

Μετανάστευση ψυχολογία και σχολείο



Ιωάννα Μπίμπου

Παιδαγωγικό Τμήμα

Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

Μετανάστευση ψυχολογία και σχολείο



Ιωάννα Μπίμπου
Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

Σχεδιασμός-Σελιδοποίηση
Εκτύπωση



Κ. Ν. Επισκόπου 7 – Τ. 2310 203566

Θεσσαλονίκη 2013



"Δεν πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σας καταλαβαίνει όσους έρχονται από ξένες χώρες και το επίπεδο της εκπαίδευσης που κουβαλάνε μαζί τους".¹

Τα παιδιά κατά την διεργασία της μετανάστευσης αντιμετωπίζουν προκλήσεις και δυσκολίες που συνδέονται με αλλαγές στην νομική και κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, με γλωσσικούς και πολιτισμικούς φραγμούς, με αποχωρισμούς και απώλειες, συμβολικές, πραγματικές, προσωρινές ή πιο μόνιμες. Οι προκλήσεις αυτές, ορισμένες φορές, συσχετίζονται με επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Οι περισσότερες μελέτες παρουσιάζουν δεδομένα για την ψυχική υγεία των παιδιών μετά την εγκατάστασή τους στην χώρα υποδοχής (άγχος, θλίψη, σωματοποίηση, κλπ) και κυρίως με όρους σχολικής προσαρμογής και επιτυχίας. Κατά την περίοδο πριν την μετανάστευση (εκούσια ή ακούσια, με πιθανότητα βίαιων και τραυματικών εμπειριών) ή κατά την μετανάστευση (διαδρομές και διεργασίες), απουσιάζουν συστηματικά δεδομένα για την ψυχική υγεία των παιδιών: τα παιδιά, μπορεί, να έχουν ήδη αρχίσει να εσωτερικεύουν σταδιακά την ψυχολογική πίεση από την απόφαση της οικογένειάς τους για μετακίνηση.

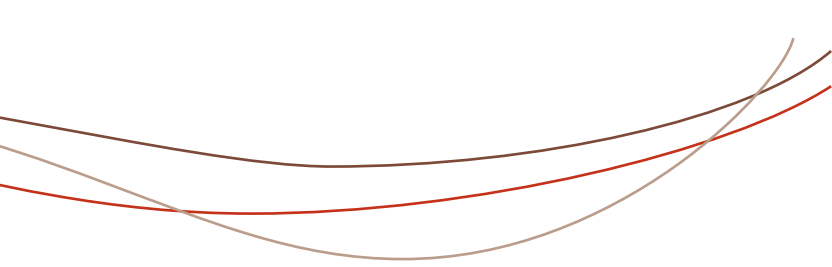
Είναι σαφές ότι οι μετανάστες μαθητές και οι οικογένειές τους δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά. Οι πρα-

1 Μετανάστης μαθητής

κτικές παθολογικοποίησής τους από το σύστημα ψυχικής υγείας στις χώρες υποδοχής δεν διασφαλίζουν την ευημερία τους, ενώ αντίθετα οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό και ετικετοποίηση. Οι ψυχολόγοι και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας ²κατά τη συνάντησή τους με τους μετανάστες μαθητές στα σχολεία, καλούνται να επανεξετάζουν τον προσανατολισμό της εκπαίδευσής τους-μιας εκπαίδευσης κυρίως θεωρητικής, Δυτικής, ατομικιστικής-συγκριτικά πάντα με τους πληθυσμούς που συναντούν. Χρειάζεται να κατανοήσουν πώς οι γενικοί πολιτισμικοί παράγοντες εξατομικεύονται στο πλαίσιο του σχολείου, συνθήκη όχι δεδομένη και εύκολη. Καθώς η μεταναστευτική εμπειρία συνδέεται άμεσα με τις πολιτικές του κράτους προέλευσης και του κράτους υποδοχής, οι μετανάστες φαίνεται να εγκλωβίζονται σε σχέσεις εξάρτησης που ξεκινούν από την πολιτειακή τους υπόσταση (*“αν έρχεται σαν από κατώτερο, εντός πολλών εισαγωγικών, πολιτισμικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο..”* ή *“μέχρι να μπουν στο κλίμα για το πώς λειτουργεί το, συχνά, ανύπαρκτο κρατικό σύστημα³”*) και συνδέονται με διαδικασίες εργασιακής εξάρτησης ή πρόσβασης στη δημόσια σφαίρα.

2 Στο κείμενο όπου αναφερόμαστε σε ψυχολόγους, εννοούμε και όλους τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας.

3 Τα αποσπάσματα σε italics αφορούν τον λόγο εκπαιδευτικών και ψυχολόγων που συμμετείχαν στα Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης, Δράση 6.2.

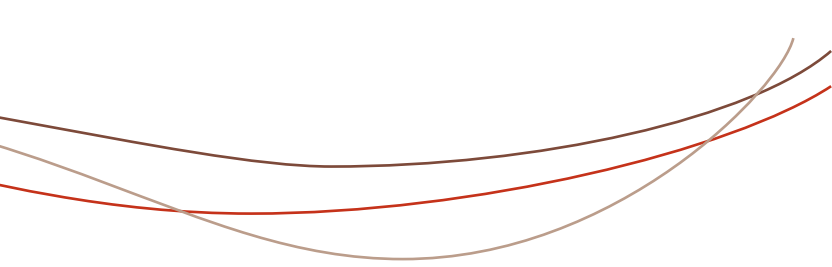


Από την άλλη πλευρά, η επάρκεια ενός ψυχολόγου στο σχολείο συνδιαλέγεται, μέσα από τις δράσεις που επιλέγει, με την επάρκεια όπως την κατανοούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους. Κατά συνέπεια, χρειάζεται να συμφιλιώσει την διαφορετική συζήτηση για το πώς ορίζεται η επάρκεια των μαθητών μεταξύ των γονιών, των μαθητών, και των εκπαιδευτικών (Ni, Jones & Bruning, 2012).

Το κυρίαρχο μοντέλο για την πολυπολιτισμική επάρκεια των ψυχολόγων είναι γνωστό με τα αρχικά ASK που αντιστοιχούν στην συνειδητοποίηση της σχέσης τους με την μετανάστευση, (**A**wareness), τις ικανότητες σύνδεσής τους με τους μετανάστες μαθητές και τις οικογένειές τους (**S**kills) και την γνώση που έχουν για την μεταναστευτική πολιτική και πρακτική (**K**nowledge). Η συνειδητοποίηση αφορά την προσωπική αναγνώριση των στάσεων των ψυχολόγων, των πεποιθήσεων και των αξιών σχετικά με την εθνική ταυτότητα, την κουλτούρα, την μεταναστευτική πρακτική και πολιτική, ενώ οι δεξιότητες διευκολύνουν τους ψυχολόγους στο σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων στο σχολείο. Η γνώση αφορά τόσο την εμπειρία των ψυχολόγων με την κουλτούρα προέλευσης των μεταναστών, όσο και τις ιστορίες καταπίεσης διαχρονικά, και την διαμόρφωση μιας δημόσιας ρητορικής που επηρεάζει υποκειμενικές ή συλλογικές εμπειρίες περιθωριοποιημένων πληθυσμών. Γνωρίζουμε ότι υπάρχει σημαντική

σχέση ανάμεσα στην αυξημένη γνώση των ψυχολόγων ως προς την ιστορία της μετανάστευσης των ομάδων με τις οποίες συνεργάζονται και την μείωση των στερεοτύπων τους. Η γνώση έχει, επιπλέον, σχέση με ισχύοντα νομικά και ηθικά ζητήματα, όπως είναι η νομοθεσία για τη μετανάστευση, η ιθαγένεια, η θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που βοηθούν τους μαθητές μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες που διερευνούν την πρακτική των ψυχολόγων σε σχολεία με μετανάστες μαθητές, φαίνεται ότι οι ψυχολόγοι, συχνά, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις βασικές αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στην καθημερινή τους πρακτική (Hansen και συνεργάτες, 2006).

