

## Διαπολιτισμικότητα και τρίτος χώρος: Οι πολιτικές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για τη διασπορά<sup>2</sup>

Ευγενία ΑΡΒΑΝΙΤΗ  
Λέκτορας  
ΤΕΕΑΠΗ - Πανεπιστημίου Πατρών

### Εισαγωγή

Η μέχρι τώρα επίσημη (εθνική) τοποθέτηση ως προς τις σχέσεις Ελλάδα – διασποράς απέβλεπε σε μια εθνοκεντρική και ελλαδοκεντρική οριοθέτηση της διασποράς και της γλωσσικής διδασκαλίας υπακούοντας σε μια *ουσιοκρατική παράδοση*. Στόχος ήταν η εθνική ομοιογένεια, χωρίς ουσιαστική κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών μορφών ελληνισμού και των νέων ταυτοτήτων λόγω *τοπικότητας /οικουμενικότητας*. Η κυρίαρχη λογική ήταν αυτή της μέριμνας, της παρέμβασης και της χειραγώγησης του εθνικού κέντρου στη διασπορά (Δαμανάκης, 2007). Αυτό σήμαινε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο μοντέλο μιας ενιαίας εθνικής παιδείας, κυρίως μέσω της δημιουργίας *αμιγών σχολείων*, της απόσπασης εκπαιδευτικών και της αποστολής εκπαιδευτικού υλικού. Η βασική θεωρητική παραδοχή πίσω από αυτή τη λογική ήταν η απόλυτη συνάρτηση της *τοπικότητας/εδαφικότητας* με την *εθνοτικότητα* και η διατήρηση μιας ‘στατικής’ εθνικής ταυτότητας που υπαγορευόταν στο πλαίσιο του έθνους-κράτους, χωρίς να συνυπολογίζεται η βιωμένη τοπικότητα της νέας πατρίδας, λόγω της προσωρινότητας που αποδιδόταν στην ιδιότητα του Έλληνα μετανάστη (γι’ αυτό ονομαζόταν και *απόδημοι* Έλληνες). Η ιδεολογική αυτή χειραγώγηση του εθνικού κέντρου, έγινε περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτή από τις ελληνικές κοινότητες της διασποράς, σύμφωνα και με το βαθμό αυτοτέλειας, αυτοοργάνωσης και ευρωστίας που κατείχαν. Για παράδειγμα, ορισμένες κοινότητες είδαν ως φυσιολογική αυτή τη μονόδρομη σχέση (ίσως λόγω και της εγγύτητας προς την Ελλάδα, π.χ. Γερμανία) αναπτύσσοντας μια *ελλαδοκεντρική ελληνικότητα*. Ενώ άλλες κοινότητες ανέπτυξαν μια πιο ελληνοκεντρική προσέγγιση είτε με αυτοδιοικούμενα συστήματα παροχής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (π.χ. τα απογευματινά σχολεία της Αυστραλίας), είτε με σχολεία και προγράμματα ενταγμένα στο ξένο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. Charter schools, δίγλωσσα σχολεία, εξ’αποστάσεως προγράμματα, κτλ.) για να αντιμετωπίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και τη διαγενεακή μετάβαση.

Ωστόσο, η μετάβαση από τις βιομηχανικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες στην παγκοσμιοποιημένη *κοινωνία του ρίσκου* (risk society) και της *αναστοχαστικής*

---

<sup>2</sup> Το άρθρο αυτό αποτελεί μέρος της δημοσιευμένης το 2013 εργασίας «Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά: Ένα σύγχρονο πλαίσιο εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού» στην Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΝ Ιωαννίνων (Αρβανίτη, 2013α).

νεωτερικότητας (Beck, Giddens & Lash, 1994) σήμανε τον επανακαθορισμό των σχέσεων Ελλάδας και διασποράς με βάση τη διεθνοποίηση, τη *διαπολιτισμικότητα* και την *αμοιβαιότητα*. Στο πλαίσιο αυτό (επανα)σχεδιάζεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, εξελίσσεται δυναμικά η *ελληνικότητα* και αναπτύσσονται οι νέες συλλογικότητες της ελληνικής διασποράς. Το ελληνικό κράτος με το νόμο 2416/96 προσπάθησε να απομακρυνθεί από τις εθνοκεντρικές και ελλαδοκεντρικές οριοθετήσεις των σχέσεων Ελλάδας – Διασποράς, χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία. Οι πολιτικές για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά επαναοριοθετήθηκαν μια δεκαπενταετία αργότερα με τον νόμο 4027/11 με σκοπό να διαμορφώσουν έναν νέο **διαπολιτισμικό χώρο τριαδικών σχέσεων** και πρακτικών προώθησης της ελληνικής γλώσσας/πολιτισμού. Στόχος της νέας νομοθετικής προσπάθειας ήταν η αποκρυστάλλωση μιας συνεκτικής πρότασης για την ανάδειξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας της διασποράς, τον υπερεθνικό/συμβολικό χαρακτήρα συγκρότησης της *ελληνικότητας* αλλά και την προώθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στη βάση του *κοσμοπολιτισμού*. Η εθνική στρατηγική απέβλεπε σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης παρέμβασης καθώς και πολύκεντρης διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ανταλλαγής και δράσης μεταξύ των διαφορετικών πόλων της ελληνικής διασποράς. Η πολιτική αυτή κατεύθυνση στηρίχθηκε στην αρχή της διαπολιτισμικότητας και *αμοιβαιότητας* (*reciprocity*) (Sign 2002) επιδιώκοντας να δημιουργήσει έναν ενδιάμεσο χώρο συναντίληψης και εκπαιδευτικοπολιτικής δράσης.

