

ΕΝΤΑΣΣΟΝΤΑΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑ-ΑΠΟΙΚΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

INTEGRATING POSTMODERN AND POSTCOLONIAL APPROACHES INTO TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE INCLUSION OF REFUGEE AND MIGRANT STUDENTS

Παναγιώτης Μανιάτης
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών
pmanat@primedu.uoa.gr

Ιωάννης Ρουσσάκης
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών
yiannis.roussakis@eds.uoa.gr

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την υποστήριξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών, εστιάζοντας στην ένταξη μετα-αποικιακών προσεγγίσεων, όπως του «Τρίτου Χώρου», που μπορεί να συμβάλλει στην ανασυγκρότηση των πολιτισμικών ταυτοτήτων και τη δημιουργία νέων μορφών γνώσης και της «Συνοριακής Παιδαγωγικής», η οποία ενθαρρύνει την αμφισβήτηση κατεστημένων εξουσιαστικών δομών και σχέσεων, για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το άρθρο υπογραμμίζει την ανάγκη για ολιστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες οικοδομούν πάνω στις εμπειρίες εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, καθώς και στη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, θα αμφισβητούν μονοσήμαντες πολιτισμικές οριοθετήσεις και θα επιδιώκουν την ανάπτυξη κριτικών εγγραμματισμών, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς κεντρικούς παράγοντες ένταξης και ποιοτικής εκπαίδευσης με κοινωνική δικαιοσύνη.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρόσφυγες, μετα-αποικιακές προσεγγίσεις, τρίτος χώρος, συνοριακή παιδαγωγική.

Summary

The paper examines the education and training of teachers to support refugee and migrant students, focusing on the integration of postcolonial approaches, such as the “Third Space”, which can contribute to the reconstruction of cultural identities and the creation of new forms of knowledge, and “Border Pedagogy”, which encourages the questioning of established power structures and relations to promote social justice. The paper highlights the need for holistic approaches in teacher education and training that build on the experiences of educators and learners, and the dialectical relationship between theory and practice, challenge unilateral cultural boundaries, and aim to develop critical literacies. These approaches position teachers as central agents of inclusion and quality education with a focus on social justice.

Key words

Teacher education and professional development; refugee students; postcolonial approaches; third space theory; border pedagogy.

0. Εισαγωγή: Πρόσφυγες, μετανάστες και εκπαίδευση

Από τα μέσα της δεκαετίας του 2010 ως και σήμερα, η Ευρώπη βρίσκεται αντιμέτωπη με το μεγαλύτερο προσφυγικό ρεύμα στη σύγχρονη, ιδιαίτερα στη μεταπολεμική, ιστορία της. Οι συνεχιζόμενες εμφύλιες συγκρούσεις σε χώρες της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής, αλλά κυρίως ο υπερδεκαετής εμφύλιος πόλεμος στη Συρία και η κατάσταση που επικράτησε στη χώρα αυτή από το 2011, είναι ανάμεσα στους βασικούς λόγους που οδήγησαν στην αύξηση των προσφυγικών ροών (UNHCR, 2017). Η κλιματική κρίση (IPCC, 2021), οι συνέπειες της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και οι αλλαγές στον παγκόσμιο καταμερισμό εργασίας (Castles, de Haas & Miller, 2020), αλλά και η Πανδημία COVID-19 (World Bank, 2020) αποτέλεσαν επίσης σημαντικούς παράγοντες αύξησης των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών. Η Ελλάδα, ως ένα από τα κύρια σημεία εισόδου αυτών των πληθυσμών στην Ευρώπη, επωμίστηκε ένα μεγάλο μέρος αυτής της προσφυγικής και μεταναστευτικής κρίσης (Georgiou & Zaborowski 2017).

Η προσφυγική κρίση προκάλεσε τριγμούς στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα και έθεσε υπό αναθεώρηση την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και των Ευρωπαϊκών κρατών απέναντι σε μετανάστες, πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο (Garcia-Zamor, 2017). Χαρακτηριστικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν ως το 2015 παθητικός παρατηρητής του φαινομένου, χωρίς να έχει λάβει ή δρομολογήσει ουσιαστικά μέτρα. Ουσιαστικά, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κινητοποιήθηκε μετά το τραγικό ναυάγιο ανοιχτά της Λαμπεντούζα, τον Απρίλιο 2015. Ωστόσο, η πρώτη αντίδραση ήταν η αποδοχή της λογικής των κλειστών και ασφαλών συνόρων για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ασφάλειας (Carrera & Cortinovis, 2019· Μαρινάκη, 2019). Έτσι, τα πρώτα μέτρα αφορούσαν την ενίσχυση των ελέγχων στα εξωτερικά σύνορα, τη δημιουργία των Κέντρων Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Papoutsis, Painter, Papada & Vradis,

2019), και την ανάθεση, με οικονομικά και διπλωματικά ανταλλάγματα, της διαχείρισης των προσφύγων σε χώρες περιζ των ευρωπαϊκών συνόρων, όπως η Τουρκία (Reslow, 2019).

Σε κοινωνικό επίπεδο το προσφυγικό φαινόμενο, αλλά και η αδυναμία της Ευρώπης να το αντιμετωπίσει, οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός κλίματος λαϊκισμού, ξενοφοβίας και ακραίου εθνικισμού. Η κυρίαρχη ρητορική στις ευρωπαϊκές χώρες περιστρέφεται πλέον γύρω από την ξενοφοβία, τον ρατσισμό και τις αντικοινωνικές πολιτικές μίσους, μια λογική που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το εγχείρημα της υποδοχής, της στήριξης και, τέλος, της ένταξης των προσφύγων (Triandafyllidou, 2021· Chouliraki & Zaborowski, 2017· Papageorgiou, 2017).