Η μετανάστευση αφορά μια πολύπλευρη εμπειρία που κυμαίνεται από πολύ απτές, εξωτερικές συνθήκες (συνθήκες φτώχειας και επιβίωσης) όπως είναι η ανάγκη για στέγη, τροφή, υγεία, εκπαίδευση και εκτείνεται σε ψυχοκοινωνικές ανάγκες όπως είναι η απουσία ασφάλειας, η εγκατάλειψη, οι ρήξεις στις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων, ή ακόμη η βία, η απώλεια και η αποδιοργάνωση (βλέπε Πίνακα 1). Για παράδειγμα, στην ματαίωση ορισμένων εκπαιδευτικών από τις συχνές απουσίες των μαθητών τους, που είναι αιτούντες άσυλο ή πρόσφυγες (και φαίνεται να μην ενδιαφέρονται τόσο για την σχολική φοίτηση, αλλά για την επιβίωση των ίδιων και της οικογένειάς τους), οι



ψυχολόγοι καλούνται να αναγνωρίσουν τις διασταυρούμενες ταυτότητες των μαθητών και των οικογενειών τους και να επιλέξουν κάθε φορά πού θα εστιάσουν. Η ιστορία της μετανάστευσης συνδέεται με αντίξοες συνθήκες διαβίωσης και με φτώχεια: “Εγώ πιστεύω ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα δεν ξεκινάει απ’ το γεγονός του ότι είναι μετανάστες, αλλά ξεκινάει απ’ το γεγονός ότι είναι χαμηλά κοινωνικοοικονομικά. Να ασχοληθούμε με τα προβλήματα και να έχουμε ανοιχτά τα μάτια για προβλήματα που προκύπτουν σε κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις και οικογένειες. Βία στην οικογένεια, επαιτεία, οτιδήποτε μπορούν να βάζουν αυτά τα παιδιά να κάνουνε...” “Δηλαδή ότι θα κοιτούσαμε σε κάποιον που δυσκολεύεται πάρα πολύ σε μία κοινωνία, οικονομικά, αυτό να κοιτάμε και σ’ αυτά τα παιδιά περισσότερο, να εντοπίσουμε αρχικά τις ανάγκες τους και πώς αυτές μεταφράζονται σε ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στον χώρο του σχολείου.” Η μετανάστευση ως τραύμα, συνοδεύει τα παιδιά στο μέγαλωμά τους: “Σημαντικό κομμάτι για μένα είναι ότι δεν μπορούν να δημιουργήσουν στενές σχέσεις και στενές επαφές με ανθρώπους με τόπους... και ίσως αυτό αργότερα ίσως να τους δημιουργήσει κάποιο συναισθηματικό κενό που δεν θα μπορούν να καλύψουν.” “Για ένα παιδί πιστεύω ότι .. είναι κάτι πολύ δύσκολο όταν έχει ζήσει τραυματικές εμπειρίες, ίσως του δημιουργήσει προβλήματα στην ψυχική του συγκρότηση αργότερα.” Οι τραυματικές

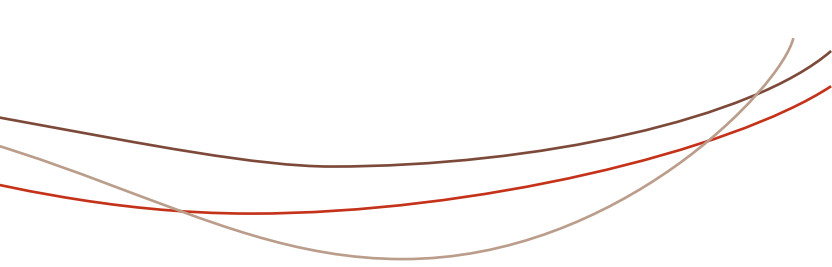
εμπειρίες ενισχύονται και από τις αλλαγές στην οικογενειακή λειτουργία, δομή και οργάνωση (ο ένας γονέας μετακινείται, ενώ ο άλλος πιθανόν να παραμένει στην χώρα προέλευσης), όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο. Τι γίνεται με τον συναισθηματικό δεσμό ή με την έννοια της απροσδιόριστης απώλειας στις περιπτώσεις όπου ένα παιδί καλείται για παράδειγμα, να επεξεργαστεί την φυσική και όχι την συναισθηματική απώλεια (γονέας που δεν είναι φυσικά παρών αλλά είναι ψυχολογικά διαθέσιμος στη ζωή του) ή/και την "αναστολή" της διεργασίας απώλειας; Αρκετές φορές, οι ψυχολόγοι έρχονται αντιμέτωποι με τον νοσταλγικό αποπροσανατολισμό των παιδιών και των οικογενειών τους (Paradopoulos, 2002): *"και τα παιδιά σίγουρα είναι σε μια ηλικία που έχουν αναπτύξει ήδη φιλίες και σημαντικές σχέσεις στις οποίες ξαναγυρνάνε, που τις κουβαλάνε μαζί τους, ξέρεις σχέσεις με παππούδες, γιαγιάδες που έχουν αφήσει πίσω. Είναι δηλαδή μία απώλεια που πρέπει να αναπληρώσουν και μάλιστα με αντίξοες συνθήκες."*

Πίνακας 1: Παράγοντες που συνδέονται με την μετανάστευση και την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών (Kirmayer et al., 2011)