### **Διαπολιτισμικότητα και τρίτος χώρος**

Ο ρόλος της Ελλάδας ως εθνικού κέντρου με μονομερή επιρροή στη διασπορά ή μέριμνα γι' αυτήν δεν θεωρείται πια δεδομένος. Αυτό διότι αφενός το κράτος αδυνατεί να ανταποκριθεί και να ενισχύσει οικονομικά το σύνολο της παρεχόμενης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, όπως προνομιακά επιτάσσει το Σύνταγμα (παρ.1, άρθρο 108, 2001)· αφετέρου διότι διαφοροποιούνται τα επίπεδα λήψης των αποφάσεων στις κοινότητες της διασποράς (π.χ. οι αποφάσεις, όλο και περισσότερο, λαμβάνονται σε αποκεντρωμένα τοπικά ή και διασπορικά πεδία) μέσα από τη δράση των *κοινωνικών πρωταγωνιστών*. Έτσι, ένας συνεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να λάβει υπόψη του τους *κοινωνικούς πρωταγωνιστές*<sup>3</sup> και τη

---

<sup>3</sup> Οι *κοινωνικοί πρωταγωνιστές* είναι εκείνοι οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί φορείς, αλλά και οι αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες που επηρεάζουν τα πεδία, τις διαδικασίες και τα θέματα της λήψης των αποφάσεων σε χώρους όπου το 'τοπικό' και το 'παγκόσμιο' συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν, καθώς αποτελούν και αυτοί σημαντικούς φορείς αντίστασης στην ομοιογενοποίηση και αλλαγής στις κοινότητές τους (Arvanitis, 2000). Ομοίως, οι *κοινωνικοί πρωταγωνιστές* ή παροικιακοί παράγοντες στην ελληνική διασπορά, (που λειτουργούν έξω από τις επίσημες κρατικές δομές), μπορούν να υπαγορεύσουν ακόμη και τους στόχους και τον προσανατολισμό της γλωσσικής και πολιτισμικής διατήρησης (τόσο σε επίπεδο ελληνικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα εγκατάστασης) μέσα από ένα πλέγμα συχνά αντικρουόμενων συμφερόντων (Ozolins, 1993· Arvanitis, 2007).

δυναμική που προτάσσουν στη διεκδίκηση των συμφερόντων τους. Μια τέτοια διεκδίκηση μπορεί να ανατρέψει αυτόν τον ίδιο το σχεδιασμό. Για παράδειγμα, η πορεία ψήφισης του ν. 4027/2011 πέρασε μέσα από τη σφοδρή κριτική τέτοιων συμφερόντων, τα οποία αντιδρούσαν στο κλείσιμο των αμιγών Λυκείων και τη διακοπή της πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση με ειδικό καθεστώς. Απομένει να διαπιστωθεί το αν θα ανατραπούν οι επίμαχες διατάξεις<sup>4</sup>.

Επιπλέον, κάθε απόπειρα εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, εμπερικλείει την ανάγκη κατανόησης του παγκοσμιοποιημένου πλαισίου, στο οποίο κυριαρχεί η διαπολιτισμική διασύνδεση και η αναδημιουργία νέων ενδιάμεσων χώρων μάθησης, ταυτότητας και δράσης. Για παράδειγμα, η ίδια η παρουσία της ελληνικής διασποράς αποτελεί παράγοντα αντίστασης στην ομογενοποιητική δύναμη της παγκοσμιοποίησης με την καθιέρωση μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στη νέα πατρίδα και τη δημιουργία παγκόσμιων δικτύων επικοινωνίας και συλλογικής σκέψης. Αυτό συμβαίνει διότι οι διασπορές συνδιαλέγονται δυναμικά με τη λεγόμενη *πολιτισμική παγκοσμιοποίηση* και σηματοδοτούν τη μετάβαση από τις παραδοσιακές στις πλουραλιστικές κοινωνίες. Έτσι, στο πλαίσιο της διασποράς υφίσταται ένας διαρκής πολιτισμικός μετασχηματισμός και μια *διαπολιτισμική διασύνδεση* (Hall, 1992) που επιτυγχάνεται με την εντατικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων (μικτοί γάμοι, διαγενεακή εξέλιξη, διασπορικά δίκτυα, κτλ.) και των πολιτισμικών τάσεων, αλλά και με την ανταλλαγή συμβόλων που οριοθετούν εκ νέου την ατομική και τις συλλογικές ταυτότητες. Η πολυμορφία που φέρνουν οι διασπορές δεν είναι μόνο εθνική/εθνοτική αλλά αναδεικνύει την υποκειμενικότητα των μελών τους μέσα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των *κοινωνικών τους βιογραφιών* (lifeworlds), όπως η μνήμη, οι αναμνήσεις, η προφορικότητα, η εμπειρία, τα ενδιαφέροντα και οι προσανατολισμοί, οι αξίες, οι προδιαθέσεις και οι ευαισθησίες, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικοί τρόποι επικοινωνίας, αλλά και οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης και σκέψης (Kalantzis & Core, 2012). Αυτή η *παραγωγική διαφορετικότητα* (productive diversity) αποτελεί σημαντικό κοινωνικό μαθησιακό κεφάλαιο, πάνω στο οποίο οικοδομούνται οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες γνώσης. Συγχρόνως, η *παραγωγική διαφορετικότητα* είναι συνδεδεμένη με τη διαδικασία συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας (π.χ. αμερικανικής, αυστραλιανής, κτλ.) μέσα σε ένα πλαίσιο

