

# ΑΠΟ ΤΟ ΤΡΑΥΜΑ ΣΤΗΝ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

## FROM TRAUMA TO RESILIENCE: INTERCULTURAL EDUCATION AND REFUGEES

Παναγιώτης Μανιάτης  
Διδάσκων ΠΤΔΕ  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
[pmaniat@primedu.uoa.gr](mailto:pmaniat@primedu.uoa.gr)

### Περίληψη

Η προσφυγική εμπειρία συνδέεται στενά με την ψυχική υγεία, λόγω της έκθεσης σε τραυματικά γεγονότα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μετανάστευση. Ωστόσο, η απόλυτη ταύτιση της προσφυγικής εμπειρίας με το τραύμα ενέχει τον κίνδυνο παθολογικοποίησης και αποπολιτικοποίησης. Η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως κρίσιμο πεδίο ενδυνάμωσης και υποστήριξης των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, αρκεί να βασίζεται σε μια ολιστική, συμμετοχική και κριτική προσέγγιση που αναγνωρίζει τις ανάγκες, τις δυνατότητες και την ανθεκτικότητά τους. Μέσα από μια κριτική και διαπολιτισμική παιδαγωγική, η εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματιστεί σε εργαλείο ενδυνάμωσης των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο. Η μελέτη αναδεικνύει τη συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων, που λειτουργούν ως πράξεις αντίστασης απέναντι σε κατηγοριοποιητικές αφηγήσεις, και δείχνει πώς το σχολείο μπορεί να αποτελέσει χώρο θεραπευτικής εμπειρίας, κοινωνικής δικαιοσύνης και μελλοντικής προοπτικής.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Εκπαίδευση προσφύγων, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Τραύμα, Ανθεκτικότητα, Ενδυνάμωση.*

### Abstract

The refugee experience is closely interwoven with mental health, owing to exposure to traumatic events before, during, and after migration. However, the complete identification of the refugee experience with trauma carries the risk of pathologization and depoliticization. Education emerges as a critical field for the empowerment and support of children with a refugee background, provided that it is grounded in a holistic, participatory, and critical approach that recognizes their needs, capacities, and resilience. Through a critical and intercultural pedagogy, education can be transformed into a tool for

the empowerment of children from refugee backgrounds. The study highlights the contribution of intercultural education to the formation of hybrid identities, which function as acts of resistance against categorizing narratives, and demonstrates how the school can serve as a space of therapeutic experience, social justice, and future prospect.

### **Key words**

*Refugee education, Intercultural Education, Trauma, Resilience, Empowerment.*

## **0. Εισαγωγή**

Το φαινόμενο της προσφυγιάς συνιστά μια πολυεπίπεδη εμπειρία, που επηρεάζει βαθύτατα την ψυχική υγεία όσων την υφίστανται, ιδίως των παιδιών. Η βίαιη μετακίνηση, οι απώλειες, οι διακρίσεις και η αβεβαιότητα αναδεικνύουν την ευάλωτοτητα των προσφύγων σε διαταραχές όπως το μετατραυματικό στρες (PTSD), η κατάθλιψη και το άγχος (Silove et al., 2017). Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τον βασικό παράγοντα για την προώθηση της ανθεκτικότητας, της ψυχολογικής ευημερίας και της κοινωνικής ένταξης των προσφύγων. Η εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός ανθεκτικότητας είτε να αναπαράγει τα τραύματα, ανάλογα με τη φύση και τη φιλοσοφία της παρέμβασης. Ένα κριτικό και αναστοχαστικό πλαίσιο, που αποφεύγει την παθολογικοποίηση και προωθεί την ενδυνάμωση, καθίσταται αναγκαίο για την υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης των παιδιών προσφύγων και τη δημιουργία δυνατοτήτων για ένα βιώσιμο μέλλον.

## **1. Η Ψυχική υγεία των προσφύγων και των παιδιών προσφύγων**

Η εμπειρία του αναγκαστικού εκτοπισμού καθιστά τους ανθρώπους ιδιαίτερα ψυχολογικά ευάλωτους και, ιδίως στην περίπτωση των ανηλίκων, αυξάνει τον κίνδυνο ανάπτυξης ψυχοπαθολογίας. Η προσφυγική και μεταναστευτική συνθήκη συνεπάγεται ραγδαίες αλλαγές σε πολλούς τομείς της ζωής: α) στους προσωπικούς δεσμούς και τα κοινωνικά δίκτυα, β) στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον και γ) στο πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς (Bhugra, 2004). Οι μετατοπίσεις αυτές, σε συνδυασμό με τραυματικά βιώματα όπως η βία, η απώλεια οικείων, ο αναγκαστικός εκτοπισμός και η παρατεταμένη αβεβαιότητα, συμβάλλουν στην εκδήλωση διαταραχών όπως το μετατραυματικό στρες (PTSD), η κατάθλιψη και οι αγχώδεις διαταραχές, οι οποίες υπονομεύουν τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη (Ehnholt & Yule, 2006, Fazel et al., 2005).

Το PTSD αποτελεί μία από τις συχνότερες διαγνώσεις σε πληθυσμούς προσφύγων. Ορίζεται ως η φυσιολογική ψυχολογική αντίδραση σε ακραία και μη φυσιολογικά γεγονότα (Schiraldi, 2000) και χαρακτηρίζεται από επαναβίωση του τραύματος μέσω εφιαλτικών

ονείρων ή οπτικών εικόνων, αισθήματα φόβου και ανημπόριας, αυξημένη διεγερσιμότητα (αποδιοργανωμένη συμπεριφορά, δυσκολία συγκέντρωσης) και επίμονη αποφυγή ερεθισμάτων που σχετίζονται με το τραύμα (Fazel & Stein, 2002). Μετα-ανάλυση των Fazel et al. (2005) κατέδειξε ότι περίπου το 10% των ενηλίκων προσφύγων στις δυτικές χώρες πληροί τα κριτήρια για PTSD, ενώ σημαντικά ποσοστά εμφανίζουν μείζονα κατάθλιψη (5%) και γενικευμένη αγχώδη διαταραχή (4%).

Η κατάθλιψη εμφανίζεται επίσης με αυξημένη συχνότητα στους πληθυσμούς αυτούς. Πρόκειται για σοβαρή διαταραχή του συναισθήματος, που συνοδεύεται από χαμηλή διάθεση, απώλεια ενδιαφέροντος, μείωση σχολικής επίδοσης και κοινωνική απόσυρση (Bouhuys et al., 2004, Fazel & Stein, 2002). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι πρόσφυγες και μετανάστες παρουσιάζουν υψηλότερη επίπτωση κατάθλιψης σε σχέση με τους γηγενείς πληθυσμούς (Simenec & Reid, 2022, Aroian & Norris, 2003). Οι εξηγήσεις κυμαίνονται από τα ψυχαναλυτικά μοντέλα της απώλειας και του πένθους έως τα γνωστικά μοντέλα της αποτυχίας και της απώλειας ελέγχου (Bhugra, 2004). Παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο, σε συνάρτηση με το περιβάλλον, επηρεάζουν σημαντικά την εμφάνιση ή μη καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Panter-Brick et al., 2014).

Η ψυχική υγεία των προσφύγων καθορίζεται από τρεις φάσεις της εμπειρίας: α) πριν τη φυγή, όπου κυριαρχούν οι τραυματικές εμπειρίες στη χώρα προέλευσης (βία, πόλεμος, διώξεις), β) κατά τη μετακίνηση, με κακουχίες, φτώχεια, απώλεια αγαπημένων και καθεστώς παρανομίας, και γ) στη χώρα υποδοχής, όπου οι πρόσφυγες συχνά βιώνουν διακρίσεις, ρατσισμό, κοινωνικό αποκλεισμό και εργασιακή εκμετάλλευση (Fazel & Stein, 2002, Hodes, 2000).