Προετοιμασία για την μετανάστευση	Μετανάστευση	Εγκατάσταση στην χώρα υποδοχής
Ε Ν Η Ι Κ Ε Σ		
Οικονομική, εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάσταση στην χώρα προέλευσης	Ιστορικό διαδρομής και διάρκεια	Αβεβαιότητα σχετικά με το καθεστώς των μεταναστών και προσφύγων
Διάρρηξη του κοινωνικού υποστηρικτικού συστήματος, των ρόλων και των δικτύων	Έκθεση σε ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες διαβίωσης (πχ κέντρα προσφύγων)	Ανεργία ή υπο-απασχόληση
Τραύμα (τι είδους, σοβαρότητα, απειλές, διάρκεια)	Έκθεση στην βία	Απώλεια του κοινωνικού status
Πολιτική εμπλοκή (καταδίκη;)	Απώλεια δεσμών με την οικογένεια και την κοινότητα	Απώλεια στήριξης από την οικογένεια και την κοινότητα
	Αβεβαιότητα σχετικά με την έκβαση του εγχειρήματος	Ανησυχία για τα μέλη της οικογένειας που «έμειναν πίσω», δυνατότητες για επανένωση
		Δυσκολία στην εκμάθηση της γλώσσας, επιπολιτισμού και προσαρμογής
ΠΑΙΔΙΑ		
Ηλικία και αναπτυξιακή περίοδος κατά την μετανάστευση	Αποχωρισμός από σημαντικά πρόσωπα αναφοράς	Ψυχολογική πίεση σε σχέση με την προσαρμογή της οικογένειας στην χώρα υποδοχής
Διακοπή της εκπαίδευσης	Έκθεση στην βία	Σχολικές δυσκολίες λόγω της εκμάθησης της νέας γλώσσας
Αποχωρισμός από συγγενείς και φίλους, συμμαθητές	Έκθεση σε ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες διαβίωσης (πχ κέντρα προσφύγων)	Επιπολιτισμός (πχ εθνική και θρησκευτική ταυτότητα, διαγενεαλογικές συγκρούσεις με τις οικογένειες)
	Κακές συνθήκες διατροφής	Διακρίσεις και κοινωνικός αποκλεισμός (στις σχολικές τάξεις ή σε πάρκες με συνομηλίκους)
	Αβεβαιότητα για το μέλλον	

Οι ψυχολόγοι στα σχολεία έρχονται αντιμέτωποι με την διάσταση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετεί το κράτος και στην εκπαιδευτική πρακτική, έτσι όπως εφαρμόζεται σε κάθε σχολείο ως ατομική προσπάθεια (ενδιαφέρον ή αδιαφορία) των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί αφομοιωτικά ως προς τον πολιτισμό των μεταναστών: Άρα σε σχέση με τις στρατηγικές επιπολιτισμού, *"[...] ουσιαστικά τελικά δε μιλάμε τόσο πολύ για ενσωμάτωση, μιλάμε για αφομοίωση, γιατί ακριβώς το κάθε παιδί δε μπορεί να.. μαθαίνει τέλος πάντων, αν θεωρήσουμε ότι είναι 8 χρονών και ναι μεν ξέρει τη γλώσσα του, αλλά δε ξέρει άλλα πολιτισμικά στοιχεία σε σχέση με τη χώρα του, την ιστορία του, τη θρησκεία του ενδεχομένως ή οτιδήποτε άλλο, εμείς δε το αφήνουμε ελεύθερο να έχει τη δυνατότητα έστω να μάθει."*

Η αναγνώριση των μεταναστών μαθητών ως αποκλεισμένων, που χρειάζονται "ειδική" μεταχείριση για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της σχολικής τάξης ή ως "θυμάτων" δομών εξουσίας και πολιτικών που συντηρούν τη σχολική αποτυχία, μπορεί να τροφοδοτεί, δυνάμει, διεργασίες μειονοτικοποίησης (Τσιμπιρίδου, 2009) και να αναπαράγει στερεότυπα και στρεβλώσεις της κοινής γνώμης. Αντίθετα, είναι απαραίτητη η πλαισίωση της ένταξης και της ενδυνάμωσης των μεταναστών μαθητών με βάση μια συνολικότερη κοινωνική δράση στο πλαίσιο



του κράτους και των θεσμών του, όπως το σχολείο.

Τι κάνει άραγε τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια στο σχολείο;

Ασφάλεια νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο όταν δεν φοβούνται για την ταυτότητά τους, όταν αναγνωρίζουν σταθερότητα και συνέπεια στο πλαίσιο, όταν αισθάνονται καλοδεχούμενα, όταν μπορούν να μιλάνε την μητρική τους γλώσσα χωρίς να απομονώνονται, όταν καταλαβαίνουν ότι το σχολείο σέβεται και μοιράζεται τις διάφορες κουλτούρες στην καθημερινή του λειτουργία, όταν τα παιδιά νιώθουν μοναδικά και ταυτόχρονα ανήκουν ισότιμα ως μέλη του σχολικού συστήματος, όταν έχουν ευκαιρίες για δημιουργικότητα και έχουν περιέργεια και όρεξη να επενδύσουν στην γνώση, όταν ανοίγονται σε σχέσεις εμπιστοσύνης. Οι σχολικές τάξεις σαν ένας χώρος που έχει διακριτό και μοναδικό νόημα για τους μετανάστες μαθητές, συμβαδίζει με σχολεία που είναι κεντρικά και όχι στο περιθώριο στις ζωές των παιδιών. Πρόκειται για σχολεία που δεν είναι "χιλιόμετρα μακριά" από τα σπίτια των παιδιών και δεν τα αναγκάζουν να "βγουν" από τον δρόμο τους για να πάνε υποχρεωτικά στο σχολείο. Οι χώροι στους οποίους τα παιδιά νιώθουν ότι ανήκουν, δεν ταυτίζονται μόνο με την γεωγραφική ή εθνική τους ταυτότητα, αλλά είναι χώροι καλοδεχούμενοι που συνδέουν το σχολείο με ήδη γνωστούς και οι-

κείους χώρους. Τα παιδιά, με αυτόν τον τρόπο, μετακινούνται καθημερινά προς το σχολείο που συνδέεται με την οικογένειά τους και το σπίτι τους. Η περιέργεια και το ενδιαφέρον των ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες και τις μετακινήσεις των παιδιών στην καθημερινότητά τους, τους επιτρέπουν να γνωρίσουν τους τόπους όπου έζησαν και άφησαν. Συνδέοντας τις προσωπικές διαδρομές των παιδιών-φυσικές και συμβολικές-, μπορούμε να "πιάσουμε" το ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό πεδίο στο οποίο αυτά ασκούν τις επιλογές τους. Η κουλτούρα τότε γίνεται κατανοητή ως ένας κοντινός, προσωπικός ορίζοντας εμπειριών των παιδιών ως ενεργητικών φορέων δράσης, και λιγότερο με όρους μακρο-δομικούς και απόμακρους/εξωτικούς.

