

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ



Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών

ΠΜΣ: Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση,
Κατάρτιση και Έρευνα

**Πολιτικές ένταξης: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα
Κέντρα Προσωρινής Φιλοξενίας Προσφύγων**

Μεταπτυχιακή διατριβή

Δήμητρα Δημάκη

Πειραιάς, 2020

Το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία είναι αποκλειστικά ατομικό δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται, έχουν αντληθεί από άλλες πηγές και έχουν καταλλήλως αναφερθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή αμέσως ο τίτλος.

Δήμητρα Δημάκη
Πειραιάς, 12/2/2020

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας και πρωτίστως στον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, κύριο Κ. Α. Λάβδα, Καθηγητή Ευρωπαϊκής και Συγκριτικής Πολιτικής στο Τμήμα Διεθνών, Ευρωπαϊκών και Περιφερειακών Σπουδών του Πάντειου Πανεπιστημίου. Οφείλω, επιπλέον, να αποδώσω θερμές ευχαριστίες για την υποστήριξή τους, στα άλλα μέλη της επιτροπής, την κυρία Μαρία Μενδρινού, Καθηγήτρια Ευρωπαϊκής Πολιτικής Οικονομίας και Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιά, όπως επίσης και στην κυρία Φωτεινή Ασδεράκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιά.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 1^ο: Επισκόπηση βιβλιογραφίας –	
Θεωρητικό πλαίσιο.....	8-36
1.1 Μετανάστευση – Μετανάστης – Πρόσφυγας.....	8
1.2 Προσφυγική κρίση.....	11
1.3 Διαπολιτισμικότητα - Πολυπολιτισμικότητα.....	14
1.4 Πολιτικές ένταξης.....	16-22
1.4α Ιστορική αναδρομή.....	19
1.5 Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.....	23
1.6 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	24
1.7 Εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης.....	25
1.7α Εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης στην ΕΕ.....	29
1.7β Εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης στην Ελλάδα.....	32
Κεφάλαιο 2^ο : Διαπολιτισμική εκπαίδευση στα Κέντρα Φιλοξενίας	
Προσφύγων.....	37-45
2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ΕΕ.....	37
2.1α Εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα ΚΦΠ της ΕΕ.....	38
2.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	41
2.2α Εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα ΚΦΠ της Ελλάδας.....	43
Κεφάλαιο 3^ο : Μεθοδολογία.....	48
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	48
3.2 Ερευνητική μέθοδος και τεχνικές.....	48
Κεφάλαιο 4^ο Συμπεράσματα.....	49
Κεφάλαιο 5^ο : Συζήτηση-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	50
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	51-60

Περίληψη

Η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο πολυσύνθετο που επιδρά όχι στα άτομα που μετακινούνται αλλά και στις κοινωνίες αναχώρησης και προορισμού. Ο μετανάστης και ο πρόσφυγας, δύο έννοιες διακριτές στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική, αποτελούν κομβικό σημείο των πολιτικών ένταξης. Με έμμεσο, τουλάχιστον, τρόπο, απασχολούν την ΕΚ/ΕΕ από τις αρχές της, κυρίως μέσω των πολιτικών που αφορούν την κινητικότητα των ατόμων εντός της ΕΕ. Με την πρόσφατη προσφυγική κρίση πολλές ευρωπαϊκές χώρες χαρακτήρισαν την ένταξη των προσφύγων, μέσω των κοινωνικών τους μηχανισμών, τεράστια πρόκληση. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μας βοηθά να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση και οι κοινωνικοί μηχανισμοί αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη θέση των ατόμων μέσα στις ομάδες. Δεδομένης της διάστασης της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει τη σημερινή ΕΕ, η έννοια της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή μιας δυναμικής σχέσης των πολιτισμών είναι κομβικό σημείο για την εκπαίδευση και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία εντάσσονται στις πολιτικές ένταξης και στοχεύουν στην ένταξη των παιδιών προσφύγων. Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επικεντρώνεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν στην ΕΕ και στην Ελλάδα, λειτούργησαν υπό το πλαίσιο των προσφυγικών δομών και συντέλεσαν στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών προσφύγων.

Λέξεις κλειδιά: μετανάστευση, μετανάστης, πρόσφυγας, προσφυγική κρίση, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτικές ένταξης, εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης, ΕΕ, Ελλάδα

Abstract

Migration is a complex phenomenon that affects not only people who move from one country to another, but also the communities of departure and destination. "Migrant" and "refugee", two distinct concepts in international bibliography and practice, constitute crucial points of reference in integration policies. The EC/EU has been dealing with policies relating to the mobility of persons since its inception. But the recent refugee crisis made many European countries to consider the integration of refugees, through their social mechanisms, a huge challenge. The sociology of education helps us explore the ways in which education and social mechanisms interact and influence the position of individuals within groups. Given the dimension of multiculturalism that characterizes today's EU, the concept of interculturality, that is to say a dynamic relationship of cultures, is a focal point for Education and the design of educational programs that are related with integration policies and aim at the integration of refugee children. This postgraduate thesis focuses on educational programs developed in the EU and Greece, operating within the framework of refugee structures and contributing to the educational integration of refugee students.

Keywords: migration, immigrant, refugee, refugee crisis, educational sociology, multiculturalism, interculturality, intercultural education, integration policies, integration educational programs, EU, Greece

Εισαγωγή

Η προσφυγική κρίση αποτελεί ένα φαινόμενο που απασχολεί διάφορους επιστημονικούς κλάδους και φορείς, όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Με δεδομένη τη μεγάλη ποικιλομορφία του προσφυγικού μαθητικού πληθυσμού, οι ατομικές ανάγκες των προσφύγων, όσο και οι ανάγκες της ομάδας που εντάσσονται, αρχίζουν να αναδύονται σταδιακά και έτσι απαιτείται ανάλογη προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ο κλάδος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης διερευνά τους τρόπους της ομαλής ένταξης των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Ένας εξ' αυτών είναι μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τα παιδιά των προσφύγων, μετά τη βίαιη απομάκρυνσή τους από τη χώρα τους, έχουν παραμείνει εκτός σχολείου για μεγάλο διάστημα. Στην Ελλάδα, ο μεγαλύτερος αριθμός προσφύγων διαμένει στα Κέντρα Προσωρινής Φιλοξενίας (ΚΦΠ) και για αυτούς και τα παιδιά τους η προοπτική να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα είναι βασικό ζητούμενο. Αναφορικά με τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, το θεσμικό σχήμα των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση εκείνων των παιδιών προσφύγων που είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό και έχουν ως ζητούμενο τη σταδιακά πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου.

Με την ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π. η ελληνική πολιτεία ανταποκρίθηκε στην αναγκαιότητα εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων που συνιστά ένα πολυσύνθετο θέμα. Παράλληλα, η σταδιακή αλλά στέρεη μετάβαση των παιδιών των προσφύγων στη σχολική κανονικότητα δεν εγγυάται μόνο τη δική τους κοινωνική ένταξη αλλά συγχρόνως λειτουργεί κατασταλτικά σε φαινόμενα ξеноφοβίας και ρατσισμού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και περιγραφή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, ως τμήμα εφαρμογής των πολιτικών ένταξης που υπάγονται στη μεταναστευτική πολιτική των χωρών. Τα παραπάνω θέτουν ως βασικούς άξονες, για το περιεχόμενο της παρούσας μελέτης, θεματικές έννοιες όπως: η μετανάστευση, ο μετανάστης και ο πρόσφυγας, η προσφυγική κρίση και η επίδρασή της στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, η συμβολή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην επιστημονική διερεύνηση του φαινομένου, η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα ως βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό τη διάρθρωση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι πολιτικές ένταξης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τέλος τα εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης στα ΚΦΠ της Ευρώπης και της Ελλάδας.

Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη διερεύνηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρόσφυγες. Αποπειράται να αποσαφηνίσει τους θεματικούς άξονες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, όπως αυτοί προκύπτουν από επίσημα ευρωπαϊκά έγγραφα και διεθνείς μελέτες. Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνώνται οι πολιτικές που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε Ευρώπη

και Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα τα εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης των προσφύγων, με αναφορά σε αυτά που βρίσκονται υπό εξέλιξη στα Κέντρα Προσωρινής Φιλοξενίας. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, προκειμένου να καταστούν επιστημονικά έγκυρα τα όσα πραγματεύεται η παρούσα μελέτη. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η παρούσα μελέτη. Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά προβληματισμούς που προέκυψαν, ενώ γίνονται και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1^ο

Επισκόπηση βιβλιογραφίας – Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Μετανάστευση – Μετανάστης – Πρόσφυγας

Μετανάστευση

Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης, ως μετανάστευση ορίζεται η «διαδικασία της μετακίνησης είτε διαμέσου των διεθνών συνόρων είτε εντός ενός κράτους. Πρόκειται για την μετακίνηση πληθυσμού με σκοπό την εγκατάσταση, περιλαμβάνοντας κάθε είδος μετακίνησης ανθρώπων. Αφορά τη μετανάστευση προσφύγων, εκτοπισμένων προσώπων και οικονομικών μεταναστών»¹. Το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι πολυσύνθετο και δεν επηρεάζει μόνο το άτομο που μεταναστεύει, αλλά επιδρά και στις κοινωνίες προορισμού. Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η θέσπιση μεταναστευτικής - εκπαιδευτικής πολιτικής μεταξύ των κρατών που αποτελούν τόπους προσέλευσης ή προορισμού προσφύγων, ώστε να καθοριστούν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των μεταναστών και να αποφευχθεί το κλίμα ανασφάλειας και σύγχυσης μεταξύ γηγενών και μεταναστών.

Μετανάστης

Σύμφωνα με το γλωσσάριο του ΔΟΜ, «μετανάστης είναι το πρόσωπο που εγκαταλείπει οικειοθελώς τη χώρα του με σκοπό να εγκατασταθεί αλλού». Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες μεταναστών. Για παράδειγμα, «εάν αυτός ωθείται αποκλειστικά από οικονομικά κίνητρα, τότε θεωρείται οικονομικός μετανάστης»². Οι μετανάστες που αναζητούν μια καλύτερη ζωή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν είναι καινούριο φαινόμενο. Άλλωστε από την αρχή της σύστασής της, η Ένωση ασχολήθηκε με τα θέματα της ελεύθερης μετακίνησης αγαθών, κεφαλαίων και ανθρώπων. Στο πλαίσιο αυτό προχώρησε σε νομοθετικές πράξεις (Συστάσεις, Συνθήκες και Οδηγίες) προκειμένου να διασφαλίσει τις διαφορετικές ανάγκες και ηθικές αξίες που διακρίνουν το σύνολο του πληθυσμού της. Τα παραπάνω θα αναλυθούν περισσότερο στην Ενότητα 1.4 με τίτλο "Πολιτικές Ένταξης".

¹ Βλ. ΔΟΜ-Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως (2009). Γλωσσάριο για την μετανάστευση (N° 20) σελ. 39. Αθήνα: Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως

² Βλ. ΔΟΜ-Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως (2009). Γλωσσάριο για την μετανάστευση (N° 20) σελ. 27,47. Αθήνα: Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως

Πρόσφυγας

Αποσαφηνίζοντας την έννοια του πρόσφυγα και σύμφωνα με τη σύμβαση του ΟΗΕ, ως πρόσφυγας ορίζεται «το άτομο που λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη ομάδα ή λόγω των πολιτικών του πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την ιθαγένεια και δεν μπορεί ή εξαιτίας αυτού του φόβου δεν επιθυμεί να απολαμβάνει προστασία της χώρας αυτής [...]».³

Προσεγγίζοντας την έννοια του πρόσφυγα θεσμικά, αυτός έχει, ως νομικό πρόσωπο συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Στις 28 Ιουλίου του 1951, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών όρισε, με τη Σύμβαση της Γενεύης, το «Καθεστώς των Προσφύγων». Στη συγκεκριμένη σύμβαση καθορίζεται ποιο άτομο θεωρείται πρόσφυγας και το είδος της νομικής προστασίας που δικαιούται από τη χώρα υποδοχής. Στο αρχικό της στάδιο, η Σύμβαση περιοριζόταν στους Ευρωπαίους πολίτες του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Ύστερα από το 1967, η εντολή για παροχή προστασίας και ασύλου διευρύνθηκε σε όλους τους πολίτες του κόσμου. Στην Ελλάδα, με τον νόμο 4251/2014, ο οποίος περιλαμβάνεται στο ΦΕΚ 1303/Α/1-4-2014, ως πρόσφυγας ορίζεται «ο πολίτης τρίτης χώρας ή ανιθαγενής στο πρόσωπο του οποίου πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του άρθρου 1Α της Σύμβασης της Γενεύης».

Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των προσφύγων, τα οποία αναγράφονται στο ίδιο ΦΕΚ και αναφέρονται από στην Υπηρεσία Ασύλου του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής, είναι τα εξής⁴:

Δικαιώματα

1. Απαγορεύεται η απέλαση από τη χώρα μέχρι να ολοκληρωθεί η εξέταση της αίτησης.
2. Επιτρέπεται η ελεύθερη κυκλοφορία σε κάθε περιοχή της χώρας.
3. Η αίτηση για στέγαση γίνεται από οποιοδήποτε Κέντρο Φιλοξενίας (Κρατικό ή μέσω κάποιας ΜΚΟ).
4. Το δικαίωμα εργασίας υπάρχει υπό τις προϋποθέσεις που θέτει η ελληνική νομοθεσία.
5. Χορηγείται δωρεάν ιατροφαρμακευτική και νοσοκομειακή περίθαλψη.
6. **Τα τέκνα των ενήλικων προσφύγων έχουν πρόσβαση στη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση.**
7. **Οι ενήλικοι πρόσφυγες έχουν πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση.**
8. Ως αιτών διεθνούς προστασίας, δεν παρέχεται στον πρόσφυγα το δικαίωμα μετακίνησης εκτός των ελληνικών συνόρων.
9. Δεν παρέχεται το δικαίωμα μετακίνησης συγγενικών ή φιλικών προσώπων από τη χώρα καταγωγής στην Ελλάδα.

³ Βλ. Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών (2009). *Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων* (σ. 8). Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες.

⁴ Βλ. ΦΕΚ 1303/Α/1-4-2014

Υποχρεώσεις

1. Παραμονή στην Ελλάδα μέχρι να ολοκληρωθεί η διαδικασία εξέτασης της αίτησης ασύλου.
2. Συνεργασία με τις ελληνικές αρχές για κάθε θέμα σχετικό με την αίτηση ασύλου και εξακρίβωση των στοιχείων της ταυτότητας.
3. Ενημέρωση της Υπηρεσίας Ασύλου σχετικά με τη διεύθυνση κατοικίας και τα προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας.
4. Δήλωση της πραγματικής οικονομικής κατάστασης.
5. Συμμόρφωση με τις υποχρεώσεις κατά τη Στέγαση σε Κέντρο Φιλοξενίας ή οποιοδήποτε άλλο χώρο.
6. Σεβασμός των νόμων και των κανονισμών του Ελληνικού Κράτους.

1.2 Προσφυγική κρίση

Η μετανάστευση επηρεάζει με ποικίλους τρόπους τις χώρες υποδοχής, όχι μόνο στην πληθυσμιακή σύνθεση αλλά και σε αλλαγές στο ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Περνώντας από το χρέος των πολιτειών στη στάση των πολιτών, αξίζει να αναφερθεί ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των προσφύγων που εισρέουν σε ευρωπαϊκά κράτη, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των ατόμων που διατηρούν επιφυλακτική στάση απέναντί τους⁵. Οι μεγαλύτερες αλλαγές όμως δεν συμβαίνουν στις κοινωνίες που δέχονται τους πρόσφυγες αλλά και στους πρόσφυγες που αναγκάζονται να γίνουν πρωταγωνιστές της αναγκαστικής βίαιης δίωξης.

Η Hayter στην προσπάθειά της να κατανοήσει τις αλλαγές που συμβαίνουν σε ένα άτομο όταν γίνει πρόσφυγας, καταλήγει ότι το σημαντικότερο πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί είναι το αίσθημα της ξαφνικής απώλειας⁶. Ως επακόλουθο το άτομο αρχίζει να χάνει το κοινωνικό του προφίλ, την επαγγελματική του ιδιότητα και να αρχίζει να θέτει ερωτήματα για την ταυτότητά του. Τα παραπάνω αρνητικά αισθήματα σχετικά με τη σωματική και ψυχική υγεία των προσφύγων ενισχύονται λόγω των συνθηκών διαβίωσης τους στα κράτη υποδοχής καθώς τα Κέντρα Φιλοξενίας συχνά λειτουργούν ως "φυλακές", όπου δεν υπάρχει μέριμνα για τη δημιουργική απασχόληση των ατόμων που διαμένουν εκεί. Μετά το κλείσιμο των συνόρων και τον εγκλωβισμό στην Ελλάδα χιλιάδων ανθρώπων, οι οποίοι πίεζαν να φύγουν στη Βόρεια Ευρώπη, άρχισε να διαμορφώνεται η στρατηγική διαχείρισης, προστασίας και εγκατάστασης του πληθυσμού σε μόνιμες δομές.

Στην Ελλάδα "το προσφυγικό ζήτημα" εισήλθε σε μία κρίσιμη φάση από τις αρχές του 2015 και κορυφώθηκε την περίοδο Αυγούστου 2015 - Μαρτίου 2016. Η δυναμική και η ρευστότητα των προσφυγικών ροών εκείνης της περιόδου υπήρξε συνεχής και εναλλασσόμενη, δημιουργώντας πολλά εμπόδια στη διαμόρφωση τακτικής αντιμετώπισης του προσφυγικού ζητήματος. Έως τον Μάρτιο του 2016 προκρίθηκε η τεχνική της "όσο πιο ανώδυνης" διέλευσης του μεγάλου πλήθους προσφύγων στη χώρα⁷. Η Ελλάδα βέβαια, με τα Κέντρα Φιλοξενίας της, αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί σήμερα για τους περισσότερους πρόσφυγες μία χώρα-σταθμό στο ταξίδι της μετανάστευσης και για λιγότερους μία χώρα-προορισμό.

Εξετάζοντας τους λόγους για τους οποίους η Ελλάδα αποτελεί πόλο έλξης των μεταναστών, διαπιστώνεται ότι η γεωγραφική θέση της, η ιδιομορφία των συνόρων της αλλά και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτήν, συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση της μεταναστευτικής ροής. Ειδικότερα, όσον αφορά τη γεωγραφική της θέση, η Ελλάδα αποτελεί σταυροδρόμι της Ασίας, της Ευρώπης και της Αφρικής και κατά συνέπεια δέχεται μεγάλο αριθμό μεταναστών/προσφύγων. Σχετικά με την ιδιομορφία των ελληνικών συνόρων, τα χερσαία σύνορά της (τα οποία φτάνουν τα 1.181 χιλιόμετρα) και τα θαλάσσια σύνορά της (τα οποία φτάνουν τα 15.021 χιλιόμετρα), σε συνδυασμό με την ελλιπή

⁵ Βλ. Dummet, M. (2001). *On Immigration and Refugees*. Philpapers.

