής επικοινωνίας, η εντονότερη απουσία δικτύων υποστήριξης με πρόσβαση στους φορείς κύρους και εξουσίας, οι προκαταλήψεις που δημιουργεί η διαφορετική εθνικότητα / θρησκεία και οι ποικίλες σχέσεις εξάρτησης των μεταναστών (ιδιαίτερα των μη κανονικών) από την εργοδοσία.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, χρειάζεται να είμαστε προσεκτικοί στις γενικεύσεις. Οι παράγοντες που συσχετίζονται στον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση η έλλειψη αξιόλογων εκπαιδευτικών προσόντων, η φτώχεια, η ανεργία κ.τ.ό., πρέπει να υποθέσουμε ότι επιφέρουν *δυνάμει* την αναπαραγωγή τους και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ακόμη και αν στατιστικά επιβεβαιώνεται η θετική συνάφεια ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες, που μπορεί να δεχτεί κανείς ότι τεκμηριώνει την εμπλοκή σε ένα κύκλο αναπαραγωγής, κατά κανόνα υπάρχει η δυνατότητα απεμπλοκής από αυτό τον κύκλο. Αυτό όμως εξαρτάται από μια σειρά παράγοντες. Ανάμεσα σε

αυτούς, επισημαίνουμε από τη μια πλευρά τους τρόπους με τους οποίους παρεμβαίνουν οι ποικίλες υπηρεσίες του κράτους στην αντιμετώπιση των συναφών προβλημάτων (κράτος πρόνοιας, προγράμματα εκπαίδευσης, υποστήριξης, ενίσχυσης των μεταναστών κ.τ.ό.) και από την άλλη τις προσπάθειες των ίδιων των μεταναστών να αλλάξουν την κοινωνική τους κατάσταση και τη συμπαράσταση που ενδέχεται να συναντήσουν από διάφορους φορείς και άτομα στα κοινωνικά πεδία στα οποία δραστηριοποιούνται. Φυσικά, τέτοιες περιπτώσεις αφορούν ένα πολύ μικρό ποσοστό των ατόμων αυτών των κατηγοριών. Αυτό το μικρό ποσοστό, όμως, είναι σημαντικό, γιατί δείχνει το μέτρο των δυνατοτήτων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην πράξη, εφόσον φυσικά υπάρξει η αντίστοιχη πολιτική βούληση. Ειδικότερα για το χώρο της εκπαίδευσης, επιμένοντας σε μια πιο θετική στάση απέναντι στα μέλη αυτών των ομάδων η Swadener (1999, σ. 166 κ.ε.) υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο να τεθούν υπό αμφισβήτηση όλοι οι απόλυτοι προϋποθέσεις ότι η φτώχεια, η φυλή ή το φύλο μπορούν να προκαθορίσουν το επίπεδο μόρφωσης, τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία κ.τ.ό. Σε αντίθετη περίπτωση, η στατιστική συνάφεια υπάρχει κίνδυνος να μετατραπεί σε στερεότυπο, που με τη σειρά του λειτουργεί ανασταλτικά παρεμποδίζοντας κάθε περαιτέρω θετική προσπάθεια.

### 8.3 Διαμόρφωση ενός ερευνητικού προγράμματος

Η ανάλυση που προηγήθηκε μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση ενός ερευνητικού προγράμματος, στο επίκεντρο του οποίου θα βρίσκεται η ανάλυση της σχέσης που διαμορφώνεται ανάμεσα στην εκπαιδευτική

διαδικασία και τα αποτελέσματά της αφενός και την ένταξη ή τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών των μεταναστών αφετέρου, όπως ήδη περιγράφηκε στο κεφάλαιο 1.

Θέτοντας στο επίκεντρο του ερευνητικού προγράμματος αυτή τη σχέση, είναι αυτονόητο ότι δεν περιοριζόμαστε αποκλειστικά στα στενώς εννοούμενα όριά της. Αυτό συμβαίνει γιατί οι παράμετροι που την ορίζουν μπορούν να κατανοηθούν και να εξηγηθούν όταν στις αναλύσεις μας δεν περιοριζόμαστε στο μεταναστευτικό πληθυσμό, αλλά στο σύνολο της ελληνικής κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώνονται οι σχέσεις πλειονότητας – μειονοτήτων, όπως επισημάναμε στο κεφάλαιο 4. Ας μη μας διαφεύγει, επίσης, ότι φαινόμενα όπως η μετανάστευση και η απασχόληση κατανοούνται σε ένα πλαίσιο που υπερβαίνει τα όρια του εθνικού κράτους, ακόμη και τα όρια ευρύτερων υπερεθνικών ολοκληρώσεων όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Κατά συνέπεια, μπορούμε να διακρίνουμε τα επιμέρους στοιχεία του ερευνητικού προγράμματος σε δύο μέρη: Στην κεντρική έρευνα, με την οποία θα εξεταστεί αυτή καθαυτή η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της αφενός και την ένταξη ή τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών των μεταναστών αφετέρου, και στις συμπληρωματικές μελέτες και έρευνες, που θα συμβάλουν στον επακριβή προσδιορισμό και την κατανόηση των επιμέρους παραμέτρων του κεντρικού ερευνητέου αντικειμένου.

### 8.3.1 Η κεντρική έρευνα

Το βασικό αντικείμενο της έρευνας, ή καλύτερα της δέσμης των σχετικών ερευνών, αφορά ουσιαστικά τον προσδιορισμό και την ανάλυση της αιτιώδους συσχέτισης ανάμεσα σε δύο διαδικασίες, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των διεργασιών του κοινωνικού αποκλεισμού, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι ο εξελικτικός, δυναμικός χαρακτήρας. Αυτό σημαίνει ότι από άποψη μεθοδολογίας δεν είναι σκόπιμο να περιοριστούμε σε μια στατική απεικόνιση της σχέσης, όπως θα την απέδιδε μια “εφ’ άπαξ” έρευνα πεδίου, αλλά να προκρίνουμε την “κινηματογραφική” απόδοσή της σε βάθος χρόνου. Συνεπώς, προκρίνεται μια διαχρονική μελέτη, που είναι πιο κατάλληλη «... για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τους μηχανισμούς συσχετίσεων των μεταβλητών, καθώς και για τη διαπίστωση αλλαγής στο υπό έρευνα φαινόμενο.» (Κυριαζή 1999, σ. 101).

