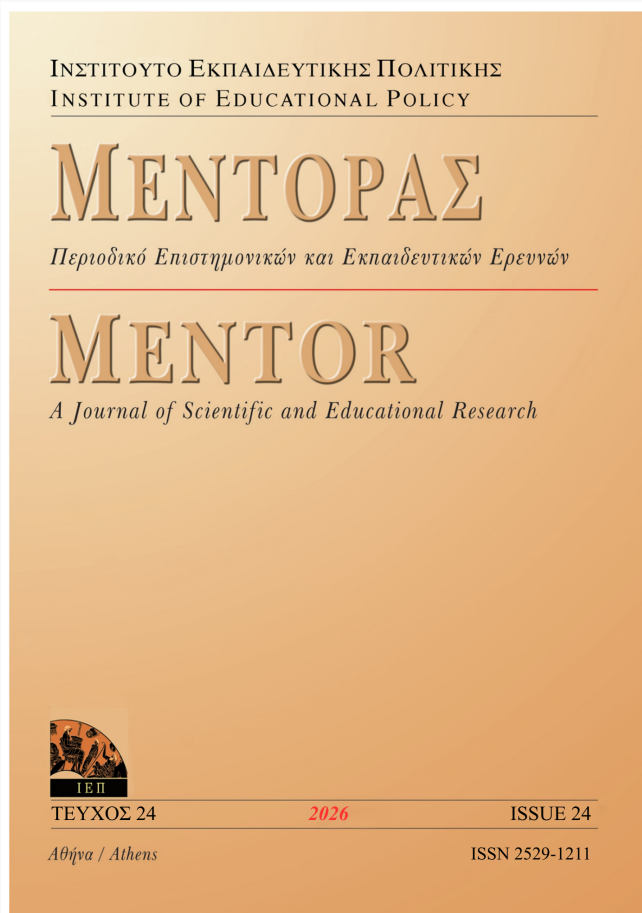


## Μέντορας

Τόμ. 24, Αρ. 1 (2026)

MENTOPAS



**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα: Προκλήσεις, Καλές Πρακτικές και Συγκριτικές Ευρωπαϊκές Εμπειρίες**

Γεώργιος Παπαδόνας

doi: [10.12681/mentor.42357](https://doi.org/10.12681/mentor.42357)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδόνας Γ. (2026). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα: Προκλήσεις, Καλές Πρακτικές και Συγκριτικές Ευρωπαϊκές Εμπειρίες. *Μέντορας*, 24(1), 129-161. <https://doi.org/10.12681/mentor.42357>

# Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα: Προκλήσεις, Καλές Πρακτικές και Συγκριτικές Ευρωπαϊκές Εμπειρίες

## Intercultural Education in Greece in the 21st Century: Challenges, Good Practices, and Comparative European Experiences

Γεώργιος Παπαδόνας

Med, ΠΕ 70, δάσκαλος

38<sup>ο</sup> Δ.Σ. Λάρισας

[giopad71@gmail.com](mailto:giopad71@gmail.com)

### Περίληψη

Το άρθρο διερευνά τις θεωρητικές και πολιτικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, εστιάζοντας στην αναγκαιότητα αναθεώρησης του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει την πολιτισμική ετερότητα. Το πρόβλημα που εντοπίζεται αφορά στην ασυνέπεια μεταξύ των θεσμικών διακηρύξεων και της εφαρμογής στην πράξη, καθώς και στην περιορισμένη αξιοποίηση καλών ευρωπαϊκών πρακτικών. Η μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση και συγκριτική αποτίμηση εκπαιδευτικών πολιτικών από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Καταλήγει στη διατύπωση προτάσεων πολιτικής για ένα συνεκτικό και συμπεριληπτικό μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει, είναι ότι απαιτείται ένας στρατηγικός σχεδιασμός με επαρκείς πόρους, θεσμική συνέπεια και αξιολόγηση της εφαρμογής των μέτρων, ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να λειτουργήσει ως μοχλός συνοχής και ισότητας σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ικανότητα, εκπαιδευτική πολιτική, διαπολιτισμός

### Abstract

This article explores the theoretical and policy dimensions of intercultural education in 21st-century Greece, focusing on the need to revise the way the educational system addresses cultural diversity. The issue identified concerns the inconsistency between institutional declarations and practical implementation, as well as the limited adoption practices in other European countries. The study is based on a

literature review, analysis of institutional discourse, and a comparative assessment of educational policies adopted elsewhere in Europe. It concludes with the formulation of policy proposals aimed at shaping a coherent and inclusive model of intercultural education in Greece. The main conclusion is that a strategic plan is required—supported by adequate resources, institutional coherence, and systematic evaluation of policy implementation—in order for intercultural education to function as a driver of social cohesion and equality in an ever-changing social environment.

**Keywords:** intercultural education, intercultural competence, educational policy, interculturalism

### Εισαγωγή

Η πολιτισμική ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών διευρύνεται διαρκώς, όχι μόνο ως συνέπεια των μεταναστευτικών ροών και της διεθνούς κινητικότητας, αλλά και σε συνάρτηση με τις πρόσφατες γεωπολιτικές εντάσεις, τις ένοπλες συρράξεις και τις παγκόσμιες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις (OECD, 2024). Οι δυναμικές αυτές επαναπροσδιορίζουν τους δημογραφικούς συσχετισμούς εντός των ευρωπαϊκών κοινωνιών και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη επανεξέτασης του τρόπου με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται στην πρόκληση της συμπερίληψης και της κοινωνικής συνοχής. Στην περίπτωση της Ελλάδας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτέλεσε θεσμική επιλογή ήδη από τη δεκαετία του 1990, ως απάντηση στην αυξημένη παρουσία μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ωστόσο, παρατηρείται μέχρι σήμερα μια έντονη αναντιστοιχία μεταξύ των επίσημων διακηρύξεων και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, με συνέπεια η πολιτισμική ετερότητα να αντιμετωπίζεται συχνά με όρους αντισταθμιστικής πολιτικής και όχι ως ευκαιρία για τον αναστοχασμό της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Abdallah-Pretceille, 2023).

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αιτιολογείται από την επίκαιρη φύση του, καθώς η Ελλάδα εξακολουθεί να βρίσκεται στο σταυροδρόμι σημαντικών μεταναστευτικών ρευμάτων, ενώ το σχολείο καλείται να διαχειριστεί την πολιτισμική ποικιλομορφία με όρους ένταξης, ισότητας και κοινωνικής συνοχής. Επιπλέον, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει την ανάγκη μετάβασης από

πολυπολιτισμικές προς διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση, την κριτική σκέψη και την αποδόμηση στερεοτύπων (Council of Europe, 2008; Braslauskas, 2023).

Η εργασία δομείται σε πέντε μέρη. Αρχικά, επιχειρείται η θεωρητική αποσαφήνιση βασικών εννοιών, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την κατανόηση του αντικειμένου και την ερμηνεία των επόμενων αναλύσεων. Έπειτα παρουσιάζεται το ιστορικό και θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, αναλύονται οι προκλήσεις και τα εμπόδια που εντοπίζονται στην εφαρμογή της σε επίπεδο πολιτικής και πράξης. Ακολουθεί μια συγκριτική παρουσίαση επιλεγμένων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών στον τομέα αυτό, με στόχο την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για το ελληνικό συγκείμενο. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση προτάσεων και τον αναστοχασμό πάνω στην κατεύθυνση που οφείλει να λάβει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα.

### **Σκοπός-Μεθοδολογία**

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην εξέταση της θεσμικής εξέλιξης, της εφαρμογής και των προκλήσεων που συνοδεύουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, καθώς και στη διατύπωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση συγκριτικά παραδείγματα από τον ευρωπαϊκό χώρο. Ειδικότερος στόχος είναι η ανάδειξη των εντάσεων μεταξύ θεσμικών διακηρύξεων και εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς και η διερεύνηση των δυνατοτήτων προσαρμογής καλών πρακτικών άλλων χωρών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, ο όρος εκπαιδευτική πρακτική ορίζεται ως το σύνολο παιδαγωγικών και διοικητικών ενεργειών που αντανakλούν τον βαθμό εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην καθημερινή σχολική ζωή. Ο εντοπισμός της πραγματοποιήθηκε μέσω της ανάλυσης ευρημάτων μελετών που αναφέρονται σε ζητήματα ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μορφών σχολικής ηγεσίας που προάγουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε ήταν αυτή της ημισυστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης (semi-systematic review), όπως

περιγράφεται από τη Snyder (2019) και εναρμονίζεται με τις αρχές που διατυπώνουν οι Ocaña-Fernández και Fuster-Guillén (2021). Η συγκεκριμένη προσέγγιση αντιμετωπίζει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ως αυτόνομη ερευνητική διαδικασία, ικανή να παράγει νέα γνώση μέσω της ανάλυσης, της σύνθεσης και της ερμηνείας υπαρχόντων δεδομένων. Η επιλογή αυτής της μεθόδου θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την κριτική χαρτογράφηση και ερμηνευτική σύνθεση της γνώσης γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένα πολυδιάστατο και διεπιστημονικό πεδίο που διασταυρώνει θεωρητικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές οπτικές.

Η αναζήτηση του υλικού πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς επιστημονικές βάσεις δεδομένων (Scopus, ERIC, Google Scholar), καθώς και σε θεσμικές πηγές διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης, καλύπτοντας το χρονικό διάστημα 2010-2024.

Η επιλογή αυτής της περιόδου δεν ήταν τυχαία, καθώς συνδέεται με σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές μεταβολές που επηρέασαν τη συζήτηση γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από το 2010 και εξής, η οικονομική κρίση, οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές -ιδίως μετά το 2015- και οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική ένταξη και τη διαπολιτισμικότητα (OECD, 2020; European Commission, 2019) ανέδειξαν νέες προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Παράλληλα, η πανδημία COVID-19 και οι μεταγενέστερες κοινωνικές εξελίξεις επηρέασαν την εκπαιδευτική ισότητα και τη λειτουργία των πολυπολιτισμικών σχολείων. Επομένως, η επιλεγμένη περίοδος επιτρέπει την αποτύπωση των σύγχρονων τάσεων, προκλήσεων και καλών πρακτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη.

