

Όψεις της σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και προσφυγικά ρεύματα

Πηνελόπη Πουλερού

MSc, Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Περίληψη

Η προσφυγική κρίση στην Ελλάδα (2015-2020) έχει αποτελέσει ένα από τα πλέον πολυσυζητημένα θέματα (και) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει ιδρύσει και εισάγει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρόγραμμα υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων σχολικής ηλικίας. Η δομή αυτή, γνωστή ως ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), έχει ως σκοπό την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη και προσαρμογή των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και την εκπαίδευσή τους σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αντικείμενα.

Το άρθρο αυτό μελετά και σχολιάζει την εκπαιδευτική αυτή πολιτική, καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι τα εν λόγω τμήματα δεν διασφαλίζουν και δεν προάγουν σε μεγάλο βαθμό την ομαλή ένταξη των παιδιών στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ούτε διασφαλίζουν συνθήκες συνοχής στις τοπικές κοινωνίες μέσω των σχολιασμών και συνερμηνειών με τις θεωρίες της σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά

πρόσφυγας, εκπαιδευτική ένταξη, κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

Refuges crisis in Greece (2015-2020) has become one of the most discussed issues in Greek education agenda. The last years, the Greek Ministry of Education has established a project in order to support and educated school-age refugees, who are required to join in to the formal educational system. This paper investigates the effects of this educational policy in the range of theoretical and empirical side.

Keywords

refugee, educational inclusion, social and educational exclusion, intercultural education

Η είσοδος ενός μεγάλου αριθμού αλλοδαπών πολιτών στην Ελλάδα, πλείστοι εκ των οποίων πληρούν τις θεσμικές προϋποθέσεις των χαρακτηριστικών του πρόσφυγα¹, σύμφωνα με τη χάρτα της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, κατά την περίοδο 2014-2020, συνδέεται κατά κανόνα με την πολιτική αστάθεια, τις διώξεις, την απειλή κατά της ζωής, τη φτώχεια και την επιθυμία πολλών ατόμων και οικογενειών από τις χώρες του Τρίτου και του αραβικού κόσμου να αλλάξουν τις συνθήκες ζωής και να διασφαλίσουν την ατομική ή οικογενειακή τους ευημερία (Dimitriadi, 2015).

Η δημιουργία τέτοιων πολιτικών, πολεμικών, κοινωνικών και οικονομικών καταστάσεων και γεγονότων σε όλη σχεδόν την υφήλιο δεν αποτελεί πρωτόφαντο γεγονός κατά τον ρου της πολιτικής και κοινωνικής ιστορίας.

Ήδη κατά τη δεκαετία του '90 –για να αναφερθούμε μόνο στη διάσταση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών των τελευταίων δεκαετιών– είχαν διατυπωθεί προβληματισμοί για την αναγκαιότητα αναθεώρησης του επιστημονικού και παρεμβατικού πλαισίου των ροών σε όλες τις χώρες του ευρωπαϊκού χώρου και φυσικά και στην Ελλάδα.

Η Λ. Βεντούρα έγραφε: «*Η έκταση της οικονομικής και της πολιτικής μετανάστευσης, η βιαιότητα των εθνικιστικών κινημάτων και των εκδηλώσεων ξενοφοβίας τα τελευταία χρόνια αναζωπύρωσαν τις θεωρητικές συγκρούσεις και επανέφεραν στο προσκήνιο την αναγκαιότητα της ανανέωσης του επιστημονικού προβληματισμού*» (Βεντούρα, 1994).

Θα συμπληρώναμε, ενισχύοντας την αντίληψη για τη διαχρονικότητα του φαινομένου, μάλιστα, ότι η μετανάστευση αποτελεί σύμφυτο γεγονός των ανθρω-

1. Για το θεσμικό πλαίσιο καθορισμού του πρόσφυγα, βλέπε: UNHCR. *Καθορισμός του καθεστώτος του πρόσφυγα. Εγχειρίδιο αυτοδιδασκαλίας* και United Nations High Commissioner for Refugee. Geneva 2, Switzerland.

πογεωγραφικών ανακατανομών, ανακατατάξεων και μετακινήσεων, που προκαλούνται από ένα τεράστιο εύρος αιτιών και εξωθήσεων, που ξεκινούν από την εξάντληση των φυσικών πόρων διαβίωσης και καταλήγουν στην ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ατόμων ή των ομάδων που μετακινούνται (Ντούσας, 2009: 26).

