

## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 12 (2026)



### Ψυχοκοινωνικές ταυτότητες εφήβων μεταναστών/στριών μαθητών/τριών και κινηματογραφική εκπαίδευση: Η συμβολή της σχεσιακής ψυχανάλυσης

Ευαγγελία Αβδελίδου, Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου

doi: [10.12681/dial.42051](https://doi.org/10.12681/dial.42051)

Copyright © 2026, Ευαγγελία Αβδελίδου, Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Αβδελίδου Ε., & Μπίμπου-Νάκου Ι. (2026). Ψυχοκοινωνικές ταυτότητες εφήβων μεταναστών/στριών μαθητών/τριών και κινηματογραφική εκπαίδευση: Η συμβολή της σχεσιακής ψυχανάλυσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 12, 42–67. <https://doi.org/10.12681/dial.42051>

## Ψυχοκοινωνικές ταυτότητες εφήβων μεταναστών/στριών μαθητών/τριών και κινηματογραφική εκπαίδευση: Η συμβολή της σχεσιακής ψυχανάλυσης

Ευαγγελία Αβδελίδου<sup>1</sup> & Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### Περίληψη

Σύμφωνα με ευρωπαϊκές πηγές, απουσιάζουν οι αφηγήσεις των μεταναστών και προσφύγων στη δημόσια σφαίρα, ενώ κυριαρχούν αναπαραστάσεις που τονίζουν την επισφάλεια, την απειλή, και τη ρητορική διακινδύνευσης από την παρουσία τους. Το άρθρο αφορά μια θεωρητική πρόταση που στηρίζεται σε μια διδακτορική εθνογραφική έρευνα δράσης με την χρήση οπτικών μεθόδων, παρατήρησης και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων από μια ομάδα εφήβων μεταναστών/μεταναστριών που παρακολουθούσαν μια ΜΚΟ στην Αθήνα. Ο στόχος της συνεργασίας αφορά την κατανόηση της προσφυγικής εμπειρίας μέσα από τα πλαίσια αναφοράς των ίδιων των συμμετεχόντων εφήβων. Το παρόν κείμενο επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της σχεσιακής ψυχανάλυσης (διχοτόμηση, μεταβατικός χώρος, σύμπλεξη) και της κριτικής παιδαγωγικής ως μια πρόταση που καλεί τους ίδιους τους νέους μετανάστες να διαπραγματευτούν ζητήματα δυνατοτήτων και προκλήσεων, συγκρότησης ταυτότητας, ασφαλών σχέσεων και σύνδεσης τους με τις κοινότητες που συμμετέχουν και τις πολιτισμικές τους διαδρομές. Ουσιαστικά, ο βασικός σκοπός του παρόντος κειμένου αφορά μια πρόταση για τη χρήση κινηματογραφικών κειμένων στις σχολικές κοινότητες με μετανάστες μαθητές/τριες, αξιοποιώντας εργαλεία της σχεσιακής ψυχανάλυσης και της κριτικής παιδαγωγικής. Με αυτήν την πρόταση, δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν κριτικά μορφές πολιτισμικού διαλόγου και διαπραγμάτευσης ως προς τη συγκρότηση ταυτοτήτων. Η κινηματογραφική εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες για μια ενταξιακή πολιτική με δεδομένη την απουσία αξιόπιστων και έγκυρων μελετών καθώς και συστηματικής εφαρμογής αντίστοιχων προγραμμάτων κινηματογραφικής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο και στα αναλυτικά προγράμματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα.

**Λέξεις-κλειδιά:** κινηματογράφος, μετανάστευση, ψυχανάλυση, εκπαίδευση, μεταβατικός χώρος, σύμπλεξη

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ευαγγελία Αβδελίδου, Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος  
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α. Π. Θ., [eavdelidou@gmail.com](mailto:eavdelidou@gmail.com)

Correspondent author: Evangelia Avdelidou, PhD, Department of Primary School Education,  
Aristotle University of Thessaloniki (AUTH), [eavdelidou@gmail.com](mailto:eavdelidou@gmail.com)

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών  
e-publisher: National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation  
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

## Migrant students' psychosocial identities and film education: The contribution of relational psychoanalysis

### Abstract

According to the European Cultural Foundation (2019) "Migrants have entered European countries, but they haven't entered the public sphere. When they do, it is as characters in other people's stories - desperate faces, surging hoards and floating bodies - something 'other'. We rarely hear from migrants as experts or legitimate voices". The present paper is a theoretical approach based on a doctoral action research project applying ethnographic study and combining visual methods, observation, and qualitative interviews, with migrant adolescents attending a NGO placement, to deepen our understanding of refugee experience from children's and youth's own cultural and contextual viewpoints. This paper, forming part of a doctoral research, focuses on the use of relational psychoanalysis (splitting, transitional space, being embedded) and critical pedagogy as a way of calling refugee youth to negotiate issues of strengths and identity development, of safe relationships, of liaison with their current communities and of cultural roots. The current article is ultimately interested in introducing the use of film texts for school communities with refugee adolescents, capitalizing on relational psychoanalytic tools and critical pedagogy to explore ways of cultural dialogue, given the fact that film education has not been adequately developed in Greek schools, along with a lack of nationwide training programs for teachers and of film education provision in initial teacher education.