Τα κριτήρια επιλογής των πηγών περιλάμβαναν: (α) συνάφεια με τη θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών πολιτικών, (β) επιστημονική αναγνωρισιμότητα και εγκυρότητα –όπως αποτυπώνεται στον αριθμό ετεροαναφορών και στο κύρος του φορέα δημοσίευσης– και (γ) επικαιρότητα και τεκμηρίωση των δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, το σώμα των πηγών (corpus) που αποτέλεσε τη βάση της παρούσας ανασκόπησης περιλαμβάνει 53 δημοσιευμένες μελέτες, άρθρα και εκθέσεις, τα οποία πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια ένταξης. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν:

- Διεθνή επιστημονικά άρθρα, προερχόμενα από περιοδικά με κριτές, που

εξετάζουν τη θεωρητική και πρακτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (όπως των Abdallah-Pretceille, M. 2023; Akkari, A. & Radhouane, M., 2022; Raavola, H. & Pesonen, J., 2021).

- Μελέτες και πολιτικές εκθέσεις διεθνών οργανισμών, όπως του ΟΟΣΑ (OECD, 2020; 2024), του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2008), και της Eurostat (2024), που αποτυπώνουν ευρωπαϊκές κατευθύνσεις και στρατηγικές για την ένταξη και τη διαπολιτισμική συνοχή.

- Ελληνικές επιστημονικές και παιδαγωγικές πηγές, όπως των Σκούρτου, Ε., Βρατσάλη, Κ., & Γκόβαρη, Χ. (2004), Δαμανάκη (2004), και Μαυρογιώργου (2008), που αναλύουν το ελληνικό πλαίσιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας.

Οι πηγές αυτές αντιπροσωπεύουν θεωρητικές, εμπειρικές και πολιτικές προσεγγίσεις, καλύπτοντας ποικίλα θεσμικά και πολιτισμικά συγκείμενα, γεγονός που συνέβαλε στη συγκριτική και πολυεπίπεδη ανάλυση του φαινομένου. Η ποικιλία των δεδομένων ενίσχυσε την εγκυρότητα των συμπερασμάτων και επέτρεψε την εξαγωγή καλών πρακτικών και προτάσεων προσαρμοσμένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ακολουθώντας τις αρχές των Torraco (2005) και Webster και Watson (2002), η ανάλυση των πηγών βασίστηκε σε ποιοτική θεματική σύνθεση (thematic synthesis). Η διαδικασία περιλάμβανε:

- Εντοπισμό βασικών θεματικών αξόνων, όπως οι προκλήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι στρατηγικές ένταξης και οι καλές πρακτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

- Οργάνωση και σύγκριση των ευρημάτων ανά θεματική κατηγορία.

- Κριτική ανάλυση και σύνθεση των αποτελεσμάτων, με στόχο την ανάδειξη τάσεων, κενών και σημείων σύγκλισης.

- Εξαγωγή συμπερασμάτων και προτάσεων για την εφαρμογή μετασχηματιστικών πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της ανασκόπησης ενισχύθηκαν μέσω τριγωνοποίησης των πηγών (επιστημονικά άρθρα, πολιτικά κείμενα, εκθέσεις διεθνών οργανισμών) και κριτικής διασταύρωσης των πληροφοριών, ώστε να περιοριστεί η μεροληψία και να εξασφαλιστεί η θεωρητική συνέπεια. Η μεθοδολογική λογική της μελέτης εντάσσεται στην ερμηνευτική-ποιοτική παράδοση

της εκπαιδευτικής έρευνας, όπου η κατανόηση, η σύνθεση και η νοηματοδότηση της γνώσης αποτελούν ουσιώδη στοιχεία της επιστημονικής διερεύνησης (Snyder, 2019; Ocaña-Fernández & Fuster-Guillén, 2021; Torraco, 2005; Tranfield et al., 2003).

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη μελέτη είναι τα εξής:

- Πώς εξελίχθηκε ιστορικά και θεσμικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και ποιες προκλήσεις συνοδεύουν την εφαρμογή της;
- Ποιες ευρωπαϊκές πολιτικές παρέχουν χρήσιμες συγκρίσεις ή καλές πρακτικές;
- Ποιες πολιτικές παρεμβάσεις είναι αναγκαίες για την ενίσχυση μιας συνεκτικής και συμπεριληπτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

### **Θεωρητικό πλαίσιο - Ορισμοί και βασικές έννοιες**

#### *3.1. Πολυπολιτισμός και πολυπολιτισμική εκπαίδευση - Διαπολιτισμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση*

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο για την αποφυγή παρανοήσεων να αναφερθούμε και στην έννοια του πολυπολιτισμού και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να διαχωριστούν από τις αντίστοιχες του διαπολιτισμού και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αποτελούν αντικείμενο μελέτης αυτού του άρθρου.

Τόσο ο πολυπολιτισμός όσο και ο διαπολιτισμός αναφέρονται στη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Ωστόσο, επειδή οι δύο έννοιες σε αρκετά σημεία επικαλύπτονται και επειδή έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί για αυτές, αρκετοί τις συγχέουν ή ακόμη και τις ταυτίζουν (Nieto, 2006; Barrett, 2013).

Στο παρόν άρθρο, και λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία των ορισμών που έχουν δοθεί, υιοθετείται η διάκριση μεταξύ των δύο όρων, σύμφωνα με τις θέσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2008) και του Cantle (2012). Προκειμένου να διευκολυνθεί η κατανόηση αυτών των εννοιών για τις ανάγκες της συγγραφής μας, θα αναφέρουμε ενδεικτικά δύο χαρακτηριστικούς ορισμούς που θα συμβάλουν στην καλύτερη αποσαφήνισή τους.

Ο πολυπολιτισμός περιγράφει μια κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από την συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Barrett, 2013; Banting & Kymlicka, 2012). Από την άλλη ο διαπολιτισμός παρότι θεμελιώνεται σε κοινωνίες όπως αυτές που περιγράφηκαν προηγουμένως, υπερβαίνει το απλό πλαίσιο της

πολυπολιτισμικής συνύπαρξης. Ως έννοια είναι ευρύτερη, καθώς δίνει έμφαση στη ζωντανή και ενεργή ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, στην αλληλοκατανόηση και στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 2008; Nieto, 2006).

Με βάση τις παραπάνω έννοιες, διαμορφώνονται αντίστοιχα οι όροι πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πρώτη αφορά σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών στρατηγικών και πρακτικών που αποσκοπούν στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και στην αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των μαθητών/τριών (Γεωργογιάννης, 1997; Κάτσικας & Πολίτου, 1999; Γκόβαρης, 2004). Η δεύτερη συνιστά ένα παιδαγωγικό πρότυπο που προάγει τον δημιουργικό διάλογο, ενισχύει την κατανόηση και τον σεβασμό προς τις πολιτισμικές διαφορές, κατοχυρώνει την ισότητα ανάμεσα σε όλους τους πολίτες και προασπίζεται την ελευθερία του ατόμου να συγκροτεί την προσωπική του ταυτότητα (Sablić et al., 2022). Εδώ βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με πολιτικές αφομοίωσης, οι οποίες οδηγούν στην απώλεια πολιτισμικής ταυτότητας, ούτε με την άκριτη αποδοχή κάθε πολιτισμικής διαφοράς (Νικολάου, 2000). Επιπλέον, για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδιαίτερα κρίσιμη αναδεικνύεται η διαπολιτισμική ικανότητα (Barrett, 2013).

### *3.2. Διαπολιτισμική ικανότητα*

Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα την τελευταία δεκαετία, με πλήθος προσεγγίσεων να αναδεικνύουν τις ποικίλες διαστάσεις και προϋποθέσεις της (Deardorff, 2011· Fabregas Janeiro, Fabre, & Nuno, 2014; Fitzgerald, Marzalik, & Kue, 2018). Σύμφωνα με τους ερευνητές, δεν αρκεί μόνο η γνώση διαφορετικών πολιτισμών. Απαιτείται, επίσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που επιτρέπουν την αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Chen & Starosta, 1996; Deardorff, 2006). Ο Bennett (2008) περιέγραψε τη διαπολιτισμική ικανότητα ως ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών, τα οποία ενισχύουν την κατάλληλη και επιτυχή αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής

ταυτότητας. Παράλληλα, η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της αυτογνωσίας και της υπέρβασης του εθνοκεντρισμού, ώστε να αναγνωρίζονται και να γεφυρώνονται οι πολιτισμικές διαφορές (Bennett, 1993; Paige, 1993; Hampden-Turner & Trompenaars, 2000). Ως δυναμική διαδικασία, η διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει δεξιότητες προσαρμογής, διαχείρισης άγχους και δημιουργίας θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Pusch, 1994). Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια ικανότητα που καθίσταται απολύτως απαραίτητη για όσους ασκούν ηγετικό ρόλο, τόσο για αυτούς που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και για τους σχολικούς ηγέτες, καθώς το σχολείο δεν αποτελεί απλώς χώρο διαπολιτισμικής συνύπαρξης, αλλά και έναν θεσμό με καίριο ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως είναι πλέον η ελληνική (Δαμανάκης, 2004).

### **Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

#### *Ιστορική αναδρομή και θεσμικό πλαίσιο*

Η θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές και δημογραφικές αλλαγές που προκάλεσαν η μετανάστευση και η παλιννόστηση μετά τη δεκαετία του 1970, περίοδο κατά την οποία η χώρα μετατράπηκε από τόπο εκροής σε τόπο υποδοχής μεταναστών (Νικολάου, 2011). Βέβαια, αν και σημαντικά γεγονότα της ελληνικής ιστορίας του 19<sup>ου</sup> αι. και του 20<sup>ου</sup> αι. στάθηκαν αιτία για μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, αυτό δεν οδήγησε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μια συστηματική πολιτική ένταξης (Μάρκου, 2001; Νικολάου, 2011).