---

<sup>4</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η παρουσία των ελληνικών κοινοτήτων στη Γερμανία που ακολουθούν μια «διχοτομική» εκπαιδευτική προσέγγιση. Το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών ελληνικής καταγωγής φοιτούν στο γερμανικό σύστημα με αξιοσημείωτες επιδόσεις, ενώ περιορισμένος αριθμός φοιτά στα αμιγή σχολεία, τα οποία είναι ξεκομμένα από το γερμανικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Τα μέλη αυτών των ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένων «παράλληλων κοινοτήτων», όπως τις χαρακτηρίζει ο Δαμανάκης (2007:117), αν και αποτελούν το 20% των Ελλήνων της Γερμανίας διατηρούν οργανωμένα δίκτυα και πολιτικές προσβάσεις στο ελλαδικό πολιτικό σύστημα, ικανές τόσο για τη ματαίωση επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για τη μονοπώληση των οικονομικών πόρων που διατίθενται από την Ελλάδα για τη στήριξη των αμιγών σχολείων και των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας.

που προωθεί το πολιτειακό καθήκον, τον πολιτισμικό σεβασμό και την κοινωνική ισότητα (Cope & Kalantzis, 1997).

Συνολικά, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σχεδιασμός προϋποθέτει σαφή αντίληψη εννοιών όπως η *διαπολιτισμικότητα*, η *συγχρονία* (simultaneity) των συστηματικών σχέσεων με το *εδώ* και το *εκεί* (Καραγιάννης, 2006), η χωρητικότητα και ο τρίτος χώρος, η διεθνικότητα, κτλ.

Πιο συγκεκριμένα, η ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά στηρίζεται:

i) στη *διαπολιτισμικότητα* μια έννοια που υιοθετεί την αναστοχαστική και συμπεριληπτική στάση απέναντι στη *διαφορετικότητα* (diversity) και την *ετερότητα* (otherness). Η διαπολιτισμικότητα οριοθετείται από διαδικασίες αναστοχαστικότητας, αμοιβαιότητας, αλληλοκατανόησης, διαμεσολάβησης, διαπροσωπικής επικοινωνίας, διαπολιτισμικού διαλόγου, προσαρμοστικότητας και συνεργατικής δράσης. Η διαπολιτισμικότητα υποστηρίζει την αλληλοσυσχέτιση τοπικού και παγκόσμιου (την *παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα*) και την κινητικότητα, καθώς και την ευέλικτη συμμετοχή σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και εργασιακά περιβάλλοντα (τοπικά και παγκόσμια) (Arvanitis, 2014).

ii) σε *ενδιάμεσους ή τρίτους χώρους* (intermediate/third spaces) διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ανταλλαγής και δράσης όπως οι νέοι *διεθνικοί χώροι* που αναπτύσσονται στη διασπορά και στους οποίους διαμορφώνονται νέες μορφές ετερότητας ή συλλογικής ταυτότητας.

Οι ενδιάμεσοι αυτοί χώροι αναθεωρούν ακόμη και την έννοια της *χωρηκότητας* (spatiality) και της αποκλειστικής της σχέσης με την *εθνοτικότητα* (*απεφαδοποίηση της εθνοτικότητας*), δίνοντας στην ετερότητα έναν συμβολικό/ υπερτοπικό χαρακτήρα (Cohen, 1997). Η *χωρηκότητα* εκλαμβάνεται ως μια ζώνη δυναμικά εξελισσόμενης πολιτισμικής επαφής και μετασχηματισμού και συμβάλλει στη δημιουργία ενός πολυδιάστατου *τρίτου/ενδιάμεσου πολιτισμού*<sup>5</sup> (Soja, 1996) που κάθε άλλο παρά στατικός είναι. Έννοιες όπως (*αυτο*)*αναστοχαστικότητα* (self-reflexivity) και *υβριδικότητα* (hybridity) (Bhabha, 1994) έρχονται να διευρύνουν την αναδημιουργία και το συνδυασμό διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων στον ενδιάμεσο χώρο και να αμφισβητήσουν τις μεγάλες αφηγήσεις περί (εθνικής, εθνοτικής, πολιτισμικής, γλωσσικής, κτλ) ομοιογένειας ή ετερότητας. Επίσης, αυτές οι έννοιες δίνουν πολλαπλές δυνατότητες στο άτομο να μετασχηματίζει

---

<sup>5</sup> Η έννοια του *ενδιάμεσου πολιτισμού* δεν παραπέμπει σε μια στατική θεώρηση του πολιτισμού αλλά σε ένα εμπλουτισμένο, συμπληρωματικό και ρευστό χώρο στον οποίο πολιτισμικά πρότυπα διασταυρώνονται και μετασχηματίζονται προϋποθέτοντας τη χαλάρωση των άκαμπτων ορίων της συλλογικής ή ατομικής ταυτότητας μέσα από αυτοαναστοχαστικότητα και κριτική συνειδητοποίηση (Arvanitis, 2014, σελ. 7).

