

**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ, ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

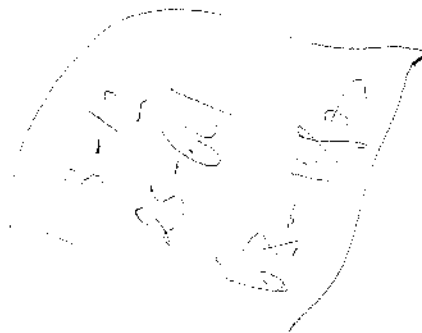
**ΕΠΙΤΡΟΠΗ:
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΨΑΛΙΔΟΠΟΥΛΟΣ, Μ.
ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΛΥΤΡΑΣ, Α., ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Δ.**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:
ΑΜΕΡΙΣΣΑ ΞΑΝΘΟΥΛΗ
Α.Μ 303Μ014**

ΑΘΗΝΑ 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	σελ.3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.4
ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.....	σελ.8
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	σελ.10
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	σελ.11
1.ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	σελ.13
2.ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ	
2.1 Εννοιολογικό πλαίσιο.....	σελ.25
2.2 Η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής.....	σελ.31
2.3 Η μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα.....	σελ.35
2.4 Χαρακτηριστικά μεταναστών στην Ελλάδα.....	σελ.38
3.Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
3.1 Θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης.....	σελ.47
3.2 Η εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες μαθητές στην Ελλάδα.....	σελ.56
3.3 Μεταβολές στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.....	σελ.65
4.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
4.1 Πορεία προς τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό	σελ.68
4.1.α.Στοιχεία για την σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα και διεθνώς.....	σελ.78
4.2 Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.....	σελ.81
5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	σελ.89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ.97



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έτσι όπως έχει δημιουργηθεί ύστερα από την μαζική εισροή των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Συγκεκριμένα διερευνάται η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεταναστευτικού φαινομένου και κοινωνικού αποκλεισμού μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης: από τη μία πλευρά, η μετανάστευση προκαλεί σοβαρές αλλαγές σε δημογραφικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο στην χώρα υποδοχής και δημιουργεί νέες ανάγκες σε πολλούς θεσμούς, όπως αυτόν της εκπαίδευσης. Από την άλλη, η εκπαίδευση καλείται κάθε φορά να συμμορφωθεί με τις εκάστοτε μεταναστευτικές πολιτικές, οι οποίες προβαίνουν σε ρυθμίσεις για θέματα εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών και έχουν συχνά περιστασιακό και προσωρινό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να αποδεικνύονται ανεπαρκείς και να οδηγούν τα άτομα σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Η συμμετοχή των παιδιών των μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται με άνισους όρους ευκαιρίας για μάθηση και κοινωνικοποίηση, εφόσον αυτή διεξάγεται σε ένα μονοπολιτισμικό πλαίσιο παραβλέποντας τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους. Βασική υπόθεση της εργασίας είναι πως οι προσπάθειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μεταναστών μαθητών αποδείχθηκαν ανεπαρκείς για το σύνολο των μεταναστών μαθητών, καθώς οι ανάγκες που παρουσιάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα ολοένα αυξάνονται και συχνά παρατηρούνται ελλείψεις. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές αφορούν στις δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο, σε προβλήματα εκπαιδευτικής ένταξης, σε άνιση μεταχείριση και σε παραγνώριση των γλωσσικών και πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων, σε χαμηλή σχολική επίδοση και έχουν ως αποτέλεσμα τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό τους.

Στα πλαίσια της εργασίας προσδιορίζεται ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός, δίνεται το εννοιολογικό πλαίσιο της μετανάστευσης, στοιχειά των μεταναστευτικών ρευμάτων από και προς την Ελλάδα και εξετάζονται οι μεταναστευτικές και εκπαιδευτικές πολιτικές, που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, αλλά και τα θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης, που υιοθετήθηκαν σε Ευρώπη και ΗΠΑ. Στη συνέχεια αναλύεται η σχέση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αφορά στα παιδιά των μεταναστών και της διαδικασίας του κοινωνικού αποκλεισμού, εξετάζοντας τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή τη σχέση και διαμορφώνουν τις πορείες αποκλεισμού των μεταναστών μαθητών, τόσο από την εκπαίδευση όσο και από την κοινωνία γενικότερα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

- Κοινωνικός αποκλεισμός
- Μετανάστευση, παιδιά μεταναστών, μετανάστες μαθητές
- Εκπαίδευση μεταναστών μαθητών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρουσία μεγάλου πληθυσμού μεταναστών στην Ελλάδα ιδιαίτερα μετά το 1990 επέφερε μεγάλες αλλαγές τόσο σε δημογραφικό όσο και σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Νέες και διαφορετικές ομάδες ανθρώπων εμφανίζονται στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας, οι οποίες αποτελούνται από μετανάστες, παλινοστούντες, πρόσφυγες, αλλοδαπούς, καθεμία από τις οποίες διαθέτει ιδιαίτερα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Η παρουσία αυτών των ομάδων στον ελληνικό χώρο, από τη μία, έχει συμβάλει στην δημιουργία ευκαιριών για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και από την άλλη έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες σε πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας, ένας από τους οποίους είναι και ο τομέας της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα με την μαζική εισροή των οικονομικών μεταναστών δημιουργήθηκε αλλαγή στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας, η οποία πλέον χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Σχεδόν σε κάθε δημόσιο ελληνικό σχολείο τόσο στην πρωτεύουσα όσο και στην επαρχία δίπλα στα παιδιά των γηγενών φοιτούν παιδιά μεταναστών.

Η προβληματική της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών δεν αποτελεί κύριο ζήτημα μόνο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και άλλων ευρωπαϊκών χωρών, που λόγω της έξαρσης του μεταναστευτικού φαινομένου μετατράπηκαν από χώρες αποστολής σε χώρες υποδοχής μεταναστών. Η επίσημη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στόχο έχει την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών μέσα από την «ενσωμάτωση» ή την «ένταξη». Επίσης, χώρες που παραδοσιακά αποδέχονται μετανάστες, όπως οι ΗΠΑ και ο Καναδάς,

σύμφωνα με την εκάστοτε πολιτική προσπάθησαν να δώσουν λύσεις στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, όπως ενισχυτική διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, δημιουργία δίγλωσσων σχολείων ή εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών χωρίς όμως να καταφέρουν να επιλύσουν μόνιμα το εκπαιδευτικό και κοινωνικό αυτό πρόβλημα.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντιμετώπι με την πρόκληση της διαχείρισης ενός ολοένα αυξανόμενου ετερογενή μαθητικού πληθυσμού καλείται να ξεπεράσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές μονοπολιτισμικού και εθνοκεντρικού χαρακτήρα και να παράσχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές.

Στα πλαίσια του μονοπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος οι μετανάστες μαθητές στα ελληνικά σχολεία αντιμετωπίζουν το δίλημμα από τη μία της πλήρης αφομοίωση/ένταξης και της αποδοχής μιας νέας ταυτότητας και κουλτούρας και από την άλλη την διατήρηση της ταυτότητάς τους και άρα του αποκλεισμού, καθώς απομακρύνονται από τους γηγενείς συμμαθητές τους και παράλληλα ενισχύουν την συνοχή της δικής τους ομάδας. Επίσης, οι παιδαγωγικές πρακτικές μονοπολιτισμικού χαρακτήρα ευνοούν την σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών. Η σχολική αποτυχία μαζί με την σχολική διαρροή αποτελούν μία από τις διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών μαθητών.

Οι προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας για την αντιμετώπιση των μαθητών/μαθητριών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και κυρίως των παλλινοστούντων μαθητών μέχρι το 1980 χαρακτηρίζεται από θέσπιση μέτρων περιστασιακής φύσης και από απουσία ολοκληρωμένου προγράμματος, που θα επέτρεπε την ομαλή ένταξη των παλλινοστούντων μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό

σύστημα. Μετά το 1980 με την μαζική εισροή των παλλινοστούντων παρατηρείται αναθεώρηση των παραπάνω μέτρων και αρχίζουν οι πρώτες συντονισμένες αν και συχνά ανεπαρκείς προσπάθειες για την καταλληλότερη εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Η πρόκληση για την ελληνική κοινωνία είναι η δημιουργία δομών και θεσμών, που θα επιτρέπουν την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών και παιδιών των άλλων πολιτισμικών ομάδων, καθώς και την ισότιμη αποδοχή τους, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας η παροχή ίσων ευκαιριών και προϋποθέσεων για εκπαίδευση, μόρφωση και υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις πρέπει να αποτελεί κεκτημένο δικαίωμα για όλες τις πολιτισμικές ομάδες.

Σκοπός της εργασίας είναι η αποτύπωση του ελληνικού εκπαιδευτικού χώρου έτσι όπως έχει διαμορφωθεί από την παρουσία των μεταναστών μαθητών στα σχολεία σχεδόν όλης της χώρας και η ανάδειξη των παραγόντων που οδηγούν τους μετανάστες μαθητές στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό.

Η εργασία ξεκινάει με τον ορισμό του θέματος της μελέτης και τη διατύπωση των θεωρητικών υποθέσεων. Στη συνέχεια ακολουθεί η επισκόπηση της βιβλιογραφίας και η παρουσίαση της μεθοδολογίας. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας (1.ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ) παρουσιάζουμε το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο δεύτερο κεφάλαιο (2.ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ) διερευνούμε το φαινόμενο της μετανάστευσης. Αρχικά παρουσιάζουμε το εννοιολογικό πλαίσιο του όρου μετανάστευση και προσδιορίζουμε έννοιες που στον καθημερινό μας λόγο

χρησιμοποιούμε εναλλακτικά χωρίς ωστόσο να είναι ταυτόσημες, όπως π.χ οι έννοιες του μετανάστη, αλλοδαπού, παλλινοστούντα (ενότητα 2.1). Κατόπιν εκθέτουμε συνοπτικά την εμπειρία της Ελλάδας ως χώρας αποστολής και υποδοχής μεταναστών (ενότητα 2.2), εξετάζουμε τις εκάστοτες μεταναστευτικές πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα (ενότητα 2.3) και παρουσιάζουμε στοιχεία για τα χαρακτηριστικά των μεταναστών στην Ελλάδα (ενότητα 2.4). Στο τρίτο κεφάλαιο (3.Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ) παρουσιάζουμε τα θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης, που χρησιμοποιήθηκαν στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ (ενότητα 3.1), έτσι όπως προέκυψαν ιστορικά από τις προσπάθειες των κυβερνήσεων για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών των μεταναστών. Κατόπιν αναλύουμε τις εκπαιδευτικές πολιτικές για τους μετανάστες μαθητές στην Ελλάδα (ενότητα 3.2), δίνοντας έμφαση στο θεσμό των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια εξετάζουμε τις μεταβολές στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα (ενότητα 3.3) με την παρουσίαση ποσοτικών δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο (4.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ) αναφερόμαστε στη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Ειδικότερα αναφερόμαστε στους παράγοντες που οδηγούν τους μετανάστες μαθητές στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό (ενότητα 4.1), παραθέτουμε στοιχεία για την σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών (ενότητα 4.1.α) και αναλύουμε τους παράγοντες που οδηγούν από την σχολική αποτυχία στον κοινωνικό αποκλεισμό (ενότητα 4.2). Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο (5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ) παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα της εργασίας.

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Στην παρούσα εργασία μελετάται ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι παράγοντες, που ευνοούν την πορεία τους προς τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Συγκεκριμένα αναλύονται οι λόγοι, που επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και οδηγούν τους μαθητές στη σχολική αποτυχία ή επιτυχία και στο κοινωνικό αποκλεισμό ή την ένταξή τους.

Τα στοιχεία της εργασίας αντλήθηκαν από βιβλιογραφική έρευνα ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία ερευνών και μελετών, που αφορούν στην Ελλάδα, και αξιοποιήθηκαν δεδομένα από άλλες χώρες με βάση την εμπειρία αυτών στα θέματα εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών.

Βασική υπόθεση της εργασίας είναι πως οι κατά καιρούς προσπάθειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών των μεταναστών φάνηκαν ανεπαρκείς, δεδομένου ότι οι ανάγκες, που παρουσιάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα ολοένα και αυξάνονται. Τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζουν μια άνιση σχολική πραγματικότητα, που έχει αρνητική επίπτωση τόσο στην σχολική τους επίδοση όσο και στον βαθμό εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους ένταξης.

Το αντικείμενο της εργασίας μας ακολουθεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία αντλεί θεωρητικά εργαλεία από το θεωρητικό πεδίο του κοινωνικού αποκλεισμού, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας της Μετανάστευσης, της Πολυπολιτισμικής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της

Παιδαγωγικής και του θεωρητικού πλαισίου της σχολικής αποτυχίας. Τα στοιχεία των διεθνών ερευνών των ειδικών επιστημόνων και ερευνητών δείχνουν πως η ομάδα των αποκλειόμενων μαθητών κάθε κοινωνίας αποτελούν κοινωνικές ομάδες με συγκεκριμένα κοινωνιολογικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά ,καθώς και διαφορετική γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική σύνθεση. Τις εν λόγω ομάδες αποτελούν κυρίως οι μετανάστες και οι παλινοστούντες ,ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός των οποίων μπορεί να οδηγήσει και σε περαιτέρω αποκλεισμό από άλλους τομείς κοινωνικής δράσης.

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε μια εκτεταμένη βιβλιογραφία ,που αφορά σε κύριους τομείς του θέματος, που διαπραγματευόμαστε στην παρούσα εργασία, όπως είναι τα ερευνητικά δεδομένα, που προέρχονται από το πεδίο της Κοινωνιολογίας, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Παιδαγωγικής και από τον κλάδο των Επιστημών της Αγωγής και ιδιαίτερα από το πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, και από τις έρευνες της Κοινωνιολογίας της Μετανάστευσης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάλυση της σχέσης της εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών με τις διαδικασίες του κοινωνικού αποκλεισμού , έτσι όπως έχει αυτή διαμορφωθεί με την έξαρση του μεταναστευτικού φαινομένου και την παρουσία μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα . Η ανάλυση των στοιχείων, που μας επέτρεψαν την μελέτη αυτής της σχέσης και αλληλεπίδρασης των παραπάνω παραγόντων, βασίζεται στην αξιοποίηση στοιχείων από την ελληνική και αγγλική βιβλιογραφία, στοιχεία τα οποία απορρέουν από θεωρητικά εργαλεία διαφόρων επιστημών ,από προυπάρχουσες εμπειρικές και βιβλιογραφικές έρευνες και από ιστορικά αρχεία και δεδομένα.

Η προσέγγιση της σχέσης της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών με τον κοινωνικό αποκλεισμό γίνεται σε συνδυασμό με τις θεωρητικές έρευνες και τις πρακτικές εφαρμογές σε επίπεδο εκπαιδευτικής και μεταναστευτικής πολιτικής, με σκοπό την ανάδειξη της αλληλεπίδρασης των δύο (εκπαίδευσης μεταναστών και κοινωνικού αποκλεισμού) και των παραγόντων, που μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Κατά συνέπεια, δεν περιοριζόμαστε στην απλή παράθεση των θεωρητικών απόψεων και τάσεων και στην απλή αναφορά των εκάστοτε εκπαιδευτικών και μεταναστευτικών πολιτικών ,αλλά προσπαθούμε να αναδείξουμε την αλληλεξάρτησή τους σε μια απόπειρα σύνθεσής τους σε ένα περισσότερο ενοποιημένο θεωρητικό μοντέλο.

Η συλλογή του υλικού της εργασίας έγινε μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας και της αξιοποίησης στοιχείων από το πεδίο της Κοινωνιολογίας και το θεωρητικό πλαίσιο για τον κοινωνικό αποκλεισμό,από τον κλάδο των Επιστημών της Αγωγής

αντλήσαμε το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, από το τομέα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, από το τομέα της Κοινωνιολογίας της μετανάστευσης και από τον τομέα της Παιδαγωγικής.

Ι. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» εμφανίζεται για πρώτη φορά σε επιστημονικό κείμενο τη δεκαετία του 1960 στο έργο του Pierre Masse «Les dividendes du progres» και έπειτα το 1965 στο έργο ενός άλλου γάλλου, του J.Klanfer με τίτλο «L'exclusion sociale» (Παπαδοπούλου,2002,σ.45). Από τις αρχές του 1970 ο όρος εισάγεται «επίσημα» στο Ευρωπαϊκό λεξιλόγιο (Βιτσιλιάκη-Σορωνιάτη,1999,σελ.570). Το 1974 ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» εμφανίζεται στο έργο «Les exclus,un francais sur dix» του Rene Lenoir και αφορούσε σε «ένα μέρος του πληθυσμού που εξακολουθούσε να παραμένει στο περιθώριο της οικονομικής ανάπτυξης και των απολαβών που τη συνόδευαν» (Παπαδοπούλου,2002,σ.45). Ο αποκλεισμός στο έργο του Lenoir παρέπεμπε σε ένα διαχωρισμό της κοινωνίας σε όσους είναι «εντός» της εργασιακής και κοινωνικής ζωής και όσους είναι «εκτός» (Μουσούρου,1998,σ.68).

Κοινή είναι η διαπίστωση ανάμεσα στους επιστήμονες για την σταδιακή μετατόπιση από τον όρο «φτώχεια» στον όρο «κοινωνικό αποκλεισμό». Σύμφωνα με την Κασιμάτη (1998,σ.13) ο κοινωνικός αποκλεισμός υποκατέστησε ως ένα σημείο την έννοια της φτώχειας και τα προγράμματα κοινωνικής πολιτικής για την καταπολέμησή της.

Ο Τσαούσης (1998,σ.90 κ.ε) αναφέρει ότι στο πρώτο κοινοτικό πρόγραμμα για την καταπολέμηση της φτώχειας , Φτώχεια 1 (1974), η φτώχεια ορίζεται ως ο περιορισμός των υλικών πόρων. Στο πρόγραμμα Φτώχεια 2 (1984) ο ορισμός της φτώχειας διευρύνεται και περιλαμβάνει τον περιορισμό τόσο των υλικών όσο και των

πολιτιστικών και κοινωνικών πόρων. Στο πρόγραμμα Φτώχεια 3 (1989) ο όρος φτώχεια πλέον δεν υπάρχει και αντικαθίσταται από τον όρο κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι Λύτρας και Παντελόγλου (1999,σ.32) επισημαίνουν πως η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού είναι εναλλακτική της έννοιας της κοινωνικής ανισότητας και της φτώχειας και τονίζουν πως το περιεχόμενο του όρου του κοινωνικού αποκλεισμού είναι «μια εναλλακτική παρουσίαση και αξιολόγηση του φαινομένου της φτώχειας και των φτωχών». Αυτό γίνεται φανερό από τους στόχους των πολιτικών αντιμετώπισης ,που είναι η εκτροπή της πορείας των φτωχών προς τον αποκλεισμό και όχι ο περιορισμός τους (ο.π.,σ.33). Στόχος πλέον των πολιτικών αντιμετώπισης είναι η μη εξέλιξη της φτώχειας σε αποκλεισμό. Στην πραγματικότητα λοιπόν εξελίσσονται και μετατίθενται τα όρια της φτώχειας. Οι φτωχοί πρέπει να είναι ενταγμένοι στα πλαίσια της οικονομικής δραστηριότητας για να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη ,χωρίς όμως να παύουν να βρίσκονται στην κατάσταση της φτώχειας.

Η Μουσούρου (1998,σ.69 κ.ε.) επισημαίνει πως ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι η σύγχρονη εκδοχή της φτώχειας, άρα δεν αποτελεί νέο φαινόμενο, αλλά νέος είναι ο τρόπος περιγραφής και αντιληψής του φαινομένου της φτώχειας ως διαδικασίας και πορείας προς αυτή. Ο Τσιάκαλος (1998,σ.61κ.ε.) τονίζει πως το διαχωριστικό σημείο των δύο εννοιών είναι η έννοια του δημόσιου πλούτου, η οποία χρησιμοποιείται όταν γίνεται αναφορά στον κοινωνικό αποκλεισμό. Δημόσιος πλούτος ορίζεται το σύνολο των κοινωνικών αγαθών, στα οποία έχουν πρόσβαση όλοι οι άνθρωποι. Κατά συνέπεια ο κοινωνικός αποκλεισμός υπάρχει σε κοινωνίες

όπου κυριαρχεί η αντίληψη του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού, και ειδικά στις περιπτώσεις που η πρόσβασή σε αυτά παρεμποδίζεται.

Σύμφωνα με άλλους συγγραφείς, ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός διαχωρίζεται από τον όρο φτώχεια (Σταμέλος, 1999, σ.304), καθώς ο τελευταίος παραπέμπει σε καθαρά οικονομικό φαινόμενο με μετρήσιμα χαρακτηριστικά και εκλαμβάνεται ως «ιδιαιτέρα στατικός και μονόπλευρα επικεντρωμένος» όρος σε προβλήματα εισοδήματος ή απασχόλησης, «χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη συστηματική έλλειψη πρόσβασης που έχουν ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες ή τάξεις σε άλλους βασικούς τομείς δραστηριοτήτων...» πέρα του οικονομικού (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1999, σ.570).

Αντίθετα, ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός αφορά και σε άτομα που δεν έχουν άμεση σχέση με την αγορά εργασίας (ο.π., 1999, 574 κ.ε.): Κατά συνέπεια δεν παραπέμπει αποκλειστικά σε οικονομικά φαινόμενα αλλά και σε διαφορετικής φύσης φαινόμενα, που δεν συνδέονται κατανάγκη με τις οικονομικές συνθήκες του ατόμου και του συνόλου (Παπαδοπούλου, 1999, σ.46). Είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο «με αναφορές και σε κοινωνικο-συναισθηματικούς παράγοντες και στη μορφή και έκταση της ενεργής συμμετοχής όλων των πολιτών στα κοινωνικά δρώμενα» (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1999, σ.570-1).

Η εμφάνιση του όρου κοινωνικός αποκλεισμός σε επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης γίνεται το 1989 (Σταμέλος, 1999, σ.305 & Καβουνίδη, 1996, σ.49) ύστερα από την διαπίστωση πως «σε όλες τις χώρες της Κοινότητας έχουν εμφανιστεί καινούργιες μορφές αποστέρησης». Ωστόσο η εισαγωγή της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού στα κοινοτικά κείμενα έγινε χωρίς μια προηγούμενη οριοθέτηση και αποσαφήνιση της. Χαρακτηριστικό του γεγονότος αυτού είναι η σύσταση προς την

Επιτροπή για τον ακριβή προσδιορισμό τόσο της έννοιας όσο και των προβλημάτων, που συσχετίζονται με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού ,αλλά παράλληλα και τον καθορισμό των κοινωνικών ομάδων ,που αποκλείονται (Λύτρας & Παντελόγλου, 1999,σ.15,σημ.8).

Το περιεχόμενο του όρου κοινωνικός αποκλεισμός παρουσιάζεται διαφορετικά και διακρίνεται από ασάφεια στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, αρχικά στο Πράσινο Βιβλίο της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων δεν υπάρχει σαφής ορισμός της έννοιας, αντίθετα ταυτίζεται με την φτώχεια και την περιθωριοποίηση (Τσιάκαλος,1998,σ.50). Ωστόσο ο συνπροσδιορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού με την φτώχεια δεν εξαντλείται στην οικονομική διάσταση του φαινομένου ,όπως το ανεπαρκές εισόδημα και τη μη συμμετοχή στην εργασιακή ζωή, αλλά διευρύνεται στην πολιτική και κοινωνική του διάσταση (Κασιμάτη, 1998,σ.16 & Τσιάκαλος,1998,σ.50 κ.ε.). Η πολιτική ή νομική διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού αφορά στην στέρηση κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων ,ενώ η κοινωνική στην αποξένωση και την απομόνωση.