Η προσφυγική κρίση, πέρα από τους κοινωνικούς τριγμούς που προκάλεσε, έφερε στο προσκήνιο, με ιδιαίτερη ένταση, τα ζητήματα που αφορούν στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης να ανταπεξέλθουν στην εθνική και πολιτισμική πολλαπλότητα που συναντάται σε αυτά. Η εκπαίδευση των προσφύγων αποτελεί ένα πεδίο που γίνονται εμφανείς δυσκολίες οι οποίες αφορούν τόσο δομικές ελλείψεις και ανεπάρκειες, όπως είναι το ασαφές και αβέβαιο νομικό καθεστώς ή οι δυσκολίες πρόσβασης, όσο και αμιγώς εκπαιδευτικά θέματα, όπως είναι τα γλωσσικά εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία, ή ακόμη και πολιτισμικά, που αφορούν τον θεσμικό και κοινωνικό ρατσισμό, την ξενοφοβία, τις κλειστές κουλτούρες, τον ευρωκεντρισμό κ.λπ (UNESCO & UNCHR, 2023· Jalušić & Bajt, 2021). Τα παιδιά πρόσφυγες χαρακτηρίζονται από ένα εύρος μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την ανάγκη για εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και για την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, την ανάγκη προσαρμογής σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, την ανάγκη για επικοινωνία, και ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας, τη διαμόρφωση της αίσθησης του ανήκειν, καθώς και για την καταπολέμηση της ψυχικής δυσφορίας που μπορεί να βιώνουν. (UNESCO, 2017. Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ένα από τα βασικά ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με τους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο αφορά την ψυχική τους υγεία και της ευημερία. Ο συνδυασμός των ραγδαίων αλλαγών και της αποδιοργάνωσης του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος, οι αλλαγές στα οικογενειακά και κοινωνικά συστήματα, φαίνεται να αυξάνουν την ευαισθησία των προσφύγων σε ψυχικές διαταραχές όπως η κατάθλιψη και το μετατραυματικό στρες (Erucar, et al., 2018· Fazel & Stein, 2002· Rafieifar, et al., 2022· Γαλάνη & Σταυρινίδη, 2022). Αυτή η πολλαπλότητα αναγκών προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας ολιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης (Koehler, Palaiologou & Brussino 2022). Μια τέτοια προσέγγιση δίνει έμφαση στην οικοδόμηση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, στην προώθηση της διαμόρφωσης θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων στη βάση του σεβασμού, στην ανάδειξη των φωνών των μαθητών, καθώς και στην σύνδεση της εκπαίδευσης με την τοπική κοινότητα (Damaschke -Deitrick & Wiseman, 2021· Foundation House, 2016).

Με αφετηρία τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο ζήτημα της αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι εκ των πραγμάτων καλούνται να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην προώθηση των ευκαιριών ένταξης και ποιοτικής

εκπαίδευσης εντός ενός υποστηρικτικού, δίκαιου και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντος μάθησης, για τα παιδιά με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

1. Το ζήτημα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Τα διαπιστωμένα ζητήματα και προβλήματα, όπως διατυπώθηκαν και παραπάνω, αναδεικνύουν ως επιτακτική την ανάγκη για αλλαγές στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και πρακτικών, ώστε αυτά να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εκπαίδευσης των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Στην ελληνική και διεθνή πραγματικότητα, η ανάγκη αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή στην περίπτωση της αδυναμίας εκπαιδευτικών που εργάστηκαν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων και Τάξεις Υποδοχής, όπως αυτή καταγράφεται από συναφείς μελέτες και έρευνες, να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις ενός τόσο σύνθετου εκπαιδευτικού πλαισίου με τόσο υψηλό βαθμό γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι αναφερόμενες από τους εκπαιδευτικούς ανάγκες που αφορούν την εκπαίδευση και την επιμόρφωση σχετίζονται με την γλωσσική διδασκαλία (γλώσσα διδασκαλίας ως δεύτερη γλώσσα), την παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια (π.χ. διαχείριση της τάξης, διαφοροποιημένη διδασκαλία, κοινωνικο-συναισθηματικές μαθησιακές ανάγκες, μορφές αξιολόγησης), τις ιδιαίτερες γνώσεις που απαιτούνται για τη διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και τα ζητήματα που προκύπτουν από την ανάγκη συμμετοχής των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Wiseman & Galegher, 2019· Μαλικούδη & Τσαουσίδης, 2020· Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).

Τα υπάρχοντα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, βασίζονται σε αρκετές περιπτώσεις σε μια κυρίαρχη, και σε πολλές περιπτώσεις επιδερμική αφήγηση για τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης, η οποία, για παράδειγμα, παραβλέπει τις δομικές ανισότητες και τις εξουσιαστικές δυναμικές (βλ. ενδεικτικά, Banks, 2021), γεγονός που δημιουργεί ερωτήματα τόσο για τις θεωρητικές παραδοχές αυτών των προσεγγίσεων, όσο και για την αποτελεσματικότητά τους στο πεδίο των διδακτικών προσεγγίσεων και των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Parkhouse, Lu & Massaro, 2019). Η έννοια της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης που δομούνται στη βάση των θεωρητικών παραδοχών και ερμηνευτικών σχημάτων που υιοθετεί ο κυρίαρχος λόγος εύκολα μπορεί να μετατραπούν σε έναν συντηρητικό λόγο διατήρησης των υπάρχουσών σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας της πλειοψηφούσας ομάδας. Έτσι, στην συζήτηση για την συμπερίληψη το ερώτημα που εγείρεται είναι «ποιος» συμπεριλαμβάνει «ποιον» και σε ποιο πλαίσιο. Μήπως η συμπερίληψη καταλήγει να αγνοεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών; Μήπως, εντέλει, υποκρύπτεται μία αδιόρατη ηγεμονική λογική, η οποία επιχειρεί να επαναφέρει με λανθάνοντα τρόπο την πρόταση για αφομοίωση; Άλλωστε έχει επισημανθεί η επιστροφή ενός νέο-αφομοιωτικού λόγου, μετά από μια μακρά περίοδο συμβολικής εξορίας