Μια ιδιαίτερα ευάλωτη υποομάδα είναι οι ανήλικοι πρόσφυγες, και ακόμη περισσότερο οι ασυνόδευτοι, καθώς το πρώιμο τραύμα μπορεί να διαταράξει καθοριστικά τη μαθησιακή πορεία και την ψυχοκοινωνική ευημερία (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Τα παιδιά πρόσφυγες βιώνουν πολλαπλές απώλειες (χώρα, οικογένεια, φίλοι, κοινωνικό στάτους, πολιτισμική αποδοχή, αίσθηση ασφάλειας), οι οποίες σε συνδυασμό με αναπτυξιακούς παράγοντες άγχους οδηγούν σε αυξημένα ποσοστά ψυχικών διαταραχών (Bronstein et al., 2012). Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν υψηλή συχνότητα PTSD, άγχους και κατάθλιψης (Yayan et al., 2020, Khamis, 2019, Eruyar et al., 2018, Sarpmaz et al., 2017, Thabet et al., 2016, Vervliet et al., 2014), ενώ μελέτες σε παιδιά που εκτέθηκαν σε πολέμους καταδεικνύουν συνδυασμό PTSD με άγχος και καταθλιπτικά συμπτώματα (Eruyar et al., 2018, Thabet et al., 2009).

Στις χώρες υποδοχής, τα παιδιά και οι έφηβοι πρόσφυγες παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα ψυχολογικών και συμπεριφορικών δυσκολιών: θλίψη, απόσυρση, σωματικά συμπτώματα, επιθετικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενοχές, παραβατικότητα, αυτοκτονικό ιδεασμό, ψυχικά επεισόδια, εφιάλτες και προβλήματα συγκέντρωσης (Burnett & Peel, 2001, Ferenci, 2001, Ajdukovic, 1998). Σε ασυνόδευτους ανηλίκους οι διαταραχές αυτές

καταγράφονται έως και πενταπλάσιες σε σχέση με συνομήλικους που έφτασαν με τις οικογένειές τους (Loughry & Flouri, 2001, Sourander, 1998).

## 2. Κριτική θεώρηση του Λόγου περί «τραύματος»

Η μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για την ψυχική υγεία των προσφύγων και ιδιαίτερα των παιδιών προσφύγων υπογραμμίζει τον βαρύ ψυχολογικό αντίκτυπο του αναγκαστικού εκτοπισμού. Παράλληλα, όμως, αναδεικνύει και τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος περί «τραύματος» καθίσταται το κυρίαρχο πρίσμα κατανόησης της προσφυγικής εμπειρίας. Η έμφαση στην καταγραφή διαγνωστικών κατηγοριών όπως το PTSD ή η κατάθλιψη, αν και αναγκαία για την κατανόηση και την υποστήριξη αυτών των πληθυσμών, ενέχει τον κίνδυνο να παγιώσει μια στενά «ιατροκεντρική» και «παθολογικοποιητική» προσέγγιση.

Η ανάδυση του τραύματος ως κυρίαρχου εννοιολογικού πλαισίου κατανόησης της προσφυγικής εμπειρίας έχει αποτελέσει σημαντικό πεδίο συζήτησης στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαιδευτική θεωρία. Έχει αναπτυχθεί έντονη κριτική σε αυτόν τον λόγο περί τραύματος, ο οποίος συχνά επιχειρεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κατανόησης και στήριξης των προσφύγων, ενώ στην πραγματικότητα συμβάλλει, συνειδητά ή ασυνείδητα, στην αναγωγή της προσφυγικής εμπειρίας σε ένα ατομικό, παθολογικοποιημένο και πολιτικά ουδέτερο αφήγημα (Darmody & Arnold 2019, Saric 2019, Fassin & Rechtman, 2009, Puryanac, 2001). Πρόκειται για έναν λόγο ο οποίος δεν είναι μόνο περιγραφικός, αλλά και κανονιστικός, αφού διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι πρόσφυγες αναγνωρίζονται, κατηγοριοποιούνται και τελικά αντιμετωπίζονται από τις κοινωνίες υποδοχής.

Ο Fassin (2007) επισημαίνει ότι η ανθρωπιστική δράση (humanitarianism), παρά τις ευγενείς προθέσεις της, αποκαλύπτει τις δομικές ανισότητες της ανθρώπινης συνθήκης στον σύγχρονο κόσμο. Η «ηθική» γλώσσα του ανθρωπισμού (φροντίδα, συμπόνια, τραύμα) υποκαθιστά ή ακόμη και αντικαθιστά την «πολιτική» γλώσσα των δικαιωμάτων και της δικαιοσύνης. Έτσι, μια «ανθρωπιστική προσέγγιση» συχνά αναγνωρίζει τον πρόσφυγα πρωτίστως μέσα από την ταυτότητα του θύματος που χρήζει θεραπείας, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τις πολιτικές αιτίες του ξεριζωμού προς την ατομική ψυχολογική βλάβη. Η Puryanac (2001, 2004), με τη σειρά της, ασκεί μια διεισδυτική κριτική σε αυτόν τον κυρίαρχο ανθρωπιστικό λόγο που αντιμετωπίζει τους πρόσφυγες κυρίως μέσα από το πρίσμα του ψυχολογικού τραύματος και υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη εποχή, η αυθεντικότητα των προσφυγικών αφηγήσεων και τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτήν (π.χ. άσυλο, προστασία) αποκτούν επιβεβαίωση και ισχύ κυρίως μέσα από την ανάπτυξη της ρητορικής του τραύματος, ενός δηλαδή νομικο-ιατρικού λόγου. Ο πρόσφυγας θεωρείται “αληθινός” ή “αυθεντικός” μόνο αν μπορεί να αποδείξει ότι έχει υποστεί τραύμα και με αυτόν τον τρόπο, το προσφυγικό βίωμα παθολογικοποιείται. Έτσι, οι πρόσφυγες καθίστανται πρωτίστως παθητικά θύματα ψυχολογικής βλάβης, παρά πολιτικά υποκείμενα με λόγο και πράξη (Puryanac, 2001). Το αποτέλεσμα δεν είναι άλλο από την αποπολιτικοποίηση της προσφυγικής

εμπειρίας, γεγονός που ενισχύει την εξάρτηση των προσφύγων από θεσμούς “σωτηρίας” (Puranas, 2004). Φυσικά η κριτική δεν σχετίζεται με την άρνηση της ύπαρξη τραυματικών εμπειριών, αλλά, κυρίως, στον τρόπο με τον οποίο ο διεθνής λόγος τις εργαλειοποιεί, αφαιρώντας, συχνά, από τους πρόσφυγες την αυτονομία και μετατρέποντάς τους σε αντικείμενα παθητικής φροντίδας.