**Keywords:** film studies, migration, psychoanalysis, education, transitional space, embedment

### Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι μια πρόταση για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, με στόχο τη διαπραγμάτευση της μεταναστευτικής εμπειρίας εφήβων/νέων στη σχολική τάξη. Υποστηρίζουμε ότι μια παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετεί τον κινηματογράφο ως πολιτισμικό σώμα για να διαπραγματευτεί διεργασίες ένταξης και σχεσιακές πρακτικές στο σχολικό πλαίσιο μέσα από τη σύνδεση της ταυτότητας των εφήβων (γηγενών και μεταναστών) με τις κινηματογραφικές ταυτίσεις και τις συναισθηματικές διεργασίες, μπορεί να αξιοποιήσει την θεωρητική προσέγγιση της ψυχανάλυσης: αναφερόμαστε τόσο σε εδραιωμένες ψυχαναλυτικές έννοιες, όπως αυτές της διχοτόμησης και του μεταβατικού χώρου, όσο και σε νεότερες σχεσιακές ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις όπως είναι η σύμπλεξη<sup>1</sup>. Η πρότασή μας στοχεύει να συζητήσει διαλεκτικά τις ανταποκρίσεις μας (ως εκπαιδευτικών, κινηματογραφιστών και επαγγελματιών ψυχικής υγείας), στην

<sup>1</sup> Η έννοια ορίζεται, κατά την Laine (2007, όπ. ανάφ. στο Fuery, 2019) ως «σωματική κατανόηση του κινηματογράφου» δηλαδή ως η εμπειρία δέσμευσης του θεατή τόσο σωματικά όσο και ψυχικά στο άμεσο περιβάλλον. Πρόκειται για μια διϋποκειμενική εμπειρία που αφορά τη σκέψη και το σώμα, τονίζοντας τη σχέση των θεατών με την εικόνα και με τις συναισθηματικές διεργασίες που διαμοιράζονται κατά τη διάρκεια μιας ταινίας. Με άλλα λόγια, η σύμπλεξη αφορά τόσο την αισθητηριακή εμπειρία που βιώνουμε μέσω των φανταστικών κόσμων μιας ταινίας, όσο και τις σωματικές ανταποκρίσεις σε αυτούς (Αβδελίδου, 2023).

ετεροποίηση<sup>2</sup> του πόνου των «άλλων», και να δημιουργήσει δυνατότητες για μια παιδαγωγική πολιτικά ενήμερη και ενσυναισθητική που συμβάλλει στην συγκρότηση ανθεκτικών ψυχοκοινωνικών ταυτοτήτων, μέσω του κινηματογράφου. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα ο τρόπος που οι ψυχαναλυτικές έννοιες της διχοτόμησης, του μεταβατικού χώρου και της σύμπλεξης επιτρέπουν να κατανοήσουμε τις συναισθηματικές διεργασίες και τη δυναμική ομάδων μεταναστών εφήβων στη συνύπαρξη τους με ομάδες γηγενών συνομηλίκων, με στόχο επαρκείς διεργασίες ένταξης. Η δυναμική μιας ομάδας αφορά τα χαρακτηριστικά των μελών της, τις αξίες που μοιράζονται, την ενεργή συμμετοχή των μελών, τη δομή και τη συνοχή και τις διεργασίες για συγκρότηση ταυτότητας (Lewin, 1951· Anzieu & Martin, 1990· Μπακιρτζής, 1993).

Το παρόν κείμενο αξιοποιεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο μιας διδακτορικής διατριβής. Συγκεκριμένα, ο σκοπός της διατριβής (Αβδελίδου, 2022) αφορούσε στην διεύρυνση της κατανόησης και ενδυνάμωσης εφήβων μεταναστών/στριών ως κοινωνικών φορέων δράσης σε αλληλεπίδραση με τους κοινωνικούς τους χώρους, μέσω της χρήσης της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Ο κοινωνικός χώρος που αξιοποιήθηκε αφορούσε ένα φορέα ιδιωτικής πρωτοβουλίας για το παιδί και την οικογένεια, μια Αστική Μη Κερδοσκοπική Εταιρεία με έδρα την Αθήνα, που στοχεύει στην ευημερία του κάθε παιδιού και στη διασφάλιση των δικαιωμάτων του. Ο συγκεκριμένος φορέας παρέχει δωρεάν υπηρεσίες πρόληψης και ενδυνάμωσης σε όλες τις μορφές οικογένειας που διαμένουν κυρίως στο κέντρο της Αθήνας, με την πλειοψηφία τους να προέρχονται από χώρες όπως η Νιγηρία ή η Αίγυπτος. Στον φορέα σε καθημερινή βάση λειτουργούν, μεταξύ άλλων, προγράμματα συμβουλευτικής ψυχολογικής υποστήριξης, διασύνδεσης με άλλους φορείς, καθώς και εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές και μαθήτριες σχολείου και ενήλικες. Η μεθοδολογία της διδακτορικής διατριβής αφορά την έρευνα-δράση (Τσάφος, 2018) με στοιχεία εθνογραφικής μελέτης (Bryman, 2017) με εβδομαδιαίες συναντήσεις για μια ολόκληρη σχολική χρονιά. Τα μέσα συλλογής των δεδομένων (από τρεις διαφορετικές πηγές, έφηβοι μετανάστες, παιδαγωγός, ηχογραφήσεις) στηρίζονται στη συμμετοχική παρατήρηση, ηχογράφηση των συναντήσεων, συνεργατικές πρακτικές της ερευνήτριας με την παιδαγωγό του χώρου σε εβδομαδιαία βάση, ατομικές συνεντεύξεις με τους εφήβους/μέλη της ομάδας, το προσωπικό αρχείο σημειώσεων της ερευνήτριας και συνεργασία με την «κριτική φίλη» (μια κινηματογραφίστρια που συμμετείχε στην πραγματοποίηση του προγράμματος).