της αφομοίωσης από το δημόσιο λόγο, ο οποίος βασίζεται κυρίως στην έννοια της διαφορετικότητας και του σεβασμού της, αλλά και την διατήρησης των σταθερών και περίκλειστων ορίων της ταυτότητας (Alba & Nee, 2011). Από τα ερωτήματα αυτά γίνεται προφανές ότι στον λόγο περί διαπολιτισμικότητας και συμπερίληψης είναι απαραίτητο να διασαφηνίζονται ζητήματα όπως ποια είναι τα στοιχεία που συνιστούν τη «διαφορετικότητα» και ποιος τα ορίζει, τι είδους αναγνώριση επιδιώκεται και αν αυτή επεκτείνεται στην δημόσια σφαίρα, ποιο περιεχόμενο αποδίδεται στην έννοια της «διατήρησης» και αν αυτό παραπέμπει στην άγνοια αναπαραγωγή ενός πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η υιοθέτηση ενός κριτικού αναστοχαστικού λόγου, ως βάση διαμόρφωσης ενός προγράμματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που μόλις επισημάνθηκε, μας οδηγεί στην διαπίστωση ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα απαιτείται να υπερβαίνει παγιωμένες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας, να λαμβάνει υπόψη τις κριτικές και μετα-αποικιακές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης (Andreotti, 2011· Tuck & Yang, 2012) και να τροφοδοτείται από τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας που αφορούν τους συγκεκριμένους πληθυσμούς μαθητών (βλ. ενδεικτικά, Radhouane, 2023· Crul, et. al., 2019· Bartlett, Mendenhall & Ghaffar-Kucher, 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρείται στη συνέχεια μια πρώτη προσέγγιση δύο εννοιών οι οποίες, κατά την άποψη των συγγραφέων αυτής της εργασίας, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την συγκρότηση μιας σύγχρονης συστηματικής προσέγγισης για ένα πρόγραμμα προετοιμασίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι έννοιες αυτές είναι η Συνοριακή Παιδαγωγική, από την παράδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής Σκέψης, και η έννοια του Τρίτου Χώρου, της Υβριδικότητας, από το πεδίο των Μετααποικιακών Σπουδών.

2. Η έννοια του Τρίτου Χώρου και της Υβριδικότητας

Ο όρος «τρίτος» ή «ενδιάμεσος χώρος» (intermediate/third space) εννοιολογήθηκε αρχικά από τον Bhabha (1990, 1994), ως ο ενδιάμεσος, υβριδικός χώρος όπου συναντιούνται, επαναδιαπραγματεύονται και επαναπροσδιορίζονται οι (παγκόσμιες αλλά και τοπικές) κουλτούρες, οι πολιτισμικές έννοιες και ταυτότητες. Δεν αντιπροσωπεύει (μόνο) μια φυσική ή γεωγραφική τοποθεσία, αλλά αφορά ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και μεταλλασσόμενο περιβάλλον ιδεών, νοημάτων και γεγονότων, έναν χώρο διαπολιτισμικού γραμματισμού των υποκειμένων, επιστημολογικό τόπο όπου οι πολιτισμικές διαφορές διασταυρώνονται, δημιουργώντας νέες δυνατότητες κατανόησης και μετασχηματισμού. Είναι ένας χώρος αμφιθυμίας και διαβούλευσης, όπου οι κυρίαρχες αφηγήσεις αποδομούνται, οι δυαδικές αντιθέσεις (όπως εαυτός/άλλος ή αποικιοκράτης/αποικιοκρατούμενος) και οι καθιερωμένες κατηγοριοποιήσεις αμφισβητούνται, τα υφιστάμενα όρια αμβλύνονται και αναδύονται νέες μορφές πολιτισμικής έκφρασης και ταυτότητας. Πρόκειται για έναν χώρο που δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, αλλά από διαρκείς εντάσεις, έναν χώρο στον οποίο ανατρέπονται οι ουσιοκρατικές έννοιες της ταυτότητας και του πολιτισμού και αναδεικνύεται η δυναμική

και ενδεχομενική φύση των πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων, η ρευστότητα και η υβριδικότητα των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Ταυτόχρονα, πρόκειται για ένα χώρο αντίστασης και δράσης, όπου περιθωριοποιημένες φωνές μπορούν να αμφισβητήσουν τους ηγεμονικούς λόγους και να επαναδιατυπώσουν την ταυτότητά τους με τους δικούς τους όρους (Bhabha, 1994).

Ένα παράδειγμα τέτοιου χώρου είναι τα σύγχρονα αστικά κέντρα με την πολυπολιτισμική τους σύνθεση. Οι πόλεις είναι κέντρα συνεχούς κίνησης ανθρώπων, όπου οι διαχωρισμοί μεταξύ μονίμων κατοίκων, εγκατεστημένων και προσωρινών μεταναστών, οικονομικών μεταναστών και αιτούντων άσυλο και μεταξύ χωρών προέλευσης και προορισμού διαβρώνονται, δημιουργούνται νέοι, απρόβλεπτοι, τρόποι πολλαπλασιασμού των φαινομένων της ποικιλότητας, γεγονός που οδηγεί στην εμφάνιση φαινομένων υπερποικιλότητας (*super-diversity*) και στην συγκρότηση ενός μετα-εθνικού λόγου για να περιγράψει αυτά τα φαινόμενα (Αρχάκης, 2020).

Στην εκπαίδευση, η έννοια του τρίτου χώρου έχει χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο προσλαμβάνουν τα κυρίαρχα προγράμματα σπουδών, δημιουργώντας υβριδικές μορφές γνώσης που αντανακλούν τις βιωμένες εμπειρίες τους (Maniotes, 2005). Στις μεταναστευτικές σπουδές, μια από τις χρήσεις του αφορά την κατανόηση του πώς οι μετανάστες και οι πρόσφυγες διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους στις κοινωνίες υποδοχής, αφενός αντιστεκόμενοι στην αφομοίωση, και αφετέρου δημιουργώντας νέες πολιτισμικές μορφές (Papastergiadis, N. 2000).

Βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει αυτόν τον ενδιάμεσο / τρίτο χώρο είναι η υβριδικότητα, ως έννοια σημαντική για την κατανόηση του δυναμικού χαρακτήρα των ταυτοτήτων και η οποία προκύπτει από τις μετα-αποικιακές σπουδές (*post-colonial studies*). Ο Bhabha (1994) υποστηρίζει ότι η υβριδικότητα αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της μετά-αποικιοκρατικής ταυτότητας, αναδεικνύοντας έτσι τον αμφίσημο χαρακτήρα της, όπως διαμορφώνεται από την ασύμμετρη αλλά παρ' όλα αυτά διαδραστική σχέση μεταξύ του πολιτισμού που αποικιοκρατεί και εκείνου που αποικιοκρατείται. Ταυτόχρονα, στον τρίτο χώρο, η υβριδικότητα προβάλλεται ως τόπος αντίστασης αλλά και καινοτομίας, όπου τα άτομα και οι κοινότητες δημιουργούν νέες πολιτιστικές μορφές, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπερβαίνουν τις ουσιοκρατικές έννοιολογήσεις της ταυτότητας (Anthias, 2001).

Το ζήτημα της υβριδικότητας, αφορά τη διαμόρφωση μιας τρίτης κουλτούρας που προκύπτει ως μίξη πολιτισμικών στοιχείων από διαφορετικά πεδία (π.χ. της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής στην περίπτωση των ανθρώπων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο) αλλά και του τρόπου νοηματοδότησης αυτών των στοιχείων από το άτομο. Όπως υποστηρίζει ο Γκόβαρης (2011) αυτή η αντίληψη αμφισβητεί την ύπαρξη σταθερών και αδιαπέραστων ορίων όπως αυτή υποστηρίζεται από την κλασική προσέγγιση μεταξύ «εαυτού» και «ξένου». Μιλώντας για το «υβριδικό», τα όρια θεωρούνται διαπερατά και γίνονται αντιληπτά περισσότερο ως σημεία επαφής και σύνθεσης παρά ως σημεία διάκρισης. Υπό αυτή την έννοια ο άλλος, και γενικότερα η ετερότητα, θεωρούνται ως βασικό συστατικό

στη συγκρότηση του εαυτού, αλλά και κύρια πηγή εμπλουτισμού του και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Από την άλλη, μετανεωτερικές προσεγγίσεις ασκούν κριτική στην έννοια της υβριδικότητας από διάφορες σκοπίες. Πρώτον, εκφράζουν προβληματισμό για τη διαμόρφωση υβριδικών και ταυτόχρονα περιεκτικών ταυτοτήτων που προσομοιάζουν τις νεωτερικές, πλήρως οριοθετημένες ταυτότητες συγκρότησης του εγώ. Η μετανεωτερική συνθήκη υπαγορεύει μια διαφορετική πρόσληψη του εαυτού και της έννοιας της ταυτότητας, θεωρώντας ότι το κοινωνικό υποκείμενο βρίσκεται μετέωρο και έωλο χωρίς συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα και αναφορά (Bauman, 1992). Δεύτερον, υποστηρίζουν ότι η υβριδικότητα, όταν χρησιμοποιείται άκριτα, διατρέχει τον κίνδυνο οικειοποίησης από νεοφιλελεύθερους λόγους, ώστε ενώ προβάλλει την ποικιλομορφία, ταυτόχρονα να συγκαλύπτει τις συνεχιζόμενες παγκόσμιες ανισότητες. Αυτές οι κριτικές υπογραμμίζουν την ανάγκη να τοποθετηθεί η υβριδικότητα μέσα σε ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά πλαίσια, διασφαλίζοντας ότι δεν θα αποτελέσει αφορμή διαγραφής ιστοριών κυριαρχίας ή ευκαιρία διαιώνισης νέων μορφών πολιτισμικού ιμπεριαλισμού (βλ., ενδεικτικά, Spivak, 1999· Shohat, 1992).

3. Η έννοια της Συνοριακής Παιδαγωγικής

Η έννοια της συνοριακής παιδαγωγικής αποτελεί μέρος της κριτικής προσέγγισης στην Εκπαίδευση και αντλεί τις θεωρητικές της βάσεις από τις παιδαγωγικές θέσεις του Paulo Freire και του Henry Giroux, καθώς και από τις διαπολιτισμικές θεωρήσεις της Gloria Anzaldúa. Εστιάζει στο πρόταγμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, και αναδεικνύει την ανάγκη εξάλειψης των ανισοτήτων, των διακρίσεων, του διαχωρισμού, του στιγματισμού ή ακόμη και του αποκλεισμού συγκεκριμένων ομάδων, εξαιτίας της ύπαρξης αθέατων (κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών) συνόρων που θέτουν η φυλή, η τάξη, το φύλο, η ταυτότητα, η θρησκεία και ο σεξουαλικός προσανατολισμός.

Ο Giroux (2005, 2010, 2010α) συνδυάζοντας την Κριτική Παιδαγωγική με μετανεωτερικές επιστημολογικές παραδοχές, αλλά και θεωρίες της ταυτότητας, του πολιτισμού και της εξουσίας (και συνακόλουθα, της γλώσσας που την εκφράζει), προτείνει τη διαμόρφωση της «Συνοριακής Παιδαγωγικής / Παιδαγωγικής των Συνόρων», ως πολιτική πράξη αντίστασης ενάντια στους ιστορικούς ή /και ιδεολογικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούν ή επωφελούνται από τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (εθνοτικών και άλλων) ομάδων και ταυτοτήτων. Μια τέτοια Παιδαγωγική είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να αποκαλύπτει τα επιστημολογικά, πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια που δομούν τη γλώσσα της ιστορίας, της εξουσίας και της διαφοράς. Αντιλαμβάνεται «τις παιδαγωγικές διαδικασίες ως μια μορφή 'συνοριακής διέλευσης' (*border crossing*) και σηματοδοτεί μορφές υπέρβασης, αμφισβήτησης ή επαναπροσδιορισμού των υφιστάμενων από τις κυριαρχικές σχέσεις συνόρων. Προτάσσει την ανάγκη δημιουργίας εκείνων των παιδαγωγικών συνθηκών στις οποίες οι μαθητές θα διασχίσουν τα σύνορα, προκειμένου να κατανοήσουν την ετερότητα με τους δικούς της όρους, θα διαμορφώσουν νέες ταυτότητες μέσα στους υπάρχοντες συ-

σχετισμούς εξουσίας, αλλά, κυρίως, θα αντιληφθούν, με τον πιο emphaticό τρόπο, τις ιστορικά και κοινωνικά συγκροτημένες δυνατότητες και τους περιορισμούς εκείνων των τόπων και των συνόρων που κληρονομούμε και που παλαιώνουν τους λόγους μας και τις κοινωνικές μας σχέσεις...» (Giroux, 2005).