υπάρχουσες αντιλήψεις, σχέσεις και ταυτότητες και να αντιληφθεί καλύτερα τη θέση του στο κοινωνικό γίνεσθαι με κριτική επίγνωση. Αυτό γίνεται μέσα από την αμφισβήτηση εδραιωμένων πολιτισμικών παραδοχών και μεγάλων εθνοκεντρικών αφηγήσεων. Ο *ενδιάμεσος χώρος* ξεφεύγει από (αν και συνυπολογίζει) τις παραδοσιακές θεωρήσεις της ετερότητας (π.χ. *δυϊσμοί* και χειραφετητική ρητορική των μειονοτήτων). Προσφέρει τη δυνατότητα στο άτομο να συμμετέχει σε μια ανοιχτή συζήτηση και αναστοχασμό σχετικά με την πολλαπλότητα, την αλληλοεπικάλυψη και την αμφισημία πτυχών της ταυτότητάς του αλλά και την αντιφατικότητα των συσχετίσεων και της συμμετοχικότητας που αναπτύσσει με διάφορες ομάδες και άτομα, πάντα με δυναμικό και διαφοροποιημένο τρόπο και μακριά από τα στενά όρια του πολιτισμικού του προτύπου. Ο χώρος αυτός είναι κατεξοχήν χώρος διαπολιτισμικής επίγνωσης, διαμεσολάβησης και μετασχηματισμού (Arvanitis, 2014). Συνολικά η έννοια **του διαπολιτισμικού χώρου, που δημιουργείται ως τρίτος χώρος στη βάση των τριαδικών σχέσεων, λειτουργεί ως ένα** διεθνικό κοινωνιογνωσιακό πεδίο μάθησης και αναστοχαστικής δράσης.

iii) στη *διεθνικότητα*, δηλαδή στη δημιουργία των *διεθνικών χώρων και πεδίων δράσης* (Καραγιάννης, 2006), καθώς οι πάλαι ποτέ εθνοτικές διασπορές μετασχηματίζονται σε *διεθνικές κοινότητες* (transnational communities) που προωθούν συστηματικές σχέσεις με το *εδώ* και το *εκεί*, αλλά και παρεμβάσεις για την ικανοποίηση των διαφοροποιημένων αναγκών τους αναπτύσσοντας νέους διεθνικούς χώρους μάθησης. Δηλαδή, οι διασπορές πλέον ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές τους ανάγκες μέσα από τα νέα διασπορικά δίκτυα δομών, οργάνωσης και επικοινωνίας ή ακόμη και μέσω ενταγμένων δομών στη χώρα εγκατάστασης, χωρίς να συνδέονται απόλυτα και μονογραμμικά με τη χώρα καταγωγής. Έτσι, η πολιτισμική και γλωσσική διατήρηση παίρνει πολλαπλές διαστάσεις και νοηματοδοτείται από τις πολλαπλές θεάσεις των ελληνικών κοινοτήτων και όχι από μια ενιαία εθνική πολιτική κοινής παιδείας. Η διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας είναι πια ένα παγκόσμιο φαινόμενο που ξεφεύγει από τα στενά παροικιακά/εθνοτικά ή και εθνικά πλαίσια, ενώ η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού αποκτά ποικίλες νοηματοδοτήσεις και παιδαγωγικές εφαρμογές. Συνεπώς, η πολιτισμική και διαγενεακή ετερογένεια και διαφορετικότητα της διασποράς, οι πολλαπλές ταυτότητες και αντιλήψεις της *ελληνικότητας*, οι διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες ως προς τη γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση των ελληνικών παροικιών, αλλά και ο σύγχρονος ρόλος της χώρας καταγωγής/προέλευσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, διαφοροποιούν σημαντικά τον βαθμό και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ανά τον κόσμο. Γι'αυτό το λόγο απαιτείται ένας πολυσχιδής και διαφοροποιημένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός (ad hoc policy and planning).

iv) στον επανακαθορισμό της ετερότητας στη βάση της *τοπικότητας* στη διασπορά. Δηλαδή, παρατηρείται μια ανασύνθεση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας με πολιτισμικά στοιχεία, με τα οποία υπάρχει συμβολική/συναισθηματική ακόμη και βιωματική ταύτιση. Σημαντική διάσταση εδώ είναι η διαγενεακή (intergenerational) μετάβαση και συμμετοχή σε εθνοτικοπικές οργανώσεις και παγκόσμια δίκτυα, αλλά

και η *κατατημητική ταυτότητα* (segmentary identity) των μελών της διασποράς όπως των Καστελλοριζιτών και των Κυθηρίων (Chryssanthopoulou, 2009, Χρυσανθοπούλου, 2012). Από την άλλη η *τοπικότητα* αναδημιουργείται και ως προς τη χώρα καταγωγής με νέες τοπικές ιστορίες, αφηγήσεις και διαδρομές. Για παράδειγμα, ως τόπος καταγωγής δεν νοείται μόνο η *εθνοτικοεθνική* (ethno-national), αλλά και η *εθνοτικοτοπική* (ethno-regional) διάσταση του *ανήκειν* (Καραγιάννης, 2006· Chryssanthopoulou, 2009· Χρυσανθοπούλου, 2012).