Στο πλαίσιο της ερευνητικής μας δράσης, μας ενδιέφερε να αναπτύξουμε ένα σώμα ποιοτικών πρωτοκόλλων που δυνητικά μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολικό πλαίσιο για την ανθεκτικότητα μεταναστών/μεταναστριών εφήβων μέσω της κινηματογραφικής εκπαίδευσης (επιλογή και παραγωγή υλικού όπως κινηματογραφικά σενάρια, ανάλυση, παραγωγή). Σημαντικό τμήμα του υλικού αντλήθηκε και προσαρμόστηκε στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν από τον φορέα υλοποίησης κινηματογραφικής εκπαίδευσης British Film Institute ([www.bfi.org.uk](http://www.bfi.org.uk)) και το ίδρυμα Into Film ([www.intofilm.org](http://www.intofilm.org)) (Αβδελίδου, 2022).

<sup>2</sup> Η έννοια αφορά ένα σύνολο κοινών διεργασιών συνειδητών ή ασυνείδητων που δημιουργούνται μέσω της ετικετοποίησης και πρακτικών περιθωριοποίησης, ενισχύοντας τις ανισότητες σε κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές δομές εξουσίας. Για την ιστορικότητα του όρου βλέπε, μεταξύ άλλων, Hegel, Spivak, Bell-Hooks.

Ο τελικός σκοπός αφορά την ενταξιακή πολιτική της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριών μέσα από την χρήση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης, αντλώντας από τη σχεσιακή ψυχανάλυση και την κριτική παιδαγωγική. Η ανάπτυξη νέων εννοιολογικών εργαλείων βασισμένων στην ποιοτική ανάλυση και την εμπειρική έρευνα ως διεργασία της διδακτορικής έρευνας, είχε ως στόχο την αξιοποίηση της πρώιμης ακόμη στην Ελλάδα μελέτης για την κινηματογραφική εκπαίδευση και την εισαγωγή της στα σχολεία και αφορά όλους τους μαθητές/τριες μέσα από την οπτική της μετανάστευσης, και της πολιτισμικής διαφοράς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διδακτορικής έρευνας αφορούσαν α) τις αντιλήψεις των εφήβων μεταναστών/στριών για ασφαλείς ψυχοκοινωνικές μεταβάσεις στους κοινωνικούς χώρους που συμμετέχουν-όπως είναι το σχολείο- μέσω ενός προγράμματος κινηματογραφικής εκπαίδευσης, β) την κατανόηση δυνητικών κινδύνων και εμπειριών καθώς και γ) την αξιοποίηση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης για τη διαπραγμάτευση ενεργητικών πρακτικών αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και κοινωνικού αποκλεισμού (όπως για παράδειγμα πρακτικές θυματοποίησης, συγκρούσεις στην ομάδα συνομηλίκων, ακαδημαϊκές απουσίες/αποεπένδυση από την μαθησιακή διαδικασία, δυσκολίες στη συγκρότηση ταυτότητας).

Ένα πλήθος μελετών (ενδεικτικά: Αβδελίδου, 2022· Aidelman & Colell, 2014· Bloustein, 1998· de Block, Buckingham, & Banaji, 2005· de Block & Bunckingham, 2007· Rolón-Dow, 2011· Solé & Torrent, 2013· Soep, 2005· The Representation Project, 2021), καταδεικνύουν ότι ο μεταβατικός χώρος του κινηματογράφου δίνει τη δυνατότητα στους νέους και στις νέες να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις ψυχοκοινωνικές προκλήσεις κατά τη μεταναστευτική συνθήκη. Οι προκλήσεις αυτές, δυνητικά, μετασηματίζονται σε ευκαιρίες πειραματισμού των εφήβων με νέες ταυτότητες, πολλαπλά βιωμένες και καθορισμένες. Συνεπώς, οι έφηβοι και έφηβες έχουν την δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των σχέσεων, των συνθηκών ασφάλειας και της ίδιας της βιωμένης τους ύπαρξης (Elsaesser, 2005).

Συνοπτικά αναφέρουμε ότι στις σπουδές κινηματογράφου, η ψυχαναλυτική οπτική για τη θέαση συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη και άλλων εμπειρικών μοντέλων, όπως, για παράδειγμα, το γνωστικό και το εθνογραφικό μοντέλο (Mayne, 1993). Ορισμένοι μελετητές υποστήριξαν ότι η συγκεκριμένη στροφή στη μελέτη του θεατή ως ατόμου που κοιτά ("spectator as viewer") εκκινεί από τις πολιτισμικές σπουδές (Hayward, 2006), σύμφωνα με τις οποίες η ενεργητική θέαση ενός ατόμου συνομιλεί με το πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς και την κοινωνική του ταυτότητα (Kuhn, 2002). Οι σπουδές των ΜΜΕ/ επικοινωνίας (Cohen, 2001) αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τις διεργασίες της ταύτισης και της ταυτότητας, που είχαν ήδη αξιοποιηθεί από τον Freud (1940), και μεταγενέστερους (βλέπε Bettelheim, 1943, 1976· Erikson, 1968). Η ταύτιση ως διεργασία μέσα από την οποία τα άτομα «προβάλλουν» τους εαυτούς τους στην δράση και ταυτίζονται με τους πρωταγωνιστές κατά τη διάρκεια μιας ταινίας, αποτέλεσε ένα σημαντικό αναλυτικό εργαλείο. Για τους Oatley & Gholamain (Hjort & Laver, 1997) η ταύτιση ως μια ψυχική διεργασία που αξιοποιεί ο κινηματογράφος, απαιτεί από τους θεατές να απωλέσουν για λίγο τη συνειδητότητα του εαυτού τους και να «μπουν στη θέση του άλλου» ("become the other"). Οι ίδιοι τονίζουν ότι η αυτοβιογραφική μνήμη (ό.π., 1997), συνειδητή και ασυνείδητη, συμβάλει σημαντικά για την ενεργοποίηση ή ανάκληση σκηνών ή ιστοριών στον κινηματογράφο.