Κατά την πρόσφατη προσφυγική και μεταναστευτική κινητικότητα στην Ελλάδα, που ακόμα βρίσκεται, ως προς τη διάσταση και την ένταση του φαινομένου, σε πλήρη εξέλιξη, χιλιάδες άτομα, άνδρες, γυναίκες και παιδιά, πέρασαν στην ελληνική επικράτεια, χρησιμοποιώντας τα χερσαία και θαλάσσια ανατολικά σύνορα, με σκοπό την εγκατάστασή τους σε εύπορες και προηγμένες χώρες του ευρωπαϊκού Βορρά, καθότι η Ελλάδα την περίοδο αυτή διερχόταν από μια πρωτοφανή για τα ευρωπαϊκά δεδομένα οικονομική και κοινωνική κρίση, και ως εκ τούτου δεν υπήρχαν εκέγγυα οικονομικής, κοινωνικής, επαγγελματικής και προνοιακής κάλυψης των ατόμων που μετακινούνταν (Human Rights Watch, 2015).

Η πρόθεση των μετακινούμενων αυτών πληθυσμών, κατά κανόνα, ήταν να χρησιμοποιήσουν την Ελλάδα ως γεωγραφικό και θεσμικό δίαυλο (ως μέλος της ΕΕ), με τελικό προορισμό εύπορες χώρες της Ευρώπης.

Το πρώτο διάστημα εισόδου, και ιδιαίτερα κατά τα έτη 2013-2015, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες, εξαιτίας της ανύπαρκτης οργάνωσης για τη διαχείριση του προβλήματος, χωρίς σύστημα και τάξη προωθούνταν με δικά τους μέσα και δικό τους τρόπο προς τις βόρειες περιοχές της Ευρώπης, σχηματίζοντας για πρώτη φορά, τουλάχιστον από τη λήξη του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, εθνικά ανομοιογενή караβάνια και φάλαγγες προσφύγων (Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, 2005: 29).

Για τις ακριτικές αυτές περιοχές υπήρξε, μεταξύ των άλλων, σημαντικό πρόβλημα διοικητικής και οργανωτικής διαχείρισης των πληθυσμών αυτών, αφού οι υποστελεχωμένες δημόσιες υπηρεσίες, εξαιτίας της οικονομικής και δημοσιονομικής κρίσης, δεν μπόρεσαν επ' ουδενί να ανταποκριθούν σε έναν τόσο μεγάλο όγκο ανθρώπων που ήθελαν να καταγραφούν ως φυσική και πολιτική παρουσία εντός των ορίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να διαβιώσουν και να δεχθούν ενίοτε εκπαίδευση, νοσηλεία και εμβολιασμό (Ψημίτης, Γεωργούλας και Ναγόπουλος, 2017).

Η είσοδος των μεταναστών και των προσφύγων παρουσίασε αλματώδη αύξηση λόγω των γεωπολιτικών γεγονότων και των συρράξεων σε χώρες όπως η Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ και το Ιράν, αλλά και σε χώρες της Υποσαχάριας Αφρικής, ιδιαίτερα κατά το έτος 2015, κατά το οποίο πέρασαν στην Ελλάδα 856.723 άτομα, σε αντίθεση με το 2014 που ο αριθμός τους ανήλθε σε 41.056. Συγκρίνοντας τη μεταναστευτική και προσφυγική κινητικότητα, οι αφίξεις του έτους 2015 ήταν είκοσι φορές περισσότερες από τις αντίστοιχες του 2014 (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2017).

Η Ελλάδα βέβαια κατά τις τελευταίες δεκαετίες είχε δεχθεί και άλλο κύμα μεταναστευτικής κινητικότητας, ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση των οικονομικά αδύναμων χωρών της ανατολικής Ευρώπης και της Αλβανίας.

Την περίοδο 1990-1995, που ήταν έτη μεγάλων πολιτικών και οικονομικών αλλαγών στην Ευρώπη, χιλιάδες μετανάστες από την Αλβανία, τις χώρες του ανατολικού πολιτικού μπλοκ, αλλά και ομογενείς από τα ομόσπονδα κράτη της τέως κραταιάς ΕΣΣΔ καταφθάνουν στην Ελλάδα με νόμιμο ή παράνομο τρόπο (Μάνος και Κολοβός, 2017).