Στη δεκαετία του 1970 γίνεται η πρώτη οργανωμένη παρέμβαση του ελληνικού κράτους για την εκπαιδευτική υποστήριξη παλινοστούντων και, αργότερα, αλλοδαπών μαθητών/τριών (Δαμανάκης, 2004). Η Ελληνική Πολιτεία εισήγαγε μέτρα που αποσκοπούσαν στη διευκόλυνση της φοίτησής τους (Δαμανάκης, 2004; Νικολάου, 2011). Ωστόσο, όπως επισήμαναν και σχετικές έρευνες, επρόκειτο για μια σειρά ενεργειών με υποστηρικτική και προνοιακή χροιά, που μάλλον παρουσίαζαν τη διαφορετικότητα ως μειονέκτημα (Δαμανάκης, 2004).

Το χρονικό διάστημα από το 1980 έως το 1996, χαρακτηρίζεται από την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Ν. 1404/1983 και Ν. 1894/1990), που στόχευαν στην ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και

παλιννοστούντων μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο (Δαμανάκης, 2004). Ωστόσο, η εφαρμογή τους υπήρξε αποσπασματική, με χαμηλή συμμετοχή μαθητών/τριών και χωρίς επαρκή παιδαγωγική στήριξη (Νικολάου, 2000).

Η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική πραγματικότητα, όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Κάτσικας και Πολίτου (1999), αναγνωρίστηκε θεσμικά για πρώτη φορά με τον Ν. 2413/1996, ο οποίος εισήγαγε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2000) και προέβλεψε την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1:** Διαπολιτισμικές Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ.Α, 16 Ιουλίου 2025)

87ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
6ο Ολοήμερο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσσαλονίκης
6ο Ολοήμερο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου Θεσσαλονίκης
Δημοτικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
6/θέσιο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου
9ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
3ο Ολοήμερο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης Θεσσαλονίκης
5ο Ολοήμερο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης Θεσσαλονίκης
12/ΘΕΣΙΟ Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Νέων Επιβατών
Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Αλσούπολης Αττικής (Αποδήμων Ελληνόπαιδων)
Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παλαιού Φαλήρου
Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών
16ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Χανίων
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αχαρνών
2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου
2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
Καρούτειο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πενταλόφου με Λυκειακές τάξεις
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης
2ο Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού
Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου
Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης

Σκοπός ήταν η εκπαίδευση μαθητών/τριών με πολιτισμικές, κοινωνικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, μέσα από προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους (Ν. 2413/1996; Δαμανάκης, 2004). Παράλληλα ιδρύθηκε το Ινστιτούτο

Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), με αρμοδιότητα τον σχεδιασμό και την υποστήριξη εκπαιδευτικών δράσεων (Ρεπούσης, 2000).

Ακολούθησαν διαπολιτισμικά προγράμματα για ευάλωτες ομάδες, όπως για Ρομά και μουσουλμάνους μαθητές/τριες (Δαμανάκης, 2004). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόστηκε κυρίως σε ειδικές σχολικές μονάδες, περιορίζοντας τη δυναμική της να αλλάξει συνολικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σκούρτου κ.ά., 2004). Αυτή όμως η μονομερής στόχευση μαθητών/τριών που προσδιορίζονται ως πολιτισμικά διαφορετικοί, μας οδηγεί στην εκτίμηση πως μπορεί να λειτούργησε περισσότερο ως πρακτική διαχωρισμού παρά ως ουσιαστική προσπάθεια ενσωμάτωσής τους.

Το θεσμικό πλαίσιο ενισχύθηκε περαιτέρω με τον Ν. 4415/2016, που τόνισε την ανάγκη για άρση ανισοτήτων, σεβασμό των δικαιωμάτων του παιδιού και δημοκρατική συνείδηση. Η επιλογή διευθυντών/ντριών διαπολιτισμικών σχολείων με ειδικά προσόντα δείχνει πρόθεση ενίσχυσης της ηγεσίας που θα μπορούσε να υποστηρίξει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας (Lahdenpera, 2006).

Παρά τις σημαντικές πρωτοβουλίες, το 2011 είχαμε την κατάργηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ν. 3966/2011), για να ακολουθήσει λίγο αργότερα και η υποχρηματοδότηση προγραμμάτων, λόγω οικονομικής κρίσης. Συνδυαστικά, τα παραπάνω, υπονόμευσαν τη συνέχεια των πολιτικών οι οποίες περιορίστηκαν στην προσαρμογή των άλλων στο υπάρχον σύστημα, αντί να μετασχηματίσουν δομικά την εκπαιδευτική κουλτούρα προς τον γνήσιο διαπολιτισμικό διάλογο (Δαμανάκης, 2004).

Κατά την τελευταία δεκαετία, και ιδιαίτερα μετά το 2015, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέθηκε στενά με τη διαχείριση της προσφυγικής κρίσης, καθώς η μαζική άφιξη πληθυσμών από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ ανέδειξε νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Αυτό το διάστημα το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στη συγκρότηση της Επιτροπής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμικών Σχολείων του Εθνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες και της Επιστημονικής Επιτροπής Υποστήριξης, με σκοπό τον συντονισμό πολιτικών ένταξης των παιδιών προσφύγων. Παράλληλα, θεσπίστηκαν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και ενισχύθηκαν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), οι οποίες λειτούργησαν ως γέφυρες για τη σταδιακή προσαρμογή των μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο. Παρότι δόθηκε έμφαση στη

διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας και στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού, η εφαρμογή των πολιτικών αυτών παρεμποδίστηκε από την έλλειψη επαρκούς εκπαιδευτικού υλικού και στοχευμένης επιμόρφωσης. Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονταν να δημιουργούν δικό τους υλικό ή να αναζητούν πόρους διαδικτυακά, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών (Antoniadou et al., 2022).

Με βάση τα παραπάνω, εκτιμάται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα συνιστά ένα πεδίο έντονων αντιφάσεων, καθώς η θεσμική της κατοχύρωση δεν συνοδεύτηκε πάντοτε από ουσιαστική εφαρμογή. Η ασυμφωνία αυτή οδήγησε στην εμφάνιση σημαντικών δυσκολιών και προκλήσεων κατά την υλοποίησή της, που αναλύονται εκτενέστερα στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

#### *Προκλήσεις και δυσκολίες στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*

Η καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα αναγνώρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Ωστόσο, όπως θα δούμε και παρακάτω, οι αντιφάσεις του θεσμικού πλαισίου φαίνεται ότι περιόρισαν σημαντικά την αποτελεσματική εφαρμογή της (Νικολάου, 2011).

Με τον Ν. 2413/1996, ο οποίος σηματοδότησε την έναρξη της θεσμικής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θεσπίστηκαν ειδικές δομές και προγράμματα με στόχο την εκπαίδευση μαθητών/τριών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εντούτοις, στην πράξη η εφαρμογή του οδήγησε κυρίως στη δημιουργία διακριτών σχολικών μονάδων και τάξεων, αντί για την οριζόντια ενσωμάτωση της διαπολιτισμικότητας στο σύνολο των σχολείων (Σκούρτου κ.ά., 2004). Η έμφαση στην προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών μέσα από δομές όπως οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα (Ν. 1404/1983; Ν. 1894/1990) υπήρξε θετική, αλλά περιορίστηκε, όπως διαφαίνεται, σε αντισταθμιστικά μέτρα χωρίς να καλλιεργεί ουσιαστικό διαπολιτισμικό διάλογο (Δαμανάκης, 2004). Η διδασκαλία επικεντρώθηκε κυρίως στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ υποβαθμίστηκε η ανάδειξη της αξίας της πολιτισμικής ποικιλομορφίας για όλους τους μαθητές/τριες (Νικολάου, 2000). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόστηκε σχεδόν αποκλειστικά

σε μαθητές/τριες με ιδιαιτερότητες, χωρίς να αποτελέσει κεντρικό άξονα για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Σκούρτου κ.ά., 2004). Η περιορισμένη αυτή στόχευση εκτιμάται ότι αποδυνάμωσε τον ρόλο της ως εργαλείου διαμόρφωσης στάσεων αποδοχής και διαλόγου στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Μάλιστα, υποστηρίχθηκε ότι οι ειδικές δομές, όπως τα Σχολεία Παλιννοστούντων και τα διαπολιτισμικά σχολεία, λειτούργησαν περισσότερο ως μορφές διαχωρισμού παρά ως μέσο ενσωμάτωσης (Δαμανάκης, 2004; Νικολάου, 2000). Η συγκεκριμένη πρακτική ενδεχομένως να ενίσχυσε την απομόνωση των μαθητών/τριών, εμποδίζοντας την ανάπτυξη κοινών αξιών και εμπειριών με τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους, και να συνέβαλε περισσότερο στην περιθωριοποίηση παρά στην κοινωνική τους ένταξη. Επιπλέον, εδώ εντοπίζεται και μια χαρακτηριστική αντίφαση της νομοθεσίας. Συγκεκριμένα, ενώ από τη μία προβλέπει ειδικές δομές και προσαρμογές, από την άλλη απαιτεί την τήρηση των ενιαίων αναλυτικών προγραμμάτων, περιορίζοντας έτσι την ευελιξία στην πράξη. Αυτό εκτιμάται ότι δυσχεραίνει την ουσιαστική προσαρμογή στις ανάγκες μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στις αδυναμίες του νομικού πλαισίου συγκαταλέγεται επίσης και το γεγονός ότι προέβλεπε τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων κυρίως σε περιοχές με υψηλή συγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών/τριών, αφήνοντας εκτός πολλά σχολεία σε άλλες περιοχές με μεικτό πληθυσμό (Νικολάου, 2011). Το γεγονός αυτό εγείρει προβληματισμό ως προς τον συνολικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη δυνατότητα καθολικής εφαρμογής.

