

Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και οι προκλήσεις για την εκπαίδευση

Migration, Multiculturalism and challenges for education

Αλεξάνδρα Νικολάου, Νηπιαγωγός, Med & MSc, alenikola@yahoo.gr

Alexandra Nikolaou, Pre-school Teacher, Med & MSc, alenikola@yahoo.gr

Abstract: This paper highlights the issues of migration, the new multicultural reality that this implies for the host countries, and the challenges posed by educational policy through a bibliographic review. Initially, immigration is defined and its social and educational implications are expressed. The work focuses on the migratory wave towards our country and its consequences on the Greek educational system. The definition of multiculturalism is then clarified and a critical presentation of the educational multicultural management models is followed. Work completes with the challenges identified by the new multicultural reality that concern the organization and design of the education system.

Keywords: Immigration, multiculturalism, education

Περίληψη: Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τα ζητήματα της μετανάστευσης, της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που αυτή συνεπάγεται για τις χώρες υποδοχής, καθώς και τις προκλήσεις που εγείρονται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Αρχικά ορίζεται η μετανάστευση και διατυπώνονται οι συνέπειές της σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Η εργασία επικεντρώνεται στο μεταναστευτικό κύμα προς τη χώρα μας και στις συνέπειες του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια διασαφηνίζεται ο ορισμός της πολυπολιτισμικότητας και ακολουθεί κριτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών μοντέλων διαχείρισής της. Η εργασία ολοκληρώνεται με τις προκλήσεις που προσδιορίζονται από τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και οι οποίες αφορούν στην οργάνωση και στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί μια πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μετακίνηση των ανθρώπων από τη μια χώρα στην άλλη επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής» και διαμορφώνει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών τους (Γκόβαρης, 2004). Στη χώρα μας, σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την τελευταία απογραφή του 2011 (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014) το σύνολο των αλλοδαπών που διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα όπως και των ατόμων χωρίς ή με αδιευκρίνιστη

υπηκοότητα ανέρχεται σε 912.000 άτομα. Δηλαδή, σε σύνολο μόνιμου πληθυσμού ο οποίος ανέρχεται στα 10.816.286 άτομα, οι 912.000 είναι αλλοδαποί, δηλαδή περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού.

Τα προαναφερθέντα στοιχεία επηρεάζουν τη σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας και ταυτόχρονα τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Η εθνική ομοιογένεια της τάξης δίνει τη θέση της σε ένα πολυεθνικό, πολυπολιτισμικό και πολυφυλετικό σύνολο. Δημιουργείται έτσι η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας προκειμένου να ενσωματώσει τα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα και να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και τις προκλήσεις που δημιουργούνται από τη νέα σύνθεση του πληθυσμού. Το αίτημα για ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης συγκεκριμένων μαθητικών πληθυσμών είναι επιτακτικό.

1. Η μετανάστευση και οι συνέπειές της στην εκπαίδευση

Ως μετανάστευση ορίζεται η μετακίνηση ατόμου ή ομάδων ατόμων από μια γεωγραφική περιοχή σε μια άλλη. Διακρίνεται σε «εσωτερική» μετανάστευση όταν αφορά τη μετακίνηση ατόμων εντός των εθνικών συνόρων και «εξωτερική» μετανάστευση όταν η μετανάστευση αφορά τη μετακίνηση ατόμων σε περιοχή εκτός των εθνικών συνόρων. (Θεοδοσιάδου, 2015). Η μετανάστευση μπορεί να αφορά άτομα τα οποία διακρίνονται από ποικίλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα μπορεί να διακρίνονται σε μεμονωμένα άτομα που μετακινούνται οικειοθελώς αναζητώντας καλύτερες βιοτικές και επαγγελματικές συνθήκες και σε πρόσφυγες, άτομα που εξαναγκάζονται να μεταναστεύσουν για λόγους πολιτικής ή θρησκευτικής δίωξης, πολέμου, επιβίωσης, κ.α. (Θεοδοσιάδου 2015). Για την τελευταία έχει υιοθετηθεί ο ορισμός της «αναγκαστικής μετανάστευσης» (forced migration) από τη Διεθνή Ένωση για τη Μελέτη της Αναγκαστικής Μετανάστευσης (IASFM-International Association for the Study of Forced Migration) και αναφέρεται στις κινήσεις των προσφύγων καθώς και ανθρώπων που έχουν εκτοπιστεί από φυσικές ή περιβαλλοντικές καταστροφές, χημικές ή πυρηνικές καταστροφές και την πείνα (www.forcedmigration.org). Γενικότερα παρατηρείται στη βιβλιογραφία να χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι που χαρακτηρίζουν τα άτομα που μετακινούνται, όπως παλιννοστούντες, νόμιμοι και παράνομοι μετανάστες, πρόσφυγες, πολιτικοί μετανάστες, οικονομικοί κ.α. Οι νόμιμοι μετανάστες είναι εκείνοι που μετακινούνται εφοδιασμένοι με τα απαραίτητα έγγραφα εισόδου σε μια χώρα και των οποίων η παρουσία τους καταγράφεται από τις αρμόδιες αρχές της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, παράνομοι μετανάστες αποκαλούνται τα άτομα που είτε εισήχθησαν σε μια χώρα χωρίς τα απαραίτητα έγγραφα είτε εισήχθησαν αρχικά νόμιμα αλλά στη συνέχεια παρέμειναν παράνομα. (Θεοδοσιάδου, 2015).

