



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας  
ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»  
Κατεύθυνση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

**Πολιτικές ένταξης μεταναστών & Ρομά στην Ελλάδα από το 1980 μέχρι σήμερα**

Διπλωματική Εργασία  
του Αναστάση – Ιωσήφ Μαχπούπ  
(Α.Μ.: 217009)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή  
Επόπτης Καθηγητής: Χρήστος Παρθένης, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής,  
Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ  
Μέλη: Αντωνία Παπαστυλιανού, Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ  
Γεώργιος Φραγκούλης, Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης

Αθήνα,  
Μάρτιος, 2021

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Περίληψη.....	
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή.....	8
Κύριο μέρος.....	10
1. Διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικές κοινωνίες.....	10
2. Διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα.....	13
3. Μέτρα εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα.....	24
Συμπέρασμα.....	26
Βιβλιογραφία.....	28
Ξενόγλωσση.....	28
Ελληνόγλωσση.....	30
Μεταφρασμένα.....	34

## Περίληψη

Η έρευνα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει προκλήσεις από την αυξανόμενη παρουσία των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι πολιτικές ένταξης, που εγκυροποιούν την πολυπολιτισμικότητα καθώς και τα μέτρα εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα, ώστε να αναδειχθούν τα δικαιώματα των μεταναστών σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Σε μια κανονιστικά δομημένη κοινωνία, όπως την Αθήνα, διερευνάται ο επιπολιτισμός, με σκοπό την επίδραση των κοινωνικών και ατομικών παραγόντων στα είδη της σχολικής προσαρμογής για τη δόμηση μιας ολοκληρωμένης εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Μέσα από τη διαχείριση του προσωπικού χρόνου είναι φανερό πως τόσο οι μετανάστες όσο και οι Ρομά επιζητούν την αναγνώριση των δικαιωμάτων τους και την επιβίωσή τους σε μια κοινωνικά καταξιωμένη κοινωνία.

*Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, επιπολιτισμός, πολιτικές ένταξης*

## Abstract

Research in intercultural education is challenged by the growing presence of immigrants in the Greek school. This research explores integration policies that validate multiculturalism as well as measures to implement interculturalism in Greece, in order to highlight the rights of immigrants in all aspects of their lives. In a normatively structured society, such as Athens, acculturation is being investigated, with the aim of influencing social and individual factors in the types of school adaptation for the construction of a complete ethnocultural identity. Through the management of personal time, it is clear that both immigrants and Roma seek recognition of their rights and their survival in a socially recognized society.

**Keywords:** *interculturalism, acculturation, integration policies*

## Δήλωση τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Το δοκίμιο αποτελεί εργασία που συντάχθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Θεωρίας, Πράξης & Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε με γνωστικό αντικείμενο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ψυχολογία ενηλίκων, τον Μάρτιο του 2021.

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος αποδεικτικού δοκιμίου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασίες τρίτων με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, όπως αυτό ήταν απαραίτητο για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του παρόντος, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας. Η εργασία εκτός από τις υποσελίδες σημειώσεις με δευτερεύουσα βιβλιογραφία, περιλαμβάνει πίνακες, διαγράμματα, σχήματα αριθμημένα και παραπομπές με λατινική αρίθμηση στο παράρτημα, που ακολουθεί. Τέλος, δηλώνω υπεύθυνα ότι δεν αποτελεί το παρόν προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας και δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της.

Μαχπούπ Αναστάσης - Ιωσήφ

(υπογραφή)

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την οικογένειά μου και τη σχέση μου, που με στηρίζει. Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου για τη συνεργασία μου με τον κύριο Παρθένη και την κυρία Παπαστυλιανού, οι οποίοι με βοήθησαν κατά τη διάρκεια της σύνταξης της διπλωματικής εργασίας. ;

Θα αποτελούσε παράλειψη να μην ευχαριστήσω τον κύριο Παπαπέτρου για την πολύτιμη βοήθειά του στα στατιστικά στοιχεία της εργασίας. Αναφορικά με τις μεταφράσεις, ευχαριστώ το Υπουργείο Εξωτερικών και τις μεταφραστικές εταιρείες, οι οποίες ανέλαβαν το έργο τους όσο το δυνατόν πιστότερα στο πρωτότυπο κείμενο για τα εργαλεία της έρευνας. Σας ευχαριστώ όλους όσους αφιερώσατε τον πολύτιμο προσωπικό σας χρόνο, για να συμμετάσχετε σε οποιοδήποτε σημείο της παρούσας εργασίας.

## Πρόλογος

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μετάφραση του όρου «intercultural education», ενώ η χρήση του έχει εξακτινωθεί στην σύγχρονη έρευνα όχι μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης των μεταναστών, αλλά στον παιδαγωγικό λόγο και σε ζητήματα ετερότητας, τα οποία αφορούν και συγκεκριμένους μειονοτικούς πληθυσμούς, όπως η περίπτωση των Ρομά. Η παρακάτω καταλογογράφηση προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και νομοθετικών διατάξεων γίνεται με σκοπό να αναδειχθούν οι στρατηγικές της ένταξης σε ένα εθνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο υπέρ των κοινωνικών τους δικαιωμάτων στην κοινωνική και σχολική ζωή.

Η κοινωνική θέση των Ρομά δεν επηρεάζεται από την έμφαση που δίνει κάποιος στα δικαιώματά τους, ούτε αποκλειστικά νοηματοδοτείται από το εποχιακό επάγγελμα, αλλά από την στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, η οποία καθορίζει τη θέση τους, εφόσον για χρόνια εθεωρείτο μειονότητα κοινωνικά στιγματισμένη για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των δικών τους παιδιών (Dafermos, 2006). Οι Ρομά αποτελούν ιστορικά μια ετερογενής ομάδα, η οποία περιγράφεται από μια σειρά συχνών μετακινήσεων σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Dafermos, 2012).

Οι λειτουργικές αναγκαίες προϋποθέσεις για την υποστήριξη των Ρομά στη δημόσια σφαίρα προβληματίζουν τον αυτοπροσδιορισμό και την αντιπροσώπευση της συγκεκριμένης εθνοπολιτισμικής ομάδας, μέχρι σήμερα. Οι πολιτικές και κοινωνικές πολιτικές, που προκύπτουν με την επιπολιτισμοποίηση του ατόμου, έχουν οδηγήσει σήμερα σε περιστασιακές εμπειρίες. Οι περιστασιακές εμπειρίες τροφοδότησαν ποικίλες στάσεις μεταξύ των ομάδων, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για διαπολιτισμική επικοινωνία και για μεθόδους πρόληψης κινδύνων σε υπηρεσίες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για προτάσεις κοινωνικής αποτελεσματικότητας στην αλληλεπίδραση ατομικών και σχολικών παραγόντων σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Παπαστυλιανού, Γιοβαζολιάς & Τσίτσας, 2014).

## Εισαγωγή

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική γίνεται αντιληπτή σε δύο διαφορετικές διαστάσεις. Πρώτον, ως αναλυτική επιστήμη έχοντας ως επίκεντρο ανάλυσης την αγωγή και την εκπαίδευση, ως δυναμικές διαδικασίες σε καταστάσεις συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών (Δαμανάκης, 2018). Δεύτερον, ως κανονιστική επιστήμη η εφαρμοσμένη Παιδαγωγική επιλύει ζητήματα της άκριτης πρόσληψης της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, ώστε να επιλυθούν προβλήματα, τα οποία αναφύονται από κινδύνους διολίσθησης σε νέους τύπους της διαδικασίας, κρίσιμους για την παιδαγωγικότητά τους ή στην έλλειψη μηχανισμών του κυρίαρχου συστήματος τέτοιων, που να υπεισέρχονται στην κάλυψη ειδικών αναγκών των παιδιών/ ταξιδευτών/ των ιθαγενών επηρεάζοντας τους υπολογισμούς της σχολικής τους επίδοσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Dafermos, 2006· Gotonos, 2004· Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Ο μηχανισμός αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η διαιώνιση των στερεοτύπων<sup>1</sup> έφεραν στο προσκήνιο την ανομία, δηλαδή την άνιση εκπροσώπηση των πληθυσμών, κυρίως στο επαγγελματικό επίπεδο. Όλα τα προηγούμενα, ως φαινόμενα της παγκόσμιας κρίσης δημιούργησαν έντονα την ανάγκη για τη διαπολιτισμική ένταξη όλων των πολιτών κάθε ευνομούμενης δημοκρατικής πολιτείας στους πολιτικούς και κοινωνικούς θεσμούς (Μάρκου, 2011). Μέσα από την εσωτερίκευση γενικών κανόνων, των επιμέρους στάσεων του ευρύτερου πληθυσμού, τη διαμόρφωση πεποιθήσεων μέσα από μια διαρκή μεταλλαγή αξιών ορίστηκαν σαφή μέτρα στο γενικότερο πλαίσιο της πολιτείας για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ελευθερίας και της ισότητας των ευκαιριών (Markou & Parthenis, 2018). Υπερβολές, παραποιήσεις και υποτιμήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ανέδειξαν τη σημασία κάθε εθνοπολιτισμικής ομάδας και προκάλεσαν ταυτόχρονα σύγχυση μεταξύ των όρων «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα».

Με την ευρύτερη έννοια του όρου –αναλυτικά και κανονιστικά- η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ζητούμενο και μεταξύ ανθρώπων που η πολιτισμική

---

<sup>1</sup>Τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις λειτουργούν συχνά ως επικαλύψεις της εθνικής ταυτότητας επηρεάζοντας γενικά την κοινωνική αποδοχή των Ρομά στην ευρύτερη κοινωνία σε κάθε επίπεδο και η μεταχείρισή τους υποσκάπτει την εκπαιδευτική τους θέση μέσα σε αυτήν (Gotonos, 2004).