Ένα διαχρονικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που συνιστά σημαντική πρόκληση, είναι ο αποσπασματικός χαρακτήρας των παρεμβάσεων, σε συνδυασμό με την απουσία συνέχειας και συνοχής στον σχεδιασμό και την υλοποίηση. Η ασυνέχεια και οι συχνές αλλαγές πολιτικών επιλογών αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα αποδυνάμωσης της προσπάθειας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της ασυνέχειας, υπήρξε η κατάργηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. το 2011, η οποία, όπως επισημάνθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο (Ν. 3966/2011), αποδυνάμωσε τον συντονισμό και τον στρατηγικό σχεδιασμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο (Ζάχος, 2017). Η απόφαση αυτή ελήφθη χωρίς να έχει προηγηθεί συστηματική και ουσιαστική αξιολόγηση του έργου που είχε παραχθεί, γεγονός που

ανέδειξε την έλλειψη θεσμικής πρόνοιας για την αξιοποίηση και τη συνέχιση υφιστάμενων δομών και πρακτικών. Σημαντική πρόκληση υπήρξε και η έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών με συνεχή και στοχευμένη επιμόρφωση. Παρά τις πρωτοβουλίες του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ρεπούσης, 2000), οι περισσότερες θέσεις στα διαπολιτισμικά σχολεία καλύπτονταν από ωρομίσθιους/σθιες ή αναπληρωτές/τριες, γεγονός που περιόριζε τη συνέχεια και την εμπάθυνση των παιδαγωγικών πρακτικών. Είναι εύλογο να υποστηριχθεί ότι αυτή η ασυνέχεια επηρέασε αρνητικά την καλλιέργεια διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον. Συναφές ζήτημα αποτέλεσε και η περιορισμένη επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την έλλειψη μακροχρόνιου στρατηγικού σχεδίου, γεγονός που ενίσχυσε τον αποσπασματικό χαρακτήρα των παρεμβάσεων (Αραμπατζή, 2013). Η ηγεσία των διαπολιτισμικών σχολείων θα μπορούσε να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια κουλτούρας διαλόγου και αναστοχασμού (Lahdenpera, 2006), όμως οι παραπάνω ελλείψεις περιόρισαν σημαντικά αυτήν τη δυναμική.

Περαιτέρω επιβράδυνση της διαπολιτισμικής μεταρρύθμισης προκαλεί και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και ο Νόμος 4823/2021 εισήγαγε ρυθμίσεις με στόχο την ενίσχυση της παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων, η μέχρι σήμερα εφαρμογή τους δείχνει ότι η αυτονομία παραμένει περισσότερο θεσμικά διακηρυγμένη παρά ουσιαστικά κατοχυρωμένη (Zachos & Moutsas, 2024). Η έντονη ιεραρχική διάρθρωση και η απουσία ουσιαστικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες δυσχεραίνουν την προσαρμογή των σχολείων στις ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες των τοπικών κοινοτήτων. Είναι εύλογο να υποστηριχθεί ότι η μεταβίβαση εξουσιών και η ενίσχυση της τοπικής αυτονομίας αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή διαπολιτισμικών πολιτικών. Το ισχύον πλαίσιο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από έντονη κεντρική εποπτεία, περιορισμένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων και εξάρτηση από ανώτερα διοικητικά επίπεδα. Υπό αυτό το πρίσμα, η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης εκτιμάται ότι θα μπορούσε να ενισχύσει την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα ευκαιριών και τη συγκρότηση ενός παιδαγωγικού πλαισίου που στηρίζει την πολυπολιτισμική συνύπαρξη (Μαυρογιώργος, 2008; Δακοπούλου, 2008).

Σε επίπεδο κοινωνικών στάσεων, οι αντιλήψεις που συνέδεαν τη μετανάστευση με απειλή για την εθνική ταυτότητα (Νικολάου, 2011) διαμόρφωσαν όχι μόνο τον δημόσιο λόγο, αλλά και τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αντί να γίνουν ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις που θα ενίσχυαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρατηρήθηκε μια τάση για προσαρμοστική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (Δαμανάκης, 2004). Η προσέγγιση αυτή περιόρισε τη δυνατότητα δημιουργίας ενός σχολικού πλαισίου που θα λειτουργούσε ως παράγοντας αλληλεπίδρασης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών. Το φαινόμενο αυτό συνδέεται με αυτό που ο Bouchard (2011) περιγράφει ως άγχος της πλειοψηφικής κουλτούρας απέναντι στην παρουσία πολιτισμικών μειονοτήτων, το οποίο αποτελεί μια ψυχοκοινωνική κατάσταση που τροφοδοτεί φόβους απώλειας όχι μόνο θεσμοθετημένων δικαιωμάτων, αλλά και αξιών, παραδόσεων, γλώσσας, συλλογικής μνήμης, πολιτισμικής ταυτότητας και αίσθησης ασφάλειας. Στο εκπαιδευτικό πεδίο, αυτή η στάση συχνά οδηγεί σε αντίσταση απέναντι στην ενσωμάτωση διαπολιτισμικών προσεγγίσεων και στον περιορισμό δράσεων που προάγουν την πολιτισμική αλληλοκατανόηση. Η αυξανόμενη ξеноφοβία στην ελληνική κοινωνία, καταγεγραμμένη τα τελευταία χρόνια (Αραμπατζή, 2013), λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως έχει παρατηρηθεί και σε διεθνές επίπεδο, σε περιόδους οικονομικής ύφεσης και κοινωνικής ανασφάλειας, οι μετανάστες/στρίες και οι πρόσφυγες/ισσες συχνά στοχοποιούνται ως υπεύθυνοι/ες για την επιδείνωση των συνθηκών διαβίωσης ή και για την άνοδο της εγκληματικότητας (Coelho, 1998; Fong, 2004). Αυτό το κοινωνικό κλίμα, όταν μεταφέρεται στο σχολείο, μπορεί να εκδηλώνεται ως απροθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών ή γονέων να συμμετάσχουν σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως απομόνωση αλλοδαπών μαθητών/τριών ή ακόμη και ως ανοχή σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού με πολιτισμικά κίνητρα (Halperin, et al., 2022). Η ελληνική περίπτωση δεν αποτελεί εξαίρεση. Η δεκαετής οικονομική κρίση και οι εκτεταμένες κρατικές περικοπές – ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης (Βαγιανός, κ.ά., 2010) – περιόρισαν τη χρηματοδότηση στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επιδείνωσαν το ήδη πολωμένο κοινωνικό κλίμα. Ωστόσο, η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων για την εγκληματικότητα των αλλοδαπών στην Ελλάδα την περίοδο 2020-2024 δείχνει ότι, παρά τις διακυμάνσεις στους απόλυτους

αριθμούς, το ποσοστό συμμετοχής τους στο σύνολο των αδικημάτων παραμένει σχετικά σταθερό (26% - 31%) (βλ. Πίνακα 2).

**Πίνακας 2:** Εγκληματικότητα Αλλοδαπών και Ημεδαπών στην Ελλάδα (2020-2024): Απόλυτοι Αριθμοί και Ποσοστά Αλλοδαπών επί του Συνόλου (Πηγή: <https://www.astynomia.gr/statistik-es-petirides>, Πρόσβαση 17 Ιουλίου 2025)

Έτος	Εθνικότητα		Σύνολο	% Αλλοδαπών επί του συνόλου
	Αλλοδαποί	Ημεδαποί		
2024	53.852	127.209	181.061	29,74 %
2023	50.239	112.953	163.192	30,78%
2022	38.727	106.043	144.770	26,43%
2021	33.526	84.039	117.565	28,52%
2020	35.548	77.591	113.139	31,41%

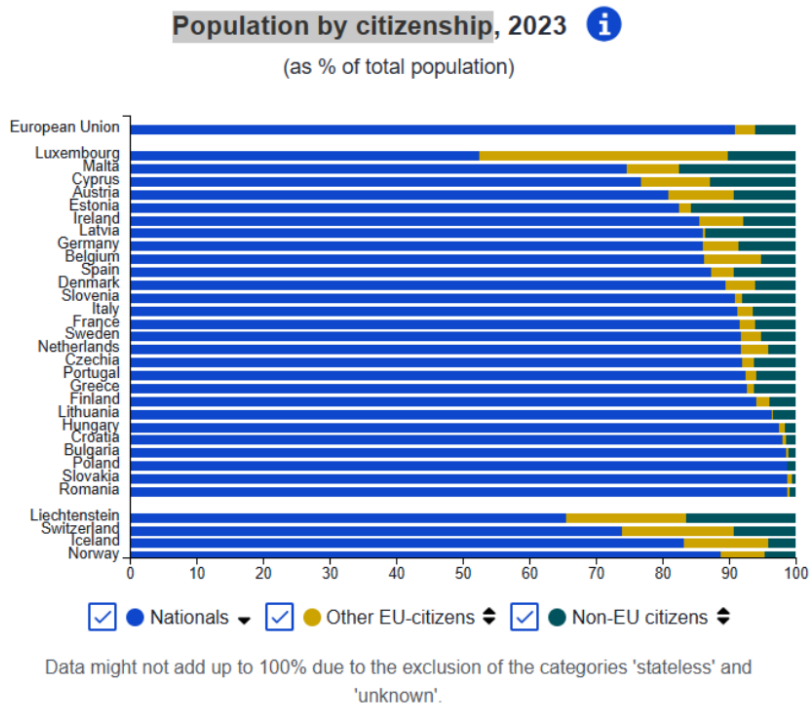
Τα ευρήματα αυτά δεν τεκμηριώνουν μια ραγδαία αύξηση της εγκληματικότητας που να δικαιολογεί την εντεινόμενη καχυποψία. Η διάσταση αυτή μεταξύ αντίληψης και πραγματικότητας δημιουργεί ένα πρόσθετο εμπόδιο, καθώς ο φόβος απέναντι στους αλλοδαπούς, αν και δεν στηρίζεται σε εμπειρικές αποδείξεις, αναπαράγεται μέσα από στερεότυπα και μηχανισμούς αποδιοπομπαίου τράγου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση ενός κοινωνικού περιβάλλοντος που συχνά αντιστέκεται σε εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές οι οποίες προάγουν την πολιτισμική ισότητα και τη συμπερίληψη (Sharma & Bhambri, 2024).

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα λειτούργησε κυρίως ως διαχείριση ειδικών κατηγοριών και λιγότερο ως ολιστική στρατηγική που αφορά όλους τους/τις μαθητές/τριες. Η υπερβολική έμφαση στις ξεχωριστές δομές φαίνεται να αποδυνάμωσε τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ναι μεν, έγιναν κάποιες θεσμικές ενέργειες, αλλά χωρίς να διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική κουλτούρα που να προάγει τον σεβασμό, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη. Εξάλλου, όπως έχουν υποστηρίξει και οι Νικολάου (2011), Σκούρτου, κ.ά. (2004) και Δαμανάκης, (2004), χωρίς μακροπρόθεσμη πολιτική δέσμευση, επαρκείς πόρους και αλλαγή νοοτροπίας, είναι δύσκολο να επιτευχθεί η ουσιαστική ένταξη μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί μια συγκριτική προσέγγιση με εκπαιδευτικές πολιτικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών, προκειμένου να αναδειχθούν

εναλλακτικές πρακτικές και να εντοπιστούν δυνατότητες προσαρμογής τους στο ελληνικό συγκείμενο.