Η συνοριακή παιδαγωγική διαπερνά τα όρια μιας τυπικής, θεσμικά προσδιορισμένης εκπαίδευσης: Αξιοποιώντας ως βασικό εργαλείο την κουλτούρα, αντιλαμβάνεται τα υποκείμενα που εμπλέκονται, και κυρίως τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ως «περάτες/διαβάτες» των συνόρων (border crossers) που θέτει η εξουσία και οι κοινωνικά κατασκευασμένες σχέσεις, με βασικό στόχο την αμφισβήτηση αυτών των σχέσεων και την ανάληψη κοινωνικής δράσης. Ο στόχος είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες, ικανοί να διαμορφώσουν νέες ταυτότητες και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός περισσότερο δίκαιου και συμπεριληπτικού κόσμου. Από την άποψη αυτή η συνοριακή παιδαγωγική μπορεί να έχει εφαρμογή σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (από το σχολείο ως το πανεπιστήμιο και κάθε έκφραση της μάθησης) ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έως την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ενσωματώνει πρακτικές που ενθαρρύνουν τον διάλογο, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία, δημιουργώντας χώρους όπου οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν τις ταυτότητές τους και να αναπτύξουν δεξιότητες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και άλλων κοινωνικών προκλήσεων. Έτσι, σχετίζεται με την έννοια του Τρίτου Χώρου (Anzaldúa, 1987): Η δημιουργία «τρίτων χώρων» και η υπέρβαση των συνόρων, μπορεί να αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη ενός προτάγματος για μια εκπαίδευση που δεν θα περιορίζεται από τις κυρίαρχες δομές εξουσίας, αλλά θα προάγει την ελευθερία, την ισότητα και την αλληλεγγύη. Σε αυτό το πλαίσιο ιδέες των Giroux και Anzaldúa έχουν επηρεάσει ευρύτερα τις κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, όπως δείχνουν οι μελέτες των Darder (2017) και hooks (1994) για την πολιτισμική ενδυνάμωση, ή του Mignolo (2018) για την ανάγκη από-αποικιοποίησης της γνώσης.

4. Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Με βάση όσα αναφέρθηκαν για την διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων, την συγκρότηση του τρίτου χώρου, ως ενός ενδιάμεσου πεδίου αμφισβήτησης κάθε δυαδικότητας, και για τη συνοριακή παιδαγωγική, θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το οποίο θα είναι σε θέση να υπερβεί τον κυρίαρχο λόγο περί της ανάγκης διαμόρφωσης μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Θεωρούμε ότι βάση για ένα τέτοιο πρόγραμμα, είναι η διαμόρφωση των προϋποθέσεων για την δημιουργία «εκπαιδευτικών διαδρομών» οι οποίες ενσωματώνουν κριτικά και μετασχηματιστικά στοιχεία στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αυτά αφορούν κυρίως την αμφισβήτηση των εγκαθιδρυμένων συστημάτων πεποιθήσεων και πρακτικών (τι περιέχουν, τι προτείνουν και ποια κατεύθυνση δείχνουν) για ζητήματα όπως

η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων (και άλλων ευάλωτων ομάδων). Αυτές οι εκπαιδευτικές διαδρομές θα είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να ενισχύουν την κριτική επίγνωση των εκπαιδευτικών απέναντι στις δυσλειτουργικές πρακτικές ένταξης, τον θεσμικό, ατομικό και κοινωνικό ρατσισμό, την ξενοφοβία και τις διακρίσεις.

Παραλληλίζοντας αυτές τις προσεγγίσεις με τις θεωρήσεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι προτεινόμενες διαδρομές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσιδιάζουν με τη αντίληψη του Vygotsky (1978) για τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης». Με τον ίδιο τρόπο που η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης σηματοδοτεί εκείνα τα οποία μπορεί να κάνει ένα παιδί υπό την καθοδήγηση ενός σημαντικού άλλου, που προηγείται στην μάθηση και στην γνώση, ο τρίτος χώρος μπορεί να αποτελέσει στο προτεινόμενο μοντέλο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, το ασφαλές μέρος όπου οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί, ως σημαντικοί άλλοι θα βοηθούν, καθοδηγούν και παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να βγουν από τη «ζώνη άνεσής» τους, δηλαδή τις καθιερωμένες και παγιωμένες πρακτικές τους και θα «διασχίσουν τα σύνορα» προς περισσότερο κριτικές και μετα-αποικιακές πρακτικές. Σε αυτή τη λογική, ένας ακόμη κοινός τόπος με το πεδίο του Κονστρουκτιβισμού αποτελεί η αξιοποίηση συγκεκριμένων διαδικασιών ή των σημαντικών άλλων, ως «σκαλωσιών» (scaffolding) για την επίτευξη αυτής της ένταξης στις προτεινόμενες διαδρομές, καθώς και η έμφαση που δίνεται στη χρήση της γλώσσας, του λόγου (discourse) δηλαδή, που χρησιμοποιείται και αναπτύσσεται για να σηματοδοτήσει αυτή την αλλαγή.