Επίσης, όπως έχει υποστηρίξει ο Cohen (1997), η διασπορά λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο συγκεκριμένο (τοπικό) και το γενικό (παγκόσμιο/οικουμενικό). Η έννοια αυτή της *παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας* αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο (αντί)δρασης στην παγκοσμιοποίηση με την ανάδειξη των τοπικών πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων (Clifford 1997· Eriksen, 2007). Έτσι, η περαιτέρω ανάπτυξη και συγκρότηση της ελληνικής διασποράς στον 21ο αιώνα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα επιτυχημένο μοντέλο που θα αναδεικνύει την *παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα* μέσα από τον συνδυασμό του κοσμοπολίτικου και της εθνοτικής/εθνικής ιδιαιτερότητας/πολιτισμού. Κάτι τέτοιο θα συνέβαλλε στη διαμόρφωση σύγχρονων κοινωνικών δομών/αλληλεπιδράσεων, νέων τρόπων πολιτισμικής αναπαραγωγής, μετασχηματισμού και διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας (Vertovec, 1999). Επιπλέον, θα συνέβαλλε και στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας συνείδησης της ελληνικότητας που αμφισβητεί την αποκλειστική σχέση με το έθνος-κράτος (π.χ. διπλή υπηκοότητα, πολλαπλές ταυτότητες, μετασχηματισμός εθνικής ταυτότητας).

Συνολικά θα λέγαμε ότι ένας σύγχρονος εκπαιδευτικοπολιτικός σχεδιασμός θα πρέπει να συνυπολογίζει όλα τα παραπάνω σημεία. Ο νόμος 4027/2011 αποτέλεσε μια τέτοια προσπάθεια κατανόησης του ενδιαμέσου χώρου μάθησης, ταυτότητας και δράσης που δημιουργείται στις κοινότητες της διασποράς.

### **Άξονες ελληνόγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη διασπορά**

Μια σημαντική θεωρητική παραδοχή, που αναλύει καλύτερα το πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διασπορά, είναι το πλαίσιο των *τριαδικών σχέσεων* (Cohen 1997· Αρβανίτη 2000) ή του *διασπορικού τρίπολου* (Δαμανάκης, 2007). Η ελληνική διασπορά αποτελεί σημαντικότερη μορφή οριζόντιας κοινωνικής οργάνωσης (με την ύπαρξη οργανισμών, δικτύων, κοινοτήτων, εκκλησίας, κτλ.), όπου αναδεικνύει τη σύνδεση και συνταύτιση με πολλαπλές τοπικότητες πέρα και έξω από το *έθνος-κράτος*. Η οριζόντια αυτή οργάνωση αποτελεί αφενός ένα μοντέλο κατανόησης και ανάλυσης των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης, αλλά και αλληλεπίδρασης με αυτές και αφετέρου ένα μοντέλο κατανόησης της εξέλιξης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και με βάση το πλαίσιο διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας της νέας πατρίδας. Έτσι οι σχέσεις Ελλάδας – διασποράς στηρίζονται πάνω σε *τριαδικές σχέσεις* που συνδυάζουν την οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ μιας γεωγραφικά διασκορπισμένης ομάδας (διασπορικής κοινότητας που ωστόσο έχει ακόμη μια συλλογική αίσθηση της

ταυτότητας), της νέας γεωγραφικής περιοχής διαμονής/εγκατάστασης της εθνοτικής ομάδας και, τέλος, της πατρίδας καταγωγής/προέλευσης (Cohen, 1997· Arvanitis, 2004 & 2006).

Το νέο θεσμικό πλαίσιο (ν.4027/11) αναφέρεται σε επτά άξονες εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού, οι οποίοι προσβλέπουν σε μια ολοκληρωμένη γλωσσική πολιτική στο πλαίσιο της ελληνικής διασποράς και στην προοπτική μιας *μετασχηματισματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Αρβανίτη, 2013β). Αυτοί είναι:

*i) Η δημιουργία συστήματος διοικητικού συντονισμού και αξιολόγησης του παραγόμενου έργου σε σχέση με τους διατιθέμενους πόρους για την καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων.*

*ii) Ο καθορισμός στοχοθεσίας, εκπαιδευτικών αναγκών και προτεραιοτήτων τόσο για τη γλώσσα/πολιτισμό όσο και για τους φορείς εκπαίδευσης ανά περιφέρεια-στόχο (π.χ. Ευρώπη, Αυστραλία, Αμερική, Ασία, κτλ.). Αυτό προϋποθέτει και τη χαρτογράφηση της παρουσίας της γλώσσας και των εκπαιδευτικών φορέων στην ελληνική διασπορά, πάνω στην οποία θα στηριχθούν ο εθνικός και ο περιφερειακός στρατηγικός σχεδιασμός μέσα από αμοιβαίο διάλογο και συνέργειες αρμοδίων υπουργείων και φορέων της διασποράς.*