Τελικά, ο λόγος περί «τραύματος», όπως φαίνεται, μάλλον συγκροτεί ένα καθεστώς αλήθειας για το ποιος είναι ο πρόσφυγας: ένα υποκείμενο κατεχοχόν τραυματισμένο, ευάλωτο και άξιο συμπόνιας. Αυτή η «ανθρωπιστική προσέγγιση», μέσα από συγκεκριμένη γλώσσα, αποδίδει στον πρόσφυγα μια μονοδιάστατη ταυτότητα θύματος, αποσιωπώντας την πολλαπλότητα των εμπειριών και την πολιτική του υπόσταση. Αποτελεί μέρος της «προφυγικότητας», όπως την ορίζει ο Khosravi (2010: 73) όπου πρόσφυγας δεν «είναι» αλλά «καθίσταται» πρόσφυγας, καθώς του αποδίδεται ένας συγκεκριμένος ρόλος: αυτός του βοήθητου, ευάλωτου και εξαρτημένου υποκειμένου που χρειάζεται σωτηρία. Η κυρίαρχη αφήγηση του πρόσφυγα, όπως την αναλύει ο Khosravi (2010), συγκροτείται γύρω από την έννοια της «προφυγικότητας» ως μια ιδιότητα που υπερβαίνει το ίδιο το άτομο και το καθλώνει σε έναν μόνιμο ρόλο θύματος ή παραβάτη. Ο πρόσφυγας δεν αναγνωρίζεται ως πλήρες υποκείμενο με ιστορία, επιθυμίες και φωνή, αλλά κατασκευάζεται μέσα από γραφειοκρατικές, πολιτικές και μιντιακές αφηγήσεις που τον ορίζουν αποκλειστικά με βάση την απώλεια, την εξαίρεση και την ανάγκη. Η «προφυγικότητα» αποτελεί, εντέλει, μια επιβεβλημένη ταυτότητα, η οποία αναπαράγει σχέσεις εξουσίας και ανισότητας, καθιστώντας τον πρόσφυγα πάντα «άλλον» σε σχέση με την κοινωνία υποδοχής. Μέσα σε αυτή την κυρίαρχη αφήγηση, η εμπειρία της μετακίνησης και της επιβίωσης μεταφράζεται σε μια ομογενοποιημένη ιστορία δυστυχίας, αποκλείοντας τις πολλαπλές φωνές και τις εναλλακτικές μορφές αυτοπαρουσίασης που θα μπορούσαν να ανατρέψουν αυτό το κατασκευασμένο καθεστώς της «προφυγικότητας». Η έρευνα των Παπαδημητρίου & Ασκούνη (2021) διαπίστωσε, μέσα από την ανάλυση λόγου εφήβων προσφύγων στην Ελλάδα, ότι η κυρίαρχη αφήγηση για την ταυτότητα του πρόσφυγα δεν επιβεβαιώνεται. Οι ίδιοι οι έφηβοι προσλαμβάνουν τον όρο «πρόσφυγας» όχι ως μόνιμη ή αποκλειστική κατηγορία ταυτότητας, αλλά ως μια ιδιότητα που τους αποδόθηκε ακούσια, ανεξάρτητα από τη βούλησή τους. Όπως επισημαίνουν οι ερευνήτριες: «Είναι δρώντα υποκείμενα, ικανά να αφηγηθούν εμπειρίες, να εκφράσουν τη γνώμη, τις ανάγκες και τα θέλω τους και να νοηματοδοτήσουν έννοιες όπως αυτές της παιδικής ηλικίας ή της “προφυγικότητας” σε γλώσσες που πρόσφατα άρχισαν να εξερευνούν» (Παπαδημητρίου & Ασκούνη, 2021: 61). Οι μαθητές/τριες πρόσφυγες, μέσα από αυτή την αποστασιοποίηση από την επιβεβλημένη ταυτότητα, αναπτύσσουν πρακτικές αντίστασης απέναντι στους κατηγοριοποιητικούς λόγους που τους επιβάλλονται. Η μη αποδοχή του «πρόσφυγα» ως αποκλειστική υπαγωγή τους επιτρέπει να διαμορφώνουν εναλλακτικές αφηγήσεις εαυτού, δηλαδή να δημιουργούν πολλαπλές, δυναμικές και μη προβλέψιμες ταυτοτικές εκδοχές. Με αυτόν τον τρόπο, τα υποκείμενα επαναδιεκδικούν τον έλεγχο πάνω στον τρόπο

που παρουσιάζονται και αναγνωρίζονται κοινωνικά, αντιστρέφοντας τις διαδικασίες στιγματισμού και περιθωριοποίησης. Συγκροτούν νέες μορφές υποκειμενικότητας μέσα από υβριδικές ταυτότητες, οι οποίες υπερβαίνουν τα διχοτομικά σχήματα όπως «εμείς/άλλοι» ή «πολίτης/μη-πολίτης» (Hall, 1996, Bhabha, 1994).

Η παραπάνω διαπίστωση δείχνει ότι οι ταυτότητες των προσφύγων δεν είναι ούτε στατικές ούτε μονοδιάστατες, αλλά συγκροτούνται σε διαρκή διαπραγμάτευση ανάμεσα στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις και στις δικές τους πρακτικές νοηματοδότησης. Έτσι, ενώ οι έφηβοι πρόσφυγες συχνά αποστασιοποιούνται από την ετικέτα του «ευάλωτου θύματος» και επιχειρούν να αναδιαμορφώσουν τις αφηγήσεις τους ως δρώντα υποκείμενα, την ίδια στιγμή αναγκάζονται σε συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια να υιοθετούν στρατηγικά αυτήν την ταυτότητα, καθώς αποτελεί την κυρίαρχη «γλώσσα αναγνώρισης» που διασφαλίζει πρόσβαση σε υπηρεσίες και δικαιώματα. Η φαινομενική αυτή αντίφαση αναδεικνύει την ένταση ανάμεσα στον αυτοπροσδιορισμό και στην εξωτερική κατηγοριοποίηση, αλλά και την ικανότητα των προσφύγων να κινούνται ευέλικτα ανάμεσα σε διαφορετικούς ρόλους, άλλοτε αντιστεκόμενοι και άλλοτε αξιοποιώντας τους, ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες.

Η στρατηγική αυτή, ωστόσο, συνεπάγεται την εσωτερίκευση μιας αίσθησης απώλειας ελέγχου και αυτονομίας, γεγονός που ενδέχεται να ενισχύει την ταύτιση με μια παγιωμένη συνθήκη θυματοποίησης, η οποία καθίσταται κυρίαρχο στοιχείο της προσωπικής ταυτότητας. Υπό αυτές τις συνθήκες, υπονομεύεται η δυνατότητα ενδυνάμωσης, αναστοχασμού και ουσιαστικής επεξεργασίας της τραυματικής εμπειρίας, η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αφετηρία μετασχηματισμού και επανεκκίνησης της ζωής. (Κέντρο Ημέρας Βαβέλ, 2019). Ακόμη, έχει ιδιαίτερη σημασία να επισημανθεί, ως βασική συνέπεια, η λειτουργία μιας τέτοιας προσέγγισης ως άλλοθι για την πλημμελή, αν όχι ανύπαρκτη εκπαιδευτική κοινωνική και πολιτική φροντίδα και μέριμνα, ενώ στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά για την ανάδειξη των παραγόντων που οδηγούν σε προσαρμοστικότητα ή ανθεκτικότητα των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Αν τελικά η κυρίαρχη ρητορική περί τραύματος τείνει να εγκλωβίζει την προσφυγική εμπειρία σε μια μονοδιάστατη αφήγηση ευαλωτότητας και παθητικότητας, τότε μια πιο σύνθετη κατανόηση του φαινομένου προϋποθέτει την υπέρβαση αυτής της στενής ψυχολογικοποίησης και την αναγνώριση των πολλαπλών σταδίων, πλαισίων και δυναμικών που διαμορφώνουν την εμπειρία του εκτοπισμού. Απέναντι σε αυτήν την κανονιστική προσέγγιση, οι Στεργίου & Σιμόπουλος (2019) και ο Παπαδόπουλος (2001) προτείνουν μια ολιστική ερμηνεία που ενσωματώνει τους πολλαπλούς παράγοντες και τις χρονικότητες της προσφυγικής εμπειρίας. Ο Παπαδόπουλος (2001) ειδικότερα διακρίνει τέσσερις φάσεις του «προσφυγικού τραύματος»: την προσδοκία πριν από τα καταστροφικά γεγονότα (Anticipation Phase), τα ίδια τα καταστροφικά γεγονότα (Devastating Events Phase), την επιβίωση μέσα στην αποδιοργάνωση και την απώλεια ταυτότητας (Survival Phase), και τέλος την προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, όπου οι υψηλές προσδοκίες συχνά συγκρούονται

με την πραγματικότητα της απομόνωσης και της δυσπιστίας (Adjustment Phase). Ο Παπαδόπουλος (2021) περιγράφει την προσφυγική εμπειρία ως «ακούσια αποικεσία», δηλαδή μια παρατεταμένη συνθήκη αποπροσανατολισμού που ξεκινά πριν τον εκτοπισμό και συνεχίζεται στη χώρα υποδοχής, όπου κυριαρχεί η αβεβαιότητα της ταυτότητας και του ανήκειν. Η έννοια των διακριτών φάσεων του «προσφυγικού τραύματος» αναδεικνύει ότι οι ψυχικές συνέπειες δεν περιορίζονται στη στιγμή της βίας, αλλά διαμορφώνονται διαρκώς μέσα από την απώλεια, την αβεβαιότητα και τη διαδικασία ένταξης.