⁶ Βλ. Hayter, T. (2001). Open borders: the case against immigration controls. *Critical Social Policy*. 21,(4), 544-546. doi: 10.1177/026101830102100421

⁷ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. σελ. 14

αστυνόμευση, ευνοούν συχνά φαινόμενα λαθρομετανάστευσης, με αποτέλεσμα να εισρέει εντός της χώρας μεγαλύτερος αριθμός προσφύγων από αυτόν που μπορούν να φιλοξενήσουν τα Κέντρα Φιλοξενίας. Τέλος, αναφερόμενοι στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι μετανάστες που φτάνουν στην Ελλάδα, αποτελούν, όπως και στις υπόλοιπες χώρες που δέχονται πληθυσμούς μεταναστών, φθινό και χωρίς αξιώσεις εργατικό δυναμικό, καλύπτοντας θέσεις εργασίας που αποφεύγουν οι γηγενείς.

Σχετικά με την προσφυγική κρίση των τελευταίων ετών, αξίζει να γίνει αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσφυγικού πληθυσμού. Σύμφωνα με πρόσφατα στατιστικά στοιχεία των Εθνικών Αρχών, της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (UNHCR) και του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ), από τον Ιανουάριο του 2016 μέχρι και τον Ιούλιο του 2018, αφίχθησαν στην Ελλάδα περίπου 202.568 πρόσφυγες.

Ειδικότερα η εκτίμηση του αριθμού των παιδιών προσφύγων είναι πιο δύσκολη⁸, γιατί τα δεδομένα που προκύπτουν από τους διαφορετικούς φορείς, που δραστηριοποιούνται στον χώρο, παρουσιάζουν αποκλίσεις. Ωστόσο με στοιχεία καταγραφής από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, τις εκθέσεις του Συνηγόρου του παιδιού/Συνηγόρου του πολίτη, την UNICEF και το ΥΠΠΕΘ, στην Ελλάδα, ο αριθμός των παιδιών προσφύγων προσχολικής και σχολικής ηλικίας, από 4-18 ετών, κυμαίνεται περίπου σε 8.700. Τα παιδιά αυτά υπολογίζεται ότι ζουν είτε στα 40 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) είτε σε δομές και διαμερίσματα που διαχειρίζεται η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει φυσικά και ο αριθμός των προσφυγόπουλων που διαμένουν σε καταλήψεις αλληλεγγύης, με φιλοξενία ή αυτοστέγαση και ο οποίος παραμένει, μέχρι και το 2018, άγνωστος. Σύμφωνα με στοιχεία που δημοσίευσε ο ΔΟΜ τον Ιούλιο του 2018, τα παιδιά προσφύγων που έμεναν σε ανοιχτά κέντρα φιλοξενίας και συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης ανήλθαν σε 2.800. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των παιδιών προερχόταν από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ⁹.

Κατά τους πρώτους μήνες του 2017, μετά τη δεύτερη κρίση των νησιών (Φθινόπωρο 2016), μεγάλος αριθμός προσφύγων (περίπου 5.000) με τα παιδιά τους έχουν μεταφερθεί από τα νησιά προς την ενδοχώρα. Η διαρκής και εκτεταμένη κινητικότητα του προσφυγικού πληθυσμού δυσχεραίνει μέχρι σήμερα, τη δυνατότητα εκτιμήσεων και προβλέψεων για τον παιδικό πληθυσμό που θα ενταχθεί στις εκπαιδευτικές δομές και, κατά συνέπεια, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μετά τη συμφωνία ΕΕ-Τουρκίας ο αριθμός αφίξεων προσφύγων στην Ελλάδα σταθεροποιήθηκε περίπου στις 60.000 και, βάσει των επίσημων στοιχείων, παρέμεινε σταθερός μέχρι τον Φεβρουάριο του 2017 και έκτοτε, παρά τους αριθμούς αφίξεων στα νησιά, μειώνεται λόγω της εντατικοποίησης των ρυθμών οικογενειακής επανένωσης και μετεγκατάστασης σε άλλες χώρες¹⁰.

⁸ Βλ. Αναγνώστου Ν., Νικόλοβα Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, Αθήνα, σελ. 5-6

⁹ Βλ. Ζιαζοπούλου, Δ. (2018). *Χρήση εικονογραφημένου εντύπου για μάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπά παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα), σελ. 44

¹⁰ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. σελ. 14

Συνοψίζοντας, η ρευστότητα των αριθμών των προσφύγων και των παιδιών τους, όπως επίσης και η έντονη κινητικότητα του πληθυσμού, φαίνεται ότι αποτελούν κρίσιμα θέματα, τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, καθώς δημιούργησαν σοβαρά κενά στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων κατά την περίοδο 2016-2019. Σ' αυτό το πλαίσιο κρίνεται απαραίτητο να αυξηθεί η ευελιξία του διοικητικού μηχανισμού του ΥΠΠΕΘ, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να έχει τη δυνατότητα να οργανώσει σε επιτελικό επίπεδο το έργο του ΥΠΠΕΘ σε συντονισμό με τους πολλούς άλλους εμπλεκόμενους με την ένταξη των προσφύγων μηχανισμούς.

1.3 Διαπολιτισμικότητα - Πολυπολιτισμικότητα

Διαπολιτισμικότητα

Αναφορικά με τον όρο «διαπολιτισμικότητα», θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι η ιδέα της διαπολιτισμικότητας πήρε επίσημη μορφή το 1948 με την Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ. Ο όρος περιγράφει τις σχέσεις δύο ή περισσότερων πολιτισμών οι οποίες έχουν τη μορφή μίας δυναμικής σχέσης.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει ως σημείο αναφοράς το ατομικό κοινωνικό υποκείμενο. Στην εκπαίδευση πιο συγκεκριμένα, αφορά την ισότητα των ευκαιριών και στην ένταξη των παιδιών μεταναστών ή των άλλων ομάδων στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και στις μαθησιακές διαδικασίες προκειμένου να διαμορφώσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Σε αυτό το σημείο ο Berry ανέφερε ότι η ισότητα αυτή πραγματοποιείται μέσα από διαδικασίες πολιτισμοποίησης και επιπολιτισμού, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το άτομο εσωτερικεύει έναν νέο πολιτισμό, που στην παρούσα φάση είναι αυτός της κοινωνίας υποδοχής¹¹.

Πολυπολιτισμικότητα

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας είναι μεταγενέστερη στη βιβλιογραφία καθώς το 2001, η παγκόσμια διακήρυξη της UNESCO υποστήριξε, για πρώτη φορά, ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας και μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητη για το ανθρώπινο είδος. Χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών και τη διαδικασία εξέλιξής της¹². Φαίνεται λοιπόν πως η πολυπολιτισμικότητα είναι προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας. Σε πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, ένα από τα βασικά στοιχεία ορισμού της διαπολιτισμικότητας είναι η αναγνώριση, ο σεβασμός και η προστασία της ιδιαίτερης ταυτότητας του κάθε ατόμου, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για τη διασφάλιση υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς¹³.

Συσχετίζοντας αυτή την άποψη με όσα έχουν διατυπωθεί προηγουμένως, κρίνεται εύλογο να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία βασίζονται στην αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων των διάφορων πληθυσμών, ευνοεί την αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών και διασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Αυτό μας οδηγεί να αναρωτηθούμε για την αναγκαιότητα δημιουργίας της πολλαπλής πολιτισμικής ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία η εθνική ταυτότητα μπορεί να

¹¹ Βλ. Χαλιάπα, Α. (2009). *Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα) σελ. 62

¹² Βλ. UNESCO (2001). *Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία*. (Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εξωτερικών, Μεταφραστική Υπηρεσία) σελ. 6

¹³ Βλ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018), *Πρόταση: Σύσταση του Συμβουλίου για την προώθηση των κοινωνικών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας*. σελ. 3,6

συνυπάρχει με διαφορετικές επιμέρους ταυτότητες. Πάνω στην ευρεία χρηστικότητα της πολλαπλής πολιτισμικής ταυτότητας, η Πλεξουσάκη αναφέρει ότι «ο πολιτισμός παρέχει στα άτομα πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας». Με αυτή την έννοια ο πολιτισμός συνδέει τους τρόπους, οι οποίοι συγκροτούν την ανθρώπινη εμπειρία με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο, νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και έτσι οργανώνουν τη δράση τους¹⁴.

¹⁴ Βλ. Πλεξουσάκη, Ε. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Πολιτισμός και σχολείο*. σελ. 18

1.4 Πολιτικές ένταξης

Υποστηρίζεται ότι η ένταξη είναι μία έννοια που αναφέρεται σ' ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, αυτό της κοινωνικής ενσωμάτωσης και ευταξίας, καθώς και των κοινωνικών θεσμών της ιδιότητας του πολίτη. Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να αιτηθεί άσυλο, ενώ η διεθνής κοινότητα οφείλει να του προσφέρει προστασία της σωματικής του ασφάλειας αλλά και προάσπιση των ατομικών του δικαιωμάτων, όπως η ελευθερία της σκέψης, προστασία από τα βασανιστήρια και την εξευτελιστική μεταχείριση καθώς και ίδια θεμελιώδη οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα με τους υπόλοιπους πολίτες.

Η ενσωμάτωση βέβαια, σύμφωνα με τον Κόντη, είναι «*διαφοροποιημένη*» με την έννοια ότι εξαρτάται από τα οικονομικά χαρακτηριστικά του μετανάστη ή πρόσφυγα. Η έννοια της ενσωμάτωσης κατανοείται ως «*η διαδικασία της ένταξης των μεταναστών στους βασικούς θεσμούς, σχέσεις και θέσεις της Κοινωνίας Υποδοχής*»¹⁵. Στους μετανάστες σημαίνει μια διαδικασία εκμάθησης του νέου πολιτισμού, πρόσληψης δικαιωμάτων, απόκτησης θέσης και οικοδόμησης σχέσεων με τα μέλη της κοινωνίας, στοιχεία τα οποία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη μεταναστευτική πολιτική της κάθε χώρας.

Ο Esser προτείνει τέσσερις βασικές μορφές της κοινωνικής ενσωμάτωσης: την πολιτισμική (culturation), εκείνη της τοποθέτησης (placement), την αλληλεπίδραση (interaction) και την ταυτοποίηση (identification)¹⁶. Συγχρόνως αναφέρει ότι οι τρεις διαστάσεις τη ένταξης είναι: η πολιτική, η οικονομική και η κοινωνική. Σύμφωνα με τους Woodward και Kohli, οι τρεις αυτές διαστάσεις αντιστοιχούν στο κράτος, την αγορά και την κοινωνία των πολιτών¹⁷.

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση, κάθε περίπτωση μετανάστη είναι διαφορετική, άρα και η "ένταξη" γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο σε κάθε περίπτωση, καθώς προβάλλονται τα ατομικά κίνητρα του κάθε μετανάστη, ο οποίος, σαν αυτόνομο άτομο, έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Άλλη μία θεωρία, εκείνη των κοινωνικών δικτύων, υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά δίκτυα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στις ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες, όσο και στη μετανάστευση. Η διερεύνηση των κοινωνικών δικτύων και η σύνδεσή τους με το κοινωνικό κεφάλαιο στη μεταναστευτική ένταξη έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας διεθνώς και στην Ελλάδα.

Τα κράτη μέλη της ΕΕ διαφοροποιούνται ως προς τον ορισμό της ένταξης, ανάλογα με την προσέγγιση που έχουν στο θέμα της μετανάστευσης. Τρία είναι τα ιστορικά μοντέλα ένταξης στο Ευρωπαϊκό επίπεδο:

- ✓ το πολυπολιτισμικό, το οποίο εφαρμόστηκε στη Σουηδία και την Ολλανδία.
- ✓ το αφομοιωτικό, το οποίο εφαρμόστηκε στη Γαλλία

¹⁵ Βλ. Κόντης, Α. (επιμ). (2009). Ζητήματα Κοινωνικής Ένταξης Μεταναστών. Αθήνα: Παπαζήσης. σελ. 35-37

¹⁶ Βλ. Murdock, E. (2016). *Multiculturalism, Identity and Difference: Experiences of Culture Contact*. Germany, Springer, σ. 85

¹⁷ Βλ. Woodward, A & Kohli, M. (2001). *Inclusions and Exclusions in European societies*. Routledge, London and New York, σ. 6-20.

- ✓ το μοντέλο το αποκλεισμού, το οποίο εφαρμόστηκε στη Γερμανία, την Αυστρία και το Βέλγιο.

Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι δύο είναι οι επικρατέστεροι τρόποι της κοινωνικής ένταξης, αυτή της αφομοίωσης και εκείνη του πλουραλισμού. Ο πρώτος τρόπος, αυτός της αφομοίωσης, έχει δύο βασικές διακρίσεις. Η πρώτη είναι όταν οι λαοί και οι πολιτιστικές ομάδες που βρίσκονται και κοινωνικοποιούνται στον ίδιο γεωγραφικό χώρο, δημιουργούν ένα νέο πολιτισμό και η δεύτερη είναι αυτή που ο λιγότερο ισχυρός αφομοιώνεται από τον ισχυρότερο¹⁸. Στην περίπτωση του πλουραλισμού, διαφορετικοί πολιτισμοί συνυπάρχουν αρμονικά σε μία κοινωνία.

Οι μελετητές, προκειμένου να διερευνήσουν τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη μεταναστευτική πολιτική, προτείνουν τρεις κατηγορίες, οι οποίες βοηθούν στην κατανόηση των πολιτικών για τη μετανάστευση. Αυτές είναι οι οικονομικές συνθήκες, οι κοινωνικές αξίες και τέλος, η "ιδεολογία" της χώρας που διαμορφώνει τη μεταναστευτική της πολιτική. Σε αυτό το σημείο, οι θεωρίες της κοινωνικής ένταξης και του ανθρώπινου κεφαλαίου μπορούν να συνδυαστούν για να αναδείξουν την αναγκαιότητα που υπάρχει ώστε να ενταχθούν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες στις κοινωνίες και τις κοινωνικές δομές.

Αναφορικά με τις πολιτικές ενσωμάτωσης των προσφύγων στις χώρες υποδοχής, διακρίνονται στη βιβλιογραφία τέσσερα μοντέλα ιδιότητας μέλους της ομάδας¹⁹. Το **κορπορατιστικό**, το **φιλελεύθερο**, το **κρατιστικό** και το **αποσπασματικό** (corporatist, liberal, statist, fragmental). Στο πρώτο η ιδιότητα του μέλους καθορίζεται με τη συμμετοχή σε συλλόγους. Στο δεύτερο, το άτομο είναι κύριος μοχλός δράσης και φορέας εξουσίας. Στο κρατιστικό, το κράτος είναι το διοικητικό κέντρο και στο αποσπασματικό, οι αρχετυπικές ομάδες έχουν έντονη παρουσία στη δημόσια ζωή.

Πιο συγκεκριμένα για τον ρόλο της εκπαίδευσης στη μεταναστευτική πολιτική μίας χώρας και σύμφωνα με την προσέγγιση του λειτουργισμού, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική είναι αυτή που οδηγεί στην κοινωνική ένταξη των διαφορετικών ομάδων, στην κοινωνικοποίηση των ατόμων και στην αφομοίωσή τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Τα εκπαιδευτικά μοντέλα μεταναστευτικής πολιτικής, όπως αυτά εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι:

1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η καταναγκαστική, πλήρης αφομοίωση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής από τα άτομα που αποτελούν μέλη μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996). Πρόκειται συνεπώς για μία εθνοκεντρική προσέγγιση, με βάση την οποία όλες οι ομάδες που εισέρχονται σε

¹⁸ Βλ. Hughes, M. & Kroehler, C. J. (2014). Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες. Μτφ Γ. Χρησιτίδης. Κριτική, Αθήνα, σ. 403

¹⁹ Βλ. Soysal, Y.N. (1994). *Limits of citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. (University of Chicago, Chicago and London). σελ. 37

μία κοινωνία πρέπει να γίνουν ένα ομοιογενές δείγμα με τον κυρίαρχο πληθυσμό (Καναβάκης, 2004)²⁰.

2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Αν και αναγνωρίζει την εθνική ταυτότητα των μεταναστών, την αποδέχεται εφόσον δεν επηρεάζει το δομικό σύστημα της κυρίαρχης κοινωνίας. Η προϋπάρχουσα ταυτότητα των μελών της μεταναστευτικής ομάδας γίνεται τμήμα της νέας ταυτότητας που δημιουργείται από την αλληλεπίδραση των ατόμων αυτών με τα άτομα της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (Ζωγράφου, 2003).

3. Το πολυπολιτισμικό-αντιρατσιστικό μοντέλο

Επενδύει στη γνώση των διαφορετικών πολιτισμών, προκειμένου να δημιουργηθεί το στοιχείο της εξοικείωσης και εν τέλει της αποδοχής από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (Μάρκου, 1996). Στηρίζεται συνεπώς στον σεβασμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και στηρίζει τον σχεδιασμό μιας σειράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών παιδιών (Καναβάκης, 2004).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο επενδύει και εκείνο στον σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου πολιτισμού και ως εκ τούτου επικεντρώνεται στην αναδιοργάνωση των δομών που εμποδίζουν την ισότητα στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Νικολάου, 2000).

4. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Αναφέρεται στην παροχή εκπαίδευσης που δεν επικεντρώνεται μόνο στην ένταξη του αλλοδαπού μαθητή στην κοινωνία και τη σχέση του με εκπαιδευτικά θέματα (μέθοδοι διδασκαλίας) αλλά επεκτείνεται σε οτιδήποτε βοηθάει τους δύο διαφορετικούς πληθυσμούς να αποκτήσουν σχέση σεβασμού και κατανόησης του ενός απέναντι στον άλλο (Μάρκου, 1996).

²⁰ Βλ. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1674/294.pdf>

1.4α Ιστορική αναδρομή

Οι ηγέτες των ευρωπαϊκών χωρών, από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, προσπάθησαν να δημιουργήσουν μια ενιαία Ευρωπαϊκή Κοινότητα, στην οποία τα κράτη-μέλη θα διέπονται από κοινές αξίες και στόχους τόσο σε οικονομικό, όσο και σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο.

Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που εκδόθηκε το 1950 και επικυρώθηκε από τα 28 κράτη μέλη της ΕΕ, υποχρεώνει τα μέλη να τηρούν, να σέβονται και να προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αυτά καταγράφονται στο άρθρο 14. Σύμφωνα με αυτό, κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στη συνεχή και επαγγελματική εκπαίδευση και δεύτερον, το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ευχέρεια δωρεάν παρακολούθησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη Σύμβαση του 1951 και το Πρωτόκολλο του 1967 για το Καθεστώς των Προσφύγων, προβλέπεται η ένταξη στις κοινωνίες υποδοχής, ενώ παράλληλα απαριθμούνται τα κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα, τα οποία συμβάλλουν στη διαδικασία της ένταξης. Άλλωστε, και σύμφωνα με τις Αναγνωστοπούλου και Νικόλοβα, «η τακτοποίηση του νομικού καθεστώτος, η στέγαση, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας και στην εκπαίδευση στη βάση της αρχής της μη διάκρισης, η συμμετοχή στην αγορά εργασίας και η συμμετοχή στις πολιτιστικές δραστηριότητες αποτελούν όλα βασικές προϋποθέσεις για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων»²¹.