*iii) Η γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση μέσα από την ενδυνάμωση της κοινωνικής θέσης της ελληνικής γλώσσας κατά τόπους (status planning). Ο νέος νόμος ρητά προωθεί τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας, ώστε να επιδιώξει την ενδυνάμωση της θέσης της ελληνικής γλώσσας στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Η καθιέρωση μιας νέας επιχειρηματολογίας θα προωθούσε την εκμάθηση γλωσσών για την εκπαίδευση πολύγλωσσων πολιτών του κόσμου, με δυνατότητα κινητικότητας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας/επίγνωσης. Τα άτομα αυτά θα συμβάλλουν αφενός στην οικοδόμηση κοινωνιών συνοχής μέσα ακριβώς από τον γλωσσικό και πολιτιστικό πλουραλισμό, και αφετέρου στη δημιουργία μιας ποιοτικά προοδευτικής και σύνθετης πολιτειακής και παγκόσμιας ταυτότητας (Arvanitis, 2006).*

*iv) Η διεθνοποίηση της γλώσσας μέσα από τη χρήση της για ευρύτερη επικοινωνία και την αύξηση των ομιλητών της (acquisition planning), αλλά και μέσα από διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα. Το παγκόσμιο εκπαιδευτικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από τη διεθνοποίηση της γνώσης και των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και από τη διαχείριση της πολιτισμικής και όχι μόνο πολυμορφίας με νέες και ευέλικτες μορφές τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Έτσι ενθαρρύνεται η αξιοποίηση προγραμμάτων δια βίου και ηλεκτρονικής μάθησης στον ελληνισμό της διασποράς (πάντα στο πλαίσιο της αμοιβαίας ανταλλαγής τεχνογνωσίας και παιδαγωγικής μεθοδολογίας), ώστε να υλοποιηθούν βιώσιμες εκπαιδευτικές λύσεις που θα αυξήσουν και τον αριθμό των ξένων που μαθαίνουν ελληνικά. Επιπλέον, η ανάπτυξη διεθνών διαπανεπιστημιακών σχέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων*

(κατάρτισης, προπτυχιακών, μεταπτυχιακών) μεταξύ των φορέων της ελληνικής διασποράς, αποτελεί κίνητρο αλλά και μπορεί να συμβάλει στην πιο ουσιαστική μεταξύ τους σύνδεση και στη βελτίωση του επιπέδου γλωσσικής επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επίγνωσης.

*ν) Η διαφοροποιημένη διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας και η αναδιάρθρωση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ). Η παιδαγωγική προσέγγιση αναφέρεται στην ενίσχυση, ανάπτυξη και εφαρμογή προσχολικών προγραμμάτων εμβάπτισης στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, στην αξιοποίηση της μεθοδολογίας της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup> / ξένης γλώσσας, αλλά και στη δημιουργία καινοτόμων περιβαλλόντων μάθησης μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων παιδαγωγικού σχεδιασμού, κοινωνικής δικτύωσης και ψηφιοποιημένου πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού.*

Στόχοι αυτής της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης που μπορεί να επιτευχθεί ιδίως σε αναγνωρισμένες, ενταγμένες ή δίγλωσσες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (όπως προβλέπεται στα άρθρα 2 και 6 του ν.4027/2011) είναι:

- Η αξιοποίηση όλου του κοινωνικού κεφαλαίου μάθησης των παροικιών της διασποράς που οικοδομείται με βάση την πολιτισμική, κοινωνική διαφορετικότητα και τα δίκτυα σχέσεων, προκειμένου να ενδυναμωθεί η πολλαπλή ταυτότητα του σύγχρονου πολίτη,
- Η επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική γλώσσα,
- Ο αναστοχασμός σε θέματα κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού και των πολλαπλών συλλογικών ταυτοτήτων με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και θετικών στάσεων,
- Η αναστοχαστική δράση για ενεργή ιδιότητα του πολίτη,
- Η μετασηματισμός και η κοινωνική αλλαγή,
- Η διαχείριση και η κατανόηση της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας ως σημαντικού μαθησιακού κεφαλαίου, και
- Η δημιουργία μιας παγκόσμιας συνείδησης *ελληνικότητας*.

Σημαντική διάσταση μιας σύγχρονης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι ότι διαμορφώνει σημαντικές γενικές ικανότητες στους πολίτες, όπως ικανότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού, διαπολιτισμικής ικανότητας και επίγνωσης, επικοινωνιακής ικανότητας, ικανότητας διαχείρισης της πολυμορφίας, συνεργατικότητας, αλλά και δημιουργικής αντιπαράθεσης και ικανότητας μετασηματισμού (Αρβανίτη, 2011).

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στην αναδιάρθρωση των ΠΣ και τον (ανα)σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και των περιεχομένων (το *Τ1* της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης) στη βάση προδιαγραφών γλωσσομάθειας που



ισχύουν κάθε φορά (π.χ. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Εκμάθησης Γλωσσών, Αυστραλιανό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, κτλ.). Αυτό παραπέμπει στη δημιουργία διαφοροποιημένου υλικού κατά τόπους από τους ίδιους τους φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και με την αρωγή της ελληνικής πολιτείας εφόσον απαιτείται (σηματοδοτώντας την απομάκρυνση από έναν ελλαδοκεντρικό σχεδιασμό των ΠΣ). Σημαντική παράμετρος στη διαμόρφωση αυτών των ΠΣ παραμένει ο διάλογος, η αναστοχαστικότητα και ο αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός για την ανάδειξη της διαφορετικότητας που υπάρχει στην ελληνική διασπορά.

vi) *Η διαφάνεια στην επιλογή, αξιολόγηση, κατάρτιση και πιστοποίηση του στελεχιακού δυναμικού.* Πέρα από τα θέματα διαφάνειας στην επιλογή του προσωπικού, αξιολόγησης και ενδυνάμωσής του, περιγράφεται στο νόμο ν. 4027/2011 και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στη διασπορά με δυνατότητες αλληλόδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας στο πλαίσιο καλά οργανωμένων κοινών επαγγελματικών δικτύων μάθησης, που ονομάζονται *κοινότητες πρακτικής-communities of practice* (Wenger, 1998· Longworth, 2006).