Η κριτική στην παθολογικοποίηση και στη σύνδεση με το PTSD ξεκινά από τη βασική παραδοχή ότι το νόημα που αποδίδεται στις τραυματικές εμπειρίες, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι τις διαχειρίζονται διαφέρουν ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, τον πολιτισμό, την εθνότητα ή το φύλο τους. Επομένως η ερμηνεία συμπεριφορών ατόμων ή ομάδων στη βάση προσεγγίσεων που αγνοούν τις ιδιαιτερότητες και τη μοναδικότητα της εκάστοτε συνθήκης, μπορεί να κριθεί αμφισβητήσιμη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Είναι αλήθεια ότι την προσφυγική εμπειρία είναι αδύνατον να την βιώνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Παράγοντες που σχετίζονται με το υποκείμενο αλλά και το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα το γεγονός της ακούσιας μετακίνησης, αποδίδουν σε ένα γεγονός διαφορετική ένταση και διαφορετικό νοηματικό φορτίο, καθιστώντας έτσι την εμπειρία μοναδική για τον καθένα, αλλά και μοναδικό τον τρόπο αντίδρασης. Αυτό που, εντέλει, αποτελεί κοινή συνθήκη και μοιράζονται οι πρόσφυγες είναι η απώλεια του οικείου χώρου, του σπιτιού, της πατρίδας και όχι το τραύμα. Επομένως, συχνά υπάρχει μια στερεοτυπική διασύνδεση της προσφυγικής εμπειρίας με το τραύμα, η οποία έχει σημαντικές συνέπειες.

Αυτή η υπερέμφαση στο τραύμα μπορεί να οδηγήσει στην αποσιώπηση της ανθεκτικότητας, προωθώντας μια εικόνα του πρόσφυγα ως παθητικού δέκτη βοήθειας και όχι ως ενεργού φορέα γνώσης, εμπειρίας και προοπτικής. Έτσι, υπονομεύονται στοιχεία όπως η δημιουργικότητα, η επινοητικότητα και οι στρατηγικές νοηματοδότησης που ενεργοποιούν τα ίδια τα υποκείμενα. Πρακτικά, στον χώρο της εκπαίδευσης αυτό μεταφράζεται σε πολιτικές και πρακτικές που εστιάζουν στις ελλείψεις και τις ανάγκες, και όχι στις δυνατότητες και τα πολιτισμικά κεφάλαια των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο.

### 3. Ο ρόλος της εκπαίδευσης

#### 3.1. Εκπαίδευση πέρα από τη γνωστική διάσταση

Η εμπειρία του εκτοπισμού, της βίας και της αβεβαιότητας που συχνά συνοδεύουν τις προσφυγικές διαδρομές, καθώς και η πρόκληση της μετεγκατάστασης σε έναν νέο τόπο, επιφέρουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των παιδιών. Υπό αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά οφείλει να λειτουργεί ως κρίσιμο πεδίο ενίσχυσης της ανθεκτικότητας και της σταθερότητας των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται μια κριτική και

αναστοχαστική προσέγγιση που αναγνωρίζει την πολιτική φύση της προσφυγικής εμπειρίας και αποφεύγει την κανονιστική παθολογικοποίηση.

Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικά προστατευτικό περιβάλλον, το οποίο προάγει τόσο την ακαδημαϊκή πρόοδο όσο και την ψυχολογική αποκατάσταση, λειτουργώντας ως μηχανισμός ανθεκτικότητας που παρέχει γνώση αλλά και ένα σταθερό, υποστηρικτικό πλαίσιο (Kataoka et al., 2018, Miller & Rasmussen, 2017). Ως θεσμός, παρέχει κανονικότητα στη ζωή των παιδιών και συμβάλλει στην αποκατάσταση της παιδικότητας και της αξιοπρέπειάς τους, προσφέροντας ανακούφιση από την «προσφυγική τους ιδιότητα» (Zsófia, 2018). Σε συνθήκες κρίσης, το εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτουργεί ως ασφαλές καταφύγιο που προσφέρει δεξιότητες ζωής και κοινωνική στήριξη, καλλιεργεί το αίσθημα του ανήκειν και τροφοδοτεί την ελπίδα για μια σταθερή ζωή με προοπτική (Aleghfeli et al., 2025, Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι το σχολείο διαδραματίζει καίριο ρόλο σταθερότητας και συνέχειας σε μια ζωή που χαρακτηρίζεται από πολλαπλές γεωγραφικές, πολιτισμικές, οικογενειακές και γλωσσικές «μεταβάσεις» (Παπαδημητρίου & Ασκούνη, 2021:61), καθώς και ότι προσφέρει το αίσθημα της ασφάλειας που προκύπτει από το γεγονός ότι «ανήκουν κάπου» (Τσάγκα, 2021: 165). Ως πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης στη χώρα υποδοχής, μπορεί να προσφέρει μια σταθερή πηγή υποστήριξης για την κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων. Επιπλέον, η συμβολή του στην αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας έχει αναγνωριστεί μέσα από την ανάπτυξη σχολειοκεντρικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και ψυχικής υγείας, τα οποία ανταποκρίνονται στις πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο (Rousseau & Guzder, 2008). Οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου, ακριβώς επειδή υλοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη μείωση συμπτωμάτων που συνδέονται με το τραύμα και με συνακόλουθες λειτουργικές δυσκολίες (Sullivan & Simonsen, 2016).

### ***3.2. Εκπαίδευση ως δικαίωμα και οι αντιφάσεις της υλοποίησής του***

Η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο δεν συνιστά πράξη «μεγαλοθυμίας» εκ μέρους των χωρών υποδοχής, αλλά αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, κατοχυρωμένο σε διεθνείς συμβάσεις και νομικά κείμενα. Παρά την αναγνώριση αυτή, πλήθος ερευνών καταδεικνύει ότι η εκπαίδευση των προσφύγων παραμένει παγκοσμίως παραμελημένη, με αποτέλεσμα οι πρόσφυγες να βιώνουν μορφές περιθωριοποίησης αντίστοιχες με εκείνες των εθνικών μειονοτήτων (Dryden-Peterson, 2015). Η έλλειψη ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση δεν υπονομεύει μόνο την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, αλλά και την ίδια την κοινωνική τους ένταξη, ακυρώνοντας στην πράξη το πνεύμα των διεθνών δεσμεύσεων.

Η μελέτη της προσφυγικής εκπαίδευσης αποκαλύπτει μια βαθιά αντίφαση: οι πρόσφυγες βρίσκονται ταυτόχρονα «εντός και εκτός» των εθνικών κρατών. Από τη μια πλευρά, η εκπαίδευσή τους χρηματοδοτείται και καθοδηγείται από διεθνείς οργανισμούς όπως η

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR). Από την άλλη, στο εσωτερικό των κρατών υποδοχής παραμένουν «μη πολίτες», χωρίς τα πλήρη δικαιώματα που θα επέτρεπαν την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Η απουσία κατάλληλων θεσμών και μηχανισμών εφαρμογής καθιστά συχνά ανενεργά τα αναγνωρισμένα δικαιώματα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να συνεχίζουν να βιώνουν αποκλεισμό (Dryden-Peterson, 2016). Η θέση αυτή του «ενδιάμεσου χώρου» καθιστά την εκπαίδευση πεδίο διαρκούς διαπραγματεύσεως μεταξύ διεθνών δεσμεύσεων και εθνικών πολιτικών.