τους ταυτότητα διαφέρει χωρίς κατ' ανάγκη αυτοί να έχουν διαφορετική καταγωγή (Tsaliki, 2012). Πιο συγκεκριμένα η διαπολιτισμική θεωρία υιοθετεί την ευρύτερη έννοια του πολιτισμού προκειμένου να συμπεριλάβει τον πολιτισμό των διάφορων ομάδων που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Ευαγγέλου, 2007), χωρίς όμως να περιορίζεται αυστηρά και μόνο σε αυτή.

Ενώ η διαπολιτισμικότητα, προϋποθέτει επιρροές όλων των πολιτών από τον κοινό εθνικό πολιτισμό, η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει τις συνθήκες συνύπαρξης των πολιτισμών, επιδιώκει την ετερότητα χωρίς να στοχεύει σε μια κοινή πολιτισμική έκφραση της κοινωνίας, οδηγώντας στη «βαλκανιοποίηση» και στην εμφάνιση ρωγμών στο εθνικό κράτος (Μάρκου, 2011). Το πρόβλημα της κοινωνικής συνοχής των εθνικών κρατών, όπως περιγράφεται στην Ελλάδα προκύπτει από την έλλειψη των δημοκρατικών αξιών με οικουμενικό χαρακτήρα, όπως η ισότητα, η ελευθερία, η δικαιοσύνη και η αξιοπρέπεια αλλά κυρίως από την ανάπτυξη των μηχανισμών του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως την εκμετάλλευση, τον αποκλεισμό των ευκαιριών, τη μίμηση και την προσαρμογή (Μάρκου, 2018, σσ.38-44).

## **Κύριο Μέρος**

### **1. Διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικές κοινωνίες**

Τα ελλείμματα της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας ανακύπτουν από άνισες ευκαιρίες των μεταναστών ή των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, όπως οι αιτούντες άσυλο, οι Ρομά ή οι πολιτικοί πρόσφυγες, οι Έλληνες του εξωτερικού, οι Μουσουλμάνοι ομογενείς της Θράκης απέναντι στους γηγενείς δημιουργώντας μια ασαφή εικόνα για το τι πραγματικά αντιπροσωπεύει καθένας από αυτούς. Μέχρι και σήμερα θεωρείται επιστημονικά αποδεδειγμένη από τους εκφραστές της καθιερωμένης λόγιας ομιλίας για την φυλή των Τσιγγάνων, η επιλογή μιας αντιπροσωπευτικής εκδοχής πολιτισμού των Ρομά (Kabachnik, 2009).

Η διαφορετικότητα της γλώσσας και του πολιτισμικού υπόβαθρου οδήγησε την κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα σε έναν ξεχωριστό τρόπο να μπορέσει να επιβάλλει τα δυσδιάκριτα όρια ανάμεσα στο «εμείς» και στο «οι άλλοι». Η επιλογή μιας πολιτισμικής εκδοχής δεν σχετίζεται με τον σχετικισμό, κατ' επέκταση δεν είναι και αποκλειστική· η επιλογή αυτή –υπόψιν των εναλλακτικών ιστορικά ταυτοτήτων των Ρομά– είτε γίνεται με σκοπό την πολιτισμική συνέχεια μέσω του εθνικού

«πνεύματος» (Calogiannakis, Karras, Ieronimakis & Babalis, 2018, p.169) και αφορά την εγγενή τους φύση, δηλαδή τη μεταφυσική εκδοχή της ταυτότητάς τους, η οποία είναι βιολογικά προσδιορισμένη. Σε άλλες περιπτώσεις, η «ελεύθερη»<sup>2</sup> επιλογή αυτή αφορά τη συλλογική τους ταυτότητα, η οποία δεν είναι ιδιαίτερα διευρυμένη εξαιτίας ενός συστήματος ιεραρχικών συσχετίσεων στον κοινωνικό ιστό, στον οποίο διαβιούν (Calogiannakis, etc., 2018), αλλά είναι αυτή, η οποία επικοινωνεί με εγγύτητα με το ουσιαστικά διαφορετικό.

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, υπάρχουν αποδείξεις, οι οποίες φανερώνουν ότι τα παιδιά των μεταναστών συνεχίζουν να δέχονται έντονα επιρροές από το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον τους, το οποίο αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων (Μάρκου & Παρθένης, 2011· Catarci & Fiorucci, 2016· Markou & Parthenis, 2018). Παρ' όλα αυτά, με δεδομένο ότι η ένταξη των μεταναστών χαρακτηρίζεται ως μια ατέρμονη διαδικασία, ζωτικής σημασίας, η οποία στηρίζεται στη διαπολιτισμικότητα, παρατηρείται μια σταδιακή θετική εξέλιξη όσον αφορά την εκπαίδευση (Μάρκου & Παρθένης, 2011· Gropas & Triandafyllidou, 2007<sup>b</sup>· Markou & Parthenis, 2018).

Ενώ η πολυπολιτισμικότητα αφορά τη διαφορετικότητα και τη συνύπαρξη των πολιτισμών, η διαπολιτισμικότητα δεν περιορίζεται σε αυτό, αλλά περιλαμβάνει όλη τη διαδικασία που διαμορφώνεται από αυτή τη συνύπαρξη (Κατελανάκη, 2020). Η διαπολιτισμικότητα επεκτείνεται στην αλληλεπίδραση και στη σχέση των εθνοπολιτισμικών ομάδων σε ένα δυναμικό περιβάλλον, το οποίο αντιμετωπίζει κατάλληλα την ποικιλομορφία τους (Ponciano & Shabazian, 2012). Έτσι, η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει κάτι, το οποίο θεωρείται ήδη κεκτημένο, ενώ κινδυνεύει πολλές φορές να επιμείνει στη διαφορετικότητα και να γίνει γραφική (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Το ζητούμενο στην εκπαίδευση είναι η πορεία της πολυπολιτισμικότητας σε διαπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 2007). Διαπολιτισμικότητα ορίζεται η κατάσταση και η διαδικασία συνείδησης που στηρίζεται στην αναστοχαστική αντίληψη και

---

<sup>2</sup>Η επιλογή είναι υποτιθέμενα ελεύθερη (alleged free choice), διότι από αυτήν αναδύονται κοινωνικοποιητικές προεκτάσεις. Και οι δύο επιλογές αφορούν την ταυτότητα, που αποδίδεται από την πλειοψηφία αναπαράγοντας την περιθωριοποίηση για λογαριασμό αυτής της επιλογής και του σεβασμού απέναντι στη διαφορά. Για περισσότερα βλ. στο Roma: factual data-existing situation, in Calogiannakis, Karras, Ieronimakis & Babalis, January 2018, *Approaching Diversity in Education: The Case of Roma Pupils*, pp.166-184

εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού<sup>3</sup> (Γκόβαρης, 2011, σ.81). Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την αναζήτηση της συναίνεσης για ένα αποδεκτό διδακτικό πρόγραμμα στοχεύοντας στις διαδικασίες ανάλυσης και αντιπαράθεσης με τα επίκαιρα παγκόσμια προβλήματα (Γκόβαρης, 2011). Η διαπολιτισμικότητα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες προϋποθέτει το δομικό μετασχηματισμό, με τη μετάβαση των σχολείων σε νέες μονάδες, απαιτώντας και την αντικατάσταση υφιστάμενων θεσμών (Γκόβαρης, 2004· Παρθένης, 2013, σ.276), οι οποίες ικανοποιούσαν τα ανθρώπινα δικαιώματα του μαθητικού πληθυσμού, και τις υποχρεώσεις του, όταν αλληλεπιδρά με το υπάρχον πολιτισμικό στοιχείο του εθνικού κράτους. Για παράδειγμα, η προσχολική εκπαίδευση προωθείται όχι μόνο από τις Μητροπόλεις, αλλά συστηματικά και από το ίδιο το κράτος, όταν εκείνο αφήνεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία (Κυπριανός, 2007, σ.141-149· Δαμανάκης, 2018, σσ.88-97).

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ανθίζει η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Σμύρνη (Αντωνίου, 2008), στην Κωνσταντινούπολη (Παλάσκας, 2001) και στον Πόντο (Φωτιάδης & Ηλιάδου-Τάχου, 2007) υπάρχουν τουρκόφωνοι πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι διέμεναν στην Καππαδοκία και στην Πισιδία με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, εφόσον δεν είχαν συνείδηση της εθνοτικής καταγωγής τους (Δαμανάκης, 2018, σσ.164-197). Παρόλα αυτά κρατήθηκε άσβεστη η αγάπη για την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό των μεγάλων αστικών κέντρων με τη βοήθεια εκπαιδευτικών ιδρυμάτων υψηλού κύρους, όπως συνέβαινε και σε άλλες περιοχές, όπως το Κάιρο και την Αλεξάνδρεια (Σουλογιάννης, 2011).

Η εκπαίδευση διαφοροποιήθηκε με βάση το γλωσσικό και το γεωγραφικό κριτήριο, ενώ εκτός από τα κύρια σχολεία, υπήρχαν τα δίγλωσσα και τα σχολεία για ξενόφωνους, τα οποία δεν δίδασκαν την ελληνική ως μητρική, αλλά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2018), η ελληνόγλωσση εκπαίδευση διακρίθηκε στην ελληνική επικράτεια, από τις αλύτρωτες χώρες και από τη Διασπορά, ειδικά στις εμπορικές κοινότητες και στη μεταναστευτική Διασπορά. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις κοινότητες της Αρμενίας και της Πολωνίας, όπου διατηρούταν ο πολιτισμός των μεταναστών, παρόλο που διδάσκονταν και οι δύο γλώσσες (Νικολάου, 2000, σσ.57-59). Ιδιωτικά σχολεία μεγάλης και ένδοξης φήμης απευθύνονταν αποκλειστικά σε παιδιά με μεγάλη οικονομική άνεση, όπως

---

<sup>3</sup> Η πολυπολιτισμικότητα προσεγγίζει τον πολιτισμικό πλουραλισμό ως πραγματικότητα, που χαρακτηρίζει κοινωνίες με υψηλό βαθμό κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης (Γκόβαρης, 2011, σσ.57-58).