Έτσι, το πρώτο βασικό θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την προτεινόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η αντίληψη της Συνοριακής Παιδαγωγικής, η οποία τους δίνει την ευκαιρία να οικοδομήσουν μια περισσότερο διαλεκτική αυτοκριτική κατανόηση των ορίων, της μεροληψίας και της ιδιαιτερότητας της δικής τους πολιτικής, των αξιών και της παιδαγωγικής. Τους ανοίγει τη δυνατότητα να δράσουν ως κριτικοί εκπαιδευτικοί, ίσως να εμπλακούν σε μια διαδικασία «από-μάθησης» (unlearning) και αποδόμησης των δικών τους εσωτερικευμένων κυρίαρχων αφηγήσεων και προκαταλήψεων, όπως την διατυπώνει ο Paulo Freire (1970): «να μιλούν για σημαντικά κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά ζητήματα έχοντας μια βαθιά συναίσθηση της πολιτικής της δικής τους θέσης και της ανάγκης να εμπλακούν και συχνά να ξε-μάθουν τις συνήθειες των θεσμικών (καθώς και μορφές φυλετικών, έμφυλων και ταξικών) προνομίων που στηρίζουν τη δική τους εξουσία». Αυτή η «από-μάθηση», όπως τονίζει η Spivak (1988) είναι απαραίτητη διαδικασία για να επιτευχθεί η από-αποικιοποίηση της γνώσης και η αναγνώριση της φωνής (ή των φωνών) των περιθωριοποιημένων ομάδων. Με αυτό τον τρόπο, διευκολύνει τη συνεργασία με πολλούς σημαντικούς και διαφορετικούς Άλλους, στην προσπάθεια να εμβαθύνουν τόσο τη δική τους κατανόηση, αναφορικά με την πολυπλοκότητα των παραδόσεων, ιστοριών, γνώσεων και πολιτικών που αυτοί φέρνουν στα σχολεία.

Το δεύτερο βασικό στοιχείο στη διαμόρφωση τέτοιων διαδρομών μάθησης, αναστοχασμού και κριτικής συνειδητοποίησης για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η διαμόρφωση ενός Τρίτου Χώρου: η δημιουργία του ενδιάμεσου χώρου ανάμεσα στον «επίσημο» λόγο, δηλαδή τη

γνώση που συγκροτεί την «επιστημονική πειθαρχία» από τη μια και τον «ανεπίσημο» λόγο, δηλαδή το πεδίο που αναφέρεται στις προσωπικές εμπειρίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις από την άλλη.

Συνολικά, ουσιώδες χαρακτηριστικό ενός τέτοιου προγράμματος είναι η υπέρβαση του προτάγματος της δημιουργίας του «τεχνοκράτη» εκπαιδευτικού, αυτού που φεύγει από το πρόγραμμα εφοδιασμένος με ένα ρεπερτόριο διδακτικών πρακτικών τις οποίες εφαρμόζει κατά περίπτωση. Αντίθετα, στόχος του είναι η ανάπτυξη ενός αναστοχαστικού και κριτικού εκπαιδευτικού ο οποίος προβληματίζεται για τους σκοπούς και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, τη διαδικασία της μάθησης, τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο του σχολείου, αναστοχάζεται πάνω στις προσωπικές του αντιλήψεις και πεποιθήσεις, καθώς και στις διδακτικές και μεθοδολογικές του επιλογές, συνειδητοποιεί τις συνέπειες των επιλογών του τόσο για τα άτομα όσο και για την αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών δομών και σχέσεων και αναπτύσσει χειραφετητική δράση. Το ζητούμενο είναι η συνειδητή δράση των εκπαιδευτικών να οδηγήσει σε αναμόρφωση όχι μόνο της πρακτικής τους αλλά και των βασικών παραδοχών που τη συνοδεύουν (και ίσως την καθορίζουν). Έτσι ο στόχος είναι να διαμορφώσει σταδιακά ο εκπαιδευτικός μια κριτική οπτική για τον επαγγελματικό και κοινωνικό του ρόλο που θα τον οδηγήσει στη χειραφέτηση. Έτσι θα λειτουργήσει, όπως λέει ο Giroux (2005), ως «border crosser», ως διανοούμενος που διαπερνά τα όρια που θέτει η εξουσία και οι κοινωνικά κατασκευασμένες σχέσεις, με βασικό στόχο τη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών που θα θέτουν το ιδεολογικό υπόστρωμα των διαφορετικών εμπειριών των μαθητών υπό κριτική ανάλυση και αμφισβήτηση.

Μια τέτοια προσέγγιση στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να ενεργοποιήσουν τη διασυννοητική τους σκέψη, τη σκέψη πέρα από τις «περίκλειστες» και «οριοθετημένες» επιστημολογίες και πρακτικές. Τα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα στηρίγματα (σκαλωσιές) για την οικοδόμηση αυτών των «διαδρομών», είναι τα εξής:

- Αξιοποίηση της εμπειρίας των υποκειμένων. Έμφαση στις αφηγήσεις ζωής οι οποίες αποτυπώνουν ακριβώς τον υποκειμενικό χαρακτήρα της συγκρότησης του εγώ. Αξιοποίηση της κριτικής αφήγησης, η οποία αποτελεί σύμφωνα με τον Giroux μια διαδικασία που συνδιαλέγεται ισότιμα με τον άλλο και δεν περιγράφει απλώς τον άλλο. Η ακρόαση από τα ίδια τα υποκείμενα των δικών τους αυθεντικών φωνών, μπορεί να οδηγήσει ευκολότερα σε συνειδητοποίηση των κοινωνικών κατασκευών που κρύβονται πίσω από την, συνειδητή ή ασυνειδητή αποδοχή των κυρίαρχων απόψεων. Η κριτική αφήγηση αποτελεί το βασικό εργαλείο ανάδειξης, ερμηνείας και ανάλυσης, των «καλυμμένων αφηγήσεων», εκείνων δηλαδή που δεν εκφράζουν ανοικτά αυτό που θέλουν να πουν, εξαιτίας στοιχείων όπως ο (συνειδητός ή μη) φόβος, η αποστέρηση, ο αποκλεισμός, τα οποία μπορεί να βιώνει ο αφηγητής.
- Αξιοποίηση και χρήση κειμένων και πηγών που αμφισβητούν την «περιφραγμένη σκέψη» και θέτουν υπό αμφισβήτηση όρια, πλαίσια και μονοσήμαντες πολιτισμικές οριοθετήσεις.