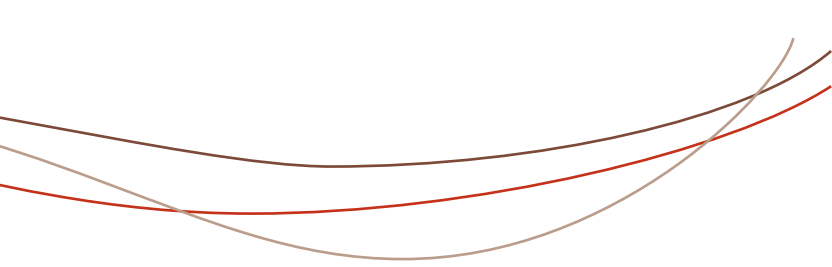
Συχνά ερωτήματα που καλούνται οι ψυχολόγοι να απαντήσουν στο σχολείο, είναι:

Πώς επηρεάζει ο γλωσσικός παράγοντας ή η πολιτισμική διάσταση την ψυχολογική σχέση και την αναζήτηση βοήθειας;

Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός ή ένας ψυχολόγος να καταλάβει και να επικοινωνήσει με ένα παιδί που δεν μιλά καλά Ελληνικά;

Ανοίγουμε, άραγε, το θέμα της μετανάστευσης και πώς; Στην σχολική αίθουσα, στις συζητήσεις μας με τους εκπαιδευτικούς, στη συνάντηση με τους μετανάστες γονείς;

Πολλές φορές, η κουλτούρα της σιωπής που

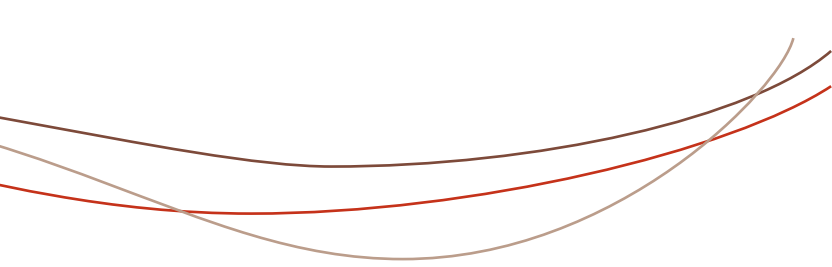


μοιράζονται οι μετανάστες μαθητές με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, έρχεται να καλύψει το θυμό, την ματαίωση, την εχθρότητα, και τον ψυχικό πόνο. Τι ευκαιρίες έχουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους να επικοινωνήσουν τις εμπειρίες τους, συχνά βίαιες και πώς αυτές αναγνωρίζονται από τους ακροατές τους, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους; Στο διάλογο για τη μετανάστευση οι ψυχολόγοι συμμετέχουν μέσω της διανοητικοποίησης και οι μετανάστες μέσα από το βίωμα (Arroyos-Jurado et al., 2009). Αυτή η αναγνώριση θα πρέπει να αποτελεί την καταστατική αρχή κάθε διαλόγου. Εξ αιτίας του δομικού ρατσισμού, ορισμένες φορές οι μετανάστες μαθητές και οι οικογένειές τους νιώθουν ότι αποσυνδέονται και απομονώνονται από τους γύρω τους. Η αποσύνδεση αποτελεί μηχανισμό επιβίωσης, ενώ τα επεισόδια βίας στο σχολείο επιτίθενται στην απουσία αναγνώρισης. Πολλοί μετανάστες κουράστηκαν να εκπαιδεύουν τους ντόπιους από το μηδέν, κάθε φορά, ξανά και ξανά. Μάλλον οι ψυχολόγοι θα πρέπει να αποδεχτούν ότι ίσως νιώσουν άβολα σε έναν διάλογο με τους μετανάστες (Keith, 2013). Υπάρχει, λοιπόν, η σχέση του εαυτού με τον άλλο που για να αλλάξει, προϋποθέτει αμοιβαία αλλαγή, αλλαγή και των ίδιων των ψυχολόγων. Και οι ίδιοι καλούνται να κατανοήσουν τα συναισθήματα που στηρίζουν την ταυτότητά τους. Μια κατανόηση που δεν περιορίζεται σε μια γνωστική διεργασία, αλλά βασίζεται στην ενσυναίσθηση και στην ανα-

γνώριση των συναισθημάτων που γεννιούνται στη συνάντηση του ψυχολόγου με τον άλλο. Ο Zembylas (2010) αναφέρεται στην ανάγκη για δημιουργία συναισθηματικών κοινοτήτων εν-συναίσθησης, αλληλεγγύης και φροντίδας, που δεν αγνοούν, ωστόσο, τις δομές εξουσίας που ενυπάρχουν στα σχολεία.

Τι συμβαίνει στα σχολεία με μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών;

Στην ελληνική εκπαίδευση (αλλά και διεθνώς, βλέπε Ladson-Billings, & Gilborn 2004), το αναλυτικό πρόγραμμα, ο τρόπος διδασκαλίας, οι πρακτικές αξιολόγησης ή η επιδότηση των σχολείων, σε μεγάλο βαθμό, συντηρούν τις κυρίαρχες πρακτικές της χώρας υποδοχής. Οι πρακτικές αυτές, ως ένα βαθμό, ακόμη και μέσα από προγράμματα ένταξης, φαίνεται να αποκλείουν ομάδες μαθητών με διαφορετική εθνική καταγωγή. Οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών για τη σχέση της σχολικής αποτυχίας με την χώρα προέλευσης, αρκετά συχνά, αναπαράγουν την ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων και, δυνάμει, συνδέονται με αντίστοιχες πρακτικές αποκλεισμού. Απουσιάζει μια θεσμοθετημένη κουλτούρα του σχολείου απέναντι στη μετανάστευση, όπου να αναγνωρίζονται και να αναδεικνύονται οι συστημικοί παράγοντες που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τους τρόπους διδασκαλίας. Για παράδειγμα, γνωρίζουμε ότι η σχολική επίδοση

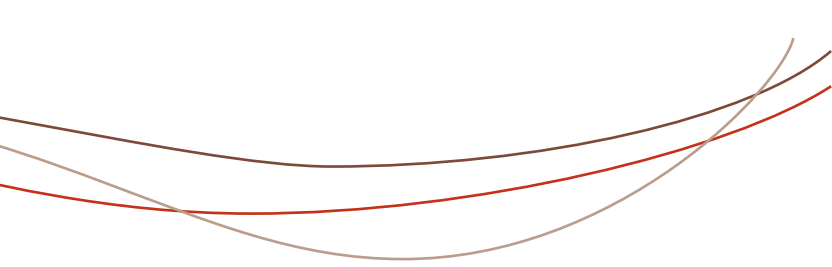


για ορισμένες κουλτούρες αφορά μια ομαδική, και όχι μια ατομική διεργασία, κάτι που δεν αναγνωρίζεται απαραίτητα από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ιστορική πορεία των ποικίλων προκαταλήψεων και η αναγνώριση της μετανάστευσης ως μιας δυναμικής ιστορίας που αφορά πρακτικές καταπίεσης, ασύμμετρης εξουσίας κλπ⁴ θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην θετική αποδοχή των μεταναστευτικών ομάδων μαθητών και στην απουσία ρατσισμού. Μια από τις ψυχολογικές θεωρήσεις του ρατσισμού που συνδέεται με την μετανάστευση, υποστηρίζει, για παράδειγμα, ότι αν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλάξει τις απόψεις τους σχετικά με το ρατσισμό (στερεότυπα, διακρίσεις, προκαταλήψεις, άγνοια για τις μεταναστευτικές ομάδες και τις ιστορίες τους), μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα περιορίσουμε το ρατσισμό (Phoenix, 2011). Στην προσέγγιση αυτή, υπάρχει μια [άρρητη]

4 Μελέτες της τελευταίας εικοσαετίας στην Αγγλία δείχνουν ότι συγκριτικά με τους ντόπιους μαθητές, οι μαθητές από την Αφροκαραιοβική συστηματικά α) έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, β) το χάσμα αυτό αυξάνει και γ) έχουν περισσότερες αποβολές, τιμωρίες ή σχολική διαρροή (Gillborn & Mirza, 2000). Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις διαφορές αυτές σε ένα μοντέλο ανεπάρκειας των μαθητών, των οικογενειών και των κοινοτήτων τους. Ωστόσο, αρκετοί μελετητές μιλούν για διπλή και τριπλή καθυστόταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολικό σύστημα (μέσω των αλληλεπιδράσεων για πχ του φύλου, της κοινωνικής τάξης και της εθνικής καταγωγής) (Youdell, 2003) που τους δυσχεραίνει στην επίτευξη θετικών ακαδημαϊκών στόχων.