Η δημόσια ρητορική που αναπτύχθηκε, ιδιαίτερα μετά το 2015, με την αυξημένη παρουσία παιδιών προσφύγων στην Ευρώπη και μέχρι τον πρόσφατο πόλεμο στην Ουκρανία, παρουσιάζει τη βίαιη μετακίνηση των ανθρώπων προς τη Δύση ως «κρίση» που απειλεί την εθνική ταυτότητα και την ασφάλεια των χωρών υποδοχής (McIntyre & Abrams, 2021, Saric, 2019). Η αναπαράσταση αυτή δεν είναι ουδέτερη. Αντιθέτως, συμβάλλει στη νομιμοποίηση πρακτικών αποκλεισμού, μέσα από την «από-ανθρωποποίηση» των παιδιών προσφύγων, τα οποία παρουσιάζονται περισσότερο ως «βάρος» παρά ως υποκείμενα δικαιωμάτων. Οι συνέπειες αυτής της ρητορικής αποτυπώνονται σε πολιτικές που περιορίζουν την πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι τέτοιες πρακτικές αντιτίθενται ρητά στις βασικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (McIntyre et al., 2024).

### ***3.3. Μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων***

Η ερώτηση που τίθεται είναι αν το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο και η σχολική τάξη μπορούν να λειτουργήσουν «θεραπευτικά» απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο, ανατρέποντας την κυρίαρχη αφήγηση περί «τραύματος» και αναδεικνύοντας έναν χώρο ενδυνάμωσης, κατανόησης και στήριξης. Αυτό προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία αντιλαμβάνεται τον μαθητή και τη μαθήτρια ως σωματική, συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική ολότητα, αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των εμπειριών τους και επιδιώκει τη συνολική τους υποστήριξη. Οι πολλαπλές ανάγκες των παιδιών προσφύγων περιλαμβάνουν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε συνδυασμό με τη διατήρηση της μητρικής, την προσαρμογή σε ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, την ανάγκη για επικοινωνία και αίσθηση του ανήκειν, αλλά και την ενδυνάμωση της προσωπικής τους ταυτότητας και της ψυχικής τους ισορροπίας. Συχνά, ωστόσο, κρίσιμες διαστάσεις της ζωής τους, που αφορούν τις σχέσεις με το σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα, τόσο πριν όσο και μετά τη μετανάστευση, παραμένουν υποβαθμισμένες ή αγνοούνται. Η απουσία μιας τέτοιας πολυδιάστατης θεώρησης υπονομεύει τον ρόλο του σχολείου ως θεσμού κοινωνικής ένταξης και συναισθηματικής στήριξης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Αφετηρία της ολιστικής προσέγγισης αποτελεί η βιο-οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη του παιδιού δεν συνιστά γραμμική ή απομονωμένη διαδικασία, αλλά προϊόν συνεχούς και σύνθετης αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και των πολυεπίπεδων περιβαλλόντων του, φυσικών, κοινωνικών, πολιτισμικών

και πολιτικών (Bronfenbrenner & Morris, 2006, Bronfenbrenner, 1979). Υπό το πρίσμα αυτό, οι σχολικές εμπειρίες των παιδιών προσφύγων δεν μπορούν να κατανοηθούν αποκλειστικά μέσα από τις σχέσεις μαθητή–εκπαιδευτικού–σχολείου, αλλά πρέπει να ιδωθούν σε συνάρτηση με τα ευρύτερα κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά πλαίσια που λειτουργούν ως μεσολαβητές (Pastoor, 2015). Η ολιστική προσέγγιση δίνει, συνεπώς, έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, στην καλλιέργεια θετικών σχέσεων βασισμένων στον σεβασμό, στην ανάδειξη της φωνής των μαθητών και στη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την τοπική κοινότητα (Foundation House, 2016).

Η εφαρμογή της μπορεί να αποδοθεί σε τέσσερα διακριτά αλλά αλληλένδετα επίπεδα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στο ατομικό επίπεδο, αναδεικνύεται η ανάγκη για υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των προσφύγων, με έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στην ενίσχυση της μαθητικής τους ταυτότητας και στην κάλυψη ψυχοκοινωνικών αναγκών που απορρέουν από τραυματικές εμπειρίες. Το σχολικό επίπεδο εστιάζει στη δημιουργία ενός θετικού, ασφαλούς και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από πρακτικές συμμετοχικής ηγεσίας και συνεργατική κουλτούρα. Σε κοινωνικό επίπεδο, η ενεργή συνεργασία με τις οικογένειες, την τοπική κοινότητα και εξωτερικούς φορείς υποστήριξης κρίνεται ουσιώδης για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης. Τέλος, το θεσμικό επίπεδο διαμορφώνει το γενικότερο πολιτικό και οργανωτικό πλαίσιο που καθορίζει τη δυνατότητα υλοποίησης αποτελεσματικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019).

### ***3.4. Ανθεκτικότητα και Εκπαίδευση***

Μια ολιστική προσέγγιση μπορεί να καταστήσει το σχολείο καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης της ανθεκτικότητας των παιδιών προσφύγων. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται και να ξεπερνούν τις δυσκολίες και τα τραυματικά γεγονότα, διατηρώντας την ψυχική τους ευημερία παρά τις αντιξοότητες (Luthar & Cicchetti, 2000· Masten, 2001). Δεν αποτελεί στατική ιδιότητα, αλλά μια δυναμική διαδικασία, που βρίσκεται στο επίκεντρο προγραμμάτων επανεγκατάστασης και εκπαίδευσης προσφύγων (Hutchinson & Dorsett, 2019, Dubus, 2018). Ωστόσο, οι ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν ότι η ανθεκτικότητα συχνά υπονομεύεται από γλωσσικά εμπόδια, διακρίσεις, ετικετοποίηση και κοινωνική απομόνωση (Sherwood & Liebling-Kalifani, 2012).

Η ανθεκτικότητα δεν είναι απλώς ατομική ικανότητα, αλλά μια ενεργή και κοινωνική διαδικασία που συγκροτείται μέσα στις σχέσεις και στο κοινωνικό περιβάλλον (Bottrell, 2009). Συνδέεται άμεσα με συνθήκες αναγνώρισης της ταυτότητας. Όταν τα υποκείμενα διαβιούν σε καθεστώς μη αναγνώρισης, οι ταυτότητές τους αποσταθεροποιούνται και η αυτοεκτίμησή τους υπονομεύεται (Berding-Barwick & McAreavey, 2024). Η σχετική

έρευνα αναδεικνύει ότι η ανθεκτικότητα είναι βαθιά σχεσιακή και συγκειμενική, επηρεάζεται από σχέσεις εξουσίας και δομικούς περιορισμούς και αναπτύσσεται μέσα στον χρόνο όταν υπάρχει αίσθηση ταυτοτικής συνέχειας. Η διαγραφή του παρελθόντος και των προηγούμενων εμπειριών λόγω συστημικών φραγμών αποδυναμώνει αυτή τη διαδικασία και περιορίζει τις δυνατότητες ενδυνάμωσης (Berdíng-Barwick & McAreavey, 2024).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι σχολικές κοινότητες μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης, μειώνοντας το αίσθημα απομόνωσης και ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Dryden-Peterson, 2016). Εκπαιδευτικά προγράμματα που ενσωματώνουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαχείριση άγχους και τραυματικών εμπειριών, ενώ η ίδια η σχολική τάξη μπορεί να αποτελέσει πεδίο μείωσης των επιπτώσεων του τραύματος μέσω θετικών εμπειριών συνεργασίας, μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ένας υποστηρικτικός εκπαιδευτικός χώρος ενισχύει την ανθεκτικότητα, αποφεύγοντας την αποκλειστική εστίαση στο τραύμα και αναδεικνύοντας άλλες πτυχές της ταυτότητας των μαθητών. Ενδεικτικά, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) προωθεί δεξιότητες που συμβάλλουν στην ψυχολογική ευημερία, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και στη διαμόρφωση θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης (Ijadi-Maghsoodi et al., 2024, McBrien, 2022, Τσώλη & Μανιάτης, 2020).