- Αξιοποίηση της διαλεκτικής σχέσης θεωρίας και πράξης (praxis) η οποία αποτελεί την επιστημολογική βάση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ενεργοποίηση του ακτιβισμού και της εργασίας στο πεδίο, σε χώρους που ζουν και αναπτύσσουν τη δράση τους τα μέλη των ομάδων που βιώνουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό.
- Ανάπτυξη κριτικών και μετασχηματιστικών πολυτροπικών γραμματισμών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν επικοινωνιακά, ανασυνθετικά και αποτελεσματικά, πλήθος τρόπων και σημειωτικών πόρων, ώστε έτσι να δημιουργούνται ουσιαστικές επικοινωνιακές περιστάσεις με συνεκτικότητα στο νόημα, παρά τις διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες των εμπλεκομένων σε αυτές τις περιστάσεις. Την ίδια στιγμή να αποκτούν την ικανότητα κριτικής ανάγνωσης της πραγματικότητας, της κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης και των άνισων κοινωνικών σχέσεων.

5. Συμπερασματικές σκέψεις

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να χαρτογραφήσει κάποιες από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινότητες υποδοχής, και να τεκμηριώσει την απαίτηση για υιοθέτηση ολιστικών και κριτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών (βλ. ενδεικτικά, UNESCO & UNCHR, 2023· Damaschke-Deitrick & Wiseman, 2021· Radhouane, 2023· Koehler, Palaiologou & Brussino, 2022). Επιχείρησε επίσης να καταδείξει τις δυνατότητες που προσφέρει η ενσωμάτωση μετανεωτεरिकών και μετα-αποικιακών θεωρήσεων στην εκπαιδευτική πρακτική (Andreotti, 2011· Spivak, 1988· Parkhouse, Lu & Massaro, 2019).

Η ύπαρξη μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν είναι απλά ένα δημογραφικό ζήτημα. Είναι μια ουσιαστική κοινωνική και πολιτική πρόκληση που επηρεάζει τις δομές της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής, να προωθήσουν τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη και να εφαρμόσουν πρακτικές που αναγνωρίζουν και σέβονται τη γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική ποικιλομορφία των μαθητών τους (Banks, 2021· Triandafyllidou, 2021). Ωστόσο, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και υποστήριξης συχνά περιορίζει την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών (Wiseman & Galegher, 2019).

Η ενσωμάτωση κριτικών και μετα-αποικιακών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, όπως εκφράζονται από τις προσεγγίσεις του Τρίτου Χώρου και της Συνοριακής Παιδαγωγικής, μπορεί να παράσχει ένα πλαίσιο για την αποδόμηση των ευρωκεντρικών και εξουσιαστικών αφηγήσεων που κυριαρχούν στα εκπαιδευτικά συστήματα (Soja, 1996· Garza, 2007). Μέσα από την κριτική ανάλυση των σχέσεων εξουσίας και την ανάδειξη των φωνών των περιθωριοποιημένων ομάδων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει την ισότητα και την ενδυνάμωση (Bhabha, 1994· Spivak, 1988). Η προσέγγιση αυτή απαιτεί την ανάπτυξη κριτικών και μετασχηματιστικών δεξιοτήτων, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν και να αμφισβητήσουν τις κοινωνικές ανισότητες (Freire, 1970· Giroux, 2010).

Αυτές οι προσεγγίσεις συμπληρώνουν μια ολιστική εκπαιδευτική πρακτική, η οποία μπορεί να δημιουργήσει το ασφαλές και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (ενδεικτικά: Cashman, 2022), να προωθήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Taylor & Sidhu, 2011), να βοηθήσει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινότητα (He, Phillion & Connolly, 2008) και να ανιχνεύσει και να αναγνωρίσει τα τραυματικά βιώματα και την ανάγκη τους για ευημερία (Zembylas, 2015), όλα όσα αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών (Dryden-Peterson, 2016· Smets, 2019).

Η ανάλυση των εννοιών, και οι προτάσεις που αφορούν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε αυτή την εργασία μπορούν να συνοψιστούν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών δεν μπορεί να περιοριστεί σε επιφανειακές προσεγγίσεις διαπολιτισμικότητας. Αντίθετα, απαιτείται μια βαθιά μετασχηματιστική λογική που θα λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές διαστάσεις του φαινομένου. Η προώθηση κριτικών και μετα-αποικιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, η ενσωμάτωση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενίσχυση τόσο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και της ένταξης των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Alba, R. & Nee, B. (2011) Θεωρία της αφομοίωσης, παλιά και νέα. Στο Λ. Βεντούρα (επιμ.). *Μετανάστευση και κοινωνικά σύνορα. Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης η αποκλεισμοί* (σσ. 63-146). Αθήνα: Νήσος.
- Andreotti, V. (2011) *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillan.
- Anthias, F. (2001) New hybridities, old concepts: the limits of "culture." *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 619-641.
- Anzaldúa, G. (1987) *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Banks, J. A. (2021) *Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education: Selected Essays*. Routledge.
- Bartlett, L., Mendenhall, M., Ghaffar-Kucher, A. (2017) Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 109-119.
- Baumann, Z. (1992) *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (1994) *The Location of Culture*, Routledge, London & New York.
- Bhabha, H. (1990) The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (ed.). *Identity, Community, Culture, Difference*, (pp. 207-221). London: Lawrence and Winhar.