Το 1989 συστάθηκε ο Χάρτης των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων, ο οποίος αποτελεί ένα από τα πρώτα ευρωπαϊκά έγγραφα που αναφερόταν σε ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού και στη δυσκολία πρόσβασης των ατόμων στην αγορά εργασίας.

Από τα τέλη του 1992 και έπειτα, λόγω σημαντικών μετακινήσεων πληθυσμών εντός του γεωγραφικού χώρου της ΕΕ, ξεκίνησαν συζητήσεις για το μέλλον της Ευρώπης, εστιάζοντας κυρίως στον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθεί η γρήγορη κοινωνική ένταξη των ανατολικοευρωπαίων. Η Λευκή Βίβλος²² που δημοσιεύτηκε το 1994, επικεντρώθηκε σε μέτρα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας, ενώ περιελάμβανε ένα κεφάλαιο για την κοινωνική πολιτική και κοινωνική προστασία. Με την επόμενη δημοσίευση, το 1994, της Λευκής Βίβλου²³, η απασχολησιμότητα και η δημιουργία θέσεων εργασίας κυριάρχησε στην κοινωνική ατζέντα.

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ, που υπογράφηκε το 1997, αποτέλεσε την πρώτη ουσιαστική ενασχόληση της ΕΕ με το ζήτημα της μετανάστευσης. Τα ζητήματα του ασύλου, της διάβασης των συνόρων και της μετανάστευσης έγιναν κεντρικής σημασίας πολιτικά θέματα για την ΕΕ. Η Συνθήκη του Άμστερνταμ

²¹ Βλ. Αναγνώστου Ν., Νικόλοβα Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, Αθήνα, σελ. 12

²² Βλ. European Commission. (1994). *European Social Policy - A Way Forward for the Union. A White Paper*. σελ. 35-40

²³ Βλ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση: Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*. σελ. 127

επέβαλε ένα πενταετές χρονοδιάγραμμα με καταληκτική προθεσμία την 1^η Μαΐου του 2004, για την υιοθέτηση δέσμης συγκεκριμένων μέτρων, με στόχο την εγκαθίδρυση ενός χώρου ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης.

Στη συνέχεια η Συνθήκη της Λισαβόνας έφερε αλλαγές στην κοινωνική πολιτική. Σύμφωνα με το άρθρο 78, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο μαζί με το Συμβούλιο είναι υπεύθυνα να προωθούν την ανάπτυξη ενός κοινού ευρωπαϊκού συστήματος ασύλου ή ενιαίου καθεστώτος επικουρικής προστασίας και κοινού συστήματος για την προσωρινή προστασία των εκτοπισμένων προσώπων σε περιπτώσεις μαζικής εισροής²⁴. Σύμφωνα με το άρθρο 79 (4) η αρμοδιότητα της ένταξης έγκειται κατά κύριο λόγο στα κράτη μέλη, ενώ η ΕΕ μπορεί να θεσπίζει μέτρα για την παροχή κινήτρων και τη στήριξη των κρατών μελών για την προώθηση της ένταξης των υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν νόμιμα στο έδαφος τους καθώς επίσης και να συμβάλλει στη στήριξη, την ενθάρρυνση και τον συντονισμό των δράσεων και των πολιτικών των κρατών μελών στον τομέα αυτό.

Μετά την υιοθέτηση του πενταετούς προγράμματος της Χάγης το 2004 και πρωτίτερα τη Σύνοδο Κορυφής του Tampere το 1999, η πολιτική ενσωμάτωσης των μεταναστών έγινε τμήμα της Κοινής Μεταναστευτικής Πολιτικής, ενώ παράλληλα υιοθετήθηκε και το κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου (CAAS). Η τελική έκθεση της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για τη μετανάστευση (Global Commission On International Migration, 2005) αναφέρεται στα ζητήματα της ενσωμάτωσης των μεταναστών, δηλαδή την πολιτισμική διαφοροποίηση, την κοινωνική συνοχή, την καταπολέμηση των διακρίσεων κ.α.

Επιπλέον η ΕΕ, ήδη από το 2010, είχε θέσει «τη Στρατηγική για την Ευρώπη 2020», η οποία αναφέρει τις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής πολιτικής για την ανάπτυξη και την απασχόληση, οι οποίες έχουν σαν στόχο την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Ένωσης. Στην κατευθυντήρια γραμμή 9 προβλέπεται η βελτίωση των επιδόσεων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλες τις βαθμίδες και η αύξηση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με την κατευθυντήρια γραμμή 10 προβλέπεται η προώθηση της κοινωνικής ένταξης και η καταπολέμηση της φτώχειας. Η τελευταία αναφέρεται στην κοινωνική συνοχή, στην καταπολέμηση των ανισοτήτων και στις ίσες ευκαιρίες.

Συνεπώς, από τη στρατηγική της Λισαβόνας, το 2000, έως και την Ευρωπαϊκή Ατζέντα 2010-2020 για την εκπαίδευση, άρχισε να γίνεται ξεκάθαρη η προτεραιότητα που έδωσε η Ευρωπαϊκή Ένωση στην παροχή ισότιμων ευκαιριών σε ποιοτική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής των ατόμων. Κρίνεται μάλιστα αναγκαία, για την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού, η διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ικανοποίηση των προσφύγων. Την άποψη αυτή στηρίζουν και εργασίες φοιτητών²⁵.

Ένας από τους στόχους της Ένωσης ήταν εξ' αρχής και συνεχίζει να είναι η δημιουργία κοινής μεταναστευτικής πολιτικής, η οποία θα διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις μεταναστευτικές ροές. Σύμφωνα με την Οδηγία 2011/95/ΕΕ προβλέπεται η γενική υποχρέωση στα κράτη μέλη να διευκολύνουν την ένταξη των δικαιούχων διεθνούς αμνηστίας, οι οποίοι τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης με τους

²⁴ Βλ. Ευρωπαϊκή Ένωση. (7 Ιουνίου 2016). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 326. σελ. 76

²⁵ Βλ. Κεφαλά, Α. (2017). *Μελέτη του βιώματος και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων Σύρων προσφύγων: μια βιογραφική/φαινομενολογική προσέγγιση*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα), σ. 29

πολίτες της χώρας στον τομέα της υγείας, της απασχόλησης, της επαγγελματικής κατάρτισης και την αναγνώριση των τίτλων σπουδών αλλοδαπής. Τονίζεται επίσης η αναγκαιότητα να δημιουργηθούν μέτρα με στόχο τις ειδικές ανάγκες των δικαιούχων καθεστώτος πρόσφυγα ή του καθεστώτος επικουρικής προστασίας²⁶.

Στην κοινή συνεδρίαση των Υπουργών Εσωτερικών και Εξωτερικών που πραγματοποιήθηκε στις 20 Απριλίου του 2015, η Επιτροπή παρουσίασε ένα συγκεκριμένο σχέδιο με τις άμεσες δράσεις που επιβάλλεται να ληφθούν για να αντιμετωπίσουν την κρίση, όπως η μετεγκατάσταση και η χρηματοδότηση, κυρίως στην Ελλάδα και την Ιταλία που έχουν τις μεγαλύτερες προσφυγικές ροές. Στις 13 Μαΐου του 2015 η Επιτροπή παρουσίασε ένα σχέδιο Στρατηγικής για τη μεταναστευτική πολιτική, στο οποίο τονίζεται ότι πρέπει να σχεδιαστούν ορθές και αποτελεσματικές πολιτικές ένταξης και να υποστηριχτούν οι ενέργειες των εθνικών κυβερνήσεων. Αυτό το σχέδιο Δράσης είναι το πιο ολοκληρωμένο σχέδιο αντιμετώπισης της προσφυγικής κρίσης που έχει παρουσιάσει μέχρι στιγμής η Ένωση. Αν και κινείται σε γενικές γραμμές, μέσα σε αυτό περιγράφονται οι στόχοι που πρέπει να πετύχουν τα κράτη υποδοχής σε σχέση με τους πρόσφυγες/μετανάστες.

Επιπλέον, στην κοινή Ατζέντα που αποφασίστηκε από τους Υπουργούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα αστικής πολιτικής για τις αστικές περιοχές της ΕΕ, στις 30 Μαΐου του 2016, σύμφωνα με το ενημερωτικό δελτίο που εκδόθηκε για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών, η γνώση της γλώσσας καθώς και της κοινωνίας είναι υποχρεωτικές για την ένταξη και τη συμμετοχή των προσφύγων/μεταναστών στην αγορά εργασίας και η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελεί πολύ βασική προϋπόθεση προς αυτή την κατεύθυνση.

Στην Κοινή Έκθεση του Συμβουλίου της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του Στρατηγικού Πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) τέθηκαν οι νέες προτεραιότητες όπου η εκπαίδευση και η κατάρτιση παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στις κατευθυντήριες γραμμές. Στην έκθεση αυτή γίνεται αναφορά στο γεγονός ότι η μετανάστευση ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο αποτελεί πρόκληση για τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και τους σχετικούς φορείς σε ολόκληρη την Ευρώπη. Είναι αναγκαία λοιπόν η ένταξη αυτών που θα παραμείνουν εντός της ΕΕ στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης και αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την κοινωνική ένταξη, την απασχολησιμότητα, την επαγγελματική, την προσωπική ολοκλήρωση καθώς και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Επίσης η εκμάθηση της γλώσσας ή των γλωσσών της χώρας υποδοχής είναι το απαραίτητο εργαλείο που οδηγεί στην ένταξη και αποτελεί προτεραιότητα. Παράλληλα είναι σημαντική η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων τόσο από τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και από τους εκπαιδευόμενους και τους γονείς αυτών, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η πολιτισμική πολυμορφία στο μαθησιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με την Έκθεση αυτή είναι αναγκαία και η πλήρης στήριξη των δράσεων ένταξης από τα κράτη μέλη μέσω της διάδοσης των ορθών πρακτικών²⁷.

²⁶ Βλ. Ευρωπαϊκή Ένωση. Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (13 Δεκεμβρίου 2011). Οδηγία 2011/95/εε του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου. σελ. 10-12

²⁷ Βλ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). σελ. 2,4,10

Φορείς που έχουν δημιουργηθεί στην Ευρώπη και επιδιώκουν την εφαρμογή των παραπάνω πολιτικών είναι: το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Μετανάστευσης (ΕΔΜ), η Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Υποστήριξης για το άσυλο (EASO) και το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης. Επίσης η ΕΕ έχει αναφερθεί αρκετές φορές μέσα από ψηφίσματα, δηλώσεις, καθώς και συμπεράσματα συμβουλίων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης της νεολαίας. Για παράδειγμα στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του πολιτισμού όσον αφορά στη συνεργασία για την ανάπτυξη, τονίζεται ότι πρέπει να αναπτυχθεί μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση, η οποία να περιλαμβάνει την εισαγωγή της πολιτιστικής διάστασης στα αναπτυξιακά προγράμματα και την στήριξη των πολιτιστικών φορέων σε μακροχρόνια βάση και όχι με μεμονωμένες παρεμβάσεις.

Προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο λήψης αποφάσεων στο επίπεδο της εκπαίδευσης και των πολιτικών ένταξης στην ΕΕ, πρέπει να αναφέρουμε ότι τα όργανα της ΕΕ χρησιμοποιούν τρεις τύπους λήψης απόφασης:

- την «από πάνω προς τα κάτω» διαδικασία, με την οποία η ΕΕ επιβάλλει στα κράτη-μέλη την πολιτική που θα ακολουθήσουν
- την «από κάτω προς τα πάνω διαδικασία», με την οποία τα κράτη μέλη προβάλλουν τις προτιμήσεις τους στην ΕΕ,
- ενώ η τρίτη διαδικασία αποτελεί συνδυασμό των δύο παραπάνω διαδικασιών.

Επιπλέον, τα όργανα της ΕΕ μπορούν να εκδίδουν πέντε είδη νομικών πράξεων: τον κανονισμό, την οδηγία, την απόφαση, τη σύσταση και τη γνώμη. Η πολιτική που ανάγεται από το επίπεδο του κράτους στο επίπεδο της Ένωσης είναι η λεγόμενη χαμηλή πολιτική (soft law) και εμπεριέχει συστάσεις και γνώμες. Από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και έπειτα, συμπεριλήφθηκε και η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού, η οποία εφαρμόζεται σε τομείς χαμηλής πολιτικής. Τέτοιοι τομείς είναι: η κοινωνική πολιτική, η έρευνα, η εκπαίδευση και το περιβάλλον. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο λοιπόν η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού, καθορίζει και τους στόχους που τίθενται στον τομέα της εκπαίδευσης και οι οποίοι θεσπίζονται νομοθετικά από τα ίδια τα κράτη.

1.5 Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξετάζει τις ποικίλες σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης και αναδεικνύει τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνική κινητικότητα αλλά και την άμεση εξάρτηση της σχολικής επιτυχίας από την κοινωνική καταγωγή. Βασικές έννοιες της κοινωνιολογικής συλλογιστικής είναι ότι οι σχέσεις μεταξύ των ομάδων προξενούν σχέσεις ανταγωνισμού, ελέγχου και κυριαρχίας.

Μια συστηματική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ξεκίνησε με τη δουλειά του Émile Durkheim στην ηθική εκπαίδευση ως βάση για οργανική αλληλεγγύη, διατήρηση και αναπαραγωγή της ήδη υπάρχουσας δομής της κοινωνίας. Ο Max Weber διέκρινε μια διάσταση πολιτικού ελέγχου στην εκπαίδευση²⁸, ενώ ο Pierre Bourdieu έκρινε ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή δομών και κοινωνικών σχέσεων. Τόνισε μάλιστα ότι η εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και το σχολείο συνεπώς δεν μπορεί να τις καταργήσει.

Ο κλάδος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης συνεπώς εξειδικεύει και στους τρόπους της ομαλής ένταξης των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Ένας εξ' αυτών, και στον οποίο γίνεται κυρίως αναφορά στην παρούσα μελέτη, είναι μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

²⁸ Βλ. Meighan, R., Blatchford, I. (1997). *A Sociology of Educating*. Cassel, London. σελ. 177-213

1.6 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορούμε να πούμε ότι εκείνη έκανε την εμφάνισή της, στις αρχές της δεκαετίας του '60, στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αμερικής και του Καναδά. Στην Ευρώπη τα πρώτα μέτρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ελήφθησαν το 1977, με στόχο να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών των οικονομικών μεταναστών.

Η εκπαιδευτική πολιτική ορίζει πλέον τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως την παράλληλη εκπαίδευση ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, η οποία λειτουργεί ως διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών, με απώτερο στόχο την κοινωνική και πολιτισμική αποδοχή τους²⁹. **Βασικός στόχος μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης είναι η ανάδειξη της πλουραλιστικής ιδιότητας του πολίτη.** Ο στόχος αυτός δεν είναι πάντα εύκολο να επιτευχθεί. Μέσα σε πλαίσια κοινωνικών συγκρούσεων και επιδίωξης εθνοκεντρισμού, τίθενται σημαντικές προκλήσεις για την εκπαίδευση και τη διαπολιτισμική της διάσταση. Υπό αυτές τις συνθήκες προτείνεται η εκπαίδευση των προσφύγων να στοχεύει στον μετασχηματισμό τους σε πολίτες του κόσμου³⁰.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ σκοπός της είναι να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό σε όλους τους μαθητές για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό³¹. Εμμένοντας στο θέμα του ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκύπτει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας όρος που θέλει να περιγράψει το πλήθος των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και προγραμμάτων, τα οποία στοχεύουν να βοηθήσουν τα άτομα, που έχουν διαφορετικές εθνότητες, να έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης. Επιπλέον η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να καλύπτει όλους τους τομείς δράσης της καθημερινής σχολικής ζωής του παιδιού, να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε αυτούς που φέρουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή ενώ παράλληλα χρειάζεται να εστιάζει στην προώθηση της μητρικής και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καθώς και στη συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών³².

²⁹ Βλ. Μπαλτατζής, Δ. Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. 12ο Διεθνές Συνέδριο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Μετανάστευση (252-262). Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

³⁰ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016).*18^η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες.* Αθήνα, σελ. 23

³¹ Βλ. Σκούρτου, Ε. Βρατσάλης, Κ. Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης (σελ. 26-27). Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ι.ΜΕ.ΠΟ

³² Βλ. Πανταζής, Β. (2015) Παιδαγωγική των αλλοδαπών - Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Παιδεία - Αντιρατσιστική εκπαίδευση. Σε Πανταζής, Β. (2015) *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. σελ. 1,15

1.7 Εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης

Σε κάθε περίπτωση σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ένταξης προσφύγων, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη το πολιτισμικό και οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού πρόσφυγα. Πολλές έρευνες, μετά τη δεκαετία του '60, ανέδειξαν ότι ο γραμματισμός ξεκινάει από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του ανθρώπου, πολύ πριν την επίσημη έναρξη της διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης στο σχολείο. Σύμφωνα με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού, η ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης συντελούνται ταυτόχρονα και τις κατακτούν τα παιδιά μέσα από καθημερινές αλληλεπιδράσεις με εγγράμματους ενήλικες. Η πρώτη μορφή του γραμματισμού έχει άτυπα χαρακτηριστικά και αναπτύσσεται στο πλαίσιο της οικογένειας ενώ η δεύτερη μορφή γραμματισμού είναι εκείνη της τυπικής εκπαίδευσης και συντελείται με την είσοδο του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς το οικογενειακό περιβάλλον και κατ' επέκταση ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχει σημαντική επίδραση στη μετέπειτα ανάπτυξη του γραμματισμού στο παιδί. Για αυτό τον λόγο, σε κάθε περίπτωση υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ένταξης, δίνεται μεγάλη έμφαση στο πλαίσιο των συνθηκών που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και μελέτες φοιτητών³³.

Στην περίπτωση που τα εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη το απόθεμα εκπαιδευτικών, εργασιακών και κοινωνικών εμπειριών που έχουν οι ενήλικες πρόσφυγες αλλά και οι "εκπαιδευτικές ανάγκες" τους. Οι πρόσφυγες δεν μπορούν να θεωρηθούν, καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ούτε και παθητικοί δέκτες αποφάσεων (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Αποσαφηνίζοντας τον όρο "εκπαιδευτική ανάγκη", φαίνεται ότι πρόκειται για έναν πολυδιάστατο και σύνθετο όρο, καθώς το εννοιολογικό του περιεχόμενο προσδιορίζεται κάθε φορά σε συνάρτηση με το κοινωνικό, οικονομικό και επιστημονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται και ερμηνεύεται (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η δημιουργία νέων αναγκών είναι, συνήθως, επακόλουθο ενδοψυχικών ή διαπροσωπικών αλλαγών που συμβαίνουν στη ζωή ενός ατόμου, στους ρόλους που αναλαμβάνει, στις βιοποριστικές ή επαγγελματικές του δραστηριότητες και στην ανάγκη του για αυτοεκπλήρωση (Rogers, 1999). Όταν η απάντηση του υποκειμένου σχετικά με αυτές τις αλλαγές είναι ή σχετίζεται με την εκπαίδευση, τότε δημιουργούνται νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (Βεργίδης, 2003: 26).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διαχωριστούν σε υποκειμενικές και αντικειμενικές. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσες αφορούν αποκλειστικά την έλλειψη γνώσεων ή ικανοτήτων από ένα συγκεκριμένο άτομο (Βεργίδης, 2003), ενώ στη δεύτερη ανήκουν οι ανάγκες που προκύπτουν σε ομάδες ατόμων, τα οποία πρέπει να ανταποκριθούν σε νέες εργασιακές, κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες (Βεργίδης και Καραλής, 1999).