Η περαιτέρω θεσμοθέτηση ενός πλαισίου επαγγελματικής μάθησης των αποσπασμένων κυρίως εκπαιδευτικών θα συνέβαλλε αφενός στην καλύτερη επιμόρφωσή τους σε νέες καινοτόμες μεθόδους, δοκιμασμένες σε πολυπολιτισμικά συστήματα εκπαίδευσης, και αφετέρου στη μεταφορά αυτής της τεχνογνωσίας και στην Ελλάδα. Έτσι, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πολιτισμικοί μέντορες στη χώρα απόσπασης με αρμοδιότητες συνεργατικής μάθησης και συνεργασίας με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς με στόχο τον (ανα)σχεδιασμό ΠΣ, και τη συνεργατική και ομότιμη μάθηση (peer to peer learning). Ιδιαίτερα η, από κοινού, επιμόρφωση αποσπασμένων και ομογενών εκπαιδευτικών σε *κοινότητες πρακτικής* και με δυνατότητες διδακτικού σχεδιασμού θα ενίσχυε τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή. Ένα ακόμη σημείο προς εξέταση είναι η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ως διαπολιτισμικών μεσολαβητών και μεντόρων με την επιστροφή τους στην Ελλάδα.

vii) *Τέλος, η οικοδόμηση (ηλεκτρονικών) διασπορικών δικτύων και κοινοτήτων μάθησης* συνδυάζοντας την τοπική ιδιαιτερότητα και την παγκόσμια προοπτική. Ένας συνεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός προσβλέπει στην οικοδόμηση ενός διεθνικού κοινωνιογνωσιακού πλαισίου εκμάθησης της γλώσσας στην ελληνική διασπορά μέσα από διεθνή δίκτυα/κοινότητες μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Έτσι ενδυναμώνεται η γλωσσική χρήση και οικοδομούνται νέες συλλογικότητες και συνεργασίες. Τέτοια εκπαιδευτικά (ηλεκτρονικά) δίκτυα, όπως αυτό που προβλέπεται από το συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα ΕΣΠΑ (βλ. <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?students>), μπορούν να οικοδομηθούν πάνω σε δραστηριότητες ομαδικής, ομότιμης και συνεργατικής μάθησης και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι μονάδες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες παραγωγής

γνώσης, που σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες για συνεργατική, ευέλικτη και μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι εμπειρίες αυτές αφορούν διαθεματικά προγράμματα συνεργατικής μάθησης με σχολικά δίκτυα μάθησης εντός και εκτός Ελλάδας και σε θέματα όπως η μετανάστευση, η εξέλιξη των ελληνικών κοινοτήτων στο εξωτερικό, ο αυτοπροσδιορισμός μέσα από ιστορίες ζωής και η ιστορία των Ελλήνων της διασποράς. Τέλος, νέους διεθνικούς χώρους άτυπης μάθησης, αποτελούν και τα σημαντικά δίκτυα των φορέων της ελληνικής διασποράς (κυρίως εθνοτικοτοπικά, π.χ. των Καστελλοριζιών [βλ. <http://www.kastellorizo.com/>] και των Κυθηρίων της Αυστραλίας <http://www.kythera-family.net/>) που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και αποτυπώνουν την κοινωνικοπολιτισμική όσμωση της *παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας*.

### Επίλογος

Η ελληνική πολιτεία με τον νέο νόμο 4027/2011, εγκαινίασε μια διαπολιτισμική εκπαιδευτικοπολιτική προσέγγιση πολύκεντρης επικοινωνίας και παρέμβασης στην ελληνική διασπορά. Η εφαρμογή των αξόνων που προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο και τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, στηρίζονται αφενός σε μια στοχευμένη στρατηγική παρέμβαση προώθησης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και αφετέρου στην ανταπόκριση των φορέων της διασποράς. Οι συνέργειες που μπορεί να αναπτυχθούν και η αμοιβαιότητα στον καθορισμό των σχέσεων, είναι ουσιαστικά η δύναμη αναδημιουργίας που θα διασφαλίσει βιώσιμα και καινοτόμα προγράμματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η υλοποίηση του νόμου αλλά και οι ενέργειες εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ακολουθήσουν, θα αποδείξουν στην πράξη την αποτελεσματικότητα της θεσμικής αυτής παρέμβασης.