### Συγκριτική προσέγγιση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η επιλογή των χωρών στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο συγκριτικό πλαίσιο που προτείνει ο Catarci (2014). Ο εν λόγω ερευνητής προτείνει την ανάλυση αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων από «παλαιές» και «νέες» χώρες υποδοχής μεταναστών, καθώς και από βορειοευρωπαϊκά κράτη, όπου έχουν διαμορφωθεί διακριτές προσεγγίσεις στο πεδίο. Η παρούσα μελέτη υιοθετεί και επεκτείνει αυτό το συγκριτικό σχήμα, εντάσσοντας επιπλέον τις περιπτώσεις του Λουξεμβούργου και της Φινλανδίας. Το Λουξεμβούργο επιλέχθηκε λόγω της εξαιρετικά υψηλής αναλογίας μεταναστευτικού πληθυσμού και της πολυγλωσσικής του πολιτικής, (βλ. Εικόνα 1, Eurostat, 2024) ενώ η Φινλανδία επειδή αποτελεί τεκμηριωμένα μια χώρα με ιδιαίτερα επιτυχημένες στρατηγικές σε πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τον OECD (2020) και άλλες διεθνείς αξιολογήσεις (Dervin & Hahl, 2015).



**Εικόνα 1:** Ποσοστιαία αναλογία, πληθυσμού ημεδαπών - αλλοδαπών σε χώρες της Ε.Ε. Πηγή: Eurostat διαθέσιμο στο: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/migration-2024#about-this-publication>

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη δεν ακολουθεί ένα ενιαίο μοντέλο, αλλά διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες κάθε χώρας. Οι πολιτικές ένταξης των παιδιών μεταναστών/στριών ακολουθούν κυρίως δύο πρότυπα. Το ένα είναι το ενταξιακό, το οποίο επιχειρεί να τα ενσωματώσει στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα με εξατομικευμένη, κυρίως γλωσσική, υποστήριξη. Το άλλο είναι το διαχωριστικό, που προβλέπει ειδικά τμήματα είτε μεταβατικά είτε μακροπρόθεσμα. Οι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένες σχολικές μονάδες υιοθετούν ποικίλες πρακτικές, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται μέτρα προσανατολισμού, στρατηγικές ενίσχυσης της επικοινωνίας σχολείου και οικογενειών μεταναστών/στριών, διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, καθώς και ενσωμάτωση της πολιτισμικής πολυμορφίας στα αναλυτικά προγράμματα. Αυτό το τελευταίο πρότυπο περιλαμβάνει την καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα, την ερμηνεία των μεταναστευτικών ρευμάτων στο κοινωνικό τους πλαίσιο και την ανάδειξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της ιστορικής και πολιτισμικής ενότητας. Η συνύπαρξη αυτών των δύο λογικών συχνά οδηγεί σε μεικτά εκπαιδευτικά μοντέλα που προσπαθούν να συνδυάσουν την κοινωνική συνοχή με τον σεβασμό της ετερότητας.

Η Γαλλία, για παράδειγμα, εντάσσει την έννοια της διαπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του πολίτη και της ενιαίας εθνικής ταυτότητας. Η μητρική γλώσσα των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής αντιμετωπίζεται ως ξένη γλώσσα, προκειμένου να διδάσκεται σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προέλευσης. Η προσέγγιση αυτή, αν και δεν αρνείται ρητά την πολιτισμική ετερότητα, την υποτάσσει σε ένα οικουμενικό πρότυπο ενσωμάτωσης, ενισχύοντας τη συνοχή αλλά περιορίζοντας την αναγνώριση (Dupuis, 2004). Ωστόσο, ακριβώς εντός αυτού του πλαισίου, αναδείχθηκαν καλές πρακτικές που μαρτυρούν μια δυναμική μετατόπιση του συστήματος προς την ενταξιακή κατεύθυνση. Η θεσμοθέτηση δομών όπως οι τάξεις ένταξης, τα Centres de Formation et d' Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants (CEFISEM), το πρόγραμμα Enseignement de Langue et Culture d'Origine (ELCO) και, αργότερα, τα Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Voyageurs (CASNAV), αποκαλύπτουν την προσπάθεια του γαλλικού κράτους να ισορροπήσει ανάμεσα στην εθνική ενότητα και την αναγκαία εκπαιδευτική διαφοροποίηση. Αν και η συνολική πολιτική παραμένει

προσεκτική ώστε να μην ενισχύει διαχωρισμούς ανάμεσα σε πολιτισμικές ομάδες, είναι σαφές πως οι εν λόγω παρεμβάσεις αναγνωρίζουν, έστω και λειτουργικά, την πολιτισμική ποικιλομορφία ως ζήτημα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (Akbari & Radhouane, 2022). Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι εν λόγω πρακτικές, παρά τις ιδεολογικές τους αντιφάσεις, προσφέρουν τη δυνατότητα για μια πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση, εφόσον συνοδεύονται από ουσιαστικό αναστοχασμό ως προς τα όρια που θέτει η εθνοκεντρική αντίληψη της ουδετερότητας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Λουξεμβούργου προσφέρει ένα γόνιμο έδαφος για την αποτίμηση των δυνατοτήτων αλλά και των ορίων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς συνδυάζει υψηλού επιπέδου προνοιακές εκπαιδευτικές πολιτικές, με ταυτόχρονη παρουσία επίμονων κοινωνικών ανισοτήτων. Συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά, η θεσμοθέτηση πολυγλωσσικών πολιτικών, η διαθεματική ενσωμάτωση της διαπολιτισμικότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα και η ίδρυση υποστηρικτικών δομών για παιδιά μεταναστών/τριών, αποτυπώνουν ένα προοδευτικό όραμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Tollefson & Pérez-Milans, 2018). Από την άλλη, ωστόσο, όπως αναφέρει η Regnault, (2008), η επίμονη δυσκολία πρόσβασης στη γλώσσα διδασκαλίας για ορισμένες μεταναστευτικές ομάδες, όπως οι Πορτογάλοι, λειτουργεί ως φραγμός που οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση και σε περιορισμένες επαγγελματικές προοπτικές. Η σύγκριση ανάμεσα στις αισιόδοξες εκτιμήσεις για τη θεσμική ετοιμότητα του συστήματος και στις επισημάνσεις των κοινωνιογλωσσικών αποκλεισμών δείχνει ότι η επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εξαρτάται μόνο από την ύπαρξη πολιτικών αλλά και από τη συνεχή αξιολόγηση της εφαρμογής τους. Το παράδειγμα αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την ελληνική περίπτωση, όπου αντίστοιχα ζητήματα, όπως η απουσία γλωσσικής υποστήριξης ή η υποεκπροσώπηση συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων (π.χ. Ρομά) στη γενική εκπαίδευση, δεν μπορούν να επιλυθούν μόνο με θεσμικές διακηρύξεις, αλλά απαιτούν προσεκτική ανάγνωση των πραγματικών εμπειριών των μαθητών.

Αντίθετα όπως θα δούμε παρακάτω, χώρες όπως η Γερμανία, η Ιταλία, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Σουηδία ακολουθούν διαφοροποιητικές πολιτικές, βασισμένες στην αναγνώριση της πρώτης γλώσσας και της πολιτισμικής ταυτότητας ως εκπαιδευτικών πόρων.

Η γερμανική προσέγγιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτυπώνει μια σύνθετη και αντιφατική πορεία μετάβασης από αφομοιωτικά μοντέλα προς μια πιο ανοιχτή και πολυφωνική εκπαιδευτική πρακτική. Από τη μία πλευρά, καλές πρακτικές όπως τα δίγλωσσα προγράμματα με τη συμμετοχή γλωσσών όπως τα τουρκικά και τα ελληνικά, καθώς και η εμπλοκή εκπαιδευτικών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπου υπάρχουν, προσφέρουν ισχυρά παραδείγματα ενσωμάτωσης και αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Rathzel, 1995). Από την άλλη, όμως, η ελλιπής επίσημη υποστήριξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πολλά ομόσπονδα κρατίδια, η χαμηλή αντιπροσώπευση μειονοτικών ομάδων στο εκπαιδευτικό προσωπικό και η χρήση ξεπερασμένων όρων όπως αλλοδαπός/πή (ausländisch) αποκαλύπτουν βαθιά θεσμικά ελλείμματα. Όπως καταδεικνύει η μελέτη του Daniel Faas (2008), το χάσμα μεταξύ πολιτικών διακηρύξεων και καθημερινής σχολικής πρακτικής, ακόμη και μέσα στην ίδια πόλη, επιτρέπει σε ορισμένα σχολεία να αναδεικνύονται ως πρότυπα ενσωμάτωσης, ενώ άλλα αναπαράγουν εκπαιδευτικές ανισότητες. Η Γερμανία προσφέρει, επομένως, ένα μωσαϊκό πολιτικών και πρακτικών όπου συνυπάρχουν φωτεινά παραδείγματα προόδου και επίμονες ρωγμές αποκλεισμού. Αυτό υπενθυμίζει πως η επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαρτάται όχι μόνο από μεμονωμένες πρωτοβουλίες, αλλά και από τη συνέπεια, τη θεσμική συνέργεια και την πολιτική βούληση για πραγματική ένταξη, σημεία που είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ιταλίας συνιστά ένα ιδιαίτερα αντιφατικό αλλά και διδακτικό παράδειγμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς συνδυάζει μια από τις πλέον θεσμικά κατοχυρωμένες και θεωρητικά ώριμες προσεγγίσεις, με σημαντικές όμως υστερήσεις σε επίπεδο εφαρμογής. Η Ιταλία ήταν από τις πρώτες ευρωπαϊκές χώρες που υιοθέτησαν ρητά τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό της λεξιλόγιο και στις πολιτικές της, αποφεύγοντας την περιοριστική λογική της πολυπολιτισμικότητας ή της απλής ενσωμάτωσης (Portera, 2004). Ωστόσο, όπως αναφέρουν τα ευρήματα ορισμένων ερευνητών η εστίαση παραμένει στην ανάπτυξη μιας εθνικά βασισμένης γλωσσικής ταυτότητας, δηλαδή, πρώτα στην εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας (Messina Dahlberg & Gross, 2024). Οι σχετικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στον διάλογο, την αλληλεπίδραση, τη δυναμική φύση της ταυτότητας και την ανάγκη για ενσυναίσθηση και διαπολιτισμικές δεξιότητες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών (Milani & Portera, 2021). Παρ’