➤ Υπόθεση εργασίας της έρευνας είναι ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο διαδικασίες, την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού, είναι σχέση αλληλεπίδρασης, όπως ήδη αναλύθηκε. Συγκεκριμένα, δεχόμαστε ως υπόθεση ότι από τη μια πλευρά, η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει σημαντικά μια σειρά παράγοντες που, με τη σειρά τους, θα ασκήσουν επίδραση στη διαδικασία ένταξης ή κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των μεταναστών. Από την άλλη, ο βαθμός ένταξης ή κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστευτικών ομάδων στις κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι επηρεάζει το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών των μεταναστών στους θεσμούς και τις δομές της χώρας υποδοχής, άρα και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, προσδιορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την



εν γένει επίδραση που ασκούν στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Αυτή σημαίνει ότι στο πλαίσιο της έρευνας θα πρέπει να προσδιοριστούν αφενός οι μεταβλητές που συνθέτουν μια κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού στην περίπτωση των οικογενειών των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα και να αναλυθεί η επίδρασή τους στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, και αφετέρου να προσδιοριστούν οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ενδεχομένως συσχετίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό των αποφοίτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όταν αυτοί εντάσσονται στην αγορά εργασίας.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην πρώτη περίπτωση, σε ό,τι αφορά την οικογένεια του μετανάστη παιδιού και του ίδιου, μπορούν να προσδιοριστούν: Η χώρα προέλευσης, η ένταξή τους ή μη στην ελληνική ομογένεια, η κατάσταση (κανονική ή μη κανονική) της μετανάστευσης, τυχόν εξάρτηση από πάτρωνες, τυχόν προσφυγική ιδιότητα (αναγνωρισμένοι ή υπό καθεστώς αίτησης ασύλου), τύπος της μετανάστευσης, η αντίληψη των γονέων σχετικά με την προσωρινότητα ή όχι της μετανάστευσης και της διαμονής στην Ελλάδα, η στάση τους έναντι πιθανής πολιτισμικής αφομοίωσής τους, ο τυχόν βαθμός πολιτισμικής αφομοίωσής τους, το είδος των ασχολιών, η οικονομική κατάσταση και απασχόληση, ο τόπος διαμονής (αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή), τυχόν αρνητικές στάσεις έναντι του γηγενούς πληθυσμού (σε σχέση με θρησκεία, εθνικές προκαταλήψεις κ.λπ.), ο βαθμός χωρικής περιχαράκωσης ή "αυτοπεριχαράκωσης" (γκέτο κ.λπ.), οι συνθήκες διαμονής/στέγασης, το μέγεθος της οικογένειας, η μονιμότητα του τόπου διαμονής, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η στάση τους έναντι της μόρφωσης σε σχέση με τα παιδιά τους (π.χ.

αντιλήψεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών), η γλωσσική τους επάρκεια στην ελληνική, τυχόν διγλωσσία, η δυνατότητά τους να βοηθούν τα παιδιά στα μαθήματά τους, η εμπλοκή του παιδιού σε υποχρεώσεις σε σχέση με την οικογένεια (βοήθεια στο σπίτι ή εξωοικιακή απασχόληση), η συχνότητα αλλαγής σχολείου, η απώλεια τάξεων, η ένταξη του παιδιού σε τάξη χαμηλότερη της ανάλογης για την ηλικία του, το φύλο του παιδιού, τυχόν εμφανή χαρακτηριστικά της εξωτερικής τους εμφάνισης (π.χ. μαύρο δέρμα).

Η συνολική μελέτη αυτών των παραγόντων μπορεί να δώσει μια εικόνα της μεταναστευτικής οικογένειας και του παιδιού σε σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Θα ήταν χρήσιμο, ίσως, να επιχειρηθεί μια διαβάθμιση της δεδομένης κάθε φορά κατάστασης κοινωνικού αποκλεισμού της οικογένειας, με το σχήμα που προτείνει η Μουσούρου (1998, σ. 70 κ.ε.) ή κάποιο ανάλογο. Η συσχέτισή τους με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών θα δώσει τη δυνατότητα να προσδιοριστούν τυχόν σχέσεις αιτιότητας.

Σε ό,τι αφορά τις μεταβλητές που αφορούν το εκπαιδευτικό ίδρυμα, μπορούν να εξεταστούν: Το μέγεθος του σχολείου, τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα τα οποία καλύπτει, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι –συχνά απορριπτικές– στάσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (γηγενών μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων) έναντι των αλλοδαπών σε συνάρτηση με την ύπαρξη εθνικών, θρησκευτικών κ.λπ. στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ο τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκαλούνται από τους αλλοδαπούς μαθητές, οι τυχόν ομαδοποιήσεις των μαθητών στο χώρο του σχολείου (κοινωνιομετρική ανάλυση)

σε σχέση με την εθνικότητα, τη γλώσσα κ.λπ. των μαθητών, η τάση “διαρροής” των γηγενών μαθητών και η συχνή μετακίνηση του προσωπικού από σχολείο στο οποίο υπάρχουν πολλοί μετανάστες μαθητές / τυχόν φαινόμενα γκετοποίησης, η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού, η ύπαρξη συμπληρωματικού επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγος, κοινωνική υπηρεσία κ.λπ.), η κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, η υλικοτεχνική υποδομή και η επάρκεια των χώρων του σχολείου (λειτουργία σε βάρδιες, βιβλιοθήκη, εργαστήρια, χώροι άθλησης, εξοπλισμός), οι διαδικασίες εγγραφής και οι σχετικές δυσκολίες, οι πρακτικές που ακολουθεί το σχολείο για την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών (ένταξη στη συνήθη τάξη χωρίς καμιά προετοιμασία, χωριστά τμήματα αλλοδαπών, οργάνωση των τμημάτων διδασκαλίας βάσει των επιδόσεων των μαθητών (setting / streaming), διαπολιτισμικά σχολεία, τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα / ενισχυτική διδασκαλία, υποστηρικτής δίγλωσσος δάσκαλος κ.λπ.) και οι αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις (αφομοίωση, διαπολιτισμική / πολυπολιτισμική προσέγγιση, αντιρατσιστική εκπαίδευση κ.λπ.), η χρήση ειδικών διδακτικών μέσων και υλικών για τη διδασκαλία των μεταναστών, η ευελιξία του προγράμματος σπουδών, η ένταξη ή μη του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών στο σχολικό πρόγραμμα, η γλωσσική πολιτική του σχολείου (αναγνώριση, διδασκαλία και χρήση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο), η ακαμψία ή ευελιξία των ακολουθούμενων μεθόδων αξιολόγησης/βαθμολόγησης, το “τελετουργικό” του σχολείου (θρησκευτικές εορτές, εθνικές επέτειοι κ.λπ.), οι στρατηγικές επικοινωνίας που

οργανώνει το σχολείο με τους γονείς των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών και η επιρροή παραγόντων της τοπικής κοινωνίας (τοπικές αρχές και ιδρύματα, αστυνομία, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.λπ.).

Ως εξαρτημένες μεταβλητές μπορούν να θεωρηθούν όλες οι μορφές σχολικής επιτυχίας / αποτυχίας, με βάση τα τυπικά κριτήρια προσδιορισμού της: χαμηλή επίδοση σε σχέση με την επίσημη νόρμα, επανάληψη σχολικής τάξης, άτακτη / προβληματική φοίτηση, πρόωρη εγκατάλειψη, οργανικός και λειτουργικός αναλφαβητισμός, αποτυχία σε εξετάσεις πρόσβασης σε ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα και η απόκτηση ή μη συγκεκριμένου επιπέδου τίτλων σπουδών (εκπαίδευσης και/ή κατάρτισης).

Από την άποψη της μεθοδολογίας, μπορεί να επιλεγεί ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών, που θα δώσει τη δυνατότητα να τεκμηριωθούν ορατές και λανθάνουσες όψεις της ερευνητέας σχέσης όχι μόνο στο οικονομικό επίπεδο (απασχόληση, εισόδημα) των μεταναστών, αλλά και στο κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Οι ερευνητικές διαδικασίες μπορούν να επαναλαμβάνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ή/και να ακολουθούν τις πρακτικές της έρευνας κοόρτης (Κυριαζή 1999, σ. 101-2).