Η μετανάστευση αποτελεί μια πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μετακίνηση των ανθρώπων από τη μια χώρα στην άλλη επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής» και διαμορφώνει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών τους

(Γκόβαρης, 2004). Η βασική πρόκληση σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004) που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες πολιτισμικές κοινωνίες αφορά κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο που η συνάντηση και η συνύπαρξη τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις αλλά στην δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους. Στο σημείο αυτό κρίνεται καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος ως θεσμός στήριξης των ατόμων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης καθώς και ως φορέας καλλιέργειας του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της υγιούς συνύπαρξης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πληθυσμών. Από την άλλη πλευρά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής επηρεάζεται από την παρουσία των μεταναστών με τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και κρίνεται επιβεβλημένη η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των στόχων του και προσαρμογή του στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Όπως επισημαίνει ο Γκόβαρης (2004) και οι Κεσίδου & Παπαδοπούλου (2008) απαιτείται υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να προσαρμοστεί στις ανάγκες της νέας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής πραγματικότητας. Ο όρος «γενική παιδεία» χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα.

Η Θεοδοσιάδου (2015) περιγράφει την εξαιρετικά δύσκολη και επίπονη πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες στη χώρα μας. Προβλήματα που σχετίζονται με την επιβίωσή τους, με την ανεύρεση εργασίας και την προσαρμογή των ίδιων και των παιδιών τους στην κυρίαρχη κουλτούρα. Αρκετά παιδιά μεταναστών και προσφύγων παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, κ.α. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο πλαίσιο του σχολείου, οι οποίες αφορούν κυρίως στην γλωσσική τους υστέρηση, στην προσαρμογή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα, στην αποδοχή τους από τους άλλους, γεγονότα που οδηγούν σε πολλές περιπτώσεις σε ενοχλητικές συμπεριφορές, επιθετικότητα, έλλειψη κινήτρων για μάθηση, σχολική εγκατάλειψη κ.α.

1.1 Η μετανάστευση στην Ελλάδα

Είναι γνωστό ότι υπήρξε μεγάλο μεταναστευτικό κύμα προς τη χώρα μας στην αρχή της δεκαετίας του 1990. Ωστόσο, η γνώση του αριθμού των μεταναστών καθώς και άλλων χαρακτηριστικών τους ήταν περιορισμένη εξαιτίας της μη νόμιμης παραμονής τους στη χώρα, των περισσότερων τουλάχιστον από αυτούς. Αργότερα, με τη διαδικασία νομιμοποίησής τους καθώς και με την απογραφή του 2001 εμφανίζονται πληρέστερα στοιχεία τόσο για τον αριθμό τους όσο και για τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η εικόνα που αποτυπώνεται είναι απαραίτητη προκειμένου να αναζητηθεί και να εφαρμοστεί μια αποτελεσματική μεταναστευτική πολιτική. Σύμφωνα με τις Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη (2008) οι περισσότεροι μετανάστες προέρχονται από βαλκανικές κυρίως χώρες, αντιπροσωπεύουν το 8-9% του συνολικού πληθυσμού και το 11% του εργατικού δυναμικού της χώρας. Πρόκειται κυρίως για οικογενειακούς μετανάστες εφόσον οι