Η Ελλάδα, παρά τη διαφαινόμενη αλλά εντούτοις επίπλαστη ευημερία των ετών αυτών και την επιτακτική ανάγκη για εργατικά χέρια, καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια να εμποδίσει το τεράστιο κύμα οικονομικής μετανάστευσης, εξαιτίας του γεγονότος ότι βρίσκεται εντελώς απροετοίμαστη για μια τέτοια δημογραφική, οικονομική και κοινωνική αλλαγή (Καβουνίδη, 2012).

Αν και την περίοδο αυτή κατεβλήθη συστηματική προσπάθεια να απελαθούν κατ' επανάληψη μαζικά πολίτες της Αλβανίας στη γείτονα χώρα, εντούτοις, η ευκολία παράνομης εισόδου τους από τα βόρεια χερσαία σύνορα έκανε την κατάσταση σχεδόν ανεξέλεγκτη (Ρόμπου-Λεβίδη, 2018).

Την πρώτη περίοδο της οικονομικής μετανάστευσης στην Ελλάδα, κυρίως των Αλβανών πολιτών, οι μετανάστες ήταν κατ' αποκλειστικότητα ενήλικοι άνδρες και, ως εκ τούτου, δεν επηρεάστηκε σε καθοριστικό βαθμό το κυρίαρχο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που τουλάχιστον μέχρι τότε ήταν αποκλειστικά μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό, με ελάχιστες εξαιρέσεις ύπαρξης μειονοτικών σχολείων (Παπαγεωργίου, 2011: 47).

Η συνέχεια όμως, και ιδιαίτερα μετά τις αναπόφευκτες οικογενειακές επανενώσεις που προβλέπονταν και τότε από τις διεθνείς συνθήκες και την ΕΕ, αλλά και την τεκνοποίηση των μεταναστών στην Ελλάδα, έφερε για πρώτη φορά στο προσκήνιο την ανάγκη μίας σύγχρονης και επιστημονικά τεκμηριωμένης ένταξης και εκπαιδευτικής υποστήριξης του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας (Τζωρτζωπούλου και Κοτζαμάνη, 2008).

Η ύπαρξη ενός ειδικού πλαισίου δικαιωμάτων του ΟΗΕ για τους μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς, που είχε προβλεφθεί ήδη από τη δεκαετία του '60 και στο οποίο συμμετείχε και η χώρα μας, αλλά και η υποχρέωση διαφύλαξης και προστασίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της δημοκρατικής ισονομίας που είχαν και έχουν τα κράτη μέλη εντός των ορίων της ΕΕ, οδήγησε την Ελλάδα αλλά και άλλες ευρωπαϊκές χώρες (κυρίως της μεσογειακής λεκάνης) να προσαρμόσουν τις τυπολογικές και δομικές πολιτικές τους στην ανάπτυξη ενός σχεδίου ολικής διαχείρισης και προστασίας των πληθυσμών αυτών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Ως εκ τούτου, η χώρα μας, όπως και άλλες χώρες της Μεσογείου, χρειάστηκε σταδιακά να αναπτύξει στοιχειωδώς μεταναστευτική πολιτική και να ρυθμίσει το

δομικό και οργανωτικό πρόπλασμα της ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία της, με σημαντική προβληματική, όσον αφορά την οργάνωση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μαγκλιβέρας, 2008: 46-57).

Η πολιτική αυτή πρόθεση, όπως είναι λογικό, συνδεόταν με τους βασικότερους πυλώνες υποδοχής ξένων πληθυσμών, δηλαδή: το εστιασμένο νομοθετικό πλαίσιο, την εργασία, την κοινωνική πολιτική, τις διαδικασίες προσαρμογής και ένταξης, τα υποστηρικτικά δίκτυα πρόνοιας, την ευαισθητοποίηση των πολιτών της χώρας προς την κατεύθυνση της αποδοχής και, φυσικά, την ισότιμη πρόσβαση των νεαρών μεταναστών σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος (Τζωρτζωπούλου και Κοτζαμάνη, 2008).

Ως εκ τούτου, την περίοδο αυτή, για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά, επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα, άρχισε να συζητείται ο ρόλος, ο ορισμός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.²

Οι νέες αυτές ανάγκες και ιδιαίτερα εκείνες της εκπαιδευτικής πολιτικής, που όφειλαν εκ των πραγμάτων να άρουν το μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο, πάρα πολύ γρήγορα, εξαιτίας της μαζικής εισόδου μεταναστών, κρίθηκαν σκόπιμες, όχι μόνο από την ελληνική πολιτεία, αλλά και από την ΕΕ, που πίεζε προς την κατεύθυνση των γρήγορων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών αλλαγών (Χριστοδούλου, 2009).