Σε ό,τι αφορά, τώρα, τη δεύτερη περίπτωση, ως ανεξάρτητες μεταβλητές μπορεί να θεωρηθούν οι μορφές σχολικής αποτυχίας, όπως αυτές περιγράφηκαν προηγουμένως, και ως εξαρτημένες μεταβλητές η πρόσβαση σε ή παρεμπόδιση από συγκεκριμένα δημόσια και κοινωνικά αγαθά, στοιχεία δηλαδή που συνιστούν το βαθμό ένταξης ή κοινωνικού αποκλεισμού των αποφοίτων των εκπαιδευτικών

ιδρυμάτων. Τέτοια είναι η απασχόληση, το εισόδημα, το κοινωνικό γόητρο και κύρος, η (πολιτική) δύναμη κ.λπ.

### 8.3.2 Οι συμπληρωματικές μελέτες και έρευνες

Σκόπιμο είναι να σχεδιαστεί μια ιστορική – συγκριτική μελέτη σχετική με τη μεταναστευτική πολιτική που ακολουθεί η Ελλάδα σε συνάρτηση με την αντίστοιχη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που θα λαμβάνει υπόψη της τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και δημογραφικές εξελίξεις στον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο. Έμφαση πρέπει να δοθεί στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής περίπτωσης, όπως είναι οι συγκεκριμένοι για τον ευρύτερο γεωπολιτικό χώρο της Ελλάδας παράγοντες έλξης / απώθησης, οι όροι και οι προοπτικές οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της Ελλάδας, το ενδεχόμενο αύξησης ή μη της μεταναστευτικής ροής, οι επιπτώσεις από τυχόν διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ύπαρξη ελληνικής ομογένειας σε άλλες χώρες κ.λπ. Με αυτή τη μελέτη θα αποσαφηνιστούν οι μακροπρόθεσμες τάσεις εξέλιξης του μεταναστευτικού φαινομένου στην Ελλάδα και η πιθανή αντιμετώπισή του από το ελληνικό κράτος, με άμεσες συνέπειες και στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές..

Επίσης, μελέτη αρχείου θα μπορούσε να συγκεντρώσει τα ποσοτικά δεδομένα που αφορούν την εγγραφή, τακτική φοίτηση, διαρροή/εγκατάλειψη, οργανικό και λειτουργικό αναλφαβητισμό κ.λπ. σε όλο τον ελληνικό πληθυσμό, λαμβάνοντας υπόψη και τον παράγοντα της εθνικής προέλευσης.

Μελέτη αρχείου θα μπορούσε, επίσης, να παρακολουθεί τα δεδομένα άλλων μελετών που πραγματοποιούνται σε τακτά διαστήματα σχετικά με την εξέλιξη του ρατσισμού και της ξеноφοβίας (π.χ. *Ευρωβαρόμετρο*), τη στάση των ελληνικών μέσων μαζικής ενημέρωσης κ.λπ., και να τροφοδοτεί με κατάλληλα στοιχεία την κεντρική έρευνα. Μια ενδιαφέρουσα διασταση αυτής της έρευνας (ίσως μάλιστα και χωριστή έρευνα) θα μπορούσε να είναι η ιδιαίτερη στάση των Ελλήνων έναντι των μεταναστών σε συνάρτηση με τη μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία που έχουν βιώσει σε διάφορες ιστορικές συγκυρίες. Αναφέραμε ήδη την άποψη που φαίνεται λογικό να υποστηρίζεται, ότι δηλαδή ένας λαός με πρόσφατες μεταναστευτικές εμπειρίες αναμένεται να αντιμετωπίζει θετικά τους μετανάστες που καταφεύγουν στη χώρα του. Πολλές εκστρατείες, εξάλλου, που προωθούνται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης υπέρ των μεταναστών ή των προσφύγων (όπως, πρόσφατα, της *Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες* υπέρ των προσφύγων), επιχειρούν να αξιοποιήσουν θετικά την ιστορική μνήμη και την πρόσφατη σχετική εμπειρία των Ελλήνων. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, επισημάνθηκε το σύμπτωμα της «συλλογικής αμνησίας», όπως αναφέραμε, η τάση, δηλαδή, εκείνων που βίωσαν στο παρελθόν τη μετανάστευση να «ξεχνούν» τις δικές τους μεταναστευτικές εμπειρίες και να τις απωθούν, προκειμένου να αποφύγουν μια δυσάρεστη γι' αυτούς ψυχολογική κατάσταση. Πρόκειται για μια στάση που αντανakλά κατά αρνητικό τρόπο στους μετανάστες. Θεωρούμε ότι η μελέτη των στάσεων των γηγενών έναντι των μεταναστών σε συνάρτηση με τις δικές τους μεταναστευτικές εμπειρίες, άμεσες ή έμμεσες, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ειδικής μελέτης.

με κατάλληλη αξιοποίηση των εργαλείων της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας.

Ιδιαίτερη έρευνα, κατά προτίμηση συμμετοχικής παρατήρησης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί για την ανάλυση του προβλήματος των παιδιών που δεν εγγράφονται καθόλου στο σχολείο, των αιτιών και των συνεπειών του.

## 9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την εργασία αυτή επιχειρήθηκε η περιγραφή και η ανάλυση της σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις διαδικασίες της εκπαίδευσης και τις διεργασίες του κοινωνικού αποκλεισμού σε ό,τι αφορά την περίπτωση των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα και η δημιουργία ενός ερευνητικού προγράμματος σχετικού με αυτή τη σχέση. Πρόκειται για μια σχέση που, σύμφωνα με τις διαθέσιμες ενδείξεις, συντελεί σε μεγάλο βαθμό σε μια διαγενεακή αναπαραγωγή των καταστάσεων και της δυναμικής του κοινωνικού αποκλεισμού για τις μεταναστευτικές ομάδες που ζουν στην Ελλάδα.

Εξετάζοντας τους παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν αυτή τη σχέση, υποθέσαμε, καταρχήν, ότι οι συλλογικές νοοτροπίες και οι θεσμικές πρακτικές που αφορούν τη σχέση γηγενών και μεταναστών διαμορφώνονται σε βάθος χρόνου και ότι, συνεπώς, η διαχρονική μελέτη του μεταναστευτικού φαινομένου στην ελληνική κοινωνία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση και εξήγηση κάποιων από τις διαστάσεις που εμφανίζει το εξεταζόμενο σε αυτή τη μελέτη ζήτημα.