περισσότεροι από αυτούς έχουν στη χώρα μας και τις οικογένειές τους. Αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο που σχετίζεται με τις σχέσεις των μεταναστών με τους Έλληνες, με την κοινωνική ασφάλιση και με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι κατηγορίες αλλοδαπών που ζουν σήμερα στην Ελλάδα μπορούν να συνοψιστούν στις εξής: α) υπήκοοι τρίτων χωρών, δηλαδή πολίτες κρατών τα οποία δεν είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, β) πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο λόγω φυλής, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων ή κινδυνεύουν να υποστούν σοβαρή βλάβη (θανατική ποινή, βασανιστήρια, κ.α.), γ) κοινοτικοί, δηλαδή έχουν ιθαγένεια χώρας-κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δ) ομογενείς, δηλαδή άτομα που δεν είναι Έλληνες πολίτες αλλά διαθέτουν ελληνική εθνική καταγωγή και ε) μετανάστες χωρίς χαρτιά, δηλαδή αλλοδαποί που εισήλθαν και διαμένουν παράνομα στην Ελλάδα χωρίς να τους έχει αναγνωριστεί καθεστώς νόμιμης διαμονής ή εκείνοι που κάποτε πληρούσαν τους όρους νόμιμης παραμονής και πλέον δεν τους πληρούν.

Γίνεται φανερό ότι ο μαθητικός πληθυσμός της Ελλάδας έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά. Στο σχολικό περιβάλλον συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετική εθνική, γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Η αριθμητική συγκέντρωση των αλλοδαπών μαθητών καθώς και η συγκεκριμένη γλωσσική και πολιτισμική καταγωγή ποικίλει από περιοχή και περιοχή. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ, 2010) το 40% των αλλοδαπών και παλλινοστούντων μαθητών συγκεντρώνεται στην Αττική. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια μικρότερες περιοχές, μακριά από το κέντρο, καθώς επίσης και νησιά παρουσιάζουν πολιτισμική ποικιλομορφία. Σύμφωνα με την Σκούρτου (2009 στον Γκόβαρη) το ποσοστό της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών ποικίλλει και υπάρχουν περιπτώσεις σχολείων στα οποία μπορεί να φοιτά ένας αλλοδαπός μαθητής ενώ σε άλλα οι αλλοδαποί μαθητές να αποτελούν ή να τείνουν να αποτελούν την πλειονότητα των μαθητών μιας τάξης και η παρουσία τους να δικαιολογεί τη λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου.

Κατά συνέπεια, στη χώρα μας και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος υπάρχουν παιδιά-μαθητές διωγμένα από πολεμικές συρράξεις, από την οικονομική ή την πολιτική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα που γεννήθηκαν, παιδιά που δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα διδασκαλίας, παιδιά με διαφορετικές συνήθειες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τη νέα πολυπολιτισμική κατάσταση στις τάξεις και να λύσουν πολλά ζητήματα όπως:

Το ζήτημα της γλώσσας. Να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν τη νέα γλώσσα και ταυτόχρονα να μαθαίνουν στη νέα γλώσσα.

Της επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών. Να επικοινωνούν οι ίδιοι αποτελεσματικά με τις οικογένειες των αλλόγλωσσων μαθητών.

Του σεβασμού της διαφορετικότητας. Να διαμορφώσουν ένα κλίμα ισότιμης αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών στις τάξεις τους.

Τα κοινωνικά στερεότυπα. Να εντοπίσουν και να αποδομήσουν κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με την καταγωγή.

2. Πολυπολιτισμικότητα

Η ετυμολογία του όρου «πολυπολιτισμικότητα» ενέχει την έννοια της συνύπαρξης πολλών, διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσα σε συγκεκριμένα χωρικά όρια, όπως ενός εθνικού κράτους. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί από τη μία πλευρά έκφραση της παγκοσμιοποίησης των σύγχρονων Δυτικών κοινωνιών και από την άλλη μια κατάσταση που διαμορφώθηκε λόγω του μεταναστευτικού φαινομένου. Οι πληθυσμοί έρχονται αντιμέτωποι με την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, με τους «άλλους» και με όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα, όπως τη γλώσσα, το θρήσκευμα, την κουλτούρα, κ.α.

Σύμφωνα με την Μηλίγκου (2007), με τον όρο πολυπολιτισμικότητα φωτίζονται και περιγράφονται συγκεκριμένες πτυχές της κοινωνικής οργάνωσης, οι οποίες αφορούν στο ζήτημα της υπόστασης και της πολιτισμικής ταυτότητας των σύγχρονων κοινωνιών και αναφέρονται κυρίως στην πολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού των εθνικών κρατών. Η συγκρότηση των εθνικών κρατών συνίσταται σε πολιτισμικά ετερογενείς κοινωνικές ομάδες, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη θέση που αφορά στην πολιτισμική ομοιογένεια των μελών των εθνικών κρατών και η οποία αποτέλεσε τους τελευταίους αιώνες το μέσο-εργαλείο για την ανάπτυξη των εθνικών ταυτοτήτων ως μοχλών της ιστορικής διαμόρφωσης των εθνικών κρατών (Μηλίγκου, 2007).