### ***3.5. Πλαίσια «κανονικότητας» και θεραπευτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση προσφύγων***

Οι McIntyre & Neuhaus (2021) προτείνουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων σε χώρες επανεγκατάστασης, συνδυάζοντας τις έννοιες της «κανονικότητας» και της «συμμετοχικής ισότητας». Στόχος τους είναι η δημιουργία ποιοτικών και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακών περιβαλλόντων, που επιτρέπουν στα παιδιά να ξαναχτίσουν μια «συνθησιμένη» ζωή και να συμμετέχουν ισότιμα με τους συνομηλίκους τους. Η θεμελίωση αυτού του πλαισίου αντλεί από τις ιδέες της Fraser (2003) για τη συμμετοχική ισότητα, με άξονες τη διανομή πόρων (redistribution), την αναγνώριση (recognition) και την εκπροσώπηση (representation), σε συνδυασμό με τη θεωρία του Kohli (2014) περί «επανεναρξης μιας κανονικής ζωής». Στην κατεύθυνση αυτή, η «κανονική ζωή» για τα παιδιά πρόσφυγες συνδέεται με τρεις κεντρικούς στόχους: α) την ασφάλεια (Safety), η οποία αναφέρεται όχι μόνο στη σωματική αλλά και την συναισθηματική, τη σταθερότητα, προβλεψιμότητα και την εμπιστοσύνη στις σχέσεις, β) την αίσθηση του ανήκειν (Belonging), με αναφορά στην θεσμική αλλά και την συναισθηματική ένταξη, καθώς και την αίσθηση της αναγνώρισης και της ανάπτυξης σχέσεων υποδοχής και γ) την επιτυχία (Success), η οποία δεν εξαντλείται στην ακαδημαϊκή απόδοση αλλά αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων, κοινωνικής συμμετοχής και αυτοεκτίμησης, ενώ περιλαμβάνει και την ικανότητα επανασχεδιασμού του μέλλοντος. Η επίτευξη αυτών των στόχων απαιτεί μια ηθική και λειτουργική μετατόπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης, βασισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην αναγνώριση της μοναδικότητας των παιδιών προσφύγων.

Σε αυτή τη λογική εντάσσεται και η παιδοκεντρική προσέγγιση των «Θεραπευτικών Τάξεων» (Healing Classrooms) που ανέπτυξε το International Rescue Committee (IRC, 2006). Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό μοντέλο που αναγνωρίζει τον θεραπευτικό ρόλο του σχολείου σε συνθήκες κρίσης ή εκτοπισμού. Το μοντέλο δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός σταθεροποιητικού και προστατευτικού μαθησιακού πλαισίου, που ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας, συνέχειας και κοινότητας. Οι βασικές αρχές του επικεντρώνονται στην καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν, στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες, στην παροχή ευκαιριών για δημιουργική μάθηση και έκφραση, στην ενδυνάμωση μέσω αναλήψεων ευθύνης και στη διαμόρφωση ενός σταθερού και προβλέψιμου σχολικού περιβάλλοντος (IRC, 2006). Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται σε κομβικούς φορείς αυτής της διαδικασίας, καθώς, μέσω της διδασκαλίας και των καθημερινών αλληλεπιδράσεων, συμβάλλουν στην επούλωση και την ψυχική ανάκαμψη των μαθητών. Η προσέγγιση αναγνωρίζει επίσης την ανάγκη φροντίδας των ίδιων των εκπαιδευτικών, πολλοί από τους οποίους έχουν βιώσει τραύματα και απώλειες και χρειάζονται υποστήριξη, για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον ρόλο τους.

Η εφαρμογή του προγράμματος στη Βρετανία έδειξε ότι ενίσχυσε την ευαισθητοποίηση και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ενώ συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής ανταπόκρισης σε συνθήκες κρίσης. Ωστόσο, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η επιτυχία τέτοιων παρεμβάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενίσχυση της τοπικής συνεργασίας και την ουσιαστική ενσωμάτωση των φωνών των ίδιων των παιδιών στη διαμόρφωση των δράσεων (de Ruijter, 2024).

### ***3.6. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαμόρφωση ταυτότητας***

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο πεδίο γνωστικής μάθησης ή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, αλλά κυρίως χώρο όπου διαμορφώνονται και επαναδιαπραγματεύονται οι ταυτότητες (Cummins, 1999). Για τους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο, η σχολική εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής στερεοτύπων και κατηγοριοποιητικών ταυτοτήτων, είτε ως πλαίσιο ενδυνάμωσης και συγκρότησης νέων, υβριδικών μορφών υποκειμενικότητας. Απαιτείται, λοιπόν, η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης που θα ενθαρρύνει, μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών επιλογών και διδακτικών παρεμβάσεων, την αποδοχή της πολυπλοκότητας των ταυτοτήτων και την αναγνώριση του σχολείου ως χώρου όπου οι μαθητές διαπραγματεύονται τις πολλαπλές πολιτισμικές τους εγγραφές. Μια κριτική και αναστοχαστική εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά πρόσφυγες να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, δημιουργώντας γέφυρες μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων και απονομιμοποιώντας αποκλειστικούς διαχωρισμούς του τύπου «εμείς/εκείνοι» (Maniatis, 2012, Γκόβαρης, 2011, May, 1999). Μια τέτοια κριτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συναντιέται με το ριζοσπαστικό πλαίσιο της Συνοριακής Παιδαγωγικής, μιας Παιδαγωγικής που διαπερνά τα όρια της τυπικής θεσμικά προσδιορισμένης εκπαίδευσης και, αξιοποιώντας ως βασικό εργαλείο τον πολιτισμό, αντιλαμβάνεται

τα υποκείμενα που εμπλέκονται, εκπαιδευτικούς και μαθητές, ως διαπεραστές/διαβάτες (“border crossers”) των συνόρων που θέτει η εξουσία και οι κοινωνικά κατασκευασμένες σχέσεις, με βασικό στόχο την ανάληψη κοινωνικής δράσης (Χουρδάκης, 2020).

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια εργαλειακή μετάδοση γνώσεων, αλλά οφείλει να ενσωματώνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση, τη διάσταση της ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας και την αναγνώριση της μοναδικότητας των μαθητών. Παράλληλα, μια κριτική διαπολιτισμική παιδαγωγική αναδεικνύει το σχολείο ως χώρο όχι μόνο προστασίας και σταθερότητας, αλλά και συγκρότησης νέων, υβριδικών ταυτοτήτων, που υπερβαίνουν τις κατηγοριοποιητικές αφηγήσεις της «προσφυγικότητας». Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει πράξη κοινωνικής δικαιοσύνης που αναγνωρίζει τις φωνές των ίδιων των παιδιών και υπερβαίνει τις δομικές ανισότητες που συχνά τα περιθωριοποιούν.