Αναζητώντας τις ιστορικές ρίζες του μεταναστευτικού φαινομένου, όπως αυτό έχει καταγραφεί στη συλλογική μνήμη των Ελλήνων στη νεότερη ιστορία, διακρίναμε σε γενικές γραμμές δύο φάσεις: Η πρώτη αφορά την Ελλάδα ως χώρα κατά κύριο λόγο αποστολής μεταναστών και η δεύτερη, μετά τα μέσα της δεκαετίας του '70, την εμπειρία της ως χώρας κατά κύριο λόγο υποδοχής μεταναστών. Αυτή η ιστορική ιδιαιτερότητα, της μεταστροφής από την κατάσταση της χώρας αποστολής στην αντίστοιχη της υποδοχής μεταναστών, –που ωστόσο



χαρακτηρίζει και άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης με παράλληλη πορεία– ασκεί σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι μετανάστες πρώτης και επόμενων γενεών από την ελληνική κοινωνία. Καθώς οι πρώτες επιστημονικές μελέτες για τη μετανάστευση έγιναν στην Ελλάδα κατά την πρώτη φάση, της αποστολής μεταναστών, προκύπτει ότι η ελληνική επιστημονική κοινότητα γνώρισε το μεταναστευτικό φαινόμενο πρώτα από την πλευρά της χώρας που υφίσταται τη μεταναστευτική αφαίμαξη. Κάτι ανάλογο ισχύει και σε ό,τι αφορά τη βίωση του μεταναστευτικού φαινομένου από τα μέλη της ελληνικής κοινωνίας: Οι πρώτες εμπειρίες που καταγράφονται στη συλλογική μνήμη της ελληνικής κοινωνίας αφορούν την αποδημία Ελλήνων σε όλες τις ηπείρους του πλανήτη, ενώ οι αντίστροφες εμπειρίες της υποδοχής ξένων μεταναστών έχουν παρελθόν ελάχιστων δεκαετιών.

Ένα ζητούμενο για την επιστημονική έρευνα, συνεπώς, είναι να εξεταστεί κατά ποιο τρόπο επηρεάζει αυτή η ιδιαίτερη ιστορική εμπειρία της ελληνικής κοινωνίας τον τρόπο κατά τον οποίο αυτή αντιμετωπίζει την παρουσία των μεταναστών στο πλαίσió της και ιδιαίτερα σε ό,τι έχει σχέση με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Σε ό,τι αφορά, πρώτον, το θεσμικό επίπεδο, εντοπίστηκε η ανάγκη να μελετηθεί πιο συστηματικά ως ποιο βαθμό οι πολιτικές που εφάρμοσαν το ελληνικό κράτος και οι επιμέρους αρμόδιοι θεσμοί για την εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στο εξωτερικό καθώς και στη συνέχεια των παλιννοστούντων, κατά την πρώτη φάση, επηρέασαν τις πολιτικές και τις πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη δεύτερη φάση, της υποδοχής

μεταναστών. Η ανάλυσή μας έδειξε ότι υφίστανται σημαντικές επιδράσεις, όπως δείχνουν μια σειρά από σχετικά παραδείγματα. Πρακτικές όπως οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, που δοκιμάστηκαν καταρχήν για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών των παλιννοστούντων, αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια, με ανάλογες προσαρμογές, για την εκπαίδευση των παιδιών των ομογενών Ποντίων που μετανάστευσαν στην Ελλάδα και, εν συνεχεία, για την εκπαίδευση των παιδιών όλων των μεταναστών. Επίσης, ο θεσμός των Σχολείων Παλιννοστούντων, ενώ καταρχήν αφορούσε αποκλειστικά τους παλιννοστούντες μαθητές, σταδιακά μετεξελίχθηκε προς την κατεύθυνση της κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των Ποντίων μεταναστών για να αφομοιωθεί τελικά στο θεσμό των Διαπολιτισμικών Σχολείων, στο πλαίσιο των οποίων εφαρμόζονται πρακτικές όπως οι τάξεις υποδοχής ή τα φροντιστηριακά τμήματα ενίσχυσης (κυρίως γλωσσικής) των μεταναστών μαθητών. Ωστόσο, εκτιμούμε ότι είναι αναγκαίες πιο διεξοδικές προσεγγίσεις, για να διαπιστωθεί ως ποιο βαθμό αυτές οι πρακτικές μεταβάλλουν το χαρακτήρα τους στο βαθμό που εγκαταλείπεται η πολιτική της αφομοίωσης με την οποία είχαν συνδεθεί ιστορικά –που ήταν αυτονόητη επιλογή για την περίπτωση των παλιννοστούντων– και προωθείται ως επίσημη προσέγγιση, σε εθνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση..

Σε ό,τι αφορά, δεύτερον, την εμπειρία του μεταναστευτικού φαινομένου που έχουν βιώσει τα μέλη της ελληνικής κοινωνίας, το θέμα φαίνεται ότι δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και χρειάζεται συστηματική έρευνα. Παράλληλα, επισημάναμε την τάση που διαφαίνεται, να ενισχυθεί η μεταναστευτική κίνηση και ο

μεταναστευτικός πληθυσμός να μονιμοποιηθεί στην ελληνική κοινωνία, όπως φαίνεται τόσο από τη μελέτη των παραγόντων έλξης-απώθησης όσο και από τη μελέτη της εξέλιξης του δημογραφικού προβλήματος. Οι συνέπειες αυτού του φαινομένου εκτιμήσαμε ότι θα καταστούν αποφασιστικής σημασίας σε ό,τι αφορά τις επίσημες πολιτικές του ελληνικού κράτους έναντι των μεταναστών, καθώς σηματοδοτούν την ανεπάρκεια των πολιτικών της ανακύκλωσης ή της αφομοίωσης και ευνοούν την ενίσχυση των πολιτικών ενσωμάτωσης και ένταξης. Αυτό για την εκπαίδευση προφανώς σημαίνει πιο συστηματική και μακροπρόθεσμη προσαρμογή των εκπαιδευτικών θεσμών για τη διαχείριση της πολιτισμικής πολυμορφίας (cultural diversity), με την παράλληλη αποδοχή την πρακτικών της πολυπολιτισμικής, της διαπολιτισμικής ή/και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στα συνήθη σχολεία της πλειονότητας. Πρόκειται για διαδικασίες κεφαλαιώδους σημασίας, που μακροπρόθεσμα και κάτω από προϋποθέσεις έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στην ενίσχυση της αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας και στην αρμονικότερη κοινωνική και οικονομική ένταξη των μεταναστών, άρα στη μείωση της έντασης του κοινωνικού αποκλεισμού.

Συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν, επίσης, στο πλαίσιο αυτής της μελέτης ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία που αναφέρονται στους όρους και τις συνθήκες της παρουσίας των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Συγκεκριμένα, παρατέθηκαν στατιστικά στοιχεία προσδιοριστικά του μεγέθους των μεταναστών στην Ελλάδα και της κατανομής τους κατά γεωγραφική περιοχή και κατηγορία, και εξετάστηκαν τα κοινά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα. Ανάμεσα σε αυτά περιλήφθηκαν τα σχετικά με

τους τύπους μετανάστευσης που κατά προτίμηση ακολουθούν οι ποικίλες μεταναστευτικές ομάδες, τη θέση και το ρόλο των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, τη χωρική περιχαράκωσή τους σε προσδιορισμένες γεωγραφικά περιοχές, την οργάνωση δικτύων υποστήριξης, την έκταση και το είδος της συμμετοχής τους στην αγορά εργασίας, την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό τους επίπεδο, και τις προσδοκίες και τα σχέδια ζωής που οργανώνουν μετά την αποδημία τους. Το συμπέρασμα που πρέκυψε είναι ότι μπορεί να διακρίνει κανείς κάποια κοινά στοιχεία, όπως και κάποια, λίγο ή πολύ, διαφοροποιημένα, που αφορούν συγκεκριμένες μεταναστευτικές ομάδες και προσδιορίζουν σε ποικίλο βαθμό τη σχέση τους με την πλειονότητα και τις άλλες μεταναστευτικές ομάδες. Τέτοια στοιχεία είναι αυτονόητο ότι επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα και τον τρόπο ένταξης των παιδιών των μεταναστών στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Για παράδειγμα, το αξιολογικό μορφωτικό επίπεδο των Ποντίων και η σημασία που αποδίδουν στη μόρφωση σε συνάρτηση με τον τύπο της μετανάστευσης που συνήθως επιλέγουν (της οικογενειακής μετανάστευσης ή της σταδιακής οικογενειακής επανένωσης) δημιουργούν ανάλογες προσδοκίες σε σχέση με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, η αδυναμία τους να αξιοποιήσουν τα μορφωτικά τους εφόδια στην ελληνική αγορά εργασίας σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας και υποαπασχόλησης οδηγούν συχνά στην πρόωγη ένταξη των παιδιών τους στην αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα να ατονεί η δυνατότητα αξιοποίησης της εκπαίδευσης για βελτίωση της ζωής της και ανοδική κινητικότητα.