2.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε κυρίως από το μεταναστευτικό ρεύμα ανάγκασε τις χώρες υποδοχής να αναζητήσουν τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής τρόπους διαχείρισης της νέας πραγματικότητας. Οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν συνοψίζονται σε πέντε κύρια μοντέλα: το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2000: Γκόβαρης, 2004 : Θεοδοσιάδου, 2015).

Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το αφομοιωτικό μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως μέχρι τη δεκαετία του '60. Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν στο ίδιο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο με τον ντόπιο πληθυσμό, εφόσον οι πρώτοι αφομοιωθούν από την κυρίαρχη κουλτούρα. Ο Γκόβαρης (2004) αναφέρει ότι θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής υπήρξε η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος» των αλλοδαπών μαθητών, με σκοπό αυτοί να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής.

Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου προκρίνουν ως θετικά σημεία του μοντέλου, την αίσθηση του «ανήκειν» στη χώρα υποδοχής, την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της, τη συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της χώρας υποδοχής (ομάδες,

οργανώσεις, λέσχες, κ.α.), τους μεικτούς γάμους και την απουσία συγκρούσεων που προκύπτουν από τα διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση της εξουσίας. Το εν λόγω μοντέλο στηρίζεται στην άποψη ότι οι εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο πληθυσμό, να ενταχθούν στο εθνικό σύνολο, με στόχο την ισοδύναμη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας και την ταυτόχρονη εξασφάλιση της συνοχής του κράτους. Όσο αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτό είναι μονοπολιτιστικό και μονογλωσσικό και στοχεύει στην απόκτηση της εθνικής και γλωσσικής επάρκειας από όλους τους πληθυσμούς (Νικολάου, 2000: Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Ο αντίλογος του αφομοιωτικού μοντέλου εκφράζεται στην απαξιωτική αντιμετώπιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μειονοτικών πληθυσμών, όπως της γλώσσας, της κουλτούρας και του πολιτισμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρούνται εμπόδιο στην πολιτική της αφομοίωσής τους και γι αυτό παραγκωνίζονται (Γκόβαρης, 2004: Θεοδοσιάδου, 2015). Όσο αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», οι οποίοι θα πρέπει το συντομότερο δυνατό να ξεπεράσουν το γλωσσικό του έλλειμμα και να μάθουν γρήγορα την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, το οποίο θεωρείται πρωταρχικής σημασίας για τη γρήγορη αφομοίωσή τους. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα αδιαφορεί για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, θεωρώντας το, ζήτημα που οφείλει να απασχολεί τις μειονοτικές ομάδες και όχι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, μετατοπίζοντας τις ευθύνες της κοινωνικής και οικονομικής ένταξής τους, στους ίδιους τους μετανάστες. (Νικολάου, 2000).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αντίθετα από το αφομοιωτικό μοντέλο αναγνωρίζει ότι κάθε πληθυσμιακή ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής αλλά ταυτόχρονα ασκεί επίδραση σ’ αυτή και συμμετέχει στη αναδιαμόρφωσή της. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποδέχεται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων ως μέρος της νέας τους εθνικής ταυτότητας (Νικολάου, 2000). Κατά συνέπεια οι ιδιαιτερότητες των μειονοτικών ομάδων γίνονται αποδεκτές, στο βαθμό βέβαια που δεν εμποδίζουν την ομαλή τους ένταξη στην κυρίαρχη ομάδα και δεν προκαλούν φανερά τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές, όπως επισημαίνουν οι Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη (2008). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στη βάση της «πολυεθνικής ιδεολογίας» η οποία υποστηρίζει ότι όλοι οι πολιτισμοί τόσο αυτοί των μειονοτικών ομάδων όσο και εκείνοι της πλειοψηφίας παρουσιάζουν τόσο διαφορετικά όσο και κοινά στοιχεία (Γκόβαρης, 2004).