παραδοχή ότι οι ρατσιστικές πρακτικές είναι παράλογες, στερούνται λογικής και γνώσης. Αρκεί, λοιπόν, να μάθει κανείς για να καταλάβει το παράλογο της κατάστασης. Ωστόσο, θεωρούμε ότι μια τέτοια θεώρηση είναι περιοριστική. Αντίθετα, μια δομική ανάλυση που υποστηρίζει ότι ο ρατσισμός δεν περιορίζεται στα στερεότυπα και στην άγνοια, αλλά επεκτείνεται σε δομικές ανισότητες μεταξύ των διαφορετικών εθνικών ομάδων, όπως είναι η κατανομή της εξουσίας και των προνομίων, είναι περισσότερο βοηθητική.

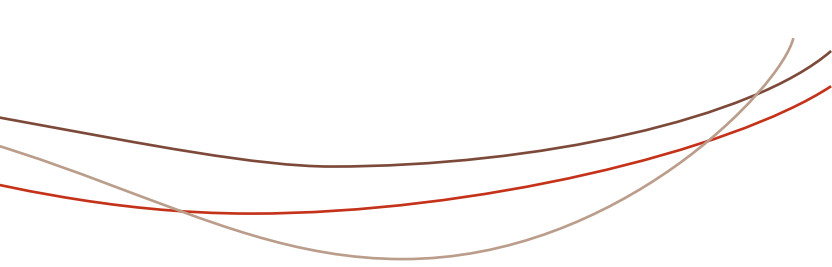
Ας συμφωνήσουμε ότι το ελληνικό σχολείο δεν αναγνωρίζει με σαφήνεια τη μετανάστευση ως μια δομική κατηγορία που επηρεάζει και που διαφοροποιεί το εκπαιδευτικό του έργο. Αυτό δυσκολεύει ιδιαίτερα την πετυχημένη εφαρμογή προγραμμάτων που υποστηρίζουν ότι η αναγνώριση της μετανάστευσης αποτελεί ένα αρχικό και απαραίτητο στάδιο, ώστε να μπορεί το σχολείο να συζητήσει ανοιχτά για τις εμπειρίες του και να αποτελέσει έναν ασφαλή χώρο για τους μετανάστες μαθητές και τις οικογένειές τους. Σε περιπτώσεις που τα σχολεία αναγνωρίζουν την μετανάστευση, οι συζητήσεις των εκπαιδευτικών στους συλλόγους τους και στις σχολικές τάξεις αποσυνδέουν, σταδιακά, τις εμπειρίες των μεταναστών μαθητών ως ελλειμματικές ή παθολογικές. Ωστόσο, τα περισσότερα σχολεία δεν συζητούν με τους μαθητές τους (ούτε και μεταξύ τους σε θεσμικό επίπεδο) τις μεταναστευτικές εμπειρίες των μαθητών τους



και δεν τις εντάσσουν ως μεταναστευτικές ιστορίες στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πολύ συχνά, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να δηλώσουν συναισθηματική διαθεσιμότητα για όλους τους μαθητές τους, υποστηρίζουν ότι "δεν με νοιάζει από πού είναι ή τι είναι οι μαθητές. Εγώ φέρομαι σε όλα τα παιδιά το ίδιο" ή "Τα παιδιά είναι όλα παιδιά, δεν κοιτάμε από πού είναι". Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θεωρώντας ότι απέχουν από μια ρητορική ρατσισμού, αρνούνται να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές κουλτούρες και καταγωγές, ως εάν η αναγνώρισή τους να συνδέεται με ρατσιστικές απόψεις. Συνάμα, όμως, φαίνεται να μην αναγνωρίζουν ότι στο επίπεδο της σχολικής εμπειρίας, της καθημερινής δηλαδή πράξης, η εθνική καταγωγή αποτελεί σημαντικό τμήμα της ταυτότητας των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι Gillborn & Youdell (2000) επιβεβαιώνουν ότι ο ρατσισμός στο σχολείο συζητιέται με όρους σχολικής επίδοσης, ικανοτήτων, "σωστής σχολικής συμπεριφοράς" και συντηρείται από σχολεία που ισχυρίζονται ότι είναι πρόθυμα να βοηθήσουν "όλα τα παιδιά", χωρίς να αναγνωρίζουν απαραίτητα την έννοια της εθνικής καταγωγής. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν μια ρητορική που φαίνεται να κρατά αποστάσεις από το ρατσισμό, αλλά που έχει ως αποτέλεσμα τη συντήρηση διαφορών που ενδυναμώνουν τα γνώριμα μοτίβα του αποκλεισμού.

Οι μετανάστες μαθητές "έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς";

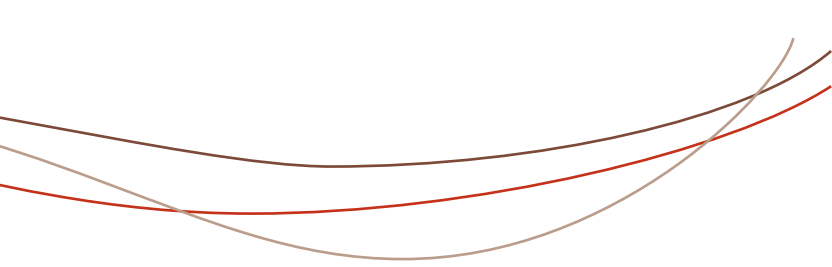
Συχνά, οι εκπαιδευτικοί συζητούν για συμπεριφορές εκ μέρους των "ξένων" μαθητών που δεν ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου ή προκαλούν προβλήματα στην τάξη. Πρόκειται για μια ρητορική και μια επιχειρηματολογία που στηρίζεται στην κοινή λογική και στον θεσμικό ρατσισμό. Οι "ξένοι" μαθητές αποτελούν "πρόκληση", "φασαρία" για το σχολείο και καλούνται να προσαρμοστούν. Γνωρίζουμε, όμως, ότι οι προσαρμογές των μαθητών στο σχολείο αφορούν μια σειρά από πρακτικές τόσο συμμόρφωσης, όσο και αντίστασης που λειτουργούν διαφορετικά για τον κάθε μαθητή και εξυπηρετούν ποικίλους στόχους. Επίσης, γνωρίζουμε ότι σε ένα σχολείο που λειτουργεί "ουδέτερα και αντικειμενικά", οι μαθητές εύκολα καταλαβαίνουν ότι μπορεί να είναι ανεπιθύμητοι, ή αποδέκτες αρνητικών διακρίσεων και στερεοτύπων σε βάρος τους. Ανάλογες πρακτικές στο σχολείο δυσκολεύουν, όπως είναι φυσικό, τους μαθητές να αναπτύξουν μια στάση υπέρ του σχολείου και αυτό εκφράζεται με "δύσκολη συμπεριφορά", "απειθαρχία" κλπ. Το σχολείο, στην προσπάθειά του να εξηγήσει γιατί άραγε οι μετανάστες μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν ανταποκρίνονται με επιτυχία στα σχολικά έργα (εκτός από ορισμένες ιστορίες ατομικής επιτυχίας και υπερανάπληρωσης), συνήθως το συνδέουν με μοντέλα οικογενειακής παθολογίας, πολιτισμικής ανεπάρκειας, απου-