Γενικά, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ποικίλες μεταναστευτικές ομάδες μπορεί να είναι το ίδιο ή και πιο έντονα από εκείνα των Ποντίων του παραδείγματός μας, αλλά έχουν σε κάθε περίπτωση και τις ιδιαίτερες πλευρές τους, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν σχεδιάζονται πολιτικές που τους αφορούν. Μια εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής για τους μετανάστες, να μειώσει την ένταση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση, πρέπει να συνυπολογίσει τόσο τα κοινά στοιχεία όσο και τις ιδιαιτερότητες μεταξύ των μεταναστευτικών ομάδων, ώστε να εξασφαλίζει το μέγιστο της αποτελεσματικότητας. /

/ Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στον αντίποδα, έχει έντονα αναπτυγμένα τα χαρακτηριστικά της ακαμψίας, του συγκεντρωτισμού και της προσήλωσης στην παράδοση, γεγονός που δυσχεραίνει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητά του να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που επιβάλλει η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Το χαρακτηριστικό της ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, που είχε διαμορφωθεί κάτω από τις συγκεκριμένες συγκυρίες της νεοελληνικής ιστορίας, αντιστοιχούσε στο επίπεδο των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα κοινώς αποδεκτό πλαίσιο αξιών, όπου δέσποζαν οι εθνικές και οι θρησκευτικές αξίες που συνδέθηκαν ιστορικά με τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους. Υπό αυτούς τους όρους, μπορεί κανείς να θεωρήσει εύλογα ότι η παρουσία των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο συνιστά μια έντονη πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,

που μπορεί να αποτελέσει την αφορμή μιας συνολικής επαναδιαπραγμάτευσης των όρων και των συνθηκών λειτουργίας του.

Αναφέρθηκε ήδη ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύχθηκαν για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παλιννοστούντων μαθητών, όπως οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα και τα «χωριστά» σχολεία Αποδήμων Ελλήνων και, αργότερα, τα Σχολεία Παλιννοστούντων, αποτέλεσαν πρότυπα για τους θεσμούς εκπαίδευσης των Ποντίων, των Βορειοηπειρωτών και των άλλοδαπών μεταναστών. Ωστόσο, αυτοί οι θεσμοί ιστορικά βαρύνονταν από την ισχυρή επίδραση αφομοιωτικών πολιτικών, γεγονός στο οποίο συνέτεινε και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απαιτήσεις και τις προτεραιότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα ήταν οι μετανάστες μαθητές να αποξενώνονται από το ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και να ενισχύονται οι πιθανότητες περιθωριοποίησής τους και σχολικής αποτυχίας. Η επιλογή και η σύγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος, ο τρόπος οργάνωσης των διδακτικών / μαθησιακών διαδικασιών και των διαδικασιών αξιολόγησης, η σημασία που αποδίδεται στις καθημερινές «ρουτίνες» του σχολικού προγράμματος, είναι στοιχεία «πολιτισμικώς προκατειλημμένα», που, αν και φαίνονται «αυτονόητα» για τη γηγενή πλειονότητα, είναι πιθανό να αποτελούν πηγή μαθησιακών δυσκολιών και αιτία άγχους για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Τα προβλήματα της γλώσσας βρίσκονται στο επίκεντρο του σχετικού προβληματισμού. Έχει επισημανθεί ότι οι γλωσσικές αδυναμίες που συναντούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στα πρώτα στάδια της σχολικής τους φοίτησης

προστίθεται πολλαπλασιαστικά στο άγχος τους να αφομοιώσουν τη συνήθη σχολική ύλη των σχολείων της πλειονότητας, με αποτέλεσμα τη γρήγορη αποθάρρυνσή τους. Για το λόγο αυτόν έχει προταθεί η πρώτη επαφή των αλλοδαπών παιδιών με το σχολείο, εφόσον αυτά έχουν μεγαλώσει σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, να γίνεται με τη χρήση της μητρικής γλώσσας και σταδιακά να γίνεται η μετάβαση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Τέτοιες δυνατότητες, ωστόσο, δεν παρέχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, είναι συνήθης η πρακτική να εντάσσονται οι μετανάστες μαθητές στο δημόσιο σχολείο της περιοχής τους χωρίς καμιά ουσιαστική προετοιμασία και να αφήνονται εκεί αβοήθητοι να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει είτε διότι δεν υπάρχουν στη συγκεκριμένη περιοχή διαπολιτισμικά σχολεία είτε διότι στα σχολεία της περιοχής δεν υπάρχει αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών ικανός για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής ή φροντιστηριακών τμημάτων.

Λόγω της σημασίας που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εξειδικευμένων παρεμβάσεων στους σχολικούς χώρους για την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών των μεταναστών και την περιστολή της σχολικής αποτυχίας, η κατάλληλη αρχική εκπαίδευση και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους είναι βασικές προϋποθέσεις κάθε σχετικής πολιτικής. Αυτό που μπορεί να διακρίνει κανείς στις ως τώρα σχετικές προσπάθειες είναι η προχειρότητα και η αποσπασματικότητα των παρεμβάσεων, ενώ κάποιες φορές είναι αισθητή η απουσία ειδικευμένων επιμορφωτών σε θέματα διαπολιτισμικής, πολυπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Η

ένταξη σχετικών γνωστικών αντικειμένων στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς είναι ένα θετικό βήμα, που πρέπει να γενικευτεί και να συστηματοποιηθεί.

Λ Η έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας του σχολείου με άλλες δημόσιες υπηρεσίες και φορείς που ασκούν κοινωνική πολιτική σε συνδυασμό με την απουσία εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού στον τομέα της κοινωνικής πολιτικής στα σχολεία επιτείνει τα σχετικά προβλήματα, δεδομένου ότι η επικοινωνία των σχολικών παραγόντων με τους γονείς των μαθητών καθίσταται δυσχερής και αυτό αποβαίνει καθοριστικό στις περιπτώσεις που οι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, είτε σε σχέση με τα μαθήματά τους είτε στην οικογενειακή τους ζωή. Ακόμη πιο επιζήμια καθίσταται η απουσία του σχετικού συντονισμού στις περιπτώσεις παιδιών που δεν εγγράφονται καθόλου στο σχολείο διότι έχουν εμπλακεί σε ποικίλα κυκλώματα που επιδιώκουν την οικονομική τους εκμετάλλευση. Η απουσία δικτύου κοινωνικών υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο και ο αποτελεσματικός συντονισμός τέτοιων υπηρεσιών με τις αρμόδιες σχολικές υπηρεσίες καθίσταται, συνεπώς, ζήτημα άμεσης προτεραιότητας.