περιπτώσεις της γερμανικής και της γαλλοελληνικής σχολής, του αμερικάνικου σχολείου και της ιταλικής σχολής.

Το διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών έφερε διαφοροποιήσεις στην εκπαίδευσή τους, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν Σχολεία Παλινοστούντων Μαθητών και να θεσπιστεί το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για την κάλυψή τους. Σε τέτοιου τύπου σχολεία έπρεπε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μαθητές των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, για να ενταχθούν ομαλά στο κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Νικολάου, 2000, σσ.60-61). Οι παλινοστούντες είχαν να αντιμετωπίσουν την περιθωριοποίηση γλωσσικά και γεωγραφικά (γκετοποίηση) από την κυρίαρχη ομάδα βελτιώνοντας τις υπηρεσίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα ισότιμα μέλη του και ενισχύοντας τις διδακτικές προτάσεις για εκπαιδευτικό σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών υπό μια διαπολιτισμική οπτική (βλ. Μηλίγκου, 2004).

Από την περίοδο του 1980 και μετά, το σχολείο γίνεται ένας χώρος, ο οποίος δεσμεύεται από την επιστήμη για τις πληροφορίες, τις οποίες μεταδίδει, είτε δέχεται ότι είναι ένα εργαλείο διάχυσης ιδεολογίας και συγκρότησης ταυτότητας με απόλυτη ή έστω πολύ μεγάλη ελευθερία κινήσεων (Γκότοβος, 2002, σ.25). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στο νηπιαγωγείο έχουν αλλάξει, έχουν επηρεαστεί από την έντονη κινητικότητα των Ποντίων και των ομογενών της Βόρειας Ηπείρου και πριμοδοτούν τη συνεργασία των αλλόγλωσσων και των παιδιών των μεταναστών με τους ντόπιους μαθητές και το θετικό κλίμα της τάξης. Το τελευταίο οδήγησε στη δυσκολία μετάβασης των μαθητών Ρομά από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό ή τη μη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο και την πολυετή φοίτησή τους ακόμη και σε μία τάξη του δημοτικού σχολείου.

Με το *χωνευτήρι* (*melting pot*) δημιουργήθηκε ένα ομογενοποιημένο προϊόν, το οποίο προήλθε από την πρόσμιξη διαφορετικών πολιτισμών, δημιουργώντας ένα νέο τύπο ανθρώπου, τον *homo universalis* (Νικολάου, 2000, σ.19· Μάρκου, 1996, σ.117). Από το τελευταίο συνειδητοποιείται πολλές φορές, η ανάγκη του ξένου, που κουβαλά ο μετανάστης ή ο ομογενής να αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός δημιουργώντας την κοινωνική απειλή. Το *χωνευτήρι* έχει ως αποτέλεσμα, οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί να πετύχουν την επιβίωσή τους σε ένα κράτος, μπορεί όμως να αλλοιώσει τον πολιτισμό τους σε μια προσπάθεια αφομοίωσης νέων πολιτισμικών στοιχείων, από το περιβάλλον, στο οποίο διαβιούν (Βάρελη, 2015).

Άρα, στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, σε

μια προσπάθεια αφομοίωσης με το κυρίαρχο ελληνικό στοιχείο προσπάθησαν να προσαρμοστούν με πολιτικές, οι οποίες επηρέασαν κυρίως την προσχολική αγωγή και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

## 2. Διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα

- Από το 1977 μέχρι το 1990

Η φιλελεύθερη δημοκρατία, όπως και κάθε άλλη μορφή δημοκρατικού καθεστώτος, δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά έξω από το εθνικό κράτος και εκφράζει αμφιβολίες κατά πόσο είναι δυνατό να εφαρμοσθεί στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Hobsbawm, 2008, σ.120). Η ένταξη των μεταναστευτικών πολιτισμών σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως την Ελλάδα, επιδιώκεται μέσα από συγκεκριμένους θεσμούς και ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες αποτελούνται από προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και νόμους. Για αυτό το λόγο, η ελληνική κοινωνία όρισε ενδογενή κριτήρια για την αξία νόμων και θέσπισε εγγυήσεις για το ζήτημα της δικαιοσύνης, ώστε να διευκολυνθεί η εγγραφή και η τακτική φοίτηση των μαθητών Ρομά (Μάρκου, 2016).

Αρχικά, πρώτο μέλημα της ελληνικής νομοθεσίας ήταν να οργανωθεί και να πλαισιωθεί θεσμικά η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς στη συγκεκριμένη βαθμίδα παρατηρούνται μεγαλύτερα ποσοστά αλλοδαπών, μεταναστών ή Ρομά. Το Προεδρικό Διάταγμα του 483/1977, ΦΕΚ 149 τ.Α\1-6-1977 «Περί οργάνωσης και λειτουργίας των δημοτικών σχολείων δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσεως», οδήγησε στη δυνατότητα να αποτραπεί η παιδική εργασία στην Ελλάδα και να αποτραπεί η εκμετάλλευση, ως ευρύτερος μηχανισμός απόσπασης κέρδους (Μάρκου, 2018). Μάλιστα, με το συγκεκριμένο Διάταγμα, οι Ρομά, που δεν είχαν καθόλου ιθαγένεια, μπορούσαν πια να εγγραφούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού με ένα απλό έγγραφο, όπως το πιστοποιητικό γέννησης ή το έγγραφο της βάπτισής τους (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Από το 1980, παρουσιάστηκαν αλλαγές και στη μορφή των μετακινήσεων (Κασιμάτη, 2003). Αυξήθηκαν σημαντικά οι οικονομικοί μετανάστες, ενώ οι γυναίκες μετανάστευαν από μόνες τους, με αποτέλεσμα να αναδομηθεί το ΑΠΣ και να δημιουργηθούν Φροντιστηριακά Τμήματα για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Από άποψη θεσμικού πλαισίου, έγινε μια προσπάθεια να ληφθούν μέτρα για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών, ειδικά για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής, που

ξεκινούσαν να φοιτούν στην Ελλάδα, αφού ήρθαν από σχολεία του εξωτερικού. Παράλληλα, πληθυσμοί ρομικής προέλευσης διαβιούν στην Ελλάδα ήδη από τον 15<sup>ο</sup> αιώνα (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Οι συνθήκες της ένταξης των μαθητών από άλλα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού ή οι Ρομά μαθητές δεν ήταν ιδιαίτερα προσοδοφόρες, εφόσον η σχολική ηγεσία ρύθμιζε το ζήτημα της υπηκοότητας με την ελληνική νομαρχία. Η πολιτεία έκρινε σημαντικό να θεσμοθετήσει τους παλιννοστούντες μαθητές σε τάξεις υποδοχής, οι οποίες θα βοηθούσαν στην ομαλότερη μετάβαση των παιδιών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το κράτος με το ΦΕΚ 1105, τ.Β',4.1..1980, αναπτύχθηκε η ικανότητα των παλιννοστούντων μαθητών να λειτουργούν σε εθνικό, εθνικό και πλανητικό επίπεδο, εφόσον το ίδιο το κράτος αποδέχτηκε τη διπλή τους υπηκοότητα. Με τη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού ωρολογίου προγράμματος, προωθήθηκε η εθνική ενότητα των παλιννοστούντων και η πολιτισμική τους διαφορετικότητα στο πλαίσιο του ελληνικού εθνικού κράτους (Μάρκου, 2018).

Αργότερα, νομοθετήθηκε με υπουργική απόφαση η λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων με τη Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-1982, ενώ την επόμενη χρονιά ιδρύθηκαν και λειτούργησαν και τάξεις υποδοχής για τους παλιννοστούντες Έλληνες μετανάστες του εξωτερικού. Ο Νόμος 1404/1983(ΦΕΚ 173/24-11-1983), το Π.Δ. 494/1983 και πολύ αργότερα, ο Νόμος 1894/1990, ΦΕΚ 110, τ.Α/27.8.1990 βοήθησαν σημαντικά τη λειτουργική ένταξη και στην ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που ψηφίστηκαν την πρώτη δεκαετία δεν περιορίστηκαν σε πρακτικά ζητήματα, τα οποία αφορούσαν το ΑΠΣ, τον αριθμό των μαθητών στις σχολικές τάξεις και τα προσόντα του διδακτικού προσωπικού αλλά συνετέλεσαν σημαντικά στη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών. Συγκεκριμένα, από το 1985, θεσμοθετήθηκαν η δωρεάν μετακίνηση, η δωρεάν σίτιση η δωρεάν διαμονή σε πόλη, που λειτουργεί το σχολείο σύμφωνα με το Νόμο 1566/85. Το ζήτημα του οικονομικού κεφαλαίου, δηλαδή ο πλούτος, η πρόσβαση σε κοινωνικές παροχές, σε φορείς εξουσίας, σε χρήσιμες και έγκυρες πηγές πληροφόρησης και όλο αυτό, το οποίο διαπλέκεται από τις κοινωνικές σχέσεις (Bourdieu, 1986, σ. 241) καθορίζει το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Λίγο αργότερα με σχετική εγκύκλιο Γ1/206/14/4/1987, σχολικοί σύμβουλοι δεσμεύονται

την ορθή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά. Απώτερος σκοπός είναι η πλήρης οργανωτική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δομών της χώρας συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων της, σε μια περίοδο επιδείνωσης για την κοινότητα των Τσιγγάνων στην Ευρώπη.