Οι Βεργίδης και Καραλής επιπλέον αναφέρουν πως «η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου ανήκουν στο πρώτο και κύριο βήμα

³³ Βλ. Ζιαζοπούλου, Δ. (2018). *Χρήση εικονογραφημένου εντύπου για μάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπά παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα), σελ. 2

δόμησης προγραμμάτων επιμόρφωσης». Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η πρώτη χρονολογικά έρευνα για την διερεύνηση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών δεξιοτήτων των προσφύγων και των οικονομικών μεταναστών πραγματοποιήθηκε το 2006 από τους Κούντιο, Παπαδάκη-Κλαυδιανού και Αρβανίτη με τίτλο «Απόκτηση Επαγγελματικών Δεξιοτήτων/Προσόντων για Οικονομικούς Μετανάστες/τριες στον Αγροτικό χώρο: Η περίπτωση της Θεσσαλίας». Το αξιοσημείωτο σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι οι οικονομικοί μετανάστες/τριες θεωρούσαν ότι μπορούσαν να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας και κατ' επέκταση τις γενικότερες συνθήκες διαβίωσής τους, αν παρακολουθούσαν επιμορφωτικά προγράμματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και άλλες έρευνες³⁴, από τις οποίες προέκυψε ότι κοινός παρανομαστής στις επιμορφωτικές ανάγκες των οικονομικών μεταναστών ήταν η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα. Συνεπώς η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής φαίνεται να παραμένει στην κορυφή των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων.

Συνδέοντας τα παραπάνω με όσα έχουν αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες, θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης των προσφύγων εντάσσονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γιατί σημείο αναφοράς αποτελεί η εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, η οποία προστίθεται στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους των ιδρυμάτων. Η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών διευρύνει το πλαίσιο θεώρησης της εκπαίδευσης και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας³⁵.

Μέχρι σήμερα έχουν εφαρμοστεί αρκετές εκπαιδευτικές πολιτικές-μοντέλα για τη διαχείριση της ετερότητας μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης. Σύμφωνα με το μοντέλο που λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού – μαθητή, καλούμαστε να αναγνωρίσουμε ότι κάθε παιδί έχει μία διαφορετική ταυτότητα. Συνεπώς, αναφερόμενοι στον σεβασμό της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού δεν επιλέγουμε την ίση αντιμετώπιση προς όλους τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει γιατί η ικανότητα εύκολης και γρήγορης προσαρμογής στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου δεν μπορεί να είναι ίδια για όλους και ειδικά για αυτούς που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι η προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων κατευθύνεται προς την αφομοίωσή αλλά την προσαρμογή ή ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο και στην ελληνική πραγματικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, συνήθως, η προσαρμογή φαίνεται να είναι ανάλογη του επιπέδου ομοιότητας των δύο πολιτισμών, δηλαδή του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και εργασίες φοιτητών³⁶.

Στην περίπτωση που θεωρήσουμε τη σχολική επιτυχία ως κριτήριο της ένταξης των παιδιών προσφύγων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, τότε αξίες που

³⁴ Βλ. Κεφαλά, Α. (2017). *Μελέτη του βιώματος και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων Σύρων προσφύγων: μια βιογραφική/φαινομενολογική προσέγγιση*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα), σ. 37-38

³⁵ Βλ. Brotto, F., Huber J., Katarzyna Karwacka V., Gerhard. N., Roberto, R., Rudiger, T. (2015). Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο. (Παρασκευή Χ., Βασίλης, Κ. μεταφρ). Εκδόσεις του συμβουλίου της Ευρώπης, σελ. 13-28

³⁶ Βλ. Παντελή, Κ. Χ. (2013). *Διερεύνηση των δημογραφικών και κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων που επηρεάζουν το επίπεδο εκπαίδευσης των μεταναστών στην Ελλάδα*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς), σ. 19-30

προκύπτουν από πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία είναι συγγενή με εκείνο της χώρας υποδοχής και της αντίστοιχης τυπικής εκπαίδευσης, θεωρούνται ως βασική προϋπόθεση της επιτυχημένης ένταξης των παιδιών προσφύγων. Αυτή η άποψη μας οδηγεί στην έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου» που προτάθηκε από τον Bourdieu. Αν λοιπόν το πολιτισμικό κεφάλαιο διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη, τότε οικογενειακά περιβάλλοντα που μεταβιβάζουν αξίες σύμφωνες με αυτές τις τυπικής εκπαίδευσης, έχουν σημαντικό πλεονέκτημα. Το αντίθετο συμβαίνει για τα περιβάλλοντα που μεταφέρουν αξίες που απέχουν από εκείνες του σχολείου.

Σε σύνδεση με τα προηγούμενα, η «αναπλαισίωση» του Bernstein δίνει μία διαφορετική διάσταση στη φύση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ένταξης των προσφύγων. Όπως κάθε γνωστικό αντικείμενο, που εισέρχεται στην τάξη, υπάγεται στους κανόνες του σχολείου, έτσι ώστε να διατηρείται μια ορισμένη κοινωνική τάξη μεταξύ των μαθητών, με τον ίδιο τρόπο θέματα, γνώσεις, και δεξιότητες που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενός προγράμματος ένταξης «αναπλαισιώνονται» από το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών προσφύγων. Ο εξατομικευμένος λόγος επίσης, με τον οποίο δίνεται χώρος στον εκπαιδευτικό να αλληλεπιδράσει με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, είναι ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, το οποίο θα ήταν θεμιτό να σκιαγραφεί τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ένταξης.

Επιχειρώντας μία αναφορά στη συμβολή της τέχνης, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η συμβολή του θεάτρου στην παιδαγωγική διαδικασία και εν προκειμένω στον σχεδιασμό των διαπολιτισμικών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων ένταξης. Σύμφωνα με τον Augusto Boal (2002), ο ηθοποιός μεταδίδει στο κοινό ιδέες, όπως και ο δάσκαλος στον μαθητή. Η τεχνική του στο θεατρικό παιχνίδι και την οποία διαπραγματεύεται στο εγχειρίδιό του «Games for actors and non-actors» έχει λειτουργήσει ως κατευθυντήρια γραμμή στον σχεδιασμό προγραμμάτων θεατρικής αγωγής και στον σχεδιασμό θεατρικών ασκήσεων στα σχολεία παγκοσμίως. Συνεπώς, στον τομέα του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων ένταξης, η τέχνη του θεάτρου μπορεί να χρησιμεύσει ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και την προώθηση της κατανόησης του "ξένου".

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και έπειτα φιλόσοφοι και θεωρητικοί είχαν αναγνωρίσει τη σημασία της τέχνης στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της εκπαίδευσης. Σήμερα η τέχνη, εκτός από την ένταξή της στο πρόγραμμα σπουδών, χρησιμοποιείται και ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διάφορες δραστηριότητες τέχνης σε πρόσφυγες έχουν καταφέρει να έχουν σημαντικά αποτελέσματα σε επίπεδο ενημέρωσης αλλά και ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ των θεσμικών οργάνων, τις κοινότητες και τους φορείς χάραξης πολιτικής. Η επιτυχία τέτοιων δραστηριοτήτων τεχνών ενθαρρύνει την ανάπτυξή τους και τον σχεδιασμό και άλλων τέτοιων προγραμμάτων. Η αυξανόμενη επέκταση και ανάπτυξη των τεχνών και των δραστηριοτήτων των προσφύγων βασίζεται στα ουσιαστικά αποτελέσματα των μέχρι τώρα προγραμμάτων, τα οποία περιλαμβάνουν την υπέρβαση των γλωσσικών φραγμών και δεξιοτήτων, καθώς επίσης και τη συμβολή της στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ της κοινωνίας υποδοχής και των προσφύγων, την καταπολέμηση των στερεοτύπων καθώς και στη ψυχική και σωματική υγεία των συμμετεχόντων.

Η τέχνη και πιο συγκεκριμένα το θέατρο, μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας εγκατάστασης που αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους της ΕΕ. Παράλληλα η τέχνη αναπτύσσει την κοινωνικότητα του ατόμου, το μαθαίνει να λειτουργεί συνεργατικά προκειμένου να πετύχει ένα στόχο, να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα αλλά και να κατανοεί διαφορετικές συμπεριφορές και τάσεις. Επιπλέον η τέχνη είναι από τη φύση της πολυπολιτισμική και επιτρέπει στους μαθητές να εξετάσουν τον πολιτισμό τους, να αισθανθούν ως μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου, να καλλιεργήσουν και να διευρύνουν τις προοπτικές τους. Μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως χρήσιμο εργαλείο και στην εκμάθηση των γλωσσών. Το θέατρο είναι η μορφή τέχνης που εμπεριέχει και προωθεί την ενεργό συμμετοχή του δράντος. Η χρήση του σώματος, η έκφραση αλλά και η αίσθηση του παιχνιδιού που περιλαμβάνεται στον αυτοσχεδιασμό και στα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στη βιωματική μάθηση και ενισχύουν τις λεκτικές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητευομένων, σε μία γλώσσα η οποία δεν είναι η μητρική τους. Παράλληλα τα θεατρικά κείμενα ενισχύουν τη γλωσσική καλλιέργεια, αναπτύσσουν τις τεχνικές της σύνταξης και τη γραμματική δεξιότητα, ενώ βοηθούν και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και εργασίες φοιτητών³⁷.

³⁷ Βλ. Παζαρζή, Ε. Ι. (2017). *Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική ένταξη πολιτών τρίτων χωρών: το θέατρο ως εργαλείο των εκπαιδευτικών πολιτικών για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα), σ. 59-72

1.7α Εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης στην Ευρώπη

Προκειμένου οι χώρες να έχουν μια αποτελεσματική προσέγγιση για την ένταξη των μαθητών από οικογένειες μεταναστών, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να διαθέτουν κατάλληλες δομές διακυβέρνησης. Σύμφωνα με επίσημα αρχεία της ΕΕ³⁸, τέσσερις κρίνονται οι βασικοί τομείς της διακυβέρνησης, οι οποίοι σχετίζονται με την ένταξη των σπουδαστών μεταναστών στην εκπαίδευση. Πρώτον, το πώς οι χώρες διαχωρίζουν τους μαθητές από τα διάφορα μεταναστευτικά υπόβαθρα, δεύτερον οι πολιτικές προκλήσεις της εκάστοτε χρονικής περιόδου, τρίτον ο τρόπος με τον οποίο διατίθεται η χρηματοδότηση και τέταρτον ο βαθμός στον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα εμπλέκονται στη χάραξη πολιτικής βάσει τεκμηριωμένων στοιχείων, όσον αφορά την παρακολούθηση και αξιολόγηση των μαθητών μεταναστών.

Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης έχουν διαφορετικές εμπειρίες σχετικά με τη μετανάστευση, όχι μόνο από άποψη αριθμού των προσφύγων αλλά και από την ποικιλία των χωρών προέλευσης και το νομικό καθεστώς. Επιπλέον οι χώρες επηρεάστηκαν διαφορετικά η κάθε μία από την πρόσφατη ανθρωπιστική κρίση. Αυτοί οι λόγοι, σε συνδυασμό με το διαφορετικό προφίλ των παιδιών προσφύγων οδηγεί τα εκπαιδευτικά συστήματα να διακρίνουν τους νεοαφιχθέντες μαθητές πρόσφυγες από αυτούς της πρώτης ή δεύτερης γενιάς και οι οποίοι συμμετέχουν επίσης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η παροχή επαρκούς γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης σε παιδιά και νέους πρόσφυγες θεωρείται πρόκληση στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα πιο δύσκολα σημεία θεωρούνται εκείνα της πρόσβασης στην εκπαίδευση, της παροχής πόρων και υποστήριξης υψηλής ποιότητας, και της βελτίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά, το Βέλγιο, η Μάλτα και η Πορτογαλία αναφέρουν ότι το διδακτικό προσωπικό δεν έχει εκπαιδευτεί για να εργαστεί με τους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς που έφτασαν πρόσφατα στη χώρα τους, ενώ υπάρχει και έλλειψη κατάλληλου προσαρμοσμένου διδακτικού υλικού. Η Φιλανδία από την άλλη, αντιμετωπίζει προβλήματα στην εφαρμογή της γλωσσικής συνείδησης, η οποία αποτελεί μια νέα προσέγγιση στο εθνικό πρόγραμμα της³⁹.

Η σχολική διαρροή και γενικότερα η καταπολέμηση των φτωχών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι μία ακόμη πρόκληση που επισημαίνεται από διάφορα επίσημα πολιτικά έγγραφα που αφορούν την εκπαίδευση των προσφύγων σήμερα. Για παράδειγμα, στο Βέλγιο, στην Ισπανία και στη Φιλανδία είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι οι μαθητές πρόσφυγες αντιπροσωπεύουν τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον μια άλλη πρόκληση είναι η ένταξη του μεγάλου όγκου μαθητών προσφύγων, για τους οποίους δεν ήταν προετοιμασμένα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Τέτοια προβλήματα εντοπίζονται για παράδειγμα στη Μάλτα, στην

³⁸ Βλ. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. σελ. 53

³⁹³⁹ Για σχόλια που αφορούν και άλλες χώρες τις ΕΕ, βλ. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. σελ. 55

Εσθονία και το Βέλγιο. Το πρόβλημα αυτό οδήγησε την ΕΕ στην απόφαση να επιτρέπεται εκτός από την ίδρυση Κέντρων Υποδοχής και η παροχή θέσεων στα σχολεία.

Για την Κύπρο και την Ελλάδα εντοπίστηκε, πιο πολύ από κάθε άλλο τομέα στον σχεδιασμό εκπαιδευτική πολιτικής για τους μετανάστες, δυσκολία στον συντονισμό των ανώτατων αρχών με τις τοπικές αρχές όπου θα ιδρύονταν Τ.Υ.

Τέλος υπάρχουν έξι εκπαιδευτικά συστήματα (Κροατία, Λουξεμβούργο, Ουγγαρία, Πολωνία, Σλοβακία και Βοσνία και Ερζεγοβίνη) που σε επίσημα έγγραφα τους δηλώνεται ότι δεν έχουν εντοπιστεί προκλήσεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών προσφύγων.

Παρ' όλα αυτά διαφαίνεται από τη μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας ότι λίγες χώρες έχουν υιοθετήσει σχέδια δράσης υψηλού επιπέδου για την ένταξη των μαθητών από προσφυγικά περιβάλλοντα. Τα πλεονεκτήματα αυτών των σχεδίων (όταν αυτά υπάρχουν) κρίνεται ότι είναι:

- I. Ορίζουν ένα όραμα πολιτικής και τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν.
- II. Ονομάζουν τα αρμόδια όργανα που εμπλέκονται.
- III. Ορίζουν ένα χρονοδιάγραμμα για την ολοκλήρωση των διάφορων σταδίων.
- IV. Εντοπίζουν τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους.
- V. Καθιερώνουν τους μηχανισμούς παρακολούθησης και αξιολόγησης που είναι απαραίτητοι για να διασφαλιστεί η επιτυχία των πολιτικών που εφαρμόζονται.

Σε δέκα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν υιοθετηθεί συγκεκριμένες στρατηγικές για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη Γερμανία, την Ελλάδα, την Ισπανία, την Κύπρο, την Πορτογαλία, και την Εσθονία οι στρατηγικές καλύπτουν την Πρωτοβάθμια και τη γενική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην Ισπανία όλες οι στρατηγικές έχουν δώσει έμφαση στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων. Επιπλέον στην Ελβετία, οι στρατηγικές θέτουν και επιμέρους στόχους: για παράδειγμα, τα δύο τρίτα των νέων 16-25 ετών να συμμετέχουν στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση εντός πέντε ετών από την άφιξή τους.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στα περισσότερα ευρωπαϊκά συστήματα, η εκπαίδευση θεωρείται διάσταση της ενσωμάτωσης στην κοινωνία. Χώρες όπως η Βουλγαρία, η Τσεχία, η Ιρλανδία, η Ισπανία κ.α. επιδιώκουν την ένταξη των μεταναστών μέσα από πολλούς τομείς πολιτικής (ένταξη στην αγορά εργασίας, στέγαση, εκπαίδευση κ.α.).

Άλλες στρατηγικές πάλι επικεντρώνονται στη γλωσσική απόκτηση. Στη Λιθουανία, για παράδειγμα, το κυβερνητικό σχέδιο 2018-2020 διαθέτει πόρους για την έρευνα της ένταξης των μαθητών προσφύγων αλλά και την ανάπτυξη εξετάσεων επάρκειας της λιθουανικής γλώσσας για τον αλλοδαπό πληθυσμό.

Δεν εντοπίζονται πολλές ευρωπαϊκές χώρες που να διαθέτουν ξεχωριστή στρατηγική για την Εκπαίδευση αλλά και μια γενικότερη στρατηγική που να αγγίζει και την εκπαίδευση. Εξαιρεση, μέσα σ' άλλα, αποτελεί το παράδειγμα της Σλοβενίας, όπου εκτός από το Στρατηγικό Σχέδιο για τη Μετανάστευση, το οποίο περιλαμβάνει παρεμβάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης για την ενίσχυση της

πορτογαλικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας, υπάρχει και το εθνικό πρόγραμμα για τη Γλωσσική Πολιτική 2014-2018, το οποίο βελτιώνει τις ευκαιρίες μάθησης της γλώσσας για γονείς και παιδιά.

Σχεδόν όλες οι στρατηγικές των ευρωπαϊκών χωρών έχουν δημοσιευθεί από το 2014 και έχουν τριετή ή πενταετή χρονική περίοδο. Εξαιρέση αποτελούν η Αυστρία, η Σλοβενία και το Ηνωμένο Βασίλειο όπου οι στρατηγικές αναθεωρούνται από το 2010. Για παράδειγμα, στη Βόρεια Ιρλανδία το έγγραφο «Every School a Good School: Supporting Newcomer Pupils» (2009) έχει αναθεωρηθεί και ίσχυε μέχρι και το 2019.

Σημαντική διαφορά μεταξύ των χωρών της ΕΕ είναι τα αρμόδια όργανα που αναλαμβάνουν τη διαχείριση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για τους πρόσφυγες. Για παράδειγμα, στην Τσεχία, την Αυστρία και το Λουξεμβούργο υπεύθυνο είναι το Υπουργείο Εσωτερικών ή Εξωτερικών που σχετίζονται με τις πολιτικές για τη μετανάστευση. Στη Μάλτα είναι το Υπουργείο Ευρωπαϊκών Υποθέσεων, στη Φιλανδία το Υπουργείο Απασχόλησης και Οικονομίας ενώ στη Γαλλία το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας ασχολείται με αυτόν τον τομέα. Σε άλλες χώρες πάλι δεν υπάρχει κεντρικός φορέας που είναι υπεύθυνος, αλλά οι αρμοδιότητες μοιράζονται μεταξύ πολλών Υπουργείων. Παραδείγματα αποτελούν χώρες όπως η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Ελλάδα και η Λετονία.