Ωστόσο, η αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μειονοτικών ομάδων περιορίζεται μόνο σε εκείνες που αφορούν κυρίως στη θρησκεία, στις εθνικές παραδόσεις, στα ήθη και έθιμα, στη μουσική, στις γιορτές, κ.α. δηλαδή σε εκείνα τα οποία δεν θέτουν υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2000: Γκόβαρης, 2004, Θεοδοσιάδου, 2015). Και σ’ αυτό το μοντέλο η έμφαση δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών των μειονοτικών ομάδων στην κοινωνία της χώρας υποδοχής με

τέτοιον τρόπο ώστε τελικά να διασφαλίζεται η γλωσσική και η πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών (Νικολάου, 2000). Το εν λόγω μοντέλο παρά την αποδοχή της διαφορετικότητας των μειονοτικών ομάδων στάθηκε ανεπαρκές γιατί ζητούσε από τα παιδιά να προσαρμοστούν στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα της κυρίαρχης ομάδας, χωρίς να τους παρέχει στήριξη και βοήθεια. Ο Γκόβαρης (2004) αναφέρει χαρακτηριστικά το παράδειγμα των προγραμμάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών, το οποίο δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο καλύτερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Ο Νικολάου (2000) υποστηρίζει ότι στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γαλλία δεν είναι σαφή τα όρια μεταξύ των δύο μοντέλων, της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Ορισμένοι θεωρητικοί θεωρούν το μοντέλο της ενσωμάτωσης μετεξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης και οι όροι «αφομοίωση» και «ενσωμάτωση» στη Γαλλία είναι σχεδόν ταυτόσημοι, όσο αφορά στην πολιτική που υιοθετείται απέναντι σε μετανάστες και αλλοδαπούς.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 σε πολλές χώρες, στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη όταν έγινε αντιληπτή η αναπαραγωγή του εθνικού διαχωρισμού από γενιά σε γενιά καθώς και η αποτυχία των δύο προαναφερθέντων μοντέλων (αφομοίωσης και ενσωμάτωσης), να δώσουν λύση στα προβλήματα και στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι αλλοδαποί μαθητές. Υπήρξε λοιπόν μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, γνωστό ως πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2000). Βασική θεώρηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι η παραδοχή της πολιτισμικής ανομοιογένειας της κοινωνίας και η ενθάρρυνση για διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και ιστορικών στοιχείων των διαφορετικών ομάδων, τονίζοντας την ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Το εν λόγω μοντέλο στηρίζεται στην αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων όλων των πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας και δεν θεωρεί την καλλιέργεια των ιδιαιτεροτήτων τους, κίνδυνο για τη συνοχή της (Θεοδοσιάδου, 2015).

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι αλλοδαποί μαθητές γνωρίζουν τον εθνικό πολιτισμό και την εθνική τους παράδοση με στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που δημιουργούνται λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μαθητών από τις μειονοτικές ομάδες και στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση (Νικολάου, 2000).

Παρ' όλα αυτά και το πολυπολιτισμικό μοντέλο απέτυχε ως προς τους στόχους του, κυρίως λόγω της υπερβολικής του απλοϊκότητας όπως επισημαίνει ο Νικολάου (2000). Το μοντέλο αυτό στέκεται περισσότερο στην εθνολογική διάσταση του όρου «πολιτισμός» και αποσιωπά την ανθρωπιστική και ορθολογιστική του διάσταση. Επιπρόσθετα, αναδεικνύει μονοδιάστατα το πολιτισμικό σύστημα κυρίως ως προς την «παράδοση», τις «ρίζες» και την «καταγωγή», αγνοώντας την πολυπλοκότητα και τη δυναμική τους. Απαγορεύει κάθε αμφισβήτηση των

ηθών και εθίμων και αρνείται κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση στο όνομα της υπεράσπισης των πολιτισμών. Τέλος, είναι υπερβολικά εστιασμένο στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ατόμων, αναιρώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών (Νικολάου, 2000 : Θεοδοσιάδου, 2015).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 κυρίως στη Αγγλία και στην Αμερική. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του, απαιτούνται αλλαγές στις δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας και όχι μόνο αλλαγές στις στάσεις των ατόμων, έτσι ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μειονοτικών ομάδων. Οι βασικοί στόχοι του εν λόγω μοντέλου συνοψίζονται στις θέσεις για ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνική /φυλετική τους καταγωγή, για δικαιοσύνη του κράτους απέναντι σε όλους τους πολίτες και για απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα τόσο των καταπιεζόμενων όσο και των καταπιεστών. Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει ως αναγκαιότητα την αναθεώρηση θεσμών και δομών του κράτους προς την κατεύθυνση της ισότιμης και δίκαιης αντιμετώπισης των μειονοτικών ομάδων. Ωστόσο, η πολιτική αντιμετώπιση της εξασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους, ενέχει τον κίνδυνο της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, καθιστώντας το σχολείο πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων (Νικολάου, 2000 : Θεοδοσιάδου, 2015).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Η έννοια της «διαπολιτισμικής» εκπαίδευσης συγκροτήθηκε σε αντιπαράθεση με την έννοια της «πολυπολιτισμικής» προσέγγισης, επιχειρώντας να ενισχύσει τη δυναμική της ανταλλαγής, της αλληλεπίδρασης και του διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και συνιστά ένα διαρκές αιτούμενο, σύμφωνα με την Ασκούνη (2001).