Σύμφωνα με τον Stuart Hall από τον χώρο των πολιτισμικών σπουδών και του Μαρξισμού (1993), η αξιοποίηση του κινηματογράφου για την διαπραγμάτευση/συγκρότηση ταυτότητας πραγματοποιείται μέσω της αναπαράστασης, μιας βασικής λειτουργίας του κινηματογράφου. Η διεργασία της αναπαράστασης μας καθιστά ως θεατές σε μια νέα μορφή υποκειμένων και, συνεπώς, διευκολύνει την ανακάλυψη χώρων μέσα από τις οποίες οι μετανάστες έφηβοι, δυνάμει, αρθρώνουν λόγο ενδυνάμωσης και συμμετέχουν ισότιμα. Η έμφαση του Hall (1993) στην αναπαράσταση, στην ιδεολογία και στην ταυτότητα ως μια διαρκώς μεταβαλλόμενη διεργασία συγκρότησης συνομιλεί με την ψυχανάλυση. Μέσω της ταύτισης, αναφερόμαστε στον τρόπο με τον οποίο οι θεατές μιας ταινίας εμπλέκονται με τους χαρακτήρες της αλλά και με «την αίσθηση/το νόημα και την αισθητικότητα της ίδιας της υλικότητας» του φιλμ (Sobchack, 2004). Για την ψυχανάλυση, οι ταυτίσεις δεν σφραγίζουν ποτέ την ταυτότητα μεταξύ του θεατή και ενός κινηματογραφικού χαρακτήρα, αλλά παραμένουν διαρκώς ανοιχτές, ατελείς ή μεταβλητές (Hall, 1993· Ince, 2011). Επιπλέον, η ταυτότητα συγκροτείται με βάση έναν συναισθηματικό δεσμό, μια συναισθηματική απόκριση, ιδιαίτερα σημαντική στην ψυχανάλυση. Οι ψυχοκοινωνικές ταυτότητες των εφήβων μέσα από την κινηματογραφική εκπαίδευση, στην ουσία, αφορούν τη συγκρότηση ενός σωματικού εγώ και τη διάδρασή του με τη φιλική εικόνα. Οι ταυτότητες βρίσκονται πάντα σε μια απόσταση, προσδιορισμένες από ένα χάσμα μεταξύ του εφήβου και της αντανάκλασης της εικόνας του σώματός του, μια διεργασία που επιτρέπει στον έφηβο το να είναι ένας «άλλος» (Silverman, 1996). Στην περίπτωση της μετανάστευσης, η θέαση έχει τη δυνατότητα να εκπαιδεύσει εκ νέου το βλέμμα σε διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες μέσω της συμβολοποίησης και της ψυχαγωγίας. Επιπλέον, κατά τη θέαση, οι έφηβοι μαθητές-μετανάστες και γηγενείς εκτός από την οπτική αναπαράσταση του κινηματογραφικού κειμένου, συμμετέχουν με τις αισθήσεις και το σώμα τους, αισθήσεις αφής, κίνησης, σωματικής έντασης, ενεργοποιημένες από τις δικές τους πολιτισμικές μνήμες (Marks, 2000). Με άλλα λόγια, βιώνουν αντιδράσεις στο σώμα τους, συναισθήματα και μια αίσθηση ότι είναι και οι ίδιοι μέρος της ιστορίας, μιας ιστορίας που, δυνητικά, τους συνδέει με πολλαπλά πολιτισμικά σημάδια. Πριν καταφύγουν σε γνωστικές διεργασίες, νιώθουν τα σημάδια του κινηματογραφικού κειμένου στο σώμα τους (νιώθουν άβολα, κινούνται πέρα δώθε, σφίγγονται, ιδρώνουν, μουδιάζουν), δίχως να χρειάζεται απαραίτητα να τα ερμηνεύσουν ντετερμινιστικά ή ουσιοκρατικά (Ince, 2011). Οι κινηματογραφικές τεχνικές που προκαλούν αυτές τις αισθητηριακές και κινητικές εμπειρίες επιτρέπουν στους νέους να συναισθάνονται, να συνδέονται ή να αποσυνδέονται με τους χαρακτήρες της ταινίας, μέσω αυτής της ενσώματης εμπειρίας.

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, υπάρχουν λιγότερες αναφορές, από όσο γνωρίζουμε, σχετικά με τη διαλεκτική της ψυχαναλυτικής σκέψης με τις συναισθηματικές διεργασίες κατά την κινηματογραφική θέαση. Σύμφωνα με την Αβδελίδου (2022), τα υπάρχοντα προγράμματα κινηματογραφικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε μετανάστες/ μετανάστριες μαθητές/μαθήτριες, επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης παιδιών/εφήβων στο οπτικοακουστικό υλικό και στη διδασκαλία τεχνικών γνώσεων για τη δημιουργία κινηματογραφικών κειμένων (Freire Institute, 2014· Παπαδόπουλος, 2021). Ένα βασικό στοιχείο των συγκεκριμένων προγραμμάτων επικεντρώνεται στις διεργασίες για τη δημιουργία μιας διεθνικής ταυτότητας των νέων, μέσα από τα μιντιακά και κινηματογραφικά κείμενα (Anders, 2019). Σύμφωνα με τις Αγοραστούδη- Βλάχου & Μπίμπου (2021, σελ. 6), «ιστορικά, οι

απόπειρες ένταξής της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στο σχολείο συζητήθηκαν λιγότερο ως μια αισθητική εμπειρία, και περισσότερο ως μια χρηστική παιδαγωγική διεργασία, παράλληλα με άλλα ΜΜΕ...Οι ταινίες διερευνήθηκαν ως προς την εκπαιδευτική τους αξία, με την εισαγωγή δράσεων με βάση κυρίως το project, και τον κινηματογράφο όχι ως μια ανεξάρτητη τέχνη, αλλά ως μια κατηγορία των ΜΜΕ».<sup>3</sup>

Οι μελέτες για τις συναισθηματικές διεργασίες των εφήβων μεταναστών/στριών και την κινηματογραφική εκπαίδευση είναι περιορισμένες, εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων (Αβδελίδου, 2013· Aidelman & Colell, 2014).