Η σύγχρονη αναγνώριση των δικαιωμάτων των μεταναστών στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο αυτή –αν και αρκετές χώρες του ευρωπαϊκού Βορρά το είχαν ήδη κατακτήσει– όπως είναι λογικό, έδινε μεγάλη βαρύτητα, όχι μόνο στον σχεδιασμό, αλλά και στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, στα αναλυτικά προγράμματα και στις διαδικασίες κατά το δυνατόν απρόσκοπτης συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία (Γεροσίμου, 2014).

Παρ' όλα αυτά, η ισχυρή εθνοκεντρική πολιτική και διάρθρωση που χαρακτήριζε την ελληνική κοινωνία, ιδιαίτερα τις δεκαετίες που αναφερόμαστε, διαμόρφωσε και εξέφρασε σε μεγάλο βαθμό αντιρρήσεις και επιφυλάξεις για την είσοδο, την παραμονή και την εργασιακή ενσωμάτωση των αλλοδαπών πολιτών, μερικές εκ των οποίων ήταν ιδιαίτερα σφοδρές (Σαπουντζής, Μαυρομμάτης, Ντομπριτέν και Καρούσου, 2016).

Η αυτονοήτως αναμενόμενη απαίτηση μεγάλης μερίδας πολιτών –και ιδιαίτερα γονέων– για την εφαρμογή μονοπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το ελληνικό κράτος δεν αποτέλεσε έκπληξη για κανέναν: «*Το μεταναστευτικό φαινόμενο δεν μπορεί να απομονωθεί από την κοινωνία μέσα στην οποία εξελίσσεται και αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση της γενικότερης διαδικασίας εκσυγχρονισμού και της ενσωμάτωσης ατόμων και ομάδων σε φαντασιακά συλλογικά σώματα και πιο συγκεκριμένα σε εθνικά σύνολα*» (Βεντούρα, 1994: 11).

2. Τα τελευταία 20 χρόνια έχουν γραφτεί πολύ αξιόλογα και έγκυρα πονήματα και έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ενδεικτικά, οι θεωρίες και οι έρευνες στην Ελλάδα ταξινομούνται στα: Δ. Ζάχος, *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, Σταμούλης, 2017. Κ. Παπαχρήστος, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα, Ταξιδευτής, 2011.

Οι παραπάνω ιδεολογικές και κοινωνικές αντιρρήσεις και αντιδράσεις, που δεν αποτέλεσαν έκπληξη, είχαν διερευνηθεί από τις κοινωνικές επιστήμες, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο, ήδη από το 1920, σε χώρες που δέχονταν, τεράστια μεταναστευτικά ρεύματα τις δεκαετίες αυτές, όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία και πολλά χρόνια μετά η Γερμανία, το Βέλγιο, η Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Gorski, 1015).

Οι θεωρίες αυτές, για να αναφερθούμε μόνο σε αυτές που έχουν κοινωνιολογική προέλευση ή στηρίζονται σε κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως για παράδειγμα η θεωρία του ελλείμματος και της διαφοράς, η αντιρατσιστική εκπαίδευση, η θεωρία του αντικουλτουραλισμού και του πολιτισμικού αντιρατσισμού, καθώς και η θεωρία της δημοκρατικής Παιδείας (Bildungstheorie), αντίκεινται σε ένα συμπαγές και άρρηκτο πεδίο άρνησης ή διστακτικότητας του κυρίαρχου μονοπολιτισμικού πληθυσμιακού σώματος να αποδεχθεί την εθνική, κοινωνική, πολιτιστική, θρησκευτική, εθιμική και επικοινωνιακή ετερότητα στον κυρίαρχο χώρο λειτουργίας, επινοώντας και εδραιώνοντας επίπλαστες, κοινωνικά κατασκευασμένες και καταδικαστικές στερεοτυπικές εκτιμήσεις, που απαξιώνουν τη μεταναστευτική παρουσία στο σύνολό της (Αρβανίτη, 2013).

Σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες και έρευνες έχουν αναντίρρητα επιβεβαιώσει την ιδεολογική και επιδραστική παρακαταθήκη της οικογένειας και στον χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης (Leonardo, 2018).