όλα αυτά, η έρευνα σε εγχειρίδια δημοτικού σχολείου αποκάλυψε ότι τα στερεότυπα, είτε αρνητικά είτε θετικά, εξακολουθούν να υπάρχουν, η θεματική της πολιτισμικής ετερότητας καλύπτει ελάχιστο ποσοστό της ύλης, ενώ η αναπαράσταση άλλων πολιτισμών είναι συχνά αποσπασματική ή ακόμη και εξωτικοποιημένη (Portera, 2004). Επιπλέον, η έλλειψη επαρκών σημειώσεων για μαθητές/τριες και διδάσκοντες/ουσες οδηγεί σε κινδύνους εσφαλμένων ερμηνειών ή εδραίωσης προκαταλήψεων. Όπως επισημαίνει ο Bussotti (2017), οι πολιτικές ένταξης στην Ιταλία χαρακτηρίζονται από μονοδιάστατη εστίαση στη γλωσσική διάσταση, με περιορισμένο ενδιαφέρον σε ζητήματα εκπροσώπησης, αναγνώρισης της πολυτροπικότητας των ταυτοτήτων και αντιμετώπισης θεσμικών διακρίσεων. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ενσωματώσει μια ολιστική θεώρηση που να λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα των πολιτισμικών, κοινωνικών και ιστορικών αλληλεπιδράσεων. Επίσης, αρκετοί/τές ερευνητές/τριες διαπιστώνουν δυσκολίες συστηματικής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής τάξης, κυρίως λόγω ανεπαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Portera, 2004; Bussotti, 2017; Milani & Portera, 2021). Η Ιταλία, παρότι διαθέτει αξιολογες θεωρητικές και ερευνητικές υποδομές, φαίνεται να δυσκολεύεται να μετουσιώσει αυτό το πλεονέκτημα σε συνεκτική καθημερινή πρακτική, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του σχολείου ως χώρου όχι μόνο μετάδοσης γνώσεων αλλά και κριτικής κατανόησης της ετερότητας (Milani, 2017). Σε σύγκριση με χώρες όπως η Φινλανδία ή το Λουξεμβούργο, όπου υπάρχει μεγαλύτερη συνέπεια μεταξύ θεωρίας και πράξης, η ιταλική εμπειρία φανερώνει τα όρια της θεσμικής κατοχύρωσης, όταν δεν συνοδεύεται από ουσιαστική εκπαιδευτική υποστήριξη. Για την ελληνική πραγματικότητα, η περίπτωση της Ιταλίας λειτουργεί τόσο ως προειδοποιητικό όσο και ως ενθαρρυντικό παράδειγμα. Από τη μία αναδεικνύει τη σημασία της επένδυσης στη διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και από την άλλη την ανάγκη αποδόμησης στερεοτύπων και την απαίτηση η διαπολιτισμικότητα να ενσωματωθεί κριτικά σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας.

Η περίπτωση της Ολλανδίας αναδεικνύει τη διάσταση ανάμεσα στη θεσμική αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και στην ανεπαρκή εφαρμογή της στην πράξη. Παρότι η χώρα έχει θεσπίσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αγωγή του πολίτη ως υποχρεωτικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος και

εφαρμόζει ένα ευέλικτο σύστημα δημόσιας χρηματοδότησης για σχολεία διαφορετικών θρησκευτικών και παιδαγωγικών προσανατολισμών, η άνιση μεταχείριση ισλαμικών σχολείων στον δημόσιο λόγο και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιορίζουν τη δυναμική αυτών των θεσμικών βημάτων. Στις θετικές πρακτικές συγκαταλέγεται η ενσωμάτωση της ποικιλομορφίας στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και η ανάδειξη του διαλόγου γύρω από τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Ωστόσο, η απουσία επαρκούς επαγγελματικής υποστήριξης καθιστά δυσχερή την εφαρμογή αυτών των αρχών στην πράξη (Leeman, 2008). Το παράδειγμα της Ολλανδίας υπογραμμίζει ότι η επιτυχής διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει όχι μόνο θεσμικά πλαίσια, αλλά και στρατηγικές ενδυνάμωσης του ανθρώπινου δυναμικού, μια πρόκληση που παραμένει επίκαιρη και στην ελληνική συγκυρία.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, κυριαρχεί ένα πολυπολιτισμικό πρότυπο, το οποίο επιδιώκει τη συνύπαρξη χωρίς αφομοίωση. Η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών διδάσκεται από τις ίδιες τις εθνοτικές κοινότητες, αλλά παράλληλα εφαρμόζονται κρατικές πολιτικές που ενσωματώνουν τη διαπολιτισμική διάσταση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Σχολικές πρακτικές, όπως στην κομητεία του Essex, περιλαμβάνουν αντιρατσιστική εκπαίδευση, ισότιμη πρόσβαση και αξιολόγηση της σχολικής κουλτούρας με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη (Joly, 1992).

Η πολιτική της Σουηδίας στην εκπαίδευση μεταναστευτικών πληθυσμών ξεχωρίζει για τη συστηματική ενσωμάτωση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών/τριων στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου. Αντί να περιορίζεται σε παρεμβάσεις αντισταθμιστικού χαρακτήρα, η χώρα επένδυσε εξαρχής στη θεσμική αναγνώριση της μητρικής γλώσσας ως παιδαγωγικού και πολιτισμικού πόρου (Regnault, 2008; Messina Dahlberg & Gross, 2024), διασφαλίζοντας τη δυνατότητα διδασκαλίας της σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν τουλάχιστον πέντε μαθητές/τριες ανά γλωσσική ομάδα. Η διδασκαλία αυτή εντάσσεται σε μια συνολικότερη στρατηγική ενεργού δίγλωσσης ανάπτυξης, η οποία υπηρετεί παράλληλα τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας και την ομαλή κοινωνική ένταξη. Επιπλέον, η σουηδική εκπαιδευτική πολιτική καλλιεργεί τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία παιδαγωγικών προσεγγίσεων που δίνουν έμφαση στον σεβασμό και τον διάλογο (Luciak, 2004). Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν και τα προγράμματα

κοινωνικής συμμετοχής που σχεδιάστηκαν σε συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες, προσφέροντας ένα μοντέλο πρόληψης του κοινωνικού αποκλεισμού και ενίσχυσης της συνοχής (Schierup & Ålund, 2011). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως ο δημόσιος διάλογος στη Σουηδία δεν είναι μονοσήμαντος. Δηλώσεις της υπουργού Μετανάστευσης Eva Maria Louise Malmer Stenergard στην εφημερίδα *Le Figaro* περί αναποτελεσματικής ενσωμάτωσης των μεταναστών/τριών στη σουηδική κοινωνία (Euronews, 2023), αναδεικνύουν έναν εύλογο προβληματισμό για τα όρια και τις προκλήσεις της υφιστάμενης πολιτικής. Η περίπτωση της Σουηδίας επιβεβαιώνει, τελικά, ότι η γλωσσική και πολιτισμική ένταξη δεν αποτελεί απλώς τεχνικό ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά κεντρικό άξονα για τη συγκρότηση δημοκρατικών, ανθεκτικών και συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων.

Ενδιαφέρουσα είναι η περίπτωση της Φινλανδίας, στην οποία η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε πολιτικές και πρακτικές που προωθούν τη διαφορετικότητα ως θετικό στοιχείο. Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την πολιτισμική ποικιλομορφία (Finnish National Board of Education FNBE, 2014; Paavola & Pesonen, 2021). Βασικό στοιχείο της φινλανδικής προσέγγισης είναι ότι ο πολιτισμός δεν θεωρείται κάτι σταθερό και προκαθορισμένο, αλλά κάτι που διαμορφώνεται μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις και εμπειρίες (Dervin, 2011; Piller, 2017). Έτσι, αμφισβητείται η εικόνα της Φινλανδίας ως ενιαίας πολιτισμικά κοινωνίας και αναγνωρίζονται οι υπαρκτές μειονότητες, όπως οι Ρομά και οι Σάμι (Holm & Londen, 2010). Ενδεικτικά, η εκπαιδευτική πολιτική παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε πέντε επίσημες γλώσσες εκπαίδευσης, τονίζοντας ότι η γλώσσα αποτελεί θεμέλιο της προσωπικής ταυτότητας, ανεξαρτήτως πληθυσμιακού μεγέθους (Official Publication of the European Communities, 2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στον αναστοχασμό και τη σύνδεση προσωπικών εμπειριών με κοινωνικά ζητήματα (Jokikokko & Uitto, 2017). Εργαλεία όπως το *Portfolio of Intercultural Competences* ενισχύουν την αυτογνωσία και την κριτική σκέψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Dervin & Hahl, 2015). Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη για κριτική χρήση των σχολικών βιβλίων, καθώς συχνά ενισχύουν στερεότυπα (Hahl, 2020; Dervin et al., 2015). Επίσης, προτείνεται οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν όχι μόνο τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες ανάμεσα στους πολιτισμούς, ώστε να ενισχύεται η

ενσυναίσθηση (Hahl, 2020). Η φινλανδική εμπειρία αναδεικνύει ότι η επιτυχής διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν προκύπτει απλώς από την υιοθέτηση πολιτικών αρχών, αλλά απαιτεί συνεκτική επιμορφωτική στρατηγική, γλωσσική ευαισθησία και παιδαγωγικό αναστοχασμό, διαστάσεις κρίσιμες για τον μετασχηματισμό και του ελληνικού πλαισίου.