Ολοκληρώνοντας την εισαγωγή, στο παρόν κείμενο επικεντρωνόμαστε στη θεωρητική τεκμηρίωση της αξιοποίησης της σχεσιακής ψυχανάλυσης και της κριτικής παιδαγωγικής ως πεδίων που εμπλουτίζουν την ένταξη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα. Η δομή του παρόντος κειμένου αφορά αρχικά την κινηματογραφική παραγωγή για την μετανάστευση, καθώς και τις κινηματογραφικές αναπαραστάσεις μεταναστών παιδιών και εφήβων ως προς τις ψυχοκοινωνικές τους προκλήσεις και τη συγκρότηση ταυτότητας. Στη συνέχεια, το κείμενο επικεντρώνεται στην αναγνώριση της μεταναστευτικής εμπειρίας στο σχολικό πλαίσιο και καταλήγει σε μια πρόταση για την αξιοποίηση της σχεσιακής ψυχανάλυσης ως ερμηνευτικής προσέγγισης που, δυνητικά, συνομιλεί με την κριτική παιδαγωγική, με στόχο μια ουσιαστική ενταξιακή πολιτική.

## Μετανάστευση και κινηματογραφική παραγωγή

Στο τελευταίο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αυξήθηκε σημαντικά η μετανάστευση, παράλληλα με τον δημόσιο διάλογο στην Ευρώπη ως προς τις προκλήσεις κυρίως των γηγενών πληθυσμών από τις μετακινήσεις ατόμων (Burgoyne & Bayraktar, 2022· Kirkwood, et al., 2016). Καθώς οι μεταναστευτικές ροές άρχισαν να γίνονται εμφανείς και καθημερινές στη δημόσια σφαίρα, συνοδεύτηκαν αντίστοιχα με μια σημαντική αύξηση των κινηματογραφικών αναπαραστάσεων για τη μετανάστευση και την προσφυγική «κρίση»<sup>4</sup>.

Με βάση τα Ηνωμένα Έθνη, ο συνολικός πληθυσμός των ατόμων που μεταναστεύουν- λόγω πολέμου, καταδίωξης, οικονομικών συνθήκων, αφορά πάνω από ένα δισεκατομμύριο, με έναν στους επτά ανθρώπους να επιβιώνουν (Burgoyne & Bayraktar, 2022). Η συνθήκη του μαζικού εκτοπισμού συγκροτεί ένα νέο μοντέλο ανθρώπινης ύπαρξης: «άτομα που η έννοια του «σπιτιού» εμπεριέχει την αναζήτηση νέων δρόμων» ή στο άλλο άκρο, άτομα που αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια κατά τη μετακίνησή τους και προσδιορίζονται ως «μόνιμα προσωρινοί» (Salorek, 2019). Σύμφωνα με την Ballesteros (2015), η σημαντική αύξηση μεταναστευτικού πληθυσμού στην ΕΕ τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησε σε πλήθος μελετών για την κοινωνική πραγματικότητα και τον αντίκτυπο ρατσισμού και ξενοφοβίας, καθώς και στην παραγωγή ταινιών για τη μετανάστευση. Η κινηματογραφική παραγωγή ανέδειξε ταινίες

<sup>3</sup> Για την κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα, βλέπε Παπαδόπουλος, 2021

<sup>4</sup> Η ταξινόμηση των μετακινούμενων πληθυσμών σε διάφορες κατηγορίες όπως μετανάστες, πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο κατηγοριοποιώντας τα άτομα σε αντίστοιχες κοινωνικές ομάδες, επιτελεί συγκεκριμένα κοινωνικά αποτελέσματα που λειτουργούν μέσα από τη ρητορική πολιτικών και μιντιακών διαύλων (Kirkwood et al., 2016). Στο κείμενο, υιοθετούμε τον όρο μετανάστης/τρια αναφερόμενες σε μετακινούμενους πληθυσμούς νέων που εμπεριέχουν όλες τις κοινωνικές κατηγορίες.

που κατηγοριοποιούνται ως κινηματογράφος της μετανάστευσης. Ο κινηματογράφος ως πολιτισμικό, ιδεολογικό και ηθικό σώμα δομεί αναπαραστάσεις που αφορούν τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική τάξη, την ηλικία και είναι διαθεματικές. Από την άλλη πλευρά, η σημερινή γεωγραφική οργάνωση της μετα-αποικιακής Ευρώπης εξακολουθεί να αναπαράγει την αποικιοκρατική διάκριση του Fanon (Ballesteros, 2015). Με άλλα λόγια, οι «ξένοι» συνεχίζουν να θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν το παράξενο, το ανοίκειο, την αοριστία συγκεκριμένων κινδύνων και απειλών (Bauman, 2006). Για την Kristeva (1991), το ταξίδι προς το ανοίκειο μετατρέπεται σε μια μορφή αυτό-ανακάλυψης εκ νέου. Στην περίπτωση των εφήβων μεταναστών/στριών, τα θολά όρια ανάμεσα στο παρόν και το μέλλον, στην οικειότητα και στο ανοίκειο, στην κίνηση και την ακινησία, στο πάγωμα του χρόνου και την ροή του, μπορούν να μετασηματιστούν μέσα από την εμπειρία της κινηματογραφικής εκπαίδευσης μέσω διεργασιών ταύτισης, φαντασίωσης, επαφής με διαφορετικές μορφές αναπαράστασης και δυναμικών διεργασιών αναίρεσης των διχοτομήσεων και πρακτικών κοινωνικού αποκλεισμού.