#### 4. Επίλογος

**Η** ψυχική υγεία των προσφύγων επηρεάζεται σημαντικά από τις συνθήκες εκτοπισμού και υποδοχής. 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 PTSD. Ωστόσο, η απόλυτη ταύτιση της προσφυγικής εμπειρίας με το τραύμα ενέχει κινδύνους παθολογικοποίησης και αποπολιτικοποίησης. Το τραύμα δεν είναι το μόνο αφήγημα της προσφυγικής εμπειρίας. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να αναπαράγει την εικόνα των παιδιών προσφύγων ως παθητικών θυμάτων, αλλά να αναδεικνύει τη δύναμη, την ανθεκτικότητα και τη δημιουργικότητά τους. Ως χώρος αυτονομίας, συμμετοχής και ενδυνάμωσης, μπορεί να συμβάλει στη μετατροπή της απώλειας σε γνώση, του φόβου σε αυτοπεποίθηση και της αβεβαιότητας σε όραμα. Η ουσιαστική υποστήριξη προϋποθέτει ολιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που σέβονται την πολυπλοκότητα των εμπειριών, πρακτικές όπως οι «θεραπευτικές τάξεις» και η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση, καθώς και πολιτικές που αναγνωρίζουν τις αιτίες του εκτοπισμού και προάγουν ισότητα και αξιοπρέπεια.

Σε αντιδιαστολή με την κυρίαρχη αφήγηση που ταυτίζει την προσφυγική εμπειρία με την απώλεια και το τραύμα, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ανάδειξης της ανθεκτικότητας, της δημιουργικότητας και της δύναμης των παιδιών προσφυγικής προέλευσης. Προσφέροντας χώρο ασφάλειας, συμμετοχής και προοπτικής, το σχολείο καθίσταται καταλυτικός μηχανισμός μετασχηματισμού του τραύματος σε ελπίδα και της εμπειρίας του ξεριζωμού σε θεμέλιο για το μέλλον.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί εκείνη την παιδαγωγική προσέγγιση που μπορεί να οδηγήσει σε αυτόν τον μετασχηματισμό. Κι αυτό επειδή δεν αντιμετωπίζει την πολιτισμική διαφορά ως έλλειμμα, αλλά ως πηγή γνώσης, δημιουργίας και κοινωνικού διαλόγου. Μέσα από την αναγνώριση και την ενίσχυση της φωνής των μαθητών (Caetano et al.

2020, Hajisoteriou & Angelides, 2015), συμβάλλει στη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων που αποτελούν πράξεις αντίστασης απέναντι στην κατηγοριοποιητική αφήγηση της «προσφυγικότητας». Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στο να θεραπεύει πληγές, αλλά μπορεί να μετατραπεί σε έναν χώρο, όπου τα παιδιά πρόσφυγες γίνονται ενεργά υποκείμενα που συνδιαμορφώνουν το μέλλον τους.

## Βιβλιογραφία

- Ajdukovic, M. (1998) Displaced Adolescents in Croatia: Sources of Stress And Posttraumatic Stress Reaction. *Adolescence*, 33: 209-217
- Aleghfeli, Y. K., McIntyre, J., Hunt, L. & Stone, C. (2025) Safety, Belonging and Success in Education for Refugees in Europe: A Systematic Review. *European Journal of Education: Research, Development and Policy*, 60 (1), Article e12852. <https://doi.org/10.1111/ejed.12852>
- Almqvist, K. & Brandell-Forsberg, M. (1997) Refugee children in Sweden: Post-traumatic stress disorder in Iranian preschool children exposed to organized violence. *Child Abuse & Neglect*, 21(4): 351-366.
- Aroian, K. J. & Norris, A. E. (2003) Depression trajectories in relatively recent immigrants. *Comprehensive Psychiatry*, 44 (5): 420-427.
- Berding-Barwick R. & McAreavey R. (2024) Resilience and identities: the role of past, present and future in the lives of forced migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50 (8): 1843-1861, <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2266146>
- Bhabha, H. (1994) *The location of culture*. London: Routledge.
- Bhugra, D. (2004) Migration and mental health. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109: 243-258.
- Bottrell, D. (2009) "Understanding 'Marginal' Perspectives: Towards a Social Theory of Resilience." *Qualitative Social Work* 8 (3): 321-339. <https://doi.org/10.1177/1473325009337840>.
- Bouhuys, A. L., Flentge, F., Oldehinkel, A.J. & van den Berg, M. (2004) Potential psychosocial mechanisms linking depression to immune function in elderly subjects. *Psychiatry Research*, 127: 237-245.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006) The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 6th ed. John Wiley & Sons, Inc., 793-828.

- Bronstein, I., Montgomery, P., Ott, E. (2012) Emotional and behavioral problems amongst Afghan unaccompanied asylum-seeking children: results from a large-scale cross-sectional study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, (22): 285-294.
- Burnett, A. & Peel, M. (2001) Asylum Seekers and Refugees in Britain: Health Needs of Asylum Seekers and Refugees. *British Medical Journal*, 322, 544-547
- Γκόβαρης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Caetano, A. P., Freire, I. P. & Machado, E. B. (2020) Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (1): 57-73. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>
- Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg.
- Darmody, M. & Arnold, S. (2019) Refugee Children and Young People in Ireland: Policies and Practices. In J. McBrien (ed.) *Educational Policies and Practices of English-Speaking Refugee Resettlement Countries*, Leiden: Brill, 199-219.
- de Ruijter, F. (2024) *Healing Classrooms UK Evaluation Report*. Independent Consultant, International Rescue Committee.
- Dryden-Peterson, S. (2016) Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45 (9): 473-482.
- Dryden-Peterson S. (2015) Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14 (2): 1-18.
- Dubus, N. (2018) Integration or Building Resilience: What Should the Goal Be in Refugee Resettlement? *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 16 (4): 413-29. <https://doi.org/10.1080/15562948.2017.1358409>
- Ehnholt, K.A. & Yule, W. (2006) Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47: 1197-1210
- 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.
- Fassin, D. & Rechtman, R. (2009) *The Empire of Trauma: An Inquiry into the Condition of Victimhood*. Princeton University Press.
- Fazel, M., Wheeler, J. & Danesh, J. (2005) Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in Western countries: A systematic review. *The Lancet*, 365(9467): 1309-1314.
- Fazel M. & Stein, A. (2002) The Mental Health of Refugee Children. *Archives of Disease in Childhood*, 87: 366-370.

- Ferenci, B. (2001) Separated Refugee Children in Austria. *International Journal of Refugee Law*, 12: 525-547
- Foundation House (2016) *School's In for Refugees. A Whole-School Approach to Supporting Students and Families of Refugee Background*. Brunswick, Australia: Foundation House.
- Fraser, N. (2003) Social justice in the age of identity politics. In: N. Fraser & A. Honneth (Eds) *Redistribution or recognition? A political–philosophical exchange* (7-109). London, Verso.
- Gay, G. (2000) *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2015) Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (1): 112-130. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.872813>
- Hall, S. (1996) The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held, D. Hubert & K. Thompson (Eds.), *Modernity and its Futures*, Cambridge: Polity Press, 595-634.
- Hodes, M. (2000) *Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom*. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 5: 57–68.
- Hutchinson, M. & Dorsett, P. (2019) What Does the Literature Say About Resilience in Refugee People? Implications for Practice. *Journal of Social Inclusion* 3 (2): 55-78. <https://doi.org/10.36251/josi55>
- International Rescue Committee. (2006) *Creating Healing Classrooms: Guide for Teachers and Teacher Educators*. Child and Youth Protection and Development Unit.
- Khamis, V. (2019). Posttraumatic stress disorder and emotion dysregulation among Syrian refugee children and adolescents resettled in Lebanon and Jordan. *Child Abuse & Neglect*, 89: 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.12.013>
- Kataoka, S. H., Vona, P., Acuna, A., Jaycox, L., Escudero, P., Rojas, C., et al. (2018) Applying a trauma informed school systems approach: examples from school community-academic partnerships. *Ethnicity & Disease* 28: 417-426. <https://doi.org/10.18865/ed.28.S2.417>
- Κέντρο Ημέρας Βαβέλ/Συν-ειρμός ΑμΚΕ Κοιν. Αλληλεγγύης (2019) *Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της προσφυγικής συνθήκης - Συνεργική προσέγγιση*. Διαθέσιμο στο <https://babeldc.gr/psychokoinonikes-diaastaseis-prosfygikhhs-syn8hkhs-synergiki-proseggisi/>
- Kohli, R. (2014) Protecting asylum seeking children on the move. *Revue Europeene des Migrations Internationales*, 30(1): 83-104.
- Khosravi, S. (2010) *"Illegal" Traveller: An Auto-Ethnography of Borders*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