σία ατομικών κινήτρων μάθησης ή ικανοτήτων, "υποβαθμισμένες" γειτονιές. Σε μικρότερο βαθμό, αναφέρονται στην ίδια την κουλτούρα του σχολείου και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην συνάντησή τους με τους μετανάστες μαθητές και τις οικογένειές τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί μοιράζονται την άποψη ότι το γνωστικό επίπεδο των παιδιών οφείλεται κυρίως στο ότι είναι μετανάστες και στα λίγα ερεθίσματα που δέχονται από το σπίτι τους λόγω διαφορετικής κουλτούρας. Ωστόσο, αναπτύσσεται και αντίθετη επιχειρηματολογία *"στην τάξη μου, τα πράγματα είναι καλύτερα σε σχέση με άλλες τάξεις· συνεννοούμαι μια χαρά με τα παιδιά, γιατί βλέπετε εγώ είμαι από την ίδια γειτονιά και ξέρω τις δυσκολίες"* ή στο ερώτημα *"πώς νιώθετε που δουλεύετε σε ένα σχολείο με μετανάστες μαθητές"*, μια εκπαιδευτικός αναφέρει *"νιώθω δασκάλα με Δ κεφαλαίο, γιατί τα παιδιά σε κοιτάνε μέσα στα μάτια για να μάθουνε αυτό που λες. Μόνο από σένα μπορούν να μάθουν, γιατί σπίτι δεν έχουν άλλες δυνατότητες"*. Η άποψη αυτή, όμως, φαίνεται να αποτελεί την μειοψηφία, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στο έργο τους με τους μετανάστες μαθητές. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν στο λόγο τους ιστορίες που ερμηνεύουν τη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών με βάση όχι το ρατσισμό, αλλά την απουσία κατάλληλων πολιτισμικών ερεθισμάτων στις κουλτούρες των μεταναστών (*"αυτό που φταίει είναι ότι δεν έχουν ερεθίσματα"*) *"Δεν έχουν αναπτυγμένη την αί-*

σθηση της προσπάθειας, δεν ενδιαφέρονται από την οικογένεια, σαν να μην τους νοιάζει η σκληρή δουλειά και η επιμονή που πρέπει να δείξουν τα παιδιά τους στους στόχους της εκπαίδευσης ή δεν είναι στην κουλτούρα τους"). Συχνά η κουλτούρα των μεταναστών δομείται στο λόγο των εκπαιδευτικών ως βασική αιτία της απουσίας κινητοποίησης ή της χαμηλής σχολικής επίδοσης. Δηλαδή οι μετανάστες μαθητές αποτυχαίνουν ακαδημαϊκά όχι γιατί δεν είναι ικανοί, αλλά γιατί η κουλτούρα τους, τους εμποδίζει να επενδύσουν στο σχολείο. Οι εξαιρέσεις μεταναστών μαθητών που πετυχαίνουν, επιβεβαιώνουν τον κανόνα και πολλά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών αντλούν από ανάλογες ιστορίες ατομικής υπερπροσπάθειας που οδηγεί στην επιτυχία. Η ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας, μέσω ενός μοντέλου πολιτισμικής ανεπάρκειας χρειάζεται αποδόμηση ("οι μετανάστες στερούνται πολιτισμικά"). Και αυτό γιατί μια ανάλογη ερμηνεία, στην ουσία, υποστηρίζει την αφομοίωση των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους με την κυρίαρχη κουλτούρα στην οποία δεν υπάρχει πολιτισμική στέρηση [;].

Οι τρόποι με τους οποίους παρουσιάζονται οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο ή τους αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι ποικίλοι. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, ορισμένους: Μια ομάδα μεταναστών μαθητών συμμορφώνονται με τις αξίες του σχολείου, και επιλέγουν να απομακρυνθούν από συμμαθητές τους με την ίδια εθνική καταγωγή. Προτιμούν να κάνουν παρέα με παιδιά

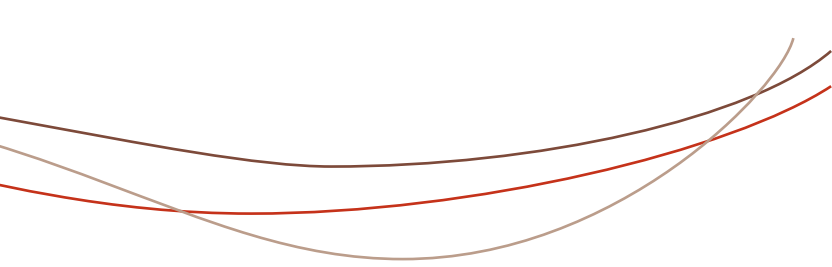


από διάφορες εθνικότητες και με ντόπιους, θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να συμμορφωθούν με τους στόχους και τα μέσα του σχολείου. Οι μετανάστες μαθητές, συχνά, θέλουν να ξεφύγουν από τους "δικούς τους" για να "προχωρήσουν", πιστεύοντας ότι αν ανήκουν σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα, θα "μείνουν πίσω στο σχολείο". Ωστόσο, αυτό τους στερεί μια συλλογικότητα που θα μπορούσε να δράσει υποστηρικτικά και βοηθητικά στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Μια άλλη ομάδα μαθητών ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν τις φιλίες τους με παιδιά από την πατρίδα τους, και δέχονται τους στόχους του σχολείου (καθώς φαίνεται να υποστηρίζονται από τις προσδοκίες και τις αξίες των γονιών τους). Μια τρίτη, μικρότερη ομάδων μαθητών, απορρίπτουν τους στόχους του σχολείου, ενώ παράλληλα δεν συνδέονται με την κουλτούρα καταγωγής τους. Το μόνο που φαίνεται να κάνουν είναι να απορρίπτουν, χωρίς να αντιπροτείνουν τίποτε. Με αυτόν τον τρόπο ανταποκρίνονται στις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, προσπαθούν να είναι αόρατοι στο σχολείο και να ξεφεύγουν, χωρίς να κάνουν τίποτε. Τέλος, μια ιδιαίτερα γνώριμη ομάδα μεταναστών μαθητών υιοθετεί εμφανείς πρακτικές αντίστασης προς τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό σύστημα, όπως είναι η χαμηλή επίδοση, η εκδήλωση αδιαφορίας, η απουσία κινήτρων ή η φασαρία στην τάξη.