- Από το 1991 μέχρι το 2000

Σε αυτή τη δεκαετία, ειδικές παραινέσεις του Υπουργείου Παιδείας γίνονται προς τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, ώστε να είναι ενήμεροι για την ευρύτερη περιοχή του σχολείου. Στις αρχές τις δεκαετίας ακολουθείται μια φιλανθρωπική προσέγγιση, δηλαδή οι σχολικοί φορείς να μάθουν τη συχνότητα εγκατάστασης των μαθητών, τις συνθήκες διαβίωσής τους, τις ανάγκες τους και να αποσαφηνίσουν τον τρόπο, που μπορούν να βοηθηθούν και να προστατευτούν τα δικαιώματά τους (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991).

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις και οι εγκύκλιοι της δεκαετίας αυτής έχουν ως βάση τους ένα ψήφισμα, το οποίο ενέκρινε το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1989 σχετικά με τη «Σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και των ταξιδιωτών ή πλανοδίων» (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018, σ.226). Το συγκεκριμένο ψήφισμα δεν αποσκοπούσε στην παρουσίαση της κατάστασης, στην καταγραφή, στην αξιολόγηση όσων συντάχθηκαν από τη συνεργασία των αντίστοιχων εκπροσώπων των Ρομά με τα υπουργεία παιδείας των κρατών μελών, αλλά στη διαμόρφωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής προωθώντας την άρση των μηχανισμών του κοινωνικού τους αποκλεισμού.

Πράγματι, ο κοινωνικός αντίκτυπος της άρσης του αποκλεισμού των Ρομά από τα σχολεία ήταν ουσιαστικός (Λευθεριώτου κά, 2011, σ.45) , διότι το ΥΠΕΠΘ εξέδωσε Εγκύκλιο Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16.9.92 με θέμα τον Αλφαριθμητισμό των Τσιγγανοπαίδων. Εδώ ορίστηκε το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ρομά σε τμήματα ενισχυτικής ή αλφαριθμητισμού, ενώ συγκροτήθηκαν μεμονωμένα τμήματα γραφής και ανάγνωσης και τμήματα ενημέρωσης και επιμόρφωσης για τις ανάγκες της εκπαίδευσης των Ρομά πληθυσμών.

Οι νομοθετικές αποφάσεις και οι γνωμοδοτήσεις για από κοινού δραστηριότητες, για την εκπαιδευτική ευημερία των μειονεκτούντων πληθυσμών έλαβαν στο εξής δεσμευτικό χαρακτήρα, λόγω του αιτήματος για αναγνώριση της διαφοράς και λόγω μη ακριβούς προσδιορισμού των ομογενών Ελλήνων από χώρες

της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της Αλβανίας. Δυσκολίες παρουσιάζει επίσης και ο ακριβής προσδιορισμός του αριθμού των Ελλήνων Ομογενών από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την Αλβανία. Σύμφωνα με ορισμένες πηγές οι Έλληνες Ομογενείς από τις εν λόγω χώρες ανέρχονταν σε 65.000 περίπου μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Λιανός, 2008·Κανελλόπουλος κ.ά, 2011· Μαρούκης, 2011· Ρομπόλης, 2008).

Με την Υπουργική Απόφαση Φ2/378/Γ1/1124 προβλέπεται ότι στις τάξεις υποδοχής και στα φροντιστηριακή τμήματα παλιννοστούτων, μπορούν να παρακολουθήσουν και οι αλλοδαποί τροποποιώντας το πνεύμα της αφομοίωσης (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018, σ.227). Με την επίσημη αναγνώρισης μιας πληθυσμιακής ομάδας ως μειονεκτικότητας ορίζεται η στενή σχέση των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων με την υπέρβαση του δικαίου της Ελλάδας σε ό,τι αφορά ορισμένα θεσμικά πλαίσια αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 2002). Με την Εγκύκλιο Φ4/350/Γ1/1028/22-8-95, η πλειονότητα των Ρομά δεν φοιτά στο νηπιαγωγείο, ενώ συνεχίζουν στο δημοτικό, όσα αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και χρήζουν ανάγκης ειδικής αγωγής.

Στην τοπική κοινωνία αναπτύχθηκαν οι εσωμαδικές στάσεις, ενώ οι διακρατικές φιλίες με θετικές στάσεις επιπολιτισμού γηγενών και μεταναστών μεγάλωσαν την εθνοτική ποικιλομορφία ανάμεσα στις ομάδες (Graham st al, 2014). Για αυτό υπήρξαν περιπτώσεις πρόσβασης των Ρομά της Αγίας Βαρβάρας σε σχολές και τμήματα που οδήγησαν σε ανώτερα επαγγέλματα, ώστε τα άτομα να αποκτήσουν υψηλότερο κύρος, δίνοντας μεγαλύτερες ευκαιρίες στη ζωή τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Αντίθετα, με τις αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας στις περιοχές του Ζεφυρίου και των Αχαρνών, ενισχύθηκαν οι αποστάσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά οικογενειών και να αμβλυνθούν οι κοινωνικές εντάσεις στην τοπική κοινωνία. Το τελευταίο, οδήγησε στην ανάγκη συνολικής παρέμβασης (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016) θέτοντας τις πολιτικές ένταξης στην εκπαίδευση και την κοινωνία στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η ανάγκη απομάκρυνσης από καθολικά στερεότυπα και ιδεολογίες της προκατάληψης γρήγορα οδήγησαν στην εκλογίκευση των διακρίσεων, η οποία σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), οδήγησε στο δίπολο της



κοινωνικής ταυτότητας<sup>4</sup> και σε μια πολιτική ένταξης σε ένα άλλο επίπεδο. Οι Ρομά δεν ενδιαφέρονταν να δηλώσουν την ταυτότητά τους ή πολλές φορές τη διαχώριζαν από άλλες, καθώς οι ίδιοι περιστοιχίζονται από ποικιλία άλλων ομάδων Rodri, Gypsies, Sinti, Kale, Dom, Lom, λόγω της έντονης κινητικότητάς τους (Calogiannakis, Karras, Ieronimakis & Babalis, 2018, p.167). Σταδιακά, παρατηρείται η πολιτική τους ώσμωση να μετασχηματίζεται κοινωνικά, καθώς αμφισβητούνται ατομικά δικαιώματα σε πλαίσια κοινωνικών και πολιτικών ανατιπαραθέσεων.

Η αφομοιωτική προσέγγιση επηρέασε αρνητικά τις στάσεις των πολιτών ενισχύοντας την αντίληψη της ετερότητας ως απειλή για την κοινωνική συνοχή (Harell & Stole, 2015). Από παλιά έχει παρατηρηθεί στους Ρομά η ανάγκη τους να νιώσουν καλύτερα υποδεικνύοντας την κοινωνική υπεροχή τους μέσα από τη σύγκριση της εθνοπολιτισμικής τους ομάδας με άλλες (Mackie & Smith, 1998). Επειδή ο φθόνος και η μνησικακία ως αντίκτυπο της απειλής στην κοινωνική και πολιτική συνοχή της Ελλάδας είναι εγγενή στοιχεία της καπιταλιστικά συγκροτημένης κοινωνίας, που η εξουσία της νομιμοποιείται μέσα από την αίσθηση του δικαιώματος στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα, η εκφορά αντικαπιταλιστικών αισθημάτων είναι συστατικό της συνείδησης στην καπιταλιστική κοινωνία που εκδηλώνεται, όταν εμφανίζεται το στοιχείο της ελλειμματικότητας ή οι δρώντες δεν αντέχουν να αναλάβουν την ευθύνη της αποτυχίας τους (Λίποβατς, 2008, σσ.13-20).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι γηγενείς γονείς απέφευγαν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολεία με μετανάστες, παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και Ρομά μαθητές, επειδή τα θεωρούσαν υποβαθμισμένα (Μάρκου, 2004) μετασχηματίζοντας τις μορφές της οικογένειάς τους. Μια εικόνα μεταβολής οικογενειακών αξιών με την αποσπασματική και όχι, πια στενή σχέση και οικονομική υποστήριξη των νέων από πλευράς των γονέων (Γεώργας, 1999) οδήγησε στην αναζήτηση του επιπολιτισμού.

Σύμφωνα με τους Bourhis et al.(1997a), ο όρος επιπολιτισμός (acculturation) επινοήθηκε από ανθρωπολόγους, ώστε να αναλυθεί η διαδικασία των αμφίδρομων

---

<sup>4</sup>Η κοινωνική ταυτότητα διαχωρίστηκε σε δυνητική και σε πραγματική κοινωνική ταυτότητα. Η δυνητική κοινωνική ταυτότητα αφορά ιδιότητες και χαρακτηριστικά υπό κανονικές συνθήκες, ενώ η πραγματική σχετίζεται με την εμπειρικά βιωμένη (από την άποψη του παρατηρητή), η εικόνα του «άλλου» οι de facto ιδιότητες που συνιστούν την πολιτισμική ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά του (Γκότοβος, 2002). Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται υπό συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης των ατόμων ανάλογα με τη συγχρονικότητα του τρόπου και της στάσης ζωής τους (Δαμανάκης, 2007).

μεταβολών δύο διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι έρχονται σε επαφή και επικοινωνία. Για τη διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία, επιπολιτισμοποίηση είναι η διαδικασία του επιπολιτισμού, δηλαδή, όταν οι μετανάστες αλληλεπιδρούν με μέλη από την κοινωνία υποδοχής τους (Sam, 2006). Στη σύγχρονη έρευνα της διαπολιτισμικής ψυχολογίας, η επιπολιτισμοποίηση εξετάζεται στο πλαίσιο της μετανάστευσης και αποτελεί τη διεργασία της απευθείας διαπολιτισμικής επαφής και κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής του ατόμου σε έναν νέο πολιτισμό (Shiraev & Levi, 2018:725).