Ο Helmut Essinger (2000, όπως αναφέρεται στον Νικολάου) διακρίνει τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, την εκπαίδευση για αλληλεγγύη, την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000) η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την απομάκρυνση από εθνοκεντρικά πρότυπα τα οποία διαπερνούν την εκπαιδευτική πρακτική με την παράλληλη αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας για μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας σε μια κατεύθυνση ανεκτικότητας και αποδοχής του διαφορετικού.

Σύμφωνα με τους Fennes και Hargood (1997, όπως αναφέρεται στο Συμβούλιο της Ευρώπης 2003:34), η διαπολιτισμικότητα είναι κατά βάση μια δημιουργική διαδικασία. Η διαπολιτισμική εκμάθηση είναι κάτι περισσότερο από μια απλή συνάντηση με έναν άλλο. Η διαπολιτισμική εκμάθηση βασίζεται στο αξίωμα ότι ο φόβος για το αλλότριο/ξένο δεν αποτελεί φυσικό πεπρωμένο, αλλά και ότι η πολιτιστική εξέλιξη πάντοτε υπήρξε το αποτέλεσμα της συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών. Το πρόθυμα "διά" υποδηλώνει ότι αυτός ο φόβος αλλά και τα ιστορικά εμπόδια μπορούν να υπερνικηθούν. Υποδηλώνει επίσης τη σύναψη σχέσεων και την ανταλλαγή μεταξύ πολιτισμών. Αλλά, ακόμη περισσότερο, η

διαπολιτισμική εκμάθηση βασίζεται στην προθυμία και στη διάθεση για παραγωγική συνάντηση με τους άλλους πολιτισμούς. Το άτομο συνειδητοποιεί την αξία του ίδιου του πολιτισμού, εξοικειώνεται με τον δικό του πολιτισμό και διερευνά νέους τρόπους συνύπαρξης και συνεργασίας με άλλους πολιτισμούς. Αυτό δεν περιορίζεται σε ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων (π.χ. πώς να επικοινωνεί κανείς μέσω της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας, πώς να χαιρετά, πώς να τρώει), αλλά επεκτείνεται σε μια νοητική κατάσταση στην οποία υπάρχει μεγαλύτερη δεκτικότητα για ανοχή, μια αποδοχή δηλαδή, διαφορετικών αξιών και συμπεριφορών. Η διαπολιτισμική εκμάθηση δεν σημαίνει πάντα τη συνολική αποδοχή και οικειοποίηση απ' την πλευρά του ατόμου διαφορετικών αξιών, αλλά την απόκτηση ευελιξίας ώστε το άτομο να δει αυτές τις αξίες όπως πραγματικά υφίστανται, υπό το πλαίσιο ενός άλλου πολιτιστικού πρίσματος και όχι μέσω του δικού του εθνοκεντρικού φίλτρου. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμικότητα έχει επιπτώσεις τόσο στον «άλλον» όσο και στον ίδιο τον «εαυτό». Εκτός από τη γνώση για άλλους πολιτισμούς, η διαπολιτισμικότητα περιλαμβάνει την καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού του ίδιου του ατόμου υπό το πρίσμα των διαφορών συστημάτων αναφοράς (Συμβούλιο της Ευρώπης 2003:34).

2.2 Προκλήσεις της εκπαίδευσης

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται οι προκλήσεις που προσδιορίζονται από τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και αφορούν στην οργάνωση και στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα σηματοδοτεί την αναγκαιότητα αλλαγής και επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης σε επίπεδο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, του περιεχομένου και των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας.

Ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί πραγματικότητα η οποία θα πρέπει να ενταχθεί και να αναδειχθεί στο πλαίσιο του σχολείου. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004) ανακύπτουν ερωτήματα που αφορούν στη διαμόρφωση ταυτοτήτων. Επικρατούν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων που σχετίζονται με την πρόκριση των ιδιαίτερων ταυτοτήτων των αλλοδαπών μαθητών ή αντίθετα με τη διαμόρφωση μίας διαπολιτισμικής ταυτότητας. Ο Cummins (2005) υποστηρίζει ότι όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των μαθητών αποκλείονται ή αγνοούνται στην παιδαγωγική διαδικασία του σχολείου, οι μαθητές αυτοί ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Η υποβάθμιση της ταυτότητας των μαθητών πείθει τους ίδιους ότι η προσπάθεια για μάθηση είναι μάταιη, με συνέπεια την απόσυρσή τους από τη συμμετοχή τους στη ζωή του σχολείου και ταυτόχρονα την αναζήτηση της επιβεβαίωσης της ταυτότητά τους σε ομάδες που συχνά επιδεικνύουν παραβατική συμπεριφορά. Ωστόσο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η αποδοχή και ο σεβασμός της ταυτότητας του «άλλου» δεν συνεπάγεται την αποδοχή όλων των πολιτισμικών εκδηλώσεων με ένα «φιλελεύθερο», μη αξιολογικό τρόπο. Η κριτική στάση και θεώρηση των πολιτισμικών κεφαλαίων τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές, αναδεικνύει διαφορετικούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων και οδηγεί προς μια βαθύτερη

κατανόηση του κόσμου τους και της ταυτότητάς τους.

Η αποδυνάμωση των στερεοτύπων που αφορούν στην εθνική καταγωγή του «άλλου» αποτελεί πρόκληση για την εκπαίδευση και την καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Αποτελούν πραγματικότητα τα περιστατικά ρατσισμού και εθνοκεντρισμού μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η συνάντηση των ντόπιων με τους «άλλους» δημιουργεί περιχαράκωση στον δικό μας κόσμο και ταυτόχρονα ενισχύει πράξεις αποκλεισμού των άλλων, οι οποίες οδηγούν σε συγκρούσεις με απρόβλεπτες κοινωνικές συνέπειες (Γκόβαρης, 2004). Μέσα σ’ αυτή την πολυπολιτισμική πραγματικότητα το σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί τον βασικό μηχανισμό ενοποιητικής λειτουργίας και σφυρηλάτησης κοινής, ισχυρής, εθνικής ταυτότητας μέσα από την πολιτισμική ομογενοποίηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων, ιστορίας, γεωγραφίας και γλώσσας καθώς και μέσω των σχολικών γιορτών και επετείων. Η εθνική όψη της ταυτότητας προσδιορίζεται και δημιουργείται αντιστικτικά με άλλες εθνικές ταυτότητες, δίνοντας έμφαση στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες. Η διαφοροποίηση όμως με τους «άλλους» δεν αποτελεί ουδέτερη διαδικασία αλλά εμπεριέχει διαδικασία αξιολόγησης, η οποία θέτει υψηλότερα το «δικό μας» έναντι των «άλλων» (Αβδελά, 1997 : Dragonas, Askouni & Kouzelis, 1996: Γκότοβος, 2002).

Πρόκληση για την εκπαίδευση αποτελεί επίσης η παραδοχή της αποτυχίας της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, η οποία εφαρμόστηκε από το 1980. Σύμφωνα με τους Νικολάου (2000) και Θεοδοσιάδου (2015) οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα που θεσμοθετήθηκαν ως αντισταθμιστικά μέτρα για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές τη δεκαετία του 80 απέτυχαν. Οι λόγοι αποτυχίας τους συνοψίζονται στο χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των μαθητών σε αυτά αλλά κυρίως στον στόχο τους, ο οποίος αφορούσε στην προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αυτών. Την ίδια δεκαετία θεσμοθετούνται και τα σχολεία παλιννοστούντων σε Αττική και Θεσσαλονίκη με στόχο την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο κοινωνικό πλαίσιο τα οποία είχαν προπαρασκευαστικό χαρακτήρα. Τελικά τα σχολεία αυτά πήραν μια μόνιμη μορφή εκπαίδευσης εφόσον τα στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές παρέμειναν σ’ αυτά μέχρι το τέλος της φοίτησής τους. Η ανεπάρκειά τους αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι μαθητές επέδειξαν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις για διεκδίκηση θέσης σε Ανώτερα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας μας.

Το 1996 αναγνωρίζεται για πρώτη φορά ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας και εισάγεται η διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον Ν.2413 ΦΕΚ Α 124/14-6-96. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα οποία εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Δυστυχώς από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία κρίθηκαν ανεπαρκή και οδήγησαν στη γκετοποίηση και στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών.