Η συνεργασία φορέων και υπηρεσιών –σε ένα πιο διευρυμένο επίπεδο, βέβαια– είναι ίσως ο αποτελεσματικότερος τρόπος για την αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων έναντι των μεταναστών που, όπως διαπιστώθηκε, χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό την ελληνική κοινωνία. Δεδομένης της ισχυρής επίδρασης που ασκούν στον τομέα αυτό τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, είναι αναγκαίο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν μεγάλης



εμβέλειας και μακράς πνοής προγράμματα, στο πλαίσιο συμπράξεων τόσο κρατικών υπηρεσιών όσο και μη κυβερνητικών οργανώσεων. Σε αυτή την αντίληψη κινείται το πρόγραμμα EQUAL, που προωθεί για το διάστημα 2002-2005 η Ευρωπαϊκή Ένωση σε ευρωπαϊκό επίπεδο (και στην Ελλάδα μέσω του Υπουργείου Εργασίας) για την καταπολέμηση των διακρίσεων και των κοινωνικών ανισοτήτων στους χώρους εργασίας και ευρύτερα στην ελληνική κοινωνία (βλ. Υπουργείο Εργασίας, 2001).

Μια ακόμη επισήμανση θα βοηθήσει στην κατανόηση της συνθετότητας των σχετικών προβλημάτων. Αφορά τους κινδύνους που συνοδεύουν την εφαρμογή προγραμμάτων αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού. Πολλές φορές η επιλογή ενός πληθυσμού για την εφαρμογή μέτρων υποστήριξης και αντιστάθμισης στην προοπτική της ένταξης ενέχει τον κίνδυνο να προκληθούν αντίθετα αποτελέσματα εξαιτίας του γεγονότος ότι ταυτόχρονα με την υποστήριξη συντελείται και ένας έμμεσος στιγματισμός αυτού του πληθυσμού (βλ και Μουσούρου 1998, σ. 77). Η εφαρμογή, για παράδειγμα, υποστηρικτικών μέτρων αντισταθμιστικού χαρακτήρα σε σχολεία συγκεκριμένων περοχών στη Γαλλία, τη Βρετανία και αλλού οι οποίες χαρακτηρίστηκαν ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Zones of Educational Priority) (Hilton 1997) προκάλεσε μια σειρά προβλήματα, δεδομένου ότι οι περιοχές που χαρακτηρίστηκαν έτσι έμμεσα στιγματίστηκαν, με αποτέλεσμα να τις αποφεύγουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων που έτρεφαν εκπαιδευτικές φιλοδοξίες για τα παιδιά τους. Η «αφαίμαξη» που υπέστησαν κάποιες φορές τέτοια σχολεία από το

εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γηγενείς μαθητές επέφερε σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία τους.

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, διαμορφώσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο της μελέτης μας ένα ερευνητικό πρόγραμμα, που θα μπορούσε να συμβάλει, κατά τη γνώμη μας, στη μελέτη, ανάλυση και αποσαφήνιση βασικών πλευρών του υπό εξέταση ζητήματος. Σε καμιά περίπτωση δε θεωρούμε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα ολοκληρωμένο. Έχουμε όμως την προσδοκία ότι θα ήταν χρήσιμο βοηθητικό εργαλείο για όποιον επιχειρήσει στο μέλλον συστηματικότερη προσέγγιση του ζητήματος.

Συνοψίζοντας, με την εργασία μας επιχειρήσαμε να διαμορφώσουμε ένα θεωρητικό πλαίσιο για την προσέγγιση και μελέτη της σχέσης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν τα παιδιά των μεταναστών στην Ελλάδα, και βάσει αυτού του πλαισίου να καταρτίσουμε ένα αντίστοιχο ερευνητικό πρόγραμμα. Αξιοποιώντας τις θεωρητικές συνεισφορές ειδικών μελετητών του πεδίου της μετανάστευσης καθώς και συγγενικών πεδίων, και βασιζόμενοι στα δεδομένα σχετικών ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών, προτείναμε την υπόθεση ότι έχουμε να κάνουμε με μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, που λειτουργεί στη βάση της σωρευτικής αιτιότητας: Οι διεργασίες κοινωνικού αποκλεισμού, που χαρακτηρίζουν εν πολλοίς τη ζωή των μεταναστευτικών ομάδων σε συνδυασμό με τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας των ελληνικών σχολείων δημιουργούν ένα πλαίσιο που ευνοεί τη σχολική αποτυχία σε όλες τις μορφές της για τα παιδιά των μεταναστών. Από την άλλη πλευρά, η σχολική αποτυχία και η συνακόλουθη

έλλειψη επαγγελματικών εφοδίων συμβάλλουν στην αναπαραγωγή διεργασιών κοινωνικού αποκλεισμού στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα τη διαγενεακή αναπαραγωγή καταστάσεων και διαδικασιών κοινωνικού αποκλεισμού. Βάσει των υποθέσεων που προαναφέραμε οργανώσαμε ένα ερευνητικό πρόγραμμα για τη συστηματική μελέτη και ανάλυση του φαινομένου.

Φυσικά, δεν είναι πεποίθησή μας, όπως υποστηρίξαμε αναλυτικά σε άλλο σημείο της μελέτης μας, ότι ο κύκλος αυτός είναι ατέρμων και αναπόφευκτος. Η διάρρηξή του, όμως, απαιτεί ολοκληρωμένες πολιτικές ευρείας κλίμακας και σε βάθος χρόνου, με τη σύμπραξη ενός μεγάλου φάσματος φορέων και κατάλληλο συντονισμό των αρμόδιων υπηρεσιών, εκπαιδευτικών και μη. Στο πλαίσιο τέτοιων πολιτικών, η εκπαίδευση μπορεί να αναδειχθεί σε ένα προνομιακό χώρο για την ανάληψη σχετικών δραστηριοτήτων. Όλα αυτά, φυσικά, προϋποθέτουν την εξασφάλιση αντίστοιχης πολιτικής βούλησης, κάτι που είναι ιδιαίτερα δύσκολο στις πολιτικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν τη σημερινή συγκυρία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ελληνόγλωσση

Αμίτσης, Γ. – Κατρούγκαλος, Γ. (1998) «Κανονιστικές διατάξεις του κοινωνικού αποκλεισμού», στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο, Αθήνα, σ. 56-76. ✓

Banks, O. (1987) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Βερναρδάκης, Φ. (επ.) (2000) *Η κοινή γνώμη στην Ελλάδα 2001*, Ινστιτούτο Vproject Research Consulting, «Νέα Σύνορα» - Λιβάνη, Αθήνα. (Κεφ. 10: Έλληνες μετανάστες και Ευρωεκλογές, σ. 253 κ.ε.). (ψ;)

→ Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (19XX) «Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού. Θεωρητικός προβληματισμός και εμπειρικά δεδομένα», στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, σ. 567-593. ✓

→ Buffardi, A. (1999) «Μετανάστευση και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο», στο: Σπανού, Ε. (επ.): *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 347-355. ✓

→ Γεώργας, Δ. – Παπαστυλιανού, Α. (1993) *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής*, Αθήνα.