Η κατανομή πόρων επίσης έχει αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να καθορίσουν τους τομείς για πρόσθετη χρηματοδότηση και να αποφασίσουν ποιο διοικητικό επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να διαχειρίζεται αυτούς τους πόρους. Η χρηματοδότηση αυτή κρίνεται από την ΕΕ ότι πρέπει να θεωρείται ως επένδυση και όχι ως κόστος. Στις περισσότερες από τις μισές χώρες η ένταξη των μεταναστών χρηματοδοτείται από ένα αποκλειστικό προϋπολογισμό ή από έναν προϋπολογισμό που αφορά μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Τρεις τρόποι χρηματοδότησης εντοπίζονται στην Ιταλία, Μάλτα, Αγγλία και Ελβετία:

- I. Από ειδικό προϋπολογισμό για τους πρόσφυγες μαθητές
- II. Από ένα ευρύτερο προϋπολογισμό για τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (εντοπίζεται και στη Γερμανία)
- III. Κατόπιν αίτησης από σχολεία ή τοπικές αρχές για επιπλέον χρηματοδότηση (εντοπίζεται και στη Σλοβενία και τις Κάτω Χώρες)

Από την άλλη πλευρά, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών συστημάτων, για παράδειγμα η Αυστρία κ.α. παρέχουν και κεφάλαια από τον γενικό προϋπολογισμό για την εκπαίδευση των προσφύγων. Σε κάθε περίπτωση ο αριθμός των μαθητών προσφύγων στο σχολείο είναι ένα από τα βασικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την κατανομή των κονδυλίων.

1.7β Εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης στην Ελλάδα

Το 1980 ιδρύονται για πρώτη φορά Τάξεις Υποδοχής με σκοπό τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση του 1980 (ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980), Η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής έχει σκοπό να καλλιεργήσει τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, με τον νόμο 1894/1990 οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού. Από το 1994 με Υπουργική Απόφαση δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης σε μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής. Η ίδρυση των πρώτων διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα ήρθε με το νόμο 2413/1996. Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο στα διαπολιτισμικά σχολεία θα εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία θα προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες «ανάγκες» των διαφορετικών μαθητών.

Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς στους πρόσφυγες συνδέονται με διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης. Το διαπολιτισμικό μοντέλο κρίνεται από ορισμένους μελετητές ως το δημοκρατικότερο, γιατί λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε πολιτισμικών ομάδων αλλά και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με την Εύα Σαββοπούλου, μέλος του Τομέα Επικοινωνίας και Ενημέρωσης της Ύπατης Αρμοστείας, οι δράσεις της Ύπατης Αρμοστείας είχαν στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης για το θέμα των προσφύγων και ιδιαίτερα της νέας γενιάς. Στόχος ήταν η ένταξη των προσφύγων στη χώρα υποδοχής τους. Από το 1994 μέχρι και το 2015 η Υ.Α. έχει υλοποιήσει διάφορες δράσεις με τα παιδιά προσφύγων, οι οποίες περιλαμβάνουν πολιτιστικά εργαστήρια και εκδηλώσεις⁴⁰.

Από το 2014 το Μουσείο της πόλης του Βόλου ξεκίνησε τη διοργάνωση εκθέσεων με θέμα τα προσφυγικά ζητήματα. Η πρώτη μεγάλη έκθεση προώθησε έναν από τους μεγαλύτερους στόχους του σύγχρονου Μουσείου, με το άνοιγμά του σε κάθε κοινότητα της περιοχής και φυσικά στους σύγχρονους πρόσφυγες της πόλης. Έκτοτε οι οργανωμένες επισκέψεις παιδιών προσφύγων που ζουν στις κοντινές στην πόλη του Βόλου εγκαταστάσεις, του ξενώνα ΑΡΣΙΣ, είναι τακτικές και καθιερωμένες. Μέσα από αυτές τις επισκέψεις γίνονται συζητήσεις με τους πρόσφυγες, αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές με την κουλτούρα και την παράδοση των δικών τους χωρών.

Επιπρόσθετα κατά τη διετία 2014-2016, το ναυτικό μουσείο Οινουσσών σχεδίασε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθυνόταν σε προσφυγόπουλα ηλικίας 12-18 ετών. Σκοπός ήταν να παρουσιαστούν οι αναλογίες γεγονότων σε μεταναστευτικά φαινόμενα⁴¹.

⁴⁰Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016). *18^η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες*. Αθήνα, σελ. 27

⁴¹ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016). *18^η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά*.

Το 2016, με απόφαση του ΥΠΠΕΘ, συγκροτήθηκε επιτροπή, στην οποία ανατέθηκε η διαχείριση του θέματος εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων, ενώ συγκροτήθηκαν επίσης και άλλες δύο επιτροπές, μια καλλιτεχνική και μια επιστημονική. Η επιστημονική επιτροπή ανέλαβε να εκπονήσει μία μελέτη σχετικά με τα δεδομένα και τις ανάγκες των προσφυγόπουλων και να δώσει προτάσεις για τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης που θα αφορά την ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Το σχέδιο δράσης που προτάθηκε από την επιστημονική επιτροπή εγκρίθηκε από το ΥΠΠΕΘ και η υλοποίησή του έγινε σε συνεργασία με συναρμόδια υπουργεία και φορείς όπως: το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, το Υπουργείο Υγείας με το ΚΕΕΛΠΝΟ, το οποίο ήταν υπεύθυνο για τους εμβολιασμούς των παιδιών, τους δήμους και τις περιφέρειες, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τον Συνήγορο του Παιδιού, τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, τη UNICEF και άλλες ΜΚΟ. Το σχέδιο εφαρμόστηκε σε δύο στάδια: πρώτον, το 2016, οργανώθηκαν καλλιτεχνικές δράσεις στα ΚΦΠ. Δεύτερον, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017, ξεκίνησαν καθημερινά στα σχολεία της χώρας απογευματινά μαθήματα, επί τέσσερις ώρες στα Ελληνικά, Αγγλικά, Μαθηματικά, καλλιτεχνικές δράσεις κτλ., με στόχο την ένταξη των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σημαντική απόρροια αυτού του σχεδίου ήταν η δημιουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) και η ενεργοποίηση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) στα ΚΦΠ. Στις ΔΥΕΠ που λειτουργούσαν τις απογευματινές ώρες στα δημόσια σχολεία, διορίστηκαν εκπαιδευτικοί από τον γενικό πίνακα αναπληρωτών, οι οποίοι δεν είχαν, στην πλειοψηφία τους, τα απαραίτητα προσόντα για να διδάξουν σε τάξεις με μαθητές που ήταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά. Επιπροσθέτως οι Αναγνώστου και Νικόλοβα αναφέρουν πως λίγοι από τους εκπαιδευτικούς παρακολούθησαν τα εκπαιδευτικά σεμινάρια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που αφορούσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση⁴². Σύμφωνα με τον απολογισμό της επιστημονικής επιτροπής του ΥΠΠΕΘ, για το σχολικό έτος 2016-2017, καλύφθηκαν τα 111 από τα 145 αιτήματα για ΔΥΕΠ ενώ φοίτησαν 2.643 μαθητές σχολικής ηλικίας (δημοτικό και γυμνάσιο).

Το 2016 επίσης, το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού συνεργάστηκε με 45 πολιτιστικούς φορείς για να προσεγγίσει μέσα από τα μάτια της τέχνης και της επιστήμης το θέμα της προσφυγιάς. Μέσα από ιστορικά και αρχαιολογικά τεκμήρια δόθηκε έμφαση στις εθνικές αλλά και διεθνείς διαστάσεις της προσφυγιάς.

Τη συμβολή της τέχνης και της καλλιτεχνική δημιουργίας γενικότερα στην ένταξη των προσφύγων παρατηρεί και το Ιστορικό-Λαογραφικό Μουσείο Κορίνθου, το οποίο μέσα από βραχύχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα σε προσφυγόπουλα δημιούργησε, κατά την περίοδο 2014-2016, ένα δημιουργικό περιβάλλον όπου συμμετείχαν κατά αύξοντα αριθμό, όλο και περισσότερα παιδιά προσφύγων. Τέτοιες δράσεις κρίθηκαν απαραίτητες γιατί λειτούργησαν ανασταλτικά στην εκδήλωση της επιθετικότητας ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων.

Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες.

Αθήνα, σελ. 28

⁴² Βλ. Αναγνώστου Ν., Νικόλοβα Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, Αθήνα, σελ. 7

Επιπλέον την ίδια χρονιά, το παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο της συνεργασίας του με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες και μέσω της συνεργασίας με ΜΚΟ, δημιούργησε εκπαιδευτικά προγράμματα προκειμένου τα προσφυγόπουλα, μέσω της άτυπης εκπαίδευσης, να γνωριστούν με άλλα παιδιά, να ψυχαγωγηθούν, να κατανοήσουν ότι περισσότερα στοιχεία ενώνουν τους ανθρώπους, παρά τους χωρίζουν, να γνωρίσουν τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, να εντοπίσουν τα οφέλη της εκπαίδευσης κ.α.⁴³

Το 2016 πάλι, το Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας-Θράκης υποδέχτηκε σειρά επισκέψεων προσφύγων από τα ΚΦΠ Διαβατών και Δερβενίου Θεσσαλονίκης. Κομβικό σημείο των εκθέσεων ήταν η συνάντηση πολιτισμών, γλωσσών και η δημιουργία δεσμών και σχέσεων, με τη συνεργασία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ και άλλων ΜΚΟ. Μέρος του προγράμματος υλοποιήθηκε στον χώρο του ΚΦΠ και άλλο μέρος υλοποιήθηκε στον χώρο του Λαογραφικού Μουσείου. Σύμφωνα με εισήγηση του Ζήση Σκάμπαλη και της Ελένης Μπίντση, υπεύθυνων του Λαογραφικού Μουσείου, συμπεράσματα που προέκυψαν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν με τους πρόσφυγες ήταν ότι διαπιστώθηκε η ύπαρξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων και μεγάλη οικειότητα με ορισμένα αντικείμενα προβιομηχανικής γεωργίας, με στοιχεία παραδοσιακής ενδυμασίας και με τις ραπτομηχανές. Τα προγράμματα αυτά έδωσαν επιπλέον αφορμή στις γυναίκες να μιλήσουν για τη ζωή και τις δραστηριότητες στην πατρίδα τους, ενώ αντιδράσεις και επιφυλάξεις που υπήρξαν, τόσο από το προσωπικό όσο και από θαμώνες στην αυλή του Μουσείου, σιγά σιγά αμβλύθηκαν, στοιχείο που συνηγορεί στην άποψη ότι οι επισκέψεις αυτές βοηθούν και στην εξάλειψη του φόβου για το άγνωστο και το διαφορετικό. Όπως αναφέρουν οι εισηγητές: «[...] τα μουσεία συμβάλλουν στη βελτίωση των συνθηκών στη χώρα παραμονής, ακόμα και ως τόποι ανακούφισης των εντάσεων [...]»

Τον Οκτώβριο του 2016, με αφορμή της περιοδικής εκθέσεις που οργανώνονται στον εκθεσιακό χώρο του Ιδρύματος της Βουλής για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, σχεδιάστηκαν κι υλοποιήθηκαν προγράμματα βιωματικού χαρακτήρα τα οποία ανάδειξαν διάφορες πτυχές του προσφυγικού ζητήματος. Στόχος τους ήταν η μύηση των νέων στη δημοκρατική κουλτούρα, ο προβληματισμός και η ενημέρωση γύρω από τις αρχές και τις αξίες της δημοκρατίας και η προσπάθεια ανάδυσης νέων δημοκρατικών και ενεργών πολιτών εν μέσω της περιόδου του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα⁴⁴.

Το Μουσείο Μπενάκη και ο πολιτιστικός σύλλογος Segni d' Infanzia ανέπτυξαν, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος πολιτιστικών ανταλλαγών Tandem Europe, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα ως οργανικό συστατικό της σύγχρονης κοινωνίας. Οι δράσεις επικεντρώθηκαν στην

⁴³ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016).18^η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες. Αθήνα, σελ. 48

⁴⁴ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016).18^η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες. Αθήνα, σελ. 59

προώθηση της αρμονικής συνύπαρξης και υλοποιήθηκαν σε σχολικές τάξεις, εικαστικές ομάδες εφήβων και σε έναν ξενώνα ασυνόδευτων προσφύγων⁴⁵.

Στις 31 Μαΐου του 2016 εγκαινιάστηκε στο Μουσείο Φωτογραφίας της Θεσσαλονίκης μία έκθεση με θέμα τη δραματική περιπέτεια των ανθρώπων που άφησαν πίσω τις πατρίδες τους. Στην έκθεση, εκτός από τα έργα ενεργών φωτοδημοσιογράφων, συμπεριλαμβάνονται και προσωπικές φωτογραφίες δύο προσφύγων⁴⁶. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι μετά το πρόγραμμα οι ανήλικες πρόσφυγες συνέχισαν να επισκέπτονται το Μουσείο και να συμμετέχουν ενεργά στη δράση του.

Από τον Νοέμβριο του 2015 μέχρι τον Ιούνιο του 2017 πραγματοποιήθηκε μία δράση αλληλεγγύης με τη μορφή παιδαγωγικής παρέμβασης, η οποία υλοποιήθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ στην ανοικτή δομή φιλοξενίας προσφύγων του Ελαιώνα⁴⁷. Μέσω αυτής της δράσης, παιδιά προσφύγων που ζούσαν στον Ελαιώνα είχαν τη δυνατότητα να φύγουν από τον καταυλισμό και να συναντήσουν παιδιά από άλλα σχολεία της Αθήνας προκειμένου να προετοιμαστούν για την είσοδό τους στα σχολεία μέσω της επικοινωνίας και της επαφής με συνομήλικούς τους. Τέλος το πρόγραμμα αυτό λειτούργησε και ως γέφυρα με την τοπική κοινωνία μέσα από τις εμπυχωτικές δραστηριότητες των μουσείων που στήριξαν αυτή τη δράση, παρουσιάζοντας πολιτισμικά στοιχεία της Ελλάδας.

Το καλοκαίρι του 2017, ύστερα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ένταξη των προσφυγόπουλων, το οποίο υλοποιήθηκε από το ΥΠΠΕΘ σε συνεργασία με άλλους φορείς, δύο ΜΚΟ, η ΜΕΤΑδραση και η CIVIS PLUS υλοποίησαν εκπαιδευτικά προγράμματα σε δημοτικά σχολεία στον δήμο Αθηναίων, στα πλαίσια του προγράμματος Ανοιχτά Σχολεία, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος. Τα ελληνικά μουσεία από την πλευρά τους ανέλαβαν γρήγορα ενεργή δράση, αξιοποιώντας την πολύχρονη εμπειρία τους στη διοργάνωση εκπαιδευτικών και άλλων δράσεων για να προσεγγίσουν τις κοινότητες των προσφύγων, προσφέροντας μακριά από τα ΚΦΠ, μια εικόνα για τον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό, αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τη θεραπευτική λειτουργία της τέχνης. Παράλληλα οργάνωσαν δράσεις με στόχο την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας⁴⁸. Άλλα προγράμματα που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα ήταν:

Το πρόγραμμα Πολύδρομο για την προώθηση της διγλωσσίας, μέσα από το οποίο αναπτύχθηκε το Ελληνο-Αραβικό project. Επιπλέον, το πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με το οποίο συνεργάστηκε το

⁴⁵ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016). *18η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες*. Αθήνα, σελ. 70-71

⁴⁶ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016). *18η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες*. Αθήνα, σελ. 36

⁴⁷ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016). *18η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες*. Αθήνα, σελ. 20

⁴⁸ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016). *18η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες*. Αθήνα, σελ. 14

μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Μουσικών Οργάνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν η παρουσίαση των μουσικών οργάνων ως προϊόντων πολιτισμικών οσμύσεων και αλληλεπιδράσεων στον ιστορικό χρόνο και χώρο και η ανάδειξη της μουσικής σε γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά εθνικά υπόβαθρα, στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Σύμφωνα με την Αλεξάνδρα Μπούνια, πρόεδρο του ελληνικού τμήματος του ελληνικού τμήματος του ICOM, η προσφυγική κρίση, αν και δημιούργησε ποικίλους μηχανισμούς αλληλεγγύης με έμφαση στην παροχή ανθρωπιστικής βοήθειας, παράλληλα ανέδειξε, όπως αναφέρεται στην αναφορά του οργανισμού Eurocities για το 2016, ότι ο πολιτισμός έχει ρόλο πολλαπλής στήριξης στις ευπαθείς ομάδες ανθρώπων που βρίσκονται στη δύσκολη θέση του πρόσφυγα⁴⁹.

Το πρόγραμμα της ΜΚΟ Αντιγόνη «Schools for change-άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για παιδιά στο δημοτικό και στο γυμνάσιο».

Το πρόγραμμα MAZI, το οποίο υλοποιήθηκε, το 2016, από τις τρεις υπηρεσίες του ΥΠΠΟΑ, το ΜΕΛΤ&ΕΛΑΜΟΣΦΑ, η ΔΝΠΑΑΠΚ και η ΔΑΣΔ και περιελάμβανε σειρά εκδηλώσεων με τη συμμετοχή καλλιτεχνών που ζουν και δημιουργούν στην Ελλάδα όπως και καλλιτεχνικοί φορείς από διάφορα κράτη που δραστηριοποιούνται στη χώρα μας, προβάλλοντας το εθνικό πολιτιστικό τους απόθεμα.

Το σχολικό έτος 2016-2017 δημιουργήθηκε μία επιστημονική επιτροπή στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, η Επιτροπή στήριξης των παιδιών των Προσφύγων. Για την υποβοήθηση αυτής της Επιτροπής συστάθηκαν και υποεπιτροπές ανάμεσα στις οποίες είναι και η καλλιτεχνική επιτροπή που απαρτίζεται από μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας και καλλιτέχνες. Το 2016 η Επιτροπή παρουσίασε τις εκπαιδευτικές δράσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται στις δομές για τα παιδιά των προσφύγων. Οι εν λόγω δράσεις που αναφέρονται έχουν πραγματοποιηθεί από πλήθος ΜΚΟ και μη κερδοσκοπικών οργανώσεων, οι οποίες είναι αποκλειστικά υπεύθυνες για το περιεχόμενό τους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με την έκθεση αυτή καλύπτονται διάφορες δραστηριότητες όπως: δημιουργική απασχόληση, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, παιχνίδι, ζωγραφική, ψυχοκοινωνική υποστήριξη, μαθήματα αγγλικών, δευτερευόντως ελληνικών και κάποια μαθήματα αραβικών.