Αναγνωρίζουμε ότι η ετερογένεια της εμπειρίας των μεταναστών και προσφύγων συχνά δεν αναγνωρίζεται, σε αντίθεση με την εδραίωση της φυλετικοποίησης (racialization) (Fanon, 1963). Μια μονοσήμαντη διάκριση σε γηγενείς και ξένους εμφανίζεται ακόμη πιο ασαφής σε μια Ευρώπη που διακρίνεται από την ετερογένεια της διασποράς και τις διεθνιστικές τάσεις (Bibou et al., 2018). Από την άλλη πλευρά, η παροχή βοήθειας και στήριξης στον συγκεκριμένο ετερογενή πληθυσμό αφορά συγκεκριμένα διλήμματα (Watters, 2007) όπως ζητήματα ένταξης έναντι περιθωριοποίησης, ελέγχου έναντι αυτονομίας, περιορισμού των μεταναστευτικών ροών έναντι της ευημερίας τους. Η κινηματογραφική εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καλείται να στοχαστεί στους τρόπους με τους οποίους η αίσθηση του ανήκειν και η ψυχοκοινωνική φροντίδα, ως δυναμικές έννοιες, αναπαρίστανται και αντανακλούν συναισθηματικές επενδύσεις και επιθυμία για δεσμούς σε εφήβους μετανάστες (Tzioumakis & Molloy, 2016).

Οι Kaklamanidou και Corbalán (2018) υποστηρίζουν ότι η διεθνής μεταναστευτική συνθήκη συνοδεύεται από νέες προκλήσεις για τον Ευρωπαϊκό κινηματογράφο, μια κρίση ουσιαστικά, κινηματογραφικής αναπαράστασης, ως προς το αν και πώς οι κινηματογραφικές παραγωγές νοηματοδοτούν αξιόπιστα την πολυπλοκότητα της μεταναστευτικής ροής. Οι ταινίες σκηνοθετών που υιοθετούν μια Ευρωπαϊκή οπτική για τους «άλλους», τους μετανάστες, εμπεριέχει εγγενώς μια δυσκολία για την κατανόηση του πόνου του άλλου. Συχνά, η συγκεκριμένη οπτική υιοθετεί διεργασίες ετεροποίησης για τον μεταναστευτικό πληθυσμό (Ostrowska, 2019). Οι μετανάστες έφηβοι αντιμετωπίζουν μια αίσθηση ξενοφοβική σε πολλές χώρες παγκοσμίως (βλέπε Marginson, 2014· Taylor & Muir, 2014· Watts, 2014, όπ. αναφ. στο Lim & Pham, 2015). Αντίστοιχα, οι παραγωγές ταινιών και ντοκιμαντέρ εκκινούν από την Ευρωπαϊκή οπτική και προσπαθούν να συνδιαλλαγούν κριτικά με την διεργασία ετεροποίησης στο υποκείμενο της μετανάστευσης (Ostrowska, 2019), αναζητώντας μια πληρέστερη κατανόηση των προκλήσεων κατά τη μετανάστευση.

### *Ψυχοκοινωνικές προκλήσεις εφήβων μεταναστών/στριών και κινηματογράφος*

Η συνθήκη της μετανάστευσης επιδρά αναπόφευκτα στις φαντασιακές και αφηγηματικές αναπαραστάσεις, δημιουργώντας μία ισχυρή πολιτισμική κουλτούρα. Η

τέχνη κάνει ορατές τις καθημερινές εμπειρίες και τις εσωτερικές ζωές των ατόμων, και οι κινηματογραφικές αναπαραστάσεις καταγράφουν χώρους που προσδιορίζουν και καθορίζουν τη μεταβατική, προσωρινή κατάσταση της μετανάστευσης και ζιών σε αναμονή (Burgoyne & Bayraktar, 2022).

Η κατανόηση των συναισθηματικών διεργασιών στη διάδραση εφήβων και κινηματογράφου, μέσω διεργασιών πρόσληψης του κινηματογραφικού υλικού και ασυνείδητων ή συνειδητών επεξεργασιών, συχνά δύσκολων, είναι σημαντική. Η ανάλυση μας στηρίζεται σε ορισμένες ψυχαναλυτικές έννοιες που αφορούν την ενσώματη εμπειρία και την νοηματοδότησή της και διευκολύνουν τους μαθητές/τριες στη συγκρότηση απαρτιωμένων ταυτοτήτων. Σε αυτή τη διεργασία συγκρότησης, μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα η διάδραση των εφήβων ως θεατών. Ορισμένοι μελετητές υποστήριξαν ότι η κατανόηση μιας ταινίας αφορά μια μοναδική εμπειρία. Η Sobchack (1992) στο βιβλίο της «The address of the eye», τονίζει ότι ο κινηματογράφος χρησιμοποιεί τρόπους ενσώματης εμπειρίας- όπως είναι η θέαση, η ακρόαση, η στοχαστική κίνηση-, ως τον πυρήνα της κινηματογραφικής της γλώσσας και ως συμβολικό όχημα ανθρώπινης επικοινωνίας (Sobchack, 1992). Μέσα από τη διεργασία ταυτίσεων τους με τους κινηματογραφικούς χαρακτήρες, οι νέοι διαπραγματεύονται δύσκολα συναισθήματα, όπως φόβους, θλίψη, αγωνία και ανασφάλεια (Burgoyne & Bayraktar, 2022). Κάνοντας μια σύντομη αναφορά στα συναισθήματα, είναι ενδεικτική η επιλογή από την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. να ορίσει την προσφυγική εμπειρία με βάση την έννοια του φόβου, καθώς ο πρόσφυγας προσδιορίζεται ως ένα άτομο εκτός της χώρας του, εκτοπισμένο λόγω του φόβου ότι θα διωχθεί για κάποιο χαρακτηριστικό του, για τα πιστεύω του ή την εθνικότητά του (Donald, 2018· Mackay, et al., 2018· Noori, 2020· Phoenix & Housain, 2007). Το συναίσθημα του φόβου, επιπλέον, επεκτείνεται και στους γηγενείς, καθώς συμμετέχουν σε έναν δημόσιο διάλογο και σε αφηγήσεις που περιγράφουν τους μετανάστες/μετανάστριες ως απειλή για την κοινωνία (Svasek, 2012).