Η σύγκριση αυτών των πολιτικών δείχνει ότι δεν υπάρχει μία καθολική συνταγή για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά ότι η επιτυχία εξαρτάται από τη λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην ένταξη και στην αναγνώριση. Όπου οι πολιτικές ενισχύουν τη συμμετοχή των γονέων, την εκπαίδευση των δασκάλων και την κοινωνική αποδοχή της πολιτισμικής διαφοράς, παρατηρείται υψηλότερο επίπεδο σχολικής επίδοσης και συμπερίληψης. Αντίθετα, όπου επικρατεί η πολιτισμική απομόνωση ή ο εκπαιδευτικός αφοπλισμός της μητρικής ταυτότητας, δημιουργούνται εντάσεις, αισθήματα αποκλεισμού και εμπόδια στην κοινωνική κινητικότητα.

### **Συμπεράσματα-Συζήτηση**

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η συνοπτική σύνθεση των βασικών ευρημάτων της μελέτης, η ερμηνεία τους υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας της Ελλάδας, καθώς και η επισήμανση των θεωρητικών και πρακτικών προεκτάσεων τους.

Παρουσιάζονται, επίσης, οι περιορισμοί της μελέτης και προτείνονται κατευθύνσεις για τον εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση συγκριτικά παραδείγματα και τεκμηριωμένες διαπιστώσεις.

#### *Ερμηνεία των ευρημάτων*

Η ανάλυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα εστιάστηκε σε τρεις βασικούς άξονες: την ιστορικο-θεσμική της εξέλιξη, τις προκλήσεις υλοποίησης, και τη συγκριτική αποτίμηση ευρωπαϊκών πολιτικών. Διαπιστώθηκε ότι, παρά τη θεσμική της καθιέρωση ήδη από τη δεκαετία του 1990, η εφαρμογή της στην πράξη παρουσιάζει ασυνέχεια και αποσπασματικότητα. Η πολιτισμική ετερότητα αντιμετωπίζεται κυρίως ως πρόβλημα προς επίλυση και λιγότερο ως

ευκαιρία εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας για το σύνολο των μαθητών/τριών.

Τα παραδείγματα από χώρες της Βόρειας και Δυτικής Ευρώπης, όπως η Φινλανδία και η Σουηδία, προσφέρουν εναλλακτικές πρακτικές όπου η διαπολιτισμικότητα αποτελεί θεμέλιο του αναλυτικού προγράμματος και όχι περιθωριακή παρέμβαση. Η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας, η ενσωμάτωση δίγλωσσων εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση του προσωπικού και η συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων λειτουργούν συμπληρωματικά στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Το παράδειγμα του Λουξεμβούργου υπογραμμίζει την ανάγκη αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των πολιτικών, ενώ η Ολλανδία και η Γερμανία αναδεικνύουν τη σημασία της κατάλληλης υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Επιπρόσθετα, η εμπειριστατωμένη ανάλυση των στατιστικών δεδομένων της περιόδου 2020-2024 συμβάλλει στην αποδόμηση στερεοτυπικών αφηγήσεων που συχνά συνδέουν τη μετανάστευση με παραβατικές συμπεριφορές, αναδεικνύοντας την ανάγκη για εκπαιδευτικές πολιτικές βασισμένες σε τεκμηριωμένες διαπιστώσεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να λειτουργεί ως αντίβαρο στον κοινωνικό αποκλεισμό και να προάγει τη συμπερίληψη μέσω του σεβασμού και της ισότητας.

Ένας ακόμη καθοριστικός προβληματισμός αφορά την ανάγκη υπέρβασης του ευρωκεντρισμού, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή προσθήκη πολιτισμικών στοιχείων, αλλά απαιτεί πολυφωνικές, διαθεματικές και μη ιεραρχικές προσεγγίσεις της γνώσης (Catarci, 2014). Ωστόσο, η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και η ενίσχυση της ένταξης δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται ως άκριτα και αυτόνομα αιτήματα. Όπως υπενθυμίζουν και οι σύγχρονες συζητήσεις στη Σουηδία, μια χώρα με μακρά διαδρομή στη θεσμική υποστήριξη της διαπολιτισμικότητας, ακόμη και τα πιο προηγμένα μοντέλα χρειάζονται διαρκή αναστοχασμό, τεκμηριωμένη αξιολόγηση και αναπροσαρμογή στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες (Euronews, 2023). Η διαπολιτισμικότητα, επομένως, δεν αναιρεί την ανάγκη για παιδαγωγική λογική, ισορροπία και αποτελεσματικότητα, αντίθετα τα ενσωματώνει ως κρίσιμες διαστάσεις μιας ουσιαστικά συμπεριληπτικής πολιτικής.

### *Περιορισμοί της μελέτης*

Ο βασικός περιορισμός της παρούσας μελέτης έγκειται στην αποκλειστική της στήριξη σε δευτερογενείς πηγές και βιβλιογραφική τεκμηρίωση, χωρίς την υποστήριξη από πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα. Αν και η συγκριτική θεώρηση παρέχει ευρεία εικόνα των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκά συμφραζόμενα, η ερμηνεία των ευρημάτων απαιτεί προσεκτική ανάγνωση υπό το πρίσμα των εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων. Επιπλέον, τα επιλεγμένα παραδείγματα (Φινλανδία, Σουηδία, Ολλανδία, Λουξεμβούργο, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιταλία, Γαλλία) δεν αντιπροσωπεύουν το πλήρες φάσμα της ευρωπαϊκής πολυμορφίας. Η εφαρμογή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα προϋποθέτει κριτική προσαρμογή.

### *Προεκτάσεις και προτάσεις πολιτικής*

Η μελέτη προσφέρει σημαντικά σημεία αναστοχασμού για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και άλλες χώρες με ανάλογες μεταναστευτικές δυναμικές. Η μέχρι σήμερα εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει κυρίως περιοριστεί σε ειδικές δομές και σε σχολεία με υψηλή συγκέντρωση μαθητών/τριών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, χωρίς να επηρεάζει ουσιαστικά το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθίσταται σαφές ότι απαιτείται μια διαφορετική, πιο συνεκτική και οριζόντια προσέγγιση, η οποία να εντάσσει τη διαπολιτισμική διάσταση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και πρακτικές.

Προτείνεται, κατ' αρχάς, η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύνολο των σχολικών μονάδων, ανεξαρτήτως περιοχής ή μαθητικού πληθυσμού. Παράλληλα, κρίνεται αναγκαία η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε η πολιτισμική ποικιλομορφία να μην παρουσιάζεται αποσπασματικά ή περιστασιακά, αλλά να διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα με τρόπο ουσιαστικό και διαθεματικό.

Επιπλέον, προτείνεται η θεσμοθέτηση συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης σε ζητήματα που αφορούν τη

---

διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, την αποδόμηση στερεοτύπων, τη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλομορφίας και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης στη σχολική πράξη. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην αναγνώριση της μητρικής γλώσσας και της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών ως πηγών ενδυνάμωσης και όχι ως εμποδίων για τη μάθηση, ακολουθώντας παραδείγματα χωρών όπως η Σουηδία και η Φινλανδία.

Αξίζει, επίσης, να ενισχυθούν θεσμικά τα πλαίσια συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας, με στόχο την ουσιαστική συμμετοχή των ίδιων των μεταναστευτικών και μειονοτικών πληθυσμών στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στην ίδια κατεύθυνση, προτείνεται η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης και η διεύρυνση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του τοπικού τους πλαισίου.

Επιπρόσθετα, θεωρείται σημαντικό να υποστηριχθεί η παρουσία εκπαιδευτικών με μεταναστευτικό ή μειονοτικό υπόβαθρο στο δημόσιο σχολείο, ως μέσο ενίσχυσης της πολυφωνίας, της ταύτισης και της ουσιαστικής συμπερίληψης όλων των μαθητών/τριών. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να προχωρήσει με βάση μόνο ρυθμιστικά κείμενα ή διακηρυκτικού χαρακτήρα δηλώσεις. Απαιτεί μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό, επαρκείς πόρους, θεσμική συνέχεια και αξιολόγηση της εφαρμογής σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Abdallah-Preteille, M. (2023) *L'éducation interculturelle, vol. 6*. Paris : Presses Universitaires de France.

Akkari, A. & Radhouane, M. (2022) Intercultural education in France. In A. Akkari & M. Radhouane (eds.) *Intercultural approaches to education*. Cham: Springer. [doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2_9)

Antoniadou, E., Palaiologou, N. and Karanikola, Z. (2022) 'Teaching refugee children: Challenges teachers face', *Naštava i Vaspitanje*, 71(3), pp. 311–328. [doi: 10.5937/nasvas2203311a](https://doi.org/10.5937/nasvas2203311a).

Αραμπατζή, Ζ. (2013). «Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη». *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, pp. 61–74. Διαθέσιμο στο: [https://www.plogos.gr/TEYXH/2013\\_1\\_pdf/4arabatzi.pdf](https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/4arabatzi.pdf) [Ημερομηνία πρόσβασης: 12 Οκτωβρίου 2025].

Βαγιανός, Δ., Βέττας, Ν. & Μεγίρη, Κ. (2010) *Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα: μεταρρυθμίσεις και ευκαιρίες σε μια κρίσιμη συγκυρία*. Διαθέσιμο στο: [http://users.uoi.gr/kammas/Meghir\\_et\\_al\\_2010.pdf](http://users.uoi.gr/kammas/Meghir_et_al_2010.pdf) [Ημερομηνία πρόσβασης: 19 Ιουλίου 2025].

Banting, K. & Kymlicka, W. (2012). Is there really a backlash against multiculturalism policies? New evidence from the Multiculturalism Policy Index. *GRITIM Working Paper Series*, 14, Autumn 2012. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

Barrett, M.D. (2013). *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. and Philippou, S. (2014) *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bennett, M.J. (1993) Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: R.M. Paige (ed.) *Education for the intercultural experience*. 2nd ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, pp.21–71.