Πέρα από τα αμιγώς τοπικά φαινόμενα, θεσμικά υπάρχει το ζήτημα της διαμόρφωσης μιας συλλογικής ταυτότητας που θα διευκόλυνε την εξεύρεση διεξόδων μέσα από τις διαρκείς επικαλύψεις των Ρομά και των μη-Ρομά πληθυσμών. Ο νόμος 2413/1996 προβλέπει την υιοθέτηση της εκπαίδευσης και την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στις νέες κοινωνικές, πολιτισμικές και μαθησιακές ανάγκες, που προκύπτουν σε νέα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η ενσωμάτωση διαπολιτισμικών διαστάσεων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους (DET, 1997, σσ.2-3): α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, β) σε επίπεδο σχολείου, γ) σε επίπεδο τάξης.

Έπειτα, η αφομοιωτική πολιτική απομακρύνεται σταδιακά καθώς η ετερότητα νομιμοποιεί φαινόμενα περιθωριοποίησης εγκυμονώντας κινδύνους για τη διασφάλιση της συλλογικής ταυτότητας και τον διαχωρισμό της από το αφομοιούμενο υποκείμενο. Οι θεσμοί της πολιτείας κατηγορούνται ότι συντηρούν άρνηση της ταυτότητας των μειονεκτούντων πληθυσμών αποπειρώντας την εξοικείωση με τους κώδικες της δεσπόζουσας συλλογικότητας (Γκότοβος, 2002, σ. 33). Με το Ν. 2525/1997, θεσμοθετήθηκαν τα Σχολεία της Δεύτερης Ευκαιρίας, με αποτέλεσμα να ολοκληρωθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση ατόμων, άνω των 18 ετών, ως νομοθετικό μέτρο για τη διευκόλυνση της σχολικής φοίτησης.

Με τη θεσμοθέτηση της προσαρμογής στον δεσπόζοντα πολιτισμικό κώδικα, δόθηκε προτεραιότητα σε τεχνικές τακτικής παρακολούθησης των μαθητών και στην αποφυγή της σχολικής διαρροής. Ο οργανικός και ο λειτουργικός αποκλεισμός αποτελούν συνήθη αίτια των αποχωρήσεων των Ρομά από το σχολείο για διάφορους λόγους<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>Μεγάλοι σε ηλικία μαθητές δε νιώθουν άνετα με την παρουσία πολύ νεότερών τους, επαγγελματικοί, οικογενειακοί λόγοι, η άσχημη μεταχείριση των Ρομά από εκπαιδευτικούς,

- Από το 2001 μέχρι το 2010

Μέσα από την απόδοση των εθνικών χαρακτηριστικών των Ρομά συγκριτικά με τους μη-ρομά πληθυσμούς (Muskens, 2009), αναπτύχθηκαν η απόρριψη των θεμελιωδών συνταγματικών αρχών της χώρας, ενώ απορρίφθηκε με την απόκτηση της κάρτας φοίτησης η αφομοιωτική πολιτική. Με Υπουργική Απόφαση Φ4/155/Γ1/1257/11-9-1996, θεσμοθετήθηκε η κάρτα φοίτησης, για να περιοριστεί η συχνή κινητικότητα των μεταναστευτικών πληθυσμών και των Ρομά, λόγω των εποχιακών τους επαγγελματικών δραστηριοτήτων (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018). Με το άρθρο 34 της συγκεκριμένης διάταξης θεσμοθετούνται η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, ενώ ο συγκεκριμένος νόμος αποτυγχάνει από το να προωθήσει ένα ουσιαστικό διαπολιτισμικό πνεύμα (Μάρκου, 2010, σσ.13-14·Παρθένης, 2013, σσ.276-277). Φυσικά, προέκυψαν φορείς νομικού ιδιωτικού δικαίου, όπως ο ΠΙΟΔΕ με σκοπό την έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων των Ελλήνων, που ζούσαν μόνιμα στο εξωτερικό (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Από αυτή τη δεκαετία παρατηρείται έντονα η δημιουργία ειδικών θεσμών, ώστε να εφαρμοστούν τα κατάλληλα μέτρα για την ενταξιακή πολιτική ατόμων ή ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η απόρριψη του μοντέλου της αφομοίωσης έφερε στο πολιτικό προσκήνιο την «κοινωνία της συμπερίληψης» στο γενικό σχολείο, στην οποία τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν εξίσου πρόσβαση στους θεσμούς με τους γηγενείς πληθυσμούς, ενώ η συμμετοχή τους ως Έλληνες πολίτες διευρύνει τη δυνατότητα του διαπολιτισμικού διαλόγου και της ανάπτυξης της εμπιστοσύνης στις μεταξύ τους σχέσεις. Σε γενικές γραμμές, η έννοια της «συμπεριληπτικής φοίτησης» είναι περίπλοκη, εφόσον αφορά και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες, διαφορούμενη και αμφισβητούμενη και μπορεί να αφορά τις διαφορετικές πτυχές των σχολικών πολιτικών και των πρακτικών για ένταξη σε σχέση με τις διαφορετικές φοιτητικές ομάδες (Kalambouka A., Farrell P., Dyson A. & Kaplan I., 2007).

Σε κάθε περίπτωση, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε μια πολυπολιτισμική

---

διευθυντές ή από συμμαθητές τους είναι τα συνηθισμένα αίτια εκτροπής τους από τους κανονισμούς του γενικού σχολείου ή της μη τακτικής φοίτησής τους σε ειδικά τμήματα ένταξης, κυρίως στην πρωτοβάθμια, στο πλαίσιο εφαρμογής μιας αντισταθμιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Calogiannakis, etc., 2018).

τάξη για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να διερευνά πως η κοινωνική λειτουργία του σχολείου επενεργεί στις πολιτιστικά διαφορετικές ομάδες, ποιοι είναι οι κοινωνικοί και ιστορικοί παράγοντες που οδήγησαν αρχικά στην συνύπαρξη τους στις σχολικές αίθουσες και ευρύτερα στην κοινωνία (Γούλας, 2007, σ. 102). Με λίγα λόγια, απαιτείται να αντιπαρατεθεί στο φιλελεύθερο, ήδη υπάρχον, θεσμικό σύνολο εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα νέο σύνολο εννοιών, που να είναι σε θέση να ερμηνεύσει κριτικά την πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών τάξεων και να προτείνει μεθόδους ένταξης των μαθητών (Γούλας, 2007, σσ. 102-103).

Σύμφωνα με την Καλαμπούκα και τους συνεργάτες της (2007), η μεγαλύτερη πλειοψηφία των ανασκοπήσεων της βιβλιογραφίας σχετικά με τον αντίκτυπο της συμπερίληψης εστιάστηκε στα αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι για τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία, αν και ορισμένες από αυτές τις αναθεωρήσεις αφιερώνουν ένα τμήμα σχετικά με τον αντίκτυπο της ένταξης στους μαθητές χωρίς ΕΕΑ (Kalamprouka et al, 2007).

Οι ετικέτες, όπως οι ΕΕΑ ή οι αναπηρίες, επεκτείνονται σε μεγάλο βαθμό στις πρακτικές αποκλεισμού, στον στιγματισμό και στις δραστηριότητες διάκρισης έναντι των ατόμων που τις φέρουν. Είναι σημαντικό ότι το στίγμα, ο αποκλεισμός από τα κοινωνικά δικαιώματα και οι διακρίσεις δεν απορρέουν μόνο από όρους κοινωνικής ανισότητας που δημιουργούνται από την ιατρική βιομηχανία: οι κοινωνίες και οι κοινότητες διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στην πρόκληση αυτών (Algraigray & Boyle, 2017).

Ακόμα, δεν έχουν προσδιοριστεί και οι εκτιμήσεις για τον ακριβή αριθμό των Ελλήνων ομογενών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της Αλβανίας στην Ελλάδα. Στα μέσα της δεκαετίας του 2000, οι εκτιμήσεις για τον ακριβή πληθυσμό τους είναι ασαφείς και κυμαίνονται από 150.000 έως 200.000 (Λιανός, 2008· Κανελλόπουλος κ.ά, 2011· Μαρούκης, 2011· Ρομπόλης, 2008).

Με τις διαφορετικές επιστημονικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις θεσμοθετήθηκαν η ομαλή ένταξη κυρίως των Ρομά στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, ενώ ήδη από το 1999 δημιουργήθηκαν προπαρασκευαστικά τμήματα τάξεων υποδοχής ή ενισχυτικής διδασκαλίας για να αποφευχθεί ο αποκλεισμός, που επιβαλλόταν στον πληθυσμό δομικά και κοινωνικά. Η Φ10/20/Γ1/7-1999 εισάγει στο χώρο της διαπολιτισμικότητας τη συμμετοχική εκπαίδευση Ελλήνων με παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και Ρομά μαθητές, ενώ την επόμενη χρονιά ορίζεται το 16ο έτος της ηλικίας ως όριο φοίτησης για το δημοτικό σχολείο. Η Εγκύκλιος

Γ1/226-6-3-2000 και οι Υπουργικές αποφάσεις 358/Δ4/29/8/2000, 425/Δ4/28/8.2001 και 86335/Δ4/26.8.2002 συστήνουν νέες οργανικές θέσεις για τάξεις υποδοχής και προπαρασκευαστικά τμήματα Τσιγγανοπαίδων σε συγκεκριμένα σχολεία (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, σ.230).