- Bhabha, H. (2000) Interrogating Identity: The Post Colonial Prerogative. In P. Gay, G. Evans & P. Redman, (eds) *Identity: A Reader* [94-101]. London: Sage Publications.
- Carrera, S. & Cortinovis, R. (2019) *The EU's Role in Implementing the UN Global Compact on Refugees: Contained Mobility vs. International Protection*. CEPS Paper in Liberty and Security in Europe. <https://www.ceps.eu/ceps-publications/eus-role-implementing-un-global-compact-refugees/>
- Cashman, T. G. (2022) Teaching Immigration Issues in Elementary School Classrooms on the US/Mexico Border: Transborder Pedagogy and Its Significance. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 11(2), 133-153.
- Castles, S., de Haas, H. & Miller, M. J. (2020) *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World* (6th ed.). Guilford Press.
- Chouliaraki, L. & Zaborowski, R. (2017) Voice and community in the 2015 refugee crisis: A content analysis of news coverage in eight European countries. *International Communication Gazette*, 79(6-7), 613-635.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I. & Shuayb, M. (2019) How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20.
- Γκόβαρης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Damaschke-Deitrick, L. & Wiseman, A. (2021) Migration, refugees, and education: Challenges and opportunities. In S. Jornitz & A. Wilmers (Eds.), *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies: A transatlantic discourse in education research* (pp. 95– 109). Barbara Budrich Publishers.
- Darder, A. (2017) *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. New York: Routledge.
- Dryden-Peterson, S. (2016) Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.
- Eruyar, S., Maltby, J. & Vostanis, P. (2018) Mental health problems of Syrian refugee children: The role of parental factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(4), 401-409.
- Fazel M. & Stein, A. (2002) The Mental Health of Refugee Children. *Archives of Disease in Childhood* 87: 366–370.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Garza, E. (2007) Becoming a border pedagogy educator: Rooting practice in paradox. *Multicultural Education*, 15(1), 2-7.
- Georgiou, M. & Rafal Z. (2017) *Media Coverage of the "Refugee Crisis": A Cross-European Perspective*. Brussels: Council of Europe.
<https://edoc.coe.int/en/refugees/7367-media-coverage-of-the-refugee-crisis-a-cross-europeanperspective.html>

- Giroux, H. A. (2005) *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Giroux, H. A. (2010) *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2010α) Συνοριακή παιδαγωγική στην εποχή του μεταμοντερνισμού. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 252-278). Αθήνα: Gutenberg.
- He, M. F., Phillion, J. & Connelly, F. M. (2008) *Personal Passionate Participatory Inquiry into Social Justice in Education*. Information Age Publishing.
- hooks, b. (1994) *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- IPCC. (2021) *Sixth Assessment Report: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Intergovernmental Panel on Climate Change. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>
- Jalušič, V. & Bajt, V. (2021) What Are the Problems? Reception Communities in the EU Environment. Στο B. Gornik, M. Sedmak, F. Hernández-Hernández & Juana M. Sancho-Gil (Eds.). *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*. <https://octaedro.com/libro/migrant-childrens-integration-and-education-in-europe/>
- Koehler, C., Palaiologou, N. & Brussino, O. (2022), Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands. *OECD Education Working Papers*, No. 264, OECD Publishing, Paris.
- Μαλιγκούδη, Χ. & Τσαουσίδης, Α. (2020) Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22-34.
- Maniotes, L.K. (2005.) *The transformative power of literary third space*. Ph.D. dissertation, School of Education, University of Colorado, Boulder. ProQuest Dissertation and Theses.
- Mignolo, W. D. (2018) *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press.
- Papageorgiou A. (2017) Racist violence in Greece: mistakes of the past and challenges for the future. In C.D. Spinellis, N. Theodorakis, E. Billis, G. Papadimitrakopoulos (eds.): *Europe in Crisis: Crime, Criminal Justice, and the Way Forward. Essays in Honour of Nestor Courakis (1497-1522)*. Vol. II. Athens, Ant. N. Sakkoulas.
- Papastergiadis, N. (2000) *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization, and Hybridity*. Polity Press.
- Papoutsis, A., Painter, J., Papada, E. & Vradis, A. (2019) The EC hotspot approach in Greece: creating liminal EU territory. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(12), 2200-2212.

- Parkhouse, H., Lu, C. Y. & Massaro, V. R. (2019) Multicultural Education Professional Development: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416-458.
- Radhouane, M. (2023) Pedagogical challenges in integrating refugee students in the Global North: A literature review. *Prospects* 53, 151-168.
- Rafieifar, M. and Macgowan, M. (2022) A Meta-Analysis of Group Interventions for Trauma and Depression Among Immigrant and Refugee Children. *Research on Social Work Practice* 32(1), 13-31.
- Reslow, N. (2019) EU External migration policy: taking stock and looking forward. *Global Affairs*, 5(3), 273-278.
- Σγούρα Α., Μάνεσης Ν. & Μητροπούλου Φ. (2018) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών - προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- Shohat, E. (1992) Notes on the "post-colonial". *Social Text*, 31/32, 99-113.
- Smets, F. (2019) Why we need to teach about refugees. *Social Education*, 83(6), 311-316.
- Soja, E. W. (1996) *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Blackwell.
- Spivak, G. C. (1999) *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (1988) Can the Subaltern Speak? Στο Nelson, C. & Grossberg, L. (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019) *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2011) Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Triandafyllidou, A. (2021) *Migration and Pandemics: Spaces of Solidarity and Spaces of Exception*. Springer.
- Tuck, E. & Yang, K. W. (2012) Decolonization is Not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- UNESCO. (2017) *Protecting the Right to Education for Refugees*. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002510/251076E.pdf>.
- UNESCO & UNHCR (2023) *Paving Pathways for Inclusion: Towards Evidence-Based Policy-Making for Refugee Education*. Paris and Geneva: UNESCO and UNHCR.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387957>
- Wiseman, A. W. & Galegher, E. (2019) Teacher preparation, classroom pedagogy, and the refugee crisis in national education systems. In A. W. Wiseman, L. Damaschke-Deitrick,

E. Galegher & M. F. Park (Eds.). *Comparative perspectives on refugee youth education* (pp. 75-101). Routledge.

World Bank. (2020) *COVID-19 Crisis Through a Migration Lens. Migration and Development* Brief, no. 32. World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/33634>

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zembylas, M. (2015) *Emotion and Traumatic Conflict: Reclaiming Healing in Education*. Oxford University Press.