→ Γούσης, Π. (1998) «Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών», στο: Δαμανάκης, Μ. (επ.) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 170-175. ✓

→ Δαμανάκης, Μ. (επ.) (1993) *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα. ←

→ Δαμανάκης, Μ. (επ.) (1998) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα ✓

Διεθνής Κοινωνική Υπηρεσία (SIS) / Ελληνικός κλάδος – Κέντρο Προσωρινής Διαμονής Αιτούντων Άσυλο Αλλοδαπών (2000) *Τα παιδιά-πρόσφυγες στις τάξεις υποδοχής στο Λαύριο. Σχολικό έτος 1999-2000*, Αθήνα.

**Δώδος, Δ. et al.** (1996) «Ξενοφοβία και ρατσισμός στην Ελλάδα 1988-1992 (Μια συγκριτική προσέγγιση και ορισμένες υποθέσεις με βάση τα δεδομένα του Ευρωβαρόμετρου», στο: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών: Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, τόμ. Β', Αθήνα, σ. 321-343. ✓

**Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) / Καράγιωργας, Σ. et al.** (1990) Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα, τόμοι Α' και Β', Αθήνα.

**Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ)** (1996) Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, τόμοι Α' και Β', Αθήνα.

**Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ)** (1998) Μακεδονία και Βαλκάνια. Ξενοφοβία και Ανάπτυξη, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

**Έμκε-Πουλοπούλου, Ή.** (1986) Προβλήματα μετανάστευσης παλιννόστησης, Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (ΙΜΕΟ) / Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (ΕΔΗΜ), Αθήνα.

**Έμκε-Πουλοπούλου, Ή.** (1990) Μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα 1970-1990, Εκλογή Θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας, τεύχ. 85-85, Απρίλιος – Ιούνιος 1990 και Ιούλιος – Σεπτέμβριος 1990.

**Καβουνίδη, Τ.** (1996) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Έννοια, κοινοτικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής», στο: ΕΚΚΕ, Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, Αθήνα, σ. 47-79. ✓

**Κανελλόπουλος, Κ. Ν.** (1986) Εισοδήματα και φτώχεια στην Ελλάδα: προσδιοριστικοί παράγοντες, ΚΕΠΕ, Αθήνα.

**Κανελλόπουλος, Κ. Ν.** (1994) Ανθρώπινοι πόροι: Πληθυσμός, αγορά εργασίας, εκπαίδευση, ΚΕΠΕ, Αθήνα.

**ΚΑΠΑ RESEARCH – UNICEF** (2001) Διακρίσεις, ρατσισμός, ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα - Αποτελέσματα έρευνας, Αθήνα. ✓

**Κασιμάτη, Κ.:** (1984) Μετανάστευση – παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς, ΕΚΚΕ, Αθήνα. ✓

**Κασιμάτη, Κ.** (1989) Επιλογή επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή μύθος; ΕΚΚΕ, Αθήνα.

**Κασιμάτη, Κ** (1991) Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης, Μελέτη Ι, ΕΚΚΕ, Αθήνα.

**Κασιμάτη, Κ. et al.** (1992) *Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Κοινωνική και οικονομική τους ένταξη*, Πάντειο Πανεπιστήμιο – Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα.

**Κασιμάτη, Κ.** (επ.) (1998α) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα ✓

**Κασιμάτη, Κ.** (1998β) «Εισαγωγή», στο: Κασιμάτη, Κ. (επ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα, σ. 13-35. ✓

**Κασιμάτη, Κ.** (1998γ) «Πόντιοι στην Ελλάδα και κοινωνικός αποκλεισμός», στο: Κασιμάτη, Κ. (επ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα, σ. 275-305.

**Κασιμάτη, Κ.** (2000) «Προβλήματα ένταξης εθνοτικών ομάδων και αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία», στο: Κασιμάτη, Κ. (επ.) *Φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας σε ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού*, Υπουργείο Εξωτερικών/Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού – ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, σ. 28-48. ✓

**Κασιμάτη, Κ.** (2001) *Δομές και ροές. Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*, Gutenberg, Αθήνα.

**Κασσωτάκης, Μ. – Φακιολάς, Ν.** (1998) «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», στο: Κούτρας, Δ. (επ.) *Οι νέοι και η πολιτική*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, σ. 37-52. ✓

**Κάτσικας, Χ.** (1998) «Αποκλεισμός από την εκπαίδευση - απόρριψη από την εργασία. Η περίπτωση των παιδιών των Ποντίων μεταναστών από την πρώην ΕΣΣΔ», στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο, Αθήνα, σ. 444-454. ✓

**Κολλάρου, Τ. - Μουσούρου, Λ.** (1980): *Παλιννόστηση*, Κέντρο Ανθρωπιστικών Σπουδών και Ερευνών, Αθήνα.

**Κόντης, Α.** (2000) «Η νομιμοποίηση παράνομων οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα», στο: Πάκος, Θ. (επ.): *Διεθνές Συνέδριο "Κοινωνία των 2/3". Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 453-485. ✓

**Κοντογιάννη, Δ.** (1998) «Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης», στο: Δαμανάκης, Μ. (επ.) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 213-223. ✓

**Κορρές, Γ. – Ρήγας, Κ.** (2000) «Η διανομή του εισοδήματος και οι επιπτώσεις στην ελληνική περιφερειακή οικονομική ανάπτυξη», στο: Πάκος, Θ. (επ.): *Διεθνές Συνέδριο "Κοινωνία των 2/3". Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 239-254. ✓

**Κορωναίου, Α.** (2000) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Η κοινωνιοψυχολογική δυναμική ενός πολύπλευρου φαινομένου», στο: Πάκος, Θ. (επ.): *Διεθνές Συνέδριο "Κοινωνία των 2/3". Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 525-532. ✓

**Κοσσυβάκη, Φ.** (19XX) «Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη», στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, σ. 168-180. ✓

**Κοσσυβάκη, Φ.** (1998) «Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Πωγωνιανής Ιωαννίνων», στο: Δαμανάκης, Μ. (επ.) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 231-251. ✓

**Κοτσιώνης, Π.** (1998) «Η περίπτωση του Μενιδίου», στο: Δαμανάκης, Μ. (επ.) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 277-292. ✓

**Κυριαζή, Ν.** (1999) *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα.

**Λιανός, Θ. – Σαρρής, Α.Ι. – Κατσέλη, Λ.** (1998) «Παράνομη μετανάστευση και τοπικές αγορές εργασίας: Η περίπτωση της Βόρειας Ελλάδας», στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο, Αθήνα, σελ. 534-544. ✓

**Λιοδάκης, Γ.** (2000) «Τάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα και ορισμένες επιπτώσεις στην κοινωνική σύγκρουση», στο: Πάκος, Θ. (επ.): *Διεθνές Συνέδριο "Κοινωνία των 2/3". Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 185-199. ✓

**Μάρκου, Γ.** (1997α) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα.

**Μάρκου, Γ.** (επ.) (1997β) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.

**Meyer, F.** (1999) «Αποκλεισμοί και νεολαία: Ποιες εκπαιδευτικές πολιτικές για ποια κοινωνική ένταξη», στο: Σπανού, Ε. (επ.): *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 105-113. ✓

**Μίτιλης, Α.** (1998) *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Οδυσσεάς, Αθήνα.

**Modgil, S. et al.** (1997) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές* (επιμ. ελληνικής έκδοσης: Αθ. Ζώνιου-Σιδέρη και Π. Χαραμής). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