Σημαντικός στην πολιτική πολιτογράφησης είναι και ο Ν.2910/2001, ο οποίος θέτει τις απαραίτητες προς τους αλλοδαπούς και τους Ρομά να διάγουν έντιμο βίο, όσοι έχουν ικανοποιητικές γνώσεις της ελληνικής γλώσσας, και έχουν επίγνωση ελληνικής ιστορίας και ελληνικού πολιτισμού μπορούν να αποκτήσουν την ελληνική υπηκοότητα (Markou & Parthenis, 2018). Παράλληλα, απαιτείται δεκαετή – και όχι σήμερα, επταετή – νόμιμη διαμονή στην Ελλάδα, να έχει συμπληρωθεί το 18<sup>ο</sup> έτος ηλικίας και να μην εκκρεμεί καμία απόφαση σε βάρος του, που να αμαυρώνει το ποινικό του μητρώο. Για πρώτη φορά, στοιχεία από την αρχή της καταγωγής και του εδάφους εντάσσονται στο δίκαιο του αίματος διευκολύνοντας την ένταξη αλλοδαπών και ομογενών σε τοπικό επίπεδο.

Στους Νόμους 2790/2000 και 3013/2002, χορηγείται η ελληνική ιθαγένεια στους Ομογενείς της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης με τη χορήγηση «Ειδικού Δελτίου Ταυτότητας Ομογενούς». Το Ειδικό Δελτίο Ταυτότητας Ομογενούς προβλέπεται να επέχει θέση αδειας παραμονής και εργασίας παρέχοντας τη δυνατότητα στον ομογενή να παραμείνει στην Ελλάδα με τα πλεονεκτήματα, που έχουν και οι ομογενείς με ελληνική ιθαγένεια μέσα από τη θεσμική διάσταση της ένταξης με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών στεγαστικής και επαγγελματικής αποκατάστασης (Markou & Parthenis, 2018).

Ακολουθεί ο Ν. 3386/2005, προωθώντας την κοινωνική ένταξη των μεταναστών με τη Χορήγηση της Άδειας διαμονής σε όσους λαμβάνουν ισότιμη συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της χώρας και αποβλέπουν στην υποχρέωση σεβασμού των θεμελιωδών συνταγματικών κανόνων και αξιών της ελληνικής κοινωνίας με παράλληλη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, σύμφωνα με το άρθρο 65<sup>6</sup>. Στο άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 καθίσταται υποχρεωτική η φοίτηση στο νηπιαγωγείο, τουλάχιστον τον δεύτερο χρόνο, ώστε να γίνει ομαλότερα η μετάβαση και η εγγραφή του στο δημοτικό σχολείο. Στο άρθρο αυτό επηρεάζονται τόσο οι Ρομά πληθυσμοί. Όσο και οι μετανάστες και

<sup>6</sup>Ν.3386/2005. *Είσοδος, διαμονή και κοινωνική Ένταξη Υπηκόων Τρίτων Χωρών στην Ελληνική Επικράτεια*, άρθρο 65. Το δικαίωμα στην οικογενειακή συνένωση έχει ρυθμιστεί με ευρωπαϊκή νομοθεσία, η οποία έχει ενσωματωθεί στο συγκεκριμένο νόμο, με σκοπό να διευκολυνθεί η τοπική ένταξη των αλλοδαπών.

παλιννοστούντες, οι οποίοι είχαν εγκατασταθεί στη χώρα μέχρι εκείνη τη χρονική περίοδο. Ειδικά μέτρα ορίστηκαν σε προβλήματα εγγραφής, ενώ στο επίκεντρο της πολιτικής συζήτησης τέθηκε το ζήτημα του εμβολιασμού, ως μέτρο πρόληψης των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων και το πιστοποιητικό της μόνιμης κατοικίας του μαθητή (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018). Οι γραφειοκρατικές αρμοδιότητες για την εγγραφή του παιδιού στα σχολεία εξομαλύνθηκαν με σκοπό να ενταχθούν τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να υπερβαίνουν το 50% σε κάθε σχολική τάξη σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Ο αυξανόμενος αριθμός των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών, των Ρομά και των παλιννοστούντων αύξησε τα θεσμικού τύπου προβλήματα ή καλύτερα τα εμπόδια, σε τρίτους παράγοντες, όπως το ζήτημα της γλωσσικής ανεπάρκειας, τις ελλείψεις στεγαστικών υποδομών (παράγκες ή καταυλισμοί), τις συνθήκες εξαθλίωσης στον τρόπο ζωής τους, την παιδική εργασία, την έλλειψη στην παροχή βοήθειας στο σπίτι, την έλλειψη φροντίδας ή γονεϊκής επιμέλειας του παιδιού, την απόσταση από το σχολείο, ενίσχυσαν στερεοτυπικά φαινόμενα. Το βάρος έπεσε σε κάθε άτομο ξεχωριστά, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιηθεί το υποκείμενο από τη συλλογική ταυτότητά του. Δύο χρόνια αργότερα, οι Εγκύκλιοι Γ1/11684/10-9-2008 & Φ.1/Τ.Υ1254/126877/Γ1/3-10-2008, προωθήθηκε ερευνητικά η ενεργός ένταξη Παλιννοστούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτώντας τις από κοινού δράσεις υποστήριξης μέσα και έξω από το σχολείο (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Παράλληλα, διακρίνονται οι Τάξεις Υποδοχής σε I και II τύπου παρέχοντας γλωσσική υποστήριξη, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Κάθε μαθητής έχοντας μηδενικό, ελάχιστο ή μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας συμμετέχει σε διαπιστωτικό τεστ, ώστε να παρακολουθήσει μαθήματα στη Νεοελληνική Γλώσσα, με βάση το γλωσσικό του αισθητήριο και την γλωσσική επάρκειά του στην ελληνική γλώσσα προφορικά και γραπτά. Λόγω των συνθηκών του εγκλωβισμού στην κατάσταση της κρίσης (Koselleck, 2006) γίνεται κοινωνικά αποδεκτή η έκφραση αντιθέσεων που αντλεί τη συμβολική της δύναμη από την έμμεση πρόσληψη της παράνοιας και την ενσωμάτωσή της σε μορφές επικοινωνίας (Κύρτσης, 2013, σ.44). Τέτοια φύσης προβλήματα καλούνται να αντιμετωπίσουν στα ερευνητικά προγράμματα αυτής της περιόδου οι φοιτητές των Πανεπιστημίων σε συνεργασία με

τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στρατηγικό στόχο την Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση μέχρι το 2020<sup>7</sup>.

- Από το 2011 μέχρι σήμερα

Αυτή τη δεκαετία κυριαρχεί η θεωρία της εναλλαγής του συστήματος εργασίας (labor rotation system) και αναπτύσσονται οι διαπολιτισμικές δεξιότητες. Μια από τις τελευταίες αφορά τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα», κατά την οποία οι γνώσεις, οι στάσεις και οι ικανότητες πρέπει να σχετίζονται τόσο με τις ασυμμετρικές εξουσίας, τις συλλογικές εμπειρίες και τις εικόνες του ξένου, όσο και με τις πολιτισμικές διαφορές (Auernheimer, 2008, σ.57). Οι στάσεις επιπολιτισμού των μαθητών είναι ανοιχτές σε άλλα συστήματα αξιών, με αποτέλεσμα να αντιληφθεί ο συνομιλητής τις επιρροές από το ευρύτερο περιβάλλον του. Οι πιθανές επιρροές προκύπτουν από τις εικόνες του ξένου και τις ασυμμετρικές εξουσίας, ώστε να είναι δυνατή μια συνάντηση σε μια κοινή οπτική (Auernheimer, 2008, σ.57). Η εξουσία βασίζεται σε άνισους πόρους και συνεπάγεται την ευκαιρία καθορισμού των κανόνων (Auernheimer, 2011, σ. 167) όπως την αποφυγή της προσωρινότητας στον χαρακτήρα της μετανάστευσης.

Η εύρεση εργασίας, η συνένωση οικογενειών και η τακτική φοίτηση των παιδιών συνιστούν με τη στέγαση και την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη ισχυροί παράγοντες οργάνωσης στη ζωή του μετανάστη. Η νομιμοποίηση<sup>8</sup> του μετανάστη μέσα από την αρμονική ένταξή του αποτελεί τον διακηρυγμένο στόχο της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής. Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, παρά τον μετασχηματισμό του κράτους, του κορυφαίου αυτού πολιτικού θεσμού όπου συναρτήθηκε το δίκαιο, αυτό

<sup>7</sup> Η Εγκύκλιος 125211/Γ1/1.11.2011, που αφορά την ίδρυση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας μαζί με την 18357/Γ1/21-2-2012 και την 29346/Γ1/19-3-2012 και την 180644/Γ1/26.11.2013 διευκολύνουν τη λειτουργία των Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018) προκειμένου να επιλυθούν τα προβλήματα, τα οποία είχαν δημιουργηθεί από ελλείμματα, τα οποία είτε οφείλονταν στην επίδραση της εθνοπολιτισμικής προέλευσης των μαθητικών πληθυσμών είτε στην προσέγγιση της κοινωνικής τους διαστρωμάτωσης. Η επίδραση διακρίνεται σε **μηχανική**, όταν περιγράφεται από κανόνες για την πολυπολιτισμικότητα, που μετατρέπουν τις ψήφους σε έδρες και σε **ψυχολογική**, που αφορά την επιρροή τους στις προτιμήσεις του κάθε μαθητή, με βάση το πολιτισμικό του υπόβαθρο.

<sup>8</sup> Το ίδιο το κράτος δικαίου, στο οποίο κυβερνούν το δίκαιο και οι νόμοι πρέπει να διασφαλίζει την προσωπικότητα και την περιουσία των διοικουμένων και να εξασφαλίζει συνθήκες ισονομίας. Οι ισχύοντες κανόνες είναι δεσμευτικοί για όλα τα μέλη της κοινωνίας, για την τήρησή τους είναι επιφορτισμένα ανεξάρτητα δικαστήρια, τα οποία μπορούν να ακυρώνουν πράξεις της διοίκησης, όταν αυτές έρχονται σε αντίθεση με τους ισχύοντες κανόνες και η διοίκηση είναι υποχρεωμένη να προσαρμοστεί στις αποφάσεις των δικαστηρίων και υπάρχει εγγύηση πως το κράτος θα σεβαστεί και θα προστατεύσει τις ελευθερίες και τα δικαιώματα των πολιτών του (Ψυχοπαίδης, 2010, σσ.73-74).