- Ijadi-Maghsoodi, R., Meza, J. I., Bravo, L., Lee, K. & Kataoka, S. (2024) Reimagining Social and Emotional Supports in Schools for Immigrant Students: A Contextual and Structural Approach. *Academic Pediatrics*, 24(5S): 32-41.  
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.11.007>
- Loughry, M. & Flouri, E. (2001) The Behavioural and Emotional Problems of Former Unaccompanied Refugee Children 3–4 Years After Their Return to Vietnam. *Child Abuse and Neglect*, 25: 249-263.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. E. (2000) The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3): 543-562.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- McBrien, J. (2022) Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 266, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- McIntyre, J., Dixon, K. & Walton, E. (2024) Refugee education: a critical visual analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14): 3375-3391,  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2274111>
- McIntyre, J., and Abrams, F. (2021) *Refugee Education: Theorising Practice in Schools*. Abingdon: Routledge.
- McIntyre, J., and Neuhaus, S. (2021) Theorising Policy and Practice in Refugee Education: Conceptualising ‘Safety’, ‘Belonging’, ‘Success’ and ‘Participatory Parity’ in England and Sweden. *British Educational Research Journal* 47 (4): 796-816.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3701>
- Maniatis, P. (2012) Critical Intercultural Education. Necessities and Prerequisites for its Development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1): 156-167.
- Masten, A. S. (2001) Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3): 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- May, S. (1999) Critical Multiculturalism and Cultural Difference. In S. May (ed.). *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press, pp. 11-41.
- Miller, K. E. & Rasmussen, A. (2017) The mental health of civilians displaced by armed conflict: An ecological model of refugee distress. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 26(2): 129-138. <https://doi.org/10.1017/S2045796016000172>
- Panther-Brick, C., Grimon, M. P. & Eggerman, M. (2014) Caregiverchild mental health: A prospective study in conflict and refugee settings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (4): 313-327.

- Papadopoulos, R. (2001) Refugee families: issues of systemic supervision. *Journal of Family Therapy*, 23 (4): 405-422.
- Παπαδημητρίου, Μ. & Ασκούνη, Ν. (2021) Έφηβοι μαθητές πρόσφυγες στην Ελλάδα: Ταυτότητες και σχολική ένταξη. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Θάνος (επιμ.). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg, 47-65.
- Παπαδόπουλος, Ρ. (2021) Η προσέγγιση της Συνεργικής Θεραπευτικής Πολυπλοκότητας στην Ακούσια Αποικεία (μτφ: Νίκος Γκιωνάκης). *Συστημική Σκέψη και Ψυχοθεραπεία*, 18: 47-63.
- Pastoor, L. de W. (2015) The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41: 245-254.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Pupavac, V. (2001) Therapeutic Governance: Psycho-social Intervention and Trauma Risk Management. *Disasters*, 25 (4): 358-372. <https://doi.org/10.1111/1467-7717.00188>
- Pupavac, V. (2004) International Therapeutic Peace and Justice in Bosnia. *Social & Legal Studies*, 13(3), 377-401. <https://doi.org/10.1177/0964663904044980>
- Rousseau, C. & Guzder, J. (2008) School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17 (3): 533-549. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.02.002>
- Sapmaz, S., Tanriverdi, B., Öztürk, M., Gözaçanlar, O., Ülker, G. Özkan, Y. (2017) Immigration-related mental health disorders in refugees 5–18 years old living in Turkey. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13: 2813-2821.
- Saric, L. (2019) Visual Presentation of Refugees During the “Refugee Crisis” of 2015–2016 on the Online Portal of the Croatian Public Broadcaster.” *International Journal of Communication*, 13: 991-101.
- Schiraldi, R.G. (2000) *The Post-traumatic Stress Disorder Sourcebook*. New York: Mc Graw – Hill Professional.
- Sherwood, K. & Liebling-Kalifani, H. (2012) A Grounded Theory Investigation into the Experiences of African Women Refugees: Effects on Resilience and Identity and Implications for Service Provision. *Journal of International Women’s Studies* 13(1): 72-94.
- Silove, D., Ventevogel, P. & Rees, S. (2017) The contemporary refugee crisis: An overview of mental health challenges. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association* (WPA), 16(2): 130-139. <https://doi.org/10.1002/wps.20438>.

- Simenec, T. and Reid, B. (2022) Refugee Children and Interventions for Depression: A Review of Current Interventions and Implications of the Ecological Context. *TRAUMA, VIOLENCE & ABUSE* 23(3): 877-890.
- Sirin, S. R., and Rogers-Sirin, L. (2015) *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute
- Smith, P., Perrin, S., Yule, W., Hacam, B. & Stuvland, R. (2002) War exposure among children from Bosnia-Herzegovina: psychological adjustment in a community sample. *Journal of Traumatic Stress*, 15 (2): 147-156.
- Sourander, A. (1998) Behavior Problems and Traumatic Events of Unaccompanied Refugee Minors. *Child Abuse and Neglect*, 22: 719-727
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019) *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sullivan, A. & Simonson, G. (2016) A Systematic Review of School-Based Social-Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth. *Review of Educational Research*. 86 (2): 503-530
- Thabet, A. A., Ibraheem, A. N., Shivram, R., Winter, E. A. & Vostanis, P. (2009) Parenting support and PTSD in children of a war zone. *International Journal of Social Psychiatry*, 55 (3): 226-237.
- Thabet, A. M., Thabet, S. S., and Vostanis, P. (2016) The relationship between war trauma, PTSD, depression, and anxiety among Palestinian children in the Gaza strip. *Health Science Journal*, 10 (5): 1-8. <https://doi.org/10.4172/1791-809X.1000100501>
- Τσάγκα, Β. (2021) Εμπειρίες Ανθεκτικότητας vs εμπειρίες απώλειας: Ο κρίσιμος ρόλος του ελληνικού σχολείου στο μέλλον των εφήβων προσφύγων. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Θάνος (επιμ.). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*, Αθήνα: Gutenberg, 150-170.
- Τσώλη, Ν. & Μανιάτης, Π. (2020) Εκπαίδευση και Υποστήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω των δεξιοτήτων ζωής. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης, Ε. Νικολάου, Μ. Καίλα (επιμ.). *Η Κοινωνική Διάσταση της Βιωσιμότητας: Πρόσφυγες, Μετανάστες και Ευάλωτες Κοινωνικές ομάδες*, Αθήνα: Διάδραση, 352-369.
- UNHCR (2013) UNHCR's mental health and psychosocial support for Persons of Concern. Global Review <https://www.unhcr.org/51bec3359.pdf>
- Yayan, E. H., Düken, M. E., Özdemir, A. A., and Çelebioğlu, A. (2020) Mental health problems of Syrian refugee children: post-traumatic stress, depression and anxiety. *Journal of Pediatric Nursing*, 51, e27-e32. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.06.012>
- Vervliet M, Meyer Demott MA, Jakobsen M, Broekaert E, Heir T, Derluyn I. (2014) The mental health of unaccompanied refugee minors on arrival in the host country. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(1): 33-37.

Χουρδάκης, Α. (2020) Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020: 100-130.

<https://doi.org/10.26248/v2020i0.783>

Zsófia, N. (2018) From Camps to Schools: The Participation of Refugee Children in Greek Public Education. *Journal of Modern Greek Studies*, 36(2): 373-399.

<https://doi.org/10.1353/mgs.2018.0028>