Πράγματι, τα παιδιά/έφηβοι με εμπειρίες πολέμου, κακοποίησης και καταστροφής μπορεί να έχουν περιορισμένη δυνατότητα να συμβολοποιήσουν τα συναισθήματά τους (Chouzouraki & Dewulf, 2024), ειδικά όταν το ακραίο σοκ μεταφέρεται στο ασυνείδητο (Tarc, 2015): θρυμματισμένες μνήμες και όνειρα, ως κομμάτια ενός σπασμένου καθρέφτη, προκαλούν στο υποκείμενο συναισθήματα άγχους, φόβου και ανασφάλειας (Noori, 2020). Ως αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας, οι μετανάστες/στρίες δυσκολεύονται να ανακαλέσουν τραυματικά συμβάντα και να αφηγηθούν συγκροτημένα ακολουθίες των γεγονότων που τους οδήγησαν μακριά από τη χώρα τους (Βεντουράτου, 2009). Κατά τον Berger (2004, όπως αναφέρεται στο Watermeyer, 2022, σελ. xxxi), η εμπειρία του τραύματος «συμβολίζει την κατάρρευση της σημασίας, του νοήματος». Κατά την επεξεργασία του τραύματος, η επανένωση των θραυσμάτων μιας αρνητικής εμπειρίας επιδιώκει την ανάκτηση μίας συνεκτικής αίσθησης του εαυτού και τη δυνατότητα στοχαστικής σκέψης και συμβολικής της έκφρασης εκ μέρους του υποκειμένου.

Στον βαθμό που η μεταναστευτική πορεία χαρακτηρίζεται από τις αναπτυξιακές προκλήσεις της εφηβείας, η εφηβεία και η μετανάστευση ως δυο σημαντικές αλλαγές αφορούν την εγκατάλειψη της οικογένειας και της παλιάς πατρίδας, και την ανάγκη για εύρεση μιας οικείας και αγαπημένης ασφαλούς βάσης. Οι σταθερές βάσεις, πιο απαραίτητες τότε από ποτέ, χάνονται και ενίοτε επανευρίσκονται. Πρόκειται για μια επίπονη διαδικασία με θρήνο για την απώλεια, και με ζωντανή την ελπίδα για νέους

τόπους ασφαλείς, σε μεταγενέστερο, συχνά απροσδιόριστο, χρόνο (Sharabany & Israeli, 2008). Οι κανονικοποιητικές διεργασίες της εφηβείας, συχνά δραματικές ακόμη και κάτω από σταθερές περιβαλλοντικές συνθήκες, διαταράσσονται από τη μετανάστευση, η οποία άλλοτε τις προετοιμάζει και άλλοτε τις επιδεινώνει (Sharabany & Israeli, 2008). Η ασφαλής βάση των γονέων φαίνεται να πλήττεται και οι προσπάθειες του εφήβου να ανακτήσει την αυτοπεποίθησή του περιπλέκονται (Sharabany & Israeli, 2008). Η τραυματική αυτή πλευρά της μετανάστευσης στην εφηβεία (Anastasopoulos, 1999, όπ. ανάφ. στο Sharabany & Israeli, 2008) εκφράζεται, συχνά, μέσω εκδραματίσεων, διάσχισης, σωματικών εκδηλώσεων και ψυχικών αποτυπωμάτων, που συνοδεύονται από σκέψεις για αναξιοσύνη, αδιέξοδο ή και επιθετικότητα προς τον ίδιο τον εαυτό.

Η ψυχολογία προσέγγισε την μετανάστευση ευρέως με βάση την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (Masten, 2001· Μόττη-Στεφανίδη, 2006), καθώς το άτομο, συχνά, γίνεται αντιληπτό ως «τραυματισμένο έναντι ενός ψυχικά ανθεκτικού». Καλό είναι να έχουμε υπόψη μας ότι η μετανάστευση αφορά μία δυναμική διαδικασία με στόχο την ισορροπία, μια ισορροπία μέσω των διεργασιών απώλειας και του επαναπροσδιορισμού του νοήματος του τραύματος (Noori, 2020). Με άλλα λόγια, η ταυτότητα του έφηβου μετανάστη δεν ισοδυναμεί απαραίτητα ή μόνο με τραύμα και ευαλωτότητα, αλλά με μια δυναμική κατάσταση μεταβάσεων.