Τέλος, σημαντική παράμετρος στον εκπαιδευτικοπολιτικό σχεδιασμό αλλά και τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές εφαρμογές που ανατροφοδοτούν και την ελληνική πραγματικότητα, είναι η αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης που υπάρχει για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Η υποστήριξη από την ελληνική πολιτεία της πολιτικής *ανοιχτής πρόσβασης* για το σύνολο των μελετών, των ερευνητικών προγραμμάτων και των καινοτόμων πρακτικών (που υλοποιούνται στη διασπορά και στην Ελλάδα) μέσα από μια ενιαία εκπαιδευτική πύλη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα σημάνει την ολιστική προσέγγιση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται και στη χώρα μας. Αλλά πολύ περισσότερο, θα προωθήσει την ανάπτυξη συνεργειών, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης μεταξύ ελληνικής και διασπορικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι καθοριστικής σημασίας η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του *τεχνολογικού πολιτισμού* (κοινότητες/δίκτυα ηλεκτρονικής και συνεργατικής μάθησης) και των εργαλείων διδακτικού σχεδιασμού σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εργασίας, ώστε να είναι δυνατή η πρόσβαση και η ανταλλαγή των μαθησιακών προϊόντων.

Τέλος, κάθε σχεδιασμός για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού οφείλει να αξιοποιήσει το τεράστιο πολυμορφικό διαπολιτισμικό δίκτυο της ελληνικής διασποράς και την προσαρμοστικότητα και νεωτερικότητα που αυτό

φέρνει για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Η καθήλωση σε ελλαδοκεντρικές λογικές θα στερήσουν αυτό το προνόμιο από την προσπάθεια του ελληνισμού για τη γλωσσική και πολιτισμική του διατήρηση και εξέλιξη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Arvanitis, E. (2000). *Greek ethnic schools in transition: policy and practice in Australia in the late 1990s*, (Ph.D. thesis), School of Education, Language and Community Services, RMIT University.
- Arvanitis, E. (2004). Greek Ethnic Schools in a Globalising Context. In *Journal of Modern Greek Studies Australia and New Zealand*, 11-12: 241-257.
- Arvanitis, E. (2006). Community Building Education and Greek Diasporic Networks. In *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1 (3): 153- 162.
- Arvanitis, E. (2008). Memories of Bonegilla: A Narrative of Migration and Modernity, In *International Journal of the Book*, 5, (2): 157-164.
- Arvanitis, E. (2014). The Intercultural Mediation: A Transformative Journey of Learning and Reflexivity. In E. Arvanitis & A. Kameas (Eds.) *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation*. USA: Common Ground. (in press).
- Beck, U., A. Giddens, & S. Lash (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Chryssanthopoulou, V. (2009). Gender and Ethno-Regional Identity among Greek Australians: Intersections. In E. Tastsoglou (ed.), *Women, Gender, and Diasporic Lives. Labor, Community, and Identity in Greek Migrations*. U.K: Lexington Books, 197-227.
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. New York: Harvard University Press.
- Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.
- Cope, W. & M. Kalantzis (1997). *Productive Diversity: A new Australian Model for Work and Management*. Sydney: Pluto Press.
- Fishman, J. et al. (1985). *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton.
- Hall, S. (1992). *The Question of Cultural identity in Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press.
- Kalantzis, M. & B. Cope (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education* (2<sup>nd</sup> edition). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. Routledge.
- Ozolins, U. (1993). *The Politics of Language in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press.

- Singh, M. (2002). Rewriting the Ways of Globalising Education?. In *Race Ethnicity and Education*, 5 (2): 217-230.
- Singh, M. (2002). Rewriting the Ways of Globalising Education?. In *Race Ethnicity and Education*, 5 (2): 217-230.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching trans-nationalism. In *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2): 447-462.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. UK: Cambridge University Press.

### Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτη, Ε. (2013α). Πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικότητα και μετασχηματιστική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο 'εμείς' και 'οι άλλοι'. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 90-123.  
(<http://ecedu.uoi.gr/index.php/research/epistimoniki-epetirida>)
- Αρβανίτη, Ε. (2013β). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση: Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης: Προς τη νέα μάθηση. Στο Μ Kalantzis & Β. Core, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική. 9-25.
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Διάδραση: 539-551.
- Αρβανίτη, Ε. (2007). Η Αυστραλιανή Εκπαιδευτική Πολιτική και οι Μορφές Εκπαιδευτικής Αυτοοργάνωσης της Ελληνικής Διασποράς, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3: 221-231. (επανέκδοση).
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση (2010) *Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Διαθέσιμο στο <http://www.edulll.gr/?p=2183>. (25/7/2012).
- Eriksen, T.H. (2007). *Μικροί τόποι, μεγάλα ζητήματα. Μια εισαγωγή στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία* (μετ. Α. Κατσικερός, επιμ. Ι. Μάνος). Αθήνα: Κριτική.
- Καραγιάννης, Β (2006). Μετανάστευση-Διεθνικότητα-Κινητικότητα: Παρατηρήσεις πάνω στην έρευνα διεθνικής μετανάστευσης. Στο *Σύγχρονα Θέματα*, Ιανουάριος-Μάρτιος, (92): 23-30.
- Νόμος 4027/2011, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό και Άλλες Διατάξεις* (ΦΕΚ 233 - 04.11.2011)
- Νόμος 4027/2011, *Αιτιολογική Έκθεση*.

Χρυσανθοπούλου, Β. (2012). Η διαγενεακή διαχείριση της εθνικής ταυτότητας στους Καστελλοριζιούς του Περθ Δυτικής Αυστραλίας: Μια ανθρωπολογική προσέγγιση. Στο Α. Κόντης & Ν. Τάτσης (επιμ.) *Ο Ελληνισμός της Αυστραλίας*, Σειρά Ειδικών Μελετών της Μετανάστευσης και Διασποράς, Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (υπό έκδοση).