Επιπλέον όπως σημειώνει η κα. Σταυρούλα-Βίλλυ Φωτοπούλου, Προϊσταμένη της Δ/σης Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς: «[...]Η χώρα μας, ως κράτος μέλος της Σύμβασης για τη Διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (UNESCO 2003), πρωταγωνιστεί στην ανάγκη της ανάδειξης της σημασίας που έχει η άυλη πολιτιστική κληρονομιά για τους πληθυσμούς του πλανήτη που αποτελούν θύματα βίαιων πολιτικών που οδηγούν στον εκτοπισμό ή αποσκοπούν στη φυσική ή πολιτισμική εξάλειψη εθνοτικών, θρησκευτικών ή άλλων ομάδων πληθυσμού [...]»⁵⁰.

⁴⁹ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016).18^η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες. Αθήνα, σελ. 13

⁵⁰ Βλ. Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2016).18^η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά.

Κεφάλαιο 2^ο

Διαπολιτισμική εκπαίδευση στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων

2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ΕΕ

Κάθε γλώσσα μεταφέρει πολιτιστικά στοιχεία και αποτελεί μέσο διάδοσης πολιτισμού. Η συνεκτίμηση της πολιτιστικής διάστασης των γλωσσών που διδάσκονται σήμερα στα σχολεία αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ΕΕ.

Τα σημερινά παιδιά εκτίθενται σε πολιτισμική ποικιλομορφία από πρώιμο στάδιο, τόσο μέσα από ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο όσο και κατά την εκκίνηση του σχολείου. Η διαπολιτισμική πλευρά της σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα κρίσιμο σημείο για τον χώρο του σχολείου όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν μαζί, να έρθουν σε επαφή και να αλληλεπιδράσουν με την πολιτισμική ετερότητα. Συμβάλλει επίσης στην προετοιμασία τους για τη σύγχρονη κοινωνική ζωή, στην ανάπτυξη τους ως δημοκρατικών πολιτών και στην ικανότητά τους να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες της σύγχρονης κοινωνικής ζωής.

Για να διευκολυνθεί η αμοιβαία διαχείριση της μετανάστευσης στην Ευρώπη, τα κράτη μέλη πρέπει να λάβουν συγκεκριμένα μέτρα σε τομείς που έχουν θετικό αντίκτυπο στη μετανάστευση. Ως εκ τούτου, αυτό συνιστά στα κράτη μέλη να προωθήσουν κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς, επιτρέποντας την πλήρη και ενεργό συμμετοχή των μεταναστών σε όλες τις πτυχές της ζωής, να παρέχουν ευκαιρίες για εκμάθηση γλωσσών στους μετανάστες, εξασφαλίζοντας ότι τα μαθήματα γλώσσας και ιθαγένειας θα διατίθενται στους αιτούντες άσυλο και στους πρόσφυγες και τέλος να στηρίζουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία για την προώθηση της γνώσης διαφορετικών πολιτισμών.

2.1α Εκπαιδευτικές δραστηριότητες ένταξης στα ΚΦΠ της ΕΕ

Όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ένταξη των προσφύγων, «η εκπαίδευση και η κατάρτιση συγκαταλέγονται στα πιο ισχυρά εργαλεία της ενσωμάτωσης»⁵¹. Η γνώση διάφορων γλωσσών, η απόκτηση χρήσιμων δεξιοτήτων και η κατανόηση των νόμων, του πολιτισμού και των αξιών της κοινωνίας υποδοχής αποτελούν το θεμέλιο για την περαιτέρω μάθηση, την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη. Επιπλέον ο εξοπλισμός των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες δεξιότητες για την πρόληψη του εκπαιδευτικού διαχωρισμού και την αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως εργαλείο για την ένταξη των οικογενειών και των παιδιών από τρίτες χώρες αποτελεί επίσης έναν πυλώνα κοινωνικής ένταξης. Από τον Ιούνιο του 2016 η ΕΕ έχει εφαρμόσει τις ακόλουθες δράσεις-πολιτικές:

1. Προώθηση της αναβάθμισης των ατόμων χαμηλής ειδίκευσης στο πλαίσιο της ατζέντας για τις νέες δεξιότητες για την Ευρώπη⁵².
2. Βελτίωση της διαφάνειας και της κατανόησης των προσόντων που αποκτήθηκαν σε τρίτες χώρες, μέσω της αναθεώρησης του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων⁵³.

Σύμφωνα με το Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, υπάρχουν τρεις προτεραιότητες όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων:

1. Να ενταχθούν το γρηγορότερο δυνατόν στο σχολικό πρόγραμμα.
2. Το σχολικό σύστημα να εντάξει τα παιδιά με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να προλάβουν τους συμμαθητές τους στα μαθήματα και να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ικανότητες.
3. Να προωθηθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος για να συμμετέχουν τα παιδιά των προσφύγων σε πολιτιστικές δραστηριότητες που να ταιριάζουν με τις ηλικίες τους.

Όπως προκύπτει από την ευρωπαϊκή εμπειρία, η παράλληλη στήριξη των προσφυγόπουλων, για να κατορθώσουν να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους στο σχολικό πρόγραμμα, η ενασχόληση με τον αθλητισμό και τις εξωσχολικές δραστηριότητες διαφορετικού τύπου, για να μην αποκλειστούν από τη σχολική κοινότητα και τις ομάδες των συνομηλίκων, όπως επίσης και η συνεχής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν την ένταξη των προσφυγόπουλων, για να γίνεται αναπροσαρμογή των στόχων των προγραμμάτων, σύμφωνα με την

⁵¹ Βλ. European Commission. (n.d). *European web site on integration. Migrant Integration Information and good practices*

⁵² Αξίζει να αναφερθεί ότι στις 19 Δεκεμβρίου 2016, το Συμβούλιο ενέκρινε τη σύσταση Upskilling Pathways: Νέες Ευκαιρίες για Ενήλικες (πρώην Εγγύηση Δεξιοτήτων). Τα κράτη μέλη έπρεπε να εγκρίνουν μέτρα εφαρμογής έως τα μέσα του 2018.

⁵³ Βλ. Για τη συγκεκριμένη πολιτική, η Επιτροπή υπέβαλε πρόταση για την αναθεώρηση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων (με συνοδευτικό χάρτη πορείας), ώστε να καταστεί δυνατή η καλύτερη κατανόηση των προσόντων και να αξιοποιηθούν καλύτερα όλες οι διαθέσιμες δεξιότητες στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Η αναθεώρηση εγκρίθηκε από το Συμβούλιο στις 22 Μαΐου 2017.

εξέλιξή τους αλλά και της αντίστοιχης χρήσης εργαλείων, είναι τρεις από τους βασικούς πυλώνες διαμόρφωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ένταξης.

Επιπλέον οι Αναγνώστου και Νικόλοβα⁵⁴ προσθέτουν ότι ο ρόλος του μέντορα στην εκπαιδευτική μονάδα, η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς πρόσφυγες συντελούν στη «δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής που θα ενισχύσει την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στις σχολικές δραστηριότητες, την κοινωνικοποίησή τους και την αμοιβαία αποδοχή».

Με το πρόγραμμα «Δημιουργική Ευρώπη 2014-2020» χρηματοδοτήθηκαν φορείς του πολιτιστικού και δημιουργικού τομέα προκειμένου να σχεδιάσουν projects ένταξης των προσφύγων. Σε κάποια από αυτά τα projects οι πρόσφυγες είχαν πρωτεύοντα ρόλο.

Οι ευρωπαϊκές χώρες πρωτοστατούν κυρίως σε προγράμματα mentoring και διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής, τα οποία στηρίζονται παράλληλα και στη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές αναλαμβάνουν να ασχολούνται μία ώρα την εβδομάδα με τα παιδιά ή μέλη της τοπικής κοινότητας προσφέροντας τον χρόνο τους. Όπως επισημαίνουν οι Αναγνωστοπούλου και Νικόλοβα, και σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές πρακτικές, η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού παιδιών με μεταναστευτική καταγωγή σε ένα σχολείο μειώνει τις επιδόσεις τους. Αντίθετα όταν βρίσκονται ανάμεσα σε παιδιά με καλύτερες επιδόσεις, έχουν την τάση να βελτιώνουν και τις δικές τους σχολικές επιδόσεις. Όμως αν υπάρχουν δύο ή περισσότερα παιδιά στην τάξη με δυσκολίες στη γλώσσα προτείνεται η ύπαρξη κάποιου άλλου, εκτός του δασκάλου, ο οποίος αναφέρεται ως learning support assistant. Εκείνος μοιράζει τα παιδιά που χρειάζονται βοήθεια σε ομάδες που αλλάζουν κατά τη διάρκεια του έτους, καθώς μεταβάλλονται και τα επίπεδα γνώσης και οι ανάγκες των παιδιών.

Η ΕΕ και τα κράτη μέλη της έχουν υπογράψει τη σύμβαση της Unesco του 2005 για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας της πολιτιστικής έκφρασης, η οποία αναφέρει και τονίζει την αναγκαιότητα του πολιτισμού ως στρατηγικό στοιχείο στη διαμόρφωση των αναπτυξιακών πολιτικών καθώς και ότι είναι αναγκαία η προστασία της πολιτιστικής πολυμορφίας. Επιπλέον η ΕΕ έχει αναπτύξει πολιτικές που τονίζουν την αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα και στο νέο σχέδιο δράσης για την ένταξη των προσφύγων, αναφέρουν διάφορες δράσεις που έχουν ως βασικό εργαλείο την τέχνη. Σύμφωνα με την έκθεση του 2005 σχετικά με τον ρόλο του πολιτισμού στη μείωση της φτώχειας και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού, η συμμετοχή στις πολιτιστικές δραστηριότητες και κυρίως η συμμετοχή των νέων στο δράμα και το θέατρο μπορεί να είναι πολύ σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της αποτελεσματικής κοινωνικής ένταξης. Προωθείται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ταυτότητας αφού η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και υψηλότερη αυτοεκτίμηση, στην αύξηση της συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα και στην αγορά εργασίας και καθορίζει μια αίσθηση ταυτότητας για πολλές ομάδες που διατρέχουν κίνδυνο αποκλεισμού. Σύμφωνα με τις τροπολογίες που προτάθηκαν από την Επιτροπή Απασχόλησης και

⁵⁴ Βλ. Αναγνώστου Ν., Νικόλοβα Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, Αθήνα, σελ. 6

Κοινωνικών Υποθέσεων και ψηφίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, οι πρόσφυγες με προοπτική παραμονής πρέπει να λαμβάνουν ολοκληρωμένη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση ενώ η γλωσσική εκπαίδευση θα παρέχεται ήδη από τα Κέντρα Φιλοξενίας.

Στη γνωμοδότηση της Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας, η οποία υπάγεται στην Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων σχετικά με τους πρόσφυγες, για την κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη στην αγορά εργασίας, υπογραμμίζεται η ανάγκη για την ομαλή μετάβαση από τις εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις των προσφυγικών καταυλισμών στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών. Η Επιτροπή τονίζει την ανάγκη υποβολής προτάσεων για πολιτιστικά, εκπαιδευτικά και αθλητικά προγράμματα για να ενισχυθεί η κινητικότητα των νέων. Αναφέρεται ότι η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ένταξης, ενώ επίσης και είναι αναγκαία η συμμετοχή των παιδιών σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Σε αυτή τη γνωμοδότηση δίνεται έμφαση στην ένταξη των προσφύγων και την έναρξη διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω των τεχνών. Η Επιτροπή δημιούργησε μια ομάδα εμπειρογνομώνων, η οποία δημοσίευσε ένα εγχειρίδιο καλών πρακτικών ως το τέλος του 2017.

Κάποια ευρωπαϊκά προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των προσφύγων είναι:

- Στα πλαίσια του προγράμματος Comenius και του Erasmus+ που δημιουργήθηκαν δραστηριότητες από τάξεις του Αμβούργου για τη γνωριμία με αιτούντες άσυλο στη Βενετία, όπου οι μαθητές διέδρασαν με τους πρόσφυγες και βιντεοσκόπησαν συνεντεύξεις με τους αιτούντες άσυλο και ξένους εργάτες.
- Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Horizon που ανακοινώθηκε το 2016 για την έρευνα της μετανάστευσης και της κινητικότητας προκειμένου να διευκολυνθούν οι ευρωπαϊκές πολιτικές.
- Το πρόγραμμα Creative Europe είναι το χρηματοδοτικό πρόγραμμα για τον πολιτισμό και τον οπτικοακουστικό τομέα. Το 2016 επιλέχθηκαν προγράμματα για την υποστήριξη της ένταξης των προσφύγων, τα οποία χρησιμοποιούν την τέχνη ως βασικό εργαλείο. Μόλις πρόσφατα το συγκεκριμένο πρόγραμμα άνοιξε χρηματοδοτήσεις για προγράμματα που αφορούν την ένταξη των προσφύγων μέσω του θεάτρου⁵⁵. Η προσφυγική κρίση ήταν που προώθησε την ανάγκη να δημιουργηθούν τέτοιου είδους δράσεις και προγράμματα, αρχικά σε κέντρα φιλοξενίας και σε δράσεις που στοχεύουν στην επικοινωνία των κοινωνιών με τους πρόσφυγες.

⁵⁵ Βλ. European Commission. Creative Europe. (31 Ιανουαρίου 2018). *REACT – community theatre setting the stage for refugee integration*. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2019 από https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/content/react-%E2%80%93-community-theatre-setting-stage-refugee-integration_en

2.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 2000, εντοπίζουμε κινήσεις αναγνώρισης της κοινωνικής ενσωμάτωσης ως θέμα της δημόσιας πολιτικής και οι οποίες αποκρυσταλλώνονται με την ίδρυση της Εθνικής Επιτροπής για την Κοινωνική Ένταξη (Ν 3536/2007). Το 1996 ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση⁵⁶ στον οποίο αναφέρεται ότι «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους και άτομα με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Η καθιέρωση αυτού του νόμου στην Ελλάδα μπορεί να θεωρηθεί ως το πρώτο βήμα αναγνώρισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εκφραστή της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης, υπό το πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Το 2005 οριοθετείται το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο με την ψήφιση των νόμων 3386/05 και 3304/05, που ρυθμίζουν την είσοδο και τη διαμονή και την κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια και παράλληλα επισημαίνουν την ίση μεταχείριση αυτών⁵⁷.

Στην έκθεση της UNESCO για την Ελλάδα, κατά το έτος 2008, διατυπώθηκαν, μεταξύ άλλων, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτές είναι:

1. Εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές
2. Ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας
3. Ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί ότι οι ευρωπαϊκοί και διεθνείς οργανισμοί έχουν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γιατί εκείνοι, επισημαίνοντας κοινά προβλήματα, προτείνουν λύσεις και μεθόδους για την επίλυσή τους. Πιο συγκεκριμένα, το σύγχρονο φαινόμενο της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα οδήγησε όχι μόνο στην δραστηριοποίηση παγκόσμιων και ευρωπαϊκών οργανισμών, με ιδιωτική χρηματοδότηση, αλλά επίσης και στην ψήφιση νόμων, σε εθνικό επίπεδο, για τη φοίτηση των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά δημόσια σχολεία και για την ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.).

Η ΕΕ, με βάση την εμπειρία των πρώτων μηνών και λαμβάνοντας υπόψη το επιτελικό πρόβλημα της διαχείρισης του προσφυγικού, πρότεινε ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση του προγράμματος ήταν η δημιουργία ειδικού γραφείου στο Υπουργείο Παιδείας για την οργάνωση και στήριξη του έργου στον τομέα της εκπαίδευσης των προσφύγων. Η πρόταση αυτή βασίστηκε στις εξής διαπιστώσεις⁵⁸:

⁵⁶ Βλ. 2413/1996, ΦΕΚ 124, τ.Α/17/6/96

⁵⁷ Βλ. 3386/05 (ΙΒ) και 3304/05 (άρθρο 2,3)

⁵⁸ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων. σελ. 33

1. Απαιτείται συνεχής εποπτεία και αναπροσαρμογές στα εκπαιδευτικά προγράμματα
2. Απαιτείται η συνέργεια διάφορων υπηρεσιών του ΥΠΠΕΘ, πολλών υπουργείων, διεθνών οργανισμών και ΜΚΟ.
3. Το εγχείρημα της εκπαίδευση των προσφύγων αποτελεί πολιτικό διακύβευμα υψηλής ευθύνης που απαιτεί τη δημιουργία μιας δομής, η οποία θα εισηγείται άμεσα προτάσεις στον ΓΓ και τον Υπουργό.

Η πρόταση της ΕΕ έγινε δεκτή και από τον Ιούνιο του 2016 οργανώθηκε σταδιακά η ομάδα **Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων**. Παράλληλα ορίστηκα Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων σε όλα τα ΚΦΠ που είχαν την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων.

2.2α Εκπαιδευτικές δραστηριότητες ένταξης στα ΚΦΠ της Ελλάδας

Παρά την ύπαρξη ενός διαμορφωμένου νομοθετικού πλαισίου για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, το οποίο περιλάμβανε Τάξεις Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής προτεραιότητας, κατατακτήριες εξετάσεις και το σύστημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η πολιτική ένταξης των παιδιών αυτών σχεδιάστηκε κάτω από συνθήκες χρονικής πίεσης και θέτοντας ως κριτήρια ορισμένα γνωρίσματα του πληθυσμού. Ταυτόχρονα βασικός παράγοντας κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η προσπάθεια αποφυγής εντάσεων στις τοπικές κοινωνίες με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της περιοχής τους⁵⁹.

Οι προτάσεις της ΕΕ προέβλεπαν τη φοίτηση των μεμονωμένων προσφυγόπουλων που ζούσαν σε μη οργανωμένους χώρους εντός των πόλεων σε Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) στο πρωινό πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων και γυμνασίων, όπως και στα διαπολιτισμικά σχολεία. Σύμφωνα με το ΥΠΠΕΘ⁶⁰ όπου τα παιδιά προσφύγων ήταν λίγα, εντάχθηκαν ομαλά.

Η εκπαιδευτική επιλογή που προκρίθηκε τελικά, για τα παιδιά που μένουν στα Κέντρα Προσωρινής Φιλοξενίας (Κ.Φ.Π), ήταν πρώτον η δημιουργία Δομών Υποδοχής (Δ.Υ.Ε.Π.) σε σχολικές μονάδες πλησίον των κέντρων ή μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας και δεύτερον, η φοίτησή τους σε απογευματινό πρόγραμμα εκτός του κανονικού σχολικού ωραρίου. Συγχρόνως ορίστηκαν Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων σε κάθε κέντρο φιλοξενίας, επιφορτισμένοι κυρίως με την ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης, την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στις Δ.Υ.Ε.Π., την καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών και τη διοργάνωση και τον συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών εν γένει για την πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση.