Παρ' όλα αυτά, και για τις δεκαετίες που αναφερόμαστε, τόσο η ελληνική πολιτεία όσο και η επιστημονική κοινότητα αντέδρασε με έναν παράξενο και εν πολλοίς επιτηδευμένο τρόπο, σαν η Ελλάδα να ήταν η πρώτη χώρα στον κόσμο που δέχθηκε κύματα οικονομικών μεταναστών και προσφύγων.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην αναζητηθεί η δέουσα ακαδημαϊκή και ερευνητική βοήθεια και υποστήριξη από μια τεράστια γνωστική και ερευνητική παρακαταθήκη της διεθνούς εμπειρίας για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Τουρτούρας, 2010: 33-39).

Έρευνες που διεξήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές περιοχές της ελληνικής επικράτειας ενοχοποιούν σε μεγάλο βαθμό τη διστακτικότητα, την αργοπορία και την ταλάντευση της πολιτείας και της ηγεσίας της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη θεσμικών συστημάτων και μεθόδων διαπολιτισμικής παρέμβασης.

Παρομοίως, πλήθος ερευνών και μελετών καταδεικνύουν ότι μεγάλο μέρος του κοινωνικού σώματος αντιμετωπίζει με επιφύλαξη και διστακτικότητα την είσοδο μικρών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.³

3. Για έρευνες σχετικά με την είσοδο μικρών μεταναστών στην ελληνική εκπαίδευση, ενδεικτικά βλέπε: Ηλίας Πεζεβέγκης. *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. ΕΚΠΑ. (Δημοσιευμένο και διαθέσιμο στο <http://users.uoa.gr/~vpanlop/memo/reports/2010 EIF2.pdf>). Έρευνα ΔΟΜ. *Η πρόσβαση στο σχολείο ενισχύει την κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα*. IOM Office in Greece. (Δημοσιευμένο και διαθέσιμο στο <https://greece.iom.int/el>).

Η δημιουργία και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής, που προϋπήρχαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη δεκαετία του 1980, εδραιώθηκαν με τον νόμο ΦΕΚ 1105, τ. Β΄/4.11.1980, και προορίζονταν αποκλειστικά για μαθητές Ρομά, φαινόταν ότι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σε ένα ευρύτερο διαπολιτισμικό πεδίο για την κάλυψη των μαθητών που προσέρχονταν στις ελληνικές σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα κι ενίοτε χωρίς να έχουν φοιτήσει ποτέ στην τυπική εκπαίδευση.

Ο χαρακτήρας, η αποστολή και ο τρόπος λειτουργίας αυτών των τάξεων από την πρώτη τους θέσπιση μέχρι σήμερα έχει αλλάξει πολλές φορές.

Αναλυτικότερα, υπήρξαν μεταβολές και εκ νέου ρυθμίσεις με τους νόμους ΦΕΚ 930, τ. Β΄/14-12-1994 και ΦΕΚ 1789, τ. Β΄/28-09-1999.

Η τελευταία νομοθετική αλλαγή πραγματοποιήθηκε με τον νόμο 3879/2010, μετονομάζοντας και δίνοντας μεγαλύτερο εύρος δραστηριοτήτων στα υποστηρικτικά αυτά τμήματα.

Έτσι, με τον νόμο του 2010 εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) κατόπιν της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης, μέσω της πράξης MIS:5031893, και δίνεται η δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές, έπειτα από δοκιμασία και αξιολόγηση από τη σχολική μονάδα, να παρακολουθήσουν το τμήμα τύπου Ι ή το τμήμα τύπου ΙΙ, ανάλογα με τον βαθμό κατάρκτησης της ελληνικής γλώσσας και την εν γένει εκπαιδευτική τους ετοιμότητα.

Σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές εισηγήσεις και σύμφωνα με τον νόμο: «Σκοπός των ΖΕΠ είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής» (ΙΕΠ, 2014).

Τα τμήματα που αναφέρουμε εδώ, είτε με τη μορφή των τμημάτων υποδοχής (ΤΥ) είτε με τη μορφή των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας, πολύ γρήγορα έγινε κατανοητό ότι δεν θα μπορούσαν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των σημερινών μαθητών που προέκυψαν από το μεγάλο προσφυγικό ρεύμα των ετών 2015-2020.⁴

Πέρα όμως από τα δύο σύγχρονα ρεύματα μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα, που αποτέλεσαν τον κύριο μοχλό δημιουργίας δομών και συστημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ίσως καλύτερα η προσπάθεια του επίσημου ελληνικού κράτους να εκπαιδεύσει μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό πεδίο, φαίνεται να έχει μια μεγάλη ιστορική πορεία.

4. Έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον η ταινία μικρού μήκους: Η ταινία μικρού μήκους σε τάξεις υποδοχής μεταναστών, «FILM A LANGUAGE WITHOUT BORDERS», που γυρίστηκε από τη Vision Kino και αφορά τις συνθήκες στις τάξεις υποδοχής των ελληνικών δημόσιων σχολείων. (Διαθέσιμο στο: https://www.ekome.media/wp-content/uploads/General_Film-Study-Guide_GR.pdf).

Καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα, και λίγο παλιότερα, η ένταξη μειονοτικών και αλλόγλωσσων πληθυσμών εντός του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί κατ' ελάχιστον μια διαπιστωμένη ανάγκη εκπαιδευτικής πολιτικής, που αποδεχόταν ότι εντός της ελληνικής επικράτειας κατοικούν και άλλοι πληθυσμοί που θα έπρεπε να ενταχθούν στο κυρίαρχο εθνοκεντρικό εκπαιδευτικό μονογραμμικό μοντέλο, το οποίο επικρατούσε τότε στην Ελλάδα (Τζιούμης, 2014).

Αποτελεί πολύ ενδιαφέρουσα θεωρητική και ερευνητική ενασχόληση η μελέτη των προσεγγίσεων που είχε η ελληνική πολιτεία και καταγράφεται κυρίως από τους επιθεωρητές εκπαίδευσης από το 1945 μέχρι και το 1980, και στις οποίες αναφέρονται διεξοδικά τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι ελληνικές σχολικές μονάδες, ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες περιοχές της Θράκης, της Ηπείρου, της Μακεδονίας και της Πελοποννήσου, από μαθητές που στην ουσία δεν γνώριζαν Ελληνικά και που θα έπρεπε να ενταχθούν στο επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 1997).

Η ασαφής και αλληλοαναιρούμενη πολιτική και εν πολλοίς η εθελουφλία που κατέδειξε η ελληνική πολιτεία, υπό το βάρος της διαπίστωσης ότι η αναγνώριση μη εθνοκεντρικών αλλαγών στα προγράμματα της εκπαίδευσης προφανώς θα έδινε ώθηση σε έναν διάλογο ύπαρξης μειονοτήτων στην Ελλάδα, οδήγησε για πολλές δεκαετίες στην αποσιώπηση ενός σοβαρού προβλήματος που ενίσχυσε τη σχολική διαρροή, θεσμοθέτησε αντιδημοκρατικές πρακτικές στον χώρο της εκπαίδευσης, ενίσχυσε τις ανισότητες και λειτούργησε αφομοιωτικά για όλους εκείνους που έπρεπε να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, όσον αφορά τα γλωσσολογικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Σαπουντζής, Μαυρομάτης, Ντομπριτέν και Καρούσου, 2016).

Η δεκαετία του 1980 έδειξε να αλλάζει τις τακτικές αυτές, μετά από την είσοδο ενός μεγάλου αριθμού Ελλήνων που παλιννοστούσαν οικογενειακώς από τη Δυτική Γερμανία (Δαμανάκης, 1997).

Στα χρόνια που ακολούθησαν, η Ελλάδα, παρακολουθώντας από πολύ κοντινή απόσταση το αστικό πλαίσιο της μεταμοντερνικότητας και θέλοντας να προβάλλει την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική εικόνα μιας σύγχρονης ευρωπαϊκής χώρας, έδωσε ώθηση σε έναν διάλογο κοινωνικο-πολιτισμικής αποδοχής της ετερότητας, τουλάχιστον με δημοκρατικές προϋποθέσεις, αρχίζοντας να εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία στην πολυπολιτισμική αναγκαιότητα και τη διαπολιτισμική επιλογή (Τσιμουρής, 2007).

Δεν υπάρχει βέβαια αμφιβολία ότι το επίσημο ελληνικό σύστημα εν πολλοίς υποβάθμισε, ενδεχομένως ητλημένα, τη σφοδρότητα ή τους μηχανισμούς των συντηρητικών κύκλων που προήγαγαν τον ελληνικό πολιτισμό ως πανάρχαια αξία, που δεν θα έπρεπε να νοθευθεί με στοιχεία πολυπολιτισμικών τροποποιήσεων και αναθεωρήσεων, κυρίως στην εκπαίδευση, καθώς και το γεγονός της δύσκολης και σύνθετης συλλογικής διαπραγμάτευσης σχετικά με θέματα πολιτισμικής πολυσυλλεκτικότητας.

Η οικονομική κρίση που ακολούθησε το 2009 στην Ελλάδα, όπως γίνεται σε κάθε περίπτωση, επανέφερε την ατομική, κοινωνική και εθνική ανασφάλεια, δημιουργώντας ρήγματα, διαμαρτυρίες, εντάσεις και περιχαρακώσεις μεγάλου μέρους του κυρίαρχου κοινωνικού σώματος, με αιχμή του δόρατος την προσφυγική κρίση, την επιβάρυνση του ήδη ελλειμματικού προϋπολογισμού και την προκληθείσα ανασφάλεια λόγω της εγκληματικότητας και των δυνητικών προϋποθέσεων μόνιμης παραμονής των πληθυσμών αυτών, ιδιαίτερα στις παραμεθόριες περιοχές εισόδου του ελληνικού κράτους (Φραγκάκης, 2001).

Η προσπάθεια της πολιτείας να μεριμνήσει για την εκπαιδευτική ένταξη των μικρών μεταναστών και προσφύγων ήδη από το 2010, έθεσε στο τραπέζι του διαλόγου και στην πραγματικότητα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, δοκιμάζοντας και εφαρμόζοντας κυρίως συστήματα και μοντέλα που ήδη είχαν δρομολογηθεί με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Παπαταξιάρχης, 2014).

Για τα μοντέλα αυτά, ήδη υπάρχει μια πλούσια βιβλιογραφία και έρευνα που θέτει στο προσκήνιο –υπό ποικίλες οπτικές– τόσο την εξελικτική πορεία των συστημάτων αυτών όσο και την αποτελεσματικότητά τους, που απαιτεί περισσότερη μελέτη και έρευνα και που δεν μπορεί να υπάρξει σε αυτό το άρθρο λόγω της έκτασής του. Είναι βέβαιο πως οι νέες πιέσεις που ασκούνται στην πολιτεία για τη διαμόρφωση μιας εξειδικευμένης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα είναι σε θέση να εκπαιδεύει και να δημιουργεί προϋποθέσεις κοινωνικής συμπερίληψης, θα δημιουργήσει στο κοντινό μας μέλλον αλλαγές τόσο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και στην αντίληψη της κοινωνίας περί της αναγκαιότητας αποδοχής της πολυπολιτισμικής ταυτότητας, γεγονός που θα αποδυναμώσει σε μεγάλο βαθμό τη μονοεθνική και μονοπολιτισμική ταυτότητα της ελληνικής κοινωνίας, επιδρώντας θετικά στην πολιτική και κοινωνική δικαιοδικότητα των πληθυσμών αυτών (Νικολάου, 2011: 27-63).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Dimitriadi, A. (2015). "Europe's dubious response to the refugee crisis", *ELIAMEP Thesis*, pp. 2-3.
- Gorski, P. (2015). "A Brief History of Multicultural Education", *Hamline University reasearch papers*. (Available in: http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html).
- Human Rights Watch (2015). *EU: Shifting Responsibility on Refugees, Asylum Seekers*. [Available in: <https://www.hrw.org/news/2015/10/07/eu-shifting-responsibility-refugees-asylum-seekers>: The UN refugee agency (UNHCR)].
- Leonardo, Z. (2018). *Education and Racism*. New York: Routledge. (Available in: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351588409>).

Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτη, Ε. (2013). «Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναθεωρώντας το δίπολο εμείς και οι άλλοι», *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών*, σσ. 90-123.
- Βαρουζή, Χ. και Σαρρής, Ν. (2012). «Μετανάστευση και ένταξη: προκλήσεις και διακρίσεις», στο *Ένταξη των μεταναστών. Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές*. Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σσ. 17-21.
- Βεντούρα, Λ. (1994). *Μετανάστευση και Έθνος*. Αθήνα, Μνήμων. ΕΜΝΕ.
- Βερνίκος, Φ. (2016). «Το πρώτο οργανωμένο σχολείο για πρόσφυγες στη Χίο είναι γεγονός», *Εφημερίδα Πολίτης της Χίου* (Διαθέσιμο στο: <https://www.politischios.gr/koinonia/proto-organomeno-sholeio-gia-prosfyges-sti-hio-einai-gegonos>).
- Γεροσίμου, Ε. (2014). «Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, διαπολιτισμικότητα, στον συλλογικό τόμο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα, Σαϊτά.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Διεθνής Διαφάνεια. Έκθεση για την Ελλάδα (2017). Έκθεση για τη διαφάνεια και τη διαφθορά. Αθήνα, Εθνικό σύστημα Αξιολόγησης της Διαφάνειας.
- ΙΕΠ (2014). *Δελτίο Τύπου. Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*. Αθήνα, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Καβουνίδη, Τ. (2012). *Μεταναστευτικά ρεύματα στην Ελλάδα κατά τον 20ό αιώνα*. Αθήνα, ΚΕΠΕ.
- Καραμπελιάς, Γ. (2014). *ΜΚΟ και παγκοσμιοποίηση στην Ελλάδα*. Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις, σσ. 123-128.
- Μαγκλιβέρας, Κ. (2008). *Μετανάστευση και διεθνές δίκαιο: Η δράση του ΟΗΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης*. Αθήνα, Ακαδημία Αθηνών, σσ. 46-57.
- Μάνος, Ι. και Κολοβός, Κ. (2017). *Μελετώντας πτυχές της αλβανικής μετανάστευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα, Κέντρο για τη δημοκρατία και τη συμφιλίωση στην Ανατολική Ευρώπη.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 27-63.
- Ντούσας, Δ. (2009). *Μαρξισμός και σύγχρονη μετανάστευση*. Αθήνα, αυτοέκδοση, σ. 26.
- Παπαγεωργίου, Β. (2011). *Από την Αλβανία στην Ελλάδα: τόπος και ταυτότητα, διαπολιτισμικότητα και ενσωμάτωση. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση της μεταναστευτικής εμπειρίας*. Αθήνα, Νήσος, σ. 47.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2014). «Ο αδιανόητος ρατσισμός: Η πολιτικοποίηση της "φιλοξενίας" την εποχή της κρίσης», *Σύγχρονα Θέματα*, σσ. 46-62. (Διαθέσιμο στο: <https://www.synchronathemata.gr/o-adianoitos-ratsismos-i-politikopiisi-tis-filoxenias-tin-epochi-tis-krisis/>).

- Ρόμπου-Λεβίδη, Μ. (2018). *Εδώ καπούτ: Η βία του συνόρου. Μετανάστευση, εθνοκφοροσύνη και φύλο στην ελληνοαλβανική μεθόριο*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Σαπουντζής, Α., Μαυρομμάτης, Γ., Ντομπριτέν, Τ. και Καρούσου, Α. (2016). «Μοντέρνος ρατσισμός και στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Έρευνα στην εκπαίδευση. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ. 32.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2014). *Εγχειρίδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία σε θέματα ασύλου, συνόρων και μετανάστευσης*. Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σσ. 50-57.
- Τζιούμης, Κ. (2014). *Πολιτικές διαχείρισης της μειονοτικής παρουσίας στην ελληνική εκπαίδευση (1923-2000)*. (Ανακτήθηκε 17.11.2018, από https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/tsioumis_kostis.pdf).
- Τζωρτζωπούλου, Μ. και Κοτζιμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός*. Αθήνα, Επίκεντρο, σσ. 33-39.
- Τσιμουρής, Γ. (2007). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές και διδακτικές εμπειρίες*. ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (2005). *Εισαγωγή στη Διεθνή Προστασία. Προστατεύοντας τους πρόσφυγες με εντολή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες*. Εγχειρίδιο αυτοδιδασκαλίας. Ζυρίχη, σ. 29.
- Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2017). *Προσφυγική κρίση στην Ελλάδα. Fact sheet*. Αθήνα, ΥΠΜΕΠΟ. (Διαθέσιμο στο: www.media.gov.gr).
- Φραγκάκης, Ν. (2001) (Συλλογικό). *Μετανάστες, ρατσισμός και ξενοφοβία*. Αθήνα, Σάκκουλας.
- Χριστοδούλου, Θ. (2009). «Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα», *Πρακτικά, 12ο Διεθνές Συνέδριο – Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση*, σσ. 285-292.
- Ψημίτης, Μ., Γεωργούλας, Σ. και Ναγόπουλος, Ν. (2017). *Προσφυγική κρίση και δημόσιες υπηρεσίες. Αποτύπωση της προσφοράς των δημόσιων υπηρεσιών της Λέσβου σε ζητήματα υποδοχής, καταγραφής, περίθαλψης και διαδικασίας ασύλου μεταναστών και προσφύγων*. Αθήνα, Κοινωνικό Πολύκεντρο. ΑΔΕΔΥ.