Bennett, J., (2008). On becoming a global soul: a path to engagement on study abroad. In: V. Savicki, ed. *Developing intercultural competence and transformation: theory, research, and application in international education*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Bouchard, G. (2011) What is interculturalism? *McGill Law Journal – Revue de droit de McGill*, 56, pp.435–468.

Braslauskas, J. (2023) "Intercultural stereotypes and the role of critical and creative thinking in overcoming them", *Creativity Studies*, 16(1), pp. 255-273. [doi.org/10.3846/cs.2023.17187](https://doi.org/10.3846/cs.2023.17187)

Bussotti, L. (2017) 'The italian way to intercultural education: Innovation and resistance', *Foro de Educaci3n*, 15(23), p. 43. doi:10.14516/fde.556.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Πάτρα, 3–5 Μαΐου 1996)*, σελ.125–134. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (7ος τόμος). Πάτρα: Tyrocenter.

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

Cantle, T. (2012). *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Catarci, M. (2014) 'Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study', *Intercultural Education*, 25(2), pp. 95–104. [doi.org/10.1080/14675986.2014.886820](https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886820)

Chen, G.-M. & Starosta, W.J., (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. *Communication Yearbook*, 19, pp.353–384.

Coelho, E. (1998) *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

Council of Europe (2008), *White Paper on intercultural dialogue – “Living together as equals in dignity”*, Committee of Ministers, Council of Europe, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf), accessed 10 July 2025.

Δακοπούλου, Α. (2008) Εκπαιδευτική αλλαγή-μεταρρύθμιση-καινοτομία. Στο: Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η έκδ., Τόμ. Α, σσ. 165–202). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Deardorff, D.K. (2006) The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp.241–266. [doi.org/10.1177/1028315306287002](https://doi.org/10.1177/1028315306287002)

Deardorff, D.K. (2011) 'Assessing Intercultural Competence', *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), pp. 65–79. [doi.org/10.1002/ir.381](https://doi.org/10.1002/ir.381)

Dervin, F. (2011) A plea for change in research on intercultural discourses: a 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6(1), pp.37–52.

Dervin, F. & Hahl, K. (2015) Developing a portfolio of intercultural competences in teacher education: the case of a Finnish international programme. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), pp.95–109. [doi.org/10.1080/00313831.2014.904413](https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904413)

Dervin, F., Hahl, K., Härkönen, A. & Layne, H. (2015) ‘Do I contradict myself? Very well, I contradict myself (...):’ representing intercultural encounters in two Finnish history textbooks. In: K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (eds.) *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp.149–173.

Dervin, F. (2017) *Critical interculturality: lectures and notes*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Dupuis, M. (2004) The problems of the teaching of mother tongue and culture in France. *Le Monde de l'éducation*, Février, Paris, pp.37–39.

Euronews (2023) «Σουηδία: Αλλαγές στη μεταναστευτική πολιτική προαναγγέλλει η αρμόδια υπουργός». Διαθέσιμο στο: <https://gr.euronews.com/2023/04/12/soyhdi-allages-sth-metanasteytikh-politikh-proanaggellei-h-armodia-yπουργos> (Πρόσβαση: 25 Ιουλίου 2025).

Eurostat (2024) *Migration in Europe – interactive publication*. Διαθέσιμο στο: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/migration-2024#about-this-publication> (Πρόσβαση: 25 Ιουλίου 2025).

Faas, D. (2008) From foreigner pedagogy to intercultural education: an analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, 7(1), pp.108–123.

Fabregas Janeiro, M.G., Fabre, R.L. & Nuño de la Parra, Jose Pablo (2014), "Building Intercultural Competence Through Intercultural Competency Certification Of Undergraduate Students", *Journal of International Education Research*, vol. 10, no. 1, pp. 15.

Fong, R. (ed.) (2004) *Culturally competent practice with immigrant and refugee children and families*. New York: The Guilford Press.

Finnish National Board of Education (FNBE), (2014) *National core curriculum for basic education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Fitzgerald, E. A., Marzalik, P. R. and Kue, J. (2018) ‘Assessing Intercultural Development Pre- and Post Education Abroad’, *Journal of Nursing Education*. SLACK Incorporated, 57(12), pp. 747–750. [doi.org/10.3928/01484834-20181119-08](https://doi.org/10.3928/01484834-20181119-08)

Ζάχος, Δ. (2017). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (β εκδ.). Αντ. Σταμούλη.

Hahl, K. (2020) Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. In: R. Hilden & K. Hahl (eds.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: University of Helsinki, pp.173–201.

Halperin, E., Canetti-Nisim, D. and Pedahzur, A. (2022) ‘On the central role of “threat perception” in mediating the influence of socioeconomic factors on xenophobic attitudes’, *Cultural Diversity and the Empowerment of Minorities*, pp.121–138.

Hampden-Turner, C.M. & Trompenaars, F. (2000) *Managing cultural differences: global leadership strategies for the 21st century*. 6th ed. Burlington, VT: Elsevier Butterworth-Heinemann.

Holm, G. & Londen, M. (2010) The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), pp.107–120.

Jokikokko, K. & Uitto, M. (2017) The significance of emotions in Finnish teachers’ stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), pp.15–29.

Joly, D. (1992). GB: Ethnic Minorities and Segregation. In D. Lapeyronnie (Ed.), *Immigrants in Europe* (pp. 111–143). Paris: La Documentation française.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. “Εκτός «τάξης» το «Διαφορετικό»;* *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Lahdenpera, P. (2006). *Intercultural Leadership in School Environments*. Huddinge: Södertörns högskola.

Leeman, Y. (2008) Education and diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7(1), pp.50–59. [doi.org/10.2304/eej.2008.7.1.50](https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.1.50)

Luciak, M. (2004) *Migrants, minorities and education: Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Μάρκου, Π.Γ. (2001) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Αλφειός.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η έκδ., Τόμ. Α, σσ. 119–164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Messina Dahlberg, G., & Gross, B. (2024). Cultural-linguistic diversity in Italy and Sweden? A sociomaterial analysis of policies for heritage language education. *Intercultural Education*, 35(2), 117–138. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2314380>

Milani, M. (2017) *A scuola di competenze interculturali: metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.

Milani, M. & Portera, A. (2021) «Intercultural Education and Competences at School: Results of an Exploratory Study in Italy», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), pp. 49–67. doi: 10.30827/profesorado.v25i3.21527.

Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17, pp.457–473.

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

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 2413/1996. *Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996).

Νόμος 3966/2011. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011).

Νόμος 4415/2016. *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016).

Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 136/3-8-2021).

Ocaña-Fernández, Y. and Fuster-Guillén, D. (2021) 'The bibliographical review as a research methodology', *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e15614. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15614>

OECD (2020) 'Education policy outlook in Finland'. *OECD Education Policy Perspectives*, No. 14. Paris: OECD Publishing. [doi.org/10.1787/f162c72b-en](https://doi.org/10.1787/f162c72b-en).

OECD (2024) *International Migration Outlook 2024*. Paris: OECD Publishing. [doi.org/10.1787/50b0353e-en](https://doi.org/10.1787/50b0353e-en).

Official Publication of the European Communities (2002) *Intercultural education in the EU nations*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes.

Ρεπούσης, Γ. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Raavola, H. & Pesonen, J., (2021) Diversity discourses in the Finnish national core curriculum for early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), pp.1–20.

Paige, R.M. (ed.) (1993). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Piller, I. (2017) *Intercultural communication: a critical introduction*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Portera, A. (2004) Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: research on textbooks in primary schools. *Intercultural Education*, 15(3), pp.283–294. [doi.org/10.1080/1467598042000262572](https://doi.org/10.1080/1467598042000262572)

Pusch, M. (1994) The chameleon capacity. In: R.D. Lambert (ed.) *Educational exchange and global competence*. New York: Council on International Educational Exchange, pp.205–210.

Rathzel, N. (1995). Nation and Nationality in Germany Through the New Migration Process. In C. Neveu (Ed.), *Nations, frontières et immigration en Europe* (pp. 143–171). Paris: L’Harmattan.

Regnault, E. (2008). Cultural Identity and Good Practices in Intercultural Education in Europe. In J. Zajda, L. Davies, & S. Majhanovich (Eds.), *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education* (pp. 147–153). Dordrecht: Springer.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. ΙΜΕΠΟ. [http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms\\_IMEPO\\_immigration\\_and\\_education\\_\(Skourtou\\_et\\_al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms_IMEPO_immigration_and_education_(Skourtou_et_al.).pdf)

Sablić, M., Migles, A. and Rajić, V. (2022) ‘Interculturalism in Croatian education: Literature review / interkulturalizam U odgoju I Obrazovanju U Hrvatskoj: Pregled literature’, *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(4). [doi.org/10.15516/cje.v23i4.4314](https://doi.org/10.15516/cje.v23i4.4314)

Schierup, C.-U. & Ålund, A. (2011) The end of Swedish exceptionalism? Citizenship, neoliberalism and the politics of exclusion. *Race & Class*, 53(1), pp.45–64. doi: [10.1177/0306396811406780](https://doi.org/10.1177/0306396811406780)

Sharma, A. and Bhambri, S. (2024) ‘Prejudice and discrimination: barriers to social inclusion’, *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(2). [doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.18235](https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.18235)

Snyder, H. (2019) ‘Literature review as a research methodology: An overview and

guidelines', *Journal of Business Research*, 104, pp. 333–339.  
[doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039).

Tollefson, J.W. & Pérez-Milans, M. (2018) Research and practice in language policy and planning. In: J.W. Tollefson & M. Pérez-Milans (eds.) *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford: Oxford University Press.  
[doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.1](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.1).

Torraco, R. J. (2005) 'Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples', *Human Resource Development Review*, 4(3), pp. 356–367.  
[doi.org/10.1177/1534484305278283](https://doi.org/10.1177/1534484305278283)

Tranfield, D., Denyer, D. and Smart, P. (2003) 'Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review', *British Journal of Management*, 14(3), pp. 207–222. [doi.org/10.1111/1467-8551.00375](https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375)

Webster, J. and Watson, R. T. (2002) 'Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review', *MIS Quarterly*, 26(2), pp. xiii–xxiii.

Zachos, D. T., & Moutsas, L. (2024). Perceptions of diversity, curriculum and intercultural practices: The case of a Greek intercultural school. *Open Access Library Journal*, 11, 1–12. <https://doi.org/10.4236/oalib.1111962>