Από το 2017 και έπειτα έγιναν σημαντικά βήματα πάνω στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτού στις Δ.Υ.Ε.Π. Αρχικά ενεργοποιήθηκε η ίδρυση και λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π. (108 σε αντίστοιχα σχολεία) όχι μόνο στα γυμνάσια αλλά και στα ΕΠΑ.Λ και τα Γενικά Λύκεια, καθώς ο μεγαλύτερος αριθμός ασυνόδευτων παιδιών αφορά αυτή την ηλικιακή ομάδα. Το 2017 ξεκίνησε η λειτουργία νηπιαγωγείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας⁶¹. Επιπλέον ο νόμος 4547/2018 θέσπισε κριτήρια για τον διορισμό μόνιμων εκπαιδευτικών, όχι όμως και για τους αναπληρωτές⁶². Σχετικά με την πιστοποίηση σπουδών, ορίστηκε στο αρ.73 παρ. 4 ότι ύστερα από εισήγηση του υπεύθυνου της Δ.Υ.Ε.Π και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν εκεί, ότι θα χορηγείται βεβαίωση φοίτησης που θα πιστοποιεί τη διάρκεια φοίτησης. Οι μαθητές που θα έχουν τη βεβαίωση, θα απαλλάσσονται από τα αντίστοιχα διαπιστωτικά τεστ φοίτησης σε Τάξεις Υποδοχής ΤΥ (ΖΕΠ). Επιπλέον ο ΔΟΜ κάλυψε τα έξοδα μεταφοράς στο σχολείο για τους μαθητές που μένουν σε ανοιχτές δομές φιλοξενίας. Τέλος, στον ίδιο νόμο, αρ. 73 ορίζεται ότι η φοίτηση στις Δ.Υ.Ε.Π διαρκεί ένα χρόνο με δυνατότητα επέκτασης ενός ακόμη διδακτικού έτους.

⁵⁹ Βλ. Συνήγορος του πολίτη, Unicef (2018). Παιδιά που μετακινούνται. Ετήσια έκθεση 2018. σελ. 102

⁶⁰ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). σελ 37

⁶¹ Βλ. Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 139654 /ΓΔ4/2017 (ΦΕΚ 2985/Β/30-8-2017)

⁶² Βλ. ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, άρθρα 2, 21, 36

Με το αρ. 3 της Υ.Α 180647/ΓΔ4/2016, στις Δ.Υ.Ε.Π ιδρύονται παραρτήματα νηπιαγωγείων που λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες. Οι Δ.Υ.Ε.Π που ιδρύονται σε Δημοτικά και Γυμνάσια λειτουργούν και αυτές τις πρωινές ώρες. Επιπλέον ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. σε Δημοτικά και Γυμνάσια που λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων, κατά τις μεσημεριανές ώρες, μέχρι το απόγευμα.

Στο αρ. 4 ορίζεται ότι τα παραρτήματα νηπιαγωγείων που ιδρύονται εντός των Κέντρων Φιλοξενίας, ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου τύπου ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Συγχρόνως, οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται ως παραρτήματα Δημοτικών και Γυμνασίων ακολουθούν συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα που περιλαμβάνει: 4 διδακτικές περιόδους των 45', με ενδιάμεσα διαλείμματα (3) των 15'. Όσον αφορά τα διδακτικά αντικείμενα και τον διδακτικό χρόνο που αντιστοιχεί στο καθένα, για το Δημοτικό επιλέγονται η Ελληνική Γλώσσα (6 ώρες ανά εβδομάδα), τα Αγγλικά (4 ώρες), τα Μαθηματικά (3 ώρες), η Φυσική Αγωγή (3 ώρες), οι ΤΠΕ (2 ώρες) και η Αισθητική Αγωγή (2 ώρες). Στα Γυμνάσια τα διδακτικά αντικείμενα που ορίζονται είναι: Η Ελληνική Γλώσσα (6 ώρες), Αγγλικά (4 ώρες)⁶³, Μαθηματικά (4 ώρες), Φυσική Αγωγή (2 ώρες), Πληροφορική (2 ώρες), Πολιτισμός και δραστηριότητες (2 ώρες)⁶⁴. Το εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό υλικό για τις Δ.Υ.Ε.Π. βρίσκεται αναρτημένο στον κόμβο «Εκπαίδευση Προσφύγων» του ΙΕΠ, ενώ στον ίδιο κόμβο βρίσκονται αναρτημένα και τα αναλυτικά προγράμματα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Βασικοί άξονες των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν μέσα στις Δ.Υ.Ε.Π από τους ΣΕΠ ήταν η προσπάθεια για εμπλοκή των γονέων στη συνοδεία των παιδιών στα λεωφορεία, οι τακτικές συναντήσεις με τους γονείς, η δημιουργία συλλόγου γονέων, η οργάνωση επισκέψεων των συλλόγων γονέων στις ΔΥΕΠ για γνωριμία και ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς, η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π. για τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς των γονέων και τέλος, οργάνωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Δ.Υ.Ε.Π. σε εκδηλώσεις στα Κ.Φ.Π. (λ.χ. σε γιορτές από κοινού με τις οικογένειες των μαθητών). Επιπλέον οργανώθηκαν, μαζί με τους ΣΕΠ, δραστηριότητες εκτός ΚΦΠ με τις οικογένειες των μαθητών: επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία, γνωριμία με την πόλη και παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων. Συγχρόνως έγινε προσπάθεια για την οργάνωση κοινών δράσεων με το πρωινό πρόγραμμα, τη διοργάνωση ανοιχτών ενημερωτικών εκδηλώσεων – συζητήσεων με τη συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών και των τοπικών αρχών, παρουσίαση των καλλιτεχνικών δράσεων των μαθητών στο ευρύ κοινό και επαφή με τα Πανεπιστήμια (Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πάντειο, Σχολή Καλών Τεχνών) με την παρακολούθηση μαθημάτων από πρόσφυγες ως ακροατές.

Ένας ακόμη σημαντικός άξονας είναι η ψυχοκοινωνική στήριξη μαθητών και γονέων που εντάσσονται στις Δ.Υ.Ε.Π. μέσα από τη συνεργασία με Κοινωνικές Υπηρεσίες, προκειμένου να αντιμετωπιστούν φαινόμενα παραβατικής ή διαταρακτικής συμπεριφοράς παιδιών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. Τέλος, αξίζει να

⁶³ Η έμφαση στην εκμάθηση αγγλικών μέσω της χρήσης της γλώσσας εμπίπτει στην ίδια λογική. Από τη μία πλευρά τα αγγλικά είναι το απαραίτητα μέσο διδασκαλίας και τα κύρια μέσα με τα οποία οι μαθητές επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς τους. Από την άλλη πλευρά, τα κίνητρα των μαθητών για την εκμάθηση της γλώσσας είναι πιθανό να είναι θετικά εφ' όσον αυτά που μαθαίνουν στην τάξη έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ευκολία με την οποία μπορεί να προσαρμοστούν στον έξω κόσμο. (Βλ. Κλιάπης, Π. *Βασικές παιδαγωγικές αρχές για εφαρμογή στη διδασκαλία των μεταναστών/πολυπολιτών*. 12η Περιφέρεια Π.Ε. Θεσσαλονίκης)

⁶⁴ Βλ. Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθ. 180647/ΓΔ4/2016

αναφερθούν οι υποστηρικτικές δράσεις που υλοποιήθηκαν για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφυγόπουλων, οι οποίες επικεντρώνονται στη δημιουργική απασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την ίδρυση και λειτουργία άτυπου σχολείου με στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους στις Δ.Υ.Ε.Π.

Εξίσου σημαντική ήταν και η πρωτοβουλία όπου τα παιδιά, με την επίβλεψη των ΣΕΠ, χρησιμοποίησαν τα μέσα μαζικής μεταφοράς για τις μετακινήσεις, προκειμένου να εξοικειωθούν με την πόλη και τους ανθρώπους. Τα παιδιά συμμετείχαν σε εργαστήρια, παιχνίδια και βιωματικές δράσεις που διοργανώθηκαν από τα μουσεία, εκπαιδευτικά ιδρύματα και βιβλιοθήκες. Τέλος, παρακολούθησαν παραστάσεις, στις οποίες δεν υπήρχε το εμπόδιο της γλώσσας (μουσικές παραστάσεις, κουκλοθέατρο, παντομίμα).

Όσον αφορά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα Κέντρα Φιλοξενίας, παρατηρήθηκε ότι η εφαρμογή αυτού προσέκρουσε σε διάφορα εμπόδια⁶⁵. Αρχικά, η έλλειψη συντονισμού των εμπλεκόμενων φορέων, ως απόρροια της αδυναμίας γεωγραφικού εντοπισμού του πληθυσμού και της κατάργησης υφιστάμενων δομών, είχε ως αποτέλεσμα τη διακοπή ορισμένων Δ.Υ.Ε.Π. και την αδυναμία ανταπόκρισης στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες. Επιπλέον, μεγάλο μέρος του πληθυσμού δεν κατάφερε να αποκτήσει πρόσβαση στη δημόσια τυπική εκπαίδευση, ενώ δεν υπήρξε καμία πρόβλεψη για τα άτομα άνω των 15 ετών. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν λειτούργησε κανένα νηπιαγωγείο, παρά τη σχετική νομοθετική πρόβλεψη, λόγω αδυναμίας εξεύρεσης ή δημιουργίας κατάλληλων για νήπια χώρων. Σχετικά με τα αλλοδαπά παιδιά που βρίσκονταν στο Β. Αιγαίο, αν και είχαν οριστεί Συντονιστές Εκπαίδευσης σε τρία νησιά (Λέσβος, Σάμος και Χίος) από το 2016⁶⁶, η λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π. ενεργοποιήθηκε τον Απρίλη του 2018 με τις δυνατότητες των Τάξεων Υποδοχής που δημιουργήθηκαν να είναι πολύ περιορισμένες και να μην μπορούν να ικανοποιήσουν όλες τις ανάγκες⁶⁷.

Αναφορικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις Δ.Υ.Ε.Π. παρατηρήθηκαν και εκεί αρκετά προβλήματα. Οι πρώτες δυσκολίες παρατηρήθηκαν με την τοποθέτηση αναπληρωτών εκπαιδευτικών χωρίς να υπάρχουν κριτήρια όπως: προηγούμενη εργασιακή εμπειρία με τον συγκεκριμένο πληθυσμό, προηγούμενη επιμόρφωση ή εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού. Συγχρόνως, παρατηρήθηκαν αλλεπάλληλες αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό γιατί αρχικά έγινε τοποθέτηση αναπληρωτών μειωμένου ωραρίου. Στη συνέχεια όμως ακολούθησαν διορισμοί αναπληρωτών πλήρους ωραρίου, στους οποίους είχαν δικαίωμα διορισμού οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν στις Δ.Υ.Ε.Π. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις μετακινήσεις εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω επισημαίνουν και οι Αναγνωστοπούλου και Νικόλοβα, οι οποίες αναφέρουν ότι ο πρώτος χρόνος εφαρμογής του σχεδίου ένταξης που εκπονήθηκε από την επιστημονική επιτροπή του ΥΠΠΕΘ φάνέρωσε ότι δεν είχαν

⁶⁵ Βλ. Συνήγορος του πολίτη, Unicef (2018). Παιδιά που μετακινούνται. Ετήσια έκθεση 2018. σελ. 104

⁶⁶ Βλ. <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/apospaseis.pdf>.

⁶⁷ Βλ. σχετικά για το σχολικό έτος 2016- 2017 ΥΑ 166172/Δ1/7-10-2016 (ΦΕΚ 3270/2016,τ.Β'), για το 2017-2018 ΥΑ 118066/Δ1/12-07-2017 (ΦΕΚ Β' 2639) Ένταξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

προβλεφθεί όλες οι παράμετροι για να επιτευχθεί η εισαγωγή των προσφυγόπουλων στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα υπογραμμίζουν ότι:

«Μια πρώτη μεγάλη αδυναμία που διαπιστώθηκε ήταν η έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών που προσλήφθηκαν για να υλοποιήσουν το μορφωτικό πρόγραμμα [...]. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν καταρτισμένοι να εργαστούν σε τάξεις με ξενόγλωσσα παιδιά, ούτε και είχαν πρόσβαση σε υπηρεσίες συμβουλευτικής [...].»⁶⁸

Ένα άλλο ζήτημα που δημιούργησε εμπόδια στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τις τάξεις υποδοχής και συνεπώς στην ομαλή εξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος ένταξης ήταν η αρχική αδυναμία να αξιοποιήσει το ΥΠΠΕΘ την εμπειρία από τα χρόνια λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων. Για το λόγο αυτό το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής συγκέντρωσε το εκπαιδευτικό υλικό των προγραμμάτων των διαπολιτισμικών σχολείων σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα, με στόχο, πρώτον, την αναδιοργάνωσή του και δεύτερον την προσαρμογή του στο προφίλ των νέων μαθητών προσφύγων για να μπορεί πλέον να χρησιμοποιηθεί μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγχρόνως, η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. γινόταν υπό όρους απομόνωσης, προκειμένου να αποφευχθούν εντάσεις στην τοπική κοινωνία, με αποτέλεσμα να στιγματιστούν οι Δ.Υ.Ε.Π. και να προκληθούν αντιδράσεις από μερίδα της κοινωνίας των Δ.Υ.Ε.Π. Τέλος, δεν διευκρινίστηκε επαρκώς η πιστοποίηση φοίτησης στις Δ.Υ.Ε.Π. με αποτέλεσμα μαθητές που τελείωναν μια συγκεκριμένη τάξη εντός του πλαισίου των Δ.Υ.Ε.Π. να μην μπορούν να εγγραφούν στην επόμενη τάξη (πιθανόν στο κανονικό πρόγραμμα). Αντίθετα, η προαγωγή είναι δεδομένη μέσω φοίτησης και επίδοσης. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι οι Δ.Υ.Ε.Π, αν και βάσει της ΚΥΑ εντάσσονται διοικητικά στις σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούν, στην ουσία δεν είναι συνδεδεμένες, ούτε διοικητικά ούτε παιδαγωγικά, με την πρωινή ζώνη του σχολείου, γεγονός το οποίο δημιουργεί πολλά προβλήματα στη λειτουργία τους.

Ένα ακόμη ζήτημα, το οποίο επισημαίνεται και από το ΥΠΠΕΘ είναι αυτό τη ψευδούς δήλωσης της ηλικίας των μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις η ηλικία των παιδιών ορίζεται «κατά δήλωση» γονέων, με αποτέλεσμα, πολλές φορές να εγγράφονται σε βαθμίδα ή τάξη που δεν αντιστοιχεί στην πραγματική τους ηλικία. Σαν αποτέλεσμα έχει να φοιτούν παιδιά ηλικίας γυμνασίου με παιδιά ηλικίας δημοτικού στην ίδια τάξη και να δημιουργούνται έντονες συγκρούσεις και εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα ακόμη ζήτημα, όπως αναφέρεται και σε έκθεση του ΥΠΠΕΘ, είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις υπήρξαν σημαντικές αστοχίες για την επιλογή σχολείων για τη λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π. Η ακολουθία Σχολικός Διευθυντής → Περιφερειακός Διευθυντής → Ομάδα διαχείρισης → Γενικός Γραμματέας εξαρτιόταν από τη δυνατότητα αξιολόγησης των προτάσεων σε επίπεδο περιφερειακών διευθύνσεων όπως και από την επαρκή ή όχι επικοινωνία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση⁶⁹.

⁶⁸ Βλ. Αναγνώστου Ν., Νικόλοβα Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, Αθήνα, σελ. 9

⁶⁹ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων. σελ. 35

Επιπλέον σύμφωνα με το ΥΠΠΕΘ⁷⁰ στο Δημοτικό υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό φοίτησης απ' ό τι στο Γυμνάσιο, με μείωση στην τάση φοίτησης να παρατηρείται και στις δύο βαθμίδες, κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ο Ελαιώνας χαρακτηρίζεται ως το πολυπληθέστερο κέντρο Δ.Υ.Ε.Π της Αθήνας με ποσοστό φοίτησης 65% (Ιανουάριος-Μάρτιος 2017). Σαν βασικότερο χαρακτηριστικό δηλώνεται η ασταθής φοίτηση που στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι οριστική εγκατάλειψη του σχολείου αλλά μη συστηματική παρακολούθηση. Τον Ιούνιο του 2019 υπολογίζεται ότι το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια είναι περίπου 4.577⁷¹

Πρόταση του ΥΠΠΕΘ σχετικά με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα ΚΦΠ είναι ότι αυτά πρέπει να επικεντρώνονται στους εξής στόχους:

1. Οι μαθητές να μάθουν την ελληνική γλώσσα και μέσα απ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
2. Να οργανωθούν εντατικά μαθήματα για όσα παιδιά έχουν μείνει εκτός σχολείου για μεγάλο χρονικό διάστημα.
3. Να οργανωθεί ένας μηχανισμός πιστοποίησης των επιπέδων ελληνομάθειας για τα παιδιά που στερούνται των απαραίτητων αποδεικτικών.
4. Να γίνεται η διδασκαλία μαθημάτων σε μια δεύτερη ευρωπαϊκή γλώσσα για τους μαθητές που πιθανόν θα φύγουν στο εξωτερικό.
5. Να ενταχθούν προγράμματα εξοικείωσης με τη ζωή στην Ελλάδα, την ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία και τον πολιτισμό.
6. Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, να οργανωθούν πιλοτικά προγράμματα τεχνικής, επαγγελματικής, μουσικής και καλλιτεχνικής γενικότερα εκπαίδευσης

⁷⁰ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). σελ 46,47

⁷¹ Βλ. 20-06-19 Το ΥΠΠΕΘ για την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων.
<https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>

Κεφάλαιο 3^ο

Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας διατριβής εστιάζεται στη διερεύνηση και περιγραφή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, ως τμήμα εφαρμογής των πολιτικών ένταξης που υπάγονται στη μεταναστευτική πολιτική των χωρών. Ειδικότερα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιήθηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων στην Ευρώπη και την Ελλάδα κατά την περίοδο 2000-2020;
2. Ποια νομοθετική βάση υποστηρίζει τον σχεδιασμό αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
3. Πώς αυτά τα προγράμματα συμβάλλουν στην υλοποίηση των πολιτικών ένταξης που εφαρμόζει κάθε χώρα;

3.2 Ερευνητική μέθοδος και τεχνικές

Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων οδήγησε, για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, στην επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Έγινε δηλαδή περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων, τα οποία εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, πάνω σε θέματα κοινωνικής ένταξης, κοινωνικού αποκλεισμού και αξιοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως εργαλεία πολιτικών που στοχεύουν στην ένταξη των προσφύγων. Χρησιμοποιώντας την παραγωγική προσέγγιση, έγινε περιγραφή των πολιτικών που πλαισιώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης στην Ευρώπη και την Ελλάδα προκειμένου αργότερα να γίνει ειδικότερη ανάλυση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων. Στοιχεία αντλήθηκαν από διάφορες πηγές όπως: μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές άλλων φοιτητών, μελέτες ερευνητών από τον διεθνή επιστημονικό χώρο, επίσημα έγγραφα της ΕΕ και της Ελληνικής Δημοκρατίας, εκθέσεις ΜΚΟ και διεθνών οργανισμών που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την εκπαίδευση των μεταναστών και τέλος, από άρθρα διεθνών φορέων. Οι περισσότερες από αυτές ανακτήθηκαν ηλεκτρονικά.