Γνωρίζουμε ότι στη διαδικασία συγκρότησης του μαθητή ως προσώπου ή ενεργητικού υποκει-

μένου στο σχολείο-ένα πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν ποικίλες προσδοκίες μαθητών με βάση την προέλευσή τους- η σχολική επιτυχία προϋποθέτει την ταύτιση του με τις αξίες του σχολείου: χρειάζεται δηλαδή οι [μετανάστες] μαθητές να πιστεύουν ότι ένα σημαντικό τμήμα της αξίας τους προέρχεται από το πόσο καλά τα καταφέρνουν στο σχολείο, να συνδέονται με την σχολική γνώση, να ταυτίζονται. Πιθανόν, αυτή ακριβώς η σχολική ταύτιση να αποτελεί απειλή για ορισμένες ομάδες μαθητών (μεταναστών ή με διαφορετική κοινωνική προέλευση κλπ), μια απειλή που χρειάζεται να την κατανοήσουμε.

Σημαντικό ρόλο στο λόγο των εκπαιδευτικών παίζει και η κουλτούρα της ομάδας συνομηλίκων. Συζητούν για ομάδες που κατευθύνονται προς τη σχολική αποτυχία ή αντίθετα προς την επιτυχία (σε μικρότερο βαθμό). Οι μελέτες δείχνουν ότι οι μετανάστες μαθητές μοιράζονται μια ιδεολογία στις παρέες τους που αντιστέκεται στη σχολική επιτυχία: δηλαδή, προτιμούν- αντί να "ενδώσουν" στην κυρίαρχη ιδεολογία του σχολείου- να αντισταθούν, καθώς αναγνωρίζουν ότι οι μελλοντικές προοπτικές δεν τους ευνοούν, έτσι και αλλιώς. Η Delgado (1989), εδώ και είκοσι χρόνια έχει επισημάνει τον κίνδυνο της αυτο-καταδίκης για τους μετανάστες μαθητές. Καθώς σταδιακά εσωτερικεύουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις μιας κοινωνίας, πιστεύουν ότι δεν έχουν μέλλον και περιθωριοποιούνται ακόμη περισσότερο. Η σύνθεση των σχολείων ως προς το μαθητικό πληθυσμό αποτελεί σημαντικό παράγοντα για



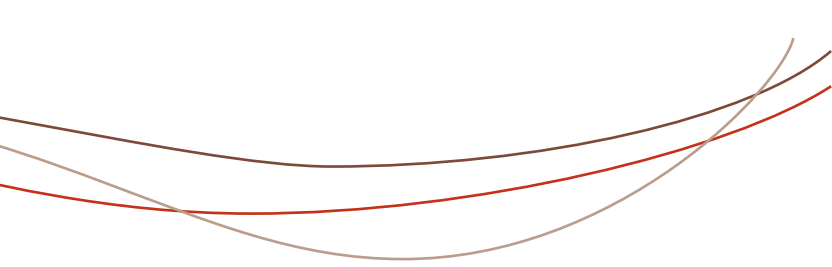
την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών. Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι η μεγαλύτερη εθνική ποικιλομορφία στα σχολεία, με δεδομένη την παρουσία γηγενών μαθητών, συνδέεται με αυξημένη κοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών και μικρότερες εμπειρίες διάκρισης και στιγματισμού. Κατά συνέπεια, πολιτικές που προκρίνουν μονοπολιτισμικά σχολεία επιβαρύνουν τους μαθητές και το σχολικό σύστημα.

Τι γίνεται με την συνεργασία οικογένειας και σχολείου;

Κεντρικό ζήτημα στην έρευνα για την μεταναστευση αποτελεί η ένταξη των παιδιών στην χώρα προορισμού. Τα παιδιά, συχνά, θεωρούνται ως δείκτες του επιπέδου ένταξης των οικογενειών τους στην χώρα υποδοχής. Για αυτόν τον λόγο, οι διεργασίες ένταξης των μεταναστών μαθητών συζητούνται με όρους γενεαλογικών σταδίων προσαρμογής, όπου κάθε νέα γενιά παιδιών προοδευτικά, εντάσσεται καλύτερα. Ωστόσο, σήμερα, με την υπάρχουσα οικονομική κρίση και την ασαφή νομοθεσία, συχνά απουσιάζει η δυνατότητα για "δεύτερη" γενιά μεταναστών μαθητών. Το ίδιο απούσα φαίνεται να είναι και η συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες μεταναστών [και όχι μόνο] μαθητών. Σε ορισμένα σχολεία, η απουσία συλλόγου γονέων συντηρείται από το σχολείο ως μια πρακτική "που μας βοηθά να κάνουμε ήσυχα τη δουλειά μας". Σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρί-

ζουν ότι οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών εκτιμούν περισσότερο το έργο τους, συγκριτικά με τις ντόπιες οικογένειες "Μας ακούνε και μας εκτιμούν περισσότερο συγκριτικά με τους Έλληνες". Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν συζητήσεις για την κριτική που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από μετανάστες γονείς σε σχέση με το πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, συγκριτικά με εκείνο της χώρας καταγωγής τους: "Υπάρχουν όμως και κάποιοι γονείς από άλλες χώρες που εκφράζουν περισσότερες απαιτήσεις από το σχολείο, θα έρθουν να μας κάνουν παρατηρήσεις, ενώ θα συγκρίνουν τη λειτουργία του σχολείου με τα σχολεία και τον τρόπο που λειτουργούν στη χώρα προέλευσής τους". Το σχολείο, συχνά, θεωρεί ότι αυτή η κριτική αποτελεί έναν ιδιότυπο, αντίστροφο ρατσισμό. Ωστόσο, πέρα από μια πιθανή ερμηνεία που συνδέεται με την εξιδανίκευση του εκπαιδευτικού συστήματος στην χώρα προέλευσης, λόγω της μετακίνησης και της απώλειας, οι εκπαιδευτικοί πιθανόν, έχουν εσωτερικεύσει ως κυρίαρχο/"φυσιολογικό" το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με βάση το οποίο αναμετρώνται [και] οι μετανάστες μαθητές. Η χαμηλή σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών, κατά συνέπεια, "έχει να κάνει με την απουσία βοήθειας από το σπίτι, δεν έχουν διάθεση να το κάνουν, με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να μένουν πίσω"

Οι οικογένειες των μεταναστών έχουν ανάγκη να καταλάβουν το σχολικό σύστημα το οποίο υποδέχεται τα παιδιά τους και χρειάζονται την