εξακολουθεί να θεμελιώνεται στις αρχές του κράτους δικαίου και της κοινωνικής αλληλεγγύης (Habermas, 2007). Ο Ν.3838/2010 μεταρρυθμίζει τον Κώδικα της Ελληνικής Ιθαγένειας μετατοπίζοντας το δικαίωμα στην ελληνική ιθαγένεια από το Δίκαιο του Αίματος στο Δίκαιο του Εδάφους (*ius soli*) (Markou & Parthenis, 2018, σ.42), ενώ αναπτύσσονται αποτελεσματικότερα μέτρα πολιτικής παρέμβασης.

Απαγορεύεται από άποψη μειονοτικοποίησης, η ίδρυση ξεχωριστών σχολείων για μεταναστευτικές ομάδες, που υπαγορεύεται και από την αντίληψη και πρακτική του labor rotation system, ενώ επισφραγίζεται η διασφάλιση της νόμιμης διαμονής τους στη χώρα. Συγκεκριμένα, με το Ν.3852/2010, το νόμιμο δικαίωμα διαμονής και χορήγησης της άδειας του «επί μακρόν» αλλοδαπού ενσωματώνονται στις σχετικές οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποκεντρώνοντας τη διαδικασία χορήγησής της στη Διεύθυνση Περιφέρειας της Αποκεντρωμένης Διοίκησης (Markou & Parthenis, 2018).

### 3. Τα μέτρα εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα

Σήμερα η πρόνοια για τους μετανάστες είναι ελάχιστη, παρόλο που βιώνουν πολύ χειρότερες συνθήκες και αποκλεισμούς από τις εθνικές μειονότητες και δεν εγείρουν συλλογικές αξιώσεις, οι οποίες εκλαμβάνονται ως απειλητικές από τα έθνη-κράτη (Kymlicka, 2012, σσ.239-241). Με την εφαρμογή του μοντέλου της αφομοίωσης στις πολιτικές ένταξης, οι «άλλοι» θεωρούνται φορείς μιας συγκεκριμένης ταυτότητας, συχνά ακαθόριστης και ελαττωματικής, με την προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να τους «διορθώσει» κανονικοποιώντας τους αφομοιωτικά με την κυρίαρχη εθνικά και πολιτισμικά ομάδα (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η συμπερίληψη μέσα από την ιδιότητα του παγκόσμιου ή «κριτικού» πολίτη αποτελεί κοινωνιολογικά έναν πολύ βασικό παραδοσιακό μηχανισμό αναπαραγωγής της εκπαίδευσης. Το μοντέλο ένταξης εμφανίζει από πλευράς μεταναστών, Ρομά και ένα άγχος με πολιτικές προεκτάσεις: ολοένα και περισσότεροι «άλλοι» διακατέχονται σήμερα από την έλλειψη του αισθήματος του «ανήκειν». Δηλαδή, εάν η προς απόκρυψη πλευρά του εαυτού των «άλλων» αποκαλυπτόταν, τότε εύκολα κάθε υποκείμενο της μη-κυρίαρχης ομάδας θα μπορούσε να στερηθεί την έννοια του «κριτικού πολίτη», εφόσον θα του στερούταν το ηθικό δικαίωμα να αντιταχθεί στην



ισχυρή δύναμη της κυρίαρχης (Κύρτσης, 2013). Έτσι, σήμερα, αυξάνεται το επίπεδο της διακινδύνευσης, με πολύ πιθανό αποτέλεσμα μια αποτυχία για πολιτική ένταξης με τάσεις παράνοιας στην Ελλάδα. Το πρόβλημα αφορά τη δυσκολία παραδοχής επιθυμιών, ονείρων και τρόπων με τους οποίους επιτυγχάνεται η πραγματοποίησή τους, χωρίς να έχει ως μοναδική πηγή τη συνομοσιολογία ως τρόπο διαχείρισης της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής πολυπλοκότητας (Parish & Parker, 2001· Thompson, 2000).

Η ενταξιακή πολιτική για να επιτευχθεί ομαλά, με ασφάλεια και εφόρου ζωής χωρίς ιδεολογίες της προκατάληψης, πρέπει να εφαρμοστούν συγκεκριμένα μέτρα στη χώρα, που θα έχουν ως έρεισμα, τη διαπολιτισμικότητα.

- ✓ η διάκριση του υποκειμενικού από το αντικειμενικό μεταξύ του φορέα δράσης και της σχολικής δομής για τον αλφαριθμητισμό των παιδιών και των γονέων τους
- ✓ ερευνητικά Προγράμματα με προσδιορισμένες δράσεις δημοσιότητας, όπως την τακτική παρακολούθηση και την ενίσχυση πρόσβασης στην προσχολική αγωγή ή/και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πολιτισμική ένταξη των μεταναστών και των Ρομά σε τοπικό και εθνικό επίπεδο
- ✓ ο ακριβής γεωγραφικός προσδιορισμός των ροών των μεταναστευτικών πληθυσμών και των παλιννοστούντων ή και Ρομά σε μια περιοχή
- ✓ βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των πληθυσμών εντός και εκτός του αστικού ιστού και αποδοχή από τους νπιδ<sup>9</sup> και νπδδ<sup>10</sup>, των ΟΤΑ και τις τοπικές κοινωνίες
- ✓ χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων, εξειδικευμένο και πλήρως καταρτισμένο προσωπικό
- ✓ αξιολόγηση των παρεμβάσεων της κοινότητας ή του δήμου μέσα στα σχολεία ή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων
- ✓ ο έλεγχος πρόσβασης των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων σε φυσικούς πόρους και υλικά αγαθά, για τον έλεγχο της κινητικότητάς τους

<sup>9</sup> νπιδ = νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου

<sup>10</sup> νπδδ = νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου

- ✓ επιμορφωτικές δραστηριότητες με στόχο την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής συμμετοχικής εκπαίδευσης, ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας
- ✓ ενημέρωση σε τοπικούς φορείς για ζητήματα πρόληψης και ψυχοκοινωνικής στήριξης τόσο για τους μαθητές που ζουν σε μια συμπεριληπτική κοινωνία, όσο και για τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συνένωση της οικογένειας, του σχολείου, της τοπικής κοινωνίας και των θεσμών της χώρας υποδοχής ως αλληπάλληλοι κύκλοι για την κοινωνικοποίηση των παιδιών
- ✓ σχεδιασμός ΑΠΣ υιοθετώντας το διαπολιτισμικό πρότυπο σε περιβάλλοντα πολιτισμικού πλουραλισμού (Ευαγγέλου, 2007)

### Συμπέρασμα

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός προβάλλει την ποικιλομορφία στην εκπαίδευση. Η περίπτωση των Ρομά μαθητών προβάλλει την εμπλοκή τους στην υγεία, στην πολιτική και στην κοινωνία με τη σύσταση της ρόμικης νεολαίας (Λευτεριώτου, Μαντζαβίνου, κ.ά., σ.54) προβάλλοντας τη φωνή τους σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Η καταλογογράφηση αυτή έγινε με σκοπό την ανάδειξη της ευρωπαϊκής και της εθνικής πλαισίωσης για τις στρατηγικές ένταξης, όπως παρουσιάστηκαν και στην Επιτροπή το 2011 και το 2013, σε αντίθεση με τους μηχανισμούς αποκλεισμού των περιχαρακωμένων κοινωνικά ομάδων. Οι στρατηγικές ένταξης απαντούν θετικά σε έναν κόσμο συνδιαλλαγής, που διαρκώς αλλάζει, ενώ οι πολιτισμικές εκδοχές τελικά σταθεροποιούνται στον κανόνα μέσω της επιλογής στη συλλογική ταυτότητα και όχι σε μια σχετική κοινωνική κατασκευή, η οποία εγκυμονεί τους κινδύνους της προκατάληψης. Οι αυξημένοι δείκτες κινδύνου τροφοδοτούν την παραοικονομία πέφτοντας συχνά μέλη συλλογικών ομάδων θύματα εκμετάλλευσης των κυκλωμάτων της, ενώ συνδέονται με κατώτερες εργασίες δίχως ασφαλιστική κάλυψη είτε με μικρές απολαβές (Καστορίδας, 1991).

Η ενταξιακή πολιτική ανήκει στο πλαίσιο της μακροπρόθεσμης προοπτικής παραμονής των μεταναστών, των παλιννοστούντων στη χώρα, ενώ δηλώνεται φανερά και από τα παιδιά τους, όταν φοιτούν στα ελληνικά σχολεία (Χαλιάπα, 2009). Η προσωρινή εγκατάσταση των μεταναστών και η θεωρία της εναλλαγής του συστήματος εργασίας δεν επαληθεύτηκαν για τα σύγχρονα ελληνικά

δεδομένα, ενώ το ζήτημα της νομιμοποίησης των Ρομά απέκτησε κύρος, καθώς συμβάλλει στην ένταξη με τη συνένωση των οικογενειακών δεσμών, με την τακτική φοίτηση των παιδιών, με την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση του μέλους ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη της εθνοπολιτισμικής ομάδας του.

## Βιβλιογραφία

## Ξενόγλωσση

Algrairay H. & Boyle C. (2017). The SEN label and its effect on Special Education. *Education and Child Psychology*. 34(4)

Auernheimer,G.(2011). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Auernheimer, G. (Hg., 2002). *Interkulturelle Kompetenz und Professionalität*. Interkulturelle Studien Bd.13. Opladen

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In G. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp.241-258). New York: Greenwood Press

Bourhis, R. Y., Moise, L.C., Perreault, S., Senecal, S. (1997a). Towards an Interactive Acculturation Model: A social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32(6),369-386 doi:10.1080/002075997400629.