Κεφάλαιο 4^ο

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που έχει προηγηθεί, προέκυψαν διάφορα συμπεράσματα σχετικά με το περιβάλλον διάρθρωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ένταξης. Αρχικά διαφαίνεται ότι η διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως κομμάτι της μεταναστευτικής πολιτικής, αντανακλά τις ακολουθούμενες πολιτικές των χωρών υποδοχής, οι οποίες έχουν μέχρι στιγμής πιο πολλές διαφορές παρά ομοιότητες. Διαπιστώνεται επίσης ότι διαφέρουν οι μηχανισμοί αντιμετώπισης και ότι κομβικό σημείο, για την συνολική εικόνα της πολιτικής που ακολουθούν οι χώρες, αποτελεί η φύση των κοινωνιών υποδοχής, οι θεσμοί που επικρατούν σε αυτές, όπως επίσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφυγικών πληθυσμών.

Αν και τα ευρωπαϊκά πρότυπα ένταξης τείνουν να συγκλίνουν σε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, κυρίως λόγω της πίεσης που ασκείται στα κράτη μέλη να ασκήσουν ενιαία μεταναστευτική πολιτική, εντοπίζονται κρίσιμες διαφορές οι οποίες φανερώνουν την ανωριμότητα των ευρωπαϊκών χωρών να αντιμετωπίσουν την προσφυγική κρίση και κυρίως το θέμα της ένταξης των προσφύγων.

Το ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στην Ελλάδα, η οποία ανήκει στις χώρες που δέχτηκαν τον μεγαλύτερο αριθμό προσφυγικών πληθυσμών και η οποία κλονίστηκε από τη διαχείριση της ένταξής τους. Σε κάθε περίπτωση εντοπίστηκε δυσκαμψία όσον αφορά τη συνεργασία ανώτερων και τοπικών αρχών, γεγονός που οδήγησε σε αξιοσημείωτες καθυστερήσεις όσον αφορά την υλοποίηση των επιμέρους σταδίων του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για τους πρόσφυγες. Αναντίρρητη βέβαια είναι η προσπάθεια του ελληνικού κράτους να φέρει εις πέρας τις οδηγίες της ΕΕ, όσον αφορά το προσφυγικό ζήτημα, όμως κάθε απόπειρα διαφαίνεται ότι προσέκρουε σε κωλύματα υλικοτεχνικής υποδομής, χρηματοδότησης, συντονισμού και ελλιπούς κατάρτισης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού.

Δεν θα πρέπει ωστόσο να παραλειφθεί, ότι δεν εκπλήσσει ιδιαίτερα, όσον αφορά τον τομέα του διδακτικού προσωπικού, η διαπίστωση πως η διαχείριση του από τους αρμόδιους φορείς ήταν πολλαπλά αδύναμη. Άλλωστε η ανελαστική εργασία που χαρακτηρίζει τον κλάδο των εκπαιδευτικών εδώ και δεκαετίες έχει δημιουργήσει πλήθος εργαζομένων, οι οποίοι υπηρετούν σε διαφορετικά σχολεία της Ελλάδας κάθε σχολικό έτος προκειμένου να καλυφθούν τα κενά της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης. Είναι εύλογο λοιπόν ότι ο κλάδος των εκπαιδευτικών δεν ήταν προετοιμασμένος να ανταποκριθεί στο φλέγον ζήτημα της εκπαίδευσης προσφύγων, κυρίως όταν δεν έχει προνοηθεί από κρατική μέριμνα η σχετική επιμόρφωσή τους, σε προγενέστερο χρόνο.

Κεφάλαιο 5^ο

Συζήτηση - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα κύρια ερωτήματα που προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας ήταν αρχικά, ποια εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιήθηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων στην Ευρώπη και την Ελλάδα κατά την περίοδο 2000-2020 και με ποια νομοθετική βάση υποστηρίχτηκε ο σχεδιασμός αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και τέλος, πώς αυτά τα προγράμματα συνέβαλαν στην υλοποίηση των πολιτικών ένταξης που εφαρμόζει κάθε χώρα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση στα Κέντρα Φιλοξενίας προσφύγων χρειάζεται να αποκτήσει συγκεκριμένη στόχευση και χρονοδιάγραμμα για όλες τις δομές και να μην επαφίεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Κρίνεται αναγκαίο οι Διεθνείς Οργανισμοί, τα όργανα της ΕΕ και τα αρμόδια Υπουργεία να ενισχύσουν τις χώρες υποδοχής τόσο με τη βοήθεια σε χρηματοδότηση όσο και με την παροχή τεχνογνωσίας σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να γίνει αυτό χρειάζεται να εκπαιδευτούν και οι δύο πηγές με τη χρήση προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί και σε άλλες περιπτώσεις ή κυρίως με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Σαν ένα τελευταίο σχόλιο, θα ήθελα να αναφέρω ότι θα παρουσίαζε πιθανότατα ενδιαφέρον, αν μελλοντικοί ερευνητές διερευνούσαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων που επικεντρώνονται στον μουσικό πολιτισμό των προσφυγικών πολιτισμών και στη δυναμική αυτών μέσα στο ευρύτερο σύνολο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εντάσσονται στον τομέα της ένταξης προσφύγων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αμίτσης, Γ. (2012). *Μελέτη καλών πρακτικών κοινωνικής ένταξης σε τοπικό επίπεδο. Δράση «Προγράμματα Ένταξης ΥΤΧ από τοπικές αρχές»*. Λευκωσία, Κύπρος. Ανακτήθηκε από http://localintegration.eu/wp-content/uploads/etisio_programma2010_meleti_kalon_tehnon.pdf

Αναγνώστου, Ν., Νικόλοβα, Μ., (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο*. Αθήνα: Ελληνικό ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ). Ανακτήθηκε από https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_WORKING-PAPER-%CE%9D%CF%84-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%9C%CE%B1%CF%81-%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CE%B2%CE%B1.pdf

Γεωργίτσα, Α. (2017). *Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4668/%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%92%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Γκαρκάσουλα, Ε. (2017). *Εκπαίδευση Προσφύγων - Μεταναστών: Μελέτη περίπτωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Δ.Υ.Ε.Π.* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4081/%ce%95%cf%85%ce%b1%ce%bd%ce%b8%ce%af%ce%b1-%ce%95%ce%bb%ce%b9%cf%83%ce%ac%ce%b2%ce%b5%cf%84%20%ce%93%ce%ba%ce%b1%cf%81%ce%ba%ce%ac%cf%83%ce%bf%cf%85%ce%bb%ce%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Γκοβάρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Γκόβαρης, Χ. (2002). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراسi9/vpodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CE%B9%20%CE%BA%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CF%82%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Γριμπαβιώτη, Π. Φ. (2018). *Μουσειακή και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Προσχολική Αγωγή Εφαρμογή προγράμματος ευαισθητοποίησης στο Νηπιαγωγείο μέσω της μεθόδου*

Project: "Ένα άγαλμα γνωρίζω και τους πρόσφυγες καλωσορίζω. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/20777/theFile>

Διεθνής οργανισμός Μετανάστευσης (2009). *Γλωσσάριο για την Μετανάστευση* (Νº 20). Αθήνα: Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης. Ανακτήθηκε από: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf

Διεύθυνση Νεώτερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Γενική Διεύθυνση Αρχαιοτήτων και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού (2016). *18^η ενημερωτική συνάντηση. Εκπαίδευση και νεοελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες/εκπαιδευτικά προγράμματα με τους πρόσφυγες* (σ. 11-79). Αθήνα: ICOM. Ανακτήθηκε από http://ayla.culture.gr/wp-content/uploads/2018/07/2016_18i_enimerotiki_synantisi.pdf

Ελληνική Δημοκρατία. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2016). *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.* (Υ.Α 180647/ΓΔΕ/2016). Ανακτήθηκε από http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXdtvSoClrL8aHyK_kVuaY5p6k5uE6xNduJlnJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjgZnsIAdk8Lv_e6czmhEmbNmZCMxLMtVkrmbg0YZwaVgHSVtJk5CVDTyGm4ETNFdNKnHCikoLP

Ελληνική Δημοκρατία, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996). Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>

Ελληνική Δημοκρατία, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2016). *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.* (Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθ. 180647/ΓΔ4/2016). Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-180647-gd4-2016.html>

Ελληνική Δημοκρατία, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018). Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εσωτερικών (2013). *Άρθρο 14 Οδηγίας 2013/33/ΕΕ – Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/yypes/?p=4673>

Ελληνική Δημοκρατία, Πρώην Μεταναστευτικής Πολιτικής (15 Ιανουαρίου 2019). *Εθνική Στρατηγική για την ένταξη. Μέτρο Πολιτικής 3.1: Υποστήριξη της ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα.* Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/immigration/?p=765>

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017). *Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-139654-gd4-2017.html>

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2019). *Εγγραφές μαθητών στα Νηπιαγωγεία για το σχολικό έτος 2019-2020*. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%95%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3 %CE%95%CE%93%CE%93%CE%A1 %CE%9D%CE%97%CE%A0 2019-206%CE%A4%CE%98%CE%A34653%CE%A0%CE%A3-479.pdf>

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (). Πρόσβαση στην εκπαίδευση. Πληροφορίες για το προσωπικό των Δομών και τους πρόσφυγες γονείς. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/Greek %CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%91.pdf>

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. Ανακτήθηκε από <https://ec.europa.eu/migrant-integration>

Ευρωπαϊκή Ένωση. (1997). *Συνθήκη του Άμστερνταμ*. Ανακτήθηκε από: https://europa.eu/european-union/sites/europaefiles/docs/body/treaty_of_amsterdam_el.pdf

Ευρωπαϊκή Ένωση. Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (13 Δεκεμβρίου 2011). *Οδηγία 2011/95/εε του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου*. Ανακτήθηκε 28 Αυγούστου 2019 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011L0095&from=EL>

Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (28 Μαΐου 2009). *Πληροφορίες προερχόμενες από τα όργανα και τους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*. Ανακτήθηκε 28 Αυγούστου 2019 από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL)

Ευρωπαϊκή Ένωση. (7 Ιουνίου 2016). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 202*. Ανακτήθηκε 30 Οκτωβρίου 2019 από: https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/oj_c_2016_202_full_el_txt.pdf

Ευρωπαϊκή Ένωση. (7 Ιουνίου 2016). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 326*. Ανακτήθηκε 30 Οκτωβρίου 2019 από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:326:FULL:EL:PDF>

Ευρωπαϊκή Ένωση, Επιτροπή των Περιφερειών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1999), *Γνωμοδότηση για την πρόταση απόφασης του Συμβουλίου για τη θέσπιση ενός κοινοτικού προγράμματος δράσης για την προώθηση της ένταξης των προσφύγων COM(1998) 731 τελικό*. Ανακτήθηκε από <http://195.251.227.5/Record/H00000033673/Details>

Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018), *Πρόταση: Σύσταση του Συμβουλίου για την προώθηση των κοινωνικών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας*. Ανακτήθηκε από: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EL/COM-2018-23-F1-EL-MAIN-PART-1.PDF>

Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για τη Μετανάστευση: Εδραίωση της προόδου που έχει σημειωθεί*. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP_17_4484

Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση: Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*. Ανακτήθηκε από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0d563bc1-f17e-48ab-bb2a-9dd9a31d5004/language-el>

Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (23 Ιουλίου 2019). Το μεταναστευτικό στην Ευρώπη. *Επικαιρότητα/Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο*. Ανακτήθηκε 5 Σεπτεμβρίου 2019 από <https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/society/20170629STO78632/to-metanasteutiko-stin-europi>

Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2019). *Η Συνθήκη της Λισαβόνας*. (Ενημερωτικό Δελτίο για την Ευρωπαϊκή Ένωση). Ανακτήθηκε από: https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_1.1.5.pdf

Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2018). *Children and Adolescents from a migrant background: Integration and Education*. Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/extracts-of-council-of-europe-recommendations-and-resolutions-for-lang/16807beb54>

Ζιαζοπούλου, Δ. (2018). *Χρήση εικονογραφημένου εντύπου για μάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπά παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/11493>

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-31_KYA_dyep.pdf

Ιωαννίδου, Ε. (2017). *Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού*. *Syn-Thèses*, (7). Ανακτήθηκε από <http://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/view/5392/5285>

Καναβάκης Μιχαήλ (2004). *Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες*. (Ιωάννινα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1674/294.pdf>

Κεφαλά, Α. (2017). *Μελέτη του βιώματος και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων Σύρων προσφύγων: μια βιογραφική/φαινομενολογική προσέγγιση*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21186/4/KephalaAnastasiaMsc2017.pdf>

Κλιάπης, Π. *Βασικές παιδαγωγικές αρχές για εφαρμογή στη διδασκαλία των μεταναστών*. 12η Περιφέρεια Π.Ε. Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από http://12.mysch.gr/Paidagogikes_Arxes.pdf

Κόντης, Α. (επιμ.). (2009). *Ζητήματα Κοινωνικής Ένταξης Μεταναστών*. Αθήνα: Παπαζήσης

Λαμπροπούλου, Γ. (2018). *Εκπαίδευση Ένταξης για Πρόσφυγες και Μετανάστες: Πρόταση Σχεδίου Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για τα παιδιά των Μειονοτήτων στην Περιοχή της Χαλκίδας*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39695>

Μίλεση, Χ., Πασχαλιώρη, Β. (). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/7.pdf>

Μαγκλιβέρας, Κ., Παπακωνσταντίνου, Α., Τζέμος, Β., Καλαμπάκου, Ε., Καϊδατζής, Α., Παπαχαραλάμπους, Χ., (). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες-Πολιτικές-Προοπτικές*. Τζέννη, Κ., Βασιλίας, Κ., Ηρώ, Ν.Σ., Λίλυ σ. (επιμ.). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Μάρκου, Π. Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ-Γ.Γ.Λ.Ε

Μπαλατζής, Δ. Νταβέλος, Π. (2009). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. 12ο Διεθνές Συνέδριο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Μετανάστευση (252-262)*. Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Ανακτήθηκε από:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Νάστος, Π. (2013). *Η έννοια της κοινωνικής πρακτικής στον Pierre Bourdieu*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6778/1/M.E.%CE%A0%CE%B1%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%82%20%CE%9D%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%82.pdf>

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

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο

Παζαρζή, Ε. Ι. (2017). *Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική ένταξη πολιτών τρίτων χωρών: το θέατρο ως εργαλείο των εκπαιδευτικών πολιτικών για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/11039>

Πανταζής, Β. (2015). Παιδαγωγική των αλλοδαπών - Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Παιδείωση - Αντιρατσιστική εκπαίδευση. Σε Πανταζής, Β. (2015) *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1631/1/08_chapter_8.pdf

Παντελή, Κ. Χ. (2013). *Διερεύνηση των δημογραφικών και κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων που επηρεάζουν το επίπεδο εκπαίδευσης των μεταναστών στην Ελλάδα*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Ανακτήθηκε από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/5714>

Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό θήμα*, (9). Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf

Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα: ΣΙΔΕΡΗΣ Ι.

Πετρονότη, Μ. (1998). *Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης: Κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές*. Αθήνα: ΕΚΚΕ/Πλέθρον.

Πλεξουσάκη, Ε. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Πολιτισμός και σχολείο*. Ανακτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=935&bitstream=935_01#page/6/mode/2up

Σκούρτου, Ε. Βρατσάλης, Κ. Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ι.ΜΕ.ΠΟ. Ανακτήθηκε από: [http://old.psych.uoa.gr/~vnavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEP0%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\)pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vnavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEP0%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.)pdf)

Σταματοπούλου, Θ. (2007). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Διαπολιτισμικό σχολείο και τοπική αυτοδιοίκηση. Μελέτη Περίπτωσης: Ο Δήμος Αθηναίων*. (Πτυχιακή εργασία, Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T1/029/10067.pdf

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00_master%20document_StamelosVasilopoulosKavasakalis_Final.pdf

Συμβούλιο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (1948). *ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ*. Ανακτήθηκε από <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

Συνήγορος του πολίτη, Unicef (2018). *Παιδιά που μετακινούνται. Ετήσια έκθεση 2018*. Ανακτήθηκε από: <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-kdp-dikaiom-paid-pou-metakin.pdf>

ΦΕΚ 1303/Α/1-4-2014. Ανακτήθηκε από: https://www.mfa.gr/images/docs/ethnikes_theoriseis/2014/4251.pdf

Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών (2009). *Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων (ΣΤ' έκδοση)*. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/handbookcriteria.pdf>

Χαλιάπα, Α. (2009). *Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα). Ανακτήθηκε από: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/8286/theFile>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

European Commission. (1994). *European Social Policy - A Way Forward for the Union. A White Paper*. Ανακτήθηκε από: http://aei.pitt.edu/1118/1/social_policy_white_paper_COM_94_333_A.pdf

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Ι. Σολομών μεταφρ.) Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.

Berry, J.W. (1994). *Aboriginal Cultural Identity*. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada. Ανακτήθηκε από http://www3.brandonu.ca/cjns/19.1/cjns19no1_pg1-36.pdf

Berry, J.W. (1974). *Psychological Aspects of Cultural Pluralism: Unity and Identity Reconsidered*. Topics in Culture Learning, 2, (17-22). Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED100159>

Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. (A. Jackson transl.) Taylor & Francis e-Library. Ανακτήθηκε από: <https://www.deepfun.com/wp-content/uploads/2010/06/Games-for-actors-and-non-actors...Augusto-Boal.pdf>

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Η Αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. (Γ. Καράμπελας μεταφρ.) Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1970).

Brotto, F., Huber J., Katarzyna Karwacka V., Gerhard. N., Roberto, R., Rudiger, T. (2015). Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο. (Παρασκευή Χ., Βασίλης, Κ. μεταφρ). Εκδόσεις του συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>

Clark, V. (1998). *Boal in the classroom: A technique for developing a teen theatre project*. (University of Montana,US). ProQuest LLC (ed). Ανακτήθηκε από: <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5738&context=etd>

Dummet, M. (2001). *On Immigration and Refugees*. Philpapers. Ανακτήθηκε από <https://philpapers.org/rec/DUMOIA-2>

Esser, H. (2006). Does the “New” Immigration Require a “New” Theory of Intergenerational Integration?. *International Migration Review*. 38,3, (1126-1159)

European Commission. (n.d). *European web site on integration. Migrant Integration Information and good practices*. Ανακτήθηκε από: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/main-menu/eus-work/archive/actions>

European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf

European Union, Creative Europe Programme (n.d). *React: Refugee engagement and integration through Community theatre. Guide to implement inclusion theatre projects with refugees*. Ανακτήθηκε από https://www.acta-bristol.com/wp-content/uploads/2018/10/REACT_Manual_Eng.pdf

Meighan, R., Blatchford, I. (1997). *A Sociology of Educating*. Cassel, London. Ανακτήθηκε από <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2262&context=sspapers>

Hayter, T. (2001). Open borders: the case against immigration controls. *Critical Social Policy*. 21, (4), 544-546. doi: 10.1177/026101830102100421

Soysal, Y.N. (1994). *Limits of citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. (University of Chicago, Chicago and London). Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=jP6l1wZmQkC&oi=fnd&pg=PP8&dq=soysal+integrati>

[on+models&ots=vfQKdNF0yB&sig=cPwlud1IPb2OCK3fR6k8v8zXV4c&redir_esc=y#v=onepage&q=s
oysal%20integration%20models&f=false](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf)

UNESCO (2001). *Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία*. (Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εξωτερικών, Μεταφραστική Υπηρεσία). Ανακτήθηκε από

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf