

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 4Α (2017)

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Τόμος 4, Μέρος Α

Πρακτικά

9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή
& εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Αθήνα, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Επιμέλεια
Αντώνης Λιοναράκης
Σύλβη Ιωακειμίδου
Μαρία Νιάρη
Γκέλη Μανούσου
Τόνια Χαρτοφύλακα
Σοφία Παπαδημητρίου
Άννα Αποστολίδου

ISBN 978-618-82258-9-3
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

**Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της
εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα**

*Ήβη Δασκαλάκη, Σοφία Τσιώλη, Γιώργος
Ανδρουλάκης*

doi: [10.12681/icodl.1352](https://doi.org/10.12681/icodl.1352)

Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στη Ελλάδα

Project PRESS: Ethnographic Approaches to Refugee Education in Greece

<p>Ήβη Δασκαλάκη Δρ Κοινωνικής Ανθρωπολογίας Goldsmiths University of London Συντονίστρια έργου Κύρια ερευνήτρια ΕΑΠ ividaskalaki@hotmail.com</p>	<p>Σοφία Τσιώλη Υποψ. Διδάκτορας Κοινωνιολογίας ΕΚΠΑ Συντονίστρια έργου Κύρια ερευνήτρια ΕΑΠ sofia.tsioli@gmail.com</p>	<p>Γιώργος Ανδρουλάκης Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Επιστημονικά Υπεύθυνος έργου Αντιπρόεδρος Ακαδημαϊκών Θεμάτων και Διεθνών Σχέσεων Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου androulakis@eap.gr</p>
--	--	---

Abstract

The presentation discusses the framework, the methodology and some important findings of the interdisciplinary – sociolinguistic and anthropological– research on refugee education in Greece conducted in the framework of project P.R.E.S.S. which is funded by the Hellenic Open University. Project PRESS (an acronym of the Provision of Refugee Education and Support Scheme) is a research-based project that aims at producing direct actions geared towards the refugees’ educational support and their long-term educational empowerment. Specifically, the project aims at producing ethnographic insights on the educational, linguistic and communication needs, priorities and expectations of refugee children, youth and adults currently residing in Greece (axis 1 of the Project) that will feed back into a series of educational actions and integration interventions (axes 2 and 3 of the Project). Axis 2 aims at the linguistic and cultural adjustment and integration of refugee children, youth and adults through non-formal and informal learning interventions and axis 3 focuses on awareness-raising, provision of support services and targeted interventions for the long-term educational empowerment of refugees in Greek society. The research is grounded in ethnographic material produced through eight-month fieldwork in refugee camps and residencies as well as in-site/off-site non-formal classes, language courses and informal educational activities in three different geographical areas in Greece, namely Lesvos, Attica and Thessaloniki. The presentation is divided into two sections: The first section concentrates on the discussion of the research framework and the methodology used by the ten-member research team as well as the particular ways through which actionable knowledge feeds back into the design and implementation of educational actions. Drawing on ethnographic material produced through fieldwork, the second section offers insights into educational practices and emerging linguistic shifts, while taking into account the views and expectations of the refugee children, youth and adults themselves.

Keywords: *refugees, refugee education, language(s), ethnography and education*

Περίληψη

Στην εισήγηση παρουσιάζεται το πλαίσιο και η μεθοδολογία της διεπιστημονικής – κοινωνιογλωσσολογικής και ανθρωπολογικής – εθνογραφικής έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο του Έργου PRESS του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, ενώ ταυτόχρονα γίνεται συνοπτική αναφορά και ανάλυση ορισμένων βασικών τάσεων που προέκυψαν στο ερευνητικό πεδίο. Το έργο P.R.E.S.S. (αρκτικόλεξο του Provision of Refugee Education and Support Scheme/Πρωτοβουλία Παροχής Εκπαίδευσης και Υποστήριξης στους Πρόσφυγες) στοχεύει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων υποστήριξης για τους πρόσφυγες, με έμφαση στην πρωτογενή έρευνα επικοινωνιακών, γλωσσικών και εκπαιδευτικών αναγκών και προσδοκιών των προσφύγων και στην εκπαιδευτική ενδυνάμωση παιδιών, εφήβων και ενηλίκων προσφύγων που βρίσκονται στην Ελλάδα. Η έρευνα που διεξάγει το Έργο PRESS (άξονας 1 του Έργου) είναι μια πολυτοπική εθνογραφική έρευνα ανίχνευσης αναγκών, αντιλήψεων, πρακτικών και προτεραιοτήτων σε σχέση με την εκπαίδευση προσφύγων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (παιδιών, εφήβων και ενηλίκων) και των δύο φύλων που κατοικούν σε δομές φιλοξενίας (στρατόπεδα, διαμερίσματα) στη Λέσβο, την Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Η έρευνα είχε απώτερο στόχο να τροφοδοτήσει με ερευνητικά δεδομένα τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων, δηλαδή τους άξονες 2 και 3 του Έργου που αφορούν στη γλωσσική-πολιτισμική και κοινωνική “ένταξη προσφύγων” (άξονας 2), την ευαισθητοποίηση πολιτών, την υποστήριξη και την ενδυνάμωση προσφύγων (άξονας 3). Η εισήγηση είναι χωρισμένη σε δύο ενότητες: στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το πλαίσιο και η μεθοδολογία της διεπιστημονικής έρευνας, καθώς και οι διαδικασίες μέσω των οποίων γίνεται η επεξεργασία των δεδομένων ώστε να μετουσιωθούν σε “γνώση”/ πληροφορία που τροφοδοτεί τις εκπαιδευτικές δράσεις. Στη δεύτερη ενότητα, αντλώντας δεδομένα από το πρωτογενές εθνογραφικό υλικό που συγκεντρώθηκε κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας, δίνεται το στίγμα κάποιων σημαντικών τάσεων που φαίνεται να διαγράφονται στο πεδίο της εκπαίδευσης των προσφύγων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων στη συνθήκη *transit* στην Ελλάδα με αναφορά στην τυπική (σχολική), μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση, τη γλώσσα και την επικοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: πρόσφυγες, εκπαίδευση προσφύγων, γλώσσες, εθνογραφία της εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η έρευνα που διεξάγει το Έργο PRESS (άξονας 1 του Έργου) είναι μια διεπιστημονική –κοινωνιογλωσσολογική και ανθρωπολογική– πολυτοπική εθνογραφική έρευνα ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών και προτεραιοτήτων προσφύγων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων που κατοικούν σε δομές φιλοξενίας στη Λέσβο, την Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Η έρευνα έχει απώτερο στόχο να τροφοδοτεί με ερευνητικά δεδομένα τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων (Daskalaki & Androulakis, 2017), δηλαδή τους άξονες 2 και 3 του Έργου που αφορούν στη γλωσσική-πολιτισμική και κοινωνική “ένταξη” προσφύγων (Άξονας 2), την ευαισθητοποίηση πολιτών, την υποστήριξη και την ενδυνάμωση προσφύγων (Άξονας 3).¹

¹ Το έργο P.R.E.S.S. (αρκτικόλεξο του Provision of Refugee Education and Support Scheme/Πρωτοβουλία Παροχής Εκπαίδευσης και Υποστήριξης στους Πρόσφυγες) στοχεύει στον

Η έρευνα επικεντρώνεται σε παιδιά, έφηβους και ενήλικες πρόσφυγες και των δύο φύλων από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράν, το Ιράκ, το Πακιστάν και χώρες της Β. Αφρικής που κατοικούν σε καταυλισμούς, ξενώνες και διαμερίσματα. Συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στην ανίχνευση αναγκών, αντιλήψεων και προσδοκιών σε σχέση με την εκπαίδευση καθώς και στην ανάδειξη επικοινωνιακών και γλωσσικών πρακτικών έτσι όπως διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται στο πλαίσιο της μεταναστευτικής συνθήκης (*displacement*) και της συνθήκης της «αναγκαστικής» παραμονής τους σε δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα (*encampment*), και στο πλαίσιο κρατικών και διεθνικών πολιτικών (ευρωπαϊκές και διεθνείς συνθήκες, «Δήλωση» ΕΕ-Τουρκίας του 2016) και παρεμβάσεων Μ.Κ.Ο. Με βασικό μεθοδολογικό εργαλείο την επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση, καθώς και με την αξιοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων και συζητήσεων, η έρευνα εστιάζεται στις εκπαιδευτικές αναπαραστάσεις και τις προτεραιότητες ανθρώπων που βρίσκονται σε μεταβατική κατάσταση και κατάσταση προσωρινότητας (η συνθήκη *transit*) και σε κατάσταση αβεβαιότητας για το μέλλον.

Στην εισήγησή μας παρουσιάζεται το πλαίσιο και η μεθοδολογία της έρευνας και γίνεται μια συνοπτική αναφορά σε ορισμένα αποπειρατικά συμπεράσματα που προέκυψαν στο ερευνητικό πεδίο. Αν και η επιτόπια έρευνα ολοκληρώθηκε πρόσφατα (τον Μάιο του 2017) και συνεπώς η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη, θα επιχειρήσουμε να δώσουμε το στίγμα κάποιων αξιοσημείωτων τάσεων που αναδεικνύονται από το εθνογραφικό υλικό σε σχέση με τις εκπαιδευτικές αναπαραστάσεις και προσδοκίες συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων.

Πλαίσιο έρευνας και μεθοδολογίας

Ακολουθώντας μια διασταλτική προσέγγιση της έννοιας της εκπαίδευσης, ως μαθησιακής-γνωσιακής διαδικασίας ιστορικά και πολιτισμικά συγκροτημένης (Anderson-Levitt, 2011a, 2011b; Levinson & Pollock, 2011) της οποίας αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί η γλώσσα (Blommaert, 2016; Reyes & Wortham, 2011), δεν επικεντρωνόμαστε μόνο στις στάσεις των προσφύγων απέναντι στην τυπική εκπαίδευση αλλά και σε μη τυπικούς και άτυπους «χώρους» εκπαίδευσης. Παρόλο που είχαμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε τις «ζυμώσεις» που προέκυψαν στο πεδίο από τη σταδιακή ένταξη των παιδιών σε περιβάλλον τυπικής εκπαίδευσης (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017),² εστιάζουμε τον εθνογραφικό μας φακό στις επιλογές που κάνουν παιδιά, έφηβοι και ενήλικες στο πεδίο της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης –εκεί που σε μεγάλο βαθμό, κυρίαρχο ρόλο έχουν οι διεθνείς οργανισμοί, οι Μ.Κ.Ο. και οι ομάδες εθελοντών. Παράλληλα, διερευνούμε τι συμβαίνει στο πεδίο της άτυπης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της οικογένειας και της «κοινότητας», εκεί όπου λαμβάνουν χώρα εναλλακτικές μη-συμβατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, γλωσσικές διεπιδράσεις και γλωσσικές πρακτικές που οργανώνονται «από τα κάτω» σε συνθήκες κινητικότητας

σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων υποστήριξης για τους πρόσφυγες, με έμφαση στην πρωτογενή έρευνα επικοινωνιακών, γλωσσικών και εκπαιδευτικών αναγκών και προσδοκιών των προσφύγων και στην εκπαιδευτική ενδυνάμωση παιδιών, έφηβων και ενηλίκων προσφύγων που βρίσκονται στην Ελλάδα. Το έργο είναι αυτοχρηματοδοτούμενο από οικονομικούς πόρους του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και η διάρκεια υλοποίησης είναι 19 μήνες (Ιούνιος 2016 - Δεκέμβριος 2017). Επιστημονικά Υπεύθυνος του Έργου είναι ο Καθηγητής Γιώργος Ανδρουλάκης. Η Συντονιστική Ομάδα του Έργου αποτελείται από τις Άννα Αποστολίδου, Ήβη Δασκαλάκη και Σοφία Τσιώλη. Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. <http://www.press-eap.net/>
² Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, Απρίλιος 2017.

(mobility) και ρευστότητας (fluidity) (Blommaert, 1999; Bloemnaert and Rampton, 2011) σε ένα περιβάλλον πολυγλωσσίας (Ανδρουλάκης, 2017) και κατακερματισμού της γλώσσας (Blommaert, 2010) σε ένα γλωσσικά και πολιτισμικά υπερποίκιλο περιβάλλον (Blommaert, 2016; Vertovec, 2007).

Η ερευνητική έμφαση στα παραπάνω συνδέεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές δράσεις του Έργου PRESS βασίζονται και τροφοδοτούνται από την έρευνα ανίχνευσης αναγκών (research-driven actions), (Androulakis, Gkaitartzi, Kitsiou & Tsioli, 2017). Συγκεκριμένα, οι δράσεις εστιάζουν στη γλωσσική-πολιτισμική προσαρμογή-«ένταξη» και κοινωνική ενδυνάμωση παιδιών-εφήβων καθώς και νεαρών-ενήλικων γυναικών και ανδρών (π.χ. Androulakis, Tsioli, Alibrahim & Kitsiou, 2017; Apostolidou & Androulakis, 2017).³

Μεθοδολογικά, η έρευνα στηρίζεται σε έναν συνδυασμό πρωτίστως ποιοτικών αλλά και ποσοτικών μεθόδων οι οποίες οικοδομούνται στη βάση της συστηματικής συμμετοχικής παρατήρησης. Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας είναι η εθνογραφική (πολυ-τοπική) επιτόπια έρευνα. Επιπρόσθετα, η έρευνα υιοθετεί μεθόδους που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα και συνθετικά με τις μεθόδους της εθνογραφικής επιτόπιας έρευνας, όπως μεθόδους ειδικά σχεδιασμένες για την έρευνα με παιδιά και εφήβους, εξειδικευμένες μεθόδους σχεδιασμένες για την έρευνα της εκπαίδευσης (όπως η εθνογραφία της τάξης, η θεματική ανάλυση κ.ά.) αλλά και μεθόδους έρευνας οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν συνδυαστικά σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες (όπως ημιδομημένες συνεντεύξεις, αφηγήσεις, ιστορίες ζωής κ.ά.) και ερωτηματολόγια.

Οι ηλικιακές ομάδες στις οποίες επικεντρωθήκαμε ερευνητικά είναι οι ακόλουθες:

1. Παιδιά ηλικίας 6-12 ετών τα οποία συμμετείχαν στην τυπική εκπαίδευση και σε μη-τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός καταυλισμών, όπως άτυπα «σχολεία» και «τάξεις»,⁴ σε εκπαιδευτικές επισκέψεις εκτός καταυλισμών και σε άτυπες διαδικασίες εκπαίδευσης εντός της οικογένειας και της κοινότητας.
2. Έφηβες και έφηβοι 13-17 ετών, νεαρές γυναίκες και νεαροί άνδρες 18-25 συνοδευόμενοι από μέλη της οικογένειάς τους αλλά και έφηβοι και νεαροί άνδρες που ανήκουν στην κατηγορία των «ασυνόδευτων ανήλικων» οι οποίοι συμμετέχουν κυρίως σε μη-τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός και εκτός δομών φιλοξενίας και στο πλαίσιο της οικογένειας (για όσους συνοδεύονται από μέλη της οικογένειάς τους).
3. Ενήλικες γυναίκες και ενήλικοι άνδρες 25 ετών και άνω οι οποίοι συμμετέχουν κυρίως σε μη-τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός και εκτός δομών φιλοξενίας και στο πλαίσιο της οικογένειας.

Η επιτόπια έρευνα διήρκεσε 8 μήνες –από τον Οκτώβριο του 2016 έως και τον Μάιο του 2017– και διεξήχθη σε τρία διαφορετικά γεωγραφικά σημεία, σε Λέσβο, Αττική και Θεσσαλονίκη και σε διαφορετικούς τύπους εθνογραφικής εστίασης σε κάθε σημείο. Και στα τρία γεωγραφικά σημεία η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε χώρους κατοίκησης και χώρους δραστηριοτήτων εντός δομών φιλοξενίας (παραδείγματος χάριν σε χώρους ελεύθερων δραστηριοτήτων και δημιουργικής απασχόλησης, σε άτυπες τάξεις και σχολεία, σε καταυλισμούς σε διαμερίσματα και σε ξενώνες) και σε σημεία «εκπαιδευτικού» ενδιαφέροντος εκτός δομών φιλοξενίας, όπου λαμβάνουν χώρα μη-τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από διαχειριστικούς φορείς δομών, ΜΚΟ, πρόσφυγες και εθελοντές. Στα παραπάνω

³ Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. τον ιστότοπο του Έργου PRESS: <http://www.press-eap.net/>

⁴Με τον όρο «τάξη» εννοούμε οποιαδήποτε μορφή τάξης δημιουργήθηκε μέσα στους καταυλισμούς και προσεγγίζει αυτή του τυπικού σχολείου.

σημεία (συν)εργάστηκαν 9 στο σύνολο ερευνήτριες πεδίου και βοηθοί έρευνας κοινωνιογλωσσολόγοι και κοινωνικοί ανθρωπολόγοι με έναν ή δύο διερμηνείς (αραφόφωνους, φαρσόφωνους κ.ά.) σε κάθε σημείο και έναν στατιστικόλόγο.⁵

Ανάμεσα στους πολλούς περιορισμούς που αντιμετώπισε η ερευνητική ομάδα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, αναφέρουμε τις σημαντικές καθυστερήσεις στην άδεια πρόσβασης σε δομές φιλοξενίας και άλλες εκφάνσεις γραφειοκρατίας, τους εν γένει περιορισμούς της διαμεσολάβησης και συγκεκριμένα τους γλωσσικούς περιορισμούς λόγω καθυστερήσεων πρόσληψης διερμηνέων, τις δυσκολίες στη διατήρηση σχέσεων με σταθερό δίκτυο πληροφορητών λόγω μετακινήσεων και τους έμφυλους περιορισμούς οι οποίοι αντανακλώνται στο εθνογραφικό υλικό και προκύπτουν από τη σύνθεση της ερευνητικής ομάδας (9 γυναίκες ερευνήτριες και 3 γυναίκες συντονίστριες).

Καθώς η έρευνα υλοποιήθηκε από έναν μεγάλο αριθμό συνεργατών και σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία, υιοθετήθηκε ένας συστηματοποιημένος τρόπος διαχείρισης και ανάλυσης του εθνογραφικού υλικού που προκύπτει στο πεδίο. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας, οι ερευνήτριες τροφοδοτούσαν ανά τακτά χρονικά διαστήματα ένα κοινό αποθετήριο (*drive*) με σημειώσεις πεδίου, ημερολόγια, οπτικοακουστικό υλικό και αρχεία από ηχογραφημένες συνεντεύξεις και στη συνέχεια έπαιρναν ανατροφοδότηση από την Ομάδα Συντονισμού και τον Επιστημονικά Υπεύθυνο του Έργου. Σε δεύτερο χρόνο, το υλικό αυτό το επεξεργαστήκαμε μέσα από συναντήσεις της ομάδας των ερευνητριών με την Ομάδα Συντονισμού και τον Επιστημονικά Υπεύθυνο, σεμινάρια και ομάδες εργασίες στις οποίες συμμετείχαν και συνεργάτες-συνεργάτιδες εκτός του στενού πυρήνα του Έργου PRESS.

Η τακτική ανατροφοδότηση είχε διττό στόχο: ο πρώτος στόχος είναι η σταδιακή επεξεργασία ενός μεγάλου όγκου εθνογραφικών δεδομένων που παράγονται στο πεδίο ενόσω η έρευνα είναι σε εξέλιξη, όπως η κατανόηση του πλαισίου, η ανίχνευση τάσεων, η ανάδειξη αντιφάσεων σύμφωνα με τις βασικές αναλυτικές παραμέτρους της έρευνας. Ο δεύτερος στόχος είναι να ανακαλύψουμε την ερευνητική γνώση που να μπορεί να μετουσιωθεί σε καλές πρακτικές (Fiddian-Qasimiyeh, Loscher, Long & Sigona, 2014; Strathern, 2006, 2004) και που προκύπτει σε διαφορετικά στάδια της έρευνας (προκαταρκτική έρευνα, ενδιάμεσο στάδιο και τελικό στάδιο) προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για να τροφοδοτήσει τις δράσεις του προγράμματος στις φάσεις του σχεδιασμού, του επανασχεδιασμού και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών δράσεων.

Στη συνέχεια και στη βάση των επεξεργασμένων ερευνητικών δεδομένων οι συντονίστριες των αξόνων 2 και 3 αναπτύσσουν κατευθυντήριες γραμμές για τους συνεργάτες των εκπαιδευτικών δράσεων και των δράσεων ευαισθητοποίησης. Βασιζόμενοι σε αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές και χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, οι συνεργάτες σε συνεργασία με τις συντονίστριες του Έργου και τον επιστημονικά υπεύθυνο, σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις για παιδιά, εφήβους και ενήλικες που ενθαρρύνουν συμμετοχικές διαδικασίες της μάθησης και αναπαραγωγής της γνώσης (π.χ. Androulakis, Tsioli, Alibrahim & Kitsiou, 2017; Apostolidou & Androulakis, 2017).

⁵ Η επιτόπια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις ερευνήτριες πεδίου: Ναντίνα Λειβαδίτη, Μαρία Μαρτίκα, Ελένη Νταλαμπύρα, Γεωργία Σαρικούδη, Ασπασία Χαλκίδου και Birgul Yilmaz καθώς και τις βοηθούς έρευνας Arezou Rezaian, Ευστρατία Καλλιντζή και Βίλυ Χατζηγιάννη.

Η εκπαίδευση των προσφύγων στη συνθήκη *transit*

Αναμφίβολα, ένα από τα κεντρικά ζητήματα τα οποία καταδεικνύει η επιτόπια έρευνα, επιβεβαιώνοντας και άλλες σχετικές έρευνες (Fiddian-Qasmiyeh, Loscher, Long & Sigona, 2014; Dryden-Peterson, 2015; Chatty, 2014; UNHCR Education Statistics, 2013), είναι οι διαφορετικές αναπαραστάσεις των προσφύγων όλων των ηλικιακών ομάδων απέναντι σε τυπικές, μη-τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες συναρτώνται με το νομικό *status*, την εθνική/εθνοτική καταγωγή, την κοινωνική τάξη, το φύλο, το επίπεδο αλφαριθμητισμού τους, τις προσδοκίες τους για μελλοντική εγκατάσταση κ.ά.

Ωστόσο, πέραν τούτων, το εθνογραφικό υλικό παραπέμπει σε δύο σημαντικές διαπιστώσεις. Η πρώτη σημαντική διαπίστωση είναι οι διαφορετικές εκπαιδευτικές αναπαραστάσεις προσφύγων σχετίζονται άμεσα και με το χωρικό πλαίσιο των συγκεκριμένων δομών εντός των οποίων κατοικούν οι πρόσφυγες όπου «χτίζονται» σχέσεις με σημαντικούς «άλλους» στην καθημερινότητα (εκπροσώπους φορέων συγκατοίκους, φροντιστές, εκπαιδευτές, εθελοντές, ερευνητές κ.ά.) και διαμορφώνονται οι όροι της «φιλοξενίας» (Rozakou, 2016; Cabot, 2013; Παπαταξιάρχης, 2014, 2006), ή της «συνύπαρξης» των προσφύγων και των μελών των τοπικών κοινωνιών. Σε μεγάλο βαθμό, οι σχέσεις αυτές, οι διευθετήσεις και οι προσδοκίες που προκύπτουν από τους όρους αυτής της «φιλοξενίας» ή της «συνύπαρξης» διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους οι πρόσφυγες συμμετέχουν ή δεν συμμετέχουν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του Ξενώνα Φιλοξενίας ασυνόδευτων ανήλικων αγοριών στη Λέσβο όπου η συμμετοχή των νεαρών σε μη-τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός και εκτός της δομής αποτελεί εμμέσως προϋπόθεση «φιλοξενίας» και αρμονικής καθημερινής συνύπαρξης μεταξύ των «φιλοξενούμενων» και των «φροντιστών» τους εργαζομένων στη δομή (Leivaditi & Daskalaki, 2017). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των νεαρών φιλοξενούμενων και του προσωπικού της δομής συγκροτούνται στη βάση της προσφοράς και της ανταπόδοσης (της «φιλοξενίας») που είτε ρητά είτε άρρητα εγείρουν συγκεκριμένες προσδοκίες και από τις δύο πλευρές οι οποίες φαίνεται να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την εμπλοκή των «φιλοξενούμενων» σε επιμέρους εκπαιδευτικές πρακτικές μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης εντός και εκτός της δομής (*ibid*).

Ωστόσο, οι όροι της «φιλοξενίας» των προσφύγων διαμορφώνονται στο πλαίσιο βιοπολιτικών «αλληλεγγύης» (Παπαταξιάρχης, 2014, 2006; Rozakou, 2016; Cabot, 2013) πέραν των χωρικών πλαισίων των δομών φιλοξενίας σε επίπεδο τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας και αφορούν μεταξύ άλλων και την εκπαίδευση των προσφύγων. Στο πλαίσιο αυτό, η επιτόπια έρευνα καταδεικνύει ότι είναι σαφής η ανάγκη κάποιων προσφύγων να βγουν από τους χώρους «φιλοξενίας» και να κάνουν «άνοιγμα» προς την κοινωνία μέσω της συμμετοχής τους σε τυπικές, μη-τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Yilmaz, Λειβαδίτη & Καλλιντζή, 2017). Ταυτόχρονα, ωστόσο, είναι σαφής και η τάση σημαντικού αριθμού προσφύγων (εκείνων που αιτούνται μετεγκατάσταση σε άλλη χώρα) να περιορίζουν τις εκπαιδευτικές και άλλες δραστηριότητές τους σχεδόν αποκλειστικά εντός των δομών φιλοξενίας προκειμένου να μην αποδυναμωθεί το επιχείρημα πάνω στο οποίο στοιχειοθετείται το αίτημα μετεγκατάστασης. Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις, όπως στην περίπτωση έφηβων και νεαρών γυναικών στην πρώην δομή του Ελληνικού, η έρευνα καταδεικνύει σαφείς περιορισμούς (νομικούς, ενδο-κοινοτικούς, χωροταξικούς κ.ά.) που εμποδίζουν τη συμμετοχή συγκεκριμένων ομάδων προσφύγων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες εντός και εκτός συγκεκριμένων

καταυλισμών (Rezaian, Apostolidou & Daskalaki, 2017; Chalkidou & Apostolidou, 2017).

Η δεύτερη σημαντική διαπίστωση είναι ότι οι διαφορετικές και μεταβαλλόμενες αναπαραστάσεις των προσφύγων απέναντι σε τυπικές, μη-τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες συνδέονται άμεσα με τους τρόπους που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη *χρονικότητα* της μεταναστευτικής εμπειρίας, της αναγκαστικής παραμονής τους σε δομές φιλοξενίας και γενικότερα της διαβίωσής τους σε συνθήκες *transit* και μάλιστα σε διαφορετικά χρονικά σημεία της εν λόγω συνθήκης. Αναφερόμαστε στους τρόπους που αντιλαμβάνονται την «προσωρινότητα» της παραμονής τους στην Ελλάδα αλλά και το χρονικό σημείο/τα χρονικά σημεία που οι αντιλήψεις αυτές μετασχηματίζονται, ακυρώνοντας παλιές και ενεργοποιώντας νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις και πρακτικές.

Για παράδειγμα, η πλειονότητα των ενοίκων της εκμισθωμένης από Μ.Κ.Ο. πολυκατοικίας στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης στα διαμερίσματα της οποίας κατοικούν οικογένειες προσφύγων από τη Συρία που έχουν κάνει αίτηση μετεγκατάστασης (*relocation*) σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες αρχικά ανέφερε πως δεν επιθυμεί να συμμετέχει σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα (π.χ. σχολική φοίτηση, προσφερόμενα μαθήματα γλώσσας κλπ.). Σύμφωνα με τους ίδιους τους κατοίκους της πολυκατοικίας, η μη συμμετοχή τους στις παραπάνω εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνδέεται με το γεγονός ότι γνωρίζουν ή προσδοκούν πως σύντομα θα μετεγκατασταθούν (Sarikoudi & Chatzigianni, 2017). Ωστόσο, η επιτόπια έρευνα κατέδειξε ότι όσο ο χρόνος της παραμονής τους παρατείνεται οι νεαροί-νεαρές και ενήλικες ένοικοι αναζητούν εναλλακτικές (άτυπες) εκπαιδευτικές ενασχολήσεις, όπως η εκμάθηση γλωσσών μέσω εφαρμογών στο διαδίκτυο ή οι περιηγήσεις στο κέντρο της πόλης, προκειμένου αφενός «να μη χάνουν τον χρόνο τους» και να μην αισθάνονται «αδρανείς» εκπαιδευτικά και αφετέρου να μην αισθάνονται «αδρανείς» κοινωνικά (*ibid*).

Ειδικότερα, η έρευνα κατέδειξε ως σημαντικό το χρονικό σημείο εκείνο κατά το οποίο αρκετοί νεαροί και ενήλικες πρόσφυγες και των δύο φύλων και με διαφορετικό ταξικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο αντιλαμβάνονται τον χρόνο που συνδέεται με τη συνθήκη *transit* είτε ως «χαμένο χρόνο» ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινωνία που πρέπει να «κερδηθεί», είτε ως αίσθηση «αδρανοποίησης» που πρέπει να αναστραφεί, είτε ως ανάγκη για την ικανοποίηση της αίσθησης της «κανονικότητας» που πρέπει να επιτευχθεί μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σε αρκετές περιπτώσεις, αυτό συμβαίνει όταν αντιλαμβάνονται ότι οι προσδοκίες τους για (άμεση) μετεγκατάσταση μετατίθενται σε μεταγενέστερο χρονικό σημείο ή ματαιώνονται ή όταν διακατέχονται από την αίσθηση του «εγκλωβισμού» στη συνθήκη *transit* και ωθούνται σε επαναξιολογήσεις της στάσης τους απέναντι στην εκπαίδευση. Τότε, μπορεί να διεκδικήσουν την εμπλοκή τους σε μη-τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ή να αναζητήσουν λύσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή να συνειδητοποιήσουν ότι είναι μονόδρομος η συμμετοχή των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Η στάση δύο νεαρών γυναικών προσφύγων με καταγωγή από το Αφγανιστάν γύρω στα 20, με τα ψευδώνυμα Hoda και Nasim, που διέμεναν στο πρώην καμπ του Ελληνικού είναι χαρακτηριστική των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω (Chalkidou & Apostolidou, 2017; Rezaian, Apostolidou & Daskalaki, 2017). Οι νεαρές γυναίκες διακατέχονταν από μια αίσθηση «αδρανοποίησης» και «εγκλωβισμού» που τους προκαλούσε τόσο η παρατεταμένη διαμονή σε έναν καταυλισμό που ο επίσημος χαρακτηρισμός του ως «άτυπου» ή «προσωρινού» είχε ως αποτέλεσμα την αναστολή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενήλικες όσο και οι όροι συνύπαρξης των

προσφύγων στον χώρο οι οποίοι δυσχέραιναν την πρόσβαση γυναικών σε εκπαιδευτικές δράσεις. Η Hoda και η Nasim ανέφεραν: «Ήμασταν σε κατάθλιψη λόγω της κατάστασης στο καμπ, έτσι σκεφτήκαμε ότι πρέπει να κάνουμε κάτι» [We felt depressed because of the situation in the camp, so we thought we must do something] (Rezaian, Apostolidou & Daskalaki, 2017). Μαζί με άλλες συνομήλικές τους Αφγανές γυναίκες κινητοποιήθηκαν και διεκδίκησαν με επιτυχία την οργάνωση μαθημάτων αγγλικών από τους υπεύθυνους του καμπ.

Για ομάδες προσφύγων που έχουν υπάρξει «πρόσφυγες» για μεγάλα χρονικά διαστήματα της ζωής τους ή γεννήθηκαν «πρόσφυγες», όπως για παράδειγμα, Αφγανοί πρόσφυγες που ζούσαν ή γεννήθηκαν στο Ιράν πριν φτάσουν στην Ελλάδα χωρίς δικαίωμα ή με περιορισμένη πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση, η συμμετοχή τους σε τυπικές ή μη-τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μετατρέπεται στη συνθήκη *transit*, όπως στην περίπτωση των νεαρών γυναικών στο πρώην καμπ του Ελληνικού, σε όχημα χειραφέτησης, έμφυλων διεκδικήσεων και επαναδιαπραγμάτευσης διαγενεακών και άλλων ιεραρχικών σχέσεων στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας (Khosravi, 2017, 2007; Hoodfar, 2007, 2004; Chalkidou & Apostolidou, 2017; Rezaian, Daskalaki & Apostolidou, 2017).

Σχολική εκπαίδευση

Από τον Μάρτιο του 2016, το ελληνικό κράτος και το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με την Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, τα συναρμόδια υπουργεία (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής και Υπουργείο Κοινωνικής Αλληλεγγύης), την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τον Συνήγορο του Παιδιού, Διεθνείς Οργανισμούς και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις επιχειρούν με συστηματικό τρόπο να θέσουν το πλαίσιο που καθορίζει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες σχολικής ηλικίας μπορούν σταδιακά να συμμετέχουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση (σε πρώτη φάση κυρίως μέσα από τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων).⁶

Σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση, η εθνογραφική έρευνα που διεξήχθη από το Έργο PRESS στη Λέσβο, την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη επιβεβαιώνει ότι οικογένειες με διαφορετικές καταγωγές και εκπαιδευτικό προφίλ που επιθυμούν να παραμείνουν ή γνωρίζουν ότι θα παραμείνουν στην Ελλάδα οργανώνουν σχέδια για τη σταδιακή ενσωμάτωση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, ενδεικτική των όσων προαναφέρθηκαν για τη σημασία αντιλήψεων που σχετίζονται με τη «χρονικότητα» της αναγκαστικής παραμονής τους στη συνθήκη *transit* είναι η στάση απέναντι στη σχολική εκπαίδευση παιδιών και γονέων που πηγαίνουν στα ΔΥΕΠ και των οποίων εκκρεμεί αίτημα μετεγκατάστασης.

Η έρευνα κατέδειξε ότι το σχολείο αποτελεί για αυτούς τη βασική δομή που εξασφαλίζει στην οικογένεια την αίσθηση «κανονικότητας» στην καθημερινότητα αλλά και την αίσθηση ότι τα παιδιά τους δεν χάνουν ζωτικό χρόνο εκτός του βασικού μηχανισμού μέσω του οποίου κοινωνικοποιούνται και εντάσσονται στις κοινωνίες. Αυτό για παράδειγμα αποδεικνύει η άρνηση κάποιων προσφύγων με παιδιά στο σχολείο να μετακομίσουν από το καμπ της Softex και των Διαβατών σε διαμερίσματα στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης επειδή θεωρούσαν ότι η μετοίκηση θα μπορούσε να προκαλέσει προβλήματα στη συστηματική σχολική φοίτηση των παιδιών και τη ζωή των οικογενειών τους (Sarikoudi & Chatzigianni, 2017).

⁶ Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, Απρίλιος 2017

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της Latifa, μιας τριαντατετράχρονης μητέρας τριών παιδιών από τη Συρία που κατοικούσε στο καμπ των Διαβατών: «Τα παιδιά μου μέχρι την τελευταία μέρα που θα βρίσκονται εδώ, θα πηγαίνουν σχολείο» [My children until the last day that would be here, they will go to school] (*ibid.*). Μάλιστα τόσο τα παιδιά (συμπεριλαμβανομένων και κάποιων ασυνόδευτων ανήλικων) που ήδη συμμετέχουν στη σχολική εκπαίδευση όσο και οι γονείς των πρώτων εκφράζουν την επιθυμία για τη συμμετοχή των παιδιών στο συμβατικό σχολικό πρόγραμμα και την ανάμειξή τους με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις, οι γονείς δηλώνουν ότι επιθυμούν λιγότερη χαλαρότητα, περισσότερους κανόνες πειθάρχησης και αυστηρότητα από τους εκπαιδευτικούς. Η στάση αυτή φαίνεται να είναι κοινή μεταξύ γονέων με εμπειρία σχολικής φοίτησης: Τα παιδιά πρέπει να απασχολούνται εκπαιδευτικά σε ένα όσο το δυνατό περισσότερο δομημένο πλαίσιο, άρα πρωτίστως στο «συμβατικό» σχολείο και σε αρκετές περιπτώσεις υποστηρικτικά και σε μη τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες, έτσι ώστε να έχουν ελάχιστο ελεύθερο χρόνο σε συνθήκες μη κανονικότητας.

Για τα ίδια τα παιδιά, η κανονικότητα αυτή φαίνεται να στοιχειοθετείται πρωτίστως μέσα από την καθημερινή επαφή με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό αλλά και τις σημαντικές για τα ίδια συνδηλώσεις που φέρει η συμμετοχή στην «επίσημη» σχολική εκπαίδευση. Η αίσθηση του νεαρού Riaz, του ασυνόδευτου ανήλικου από το Πακιστάν στη Λέσβο πως γίνεται θετικά «ορατός» στην τοπική κοινωνία, «[...] μιλάμε τη γλώσσα και έχουμε φίλους» [we speak the language and have friends] και «νόμιμος» απέναντι στις αστυνομικές αρχές επιβεβαιώνει τα παραπάνω (Leivaditi & Daskalaki, 2017). Ο ίδιος περιγράφοντας περιστατικό όπου η αστυνομία έκανε σε εκείνον και σε συμμαθητές του αναγνώριση στοιχείων και σωματική έρευνα ανέφερε: «είδαν που είχαμε βιβλία (στην τσάντα) και δεν μας έβαλαν αυτά τα πράγματα στα χέρια» [they see we had books, and they didn't put the thing like that to our hands (handcuffs)] (*ibid.*).

Σε αρκετές περιπτώσεις, ωστόσο, η συμμετοχή των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση, αν και επιθυμητή, καθίσταται μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση ιδιαίτερα στο πλαίσιο μονογονεϊκών οικογενειών ή οικογενειών που μόνο ένας από τους γονείς (π.χ. μητέρα) ή άλλος/οι συγγενείς (π.χ. μεγαλύτερα αδέρφια) συνοδεύει/ουν τα παιδιά ή οικογενειών αυξημένων δεσμεύσεων των παιδιών απέναντι στην οικογένεια. Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις, οι αναπαραστάσεις των μελών οικογενειών προσφύγων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων απέναντι σε εκπαιδευτικές διαδικασίες κάθε είδους είναι το αποτέλεσμα στρατηγικής, όπως για παράδειγμα οικογένεια με τρία παιδιά στη Λέσβο εκ των οποίων το ένα παρακολουθεί μαθήματα στο ελληνικό σχολείο, το δεύτερο ασχολείται με την αίτηση μετεγκατάστασης της οικογένειας και παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και το τρίτο παρακολουθεί μαθήματα γερμανικών.

Γλώσσα και επικοινωνία των προσφύγων στη συνθήκη *transit*

Στη συνθήκη *transit*, η επιτόπια έρευνα διαπιστώνει δύο βασικές διεργασίες που σχετίζονται με εκπαιδευτικές επιλογές και γλωσσικές πρακτικές οι οποίες παρατηρήθηκαν τόσο κατά τη διάρκεια καθημερινών επικοινωνιακών συνθηκών όσο και μέσα σε “χώρους” διδασκαλίας-μάθησης γλωσσών: 1) η γλώσσα ως μέσο ένταξης είναι το σημαντικότερο όχημα προσαρμογής-“ένταξης” στον –επιθυμητό ή άγνωστο στις περισσότερες περιπτώσεις– τελικό προορισμό και σε μεταγενέστερο χρονικό ορίζοντα και 2) η γλώσσα ως εργαλείο καθημερινής επικοινωνίας στην ίδια τη συνθήκη *transit* στο παρόν.

Οι διεργασίες αυτές λαμβάνουν χώρα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από τα μέσα του 2000 έως και την «έκρηξη»

της λεγόμενης «μεταναστευτικής κρίσης» στην Ελλάδα το 2015 (Papataxiarchis, 2016a, 2016b). Στο πλαίσιο αυτό διεθνείς οργανισμοί, η Ευρωπαϊκή Ένωση, το ελληνικό κράτος, διεθνείς και εγχώριες ΜΚΟ, τοπικές κοινωνίες, «αλληλέγγυοι», «εθελοντές» και οι ίδιοι οι πρόσφυγες κ.ά. (Papataxiarchis, 2016a) συντελούν στην επικράτηση «κυρίαρχων» γλωσσών στη συνθήκη *transit*, όπως τα αγγλικά, τα ελληνικά, τα αραβικά και τα φάρσι/ντάρι, τόσο στην καθημερινή επικοινωνία των προσφύγων με τους εκπροσώπους φορέων και εθελοντών και μεταξύ τους όσο και στο πλαίσιο εκπαιδευτικών διαδικασιών στις οποίες λαμβάνουν μέρος οι πρόσφυγες. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η επιτόπια έρευνα καταδεικνύει (Matosian, 2017) τη σαφή προτίμηση των προσφύγων με διαφορετικές καταγωγές για τη χρήση πρωτίστως της αγγλικής και δευτερευόντως της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή επικοινωνία τους με εκπροσώπους φορέων, την τοπική κοινωνία και αλλόγλωσσους πρόσφυγες. Παρόμοιες είναι και οι προτιμήσεις τους σε σχέση με την εκμάθηση γλωσσών πέραν της/των μητρικής/ών, στις οποίες πρώτη θέση κατέχουν τα αγγλικά, ακολουθούν τα γερμανικά, ενώ τελευταία παρουσιάζεται αυξανόμενη η τάση συμμετοχής και σε μαθήματα ελληνικών (Matosian, 2017)⁷.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ωστόσο, η επιτόπια έρευνα καταδεικνύει τόσο τη σημασία πρακτικών διαγλωσσικής επικοινωνίας που διαμορφώνονται «από τα κάτω» στην καθημερινότητα των προσφύγων όλων των ηλικιακών ομάδων – συμπεριλαμβανομένων των παιδιών και των εφήβων– στη συνθήκη *transit* όσο και την τάση αναζήτησης τρόπων διευκόλυνσης της εκμάθησης γλωσσών μέσω της τεχνολογίας και του διαδικτύου, αλλά και άλλων “εναλλακτικών πρακτικών που αναδύονται μέσα από άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Παρατηρείται ότι οι πρόσφυγες στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν είτε με ντόπιους, είτε με άλλα άτομα που βρίσκονται στη συνθήκη *transit*, είτε με δρώντες (εθελοντές, μέλη ΜΚΟ κ.ά.) που εμπλέκονται στην καθημερινότητα των προσφύγων ή στην εκπαίδευσή τους, κάνουν χρήση διαγλωσσικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, η εθνογραφική έρευνα δείχνει ότι κατά τη διάρκεια επικοινωνιακών συνθηκών, άτομα με προσφυγικό υπόβαθρο αξιοποιούν ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (features) που βρίσκονται στα ρεπερτόριά τους. Η παραπάνω θεώρηση φαίνεται να εκδηλώνεται έντονα και μέσα σε χώρους εκπαιδευτικών δράσεων/δραστηριοτήτων. Θα λέγαμε ότι η από τα κάτω επιλογή των συγκεκριμένων πρακτικών, πολλές φορές ενθαρρύνει τη θεώρηση των μη αυστηρά δομημένων γλωσσών (κυρίως με βάση εθνικά/εθνοτικά χαρακτηριστικά, βλ. Garcia 2009, Garcia, Flores & Spotti, 2017). Οι ίδιες πρακτικές σημειώνονται και κατά τη διάρκεια “δομημένων” εκπαιδευτικών δράσεων εκμάθησης γλωσσών οι οποίες ωστόσο συχνά έρχονται σε αντίθεση με τις προσδοκίες των προσφύγων σχετικά με τις μεθόδους/τρόπους διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, η έρευνα πεδίου καταδεικνύει τη σημασία της εκμάθησης των μητρικών γλωσσών για τις οικογένειες με μικρά παιδιά και εφήβους είτε στο πλαίσιο της άτυπης γνώσης που αναπαράγεται εντός της οικογένειας είτε στο πλαίσιο μη τυπικών εκπαιδευτικών διαδικασιών εντός της οικογένειας και της κοινότητας ή/και με τη χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου, είτε στο πλαίσιο δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης που προσφέρονται εντός και εκτός δομών φιλοξενίας από ΜΚΟ, διαχειριστικούς φορείς δομών, ομάδες εθελοντών και συλλογικότητες προσφύγων και άλλων. Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί η χρήση των μητρικών γλωσσών κατά τη διάρκεια εκμάθησης άλλων γλωσσών είτε ως διαμεσολαβητική διαδικασία είτε ως μαθησιακή πρακτική, ενισχύοντας την εργαλειακή της χρήση.

⁷ Οι παραπάνω τάσεις προέκυψαν από δεδομένα που συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και αναλύθηκαν (στο πλαίσιο της ποσοτικής προσέγγισης) από τον συνεργάτη-στατιστικόλόγο, Ντικράν Ματοσιάν (βλ. Matosian, 2017).

Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι διαφορετικές γλωσσικές εκδοχές που αντανakλούν τις διαφορές ταυτοτήτων (όπως για παράδειγμα οι εκδοχές φάρσι και ντάρι) ενδέχεται να αναπαράγουν αξιοσημείωτες εντάσεις στο πλαίσιο της αναγκαστικής παραμονής προσφύγων σε δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, η έρευνα κατέδειξε ότι «από τα κάτω» πρωτοβουλίες προσφύγων με συγκεκριμένο γλωσσικό υπόβαθρο για τη διεξαγωγή μη-τυπικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με επίκεντρο την εκμάθηση μητρικής γλώσσας για παιδιά και νέους μπορεί να προκαλέσουν σοβαρές αντιδράσεις στο εσωτερικό ομάδων και ειδικά σε δομές φιλοξενίας με ασαφές πλαίσιο λειτουργίας και συνθήκες ανομίας, όπως η δομή του Ελληνικού που πρόσφατα έκλεισε. Συγκεκριμένα, η πρωτοβουλία του τριαντάχρονου Zobaïr με αφγανική καταγωγή και γνώση τόσο της φάρσι όσο και της ντάρι να «στηθεί» άτυπο σχολείο στο καμπ του Ελληνικού για την εκμάθηση φάρσι/ντάρι σε παιδιά και νέους Αφγανούς προκάλεσε σημαντικές αντιδράσεις από άλλους Αφγανούς συγκατοίκους του με αποτέλεσμα η πρωτοβουλία να αποτύχει.

Για τις νεαρές και ενήλικες γυναίκες και τους νεαρούς και ενήλικες άνδρες, η επιτόπια έρευνα αποκαλύπτει τάσεις που αφορούν σε γλωσσικούς κώδικες που χρησιμοποιούν οι πρόσφυγες στην καθημερινότητά τους και διαφορετικές αναπαραστάσεις απέναντι σε πρακτικές εκμάθησης και χρήσης συγκεκριμένων γλωσσών και διαλέκτων, όπως τα αγγλικά, τα γερμανικά, τα ελληνικά, τα κουρδικά κ.ά. (Yilmaz, 2017), που συνδέονται με ιστορικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες εννοιολογήσεις της γλώσσας και της μάθησης οι οποίες διαμεσολαβούνται από τη μεταναστευτική εμπειρία και την εμπειρία της αναγκαστικής παραμονής τους στη συνθήκη *transit* (Yilmaz, Martika & Ntalampyra, 2017).

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι αντιλήψεις γυναικών και ανδρών συμμετεχόντων στην έρευνα για τη «μόρφωση» και τον «γραμματισμό» συνδέονται με τη γνώση ή/και την εκμάθηση μιας «άλλης» γλώσσας από τη/τις μητρική/κές (Χαλκίδου, Μαρτίκα & Ρεζαϊάν, 2017). Σύμφωνα με τη Mohazer e Azad, μια εικοσιεξάχρονη Αφγανικής καταγωγής που μεγάλωσε στο Ιράν και κατά την περίοδο της επιτόπιας έρευνας διέμενε στο καμπ του Ελαιώνα, «μορφωμένος» και «εγγράμματος» είναι αυτός που καταλαβαίνει και μπορεί να εκφραστεί σε μια γλώσσα, όπως τα αγγλικά ή τα ελληνικά, που του «δίνει φωνή» και του «επιτρέπει να διεκδικήσει τα δικαιώματά του» σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και σ'ένα συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο (Χαλκίδου, Μαρτίκα & Ρεζαϊάν, 2017; Yilmaz, Martika, Ntalampyra, 2017). Παρόμοια είναι και η θέση του δεκαεξάχρονου Arjang, επίσης με καταγωγή από το Αφγανιστάν. Συγκεκριμένα, ο Arjang υποστηρίζει ότι «[...] όσοι ξέρουν αγγλικά, [...] δεν είναι τυφλοί. Τυφλοί είναι όσοι δεν ξέρουν αγγλικά» [When people know English, [...] they are not like blind people. Blinds are those people who cannot speak English] (Χαλκίδου, Μαρτίκα & Ρεζαϊάν, 2017).

Για ορισμένους πρόσφυγες, όπως ομάδες προσφύγων από το Αφγανιστάν εξοικειωμένες με τη συνθήκη της μετανάστευσης ή ομάδες που, όπως επισημαίνει ο Monsutti (2007), έχουν στο παρελθόν συνδέσει την ταυτότητά τους με τη διασυννοριακή κινητικότητα (όπως Αφγανοί που κινούνται διαρκώς μεταξύ των συνόρων Αφγανιστάν, Ιράν, Πακιστάν), η εμπειρία της μετανάστευσης και της διαρκούς κινητικότητας φαίνεται να ενεργοποιεί στη συνθήκη *transit* συγκεκριμένες πρακτικές διαγλωσσικής επικοινωνίας και εκμάθησης γλωσσών που βασίζονται σε μη δομημένους τρόπους μάθησης (χαλαρό πλαίσιο οργάνωσης, περιεχόμενο και διδακτική μεθοδολογία) και με τη χρήση εφαρμογών σε tablet και τηλέφωνο κ.ά. (Χαλκίδου, Μαρτίκα & Ρεζαϊάν, 2017). Στην ουσία, για τις εν λόγω ομάδες η εμπειρία της μετανάστευσης και η κινητικότητα γίνεται ταυτόσημη με την διαδικασία της μάθησης και της εκμάθησης γλωσσών. Ειδικότερα για τη χρήση της τεχνολογίας,

φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας και σύνδεσης με άλλους δρώντες που βρίσκονται στους καταυλισμούς καθώς και ντόπιους. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι πρόσφυγες χρησιμοποιούν καθημερινά εφαρμογές εκμάθησης γλωσσών, λεξικά δίγλωσσα ή τρίγλωσσα με σκοπό αρχικά την επίτευξη της επικοινωνίας και στη συνέχεια την εκμάθηση γλώσσας/γλωσσών που θα τους βοηθήσουν στην προσαρμογή και ένταξη στις χώρες *transit* ή στις χώρες παραμονής. Οι επιλογές τους φαίνεται να κατευθύνονται προς τις “γλώσσες με κύρος” όπως αγγλικά, γερμανικά που μοιάζει να αποτελούν σημαντικά εφόδια για την ολοκλήρωση της διαδρομής προς “μια καλύτερη ζωή”.

Ακόμη ένα στοιχείο που προστίθεται στη δηλωμένη ανάγκη των ενήλικων προσφύγων για την παρακολούθηση μαθημάτων γλώσσας αφορά κυρίως τους γονείς και την ανάγκη να μάθουν (στη συγκεκριμένη περίπτωση) την ελληνική ή να μάθουν/βελτιώσουν την αγγλική γλώσσα. Αυτό θα αποτελέσει τον κύριο κώδικα επικοινωνίας με τους δασκάλους στο τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης.

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι ορισμένες νεαρές και ενήλικες γυναίκες και ορισμένοι νεαροί και ενήλικοι άνδρες δίνουν έμφαση στην εκμάθηση γλωσσών ή κάποιων συγκεκριμένων γλωσσών με τρόπους που προσομοιάζουν με μαθήματα γλώσσας που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (με αυστηρή δομή στην οργάνωση της διδακτικής ύλης και της διδακτικής μεθοδολογίας) αντανακλώντας με αυτό τον τρόπο προηγούμενες εμπειρίες και διαδρομές μάθησης. Στο πλαίσιο αυτών των προσδοκιών, προστίθενται προϋποθέσεις (που πολλές φορές θα λέγαμε ότι παίρνουν μορφή απαιτήσεων) για σταθερότητα και υψηλά προσόντα διδασκόντων και συστηματική παρακολούθηση συμμετεχόντων. Άλλοι πάλι, επισημαίνουν τη σημασία εκμάθησης γλωσσών μέσω καινοτόμων, ευέλικτων ή/και εντατικών μεθόδων διδασκαλίας και μέσω της χρήσης τεχνολογικών εφαρμογών, της καθημερινής επικοινωνίας, της αυτο-έκφρασης, της επιτέλεσης δραστηριοτήτων (όπως το ποδόσφαιρο, η μουσική, η ζωγραφική), της χρήσης επαγγελματικής ορολογίας κ.ά.). Τέλος, φαίνεται να υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός νέων γυναικών και ανδρών προσφύγων που λόγω της μεταναστευτικής εμπειρίας και της εμπειρίας της αναγκαστικής παραμονής τους στη συνθήκη *transit* έχουν αλλάξει τα προηγούμενα εκπαιδευτικά τους σχέδια. Συγκεκριμένα, τείνουν να στρέφονται προς εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες αφορούν μαθήματα γλώσσας που συνδυάζουν τις προηγούμενες εκπαιδευτικές προσπάθειες και προτεραιότητες με την κοινωνική δράση και σχετίζονται με την πολιτισμική διαμεσολάβηση, την αλληλεγγύη/στήριξη των προσφύγων κλπ.

Επίλογος

Η εισήγησή μας επικεντρώθηκε στο πρώτο μέρος στην παρουσίαση του πλαισίου και της μεθοδολογίας της διεπιστημονικής -κοινωνιογλωσσολογικής και ανθρωπολογικής- έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο του Έργου PRESS του ΕΑΠ σε σχέση με τις εκπαιδευτικές, επικοινωνιακές και γλωσσικές ανάγκες και προτεραιότητες των προσφύγων στην Ελλάδα και στο δεύτερο μέρος στη συνοπτική παρουσίαση κάποιων βασικών συμπερασμάτων που προέκυψαν από την πρόσφατα ολοκληρωθείσα επιτόπια εθνογραφική έρευνα που διεξήχθη σε Λέσβο, Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Ειδικότερα στο δεύτερο μέρος, αντλώντας δεδομένα από το πρωτογενές εθνογραφικό υλικό που προέκυψε στο πεδίο, καθώς και μέσα από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων (που βρίσκεται σε εξέλιξη), επιχειρήσαμε μια σύντομη αναφορά και ανάλυση κάποιων σημαντικών τάσεων που φαίνεται να διαγράφονται στο πεδίο της εκπαίδευσης των προσφύγων διαφορετικών ηλικιακών

ομάδων στη συνθήκη *transit* στην Ελλάδα με αναφορά στην τυπική (σχολική), μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση, τη γλώσσα και την επικοινωνία.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις που αφορούν τις αναπαραστάσεις των προσφύγων σε σχέση με την εκπαίδευση, τη σχολική φοίτηση και τις (δια)γλωσσικές/επικοινωνιακές πρακτικές που αναπτύσσουν στη συνθήκη *transit* μας οδηγούν στο κεντρικό συμπέρασμα ότι οι στάσεις και οι πρακτικές αυτές συνδέονται με έναν υψηλό βαθμό εργαλειακών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης και της γλώσσας από τους πρόσφυγες, που συναρτώνται άμεσα με τα βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα σχέδιά τους για μόνιμη εγκατάσταση.

Κλείνοντας, επισημαίνεται ότι η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων συνεχίζεται από την ερευνητική ομάδα του PRESS με στόχο να αποτυπωθεί με τη μορφή πορισμάτων σε επικείμενα συνέδρια, ατομικές και ομαδικές δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά και σε έναν συλλογικό τόμο. Παράλληλα, συνεχίζεται η επεξεργασία από τους συνεργάτες του PRESS των ερευνητικών δεδομένων που τροφοδοτούν τις δράσεις των Αξόνων 2 και 3 μέχρι το τέλος του Έργου, τον Δεκέμβριο του 2017.

Βιβλιογραφία

Αγγλόφωνη βιβλιογραφία

- Anderson-Levitt, K. M. (2011). Intro: Anthropologies and Ethnographies of Education Worldwide. Στο K. M. Anderson-Levitt (ed.). *Anthropologies of Education*. New York: Berghahn Books.
- Anderson-Levitt, K. M. (2011). World Anthropologies of Education. Στο B. A. U. Levinson & Pollack, M. (ed.). *A Companion to the Anthropology of Education*. New York: Wiley-Blackwell.
- Androulakis, G., Tsioli, S., I. Alibrahim & R. Kitsiou (2017). Working with refugees in inclusive team-based actions: Experiences, challenges and potential. Paper presented at the “Migration, multilinguisme et éducation en France et en Allemagne: repenser la notion d’inclusion », 31 May -1 June 2017, Strasbourg, France.
- Androulakis, G., Gaintartzi, A., Kitsiou, R., & Tsioli, S. (2017). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & Ph. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research*. Council of Europe, de Gruyter Mouton.
- Apostolidou, A. & G. Androulakis (2017). Designing distance learning courses for adult refugees in a transit country (Greece). Paper submitted for presentation at the EADTU Annual Conference 2017 “The Online, Open and Flexible Higher Education Conference: Higher education for the future: accelerating and strengthening innovation”, 25-27 October 2017, Milton Keynes.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B & Spotti, M. (Eds.), (2016). *Language and Superdiversity*. New York: Routledge.
- Blommaert, J. (2016) From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In Nikolas Coupland (ed.). *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (pp. 242-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (ed.) (1999). *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Blommaert, J. M.E. & B. Rampton (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2): 1-22.
- Cabot, H. (2014). *On the Doorstep of Europe: Asylum and Citizenship in Greece*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Chatty, D. (2014). Refugees in the Middle East: Identity Politics among Sahrawi, Palestinian and Afghan Youth. Στο M. Hashemi & M. Sanchez-Jankowski (ed.). *Children in Crisis: Ethnographic Studies in International Contexts*, New York: Routledge Press.
- Chalkidou, A. & A. Apostolidou, (2017). Trans/forming education: a queer approach on refugee education in Greece. Paper presented at the Biennial Conference of the Finnish Anthropological Society “Entangled Mobilities”, 22-23 May 2017, University of Jyväskylä, Finland.
- Daskalaki, I. & Androulakis, G. (2017). Interdisciplinary (sociolinguistic and anthropological) approaches to refugee education in Greece. Paper presented at the Biennial Conference of the

- Finnish Anthropological Society “Entangled Mobilities”, 22-23 May 2017, University of Jyväskylä, Finland.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*, Migration Policy Institute.
- Fiddian-Qasbiyeh E., G Loescher, K Long & Sigona, M. (2016). *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*, Oxford: Oxford University Press.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, 128-145.
- García, O. Flore, N. & Spotti, M. (ed.) (2017). *The Oxford Handbook of Language and Society*. New York: Oxford University Press.
- Hoodfar, H. (2007). Women, religion and the ‘Afghan education movement’ in Iran. *The Journal of Development Studies*, 43(2), 265-293.
- Hoodfar, H. (2004). Families on the move: the changing role of Afghan refugee women in Iran, Hawwa: *Journal of Women of the Middle East and the Islamic World*, 2(2), pp. 141–71.
- Khosravi, S. (2017). *Precarious Lives: Waiting and Hope in Iran*, University of Pennsylvania Press.
- Khosravi, S. (2008). *Young and Defiant in Iran*, University of Pennsylvania Press.
- Leivaditi, N. & Daskalaki, I. (2017). Being visible through learning: Education as a hospitality order and spatial experience in liminal spaces. Paper presented at the Biennial Conference of the Finnish Anthropological Society “Entangled Mobilities”, 22-23 May 2017, University of Jyväskylä, Finland.
- Levinson, B. & Pollock, M. (2011). *A Companion to the Anthropology of Education*. New York: Wiley-Blackwell.
- Matosian, A. D. (2017). Quantitative Report & Statistical Addendum: Refugee Education and Support, Project PRESS, Hellenic Open University.
- Monsutti, A. (2007). Migration as a Rite of Passage: Young Afghans Building Masculinity and Adulthood in Iran, *Iranian Studies* 40(2), 2007, p. 167-185.
- Papataxiarchis, E. (2016a). Being ‘there’: At the front line of the ‘European refugee crisis’ (part 1), *Anthropology Today*, 32(2), 5-9.
- Papataxiarchis, E. (2016b). Being ‘there’: At the front line of the ‘European refugee crisis’ (Part 2), *Anthropology Today*, 32(3), 3-7.
- Rezaian, A. Daskalaki, I. & A. Apostolidou (2017). Gendered spaces and educational expectations: The case of Elliniko Camp in Athens. Paper presented at the Biennial Conference of the Finnish Anthropological Society “Entangled Mobilities”, 22-23 May 2017, University of Jyväskylä, Finland.
- Rozakou, K. (2012). The biopolitics of hospitality in Greece: Humanitarianism and the management of refugees». *American Ethnologist* 39(3), σ. 562-577.
- Sarikoudi, G. & Chatzigiannin, V. (2017). Female subjectivities and educational conceptualizations and practices in liminal spaces. Paper presented at the Biennial Conference of the Finnish Anthropological Society “Entangled Mobilities”, 22-23 May 2017, University of Jyväskylä, Finland.
- Strathern, M. (2004). Accountability across disciplines. Στο M. Strathern (ed.). *Commons and borderlands: working papers on interdisciplinarity, accountability and the flow of knowledge*. Wantage: Sean Kingston Publishing.
- Strathern, M. (2006). A Community of Critiques: Thoughts on New Knowledge. *Journal of royal Anthropological Institute* (N.S.) 12, 191-209.
- Yilmaz, B., Martika, M. & Ntalampyra, E. (2017). Language Ideologies among Refugees in Greece. Paper presented at the Linguistic Anthropology Conference titled “Language, Mobility and Belonging”, 23-25 March 2017, Oxford University, Oxford, U.K.
- Yilmaz, B. (2017). Language Ideologies among Refugees in Lesvos. Paper presented at the Project PRESS Conference “Educational Actions for Refugees: Ambitions and Challenges”, 24 June 2017, Athens.
- UNHCR Education Statistics. (2013). <http://www.unhcr.org/statistics/country/54cf9bd69/unhcr-statistical-yearbook-2013-13th-edition.html>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30/6: 1024-10.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ανδρουλάκης, Γ. (2017). Εστιάζοντας στις Γλώσσες και την Πολυγλωσσία σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και υποστήριξης προσφύγων. Κεντρική εισήγηση στη 2η Συνάντησης Εργασίας

- Έργου PRESS με τίτλο «Εκπαιδευτικές δράσεις για πρόσφυγες: εμπειρίες και προκλήσεις», 11 Μαρτίου 2017, Αθήνα.
- Γιλμάζ, Μ. Λειβαδίτη, Ν & Ε. Καλλιντζή, (2017). Γλώσσα, εκπαίδευση, χώρος: η περίπτωση των προσφύγων της Λέσβου. Εισήγηση στη 2η Συνάντησης Εργασίας Έργου PRESS με τίτλο «Εκπαιδευτικές δράσεις για πρόσφυγες: εμπειρίες και προκλήσεις», 11 Μαρτίου 2017, Αθήνα.
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, Απρίλιος 2017.
- Λειβαδίτη, Ν. & Σαρικούδη, Γ. (2017). Εκπαιδευτικές πρακτικές και διαπραγμάτευση σχέσεων εντός δομών φιλοξενίας. Μια συγκριτική προσέγγιση από τη Λέσβο και τη Θεσσαλονίκη. Εισήγηση στην Ημερίδα του Έργου PRESS με τίτλο «Εκπαιδευτικές δράσεις για πρόσφυγες: εμπειρίες και προκλήσεις», 24 Ιουνίου 2017, Αθήνα.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2014). Ο αδιανόητος ρατσισμός: Η πολιτικοποίηση της ‘φιλοξενίας’ την εποχή της κρίσης. *Σύγχρονα Θέματα*, 127: 46–62.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). «Τα άχθη της ετερότητας: Διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοροποίησης στην Ελλάδα του πρώιμου 21ου αιώνα». Στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.). *Περιπέτειες της Ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στην σημερινή Ελλάδα*, 1-87. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χαλκίδου, Α., Μ. Μαρτίκα & Α. Ρεζαϊάν, (2017). Εργαλειακότητα και ενδυνάμωση στις εκπαιδευτικές πρακτικές προσφύγων: παρατηρήσεις από την ερευνητική ομάδα της Αθήνας. Εισήγηση στη 2η Συνάντησης Εργασίας Έργου PRESS με τίτλο «Εκπαιδευτικές δράσεις για πρόσφυγες: εμπειρίες και προκλήσεις», 11 Μαρτίου 2017, Αθήνα.