**Μουσούρου, Λ.** (1991) *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Gutenberg, Αθήνα 1991.

**Μουσούρου, Λ.** (1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία», στο: Κασιμάτη, Κ. (επ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα, σ. 67-85. ✓

**Μπεζέ, Λ. – Ευρώπας, Χ.** (1998) «Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Παλαγίας Αλεξανδρούπολης», στο: Δαμανάκης, Μ. (επ.) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 224-230. ✓

**Μπόμπας, Λ.** (1994) *Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών, «Φολόη»*, Αθήνα. (Πάντ. 371.823 ΜΠΟ)

**Μπόμπας, Λ.** (1997) «Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών», στο: Βάμβουκας, Μ. – Χουρδάκης, Α. (επ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας – Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 397-408. ✓

**Μυλωνάς, Θ.** (χ.χ.) *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*, Αρμός, Αθήνα. (ΣΕΛΕΤΕ)

**Μυλωνάς, Θ. – Μάνεσης, Ν.** (2000) «Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο», στο: Πάκος, Θ. (επ.): *Διεθνές Συνέδριο "Κοινωνία των 2/3". Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 563-578. ✓



**Νάτσο, Λ.** (2000) «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η αποδοχή μέσα από τη διαφορετικότητα στο Δημοτικό Σχολείο Νέων Επιβατών», στο: Κασιμάτη, Κ. (επ.) *Φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας σε ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού*, Υπουργείο Εξωτερικών / Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού – ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, σ. 49-58. ✓

**Oberndorfer, D.** (1999) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Κατάσταση ή διεργασία;», στο: Σπανού, Ε. (επ.): *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 211-216. ✓

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (1999) *Προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούντων ομογενών*, Αθήνα.

**Πάκος, Θ.** (επ.) (2000) «Κοινωνία των 2/3». *Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*, Διεθνές Συνέδριο, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

**Παπαδοπούλου, Δ.** (2000) «Έννοια, διαδικασίες και προσπάθειες προσέγγισης του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα», στο: Πάκος, Θ. (επ.): *Διεθνές Συνέδριο "Κοινωνία των 2/3". Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 943-955. ✓

**Παπαθεοδοσίου, Θ. et al.** (1994) *Η ένταξη των παλιννοστούντων ομογενών από την πρώτην Σοβιετική ένωση στην ελληνική αγορά εργασίας*, Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

**Παπαθεοδώρου, Θ. – Κουλούρης, Ν.** (2000) *Ο Οδηγός του Μετανάστη*, ΙΣΤΑΜΕ, Αθήνα.

**Παπακωνσταντίνου, Θ. – Δελλασούδας, Λ.** (1997) «Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (Πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος)», στο: Βάμβουκας, Μ. – Χουρδάκης, Α. (επ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας – Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 384-396. }

**Παπαστυλιανού, Ντ.** (1993) «Έρευνα σε παιδιά και εφήβους παλιννοστούντες από αλλόφωνες χώρες», στο: Καλούτση Α. (επ.) *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 17-25.

**Πετράκη, Γ.** (1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός: παλιές και νέες αναγνώσεις του κοινωνικού προβλήματος», στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα, σ. 19-24. ✓

**Πετρινιώτη, Ξ.** (1993) *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση* (μτφρ. Αλεξάνδρας Πατμανίδου), Οδυσσέας και Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, Αθήνα. ←

**Πετρονιώτη, Μ.** (1998) *Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης*, UNESCO / ΕΚΚΕ, Αθήνα.

**Popkewitz, T.** (2001) «Επαναθεωρώντας το συγκριτικό πρόβλημα ενσωμάτωση / αποκλεισμός: Συνεισφορά της μεταμοντέρνας κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας», στο: Μπουζάκης, Σ. (επ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 93-110.

**Σιάνου-Κύργιου, Ε.** (2000) «Φτώχεια, αφορά εργασίας και εκπαίδευση», στο: Πάκος, Θ. (επ.): *Διεθνές Συνέδριο "Κοινωνία των 2/3". Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 579-594.

**Σπανού, Ε. (επ.)** (1999) *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

**Σταματελάτος, Μ.** (1987) *Ο φασισμός και ο ρατσισμός στη σημερινή Ευρώπη, Επιστημάνσεις, συμπεράσματα, συστάσεις της Εκθέσεως του Δημ. Ευρυγένη προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο*, Εκδόσεις Καθημερινής, Αθήνα.

**Σταυρινούδη, Α.** (1994) «Θεωρίες και πολιτικές κοινωνικής ένταξης μεταναστών στη χώρα υποδοχής», στο: Κόντης, Α. *et al.*: *Ανάλυση και καταγραφή των υπάρχοντων στοιχείων για την μετανάστευση και την παραμονή στην Ελλάδα αλλοδαπού εργατικού δυναμικού*, Αθήνα, σ. 212-270. ←

**Swadener, E.** (1999) «"Σε κίνδυνο" ή "Που υπόσχονται"; Από τις ελλειμματικές εκδοχές για τα "παιδιά της άλλης κατηγορίας" στις δυνατότητες ουσιαστικών συμμαχιών με παιδιά και οικογένειες», στο: Σπανού, Ε. (επ.): *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 131-185. ✓

**Τομαρά-Σιδέρη, Μ.** (2000) «Η εκπαίδευση ως μηχανισμός κοινωνικής επιλογής», στο: Πάκος, Θ. (επ.) *«Κοινωνία των 2/3». Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*, Διεθνές Συνέδριο, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 657-664. ✓

**Τρέσσου, Ε.** (1998) «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο;», στο: Σπανού, Ε. (επ.): *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 241-250. ✓

**Τριανταφυλλίδου, Α.** (1998): «Οι “άλλοι” ανάμεσά μας. Ελληνική εθνική ταυτότητα και στάσεις προς τους μετανάστες», στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα, σ. 488-498. ✓

**Τσαούσης, Δ.** (1998) «Πολιτισμός, ελεύθερος χρόνος και κοινωνικός αποκλεισμός», στο: Κασιμάτη, Κ. (επ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα, σ. 87-118. ✓

**Τσιάκαλος, Γ.** (1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία», στο: Κασιμάτη, Κ. (επ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα, σ. 39-65. ✓

**Τσίγκανου, Ι. et al.** (1999) *Young people at social 'disadvantage'*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα. )

**Τσίγκανου, Ι.** (2000) «Κοινωνικός εκ-τοπισμός και περιθωριοποίηση», στο: Πάκος, Θ. (επ.) *«Κοινωνία των 2/3». Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ. 777-782. ✓

**Υπουργείο Εργασίας** (1996), *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού από την Αγορά Εργασίας*, ΚΠΣ 1994-1999.

**Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων** (1998) *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση Ελλάδα 1998*, Αθήνα.

**Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων** (2001) *Πρόγραμμα Κοινοτικής Πρωτοβουλίας για την Καταπολέμηση των Διακρίσεων και Ανισοτήτων σε Σχέση με την Αγορά εργασίας (EQUAL) στην Ελλάδα*, Αθήνα.

**Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων** (2001) *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση 2001*, Αθήνα.

**Φλουρής, Γ.** (1983) *Αυτοσυναισθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Μια έρευνα μεταξύ των μαθητών Λυκείου στην Κρήτη, Ηράκλειο.*

**Φραγκουδάκη, Α.** (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήση, Αθήνα.