Αποτέλεσαν ειδικές δομές εκπαίδευσης, στο περιθώριο του κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος και ερμηνεύθηκαν ως «εμπόδιο» στην πορεία επίτευξης του γενικού στόχου της ομογενοποίησης (Γκόβαρης, 2004). Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (1997) ενώ τα διαπολιτισμικά σχολεία θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν το μονολιθικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να αποτελέσουν πιλοτικά σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης, οδηγήθηκαν στην απομόνωση και στην περιθωριοποίηση. Ο Νικολάου (2000) προτείνει ότι για να μην γκετοποιούνται οι μετανάστες και οι παλιννοστούντες μαθητές και να μην αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά διαφορετικοί και μειονεκτούντες, η «διαπολιτισμικότητα» να διατρέχει τη σχολική λογική και να αφορά κάθε σχολείο και κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως καταγωγής. Άλλωστε όπως ισχυρίζεται η Κεσίδου (2014) ο πολιτισμικός πλουραλισμός πέρα από τη μετανάστευση ενισχύεται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης. Οι νέοι της Ευρώπης θα κληθούν ούτως ή άλλως να ζήσουν σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού. Άρα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά σε όλα τα σχολεία ακόμη και σε εκείνα που δεν έχουν ούτε έναν αλλοδαπό μαθητή.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι το επίσημο ελληνικό κράτος αναγνώρισε την αναγκαιότητα δημιουργίας εκπαιδευτικών δομών, που αφορούν στην ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες ωστόσο, κρίθηκαν ανεπαρκείς και αποτυχημένες για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Σήμερα το ελληνικό κράτος βρίσκεται μπροστά σε μία νέα πρόκληση. Καλείται να αντιμετωπίσει το νέο μεταναστευτικό ρεύμα των προσφύγων από τη Συρία και να εντάξει τα εκατοντάδες παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα σηματοδοτεί την αναγκαιότητα αλλαγής και επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης σε επίπεδο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, του περιεχομένου και των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας καθώς και της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός, η αποδοχή και ο σεβασμός της ταυτότητας του «άλλου», η εξάλειψη των περιστατικών ρατσισμού και εθνοκεντρισμού αποτελούν ζητήματα που προέκυψαν εξαιτίας του μεταναστευτικού κύματος αλλά παράλληλα ενισχύονται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης και αφορούν την εκπαίδευση στο σύνολό της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο. (Επιμ. Φραγκουδάκη, Α, & Δραγώνα, Θ). Στο *Τι είν' η πατρίδα μας*; Αθήνα. Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη Ν., (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης (67-108). Στο Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ.

Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Τόμος β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins J., (2005) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Dragonas, T, Askouni, N., Kouzelis, G. (1996). Initial Intercultural Teacher EducationQ The singular, non-contradictory identity contested. Στο (Επιμ. Dragonas, Frangoudaki, Inglessi) *Beyond One’s Own Backyard Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens. νήσος.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2014). *Απογραφή πληθυσμού-κατοικιών 2011*. Ανακτήθηκε στις 2 -11-16 από http://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/A1602_SAM01_DT_DC_00_2011_03_F_GR.pdf/e1ac0b1c-8372-4886-acb8-d00a5a68aabe
- <http://www.forcedmigration.org/about/whatisfm/what-is-forced-migration>
- Fennes, H. & Hapgood, K. 1997. Intercultural Learning in the Classroom στο Council of Europe. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο. Josef Huber (Επιμ.). Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- ΠΠΟΔΕ, 2010 <http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stotheia%20IPOSE.pdf>
- Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. (45), 37-59.
- Μηλίγκου, Ε. (2007). Πολυπολιτισμικότητα, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Επιμ. Ρήγα Αναστασία-Βαλεντίνη). *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση. Αθήνα. Gutenberg

Νικολάου, Γ.(2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: ελληνικά γράμματα. Νικολάου, Γ. (2008). Οδηγός Επιμόρφωσης του Έργου: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο).Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ

ΝΟΜΟΣ 2413/96 Οργάνωση και λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 15-11-16 από <https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/549-nomos-2413-96-organosh-leitoyrgia-sxoleia-diapolitismikhs-ekpaideyshs.html>

Σκούρτου, Ε. (2009). Δίγλωσσα Νήπια- Η Σχέση Διγλωσσίας και Μάθησης στο: Γκόβαρης, Χ. (Επιμ.). Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Αθήνα. Ατραπός.