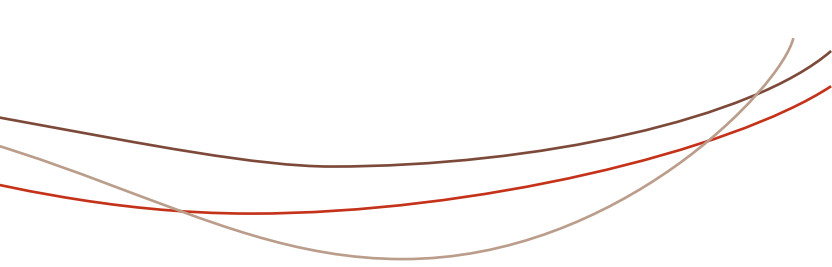
ουσιαστική συνεργασία με το σχολείο. Η σαφής επικοινωνία αφορά πρακτικές που προωθούν την κατανόηση και την σύμπραξη των οικογενειών και του σχολείου στον κοινό στόχο της ευημερίας των παιδιών. Επιτρέπει στους γονείς να κατανοήσουν τις πολιτικές του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τις προσδοκίες του σχολείου και της κοινότητας από την προσαρμογή των μαθητών. Οι πρακτικές λήψης αποφάσεων όπως είναι ο ρόλος των οικογενειών ως συνηγόρων, μελών των σχολικών συμβουλίων και των επιτροπών είναι σημαντικές, παράλληλα με την συνεργασία με την κοινότητα. Οι οικογένειες που συμμετέχουν και συνδέονται με την κοινότητα, είναι σε θέση να εντοπίζουν, να κινητοποιούν και να αξιοποιούν δομές και χρήσιμες πηγές που μπορούν να τις βοηθήσουν στις ανάγκες των ίδιων και των παιδιών τους (όπως είναι κοινωνικές υπηρεσίες, κέντρα ψυχικής υγείας, συμβουλευτικοί σταθμοί των δήμων, ιατρικές και νομικές υπηρεσίες, ξενώνες, μεταναστευτικοί φορείς) (Adger, 2000)⁵. Οι παρεμβάσεις στο επίπεδο συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες καλό είναι να έχει ως στόχους: την κατανόηση και την στήριξη αξιών και γνώσης που έρχεται από τις οικογένειες· την σχολική επιτυχία όχι ως ατομική επίτευξη του παιδιού αλλά ως συλλογική ή ομαδική δραστηριότητα, όπου η πολιτισμική

5 Adger, C. T. (2000). *School/community partnerships to support language minority student success (Research Brief No. 5)*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Retrieved January 12, 2005, from <http://www.cal.org/crede/pubs/ResBrief5.htm>

γνώση των γενεών περνάει μέσω μιας ποικιλίας μεθόδων· την ύπαρξη πολιτισμικών και γλωσσικών γεφυρών μεταξύ των διαφορετικών ζώων των παιδιών · την απόρριψη της προώθησης μιας κοινής κουλτούρας που "σιδερώνει" στην ουσία τις πολιτισμικές διαφορές και θεωρεί πως η ισότητα ευκαιριών διασφαλίζεται με τις ίδιες παροχές.

Κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση και θεσμικός ρατσισμός

Ο θεσμικός ρατσισμός του σχολείου-όπου και όταν υπάρχει- δεν ισοδυναμεί [απαραίτητα] με αναγνωρισμένες προθέσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών (αν και υπάρχουν και αντίστοιχα παραδείγματα). Αφορά, περισσότερο, ένα σύνθετο φαινόμενο της σχολικής ζωής, που συχνά, ωστόσο, συντηρείται από την απουσία σαφούς κρατικής μεταναστευτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συχνότερες εμπειρίες των μεταναστών μαθητών στο σχολείο, αφορούν την δυσκολία στην επικοινωνία, όταν η μητρική γλώσσα αναγνωρίζεται ως "περίεργη" και μη αναγνωρίσιμη, τον ρατσισμό από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, και την πολιτισμική και εκπαιδευτική "καθυστέρηση". Ορισμένες φορές, το σχολικό σύστημα επιτρέπει σε μια μεταναστευτική/ "μειονοτική" ομάδα να προσδεύσει, στο βαθμό που επωφελούνται και οι υπόλοιποι μαθητές από συγκεκριμένες δράσεις ή προγράμματα ("δεν μπορούμε να αφήσουμε πίσω τα δικά μας παιδιά").



Θεωρητικοί και ιστορικοί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (ενδεικτικά αναφέρουμε τους Gorski, Banks, Nieto, McLaren, Sleeter, Kozol, hooks) υποστηρίζουν ότι αν δεν αποδεχτούμε ότι υπάρχει ρατσισμός στο σχολείο, δεν θα μπορέσουμε να προσδιορίσουμε πρακτικές, στρατηγικές και χώρους με συναισθηματική ασφάλεια και κοινωνική δικαιοσύνη για όλους τους μαθητές.

Παράλληλα με την εκπαίδευση των ψυχολόγων στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική, είναι σημαντική η αναγνώριση των βασικών αρχών της κριτικής πολυπολιτισμική εκπαίδευσης: Αυτή αφορά ένα πολιτικό κίνημα και μια διεργασία που προσπαθεί να διασφαλίσει την κοινωνική δικαιοσύνη· αναγνωρίζει ότι ενώ ορισμένες πρακτικές στην σχολική τάξη είναι συνεπείς με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η κοινωνική δικαιοσύνη είναι θεσμικό ζήτημα και λύνεται με συνολικές αλλαγές· οι συνολικές αλλαγές μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω μιας κριτικής ανάλυσης των συστημάτων εξουσίας και προνομίων· βασικός στόχος της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η εξαφάνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και σε τελευταία ανάλυση, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι καλή εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Arroyos-Jurado, E., Torres Fernandez, I., & Navarro, R. (2009). Multiculturalism and diversity: Implications for the training of school psychologists. In E. G. Vazquez, T. Crespi, and C. Riccio (Eds.) Handbook

- of Education, Training, and Supervision of School Psychologists in School and Community. Volume I: Foundations of Professional Practice. New York: Taylor & Francis.
- Delgado, Richard. (Ed., 1995). Critical Race Theory: The Cutting Edge. Philadelphia: Temple University Press.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). Rationing education: policy, practice, reform, and equity Buckingham: Open University Press.
- Hansen, N., Randazzo, K., Schwartz, A., Marshall, M., Frazier, Burke, C. Kershner-Rice, K., Norvig, G. (2006). Professional Psychology: Research and Practice, Vol 37(1), 66-74. doi: 10.1037/0735-7028.37.1.66
- Keith, M. (2013) 'Scale jumping and time travelling? Urban exclusion, integration, riots and racism', in D. Loch (Ed.), Migrants in the political sphere of European societies: between normative values, political participation and social rights. Palgrave Macmillan. Europe in Transition: The NYU European Studies Series.
- Ladson-Billings, Gloria & Gillborn, David (eds) (2004) The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education. New York & London, RoutledgeFalmer.
- Ni, H., James, C., & Bruning, R (2012). Chinese teachers' evaluation criteria as reflected in narrative student evaluations. School Psychology International 34 (2), 223-238.
- Papadopoulos, RK (2002). Refugees, home and trauma. In Therapeutic Care for Refugees. No Place Like Home, edited by R. K. Papadopoulos. London: Karnac. Tavistock Clinic Series.
- Phoenix, A.(2009). 'De-colonising practices: negotiating narratives from racialised and gendered experiences of education.', Race Ethnicity and Education 12 (1), 101-114.
- Τσιμπιρίδου, Φ. (Επιμ., 2009), Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την «κουλτούρα του κράτους». Αθήνα: Κριτική (σε συνεργασία με Κ.Ε.Μ.Ο.).
- Zembylas, M. (2010). Racialization/ethnicization of school emotional spaces: The politics of resentment. Race Ethnicity & Education, 13(2), 253-270.





Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