Calogiannakis, P., Karras, K., Ieronimakis, J. & Babalis, T. January 2018, *Approaching Diversity in Education: The Case of Roma Pupils*, LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI., PEDAGOĢIJA UN SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBA pp.166-184

διαθέσιμο στο:

<https://doi.org/10.22364/ped.luraksti.816.12> (στις 11.04.2021)

Catarci, M. & Fiorucci, M. (2016). Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges (Chapter 7). London and New York: Routledge.

Dafermos, M. (2006). *Marginalization and educational inclusion*, Athens: Atrapos

Dafermos, M. (2012). Making the Roma identity [...]. *Education Sciences* [...]. pp.21-34

DET, (1997), *Multicultural Education. Curriculum Support Paper*, Australian Capital Territory, Department of Education and Training and Children's, Youth & Family Services Bureau

Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2007<sup>b</sup>). Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation. EMILIE, διαθέσιμο στο:

[https://www.eliamep.gr/wpcontent/uploads/en/2008/10/greek\\_education\\_policy\\_and\\_the\\_challenge\\_of\\_migration\\_triandaf\\_and\\_gropas\\_emilie\\_wp3\\_22\\_nov\\_07.pdf](https://www.eliamep.gr/wpcontent/uploads/en/2008/10/greek_education_policy_and_the_challenge_of_migration_triandaf_and_gropas_emilie_wp3_22_nov_07.pdf) (στις 11.4.2021)

Kabachnik, P. (2009). To choose, fix or ignore culture? The cultural politics of Gypsy and traveler mobility in England. *Social and Cultural Geography*, Vol. 10, No. 4, pp.461-479

Kalambouka A., Farrell P., Dyson A. and Kaplan I., (2007), The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers, *Educational Research*, Vol. 49, No. 4, pp. 365 – 382.

Koselleck, R.(2006). Crisis, *Journal of the History of Ideas*, 67(2), pp.357-400

Mackie, D. M., & Smith, E. R. (1998). Intergroup relations: Insights from a theoretically integrative approach. *Psychological Review*, 105(3), 499–529.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.105.3.499>

Markou, G. P. & Parthenis, C. (2018). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience.

Διαθέσιμο στο:

[http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP108/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Intercultural%20Education%20in%20Europe\\_The%20Greek%20Experience%20%28Markou%20-%20Parthenis%29.pdf](http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP108/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Intercultural%20Education%20in%20Europe_The%20Greek%20Experience%20%28Markou%20-%20Parthenis%29.pdf) (στις 11.4.2021)

Muskens, G. (2009). Inclusion and education in European countries. Final reportQ 2. Comparative conclusions. Lepelstraat: DOCA Bureaus.

Parish, J. & Parker, M. (eds). (2001), *The Age of Anxiety: Conspiracy theory and the human sciences*, Oxford, Blackwell

Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism Addressing Diversity in Early Childhood. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (1), 23-30.

Sam D., (2006). Acculturation: Conceptual Background and Core Components. In *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, D. Sam and J. Berry, eds. pp.11-26. Cambridge: University Press

Thompson, J.B. (2000). *Political Scandal, Power and Visibility in the Media Age*, Cambridge, Polity Press

Tsaliki, E. (2012) *Intercultural Education in Greece; the Case of Thirteen Primary schools*. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education, University of London

Ελληνόγλωσση

Άδωνη, Μ., Μιχαηλίδης, Μ., & Διπλή, Χ. (2010). Ψυχική υγεία νεαρών ενηλίκων: Οι επιπτώσεις της επιπολιτισμικής δυσφορίας σε νεαρούς ενήλικες στην Κύπρο. Στο Γ. Κουλιεράκης, Α. Πασχάλη, Β. Ρότσικα & Μ. Τζινιέρη-Κοκκώση, *Κλινική ψυχολογία και ψυχολογία της υγείας: Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Παπαζήση

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

Γκόβαρης, Χ.(2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός

Γκόβαρης, Χ.(2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση

Γούλας, Β. (2007). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: η αγορά ως παιδαγωγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα*. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Ευαγγέλου, Ο. (2007) *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω.

- Habermas, J.(2000), *Ο μεταεθνικός αστέρας*, Αθήνα: εκδόσεις Πόλις.
- Hobsbawm, E. (2008). *Παγκοσμιοποίηση, δημοκρατία και τρομοκρατία*, Αθήνα: εκδόσεις Θεμέλιο
- Θεριανός, Κ. (2010). *Μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα: από τα διεθνή σύνορα στα κοινωνικά εσωτερικά σύνορα της μεγαλούπολης*. Απόσπασμα από την ιστοσελίδα <http://historein-hostorein.blogspot.com/2010/03/blog-post.html>.
- Κανελλόπουλος, Κ. κ.ά. (2011), *Παράνομοι Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, ΚΕΠΕ.
- Κασιμάτη, Κ. «κ. συν.» (2003). *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης*. 1<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Καστορίδας, Δ. (1991). *Αλλοδαποί εργάτες στην Ελλάδα*. ΓΣΕΕ
- Κατελανάκη, Ε.(2020). Απόψεις και εμπειρίες ανηλίκων προσφύγων/ισσων από Συρία για τις δυνατότητες ένταξής τους στην Ελλάδα και τη νοσηματοδότηση της ταυτότητάς τους, *Διπλωματική Εργασία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*, τμήμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ
- Kymlicka, W. (2012). *Πολυπολιτισμικές οδύσσειες*. Αθήνα: εκδόσεις Σιδέρης
- Κυπριανός, Π.(2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία-Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Κύρτσης, Α. Α.(2013). Χρηματοοικονομικές προελεύσεις της ελληνικής παράνοιας. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*. Αφιέρωμα: Η Κρίση. Τχ. 1
- Λευθεριώτου, Π. Μαντζαβίνου, Φ. Παπαγιάννης, Δ., Παυλή-Κορρέ, Μ. & Χαλκιά, Δ.(2011). *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει, αλλά επίσης, όποιος τραβάει πολλά, ξέρει πολλά*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
- Λιανός, Θ., κ.ά. (2008), *Εκτίμηση του Όγκου των Αλλοδαπών που Διαμένουν Παράνομα στην Ελλάδα*, Αθήνα ΙΜΕΠΟ.
- Λίποβατς, Θ. (2008). *Φαντασιακή και Αληθής Ελευθερία*, Αθήνα: εκδόσεις Πλέθρο
- Μάρκου, Γ. (2004). Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α.

Λαμπράκη- Παγανού, *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΠΜΣ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, ΕΚΠΑ

Μάρκου, Γ. (2010) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Μάρκου, Γ. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο Γ. Μάρκου, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη* (σσ.27-46). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Π.Μ.Σ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Μάρκου, Γ. (2018). Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής μιας ανομίας. Στο Γ. Μάρκου, Χ. Παρθένης, Γ. Παπακωνσταντίνου & Μ. Παυλή-Κορρέ, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ.37-131). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Μαρούκης, Θ. (2011), Μη Νόμιμη Μετανάστευση στην Ελλάδα: Ρεαλισμός, Σεβασμός και «έξυπνες» Απελάσεις. Στο: Συρρή, Δ. (επιμέλεια), *Συμβιώνοντας με τη Μετανάστευση*. Θεσσαλονίκη, Ιανός, σσ. 42-50.

Μηλίγκου, Ε. (2004). Η έννοια της διαπολιτισμικής διάστασης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη- Παγανού, *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΠΜΣ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, ΕΚΠΑ

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. 4<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.



Παλάσκας, Σ. (2001). *Η ελληνική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα: οι δημοτικές και αστικές σχολές αρρένων και οι αντίστοιχες μικτές (1900-1915)*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη

Παπαστυλιανού Α., Γιοβαζολιάς Α. & Τσίτσας Γ. (2014). Η αλληλεπίδραση ατομικών και σχολικών παραγόντων σε σχολικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον: προεκτάσεις σε θέματα συμβουλευτικής. Στο Μ. Μαλικιώση & Α. Γιοβαζολιάς (Επιμ.). *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Εφαρμογές και προκλήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Παρθένης, Χ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: η θεωρία και η πράξη. Στο Γ. Μάρκου, Χ. Παρθένης, Γ. Παπακωνσταντίνου & Μ. Παυλή-Κορρέ, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ.217-263). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ρομπόλης, Σ. (2008), *Η Μετανάστευση στην Ελλάδα*, Έκθεση Εμπειρογνωμοσύνης για το SOPEMI – ΟΟΣΑ, Παρίσι

Σουλογιάννης, Ε. (2011). *Η Ελληνική Κοινότητα του Καίρου*. Αθήνα: εκδόσεις Κότινος

Σουλογιάννης, Ε. (2011). *Η Ελληνική Κοινότητα της Αλεξάνδρειας*. Αθήνα: εκδόσεις ΕΛΙΑ

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Μ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: εκδόσεις Ύψιλον

Φωτιάδης, Κ. & Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2007). *Παιδεία στον Πόντο (1682-1922)*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη

Χαλιάπα, Α. (2009). *Η ενσωμάτωση στην Ελλάδα. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*, Διδακτορική Διατριβή. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Γεωγραφίας.

Ψυχοπαίδης, Κ. (2010). *Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη*, επιμ. Β. Μαγκλάρας, Αθήνα: εκδόσεις ποταμός

Μεταφρασμένη

Shiraev E.B. & Levy D.A. (2018). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία Κριτική Σκέψη και Εφαρμογές*, επιμ. Παυλόπουλος Β., Αθήνα: Πεδίο