Στο πλαίσιο της Στοχοθετημένης Κοινωνικο-Οικονομικής Έρευνας ο κοινωνικός αποκλεισμός ταυτίζεται με την απώλεια της κοινωνικής συνοχής και περιγράφεται «ως διαδικασία περιθωριοποίησης που οδηγεί σε οικονομική εξαθλίωση και σε διάφορες μορφές κοινωνικής και πολιτισμικής μειονεκτικότητας» (Τσιάκαλος,1998,σ.52). Ως διαστάσεις του φαινομένου προσδιορίζονται η οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική, γεωγραφική και πολιτική (ο.π.).

Σε κείμενο του Παρατηρητηρίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ο κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται σε σχέση με τα κοινωνικά δικαιώματα και τους περιορισμούς

στην πρόσβαση των κοινωνικών και δημόσιων αγαθών (Τσιακαλος,1998,σ.55 & σ.57). «Μιλώντας για αποκλεισμό υποδηλώνουμε περιορισμούς στην πρόσβαση, ηθελημένους ή όχι. Πολίτες μπορεί να αποτυγχάνουν να κάνουν χρήση των δικαιωμάτων τους είτε από δική τους ανικανότητα ή από λανθασμένη επιλογή. Όπου ανικανότητα ή επιλογή είναι αποτέλεσμα προηγούμενων αποκλεισμών –από την εκπαίδευση,από την πληροφόρηση κ.λ.π.- μπορούν να θεωρηθούν ως παρεμπόδιση στην πρόσβαση» (ο.π.,σ.57).

Στην έκθεση της EUROSTAT (Λύτρας και Παντελόγλου,1999,σ.17) του 1998 διακρίνεται η φτώχεια από τον κοινωνικό αποκλεισμό και υπογραμμίζεται πως όλες οι μορφές της φτώχειας δεν οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ως φτώχεια ορίζεται η έλλειψη πόρων και ως κοινωνικός αποκλεισμός μια πολυδιάστατη διαδικασία που αποκλείει άτομα και κοινωνικές ομάδες από τα κοινωνικά συστήματα (κοινωνικό,οικονομικό,θεσμικό,τυπικό,σύστημα συμβολικών αναφορών).

Ως αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού στο Πράσινο Βιβλίο (Κασιμάτη,1998,σ.17) θεωρούνται η ανεργία,οι βιομηχανικές αλλαγές,η εξέλιξη των οικογενειακών δομών,η αλλαγή των παραδοσιακών μορφών αλληλεγγύης, ο ατομικισμός,η χαλάρωση των παραδοσιακών αντιπροσωπευτικών θεσμών και η μετανάστευση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα άτομα που αποκλείονται (ο.π.,σ.19) είναι όσα έχουν περιέλθει σε κατάσταση φτώχειας και περιθωριοποίησης όπως π.χ τα άτομα με ειδικές ανάγκες, μέλη μονογονεϊκών οικογενειακών, οι ηλικιωμένοι, πρόσφυγες και μετανάστες (κανονικοί και μη κανονικοί).

Για την Μουσούρου (1998,σ.73 κ.ε., σημ.3) τα άτομα που αποκλείονται ή έχουν μεγάλη πιθανότητα να αποκλειστούν είναι-αρχικά- άτομα που έχουν

εθνικοπολιτισμικές διαφορές σε σχέση με την πλειοψηφία του πληθυσμού μιας δεδομένης κοινωνίας, -στη συνέχεια- όσοι υφίστανται τις επιπτώσεις των δομικών κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών, αλλά και όσοι διαθέτουν χαρακτηριστικά που θεωρούνται μειονεξίες και αντιμετωπίζονται ως τέτοιου είδους από το κοινωνικό περιβάλλον . Από τους εν δυνάμει κοινωνικά αποκλεισμένους πρέπει να διαχωρίσουμε αυτούς, που αν και έχουν μία ή περισσότερες κοινωνικές μειονεξίες, παρόλα αυτά προστατεύονται από τα οικογενειακά δίκτυα σχέσεων. Αντίθετα , όσοι είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι μεταθέτουν το πρόβλημα και στα μέλη της οικογένειάς τους και ιδίως στα παιδιά , γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητές τους από πολύ μικρή ηλικία.

Επίσης, η Κασσιμάτη (1998,σ.277) διακρίνοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό σε επίπεδα ,στο οικογενειακό ή στενά τοπικό και στο ευρύτερο κοινωνικό, επισημαίνει πως μπορεί ένα άτομο να μην είναι αποκλεισμένο σε οικογενειακό επίπεδο αλλά στο ευρύτερο κοινωνικό, κάτι που ισχύει περισσότερο για τους μετανάστες.

Η συζήτηση γύρω από την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού συχνά εστιάζεται γύρω από την αδυναμία συμφωνίας μεταξύ των επιστημόνων για τη χρήση του όρου και την αδυναμία καθολικής αποδοχής ενός ενιαίου ορισμού. Επίσης, κινείται γύρω από την ασυμφωνία μεταξύ επιστημόνων και κρατικών φορέων (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη,1999,σ,571) για το εκάστοτε περιεχόμενο του όρου, που κάθε φορά χρησιμοποιείται.

Η αδυναμία ύπαρξης ενός απόλυτου ορισμού έχει οδηγήσει στον χαρακτηρισμό της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού ως «έννοια ορίζοντας» (Σταμέλος,1999,σ.304).

Ο Τσαούσης (1998,σ.88 κ.ε.) αποδίδει την αδυναμία για τον ενιαίο ορισμό της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού στο γεγονός ότι η έννοια είναι πολιτική και όχι επιστημονική. Επίσης, αποδίδει την ύπαρξη της ποικιλίας ορισμών στα «διαφορετικά κοινωνικά δεδομένα και αιτήματα», στα οποία η έννοια προσαρμόζεται με ευκολία λόγω των γενικών και αφηρημένων αναφορών της προσδίδοντας της ένα ευέλικτο χαρακτήρα.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2002,σ.49 κ.ε.) η έννοια του αποκλεισμού είναι σχετική και διαφορετική ανάλογα με τις περιόδους που διανύουμε και με τους χώρους μέσα στους οποίους η ίδια καλείται να λειτουργήσει. Είναι μια «έννοια-λάστιχο» που προσδιορίζεται κάθε φορά ανάλογα με την πραγματικότητα την οποία υπηρετεί. Επίσης, λόγω της ανεξέλεγκτης, συστηματικής και άκριτης χρήσης τόσο σε επιστημονικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο έχει χαρακτηριστεί ως έννοια της «μόδας» (Σταμέλος,1999,σ,317 & Παπαδοπούλου,2002,σ,44). Μερικοί επιστήμονες την χαρακτηρίζουν ως «προ-έννοια» και ζητούν την αντικατάσταση της από μια άλλη κοινωνιολογική έννοια (Σταμέλος,1999,σ.317).

Η ποικιλία των ορισμών που υπάρχει στη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία αλλά και στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης πιστοποιεί την πολυσημία της .Και στις δύο περιπτώσεις το περιεχόμενο που αποδίδεται στον όρο διαφέρει ανάλογα με το επιστημονικό παράδειγμα, που χρησιμοποιείται και από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν και τις πολιτικές αντιμετώπισης του φαινομένου (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη,1999,σ,571).

Οι πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού στη βιβλιογραφία σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (1998,σ59) διαχωρίζονται

σας προσεγγίσεις, που περιγράφουν το φαινόμενο με καθαρά οικονομικούς όρους και σε αυτές που τον περιγράφουν με έννοιες που αναφέρονται στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ο Τσαούσης (1998,σ.91) επισημαίνει πως η χρήση του όρου σήμερα γίνεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα : στο οικονομικό,νομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ο Serge Paugam (Παπαδοπούλου,1999,σ.57 που παραπέμπει σε Paugam) στην προσπάθεια σύνθεσης των διαφορετικών κλάδων και προσεγγίσεων των κοινωνικών επιστημών διακρίνει το φαινόμενο σε τρεις άξονες θεματικής ανάλυσης: στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων,στην απώλεια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην χαλάρωση και διάρρηξη του κοινωνικού δεσμού.

Σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (1999,σ.571 που παραπέμπει σε «Defining Poverty»,1997,σ.2) υπάρχουν τρία διαφορετικά μοντέλα που περιγράφουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το Γαλλικό μοντέλο της «solidarité», όπου ο κοινωνικός αποκλεισμός περιγράφεται με όρους «...πολιτισμικής και ηθικής ρίζης του κοινωνικού ιστού μεταξύ ατόμου και κοινωνίας»(ο.π.),το Αμερικανικό μοντέλο της «κοινωνικής διαφοροποίησης», όπου ο κοινωνικός αποκλεισμός θεωρείται ως αποτέλεσμα της διάκρισης,την οποία υφίστανται οι κοινωνικές ομάδες και το Βρετανικό και Βορειο-Ευρωπαϊκό μοντέλο των μονοπολίων , όπου ο κοινωνικός αποκλεισμός θεωρείται ως ο αποκλεισμός των κοινωνικών ομάδων, που δεν συμμετέχουν στα μονοπώλια.

Για τον Δήμου (1999,σ.35) η πλήρης και σαφής περιγραφή του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού μπορεί να γίνει βάσει τριών κριτηρίων:του θεσμικού

κριτηρίου, του κριτηρίου της κοινωνικής υποβάθμισης και του κριτηρίου της αποδοχής του υποβαθμισμένου κοινωνικού ρόλου.

Συχνά η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το αν η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού αντικατοπτρίζει μια κατάσταση ή μια διαδικασία. Κατά τον Σταμέλο (1999,σ.304) ο αποκλεισμός «νοείται ως μια διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει πολλαπλές φάσεις που κρύβουν και μεταφράζουν καταστάσεις απόλυτης μείζονος, όμως δεν είναι μια διαδικασία μη αντιστρέψιμη». Κατά τον Τσιάκαλο (1998,σ.58) ο όρος χαρακτηρίζει τόσο μια κατάσταση όσο και μια διαδικασία. Ο Oberndorfer (1999,σ.212) επισημαίνει την διαφορετικότητα των καταστάσεων αποκλεισμού και το ότι η έννοια αυτή δεν περιγράφει απλώς μια κατάσταση, αλλά μια διεργασία που προκαλεί τον αποκλεισμό. Σύμφωνα με τον Τσαούση (1998,σ.89) ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται σε «μια εν δυνάμει ή και εν ενεργεία κατάσταση και/ή διαδικασία και όχι σε πάγιες ή συγκεκριμένες συνθήκες».

Η Παπαδοπούλου (1999,σ.46 κ.ε.) προσδιορίζει την έννοια ως μια ή περισσότερες διαδικασίες και όχι ως μια κατάσταση. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός -από τη στιγμή, που δεν αποτελεί ένα μετρήσιμο φαινόμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και από τη στιγμή που δεν έχει συγκεκριμένη θέση μέσα στον κοινωνικό χώρο-, δεν αποτελεί κατάσταση, έστω και αν μπορεί να οδηγήσει σε μια καλά προσδιορισμένη και μετρήσιμη κατάσταση, όπως τη φτώχεια, την απομόνωση, τη σωματική και κοινωνική ασθένεια, τη σχολική αποτυχία, τη μετανάστευση και το ρατσισμό. Η συγγραφέας επισημαίνει ότι όλες οι αρνητικές καταστάσεις δεν οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό γιατί υπάρχουν περιπτώσεις, που άλλοι παράγοντες παρεμβάλλονται και εξισορροπούν τις αρνητικές αυτές

καταστάσεις. «Εδώ η διαδικασία φαίνεται καθαρά να χαρακτηρίζει και να χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από μια σειρά από καταστάσεις που έχουν ένα κοινό: τη διαδικασία του αποκλεισμού. Οι ίδιες καταστάσεις, κάτω από άλλες χωρικές και χρονικές συνθήκες, δεν θα παρουσίαζαν τη διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού ή θα παρουσίαζαν τελείως διαφορετικές διαδικασίες και πορείες αποκλεισμού» (ο.π.,1999,σ.51). Επίσης, η Παπαδοπούλου (ο.π.,σ.52) επισημαίνει πως η περιγραφή του αποκλεισμού ως κατάσταση δεν είναι τυχαία, αλλά έχει γίνει «...για να εξυπηρετήσει σκοπούς του Κράτους και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας έτσι ώστε να μπορεί να περιγραφεί και να ελεγχθεί».

Σύμφωνα με τη Μουσούρου (1998,σ.69 κ.ε.) ο αποκλεισμός είναι «...μια διαδικασία έκπτωσης...» και αυτή η αντίληψη του αποκλεισμού ως διαδικασίας μας βοηθάει να τον εκλάβουμε ως γεγονός σχετικό και όχι απόλυτο, με τις εξής διαβαθμίσεις (ο.π.,1998,σ.70 κ.ε. που παραπέμπει σε Mazel,1996,σ.88 κ.ε.) : τον βαθμό του κινδύνου,τον βαθμό της απειλής,τον βαθμό της αποσταθεροποίησης,τον βαθμό της έκπτωσης και τον βαθμό του πραγματικού αποκλεισμού.

Στην έκθεση της EUROSTAT (Λύτρας και Παντελόγλου,σ.18) ο κοινωνικός αποκλεισμός θεωρείται ως μια διαδικασία πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική, που αφορά σε κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται «εντός» ή «εκτός» της κοινωνίας.

Η μετατόπιση του ορισμού του κοινωνικού αποκλεισμού από καθαρά οικονομικούς όρους (φτώχεια) σε όρους που αναφέρονται στα κοινωνικά δικαιώματα και στους περιορισμούς στην πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά ανέδειξε το κοινό στοιχείο (Γσιάκαλος,2001,σ.48), που ήταν αναγκαίο για την δημιουργία ενός όρου, κάτω από τον οποίο θα μπορούσαν να περιγραφούν με σαφήνεια όλες οι διαφορετικές

διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού και παράλληλα όλες οι ομάδες του πληθυσμού, που αφορούν σε αυτόν.

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2001,σ.58) κοινωνικός αποκλεισμός είναι «η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών ,όπως είναι ,π.χ αυτά της εκπαίδευσης,του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης...» και «υπάρχει μόνο στις κοινωνίες στις οποίες υπάρχει ,...η αντίληψη της έννοιας του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού» (ο.π,σ.62).

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε την παραπάνω προσέγγιση του Τσιάκαλου δεδομένου ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κοινωνικά και δημόσια αγαθά. Η μη απορρόφηση ή η περιορισμένη ή μη ισότιμη απορρόφηση του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού της εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό και περαιτέρω κοινωνικό αποκλεισμό από άλλους τομείς κοινωνικής δράσης . Ο Τσιάκαλος (1999,σ.54) αναφέρει πως σε όλες τις ομάδες που αποκλείονται κοινωνικά όπως μετανάστες και πρόσφυγες ανήκουν και παιδιά που βιώνουν με πιο άσχημο τρόπο τη δύσκολη κατάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Συχνά το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής και όχι της εκπαιδευτικής (Μιλέση,2004,σ.5,που παραπέμπει σε Μουσούρου,1993,σ.68) , αποδεικνύοντας πως το πρόβλημα τόσο της μετανάστευσης αλλά και της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών δέχεται μια αντιμετώπιση προσωρινού και όχι μόνιμου χαρακτήρα. Τα στοιχεία από τις εμπειρικές έρευνες μας δείχνουν πως αρκετοί μετανάστες «ήρθαν για να μείνουν» και γι'αυτό η εκπαίδευση δεν θα πρέπει κάθε φορά να προσαρμόζεται στις διάφορες μεταναστευτικές πολιτικές που ακολουθούνται αλλά να

δημιουργήσει τις κατάλληλες βάσεις και υποδομές για την ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών μαθητών.

2.ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

2.1.Εννοιολογικό πλαίσιο

Ο ορισμός της μετανάστευσης δεν αποτελεί εύκολο ζήτημα καθώς το φαινόμενο ποικίλει ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικρατούν. Είναι ένα δυναμικό και πολύπλοκο φαινόμενο που μεταβάλλεται συνεχώς και αλλάζει μορφή προκαλώντας αλλαγές τόσο στις χώρες υποδοχής όσο και στις χώρες προέλευσης. Ως μετανάστευση ορίζεται κάθε γεωγραφική μετακίνηση μεγάλου αριθμού ατόμων ή η μεταφορά ανθρώπινου και εργατικού δυναμικού από μια περιοχή σε κάποια άλλη (ΙΜΕΠΟ, 2005, σ.8).

Ωστόσο η μετανάστευση δεν αποτελεί καινούργιο φαινόμενο. Μεταναστευτικές κινήσεις ομάδων παρατηρούνται από την αρχή της ιστορίας των λαών (Δαμανάκης, 1993, σ.19) και λαμβάνουν χώρα από μικρές σε μεγαλύτερες περιοχές, από επαρχιακές σε αστικές και από φτωχές σε πλουσιότερες.

Στην ειδική βιβλιογραφία η μετανάστευση διαχωρίζεται σε εσωτερική (μετακίνηση εντός μιας χώρας) και εξωτερική (μετακίνηση από χώρα σε χώρα) μετανάστευση, σε εκούσια (εθελοντική-«ελεύθερη επιλογή του ατόμου») και ακούσια (αναγκαστική), σε πρωτογενής (κατάληψη ακατοίκητων περιοχών) και δευτερογενής (επαφή με έναν εγχώριο πληθυσμό και την επακόλουθη κοινωνική προσαρμογή), σε πλήρης και ατελής (αφορά κυρίως τους αιτούντες πολιτικού ασύλου που τελούν υπό διεθνή επιτήρηση έως ότου ολοκληρωθεί η διαδικασία με την οποία θα γίνουν δεκτοί ως «εισερχόμενοι μετανάστες» στην χώρα υποδοχής), σε συντηρητική (διατήρηση του υφιστάμενου τρόπου ζωής) και ανανεωτική (ριζική

αλλαγή τρόπου ζωής) και σε βραχυπρόθεσμη και μικροπρόθεσμη (UNESCO,1972,σ.554 κ.ε.).

Η εξωτερική μετανάστευση διαχωρίζεται σε τέσσερα στάδια (Δαμανάκης,1993,σ.14 που παραπέμπει σε Έμκε-Πουλοπούλου,1986): την αποδημία, την ένταξη στη χώρα υποδοχής, την παλλινόστηση και την επανένταξη στη χώρα προέλευσης.

Κοινός στόχος των υποψήφιων μεταναστών είναι η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και κοινωνικής ανεξαρτησίας (ΙΜΕΠΟ,2005,σ.5). Τα αίτια της μετανάστευσης μπορεί να είναι οικονομικά, κοινωνικά,πολιτικά,πολιτιστικά και θρησκευτικά. Επίσης, το ύψος των μισθών, «ο χρόνος αναζήτησης εργασίας»,η γεωγραφική απόσταση μεταξύ της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποψήφιων μεταναστών (η μετανάστευση είναι περισσότερο διαδεδομένη στους νέους και στους περισσότερο μορφωμένους) , το άνοιγμα των οικονομιών και ο διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός (ο.π.σ.13) αποτελούν κύριες αιτίες της μετανάστευσης. Σύμφωνα με την θεωρία της έλξης-απόθησης (pull-push theory) (Δαμανάκης,1993,σ.20) οι παράγοντες που μπορεί να ωθήσουν τα άτομα ή τις ομάδες να μεταναστεύσουν αποτελούνται από τους ελκυστικούς παράγοντες στην χώρα υποδοχή όπως η εργασία, οι υψηλοί μισθοί και οι δυνατότητες καλύτερευσης της ζωής και από τους απωθητικούς παράγοντες στην χώρας προέλευσης όπως ανεργία και χαμηλοί μισθοί.

Οι συνέπειες του φαινομένου της μετανάστευσης αφορούν τόσο στην χώρα υποδοχής όσο και στην χώρα προέλευσης. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1993,σ.61) ουσιαστικά ωφελημένη από την παρουσία των μεταναστών είναι η χώρα υποδοχής.

Συγκεκριμένα, οι οικονομικές συνέπειες από την μετανάστευση είναι θετικές για την Ελλάδα. Η χαμηλή αμοιβή των αλλοδαπών εργαζομένων (λαμβάνουν το 50-60% ενός κανονικού ημερομισθίου) συμβάλλει στην αύξηση του προϊόντος και της απασχόλησης (ΙΜΕΠΟ,σ.2). Επίσης, η απασχόληση των μεταναστών μειώνει το κόστος παραγωγής και καθιστά οικονομικότερο το τελικό προϊόν. Οι δημογραφικές αλλαγές λόγω της παρουσίας των μεταναστών είναι η αύξηση του πληθυσμού και παράλληλα αύξηση της κατανάλωσης . Ακόμη, στις θετικές κοινωνικές επιπτώσεις περιλαμβάνεται η αναζωογόνηση της επαρχίας και των μικρών χωριών. Γενική είναι η διαπίστωση πως οι μετανάστες απασχολούνται σε χαμηλά αμειβόμενες εργασίες που αναγκάζονται να αποδεχθούν λόγω των άσχημων οικονομικών τους συνθηκών γεγονός όμως που από την άλλη βοηθάει τις επιχειρήσεις να ανταπεξέλθουν στον οικονομικό ανταγωνισμό χρησιμοποιώντας το φτηνό εργατικό δυναμικό ,μειώνοντας έτσι το εργατικό κόστος.Οι συνέπειες της μετανάστευσης στη χώρα προέλευσης είναι η μείωση της ανεργίας και της υποαπασχόλησης και η εισροή εισοδήματος .Τα μεταναστευτικά εμβάσματα επηρεάζουν θετικά την οικονομία της χώρας προέλευσης είτε διοχετεύονται στην κατανάλωση είτε αποθηκεύονται για επενδυτικούς λόγους (ΙΜΕΠΟ,σ.4).

Συχνά εκφράζονται φόβοι για τις αρνητικές συνέπειες που ενδέχεται να προκαλεί η παρουσία των μεταναστών στη χώρα υποδοχής. Από την έρευνα των Σαρρή και Ζωγραφάκη (1999) (ΙΜΕΠΟ,2005,κεφ.3,σ.6) προκύπτει πως η απασχόληση των μεταναστών μειώνει τους μισθούς των ημεδαπών μόνο όμως στα ανειδίκευτα επαγγέλματα και σε συγκεκριμένες ειδικότητες στις οποίες οι αλλοδαποί εργαζόμενοι αντικαθιστούν τους ημεδαπούς. Ταυτόχρονα όμως παρουσιάζεται

αύξηση των εισοδημάτων των ημι-ειδικευμένων και ειδικευμένων ημεδαπών εργαζομένων.

Στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας ως χώρας υποδοχής μεταναστών δημιουργούνται νέες κοινωνικές ομάδες τις οποίες αποτελούν οι μετανάστες , οι παλλινοστούντες, οι πρόσφυγες, οι αιτούντες άσυλο και οι αλλοδαποί. Συχνά στην καθημερινότητα μας οι έννοιες αυτές συγχέονται ή χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ωστόσο δεν ταυτίζονται. Γι' αυτό θεωρούμε αναγκαίο τον προσδιορισμό των παραπάνω όρων.

Ο όρος μετανάστης αναφέρεται στα άτομα που για οικονομικούς, επαγγελματικούς, οικογενειακούς , προσωπικούς και άλλους λόγους εγκαταλείπουν «με δική τους θέληση» τη χώρα τους και εγκαθίσταντο σε μία άλλη χώρα με σκοπό την αναζήτηση καλύτερης τύχης (εργασίας κτλ) (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2004, σ.11). Επίσης, οι μετανάστες στην βιβλιογραφία διακρίνονται σε κανονικούς και μη κανονικούς. Σύμφωνα με τον Κόντη (2000, σ.455) οι όροι «μη κανονικοί μετανάστες» ή «αλλοδαποί χωρίς τα απαιτούμενα έγγραφα» προτάθηκαν ως εναλλακτικοί των όρων «παράνομοι μετανάστες» ή «λαθρομετανάστες» για «αποφυγή κοινωνικών προκαταλήψεων και αρνητικής προδιάθεσης των ημεδαπών απέναντι στους παράνομους αλλοδαπούς» . Ωστόσο οι όροι στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται συνώνυμα εφόσον πολλοί μελετητές επισημαίνουν και πως ο όρος «μη κανονικοί» μετανάστες παραπέμπει εξίσου σε μειωτικό χαρακτηρισμό.

Επίσης οι μετανάστες διακρίνονται στους νόμιμους και τους προσωρινούς (Μιλέση, 2004, σ.50). Μόνιμοι μετανάστες ορίζονται εκείνοι που εγκαθίσταντο σε μία άλλη χώρα από αυτή που διαμένουν μόνιμα για χρονικό διάστημα τουλάχιστον ενός

χρόνου ενώ προσωρινοί μετανάστες είναι όσοι παραμένουν σε χώρα του εξωτερικού για χρονικό διάστημα μικρότερο του ενός χρόνου (ο.π.).

Με τον όρο αιτούντες άσυλο ορίζονται τα άτομα που έχουν καταθέσει αίτηση για άσυλο στην χώρα υποδοχής και αναμένουν την έγκριση της. Μέχρι την έγκριση της οριστικής απόφασης χορηγείται το «Ειδικό Δελτίο Αλλοδαπού που ζήτησε να αναγνωριστεί ως Πρόσφυγας» (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες,2004,σ.11). Τα άτομα αυτά λόγω φυλής ,θρησκείας ,εθνικότητας,συμμετοχής σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων εγκατέλειψαν τη χώρα τους και η επιστροφή τους σε αυτή εγκυμονεί κινδύνους για την ακεραιότητά τους (ΙΜΕΠΟ,2005,σ.9).

Πρόσφυγες είναι όσοι έχουν λάβει πολιτικό άσυλο και κατέχουν άδεια αορίστου παραμονής στη χώρα υποδοχής με πλήρη εργασιακά δικαιώματα (ο.π.). Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις αλλοδαπών των οποίων η αίτηση για πολιτικό άσυλο έχει απορριφθεί αλλά τους έχει επιτραπεί η προσωρινή παραμονή στην χώρα μας για ανθρωπιστικούς λόγους (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες,2004,σ.12).

Αλλοδαποί ορίζονται τα άτομα που δεν έχουν την ιθαγένεια της χώρας στην οποία ζουν. Ο όρος περιλαμβάνει τους Έλληνες ομογενείς που δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την ελληνική ιθαγένεια καθώς και όσους προέρχονται από χώρες εντός ή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ο.π.,σ.10).

Παλλινοστούντες είναι τα άτομα που επαναπατρίζονται στη χώρα καταγωγής τους όπως οι Έλληνες μετανάστες από τη Δυτική Ευρώπη,την Αμερική,τον Καναδά και την Αυστραλία και οι πολιτικοί πρόσφυγες (ο.π.).

Ξένοι εργαζόμενοι (foreign workers) είναι οι εποχιακά εργαζόμενοι στον τουριστικό ή αγροτικό τομέα που κατέχουν άδεια εργασίας (ο.π.).

Στις μέρες μας με τον όρο μετανάστευση εννοούμε κυρίως την οικονομική μετανάστευση καθώς οι λόγοι που ωθούν το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων στην μετανάστευση είναι οι οικονομικοί και επαγγελματικοί. Το «σύγχρονο» μεταναστευτικό φαινόμενο που έχει καταστήσει χώρες της Νότιας Ευρώπης όπως την Ελλάδα, την Ισπανία, την Ιταλία και την Πορτογαλία από χώρες αποστολής μεταναστών σε χώρες υποδοχής χαρακτηρίζεται ως ενδοευρωπαϊκή μετακίνηση, που διακρίνεται από την «παραδοσιακή» υπερπόντια και ως «μεταβιομηχανική» εφόσον οι μετανάστες εργαζόμενοι δεν απασχολούνται όπως παλαιότερα σε βιομηχανικούς τομείς αλλά σε εποχιακές εργασίες και υπηρεσίες εκτός βιομηχανίας (Μιλέση, 2004, σ.52).

2.2. Η Ελλάδα από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών

Η ιστορία της μετανάστευσης από την Ελλάδα ξεκινάει τις αρχές του 19^{ου} αιώνα με την σύσταση του νεοελληνικού κράτους, με παραδοσιακούς προορισμούς των Ελλήνων τον Εύξεινο Πόντο, τα ανατολικά της Μεσογείου, τα νότια της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης (ΙΜΕΠΟ, 2005, σ.6).

Την περίοδο 1900-1920 υπολογίζεται πως το 8% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας μεταναστεύει προς τις χώρες του εξωτερικού με κύριο προορισμό τις Η.Π.Α και την Αυστραλία (ο.π.). Είναι η εποχή της «κλασικής υπερπόντιας μετανάστευσης» και ο αριθμός των Ελλήνων μεταναστών υπολογίζεται στις 400.000 χιλιάδες (Μαράτου-Αλιμπράντη, 2002, σ.278).

Την περίοδο 1921-1946 παρατηρείται περιορισμός της μεταναστευτικής κίνησης των Ελλήνων λόγω της διεθνούς οικονομικής κρίσης και του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου (Δαμανάκης, 1993, σ.34) ενώ κατά την περίοδο 1946-1949 μεγάλος αριθμός πολιτικών προσφύγων μεταναστεύει για πολιτικούς λόγους (ο.π.)

Την περίοδο 1955-1977 πραγματοποιείται η μεγαλύτερη σε πληθυσμό εξωτερική μετανάστευση με κύριο αίτιο την βελτίωση της οικονομικής κατάστασης λόγω της ανεργίας, της χαμηλής ανάπτυξης και τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης στην ύπαιθρο που κυριαρχούσαν μεταπολεμικά στην Ελλάδα (Μαράτου-Αλιμπράντη, 2000, σ.279). Οι 1.200.000 Έλληνες μετανάστες, που αντιπροσώπευαν το 13% του τότε πληθυσμού της Ελλάδας, μετακινούνται προς τις δυτικές, υπερπόντιες και ευρωπαϊκές χώρες. Οι περισσότεροι εγκαθίστανται στην Δ.Γερμανία (ο.π., σ.278), ο αριθμός των οποίων για την περίοδο 1955-1973 υπολογίζεται στις 600.000 χιλιάδες (Δαμανάκης, 1993, σ.34). Η περιοχή από την οποία

προέρχονταν το κύριο μέγεθος του μεταναστευτικού ρεύματος προς την Γερμανία είναι η Βόρεια Ελλάδα εξαιτίας της άνισης οικονομικής ανάπτυξης των περιοχών αυτής της περιοχής (ο.π.,σ.37). Κατά τα έτη 1973 και 1974 ο ελληνικός πληθυσμός στην Γερμανία ξεπερνάει τις 400.000 χιλιάδες ,αριθμός ο οποίος περιλαμβάνει εκτός από τους Έλληνες εργαζομένους και τα μέλη των οικογενειών τους (Δαμανάκης,1993,σ.38).

Μετά το 1970, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης των δυτικοευρωπαϊκών χωρών δημιουργούνται οι συνθήκες που επιτρέπουν το αντίστροφο ρεύμα μετανάστευσης,την παλλινόστηση. Μετά την πτώση της δικτατορίας παρατηρείται μαζική παλλινόστηση προς την Ελλάδα. Την περίοδο 1968-1977 ο αριθμός των παλλινοστούντων είναι 237.000 χιλιάδες ,οι περισσότεροι από τους οποίους παλλινοστούν από τη Δ.Γερμανία (Μαράτου-Αλιμπράντη,2000,σ.279). Συγκεκριμένα το 1974 εγκαταλείπουν την Γερμανία 48.700 Έλληνες και το 1976 περίπου 58.200 χιλιάδες και το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των ατόμων επιστρέφουν στην Ελλάδα (Δαμανάκης,1993,σ.39,πίνακας 6). Ως το 1985 γενικά οι παλλινοστούντες υπολογίζονται στις 616.950 χιλιάδες (Μαράτου-Αλιμπράντη,σ.279 που παραπέμπει σε Πετρόπουλο,1992).

Η εμπειρία της Ελλάδας ως χώρας αποστολής μεταναστών και ειδικά η εμπειρία της παλλινόστησης δημιούργησε την ανάγκη για την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των παιδιών των παλλινοστούντων εισάγοντας μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιτυχή και ομαλή ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο,το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των

παλλινωστούντων μαθητών αντιμετωπίστηκε στην λογική αφομοίωσης μέσα από την γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Το πρώτο μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα σημειώνεται αρχές του 1970 εξαιτίας της αύξησης των επενδύσεων στην χώρα μας (Μαράτου-Αλιμπράντη, 2002,σ.279).

Την περίοδο 1974-1975 οι αλλοδαποί εργαζόμενοι υπολογίζονται σε 20.000 χιλιάδες οι οποίοι προέρχονται κυρίως από το Μαρόκο, την Αίγυπτο, τις Φιλιππίνες, το Πακιστάν και την Αιθιοπία (Χαραμής,2002,σ.27 που παραπέμπει σε Έκμε-Πουλοπούλου,1986,σ.56).

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι ξένοι νόμιμοι εργαζόμενοι στη χώρα υπολογίζονται στις 30.000 χιλιάδες άτομα ενώ μετά το 1980 παρατηρείται έξαρση του φαινομένου της παράνομης μετανάστευσης προς την Ελλάδα (Μαράτου-Αλιμπράντη,2002,σ.279).

Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει ο Κόντης (2001,σ.457) ο εκτιμώμενος αριθμός παράνομων αλλοδαπών κατά τα έτη 1981 και 1982 ανέρχεται στις 70.000 χιλιάδες και ως το 1989 φτάνει τις 100.000 χιλιάδες περίπου.

Το 1990 σημειώνεται αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα λόγω της κατάρρευσης των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού. Κύριο αίτιο της μετανάστευσης ατόμων από χώρες του ανατολικού μπλόκ,τις ασιατικές και τις αφρικανικές είναι η βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης .

Η μετανάστευση δεν έχει πλέον οργανωμένο χαρακτήρα αλλά ολοένα ενισχύεται ο αριθμός των παράνομων (μη κανονικών ή λαθρομεταναστών) μεταναστών και των αιτούντων άσυλο. Λίγο πριν τα μέσα της δεκαετίας του 1990 οι

παράνομοι μετανάστες υπολογίζονται στις 400.000 με 500.000 χιλιάδες (Κόντης,2000,σ.457).

Οι λόγοι που συνέβαλαν στην μετατροπή της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών είναι η βελτίωση της οικονομίας της χώρας ,η γεωγραφική της θέση ,η αδυναμία αξιόπιστου ελέγχου των συνόρων λόγω της μορφολογίας του εδάφους,η ύπαρξη της παραοικονομίας όπου είναι ευκολότερο να απασχοληθούν οι μετανάστες ,η δομή της ελληνικής οικονομίας που στηρίζεται περισσότερο στην εργασία ,οι πολιτικές εξελίξεις στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και το γεγονός ότι είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Συνθήκης Σέγκεν που καθιστά εύκολη τη μετακίνηση προς τις υπόλοιπες χώρες της Ε.Ε. (ΙΜΕΠΟ,2005,σ.14).

2.3.Η μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα

Οι πρώτες προσπάθειες για τον σχεδιασμό μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα ξεκινούν με τον νόμο 4310/1929 «περί εγκαταστάσεως και κινήσεως αλλοδαπών εν Ελλάδι, αστυνομικού ελέγχου διαβατηρίων, απελάσεων και εκτοπίσεων» με τον οποίο ρυθμίζονταν και θέματα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των αλλοδαπών (ΙΜΕΠΟ,2005,σ.17,κεφ.1).

Στη συνέχεια λόγω των διεθνών εξελίξεων στην Ευρώπη αλλά και για την αντιμετώπιση του φαινομένου της παράνομης μετανάστευσης ψηφίστηκε ο νόμος 1975/1991 «Είσοδος – έξοδος ,παραμονή εργασία ,απέλαση αλλοδαπών,διαδικασία αναγνώρισης αλλοδαπών προσφύγων και άλλες διατάξεις» (ΙΜΕΠΟ, 2005, σ.17, κεφ.1). Ο παραπάνω νόμος συμπληρώθηκε από το νόμο 2452/1996 και το νόμο 2713/1999 οι οποίοι συστάθηκαν βάση μιας «αποτρεπτικής,αμυντικής και κατασταλτικής λογικής» (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου,2004,σ.41).

Ο Ν. 1975/1991 επικρίθηκε έντονα λόγω του «αστυνομικού τύπου» προσέγγισης του φαινομένου στην προσπάθεια της πολιτείας να μειώσει τον ολόένα και αυξανόμενο αριθμό των αλλοδαπών που εισέρχονταν παράνομα στην Ελλάδα με τελικό όμως αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό τόσο των νόμιμων όσο και των παράνομων μεταναστών (ο.π.,σ.42). Παράλληλα,την περίοδο ισχύς του νόμου οι αιτούντες άσυλο αντιμετωπίζονται με δυσπιστία ως μετανάστες με οικονομικά κίνητρα (Πετράκου,2001,σ.43).

Σύμφωνα με την Πετράκου (2001,σ.43) η νομιμοποίηση του ρόλου της αστυνομίας αλλά και του στρατού ως κύριου μηχανισμού πάταξης της παράνομης μετανάστευσης αλλά και η αποτυχία ως προς την επίτευξη αυτού του σκοπού

,διαμόρφωσε ένα εχθρικό περιβάλλον ανάμεσα στους μετανάστες και τους ημεδαπούς και διαμόρφωσε τις προϋποθέσεις για την σύνδεση της μετανάστευσης με την εγκληματικότητα και την ταύτισή της με μία εθνική ομάδα , τους Αλβανούς (ο.π.,σ.41).

Όπως επισημαίνει ο Ψημμένος (1998,σ.233 κ.ε.) «η μεταναστευτική πολιτική φαίνεται αφ' ενός να σπρώχνει τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς στο περιθώριο και αφ' ετέρου να είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία ενός κύματος βίας ενάντια στους νεοερχόμενους 'άλλους'.Όσο πιο κλειστή είναι η μεταναστευτική πολιτική της Ε.Ε και της Ελλάδας τόσο πιο σημαντική είναι η ιδεολογικοποίηση της πολιτικής ενάντια στην μετανάστευση και όσο πιο συχνά συμβαίνει το τελευταίο τόσο πιο μεγάλη είναι η ξеноφοβία απέναντι στους μετανάστες».

Για την αποφυγή των κοινωνικών εντάσεων και του κλίματος ανασφάλειας που είχε δημιουργηθεί ψηφίστηκαν το 1997 τα Προεδρικά Διατάγματα 358 και 359 για την νομιμοποίηση των παράνομα εισερχομένων αλλοδαπών στην χώρα (ΙΜΕΠΟ,2005,σ.17) ,προγράμματα νομιμοποίησης που όμως απέτυχαν και κατέληξαν σε μαζικές απελάσεις.

Το 2001 ψηφίζεται ο νόμος 2910 για την «Είσοδο και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις» ως προσπάθεια αντιστάθμισης της ανεπάρκειας του νόμου 1975 και συγκρότησης μιας ολοκληρωμένης και μακροπρόθεσμης μεταναστευτικής πολιτικής.

Κύρια σημεία του παραπάνω νόμου , ο οποίος τροποποιήθηκε και ενισχύθηκε με μια σειρά άλλων νόμων , είναι η δημιουργία Επιτροπών Μετανάστευσης σε κάθε Περιφέρεια,η πρόβλεψη για ειδικούς χώρους προσωρινής κράτησης των αλλοδαπών

μέχρι την ρύθμιση ζητημάτων απέλασής τους, ο διαχωρισμός της έννοιας του μετανάστη από του πρόσφυγα και η κατοχυρώση ίσων ασφαλιστικών δικαιωμάτων ανάμεσα σε μετανάστες και αλλοδαπούς (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου,2004,σ.45).

Από 1.1.2006 τίθεται σε ισχύ ο Ν.3386/2005 για την «Είσοδο,διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επιχράτεια» στον οποίο γίνεται αναφορά για την κοινωνική ένταξη (κεφάλαιο ΙΒ',αρ.65&66) των υπηκόων τρίτων χωρών. Σύμφωνα με το νόμο η επιτυχής κοινωνική ένταξη στην ελληνική κοινωνία περιλαμβάνει την πιστοποιημένη γνώση της ελληνικής γλώσσας ,την επιτυχή παρακολούθηση εισαγωγικών μαθημάτων ιστορίας,πολιτισμού και τρόπων ζωής της ελληνικής κοινωνίας ,την ένταξη στην ελληνική αγορά εργασίας και την ενεργό κοινωνική συμμετοχή. Κατά συνέπεια,ενώ γίνεται αναφορά στην σημασία που έχει η συμμετοχή στην εργασιακή και κοινωνική ζωή για την ομαλή κοινωνική ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, ο νέος νόμος δεν παύει να κινείται στα πλαίσια της «αφομοιωτικής» λογικής ,θεωρώντας ως δείκτες επιτυχής κοινωνικής ένταξης μόνο την εξοικείωση με τον ελληνικό πολιτισμό και την κουλτούρα. Ωστόσο,οι συνθήκες που διαμορφώνουν την ομαλή κοινωνική ένταξη δεν αφορούν μόνο τις προσπάθειες των μεταναστών αλλά και τον τρόπο που οι γηγενείς τους αντιμετωπίζουν. Και σε αυτό τον νόμο απουσιάζει το θεσμικό πλαίσιο για την ρύθμιση των σχέσεων ανάμεσα σε γηγενείς και μετανάστες. Επίσης, απουσιάζει και η αναφορά στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών,που για άλλη μια φορά παραγνωρίζονται. Μετά την εφαρμογή του νόμου, θα είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε το κατά πόσο η κοινωνική ένταξη των μεταναστών θα επιτευχθεί.

2.4. Τα χαρακτηριστικά των μεταναστών στην Ελλάδα

Η απογραφή του 2001 κατέγραψε 762.191 άτομα χωρίς την ελληνική υπηκοότητα που κατοικούν στην Ελλάδα, οι οποίοι αποτελούν το 7% του συνολικού πληθυσμού. Οι 48.560 αλλοδαποί είναι πολίτες της Ε.Ε και οι 690.000 είναι υπήκοοι τρίτων χωρών, όχι όμως ομογενείς (ΙΜΕΠΟ, 2004, σ.6 κ.ε).

Όσον αφορά στην *εθνικότητα* το 56. % των αλλοδαπών είναι Αλβανοί, το 5 % είναι Βούλγαροι, 3 % είναι Γεωργιανοί, 3 % είναι Ρουμάνοι και οι Αμερικανοί, Κύπριοι, Βρετανοί και Γερμανοί αποτελούν η κάθε μία ομάδα ξεχωριστά το 2% του αλλοδαπού πληθυσμού στην Ελλάδα.

Ως προς το *φύλο* υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Εκπροσώπηση σχεδόν μόνο του αντρικού φύλου έχουμε για τις Ασιατικές κοινότητες όπως το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές και την Ινδία και για τις Αραβικές κοινότητες. Συγκεκριμένα, το 80 % των αλλοδαπών από τη Συρία και την Αίγυπτο είναι άντρες. Αντίθετα, το 70 % των αλλοδαπών από την Ουκρανία, τις Φιλιππίνες και τη Μολδαβία είναι γυναίκες. Το 60 % της Αλβανικής και Ρουμάνικης κοινότητας αποτελείται από άντρες ενώ το 50-60 % αλλοδαπών από τη Βουλγαρία, τη Γεωργία, τις ΗΠΑ, την Κύπρο, τη Ρωσία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Γερμανία και την Πολωνία είναι γυναίκες. Τέλος, οι αλλοδαποί από το Πακιστάν αποτελούν το 1,4 % του συνολικού αριθμού των μεταναστών, ποσοστό που αποτελείται αποκλειστικά από άντρες. Το 80% των μεταναστών βρίσκονται στην παραγωγική ηλικία (15-64 ετών).

Ως προς την *περιοχή εγκατάστασης* σημαντικές συγκεντρώσεις των αλλοδαπών που προέρχονται εντός ή εκτός των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρουσιάζονται στα μεγάλα αστικά κέντρα. Τα Χανιά και η Ρόδος έχουν 17 %

συγκέντρωση αλλοδαπού πληθυσμού ενώ η Αττική, η Αλεξανδρούπολη και οι Σέρρες 8%. Στο Δήμο της Αθήνας καταγράφηκαν 132.000 μετανάστες που προέρχονταν από τρίτες χώρες και εκτός Ε.Ε και αποτελούν το 17 % του συνολικού πληθυσμού. Στη Θεσσαλονίκη υπήρχαν 27.000 αλλοδαποί και αποτελούσαν το 7 % μόνο του πληθυσμού. Επίσης, σημαντικές συγκεντρώσεις παρατηρούνται στα προάστια της Αθήνας, στην Κρήτη, τη Ρόδο, την Κέρκυρα και τη Ζάκυνθο. Οι αλλοδαποί από χώρες της Ε.Ε συγκεντρώνονται στα ευκατάστατα προάστια της Αθήνας και στη Ρόδο (Λίνδο και Νότια Ρόδο), στη Σύμη, στην Αμοργό, στη Σκιάθο και στις Σπέτσες.

Ο πιο διαδεμένος λόγος διαμονής στην Ελλάδα ήταν η εργασία. Το 58,2 % των Αλβανών στην Ελλάδα δήλωσαν πως ήρθαν στην Ελλάδα για εργασία όπως και το 6,7 % των Βουλγάρων, το 4,2% των Ρουμάνων, το 2,7% των Γεωργιανών, το 2,5 % των Πακιστανών και το 2,4 % των Ουκρανών.

Ως το 2001 η πιο συχνή εργασία των μεταναστών ήταν τα οικοδομικά έργα και η απασχόληση στην γεωργία, την βιομηχανία και τον τουρισμό. Συγκεκριμένα για την απασχόληση κατά φύλο οι άντρες Βούλγαροι και οι Ινδοί απασχολούνται σε διάφορους τομείς της γεωργίας, οι Πακιστανοί και Μπαγκλαντέςιοι στη βιομηχανία και οι Πολωνοί, οι Γεωργιανοί και οι Αλβανοί στις οικοδομικές κατασκευές. Σημαντική είναι και η παρουσία των γυναικών και άλλων εθνικοτήτων πέραν των Αλβανίδων, όπως οι Βουλγάρες, οι Ουκρανές, οι Γεωργιανές, οι Ρουμάνες, οι Ρωσίδες και οι Φιλιππινέζες. Το 50% του γυναικείου μεταναστευτικού πληθυσμού απασχολείται σε οικιακές εργασίες με εξαίρεση τις Ρουμάνες και Βουλγάρες που απασχολούνται στην γεωργία και τον τουρισμό.

Ως προς την *διάρκεια παραμονής* στην Ελλάδα το 50% των Αλβανών και το 40 % των Αλβανίδων δήλωσαν πως μένουν στην Ελλάδα πάνω από πέντε χρόνια. Οι μετανάστες από τις Φιλιππίνες, την Αίγυπτο και την Πολωνία διαμένουν στην Ελλάδα λιγότερο από πέντε χρόνια καθώς και οι Μολδαβοί και άντρες Ουκρανοί. Οι μετανάστες από την Βαλκανική, την Ευρώπη, το Πακιστάν, την Ινδία και το Μπαγκλαντές δήλωσαν πως διαμένουν στην Ελλάδα για διάστημα από ένα έως πέντε χρόνια.

Τα διαθέσιμα στοιχεία από την βάση δεδομένων Άδειας Παραμονής για το 2003-2004 του Υπουργείου Εσωτερικών (ΙΜΕΠΟ, 2004, σ.10 κ.ε) δείχνουν πως συνολικά έχουν εκδοθεί 683.324 χιλιάδες άδειες παραμονής από τις οποίες οι 432.932 έχουν λήξει.


Ως προς την *περιοχή καταγωγής* των κατόχων αδειών παραμονής το 80 % των κατόχων κατάγονται από την Κεντρική Ευρώπη ,το 6,7 % των κατόχων κατάγεται από τα Νέα Ευρωπαϊκά Ανεξάρτητα Κράτη όπως την Ουκρανία, την Μολδαβία και την Ρωσία και το 9,4% προέρχεται από την υπόλοιπη Ασία (Πακιστάν, Γεωργία, Ινδία, Φιλιππίνες, Μπαγκλαντές, Αρμενία και Κίνα). Το 63,2 % των Αλβανών κατέχει άδεια παραμονής το 2003-2004, όπως και το 9,8% των Βουλγάρων, το 4,3% των Ρουμάνων και το 3,4% των Ουκρανών.

Συγκρίνοντας τα στοιχεία για τις άδειες παραμονής και τα στοιχεία από την απογραφή του 2001 φαίνεται πως υπάρχουν 120.000 χιλιάδες επιπλέον άτομα από την Κεντρική Ευρώπη και μερικές μικρές αυξήσεις για τα Νέα Ανεξάρτητα Ευρωπαϊκά Κράτη, την Ασία και τη Βόρεια Αφρική.

Ως προς το φύλο, το 90% των αλλοδαπών από τη Συρία είναι άντρες όπως και το 76% των αλλοδαπών από την Αλβανία, πάνω από το 90% των μεταναστών από την Αίγυπτο και πάνω από το 60% των μεταναστών από την Ρουμανία. Σε σχέση με τα στοιχεία από την απογραφή του 2001 φαίνεται να έχουν αυξηθεί τα ποσοστά εκπροσώπησης των αντρών στις μεταναστευτικές κοινότητες που υπάρχουν στην Ελλάδα. Το ίδιο ισχύει και για τη γυναικεία μετανάστευση όπου το 80% των μεταναστών από την Ουκρανία, τις Φιλιππίνες και τη Ρωσία αποτελείται από γυναίκες (στην απογραφή του 2001 το ποσοστό κυμαινόταν από 25% έως 40%).

Οι 465.848 χιλιάδες άδειες έχουν εκδοθεί για λόγους εργασίας, οι 82.954 για παροχή ανεξάρτητων υπηρεσιών, οι 81.216 για οικογενειακή συνένωση, οι 18.751 επειδή είναι σύζυγοι πολιτών Ε.Ε, οι 16.324 για εποχική εργασία, οι 4.794 επειδή είναι χήρες ή παιδιά και οι 4.646 για σπουδές. Πάνω από το 75% των μεταναστών από την Ασία, πάνω από το 65% των μεταναστών από την Κεντρική Ευρώπη, πάνω από το 60% των μεταναστών από τα Νέα Ευρωπαϊκά Κράτη, περίπου το 55% των μεταναστών από τη Βόρειο Αφρική και το 50% από τη Μέση Ανατολή ως λόγο για την άδεια παραμονής έχουν την εξαρτημένη εργασία. Το ίδιο συμβάνει και για το 45% περίπου για όσους προέρχονται από τα Λοιπά Ανεξάρτητα Κράτη και από την υπόλοιπη Αφρική σε ποσοστό 40%. Επίσης, σε μεγάλο ποσοστό παρουσιάζεται και ο λόγος 'σύζυγοι πολίτη της Ε.Ε' για μετανάστες από τα Λοιπά Νέα Ανεξάρτητα Κράτη σε ποσοστό 30%, σε ποσοστό 35% για μετανάστες από τη Βόρειο Αμερική και σε 40% για μετανάστες από την υπόλοιπη Αμερική. Συγκεκριμένα, το 16,8% των μεταναστών από την Αλβανία, το 11% των μεταναστών από τη Βουλγαρία και το 9,6% των μεταναστών από την Ρωσία είναι σύζυγοι πολιτών της Ε.Ε. Το 80% των

Αλβανών παρουσιάζει ως λόγο για την άδεια διαμονής την οικογενειακή συνένωση, ενώ οι Βούλγαροι και Ρουμάνοι έχουν για τον ίδιο λόγο ποσοστά 5,2% και 2,1% αντίστοιχα. Οι κάτοχοι των αδειών παραμονής στην Ελλάδα για σπουδές αποτελούν το 17,8 % των Αλβανών , το 10,2% των Βουλγάρων και το 9,6% των Ρώσων.

Η διάρκεια των αδειών παραμονής για το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών (περίπου 92 %) είναι για πάνω από ένα με δύο χρόνια ενώ λιγότερο από ένα χρόνο είναι η διάρκεια των αδειών παραμονής για το 5,4% των μεταναστών, όπου αφορούν τους εποχιακούς εργάτες και άδειες προσωρινής επανένωσης οικογενειών. Το 3% του μεταναστευτικού πληθυσμού απολαμβάνει το καθεστώς της Ε.Ε για τα μέλη των οικογενειών της Ε.Ε και μόνο το 0,1% των μεταναστών κατέχει άδειες αορίστου χρόνου. 

X. Τα διαθέσιμα στοιχεία για τους ασφαλισμένους αλλοδαπούς στο ΙΚΑ (ΙΜΕΠΟ,2004,σ.18 κ.ε) γενικά δείχνουν μια αύξηση των ασφαλιζόμενων για το 2002-2003 και ιδιαίτερα των Αλβανών, των Ινδών και των Πακιστανών. Στον τομέα της οικιακής απασχόλησης είναι ασφαλισμένοι 25.000 χιλιάδες αλλοδαποί εργαζόμενοι , στα οικοδομικά έργα είναι ασφαλισμένοι 110.000 χιλιάδες αλλοδαποί για το 2003 και στις ξενοδοχειακές επιχειρήσεις και τα εστιατόρια 43.000 χιλιάδες. Επίσης, σημαντική καταγράφεται η παρουσία των αλλοδαπών εργαζομένων στο λιανικό και χονδρικό εμπόριο, στη βιομηχανία τροφίμων, στα μεταλλικά προϊόντα, στις κατασκευές και σε διάφορες άλλες επιχειρηματικές δραστηριότητες. Απουσία των αλλοδαπών φαίνεται στον χρηματοοικονομικό και κρατικό τομέα αν και στον δεύτερο υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό απασχολούμενων στην παιδεία και την κοινωνική πρόνοια.

Συνολικά οι άντρες αλλοδαποί ασφαλισμένοι στο ΙΚΑ το 2003 είναι 231.731 χιλιάδες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των αντρών μεταναστών είναι ασφαλισμένο στον τομέα των οικοδομικών κατασκευών και ακολουθεί το λιανικό εμπόριο (16.740 χιλιάδες ασφαλισμένοι), τα ξενοδοχεία και εστιατόρια (15.770 χιλιάδες ασφαλισμένοι), οι κατασκευές (10.005 χιλιάδες), το χοντρεμπόριο (8.422 χιλιάδες), η παραγωγή μετάλλων (7.618 χιλιάδες), η βιομηχανία τροφίμων (5.935 χιλιάδες) και τα καύσιμα/επισκευές αυτοκινήτων (4.636 χιλιάδες).

Το σύνολο των αλλοδαπών γυναικών που είναι ασφαλισμένες στο ΙΚΑ το 2003 είναι 102.012 χιλιάδες. Οι περισσότερες αλλοδαπές γυναίκες είναι ασφαλισμένες στον τομέα των ξενοδοχείων/εστιατορίων (28.953 χιλιάδες), και ακολουθεί ο τομέας των οικιακών βοηθών (20.342 χιλιάδες), το χοντρεμπόριο (6.787 χιλιάδες), άλλες επιχειρηματικές δραστηριότητες (6.328 χιλιάδες), το λιανεμπόριο (5.778 χιλιάδες), η βιομηχανία τροφίμων (3.620 χιλιάδες), η εκπαίδευση (2.479 χιλιάδες), η επεξεργασία γυνών (2.349 χιλιάδες) και η υγεία/κοινωνική ασφάλιση (1.918 χιλιάδες).

Η σύγκριση των στοιχείων της απογραφής του 2001, των αδειών παραμονής και του ΙΚΑ μας δίνει τη δυνατότητα για την εξαγωγή των παρακάτω συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα τα στοιχεία των ασφαλισμένων στο ΙΚΑ παρομοιάζουν με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, εκτός από τον μικρό αριθμό των ασφαλιζόμενων αλλοδαπών γυναικών στην οικιακή απασχόληση που δεν συμφωνεί με τα στοιχεία της απογραφής. Κυριότερος λόγος ίσως είναι η κατηγορία «άλλη απασχόληση» της απογραφής και που μάλλον αφορά στην οικιακή εργασία. Η σύγκριση των στοιχείων του ΙΚΑ με τις άδειες παραμονής για το 2003-2004

παρουσιάζει διαφοροποιήσεις για συγκεκριμένες εθνικότητες. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των αλλοδαπών από την Αλβανία, την Ρουμανία, την Ουκρανία, το Πακιστάν, τη Γεωργία, την Ινδία, την Μολδαβία, το Μπαγκλαντές, τις Φιλιππίνες και την Αρμενία φαίνεται να παρουσιάζει αύξηση στον αριθμό των αδειών παραμονής σε σχέση με τον αριθμό ασφαλισμένων στο ΙΚΑ. Αντίθετα, περισσότεροι φαίνεται να είναι ασφαλισμένοι στο ΙΚΑ όσοι προέρχονται από τη Ρωσία, τη Πολωνία, την Αίγυπτο και τη Συρία. Γενικά οι εθνικότητες που έχουν μικρά ποσοστά ασφάλισης είναι οι Ουκρανοί, οι Γεωργιανοί, οι Μολδαβοί και οι Αρμένιοι. Ως κύριο συμπέρασμα εξάγεται ότι τα επίπεδα ασφάλισης των αλλοδαπών στο ΙΚΑ είναι χαμηλά σε σχέση με τις άδειες παραμονής.

Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των μεταναστών/στριών στη χώρα μας οι εμπειρικές έρευνες (Κασιμάτη, 2000, σ.31 & σημ.2) έχουν δείξει πως οι Πόντιοι έχουν υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και σχεδόν οι διπλάσιοι έχουν πτυχίο δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους γηγενείς Έλληνες αλλά πλήττονται από την ανεργία σε μεγάλο ποσοστό ή υποαπασχολούνται. Οι μετανάστες/τριες από την Βουλγαρία έχουν καλό εκπαιδευτικό επίπεδο και πολλές από τις γυναίκες είναι δασκάλες αλλά λόγω της μη νόμιμης παραμονής τους στην Ελλάδα απασχολούνται ως οικιακοί βοηθοί (ο.π., σ.38). Οι αλλοδαποί από την Πολωνία έχουν υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και επαγγελματική κατάρτιση αλλά τα επαγγέλματα που ασκούν δεν ανταποκρίνονται στους τίτλους σπουδών τους εφόσον και αυτοί ετεροαπασχολούνται σε οικοδομικές ή αγροτικές εργασίες (ο.π., σ.38). Σύμφωνα με έρευνα της Καβουνίδη (2003) (ΙΜΕΠΟ, 2005, σ.5, κεφ.2) το 54% των μεταναστών

είναι απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης, το 11,7% είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης και το 10% είναι πτυχιούχοι ανώτερης εκπαίδευσης.

Ο μεγάλος αριθμός των μεταναστών που διαμένουν στην Ελλάδα έχει επιπτώσεις τόσο στις περιοχές που διαμένουν οι μετανάστες όπου παρατηρούνται αλλαγές όσο και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Συχνά γίνεται λόγος για την πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ζούμε έτσι όπως διαμορφώνεται από την ισχυρή παρουσία των μεταναστών στη χώρα μας αλλά και για την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004, σ.10). Σύμφωνα με τον Taylor (Δαμανάκης, 1997, σ.79) μια κοινωνία ορίζεται ως πολυπολιτισμική όταν υπάρχουν σε αυτή περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες, οι οποίες θέλουν να επιζήσουν πολιτισμικά. Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας δεν διαμορφώνεται μόνο από την διαμονή των αλλοδαπών μεταναστών και των παιδιών τους αλλά και από τους παλινοστούντες Έλληνες, τα μέλη των πολιτισμικά μεικτών οικογενειών (με μεγάλη παρουσία στην περιοχή των Δωδεκανήσων και ιδιαίτερα στη Ρόδο όπου τα σχολεία φιλοξενούν ικανοποιητικό αριθμό δίγλωσσων μαθητών) και τα μέλη αναγνωρισμένων μειονοτήτων ή ομάδων που έχουν διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό από τον ελληνικό (ο.π., σ.12). Τέτοιες ομάδες αποτελούν και οι τσιγγάνοι οι οποίοι έχουν μια μακρά διάρκεια χρόνου διαμονής στον ελληνικό χώρο. Όπως επισημαίνει και ο Χριστόπουλος (2001, σ.64) η Ελλάδα δεν «έγινε» χώρα πολυπολιτισμική αλλά ήταν εξ'ορισμού όπως και όλες οι κοινωνίες «γιατί κάθε πολιτισμός είναι συνάντηση πολιτισμών: ούτε διαχρονικός είναι ούτε 'ένας'».

Στη συνέχεια αναλύουμε τα θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης ,που εφαρμόστηκαν σε Ευρώπη και ΗΠΑ στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών τους κοινωνιών έτσι όπως διαμορφώθηκαν από την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών ομάδων,και τα οποία επηρέασαν την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.

3.Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

3.1.Θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των Ευρωπαϊκών χωρών αλλά και των Η.Π.Α στην προσπάθεια διαχείρισης του πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενή μαθητικού τους πληθυσμού ακολούθησαν διάφορες στρατηγικές για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση,κοινωνική αποδοχή και ένταξη των μελών των μεταναστευτικών ομάδων στους κόλπους των κοινωνιών τους. Μέσα από τις εκπαιδευτικές αυτές προσπάθειες προέκυψαν πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα που εφαρμόστηκαν αντίστοιχα σε Ευρώπη και Η.Π.Α: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης,το πολυπολιτισμικό μοντέλο,το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

Το *αφομοιωτικό μοντέλο* κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 με βασική του θέση (Νικολάου ,2000,σ.120 κ.ε.) πως οι πληθυσμοί με πολιτισμικές και εθνικές ιδιαιτερότητες πρέπει να αφομοιωθούν από τον κυρίαρχο εντόπιο πληθυσμό για να δημιουργηθούν οι συνθήκες, που θα συντελέσουν στην ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία. Το αφομοιωτικό μοντέλο προσεγγίζει το έθνος ως ενιαίο και ομοιογενές σύνολο και την προσπάθεια διατήρησης των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστευτικών πληθυσμών ως αποτέλεσμα μη επιτυχούς ενσωμάτωσης των εν λόγω πληθυσμών στον κυρίαρχο πολιτισμό της κοινωνίας (ο.π.). Αφομοίωση νοείται η αλληλεπίδραση των ανθρώπων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες με τον γηγενή πληθυσμό μιας χώρας «...χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση» (ο.π.,2000,σ.121) και επιτυχής αφομοίωση ορίζεται η «...ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών...» (ο.π.). Ωστόσο,η διατήρηση των

ιδιαίτερων χαρακτηριστικών συνίσταται στην προσωπική επιλογή του καθενός «...στο βαθμό που δεν ενοχλεί το κοινωνικό σύνολο» (ο.π.).

Συγκεκριμένα στην εκπαίδευση το αφομοιωτικό μοντέλο αντιμετωπίζει τους μετανάστες μαθητές/τριες ως «πρόβλημα» (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες ,2004,σ.17) εφόσον δεν γνωρίζουν ,τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς μαθητές/τριες, τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και δυσχαιρένουν την πρόοδο των τελευταίων (ο.π.,2004,σ.17&Νικολάου,2000,σ.122). Κύριος στόχος είναι η διατήρηση του μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού σχολείου και η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας στους μετανάστες μαθητές/τριες (Νικολάου,2000,σ.121 κ.ε). Η εκμάθηση της μητρικής αποτελεί θέμα και εδώ προσωπικής επιλογής του μαθητή και των γονέων του, αλλά σε καμία περίπτωση ευθύνη του δημόσιου σχολείου.

Το μοντέλο ενσωμάτωσης αναγνωρίζει την διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες που φέρουν οι μεταναστευτικές ομάδες και οι οποίες αποτελούν μέρος της νέας εθνικής τους ταυτότητας (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες ,2004,σ.17). Επίσης, αναγνωρίζονται οι επιδράσεις που δέχονται οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί από τον κυρίαρχο πολιτισμό αλλά και αυτές που δέχεται ο γηγενής πληθυσμός από τις ιδιαιτερότητες των μεταναστευτικών και εθνικών ομάδων (Νικολάου,2000,σ.122). Ωστόσο, ο σεβασμός και η ανοχή προς την πολιτισμική ετερότητα περιορίζεται στη θρησκεία ,τα ήθη και τα έθιμα και στο βαθμό που «...δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας» (Νικολάου,2000,σ.123).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η ενσωμάτωση επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών αλλά και των ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων των εθνικών τους ομάδων (ο.π.,2000,σ.125). Παρόλα αυτά η αξιολόγηση των παραπάνω στοιχείων γίνεται βάση των πολιτισμικών προτύπων του κυρίαρχου πολιτισμού και όχι των εκάστοτε πολιτισμικών και εθνικών ομάδων (ο.π.,2000,σ.123). Άρα και στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, στόχος είναι η δημιουργία μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας και ενός σχολείου που από τη μία θα αναγνωρίζει τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών μαθητών σε θεωρητικό επίπεδο αλλά σε πρακτικό θα αδυνατεί να καλύψει και να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών.

Το *πολυπολιτισμικό μοντέλο* στηρίζεται στις έννοιες της ισότητας και του σεβασμού της διαφοράς και αναγνωρίζει την ανάγκη ένταξης και μετάδοσης των «άλλων πολιτισμών» (Ασκούνη,2001,σ.84) στη σχολική γνώση και στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα. Στόχος είναι η ανάδειξη της ιδιαίτερης κουλτούρας των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμό από τον κυρίαρχο και η διάχυση της εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλίας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (ο.π.). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απομάκρυνση από τον εθνοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και η προσπάθεια αφύπνισης «σχετικά με την ύπαρξη άλλων πολιτισμών, κοινωνιών, τρόπων ζωής και σκέψης» (Parekh,1997,σ.56). Η κριτική που ασκείται σε αυτό το μοντέλο είναι πως συχνά αρκέστηκε στην μετάδοση γνώσεων που αφορούν στην παράδοση του εκάστοτε πολιτισμού, στις συνήθειες και στο τρόπο ζωής του παρελθόντος (Ασκούνη,2001,σ.85). Στην πραγματικότητα όμως αυτές οι παράμετροι είναι «οι πιο ορατές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις εθνοπολιτισμικές

ομάδες» και συχνά αποτελούν μια επιφανειακή προσέγγιση των άλλων πολιτισμών (ο.π.,σ.91). Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, ο πολιτισμός εκλαμβάνεται ως ιδιαίτερα στατικός και ομοιογενής στο εσωτερικό του και εξισώνεται με μερικές μόνο από τις πλευρές του, όπως τα ήθη και έθιμα (Ασκούνη,2001,σ.87 που παραπέμπει σε Μπακαλάκη,1997). Αντίθετα,ο πολιτισμός συγκροτείται μέσα από ιστορικές και κοινωνικές διαδικασίες και τα μέλη του συχνά διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό αποδοχής των αρχών και αξιών του (Πλεξουσάκη,2004,σ.21). Έτσι, η αξιολόγηση ενός πολιτισμού δεν πρέπει να ταυτίζεται με τους ανθρώπους του,ώστε σε περίπτωση που ένας πολιτισμός κριθεί ως ατελής,αυτό να μη συνεπάγεται πως οι άνθρωποι, που συμμετέχουν σε αυτόν, είναι ατελείς και κατώτεροι (Parekh,1997,σ.59). Επίσης, όπως επισημαίνει ο Cole (1997,σ.198) μια επιφανειακή διδασκαλία των πολιτισμών αλλά και η διδασκαλία τους από εκπαιδευτικούς οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμό (σε σχέση με αυτόν που διδάσκουν) μπορεί να οδηγήσει σε κοινοτυπίες ή ρατσιστικά στερεότυπα.

Σύμφωνα με τον Parekh (1997,σ.60) ο βασικός λόγος για την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν οι αρνητικές συνέπειες που έχει η της μονοπολιτισμική εκπαίδευση τόσο στους γηγενείς μαθητές/τριες όσο και στους μετανάστες μαθητές/τριες .

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναγνωρίζει πως ο βαθμός ένταξης των μεταναστών στην κοινωνία και των μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτέλεσμα κοινωνικών δυνάμεων που ενυπάρχουν στους θεσμούς και τις κοινωνικές δομές και εμφανίζονται μέσω του θεσμικού ρατσισμού (Νικολαού,2000,σ.128). Αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία συνθηκών ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση

και σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων είναι η αναθεώρηση των δομών και θεσμών του κράτους. (ο.π.,2000,σ.129). Στόχος είναι η καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων εις βάρος των μεταναστών και των παιδιών τους ,η ισότητα στην εκπαίδευση,τη ζωή,την ανάπτυξη και κοινωνική συμμετοχή όλων , ανεξάρτητα από εθνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά, και η απαλλαγή από ρατσιστικά πρότυπα (ο.π.).

Το *διαπολιτισμικό μοντέλο* αναπτύχθηκε την δεκαετία του 1980 και κυρίως στην Ευρώπη και ενώ παρομοιάζει με το πολυπολιτισμικό μοντέλο ή θεωρείται μετεξέλιξή του , το σημείο διαφοράς τους έγκειται στο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του σχολείου (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες ,2004,σ.19 κ.ε) η Δ.Ε έχει ως στόχο την ισότητα όλων των μαθητών ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ανεξάρτητα από τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες,την ενθάρρυνση στο σχολείου της πολυμορφίας και πολυγλωσσίας,την καλλιέργεια αρμονίας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων,την προώθηση συμπεριφορών κατά των διακρίσεων και την δημιουργία στρατηγικών που θα προωθούν την διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

Ο όρος «διαπολιτισμική κατανόηση» αναφέρεται στην «ικανότητα για εφαρμογή των διαθέσιμων πληροφοριών και αντιλήψεων σε συγκεκριμένες πολυπολιτισμικές καταστάσεις ,προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή ερμηνεία του μηνύματος που ανακοινώνεται»(ο.π.,σ.19).

Ως «διαπολιτισμική αλληλεπίδραση» νοείται η «συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών – τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο- με στόχο τη διάχυση της πολιτισμικής εμπειρίας»(ο.π.).

Η «διαπολιτισμική επικοινωνία» είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά,....,γίνεται αντιληπτή από άτομα ή ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες και επιτρέπει σε άτομα και ομάδες να ανταποκριθούν» (ο.π.).

Στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού μοντέλου σημασία έχει η αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των ατόμων-διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και «η δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία,αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή» (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες ,2004,σ.18 που παραπέμπει σε Γεωργογιάννη,1997,σ.51-53).

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ουσία συγκροτήθηκε για να ξεπεράσει τα όρια που έθετε η πολυπολιτισμική και για να επικεντρωθεί στην διαδικασία της ανταλλαγής και του διαλόγου ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες , όπως δηλώνει και το πρόθεμα «δια» (Ασκούνη,2001,σ.101).

Σύμφων με τον Helmut Essinger (Νικολάου,2000,σ.130 κ.ε που παραπέμπει σε Essinger,1988,σ.58-72) οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη,διαπολιτισμικό σεβασμό και εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης μέσω της εξάλειψης των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Τα αξιώματα στα οποία στηρίζεται η διαπολιτισμική θεωρία είναι το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Νικολάου,2000,σ.131 που παραπέμπει σε Δαμανάκη,1997,σ.103).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997,σ.79) η γέννηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/αγωγής οφείλεται στην σταδιακή μετατόπιση της λογικής για την αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών από την «υπόθεση του ελλείματος» στην «υπόθεση της διαφοράς». Το μορφωτικό κεφάλαιο αυτών των μαθητών δεν θεωρείται πλέον ελλειματικό αλλά διαφορετικό και ως τέτοιο πρέπει να αναγνωρίζεται.

Τις δεκαετίες του 1960 και 1970 ο όρος «κοινωνικοπολιτισμική υστέρηση» εμφανίστηκε για να εξηγήσει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας που έπληττε κυρίως παιδιά από «υποβαθμισμένο» κοινωνικό περιβάλλον (Νικολάου,2002,σ.90). Διάφορες θεωρίες από τον τομέα της Κοινωνιολογίας της αναπαραγωγής προσπάθησαν να εξηγήσουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

Η θεωρία της αναπαραγωγής των σχέσεων της τάξης (πολιτισμικό κεφάλαιο και habitus) (Νικολάου,2002,σ.96 κ.ε.) επισημαίνει πως η σχολική επιτυχία εξαρτάται από το πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρει ο κάθε μαθητής, το οποίο όμως διαθέτουν μόνο όσοι προέρχονται από προνομιούχα οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Το σχολείο αναπαράγει την ιδεολογία της κυρίαρχης κοινωνίας και χρησιμοποιεί τις αξίες που αντιστοιχούν στις πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης τάξης. Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι εξοικειωμένα με την σχολική κουλτούρα λόγω της προδιάθεσης (habitus) και του πολιτιστικού κεφαλαίου που έχουν αποκτήσει από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ όσα προέρχονται από υποβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον αισθάνονται ξένα στο σχολικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να απομονώνονται και να αυτοαποκλείονται από το σχολικό σύστημα.

Η θεωρία της αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων εργασίας (ο.π.,σ.97 κ.ε.), σύμφωνα με τον Althusser, τονίζει ότι η οργάνωση του σχολείου σε

δύο διαφορετικά δίκτυα ,το δίκτυο του Λυκείου και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη μία και το δίκτυο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της Τεχνικής Επαγγελματικής από την άλλη ,συμβάλλει στην αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής με τον καταμερισμό της εργασίας σε χειρωνακτικό και πνευματικό. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλά την καπιταλιστική δομή της απασχόλησης. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τα δίκτυα διαχωρίζει τις κοινωνικές τάξεις και τους ανθρώπους σε εκμεταλλεζόμενους και εκμεταλλευτές.

Η θεωρία της αναλογίας (ο.π.,σ.98) δείχνει πως υπάρχει μια αναλογία ανάμεσα στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην οργάνωση της απασχόλησης. Τα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης διοχετεύουν με εργάτες τα διάφορα επίπεδα απασχόλησης μεταφέροντας από τον πρώτο χώρο στον δεύτερο συμπεριφορές ανάλογες με αυτές που έχουν ενισχυθεί στο εκάστοτε επίπεδο εκπαίδευσης. Έτσι, όπως στα Γυμνάσια και Λύκεια οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν τους αυστηρούς κανόνες του προγράμματος έτσι και το προσωπικό σε μια επιχείρηση αποδέχεται εύκολα τους κανόνες. Στο επίπεδο της μεταλλουργικής εκπαίδευσης όπως και στους εργαζομένους μέσου επιπέδου οι κανόνες είναι περισσότερο ευέλικτοι και οι δραστηριότητες πιο ανεξάρτητες. Στο επίπεδο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στόχος όπως και στην επιχείρηση είναι η αναρρίχηση στο ανώτατο σκαλί της ιεραρχίας.

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες η σχολική αποτυχία σχετίζεται με την κοινωνική τάξη και το εκπαιδευτικό σύστημα , το οποίο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών θέσεων. Οι κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν αναπαράγονται και διαιώνίζονται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος .Σύμφωνα με

τον Νικολάου (σ.99) οι θεωρίες αυτές μπορεί να μας οδηγήσουν σε μια ντετερμινιστική εξήγηση της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών, καθιστώντας ως κύριους παράγοντες την κοινωνική τάξη ή το οικογενειακό περιβάλλον. Αντίθετα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που ευθύνεται για την παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και την μη παροχή των ίσων ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών, καθώς και για τον αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων μαθητών από την εκπαίδευση.

3.2. Η εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες μαθητές στην Ελλάδα

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών και κυρίως των παιδιών των αλλοδαπών εργαζομένων στη χώρα μας καλυπτόταν από τα ξένα ιδιωτικά σχολεία εξαιτίας της έλλειψης για τη μέριμνα εκπαίδευσης αυτών των μαθητών εκ μέρους του ελληνικού κράτους. Τέτοια σχολεία είναι το Αμερικάνικο Σχολείο, η Γαλλοελληνική Σχολή, η Γερμανική Σχολή, η Ιταλική Σχολή στα οποία ακολουθείται το ξένο αναλυτικό πρόγραμμα και η εκπαίδευση σε αυτά είναι δίγλωσση (Νικολάου, 2000, σ.57). Επίσης, λειτουργούν και τα Σχολεία της Αρμενικής Κοινότητας και τα Σχολεία της Πολωνικής Κοινότητας τα οποία δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλίες των αντίστοιχων κοινοτήτων τα οποία παρέχουν δίγλωσση εκπαίδευση ακολουθώντας το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα (ο.π. & Κασσιμάτη, 2000, σ.39).

Οι πρώτες προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας για την διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού και ειδικά των παλλινοστούντων ξεκινά στις αρχές του 1970 με την έκδοση βασιλικών και προεδρικών διαταγμάτων και έντονη μια θετική διάκριση υπέρ των επαναπατριζόμενων μαθητών (Νικολάου, 2000, σ.60). Η θετική αυτή διάκριση περιλάμβανε μείωση των βαθμολογικών απαιτήσεων στις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις και κυρίως στο μάθημα της γλώσσας (ο.π.) και στόχος ήταν η ομάλη ένταξη των μαθητών στα «κανονικά» σχολεία. Με το νομοθετικό διάταγμα 339/74 ιδρύονται και τα Σχολεία Παλλινοστούντων Μαθητών σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη στα οποία αρχικά φοιτούσαν αγγλόφωνοι και γερμανόφωνοι παλλινοστούντες μαθητές αλλά σταδιακά έγιναν δεκτοί ρωσόφωνοι και Αλβανοί μαθητές (ο.π.). Τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα Σχολεία Παλλινοστούντων και συγκεκριμένα της Θεσσαλονίκης

ήταν τα μεγάλα ποσοστά αποτυχίας για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και η περιθωριοποίηση αυτών των σχολείων εξαιτίας της «χωριστής» εκπαίδευσης, αδυναμίας ένταξης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα και η πλήρης απαξίωση του σχολείου εξαιτίας της εισροής των ρωσόφωνων και αλβανών μαθητών (ο.π.,σ.61). Υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι μαθητές που προέρχονταν από την πρώην Σοβιετική Ένωση, δεν διδάσκονταν ούτε την γλώσσα της χώρας υποδοχής τους (Σ.Π. Θεσ/κης) (Δαμανάκης,1997,σ.82) και άλλες που οι ντόπιοι γονείς δεν επέτρεψαν την ένταξη των Αλβανών μαθητών στις κανονικές τάξεις των παιδιών τους, με αρχικό αποτέλεσμα την δημιουργία παράλληλων τάξεων (Σ.Π Πωγωνιανής Ιωαννίνων) και έπειτα με την μείωση του αριθμού των ντόπιων μαθητών (ο.π.). Επίσης, οι ελλείψεις διδακτικών βιβλίων και υλικών κατάλληλων για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παλλινοστούντων μαθητών κατέστησε αναγκαία την χρήση των βιβλίων των παραδοσιακών σχολείων για όλα τα μαθήματα τα οποία διδάσκονταν στην ελληνική γλώσσα ή τους αντισχεδιασμούς των εκπαιδευτικών (Χαραμής,2002,σ.53 που παραπέμπει σε Δαμανάκη,1998,σ.64). Επίσης, ενώ αρχικός στόχος ήταν η σταδιακή ένταξη των παλλινοστούντων μαθητών στα κανονικά σχολεία, τα στοιχεία φανερώνουν πως πολλοί από τους μαθητές των Σχολείων Παλλινοστούντων τελειώνοντας την φοίτηση τους από το Δημοτικό συνέχιζαν στα Γυμνάσια και Λύκεια Παλλινοστούντων με αποτέλεσμα «να καθιερωθούν τα [Σ.Π] ως μια μόνιμη μορφή εκπαίδευσης...χωρίς όμως μια αντίστοιχη αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών και του διδακτικού υλικού ή την επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ... δίγλωσση εκπαίδευση» (Χρηστίδου-Λιοναράκη,2001,σ.51).

Το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλλινოსτούντων μαθητών περιλαμβάνει την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων ξεκινούν το 1980 με υπουργική απόφαση (ΦΕΚ8182/Ζ/4139/20-10-1980) και την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής και αφορούν κυρίως στην ομάλη ένταξη των παλλινოსτούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΙΜΕΠΟ,2004,σ.23).

Το 1983 με το νόμο 1404/1983 νομοθετούνται οι Τ.Υ και δημιουργείται και ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων που αφορούν στους παλλινოსτούντες μαθητές και την ίδια χρονιά ιδρύονται (ΠΔ494/1983) και Τάξεις Υποδοχής για μαθητές που προέρχονται από χώρες εντός ή εκτός της Ε.Ε (ο.π.).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000,σ.63) το παραπάνω προεδρικό διάταγμα αντικατοπτρίζει μια θεσμική διάκριση για τους διακινούμενους εργαζόμενους μέσα στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα όπου υπάρχει πρόβλεψη για προετοιμασία των μαθητών σε δίγλωσση εκπαίδευση κανόντας σαφή την διαφορετική στάση της πολιτείας προς τους εργαζομένους με υψηλότερο κοινωνικό γόητρο από τους συχνά υποβαθμισμένους οικονομικούς μετανάστες. Το 1990 το πλαίσιο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής αναθεωρείται για να συμπεριλάβει τους μετανάστες μαθητές από τις χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης και ιδιαίτερα της Αλβανίας εξαιτίας της μεγάλης παρουσίας τους στην ελληνική κοινωνία (ο.π.,σ.24). Σκοπός των Τ.Υ είναι η αντιστάθμιση του «ελλειματικού» πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών για την πραγματοποίηση της πολιτισμικής και γλωσσικής τους αφομοίωσης στην ελληνική κοινωνία.(ο.π.,σ.23). Σύμφωνα με τον Τσακίρη (1998,σ.483) το σχολικό έτος 1991-1992 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι παλλινოსτούντες μαθητές που παρακολουθούν επιπλέον μαθήματα κυρίως της

ελληνικής γλώσσας και για τρεις φορές την εβδομάδα σε Τ.Υ και Φ.Τ ανέρχονταν σε 5.080 χιλιάδες και στη δευτεροβάθμια σε 735 μαθητές. Στόχος σε όλες τις περιπτώσεις είναι η γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ωστόσο στην υπουργική απόφαση του 1999 (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) η ελληνική γλώσσα ορίζεται πλέον ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου,2000,σ.24-25). Επίσης, επισημαίνεται η ανάγκη εκπαίδευσης των διδασκόντων για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (ο.π.,σ.24-25). Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μεταναστών μαθητών/τριών τυπικά προβλέπεται στο προεδρικό διάταγμα (ΠΔ494/1983) καθώς και στην υπουργική απόφαση του 1994 (ΥΑΦ2//378/Γ1/1124,3⁶) για την λειτουργία των Τ.Υ· αλλά η διδασκαλία παρέμεινε στην πραγματικότητα επικεντρωμένη στην αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών και την αντιστάθμιση του γλωσσικού ελλείματος (ο.π.,σ.24). Σύμφωνα με τους Σκούρτου,Βρατσάλη και Γκόβαρη (2004,σ.25-26) οι στόχοι των Τ.Υ και Φ.Τ εξαντλούνται στην λογική της αφομοίωσης και τελικά στην απαξίωση του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών , «γεγονός ,...,που, αποβαίνει εις βάρος της ομαλής σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους».

Επίσης, οι ελλείψεις εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η απουσία κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων και αναλυτικών προγραμμάτων δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και η αφομοιωτική πολιτική που ακολούθησε το σχολείο απέτυχε να εξασφαλίσει την επαρκή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Χρηστίδου-Λιοναράκη,2001,σ.50-51). Ο Νάτσο (2000,σ.50 κ.ε) επισημαίνει πως ο κίνδυνος των

Τ.Υ ή Φ.Τ ενέχεται στην αναγκαία απομόνωση του αλλοδαπού μαθητή από την τάξη και τους συμμαθητές τους και άρα στην μη ανάπτυξη σχέσεων με αυτούς και στην αύξηση της δυσκολίας για την ένταξη του εφόσον βρίσκεται αποκομμένος από το περιβάλλον στο οποίο πρέπει να ενταχθεί σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους των Τ.Υ και Φ.Τ.

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Βεΐκου (2000,σ.131 κ.ε.) που παρουσιάζει τα προβλήματα λειτουργίας των Τ.Υ. Εστιάζοντας στην προβληματική της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών/τριών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής και ιδιαίτερα των παιδιών ποντιακής καταγωγής εξέτασε τον μαθητικό λόγο των παλινοστούντων μαθητών που στεγάζονται στο 6^ο Γυμνάσιο Μενιδίου και φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής κατά τα έτη 1997-1999. Χαρακτηριστικό στοιχείο για την λειτουργία των Τ.Υ είναι πως πρόκειται για τρεις προκατασκευασμένες αίθουσες που βρίσκονται πίσω από το κεντρικό κτίριο (όπου υπάρχουν οι «κανονικές» τάξεις για τους εντόπιους μαθητές) και στο πίσω τμήμα της αυλής. Σε αυτό το χώρο αυλίζονται οι Πόντιοι μαθητές ενώ οι εντόπιοι στην μπροστινή αυλή. Φαίνεται δηλαδή ότι εκτός από τα προβλήματα στην οργάνωση και την διδασκαλία των μαθητών που φοιτούν στις Τ.Υ, δημιουργούνται και επιπρόσθετα με τον διαχωρισμό των κτιρίων αλλά και των μαθητών σε όσους είναι «μπροστά» και όσους είναι «πίσω». Αυτός ο διαχωρισμός δεν φαίνεται να διαρκεί μόνο κατά τις ώρες μαθημάτων αλλά και κατά την ώρα του διαλείματος εφόσον και οι χώροι του αυλισμού είναι και αυτοί χωρισμένοι. Όπως επισημαίνει και η Βεΐκου (2000,σ.136) «...όλη η αρχιτεκτονική διάταξη ...παράγει σαφώς διακεκριμένους και ιεραρχημένους

χώρους, όπου βιώνεται και νομιμοποιείται η αίσθηση της αμοιβαίας διαφοράς μεταξύ των δύο μαθητικών ομάδων».

Με το νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ.Α'17-6-1996) ίδρύεται το Ι.Π.Ο.Δ.Ε (Χρηστίδου-Λιοναράκη,2001,σ.60) με κύριο στόχο την μελέτη και έρευνα εκπαιδευτικών θεμάτων για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επίσης με τον παραπάνω νόμο προσδιορίζονται οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης «...για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές,κοινωνικές , πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (άρθρο 34,παρ.1) και την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων στα οποία «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων [και] προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές,κοινωνικές,πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (ο.π.,παρ.2). Ταυτόχρονα τα δημόσια σχολεία έχουν την δυνατότητα να μετατρέπονται σε Διαπολιτισμικά Σχολεία ή Πειραματικά Σχολεία και επίσης προβλέπεται η ίδρυση ιδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους Ο.Τ.Α ή από φιλανθρωπικά σωματεία (Νικολάου,2000,σ.65-66). Είναι φανερή η διαφοροποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής ανάμεσα στο νόμο 1404/1983 για την ίδρυση των Τ.Υ όπου αναφέρεται κυρίως στους παλλινοστούντες μαθητές και τον νόμο 2413/1996 που αφορά στο σύνολο των αλλοδαπών/μεταναστών μαθητών είτε είναι επαναπατριζόμενοι είτε όχι (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες,2004,σ.55). Κύριος στόχος της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές γηγενείς και αλλοδαπούς και όχι μόνο σε όσους έχουν πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου,2000,σ.68). Όλες οι διαπολιτισμικές

προσεγγίσεις επισημαίνουν πως τα διαπολιτισμικά σχολεία έχουν λόγο ύπαρξης μόνο όταν αφορούν σε όλους τους μαθητές γιατί ένα από τα κυριότερα προβλήματα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών είναι η ποιότητα των σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων των μεταναστών και των γηγενών μαθητών (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες,2004,σ.27). Ύστερα από το νέο νόμο για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προστίθενται νέοι κανονισμοί για τις Τ.Υ και Φ.Τ με υπουργική απόφαση το 1999 (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) και απώτερο σκοπό την ευελιξία σε επίπεδο θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλλινοστούντων μαθητών. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν με δύο μορφές (Μιλέση,2004,σ.263,σημ.6.& Ελληνικό Συμβούλιο για Πρόσφυγες,σ.56 κ.ε) : Με την μορφή των Τ.Υ I όπου παρέχεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής από 18 έως 22 ώρες και η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος και με την μορφή των Τ.Υ II όπου ακολουθείται πρόγραμμα γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών από 7 έως 13 ώρες και διάρκεια φοίτησης μέχρι δύο διδακτικά έτη (μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ.I). Παράλληλα λειτουργούν τα Φ.Τ που προσφέρουν υποστηρικτική διδασκαλία έως 10 ωρών εκτός του σχολικού ωραρίου. Τα πρώτα σχολεία που μετανομάζονται σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα Σχολεία Παλλινοστούντων και το 87^ο Δημοτικό σχολείο στο Βοτανικό ,στο οποίο το 60% των μαθητών είναι τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι. Ακολουθούν το Δημοτικό ,Γυμνάσιο και Λύκειο των Σαπών στη Θράκη. Τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις μετανομασίας των σχολείων σε διαπολιτισμικά είναι η φοίτηση μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων παιδιών και η σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, του διευθυντή και του προϊσταμένου

(Χρηστίδου-Λιοναράκη,2001,σ.58 κ.ε). Στη συνέχεια ο αριθμός αυξήθηκε και σήμερα λειτουργούν 25 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα και συγκεκριμένα 13 δημοτικά,8 Γυμνάσια και 4 Λύκεια (Ελληνικό Συμβούλιο για Πρόσφυγες,2004,σ.23).

Το ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την περίοδο 1997-2000 και 2000-2004 εφάρμοσε Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ): «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Εκπαίδευση Παλλινοστούντων-Αλλοδαπών Μαθητών».

Σύμφωνα με τον Boos-Nunning (1997,σ.56 κ.ε) οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για τον χαρακτηρισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως διαπολιτισμικά είναι να έχουν ως επίκεντρο των πλούτο των μεταναστών μαθητών και όχι τα ελλείματά τους ,να επιτρέπουν την «διαπραγμάτευση» και όχι την προσαρμογή των μεταναστών στην κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής και να περιλαμβάνουν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης όλων των μαθητών (εντόπιων και αλλοδαπών) τους ζωντανούς πολιτισμούς των χωρών προέλευσης .

Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλλινοστούντων-Αλλοδαπών Μαθητών» συμμετείχε και το Διαπολιτισμικό Σχολείο Νέων Επιβατών (Νάτσο,2000,σ.51) με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής στους Αλβανούς μαθητές και την ομαλή ένταξη τους στην τάξη και στην κοινωνία. Ο αλβανικής καταγωγής φιλόλογος Λάζαρο Νάτσο ο οποίος ακολουθεί την δίγλωσση διδασκαλία στο σχολείο Ν.Επιβατών εφάρμοσε την υποστηρικτική διδασκαλία σε αλβανόφωνους μαθητές (οι οποίοι δεν γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα) στην αρχή με την στενή παρακολούθηση

του κάθε μαθητή και την διευκρίνιση των δυσνόητων σημείων στην αλβανική έτσι ώστε σταδιακά ο μαθητής να έχει λιγότερο ανάγκη την βοήθεια του δασκάλου και να χρησιμοποιεί όλο και περισσότερο την ελληνική και άρα να την μαθαίνει. Στις δραστηριότητες που ακολουθήσε ο Νάτσο περιλαμβάνονταν η ανακάλυψη των κοινών και διαφορετικών σημείων του αλβανικού και ελληνικού πολιτισμού με αφετηρία την πεποίθηση πως για να γίνει αποδεκτός ο μετανάστης μαθητής χρειάζεται βοήθεια όχι μόνο από τους δασκάλους του αλλά και από τους συμμαθητές τους με την ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού και την ιδέα της συνύπαρξης (ο.π.,σ.52). Ο σεβασμός αυτός ,δηλαδή η απόδοχή μιας ομάδας από τις άλλες, επιτυγχάνεται μέσα από την γνώση για τον πολιτισμό της εκάστοτε ομάδας. Ενδεικτικά αναφέρουμε δραστηριότητες εκτός της ώρας του μαθήματος όπως την ανάδειξη κοινών στοιχείων μέσα από εθνικούς χωρούς,θρησκευτικές γιορτές και θεατρικές παραστάσεις αλλά και διαφορετικών στοιχείων όπως εντοπίστηκαν στα έθνια. Επίσης, στην ώρα του μαθήματος ως «καλός αγωγός διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μάθησης» και «συγκριτικής αμφιπολιτισμικής προσέγγισης» αναδείχθηκε η λογοτεχνία και τα παραμύθια (ο.π.,σ.55). Τα αποτελέσματα ήταν η αύξηση της ενεργής συμμετοχής των μεταναστών μαθητών αλλά και των εντόπιων στις σχολικές δραστηριότητες αλλά και στην ώρα του μαθήματος ,η αύξηση του αισθήματος του «ανήκειν» στην κοινωνία του σχολείου και η χρήση περισσότερων της μίας γλώσσας σε κλίμα αποδοχής και αντίστασης στην υιοθέτηση πολιτισμικών και γλωσσικών προκαταλήψεων.

3.3.Μεταβολές στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Οι αλλοδαποί αποτελούν το 6,9 % του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στα Νηπιαγωγεία, το 8,6 % του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στα Δημοτικά, το 6,9% στα Γυμνάσια και το 3,2% στα Λύκεια/ΤΕΕ (ΥΠΕΠΘ,2003,σ.3-88). Συνολικά, από τους 1.460.464 μαθητές/τριες της χώρας ,οι 98.241 είναι αλλοδαποί (αποτελούν το 6,7% του μαθητικού πληθυσμού).

Τα στοιχεία για τα σχολικά έτη 1995 έως 1999 δείχνουν καθαρά την αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα , το σχολικό έτος 1995-6 οι αλλοδαποί μαθητές/τριες αποτελούσαν το 0,6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, το 1996-7 το 0,8 %,το 1997-8 το ποσοστό αυξάνεται σε 1,7% και το 1998-9 σε 25% (ΙΜΕΠΟ,2004,σ.15).

Επίσης, τα στοιχεία για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες που εγγράφηκαν για πρώτη φορά στις διάφορες βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης φανερώνουν την έντονη παρουσία των μεταναστών μαθητών και την αύξηση τους από έτος σε έτος. Ενδεικτικά, το 1997 οι εγγραφές των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό είναι 4.026 χιλιάδες ενώ το 2002 έχουν αυξηθεί σε 14.140 χιλιάδες (ΙΜΕΠΟ,2004,σ.15).

Η κατανομή των αλλοδαπών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (για το 2002/2003) καταρχήν φανερώνει τη μεγαλύτερη συγκέντρωση των αλλοδαπών στο Δημοτικό σε ποσοστό 55% και την σχεδόν ισόποση κατανομή των ποσοστών για τις βαθμίδες των Νηπιαγωγείων και των Γυμνασίων. Ωστόσο, στη βαθμίδα Λυκείου/ΤΕΕ παρατηρείται μια απόκλιση εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης,ενώ οι αλλοδαποί μαθητές/τριες στο

Γυμνάσιο αποτελούν το 23,1% , στο Λύκειο το ποσοστό αυτό μειώνεται σε 11,7% γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί ως σχολική διαρροή (ο.π.,σ.16).

Οι παλλινოსτούντες μαθητές/τριες αποτελούν το 1,1% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στα Νηπιαγωγεία, το 2,0% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού Δημοτικά, το 3,3% στα Γυμνάσια και το 1,9 % στα Λύκεια/ΤΕΕ. Συνολικά, από τους 1.460.464 μαθητές/τριες της χώρας , οι 31.873 είναι παλλινოსτούντες. Σε σύνολο 1.460.464 οι αλλοδαποί και παλλινოსτούντες μαζί είναι 130.114 και αποτελούν το 8,9% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας (2003,ΥΠΕΠΘ,σ.45 κ.ε).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών έχουν γεννηθεί στην Αλβανία (72,4%) ,στην Ελλάδα (10,7%) ,στη Βουλγαρία (3,0%) ,στη Γεωργία (2,2%) ,στη Ρωσία (2,1%) ,στην Ουκρανία (1,5%) ,στη Ρουμανία (1,2%) και στην Αρμενία (1,1%) (ΙΜΕΠΟ,2004,σ.17).

Ως προς το χρόνο παραμονής των αλλοδαπών μαθητών , το 1/3 του πληθυσμού διαμένει στην Ελλάδα πάνω από 7 χρόνια και τα υπόλοιπα 2/3 από 1 έως 6 χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως οι 12.848 χιλιάδες αλλοδαποί μαθητές/τριες διαμένουν στην Ελλάδα για πέντε χρόνια ενώ μόλις 1.047 χιλιάδες έχουν ως διάρκεια διαμονής τα 13 χρόνια (ο.π.,σ.17-18).

Ως προς την ηλικία των αλλοδαπών μαθητών , το 81% του συνολικού πληθυσμού έχει ηλικία μεταξύ 9 και 17 ετών.Υπάρχουν όμως μεγάλα ποσοστά μεταναστών μαθητών που βρίσκονται εκτός των ηλικιακών ορίων που απαιτούνται για τις διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης (ο.π.,σ.18). Συγκεκριμένα 8.067 αλλοδαποί μαθητές/τριες έχουν μεγαλύτερη ηλικία της κανονικής που προβλέπεται

για την βαθμίδα Λυκείων/ΤΕΕ. Το ίδιο συμβαίνει και για τη βαθμίδα του Δημοτικού. Περίπου 7.230 αλλοδαποι μαθητές/τριες από τις 54.570 χιλιάδες που εγγράφηκαν στο δημοτικό σχολείο το σχολικό έτος 2002/2003 βρίσκονται εκτός των ηλικιακών ορίων και συνήθως έχουν μεγαλύτερη ηλικία. Αυτό, συμβαίνει κυρίως λόγω της συνήθους τακτικής της κατάταξης των αλλοδαπών μαθητών σε μικρότερες τάξεις λόγω της έλλειψης καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Παρόλα αυτά στο νόμο 2910/2001 (ΦΕΚ 91 τ.Α') για την πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση και στο προεδρικό διάταγμα 201/1998 (ΦΕΚ 161,τ.Α'/13-7-1998) γίνεται λόγος μόνο για την ακαταλληλότητα εγγραφής μαθητών με μικρότερη ηλικία από την προβλεπόμενη και συγκεκριμένα «κάθε εγγραφή μαθητή που δεν έχει τη νόμιμη ηλικία είναι άκυρη»(άρθρο 5)(Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες ,2004,σ.49).

4.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

4.1.Πορεία προς τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό

Σύμφωνα με την Τρέσσου (1998,σ.244-5), ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση εμφανίζεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο εντάσσονται παιδιά που μένουν εξαρχής εκτός του σχολείου ,στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές/τριες περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο, οδηγούνται στην σχολική αποτυχία και μετά στην οριστική διακοπή της φοίτησης και στο τρίτο στάδιο εντάσσεται το μικρό ποσοστό των μαθητών που ολοκληρώνουν με επιτυχία όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι διεθνείς έρευνες αποδεικνύουν πως την ομάδα των αποκλειόμενων μαθητών κάθε κοινωνίας (Κοσσυβάκη,1999,σ.169-170) αποτελούν τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων κάθε κοινωνίας, οι αλλοδαποί και παλλινοστούντες, οι πρόσφυγες ,τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και τα άτομα με γλωσσικές,πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών μεταναστών και των παιδιών μη κανονικών μεταναστών (Τσιάκαλος, 1999,σ.62) είναι «αποτέλεσμα της απόφασης να μην επεκτείνονται θεσμοθετημένα κοινωνικά δικαιώματα σε όλες τις ομάδες των ανθρώπων αλλά να περιορίζονται μόνο σε ένα μέρος του πληθυσμού».

* Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές είναι οι γραφειοκρατικές τύπου δυσκολίες στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσα παιδιά καταφέρνουν ,με μεγάλη δυσκολία όμως, να φτάσουν μέχρι την πόρτα του σχολείου , εκεί αντιμετωπίζουν ακόμη περισσότερες δυσκολίες.

Ο νόμος 2910/2001 για την «είσοδο και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια» στο άρθρο 40 προβλέπει την απρόσκοπτη πρόσβαση των ανηλίκων αλλοδαπών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με τη χορήγηση των απαραίτητων δικαιολογητικών εγγραφής. Παράλληλα προβλέπει και την εγγραφή με ελλιπή δικαιολογητικά παιδιών των οποίων οι γονείς είναι είτε πρόσφυγες ,είτε αιτούντες άσυλου, είτε στη διαδικασία νομιμοποίησης της παραμονής τους στην Ελλάδα. Το πρόβλημα δημιουργείται για εκείνες τις κατηγορίες των μεταναστών που αδυνατούν να προσκομίσουν τα απαραίτητα έγγραφα ,έστω και ελλιπή, είτε λόγω των συγκεκριμένων συνθηκών εγκατάλειψης της χώρας προέλευσής τους είτε λόγω της παράνομης παραμονής τους στην Ελλάδα. Αποτέλεσμα είναι πολλά παιδιά να μένουν εξαρχής εκτός σχολείου. Όπως επισημαίνει και ο Τσιάκαλος (1999,σ.54) τα παιδιά γονέων που είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι σημαίνει παιδιά χωρίς ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο ή καθόλου ευκαιρίες για φοίτηση και εν δυνάμει κοινωνικά αποκλεισμένους του αύριο.

Στην περίπτωση μη προσκόμισης όλων των δικαιολογητικών για την εγγραφή στην α΄τάξη του δημοτικού στο διάστημα παράτασης που δίδεται (μέχρι της 15 Ιουνίου) δεν εκδίδεται τίτλος σπουδών αλλά χορηγείται μόνο βεβαίωση φοίτησης (Ελληνικό Συμβούλιο για Πρόσφυγες,2004,σ.48). Το γεγονός αυτό επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία των μεταναστών φοιτητών και περιορίζει τις ευκαιρίες πρόσβασης τους και σε άλλους τομείς,όπως είναι ο τομέας της εργασίας.

Επίσης, δυσκολίες στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών μαθητών δημιουργεί οεθνοκεντρικός και μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου (Κοσσυβάκη,1999,σ.172 που αναφέρεται στις εργασίες

Δημαρά&Σαμαρά) και η εξισωτική διδασκαλία (ο.π.,σ.179). Σύμφωνα με τη Βεΐκου (2000,σ.131) οι μετανάστες μαθητές λόγω της αναγκαστικής τους προσαρμογής σε ένα κυρίαρχο εθνοπολιτισμικό περιβάλλον καλούνται να διαπραγματευθούν εξ αρχής την κοινωνικοποίηση και εκπαίδευσή τους. Αποτέλεσμα είναι να αντιμετωπίζουν το δίλλημα (ο.π.,σ.133) είτε να ακολουθήσουν τους κανόνες του νέου τους σχολικού περιβάλλοντος και να αποδεχτούν την καινούργια κουλτούρα και τα πρότυπα συμπεριφοράς των ντόπιων συμμαθητών τους είτε να διατηρήσουν την ιδιαίτερη κουλτούρα και ταυτότητά τους. Στην πρώτη περίπτωση αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων όπως η γλώσσα, θρησκεία και ο πολιτισμός ενώ στη δεύτερη μοιραία αποκλείονται καθώς ενισχύεται η συνοχή της δικής τους ομάδας αλλά απομακρύνονται από τους γηγενείς συμμαθητές/τριες τους .

Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών μαθητών καθώς και το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν συχνά δεν αναγνωρίζεται ή αγνοείται από τους εκπαιδευτικούς. Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και το «κρυφό» αντικατοπτρίζουν τον κυρίαρχο πολιτισμό και την κουλτούρα και καθιστούν δύσκολη την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών. Το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα είναι «οι συγκεκριμένες στάσεις που εμποτίζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα εξαιτίας της μακρόχρονης παράδοσης» (Henrard,2000,σ.399). Η διδασκαλία μέσα σε ένα άκαμπτο και μονοπολιτισμικό περιβάλλον προβάλλει τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής ως «καλύτερο» και την θρησκεία ως «μόνη αληθινή θρησκεία» (Parekh,1997,σ.48). Οι άλλες θρησκείες προσπερνιούνται ή στην καλύτερη περίπτωση συγκρίνονται με την κυρίαρχη αντίληψη του Χριστιανισμού (ο.π.).

Επίσης, ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης έχει επιπτώσεις και στους γηγενείς μαθητές ενθαρρύνοντας την δημιουργία εύφορου εδάφους για τον ρατσισμό, την υπεροψία και την άγνοια. Η διδασκαλία των γηγενών μαθητών σε ένα εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό πλαίσιο δεν διεγείρει την περιέργεια για τη γνώση για άλλες κοινωνίες, πολιτισμούς και θρησκείες και δεν αναπτύσσει τη φαντασία και άρα την ικανότητα σύλληψης «των πραγμάτων» με διαφορετικούς τρόπους από την στιγμή που οι μαθητές δεν εκτίθενται σε διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμούς (Parekh,1997,σ.50). Ακόμη και στην περίπτωση όμως, που γίνεται μελέτη διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνιών, η διαφορετικότητα αυτή εκλαμβάνεται από τη σκοπιά της δικής τους κουλτούρας, εμποδίζοντας την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της κριτικής στάσης απέναντι σε αυτή τη διαφορετικότητα (ο.π.). Συχνά δημιουργείται η αντίληψη πως ο πολιτισμός μέσα στον οποίο μεγαλώνουν οι γηγενείς μαθητές είναι ο «κυρίαρχος» ή ο «καλύτερος» με συνέπεια την δημιουργία και παραγωγή στερεοτύπων για τους άλλους πολιτισμούς (ο.π.,σ.52).

Κατά συνέπεια οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στις δύο ομάδες (γγενείς και μετανάστες μαθητές) παρουσιάζονται προβληματικές. Συχνά οι γηγενείς μαθητές/τριες δυσκολεύονται να αποδεχτούν τους «άλλους» μαθητές/τριες, οι οποίοι με τη σειρά τους βιώνουν καθημερινά την «διαφορετικότητα» τους εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Όπως επισημαίνει η Πλεξουσάκη (2004,σ.28 κ.ε.) στη συνάντησή μας με το διαφορετικό αναδύονται οι δυσκολίες της αναγνώρισης της διαφοράς ως διαφοράς και της δυσκολίας αποδοχής ενός πολιτισμικού κώδικα άλλου από το δικό μας με αναλόφευκτη συνέπεια τη μη αναγνώριση του και υποτίμηση του.

Η Πλεξουσάκη (2004,σ.29 κ.ε.) αναφερόμενη στον εθνοκεντρισμό επισημαίνει πως η έννοια αναφέρεται στην «αδυναμία να σχετικοποιήσει κανείς τη δική του οπτική γωνία ,να την αναγνωρίσει ως μία ιδιαίτερη-ανάμεσα σε πολλές άλλες-προοπτική μέσα από την οποία θεωρεί την πραγματικότητα». Αποτέλεσμα του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης είναι η αναγωγή του δικούς μας πολιτισμού,πρακτικών και κανόνων ως «κανονικών» και «φυσικών», και ως μέτρου με βάση το οποίο αποτιμούμε τον «άλλο» πολιτισμό.

Ο Parekh (1999,σ.53) επισημαίνει πως τις αρνητικές συνέπειες της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης μαζί με τους μαθητές/τριες μοιράζονται και πολλοί εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλώσει με τον ίδιο τρόπο,γεγονός που «μεταφέρεται» στα παιδιά των μεταναστών. Τα στερεότυπα που κουβαλούν γηγενείς μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τα παιδιά των μειονοτήτων καθιστώντας δύσκολη την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των τελευταίων. Συχνά,τα στερεότυπα που έχουν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν προσδοκίες για την αναμενόμενη συμπεριφορά των μαθητών τους, οι οποίοι με τη σειρά τους υιοθετούν και συμμορφώνονται με αυτές τις προσδοκίες και οδηγούν στο φαινόμενο «της αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Αποτέλεσμα είναι η ενίσχυση και ενδυνάμωση των στερεοτύπων και η μεγαλύτερη δυσκολία αλλαγής τους (Δραγώνα,2004,σ.14& 26).

Τα στερεότυπα μαθαίνονται σε πολύ μικρή ηλικία γεγονός που επισημαίνει τον κυρίαρχο ρόλο του σχολείου ως προς την εξάλειψή τους (Δραγώνα,2004,σ.27). Στην αντίθετη όμως κατεύθυνση βλέπουμε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες να προσανατολίζονται μέσα από την εθνοκεντρική διδασκαλία. Και η Δραγώνα (2004,σ.29) επισημαίνει πως η διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των παιδιών για

το διαφορετικό και η δημιουργία των στερεοτύπων δημιουργείται στα πλαίσια του σχολείου μέσα από την «κοινωνικοποιητική διαδικασία και την επαφή με άλλα παιδιά ,τα οποία διαφέρουν κοινωνικοπολιτισμικά,εθνοτικά,γλωσσικά,φυλετικά» (ο.π.).

Σε έρευνα των Verkuyten και Thijs (2002,σ.310 κ.ε) στην Ολλανδία μελετήθηκαν οι ρατσιστικές τάσεις και συμπεριφορές μαθητών δημοτικού στο σχολικό χώρο και στο χώρο της γειτονιάς. Σκοπός ήταν ο υπολογισμός της έκτασης της ρατσιστικής θυματοποίησης ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικές ομάδες μαθητών. Μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς θεωρήθηκαν η εκφώνηση ρατσιστικών παρωνυμίων (racist name-calling) και ο αποκλεισμός από κοινωνικές/εθνικές ομάδες κατά τις δραστηριότητες στον σχολικό χώρο και στο χώρο της γειτονιάς. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν μια σαφή διαφοροποίηση των Ολλανδών παιδιών και των παιδιών που ανήκουν σε εθνικές μειονοτικές ομάδες. Συγκεκριμένα σχεδόν το 80% των Ολλανδών παιδιών δήλωσαν πως δεν υπήρξαν ποτέ θύματα εκφώνησης ρατσιστικών παρωνυμίων ενώ το ποσοστό για τους Τούρκους είναι 58% και για τους Μαροκινούς 67% . Δεν βρέθηκαν διαφορές στις καταστάσεις στο σχολείο και στη γειτονιά, καθώς και οι δύο μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς παρατηρήθηκαν και στα δύο περιβάλλοντα. Τα περισσότερα παιδιά από τις εθνικές μειονότητες δήλωσαν πως παιδιά της ομάδας τους είναι θύματα ρατσιστικών συμπεριφορών σε αντίθεση με τους Ολλανδούς.

Άλλος παράγοντας που συνδέεται άμεσα με την ένταξη στον εκπαιδευτικό μηχανισμό και την σχολική πορεία του μαθητή (Σολομών & Μακρινιώτη,2000,σ.597 & Σκούρτου ,2001,σ.168) είναι το ζήτημα της γλώσσας. Η μη καλή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί αιτία της σχολικής αποτυχίας των

μεταναστών μαθητών (Santos,1999,σ.445). Η πρόοδος των μεταναστών μαθητών ως προς την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής εξαρτάται και από τις ευκαιρίες που τους παρέχονται για να τη χρησιμοποιήσουν καθώς και από το βαθμό αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους που έχουν μητρική γλώσσα αυτήν της χώρας υποδοχής. Ένας υψηλός βαθμός ένταξης καθώς και η επικοινωνία με τους γηγενείς συμμαθητές σημαίνει ευκολότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, όσοι περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο και έχουν σχέσεις μόνο με μέλη της δικής τους εθνικής κοινότητας, δυσκολεύονται να μάθουν την γλώσσα.

Επίσης, συχνά η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς γίνεται με τις ίδιες μεθόδους στους μετανάστες μαθητές και γηγενείς μαθητές χωρίς να λαμβάνεται υπόψη οι διαφορετικές γλωσσικές καταβολές και τα επίπεδα ελληνομάθειας των μεταναστών μαθητών (Σκούρτου,2001,σ.176).

Επίσης, συνηθισμένη είναι η πρακτική κατάταξης των μεταναστών μαθητών σε μικρότερες τάξεις λόγω της έλλειψης καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Η διαφορετική ηλικία σύμφωνα με την Βεϊκου (2000,σ.136-7) παράγει την πρώτη σύγκρουση των μαθητών/τριών με το σχολικό περιβάλλον, γεγονός που συναντάται και συχνά στους Πόντιους μαθητές/τριες οι οποίοι έχουν συνήθως μεγαλύτερη από την κανονική ηλικία των μαθητών Γυμνασίου. Επίσης, η διδασκαλία μαθητών διαφορετικών ηλικιών επισημαίνεται από την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία ως ένας από τους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσει στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των μαθητών (Μπρούζος,1999,σ.268), καθώς οδηγεί τον μετανάστη μαθητή στην ανάπτυξη αισθημάτων αποξένωσης εφόσον απομακρύνεται από τους συμμαθητές

του με την ίδια ηλικία και δυσκολεύεται να αναπτύξει σχέσεις με τους ηλικιακά μικρότερους. Σύμφωνα με τους Baker (2001) και Cummins (2000) «η κατάταξη μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι διαρκείας λειτουργεί ως ‘απόσυρση’ από την μαθησιακή διαδικασία και ευνοεί εν τέλει τη σταδιακή ‘απόσυρση’ των μεταναστών μαθητών από τη μάθηση» (ΙΜΕΠΟ,2004,σ.19). Ωστόσο υπάρχει και ο αντίλογος σε αυτή την εκπαιδευτική πρακτική που υποστηρίζει πως η μάθηση σε ηλικιακά αμείγες τάξεις είναι προϋπόθεση ύπαρξης ομοιομορφίας και παιδαγωγικής μονοκαλλιέργειας. Οι μηχανισμοί που στηρίζουν μια τέτοια μορφή μάθησης είναι η ταξινόμηση, ο στιγματισμός και η επιλογή (Μπρούζος,1999,σ.270). Το δημόσιο σχολείο έχει μονομερή προσανατολισμό και απευθύνεται ομοιόμορφα σε ανόμοιες συνθήκες γεγονός που μπορεί να αποφευχθεί αν το σχολείο αποδεχθεί το νόμο της ποικιλομορφίας (ο.π.).

Ο βαθμός εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών μαθητών καθώς και η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το αίσθημα του ανήκειν στην σχολική κοινότητα και από το βαθμό ενεργής συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες (μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα) (Johnson,Crosnoe & Elder ,2001,σ.318-340). Επίσης, κατά τους Johnson,Crosnoe & Elder (ο.π.) αυτοί οι παράγοντες αποτελούν δείκτες επιτυχημένης προσαρμογής αλλά και λειτουργικότητας και σε περαιτέρω τομείς της ζωής (σ.319). Στην έρευνα τους οι Johnson,Crosnoe & Elder έδειξαν πως η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου , βάση φυλής και εθνικότητας , επηρέαζε θετικά το αίσθημα του ανήκειν (σ.331). Έτσι, οι μαθητές/τριες που πήγαιναν σε σχολεία με μεγαλύτερο το ποσοστό των μαθητών να

ανήκει στην δική τους φυλή/εθνικότητα είχαν περισσότερο αναπτυγμένο το αίσθημα του ανήκειν.

Η κακή οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μεταναστών η οποία τις περισσότερες φορές είναι δεδομένη μιας και αυτός είναι ο κύριος λόγος που τις ωθεί στην μετανάστευση δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών.

Η φτώχεια μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ικανότητα και την σχολική επίδοση των παιδιών (Bynner,2001,σ.289 που παραπέμπει σε Duncan & Brooks-Gunn,1977). Επίσης, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που παιδιά αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο για να συμβάλλουν στην οικονομική ενίσχυση της οικογένειάς τους . Οι Πόντιοι 15-19 ετών εντάσσονται στο εργατικό δυναμικό της Ελλάδας σε ποσοστό 63% (Κάτσικας,1998,σ.451 κ.ε) και συνήθως απασχολούνται σε βαριές χειρωνακτικές εργασίες όπως σε οικοδομές ,λαϊκές αγορές,συνεργεία αυτοκινήτων και εξωτερικές δουλειές. Η οικογενειακή συνοχή (Bynner,2001,σ.293 που αναφέρεται σε Pilling,1990) είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που ασκεί θετική επίδραση σχολική επίδοση του μαθητή. Ωστόσο στις μεταναστευτικές οικογένειες δύσκολα συναντάται, καθώς η συνοχή απειλείται περισσότερο εφόσον υπάρχουν περιπτώσεις που το παιδί αφήνει κάποιο μέλος της οικογένειάς του στη χώρα υποδοχής αλλά και αντίστροφα κάποιο μέλος της οικογένειάς εγκαταλείπει τη χώρα υποδοχής.

Εδώ πρέπει να αναφέρουμε πως γενικά ο βαθμός ένταξης ή αποκλεισμού των γονέων στην κοινωνία επηρεάζει και τον αντίστοιχο βαθμό ένταξης/αποκλεισμού που θα αποκτήσουν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τον Bynner (2001,σ.289 κ.ε.) η διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού είναι συνεχόμενη και κυκλική και μπορεί να

επαναλαμβάνεται από γενιά σε γενιά. Η έλλειψη μόρφωσης των γονέων, η έλλειψη ενδιαφέροντος και υποστήριξης των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς και οι χαμηλές εκπαιδευτικές τους προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους μπορούν να επηρεάσουν την σχολική επίδοση. Επίσης, το εκπαιδευτικό και υλικό/οικονομικό μειονέκτημα των γονέων στην παιδική τους ηλικία είναι ικανό να προδιαγράψει τη συνέχιση του κοινωνικού αποκλεισμού από τη μια γενιά στην άλλη. Γενικότερα, οι δυσκολίες στη ζωή των γονέων, όπως τα εργασιακά προβλήματα λόγω χαμηλής εκπαίδευσης, η μακροχρόνια ανεργία είναι πιθανό να επηρεάσουν την σημασία της εκπαιδευτικής και εργασιακής επιτυχίας των παιδιών.

4.1.α.Στοιχεία για την σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα και διεθνώς

Ο μέσος όρος της σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών στο Γυμνάσιο κυμαίνεται στο βαθμό 14,στην α' Λυκείου στο 15,2,στη β' Λυκείου στο 13,5 και στη γ' Λυκείου στο 12,3. Στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια παρατηρείται μια αντίστροφη πορεία απ'ότι στα Γενικά Λύκεια με άνοδο της σχολικής επίδοσης από την α' Λυκείου που ο μέσος όρος επίδοσης είναι 12,8 στη β' Λυκείου φτάνει το 13,5 και στη γ' Λυκείου 14,3 (Σκούρτου,Βρατσάλης,Γκόβαρης,2004,σ.20). Οι μετανάστες μαθητές/τριες με χώρα γέννησης την Ελλάδα έχουν μέσο όρο επίδοσης καλύτερο από μαθητές/τριες που γεννήθηκαν στην Αλβανία αλλά μόνο στην Β' και Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου (ο.π.). Οι μέσοι όροι στην Β' και Γ' Λυκείου αντιστρέφονται και οι μετανάστες μαθητές/τριες που έχουν γεννηθεί στην Αλβανία έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις(ο.π.). Η σχέση επίδοσης και διάρκειας παραμονής στη χώρα υποδοχής δεν φαίνεται να παρουσιάζει θετική σύνδεση εφόσον η αυξανόμενη διάρκεια παραμονής δεν σημαίνει απαραίτητα και αύξηση της σχολικής επίδοσης (ο.π.,σ,21). Ενδεικτικά στη Γ' Λυκείου ο μέσος όρος σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών με 1 χρόνο παραμονής είναι 12,1 ,με 4 χρόνια παραμονής 12,8 και με 13 χρόνια 12,5(ο.π.). Γενικά,παρατηρούμε πως οι μετανάστες μαθητές έχουν χαμηλή σχολική επίδοση ωστόσο η μη διάθεση στοιχείων για την σχολική επίδοση των γηγενών μαθητών δεν μας επιτρέπει μια συγκριτική ανάγνωση των παραπάνω δεδομένων.

Συγκριτικά στοιχεία αλλοδαπών και γηγενών μαθητών παρέχουν οι διεθνείς και εθνικής εμβέλειας εκθέσεις PISA (Programme for International Student Assessment,), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) και CRESPAR

(Center for Research on the Education of Students Placed at Risk). Η έκθεση PISA (2000) πραγματοποιήθηκε σε 32 χώρες μέλη του ΟΟΣΑ και εξέτασε μέσω σταθμισμένων τεστ τις ακαδημαϊκές επιδόσεις δεκαπεντάχρονων μαθητών στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004, σ.41). Δύο από τις παραμέτρους που εξετάστηκαν σε σχέση με την σχολική επίδοση ήταν ο τόπος γέννησης και η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία (ο.π.). Τα κύρια ευρήματα της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές/τριες πρώτης γενιάς (όσοι γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής) παρουσίαζαν μειωμένη επίδοση στα τεστ σε σχέση με τους γηγενείς και καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους μη γηγενείς (όσοι δεν γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής) (ο.π., σ.42) και ότι οι μαθητές/τριες που μιλούσαν μια γλώσσα μειονότητας είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση απ' ό,τι οι μαθητές/τριες που μιλούσαν μια γλώσσα πλειονότητας (ο.π., σ.43).

Η έκθεση IGLU (2003) πραγματοποιήθηκε σε 35 χώρες σε μαθητές/τριες της δ' τάξης του δημοτικού σχολείου και ερεύνησε την επίδοση των μαθητών στον γραπτό λόγο στους τομείς της γλώσσας, μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (ο.π., σ.44). Κύριο συμπέρασμα της έρευνας που αφορά στην Γερμανία είναι πως τις καλύτερες επιδόσεις σε όλους τους τομείς έχουν οι μη μετανάστες μαθητές/τριες (ο.π.). Οι δύο παραπάνω εκθέσεις επισημαίνουν την μειωμένη σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών.

Η έκθεση CRESPAR πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ και επικεντρώθηκε σε μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου τους οποίους διαχωρίζει σε μαθητές/τριες που έχουν άλλη μητρική γλώσσα από την Αγγλική και στους αγγλόφωνους μαθητές/τριες

(ο.π.,σ.47). Η έκθεση ξεκινάει με την διαπίστωση πως ενώ αυξήθηκε το ποσοστό των μεταναστών μαθητών επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των ΗΠΑ (από 6% το 1970 αυξήθηκε σε 19% το 1997) δεν αυξήθηκε και το ποσοστό της σχολικής επίδοσής τους και πως οι μετανάστες μαθητές/τριες εξακολουθούσαν να έχουν τις χαμηλότερες επιδόσεις αναφερόμενη ενδεικτικά στην πολιτεία της Καλιφόρνια (ο.π.).

4.2.Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός

Από τη μελέτη των στοιχείων για την παρουσία των μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία (ενότητα 3.3) και των δεδομένων για την σχολική τους επίδοση τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (ενότητα 4.1.α.) ,είδαμε πως πολλοί μαθητές οδηγούνται εκτός σχολείου,πως παρουσιάζεται σχολική διαρροή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, και διαπιστώσαμε γενικά μια χαμηλή σχολική επίδοση. Οι διεθνείς έρευνες έδειξαν χαμηλή σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς.

Όπως επιβεβαιώνουν και άλλες διεθνείς έρευνες (Κοσσυβάκη,1999,σ.169-170 και 174) οι ομάδες των μαθητών που είναι περισσότερο πιθανό να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία είναι οι μετανάστες (παλλινοστούντες και αλλοδαποί) , οι πρόσφυγες, οι τσιγγάνοι, όσοι προέρχονται από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, άτομα με ειδικές ανάγκες, μαθητές/τριες απομακρυσμένων και εγκατελειμμένων περιοχών και ομάδες με γλωσσικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες.

«Σχολική αποτυχία είναι η διαρροή,η διακοπή της σχολικής φοίτησης, η μη φοίτηση και ιδιαίτερα η μη ενεργός συμμετοχή ορισμένων μαθητών...» η οποία «αποτελεί ένα είδος κοινωνικού αποκλεισμού» (Κοσσυβάκη,1999,σ169). «..Το Λευκό Βιβλίο για Ανάπτυξη,την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση αναφέρεται στην 'σχολική αποτυχία'(ως εγκατάλειψη του σχολείου χωρίς μια βασική επαγγελματική κατάρτιση), θεωρώντας τον παράγοντα 'περιθωριοποίησης και οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού'» (Σταμέλος , 1999,σελ.308). Η σχολική αποτυχία μπορεί να πάρει τη μορφή της διάκρισης,απόρριψης,αγνόησης ,

εγκατάλειψης και μη συμμετοχής συγκεκριμένων μαθητών στη γνώση και γενικότερα στη σχολική ζωή (Κοσσυβάκη,1999,σ.172). Επίσης,παρουσιάζονται φαινόμενα όπου οι μαθητές/τριες δεν αναπτύσσουν πλήρως τις δυνατότητές τους,δεν σημειώνουν ατομική πρόοδο,εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και φεύγουν από το σχολείο χωρίς ή με ανεπαρκή πιστοποιητικά τυπικών προσόντων (Σταμέλος, 1999,σ.308).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (1999,σ.630) οι μαθητές/τριες που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο αλλά και ο αποκλεισμός κυρίως από την υποχρεωτική εκπαίδευση οδηγεί στην δημιουργία συνθηκών που μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα σε περαιτέρω κοινωνικό αποκλεισμό εφόσον η ευκαιρία για την απόκτηση μάθησης και στοιχειωδών τυπικών και ουσιαστικών προσόντων χάνεται αλλά και χάνονται οι ευκαιρίες απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων,σημαντικών στοιχείων τόσο της εργασιακής όσο και της κοινωνικής ζωής. Αποκλείονται αρχικά από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και δεν απολαμβάνουν τα δικαιώματα που απορρέουν από την κοινωνική ένταξη στο χώρο του σχολείου (ο.π.) με πιθανό αποτέλεσμα τον περαιτέρω αποκλεισμό και από άλλους τομείς κοινωνικής δράσης.

Ο Δήμου (1999,σ.36) επισημαίνει πως όλες οι περιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας δεν οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά μόνο εκείνες που συνδυάζονται με τα κριτήρια της κοινωνικής υποβάθμισης και τον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή στην υποβάθμιση. «Η κοινωνική υποβάθμιση περιγράφει μια διαδικασία και μια κατάσταση κοινωνικής απαξίωσης του ατόμου ή της κοινωνικής ομάδας» (ο.π.,σ.35) που δυσκολεύει την ανεμπόδιστη και επιτυχή συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα. Το κριτήριο του αυτοπροσδιορισμού του μαθητή στην υποβάθμιση

ενεργοποιείται με την ταύτισή του με μια συγκεκριμένη αρνητική κατάσταση και την υιοθέτηση ενός υποβαθμισμένου κοινωνικού ρόλου, μειώνοντας έτσι την διαπραγματευτική και διεκδικητική του ικανότητα (ο.π.,σ.36).

Έτσι, ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός για τους μαθητές/τριες μπορεί να έρθει με δύο τρόπους. Μαθητές/τριες που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, μέσω της κοινωνικοποίησης, διαμορφώνουν μια υποβαθμισμένη κοινωνική ταυτότητα, χαρακτηριστικά της οποίας φέρουν στο σχολικό περιβάλλον, και αξιολογούνται στην κοινωνική συνείδηση αρνητικά. «Στην περίπτωση αυτή η σχολική αποτυχία είναι το αποτέλεσμα που επικυρώνει την κοινωνική τους υποβάθμιση και που ενεργοποιεί τους μηχανισμούς του κοινωνικού τους αποκλεισμού» (ο.π.,σ.36). Αντίθετα, όταν η σχολική αποτυχία προηγείται χρονικά, αποτελεί το στοιχείο εκείνο που τοποθετεί το μαθητή στο κατώτερο κοινωνικό επίπεδο και ο ίδιος «οδηγείται στην αποδοχή και άσκηση ενός υποβαθμισμένου αρνητικού ρόλου» (ο.π.,σ.37).

Ο Σταμέλος (1999,σ.318) επισημαίνει πως η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σημαίνει πρωταρχικά ανολοκλήρωτη διαδικασία κοινωνικοποίησης και έπειτα ελλειμματική πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική κατάρτιση όσων εγκαταλείπουν το σχολείο. Η ελλειμματική αυτή κατάρτιση «μπορεί να έχει ως συνέπειες ανολοκλήρωτους πολίτες, ελλειμματικούς κοινωνικούς κώδικες συμπεριφοράς και πλημμελή ατομική και συλλογική παιδεία» (ο.π.).

Ο Oberndorfer (1999,σ.215) επισημαίνει πως η μη συμμετοχή ή μη επιτυχής συμμετοχή ορισμένων κοινωνικών ομάδων από την εκπαίδευση δεν σημαίνει ανεπαρκής κάλυψη της ανάγκης για εκπαίδευση αλλά αποκλεισμός μέσω της

εκπαίδευσης εφόσον οι αρνητικές συνέπειες που πηγάζουν από αυτόν είναι είτε η μη πρόσβαση στην εργασία είτε η απασχόληση των ατόμων αυτών των ομάδων σε χαμηλόμισθες ευκαιριακές και ανειδίκευτες δουλειές.

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν γίνει για την μελέτη τη σχέση της εκπαίδευσης και της απασχόλησης στην Ελλάδα και διεθνώς. Στην Ελλάδα η σχέση επιπέδου εκπαίδευσης και απασχόλησης εμφανίζεται χαλαρή (Πλειός,1999,σ.347), ωστόσο υπάρχουν αναλύσεις που αποδεικνύουν πως μεγάλα ποσοστά ανεργίας παρουσιάζονται στο εργατικό δυναμικό με το μικρότερο επίπεδο εκπαίδευσης (ο.π.,που παραπέμπει σε Κάτσικα & Καββαδία,1996,σ.63). Συγκεκριμένα οι απόφοιτοι Λυκείου και Δημοτικού παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας. Ωστόσο αυτοί που έχουν απολυτήριο Λυκείου έχουν μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας (38,6%) σε σχέση με αυτούς που έχουν απολυτήριο Δημοτικού (25%). Σύμφωνα με τους ερευνητές τα χαμηλά ποσοστά ανεργίας στα άτομα που έχουν απολυτήριο Δημοτικού εξηγούνται επειδή ένα μεγάλο ποσοστό των εργαζομένων αυτοαπασχολείται ή εργάζεται σε οικογενειακή επιχείρηση (ο.π.,σ.368). Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η σχέση επιπέδου εκπαίδευσης και απασχόλησης και η σχέση ανεργίας και κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι πάντα άμεση αλλά μπορεί να επηρεάζεται από παράγοντες όπως η οικογένεια και τα παραδοσιακά δίκτυα κοινωνικής αλληλεγγύης. Κατά συνέπεια οι παράγοντες όπως η φτώχεια , η ανεργία, και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο μπορούμε να υποθέσουμε ότι από τη μία πλευρά μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικό αποκλεισμό αλλά από την άλλη μπορεί άλλοι παράγοντες , όπως τα οικογενειακά δίκτυα σχέσεων και άλλες

μορφές κοινωνικής προστασίας ,να αποτρέψουν την πορεία προς τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Επίσης η σχέση εκπαίδευσης και εισοδήματος έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές. Από την μελέτη των Κορρέ και Ρήγα (2000,σ.248) για την μελέτη της ανισοκατανομής του εισοδήματος και της φτώχειας φαίνεται πως η επίδραση που ασκεί η μόρφωση στο εισόδημα είναι σημαντική. Συγκεκριμένα , οι ερευνητές έδειξαν πως τα νοικοκυριά με ηγέτες που είχαν αποκτήσει εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου είχαν περίπου διπλάσια εισοδήματα από εκείνους που είχαν αποκτήσει μόρφωση βασικού επιπέδου. Οι Μπαλούρδος,Σούλης & Χρυσάκης (1998,σ.671) επισημαίνουν πως οι φτωχοί ακόμα και όταν έχουν ίδιο επίπεδο μόρφωσης με τους μη φτωχούς ,δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για απασχόληση και επαγγελματική άνοδο, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε χαμηλόμισθα επαγγέλματα.

Η μελέτη της σχέσης εκπαιδευτικού επιπέδου και φτώχειας (Μπαλούρδος,Σούλης & Χρυσάκης ,1998,σ.666), έδειξε πως «τα υψηλότερα ποσοστά φτώχειας παρουσιάζονται σε νοικοκυριά όπου ο υπεύθυνος δεν έχει ολοκληρώσει το δημοτικό ή είναι απόφοιτος δημοτικού, ενώ σε νοικοκυριά με υπεύθυνο πτυχιούχο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα ποσοστά φτώχειας εμφανίζονται σε χαμηλότερα επίπεδα». Ωστόσο,στους αποφοίτους Γυμνάσιου και Λυκείου δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά της φτώχειας ,τα οποία είναι σε χαμηλό επίπεδο.

Επίσης, από την ανάλυση της σχέσης του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων με την έκβαση της φοίτησης των παιδιών στην στοιχειώδη εκπαίδευση (Χρυσάκης ,2002,σ.116), διαπιστώθηκε πως τα φτωχά παιδιά με πατέρα απόφοιτο μέσης

εκπαίδευσης έχουν ενδεκαπλάσια ποσοστά μη αποφοίτησης από το δημοτικό σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των μη φτωχών παιδιών. Το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης της στοιχειώδους εκπαίδευσης των φτωχών παιδιών με πατέρα που δεν έχει τελειώσει το δημοτικό ξεπερνάει το 15%.

Η σχέση εκπαίδευσης, απασχόλησης και αποκλεισμού από την αγορά εργασίας φανερώνεται και από την πολιτική που ακολουθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση για την καταπολέμηση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στο Λευκό Βιβλίο η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Σταμέλος, 1999, σ.306, σημ.15) συνδέει το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού με την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση και αναδεικνύει την ανεργία ως κύριο στόχο για την καταπολέμησή του. Επίσης, σε ανακοίνωση της Επιτροπής της Ε.Ε (1995-1997) (ο.π.) επισημαίνεται η αναγκαιότητα της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο εξαιτίας των τεχνολογικών αλλαγών και των αλλαγών των εργασιακών προτύπων. Σε απόφαση του Συμβουλίου Υπουργών της Ε.Ε (1996) η ικανότητα προς απασχόληση καθορίζεται και από το επίπεδο των προσόντων που έχουν αποκτηθεί από την εκπαίδευση (ο.π., σ.307).

Σε ψήφισμα σχετικά με το Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση αναφέρεται (ο.π., σ.307, σημ.22) ότι «τα σχετικά ποσοστά ανεργίας είναι πολύ υψηλότερα στις κοινωνικές ομάδες που έχουν κατώτερο επίπεδο εκπαίδευσης» και στη γνωμοδότηση για το Λευκό Βιβλίο γίνεται αναφορά στον κίνδυνο που διατρέχουν να περιθωριοποιηθούν κοινωνικά όσοι αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την αγορά εργασίας (ο.π., σ.307).

Επίσης,σε Συμβούλιο των Υπουργών το 1996 (Σταμέλος,1999,σ.307 κ.ε.) υπογραμμίζεται πως όσοι εγκαταλείπουν το σχολείο και άρα έχουν ελλιπή προσόντα αποκλείονται όχι μόνο από την εργασία και από τους άλλους κοινωνικούς τομείς και το Λευκό Βιβλίο για την Ανάπτυξη,την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση θεωρεί την σχολική αποτυχία «παράγοντα περιθωριοποίησης και οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού» (ο.π.,σ.308).

Σύμφωνα με την Alexiadou (2002,σ.72) η κυβερνητική πολιτικής της Αγγλίας έχει ως προτεραιότητα την εκπαιδευτική πολιτική , ως μέσο αύξησης του οικονομικού ανταγωνισμού και καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για μια δυναμική και παραγωγική κοινωνία που θα προσφέρει ευκαιρίες σε όλους. Στόχος της κυβερνητικής πολιτικής είναι ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης έτσι ώστε να μπορεί να προσφέρει στην άνοδο της οικονομίας και του ανταγωνισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός θεωρείται ως υποπροϊόν της διάσπασης των δεσμών της οικονομικής και κοινωνικής σφαίρας, ως δηλαδή διάσπαση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την εργασία. Γι'αυτό και ως κύρια λύση καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού προτείνεται η αναβάθμιση της εκπαίδευσης και η επανασύνδεσή της με την αγορά εργασίας.

Από τις κατευθύνσεις των πολιτικών καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού (σε Ε.Ε και ειδικά Αγγλία) διακρίνουμε την άμεση σύνδεση της ανεργίας και της απασχόλησης με την επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει ως κεντρικό αξίωμα πως «η συσσώρευση της γνώσης [και] η καλλιέργεια των ικανοτήτων [του ατόμου] έχουν μεγάλη αξία για την οικονομική παραγωγή» (Σιάνου,1998,σ.631). Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο

σημαίνει επένδυση και δαπάνες για την εκπαίδευση. Τα οφέλη από αυτή την επένδυση- θέση στην αγορά εργασίας, ύψος ειδοδημάτων-εξαρτούνται από το κόστος της επένδυσης-διάρκεια και ποιότητα εκπαίδευσης-.

Ωστόσο, σύμφωνα με την Σιάνου (1998, σ.632) η λογική που διέπει την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, θεωρεί την εκπαίδευση ως ατομική υπόθεση και ρίχνει την ευθύνη για την επιτυχή ή μη επιτυχή συμμετοχή, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην αγορά εργασίας, στο άτομο. Κατά συνέπεια η εκπαιδευτική πολιτική και το εκπαιδευτικό σύστημα απαλλάσσονται από τις ευθύνες τους.

5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία περιγράψαμε τους παράγοντες που επιδρούν στην σχέση της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών με τις διαδικασίες του κοινωνικού αποκλεισμού. Εξετάσαμε τους παράγοντες που οδηγούν τους μετανάστες μαθητές στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και αναλύσαμε τους λόγους μέσα από τους οποίους ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και η σχολική αποτυχία μπορούν να οδηγήσουν στον περαιτέρω κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών μαθητών.

Από την ανάλυση των στοιχείων για τα χαρακτηριστικά του μεταναστευτικού πληθυσμού στην Ελλάδα είδαμε πως ο εν λόγω πληθυσμός μπορεί να συμβάλλει ως ένα βαθμό στην αντιμετώπιση του δημογραφικού προβλήματος και στην αναζωογόνηση της επαρχίας. Ως προς το φύλο είδαμε πως οι άντρες αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία του συνόλου των μεταναστών. Ωστόσο το φαινόμενο της γυναικείας μετανάστευσης ολοένα και αυξάνεται και ιδιαίτερα παρατηρείται υπερεκπροσώπηση του γυναικείου φύλου για ορισμένες εθνικότητες (Ουκρανές και Φιλιππινέζες). Σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο των μεταναστών, τα στοιχεία μας έδειξαν μια καθοδική κοινωνική κινητικότητα για ορισμένες εθνικότητες μεταναστών (Πόντιοι, Πολωνοί, Βουλγάρες), καθώς παρατηρήθηκε διάσταση στο επίπεδο εκπαίδευσης που έχουν αποκτήσει οι μετανάστες στην χώρα προέλευσής τους και στις θέσεις εργασίας που κατέχουν στην Ελλάδα. Η απόκτηση υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου και επαγγελματικής κατάρτισης στην χώρα υποδοχής δεν ανταποκρίνεται στα επαγγέλματα που ασκούν οι μετανάστες στην Ελλάδα, εφόσον συχνά ετεροαπασχολούνται ή κινούνται μεταξύ υποαπασχόλησης και ανεργίας. Όπως περιγράφει ο Ψημμένος (2002,σ.199) «οι ίδιοι άνθρωποι που είχαν κάποια

συγκεκριμένα επαγγέλματα στη χώρα προέλευσης, σήμερα έχουν διαφορετικά επαγγέλματα στην χώρα υποδοχής. Αυτός είναι ο κοινωνικός και οικονομικός αποκλεισμός σ' όλη του τη διάσταση. Δηλαδή, η απομάκρυνση των δυνατοτήτων του ανθρώπου από την ένταξη στην κοινωνία του, να προσφέρει αλλά και να αναπτυχθεί».

Η ανάλυση των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν τον μεταναστευτικό πληθυσμό πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους φορείς σχεδιασμού της μεταναστευτικής πολιτικής. Τα μέτρα που υιοθετούνται δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν τους μετανάστες ως ένα ενιαίο και αδιαφοροποίητο σύνολο αλλά πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις διαφοροποιήσεις που συνθέτουν αυτόν τον πληθυσμό, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία.

Από την μελέτη των εκάστοτε πολιτικών που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση του φαινομένου της μετανάστευσης, είδαμε πως η μετανάστευση αντιμετωπίστηκε ως παροδικό και προσωρινό φαινόμενο. Η έλλειψη ικανής και ολοκληρωμένης στρατηγικής για την διαχείριση του ολοένα αυξανόμενου μεταναστευτικού ρεύματος είναι χαρακτηριστική της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής. Η αντιμετώπιση των μεταναστών ως εν δυνάμει εγκληματιών, μέσα από την ανάδειξη της λαθρομετανάστευσης ως την κύρια πτυχή του φαινομένου, αλλά και η ανάληψη ρόλων για την αντιμετώπιση της, κυρίως από την αστυνομία και τον στρατό, βοήθησε την σύνδεση της μετανάστευσης με την εγκληματικότητα στη συνείδηση των Ελλήνων καθώς και στην ταύτισή της με μία εθνική ομάδα, αυτή των

Αλβανών. Συνέπεια ήταν η δημιουργία κλίματος ανασφάλειας , ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Η μεταναστευτική πολιτική οφείλει να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της μετανάστευσης όχι ως προσωρινό αλλά ως μόνιμο και οφείλει στον σχεδιασμό της να λάβει υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών. Επίσης, είναι αναγκαίο να διευθετήσει την ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών σε θεσμικό πλαίσιο ,έτσι ώστε να αποφεύγονται φαινόμενα όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία. Όπως επισημαίνει και ο Δαμανάκης (1993,σ.13) «η μετανάστευση δεν αποτελεί έκφραση της δίψας του μετανάστη για περιπέτεια ούτε και είναι ατομική του υπόθεση,αλλά συνέπεια και συγχρόνως αιτία της άνισης ανάπτυξης των χωρών προέλευσης (αποστολής) και υποδοχής μεταναστών».

Η αντιμετώπιση της μετανάστευσης ως φαινομένου με παροδικό χαρακτήρα καθώς και η παραγνώριση των πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστών , είχε αρνητικά αποτελέσματα και στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Τα μέτρα που κατά καιρούς υιοθετήθηκαν ήταν αποσπασματικά και διακρίνονταν από ελλείψεις στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και από την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες που είχαν δημιουργηθεί. Κύριος στόχος ήταν η πολιτισμική ένταξη των μεταναστών και παλλινοστούντων μαθητών στον ελληνικό πολιτισμό και την κουλτούρα ενώ , χαρακτηριστικό είναι πως αγνοήθηκε το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο που έφεραν αυτοί οι μαθητές από τις χώρες προέλευσής τους. Συχνά η ένταξη των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε μέσα από τον «αποκλεισμό» και την «χωριστή» εκπαίδευση, όπως στην

περίπτωση των Σχολείων των Παλλινοστούντων και των Τάξεων Υποδοχής. Κύριο γνώρισμα αυτών των θεσμών ήταν ο διαχωρισμός των μαθητών (γηγενών και μεταναστών) κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με συνέπεια τον διαχωρισμό τους και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Η απομάκρυνση των μεταναστών από τους γηγενείς μαθητές είχε ως συνέπεια την έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο ομάδες, την μη ανάπτυξη σχέσεων και την αύξηση της δυσκολίας προσαρμογής των μεταναστών μαθητών στο νέο για αυτούς σχολικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί που αναπτύχθηκαν αρχικά για τους παλλινοστούντες και στη συνέχεια για τους αλλοδαπούς μετανάστες μαθητές, εξακολουθούν μετά από τροποποιήσεις και ρυθμίσεις να λειτουργούν έως σήμερα. Συγκεκριμένα τα Σχολεία Παλλινοστούντων έχουν μετανομαστεί σε Διαπολιτισμικά Σχολεία και οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούν, με σκοπό την γλωσσολογική και μαθησιακή υποστήριξη των μεταναστών μαθητών, μέσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρά τις επισημάνσεις του συνόλου των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές – γηγενείς και μετανάστες- παρατηρείται πως παραδοσιακές πολιτικές (Τ.Υ και Φ.Τ) εξακολουθούν να εφαρμόζονται έως σήμερα και μόνο για τους μαθητές της μειοψηφίας αντί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξιολογείται θετικά, το θεσμικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική πράξη δεν φαίνεται να κινείται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν φαίνεται να έχει απαλλαχθεί από την επίδραση των αφομοιωτικών πολιτικών που ακολουθούσε

παλαιότερα. Αποτέλεσμα για άλλη μία φορά είναι η αποξένωση των μεταναστών μαθητών και η περιθωριοποίησή τους μέσα στο χώρο του σχολείου.

Ωστόσο το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού έχει να αντιμετωπίσει και τις αρνητικές συνέπειες του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου. Από τη μία οι μετανάστες μαθητές ,έρχονται αντιμέτωποι με το δίλλημα είτε της πλήρους αφομοίωσης και της αποδοχής της νέας κουλτούρας και των προτύπων συμπεριφοράς των ντόπιων συμμαθητών τους είτε της διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας και του αποκλεισμού. Από την άλλη οι γηγενείς μαθητές ,στα πλαίσια της εθνοκεντρικής και μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης, συχνά δημιουργούν την αντίληψη πως ο πολιτισμός μέσα στον οποίο μεγαλώνουν είναι ο «κυρίαρχος» ή ο «καλύτερος» ,με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν το «διαφορετικό». Κατά συνέπεια οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες παρουσιάζονται προβληματικές και ευνοείται ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση των μεταναστών μαθητών. Το αίσθημα του ανήκειν των μεταναστών μαθητών στην σχολική κοινότητα καθώς και ο βαθμός ενεργής συμμετοχής τους στις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικής αίθουσας, μειώνεται γεγονός που επιδράει και στην σχολική τους επίδοση.

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία η σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα εμφανίζεται γενικά χαμηλή ενώ τα στοιχεία από τις διεθνείς έρευνες δείχνουν μια σαφή υπεροχή στην σχολική επίδοση των γηγενών μαθητών έναντι των μεταναστών. Επίσης, διαπιστώθηκε και διαφορά ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών που έχουν γεννηθεί στην χώρα υποδοχής και των μεταναστών μαθητών που έχουν γεννηθεί στην χώρα προέλευσης ,με τους πρώτους

να παρουσιάζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Αυτό υποδηλώνει την επίδραση που ασκεί η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στην σχολική επίδοση του μαθητή. Αντίθετα η μη καλή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί αιτία της σχολικής αποτυχίας των μεταναστών μαθητών (Santos,1999,σ.445). Ωστόσο το θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες μαθητές αλλά και το θέμα της διγλωσσίας των μεταναστών μαθητών πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς και από τους φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Συχνά, η διδασκαλία της ελληνικής γίνεται με τις ίδιες μεθόδους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές ,χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές γλωσσικές καταβολές και τα επίπεδα ελληνομάθειας των αλλοδαπών μαθητών.

Επίσης, τα ποσοτικά δεδομένα για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της Ελλάδας μας δείχνουν πως υπάρχει μείωση στην συμμετοχή αυτών των μαθητών στην σχολική βαθμίδα του Λυκείου,γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί ως σχολική διαρροή. Στην ανάλυση που προηγήθηκε είδαμε πως η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή αποτελεί παράγοντα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού. Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει ως αρχική συνέπεια αναλοκλήρωτη διαδικασία κοινωνικοποίησης και έπειτα ελλειματική πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική κατάρτιση (Σταμέλος, 1999, σ.318). Επίσης, η στέρηση της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων ενδέχεται να επηρεάσει την κοινωνική αλλά και εργασιακή ζωή του ατόμου. Η μη πρόσβαση στην αγορά εργασίας είτε η απασχόληση σε χαμηλόμισθες και ανειδίκευτες εργασίες ,μπορεί να σημάνουν την διολίσθηση του ατόμου στην κατάσταση της φτώχειας ή την εναλλαγή από την απασχόληση στην ανεργία. Ωστόσο η σχέση εκπαίδευσης και απασχόλησης

παρουσιάζεται χαλαρή στην Ελλάδα καθώς η συντηρούμενη μορφή οικογενειακής αλληλεγγύης ,περιορίζει τον αριθμό των ατόμων που οδηγούνται στην φτώχεια (Σιάνου-Κύργιου,2000,σ.588 & Πλειός,1999,σ.347κ.ε). Αυτό όμως δεν παύει να σημαίνει πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τους καθοριστικούς παράγοντες για την ένταξη ή μη στην αγορά εργασίας αλλά και παράγοντα που επιδράει στο ύψος των εισοδημάτων. Όπως είδαμε στην ανάλυση που προηγήθηκε, η πολιτική της Ε.Ε για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού έχει ως κύριο στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας. Επίσης, η αγγλική κυβέρνηση κατευθύνεται στην επανασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας,ως μέσο εξάλειψης του κοινωνικού αποκλεισμού. Από την άλλη μεριά ,και η φτώχεια επηρεάζει την εκπαίδευση ,καθώς η άσχημη οικονομική κατάσταση των μεταναστευτικών οικογενειών οδηγεί συχνά τα παιδιά των μεταναστών στην εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και την πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως οι ανεπάρκειες που παρουσιάζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μεταναστών μαθητών ,μπορούν να οδηγήσουν στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό αυτών των παιδιών. Ωστόσο η πορεία προς τον κοινωνικό αποκλεισμό δεν είναι μια πορεία προδιαγεγραμμένη και μη αντιστρέψιμη καθώς υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής της. Αυτή τη δυνατότητα μπορεί να παρέχει μια νέα εκπαιδευτική πολιτική. Η απαίτηση για νέες αλλαγές και ρυθμίσεις είναι αναγκαία καθώς και η υιοθέτηση μέτρων που θα αποβλέπουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και όχι στην αφομοίωση. Επίσης, είναι αναγκαία η απομάκρυνση από τον μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας που όπως

είδαμε έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στους γηγενείς όσο και στους μετανάστες μαθητές. Στόχος σε όλες τις περιπτώσεις πρέπει να είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής από την εκπαιδευτική πολιτική θα έχει αντίκρουσμα μόνο όταν προηγηθεί η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α.Ελληνόγλωσσα

Αθανασούλα-Ρέππα,Α. (1999) «Η οργάνωση συστημάτων ανοικτής και απόστασις εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην πάλη κατά του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση», στο: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου,Αθήνα,σ.627-642.

Ασκούνη,Ν.(2003). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης,Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, ΥΠΕΠΘ,Πανεπιστήμιο Αθηνών,Αθήνα (ηλεκτρονική έκδοση).

Ασκούνη,Ν.(2001) «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα:η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης»,στο: *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*,Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,τόμος Β',Πάτρα,σ.67-110.

Βεϊκου,Χ. (2000), «Ζώντας ανάμεσα σε 'άλλους'.Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού»,στο:Παππάς,Γ.(επ.), *Όρια και περιθώρια:εντάξεις και αποκλεισμοί*,Αθήνα,σ.131-150.

Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, Χ. (1999) «Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού. Θεωρητικός προβληματισμός και εμπειρικά δεδομένα», στο : Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου,Αθήνα,σ.567-593.

Boos-Nunning,Ur.,(1997) «Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης»,στο : Βαμβούκας,Μ.& Χουρδάκης,Α.(επ.),*Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη:Τάσεις και προοπτικές*,Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου,Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995,Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,σ.56-67.

Buffardi, A. (1999) «Μετανάστευση και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο»,στο :*Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός.Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*,Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλιαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης,Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,σ.347-355.

Δαμανάκης,Μ.(1997) «Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα»,στο : στο : Βαμβούκας,Μ.& Χουρδάκης,Α.(επ.),*Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη:Τάσεις και προοπτικές*,Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου,Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995,Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,σ.78-91.

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

Δήμου,Γ. (1999) «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός-εννοιολογικές διασαφηνίσεις», στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός ,Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου,Αθήνα,σ.33-37.

Δραγώνα,Θ. (2004) *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, Στερεότυπα και προκαταλήψεις*, ΥΠΕΠΘ,Πανεπιστήμιο Αθηνών,Αθήνα (ηλεκτρονική έκδοση)

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) (2000), Παππάς,Γ. (επ.), *Όρια και περιθώρια:εντάξεις και αποκλεισμοί*,Αθήνα.

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

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2001),*Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες,διγλωσσία και σχολείο*,τόμος Α',Πάτρα.

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2001),*Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*,τόμος Β',Πάτρα.

Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες (2004),Σκλάβου,Κ.(επ.), *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,Σχέδιο Δράσης «Καινούργια Αρχή»*,Αθήνα.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2005) ,Αρ.Φύλλου 212, Νόμος υπ'αριθμ.3386

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2001), Αρ.Φύλλου 91, Νόμος υπ'αριθμ.2910

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ) (2005) *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης .Επιπτώσεις στον αγροτικό τομέα*, Επιστ.Υπεύθυνος: Μιχάλης, Χλέτσος, (Παν/μιο Ιωαννίνων),Αθήνα (ηλεκτρονική έκδοση).

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ) (2005), Έρευνα του ΙΜΕΠΟ με θέμα: «Αναλογία και επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης»,Δελτίο Τύπου 17^{ης} Δεκεμβρίου 2005 (ηλεκτρονική έκδοση).

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ) (2004) Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα:Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης,Μελέτη για λογαριασμό του ΙΜΕΠΟ από το Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης,ΙΑΠΑΔ.Πάντειο Πανεπιστήμιο,Επιστ.Δ/ντης: Martin Baldwin-Edwards,Τελική Έκθεση,Αναθεωρημένη Έκδοση,Νοέμβριος (ηλεκτρονική έκδοση).

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ) (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση*,Πανεπιστήμιο Αιγαίου (ηλεκτρονική έκδοση).

Καβουνίδη,Τ.(2002) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Έννοια,κοινοτικές πρωτοβουλίες ,ελληνική εμπειρία και διλήματα πολιτικής», στο: ΕΚΚΕ, *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*,τόμος Α', Αθήνα, σ.47-79.

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

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

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

Κασιμάτη,Κ.(επ.) (1998) «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.

Κάτσικας,Χ. (1998) «Αποκλεισμός από την εκπαίδευση-απόρριψη από την εργασία.(Η περίπτωση των παιδιών των Ποντίων μεταναστών από την πρώην ΕΣΣΔ)»,στο : *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*,6^ο Επιστημονικό Συνέδριο,Πανεπιστήμιο Μακεδονίας ,27-30 Νοεμβρίου 1996,Αθήνα,σ.444-454.

Κέντρο Ευρωπαϊκού και Συναγματικού Δικαίου,Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου (2004), *Νομικές,θεσμικές και διοικητικές διαστάσεις του καθεστώτος εισόδου και παραμονής μεταναστών στην Ελλάδα, Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*,Μελέτη Συμβατότητας του Ελληνικού και Ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου,Επιστ. Υπεύθυνος:Γεώργιος Κατρούγκαλος (ηλεκτρονική έκδοση).

Κόντης,Α.(2000) «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.

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.

Κοσσυβάκη,Φ.(1999) «Σχολική αποτυχία:Μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη»,στο: Παιδαγωγική·Εταιρία

Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός ,Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου,Αθήνα,σ.168-180.

Λύτρας, Α. – Παντελόγλου, Π.(1999) Έκθεση για τους Φορείς και τα Δίκτυα Καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού,Αθήνα,Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Μαράτου-Αλιμπράντη, Α. (2002) «Ξένο εργατικό δυναμικό:τάσεις και το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης»,στο:*Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα.Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*,τόμος Α',Αθήνα,σ.275-306.

Μιλέση,Χ. (2004) Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στην σχολική κοινότητα,Αθήνα,Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Μουσούρου,Α. (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.

Μπαλούρδος,Δ.,Σούλης,Σ. & Χρυσάκης,Μ. (1998) «Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και στην διανομή του εισοδήματος»,στο: *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*,6^ο Επιστημονικό Συνέδριο,Πανεπιστήμιο Μακεδονίας ,27-30 Νοεμβρίου 1996,Αθήνα,σ.656-672.

Μπρούζος,Α.(1999) «Εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία:Μύθοι και πραγματικότητα»,στο : Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός ,Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου,Αθήνα,σ.263-279.

Νάτσο,Α. (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.

Νικολάου,Γ.(2000) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο,Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*,Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,2000.

Oberndoerfer,D.(1999) «Κοινωνικός αποκλεισμός:Κατάσταση ή διεργασία;», στο : *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός.Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*,Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης,Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,σ.211-216.

Παπαδοπούλου,Δ.(2002) «Κοινωνικός αποκλεισμός:Εισαγωγή στην έννοια και τη διαδικασία»,στο:Κοινωνικός αποκλεισμός «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...»,Εισηγήσεις τριήμερου συνεδρίου,Πάντειο Πανεπιστήμιο,16,17,18 Μαΐου 1999, «Αθήνα»-Δίκτυο Εθελοντικής Δημιουργίας,Αρμός,Αθήνα,σ.43-72.

Πετράκου,Η.(2001) «Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία»,στο:Μαρβάκης,Μ.,Παρσάνογλου,Δ.&Παύλου,Μ.(επ.) ,*Μετανάστες στην Ελλάδα*,Ίδρυμα Κοινωνικού Προβληματισμού Νίκος Πουλαντζάς,Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,σ.31-56.

Πλειός,Γ. (1999) «Εκπαίδευση,απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός»,στο Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* ,Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου,Αθήνα,σ.333-363.

Πλεξουσάκη,Ε. (2003) *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης,Πολιτισμός και σχολείο*, ΥΠΕΠΘ,Πανεπιστήμιο Αθηνών,Αθήνα (ηλεκτρονική έκδοση)

Parekh,B.(1997) «Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης»,στο:Ζώνιου-Σιδέρη,Α. & Χαραμής,Π. (επ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση,Προβληματισμοί-προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,σ.44-64.

Σιάνου,Ε.(1998) «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση:από το φεραλισμό των 'ίσων ευκαιριών' στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς»,στο :*Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*,6^ο Επιστημονικό Συνέδριο,Πανεπιστήμιο Μακεδονίας ,27-30 Νοεμβρίου 1996,Αθήνα,σ.623-638.

Σιάνου-Κόργιου,Ε. (2000) «Φτώχεια,αγορά 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.

Σκούρτου,Ε. (2001) «Διγλωσσία,διδασκαλία δεύτερης γλώσσας»,στο : *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες,διγλωσσία και σχολείο*,Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,τόμος Α',Πάτρα,σ.167-282.

Σκούρτου,Ε.,Βρατσάλης,Κ.& Γκόβαρης,Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση:Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*,Πανεπιστήμιο Αιγαίου,ΙΜΕΠΟ (ηλεκτρονική έκδοση)

Σολομών,Ι. & Μακρονιώτη,Δ. (2000) «Πρότυπα και 'χρήσεις' του πολιτισμού στην εκπαίδευση:προς μια παιδαγωγική της διαφοράς;»,στο : Πάκος,Θ.(επ.):*Διεθνές Συνέδριο 'Κοινωνία των 2/3'.Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*,Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών,Αθήνα,σ.595-610.

Σταμέλος,Γ.(1999) «Εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κοινωνικός αποκλεισμός:μύθοι και πραγματικότητα»,στο Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* ,Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου,Αθήνα,σ.303-318.

Τρέσσου,Ε.(1999) «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης,Ποιές ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο;»,στο: *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός.Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*,Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης,Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,σ.241-250.

Τρέσσου,Ε.(1998) «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης»,στο:*Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*,6^ο Επιστημονικό Συνέδριο,Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,27-30 Νοεμβρίου 1996,Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα,Αθήνα,σ.639-655.

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.

Τσιάκαλος,Γ.(1999) «Ανθρώπινη αξιοπρέπεια,κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη»,στο: *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός,εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης,Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα,σ.49-68.

ΥΠΕΠΘ (2003) Γκότοβος,Α. (επ.), *Αλλοδαποί και παλλινοστούντες μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση,Γενική περιγραφή*,Αθήνα (ηλεκτρονική έκδοση).

UNESCO -Ελληνική Παιδεία Α.Ε (1972), Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, τόμος 2., Αθήνα.

Χαραμής,Π. (2002) Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών των μεταναστών στην Ελλάδα,Πάντειο Πανεπιστήμιο,Διπλωματική εργασία,Αθήνα.

Χρηστίδου-Λιοναράκη,Σ.(2001) «Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα»,στο : *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση* ,Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,τόμος Β',Πάτρα,σ.47-65.

Χριστόπουλος,Δ. (2001) «Το τέλος της εθνικής ομο(ιο)γένειας: παραδοσιακές και νέες μορφές ετερότητας στην Ελλάδα», στο : Μαρβάκης,Μ., Παρσάνογλου,Δ. & Παύλου,Μ.(επ.) , *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Ίδρυμα Κοινωνικού Προβληματισμού Νίκος Πουλαντζάς, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.57-80.

Χρυσάκης,Μ. (2002) «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο: *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, ΕΚΚΕ, τόμος Α', Αθήνα, σ.83-136.

Ψημμένος ,Ι.(2002) «Εργασία και μετανάστες στον χώρο της Αθήνας», στο: *Κοινωνικός αποκλεισμός «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...»*, Εισηγήσεις τριήμερου συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16,17,18 Μαΐου 1999, «Αθηνά»-Δίκτυο Εθελοντικής Δημιουργίας, Αρμός, Αθήνα, σ.193-199.

Ψημμένος ,Ι. (1998) «Δημιουργώντας χώρους κοινωνικού αποκλεισμού: η περίπτωση των Αλβανών ανεπίσημων μεταναστών στο κέντρο της Αθήνας», στο: Κασιμάτη,Κ.(επ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα, σ.221-273.

Β. Ξενόγλωσση

Alexiadou, N. (2002) "Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy", *Journal of Education Policy*, Vol.17, No.1, σ.71-86.

Bynner, J.(2001) "Childhood risks and protective factors in social exclusion", *Children & Society*, Vol.15, σ.285-301.

Henrard, K.(2000) 'Education and Multiculturalism: the Contribution of Minority Rights?', *International Journal of Minorities and Group Rights*, Vol.7, No 4, σ.393-410.

Johnson, M., Crosnoe, R. & Elder, G.,(2001) "Students attachment and academic engagement: the role of race and ethnicity", *Sociology of Education*, Vol.74, σ.σ.318-340.

Santos, M. (1999) "Cultural Diversity: Equal Opportunities?", *European Journal of Education*, Vol.34, No.4, σ.437-448.

Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002) "Racist victimization among children in the Netherlands :the effect of ethnic group and school", *Ethnic and Racial Studies*, Vol.25, σ.310-331.