Ως προς τον κινηματογράφο, γνωρίζουμε από την κλινική εμπειρία, την τάση παιδιών και εφήβων να υποκύπτουν στη γοητεία που τους ασκούν «απαγορευμένες» για την ηλικία τους ταινίες με εμπειρίες φόβου ή τρόμου (Schulenberg, 2003). Το φιλικό κείμενο μπορεί να ενσαρκώσει τα ασυνείδητα άγχη του παιδιού και να τα ανακουφίσει. Ο κινηματογράφος, με την παιγνιώδη γλώσσα του των εικόνων, επιτρέπει στο υποκείμενο και ειδικά στο παιδί, με τη φαντασία του, να κινείται ελεύθερα στις διάφορες θέσεις που «παίζουν» οι ήρωες και να αναπτύσσει/να επεξεργάζεται τραυματικές πλευρές του εαυτού του, σε ένα «αρκετά καλό» μεταβατικό περιβάλλον που δημιουργείται στην οθόνη. Σε αυτό το «αρκετά καλό» περιβάλλον, διευκολύνεται η συζήτηση σχετικά με τις δύσκολες εμπειρίες του παιδιού, οι οποίες μπαίνουν στη συμβολική τάξη, σε πρώτη φάση, των εικόνων. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί είναι σε θέση να εσωτερικεύσει αναπαραστάσεις που συνδέουν τις λέξεις με τις εικόνες, οι οποίες παύουν να είναι αινιγματικές και ασαφείς, συχνά προερχόμενες από τις προβολές των ενηλίκων (Laplanche, 1995). Οι κινηματογραφικές αναπαραστάσεις για τη μετανάστευση, δυνητικά, λειτουργούν ώστε οι έφηβοι να δημιουργήσουν διαφορετικό νόημα και να εγγράψουν διεργασίες ενδυνάμωσης στην προσωπική τους ιστορία.

### *Η συνομιλία των εφήβων με το κινηματογραφικό κείμενο: ένα παιχνίδι ταυτοτήτων*

Σύμφωνα με την Kroger (2017), η συγκρότηση της ταυτότητας προσδιορίζεται ιστορικά και ερμηνεύεται με ποικίλα θεωρητικά και εμπειρικά μοντέλα. Ωστόσο, σε όλα αυτά, ένα κοινό χαρακτηριστικό της ταυτότητας αφορά την απόπειρα κατανόησής της ως ενδυνάμωσης ενός ατόμου που σταδιακά, αναγνωρίζει στόχους, αίσθηση εσωτερικής συγκρότησης και συνέχειας διαχρονικά (Lim & Pham, 2015). Ο κινηματογράφος στην ουσία είναι μια μορφή αναπαράστασης που καταστατικά μας μετασχηματίζει σε νέα είδη υποκειμένων και μας ενδυναμώνει να ανακαλύψουμε ποιοι είμαστε (Hall, 1996). Οι ταινίες διευκολύνουν διαφοροποιημένες μορφές αναπαράστασης και τη δημιουργία

νέων ταυτοτήτων, ενίοτε υβριδικών, που στηρίζονται περισσότερο στην ρευστότητά τους, και λιγότερο σε συνδέσεις με την εθνικότητα.

Η εφηβεία τοποθετείται μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενηλικότητας, και οι απεικονίσεις εφήβων μεταναστών εμπεριέχουν ορισμένα χαρακτηριστικά της αναπαράστασης των παιδιών στο σινεμά (Gordon, 2021). Με αυτό εννοούμε ότι οι κλασικές αναπτυξιακές παραδοχές για τη δόμηση της παιδικής ηλικίας συχνά υιοθετούνται και για την αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας. Ας μην ξεχνάμε ότι η σύγχρονη πολιτισμική θεσμοποίηση της παιδικής ηλικίας δομείται από την κινηματογραφική γραφή, ενώ, παράλληλα, δομεί τα κινηματογραφικά κείμενα. Πολλές ταινίες συνεχίζουν να αναπαριστούν μια κανονικοποιητική δυτικότροπη παιδική ηλικία με τους ενήλικες να βλέπουν τα παιδιά ως «άλλα», αθώα, αδύναμα, τονίζοντας τα όρια μεταξύ μεγάλων και μικρών, παιδιών και γονιών, με κυρίαρχη την φαντασίωση για παιδιά που χρειάζονται προστασία από τους γονείς και εξαρτώνται αποκλειστικά από αυτούς (Holland, 2004). Σύμφωνα με την Wilson (2005), ο κινηματογράφος του 21<sup>ου</sup> αιώνα τείνει να διευρύνει τις αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας, μέσω της αυξημένης αναγνώρισης της έννοιας των δικαιωμάτων των παιδιών: ορισμένες ταινίες αρνούνται στρατηγικά τη διάκριση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών ως προς τις σχέσεις εξουσίας ή εξάρτησης και επιχειρούν να αποδομήσουν κανονικοποιητικές όψεις της παιδικής ηλικίας. Σύγχρονοι κινηματογραφιστές παράγουν ταινίες όπου η κινητοποίηση έντονων συναισθηματικών ανταποκρίσεων οδηγεί τους ενήλικες να νιώθουν ξαφνικά σαν παιδιά (βλέπε Bushati, 2018). Οι κινηματογραφικές αναπαραστάσεις εφήβων μεταναστών θολώνουν εξίσου τη διάκριση ενήλικα- παιδιού και μετακινώντας τα όρια μεταξύ τους, δημιουργούν ένα νέο, αμοιβαίο χώρο για αναπαραστάσεις σχέσεων στην κινηματογραφική οθόνη. Αν και υπάρχουν διάφορες ομοιότητες στην αναπαράσταση παιδιών και εφήβων στον κινηματογράφο, οι Rocha & Seminet (2012) τονίζουν ότι, αντίθετα με τα παιδιά, οι έφηβοι στην οθόνη χαρακτηρίζονται από επαναστατικότητα, απώλεια της αθωότητας, σεξουαλική εγρήγορση και επαρκέστερη επίγνωση της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τους ίδιους, η μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικότητα λειτουργεί, γενικότερα, ως μετωνυμία των κοινωνικών εμπειριών, με τους εφήβους σε ρόλους που προβάλλουν το μέλλον, καθώς μοιράζονται σημαντικές κοινωνικές ανησυχίες (Rocha & Seminet, 2012). Κατά την Berghahn (2010), οι ταινίες των νέων της διασποράς αναπαριστούν εμπειρίες περιθωριοποίησης, εκτοπισμού και πολιτικής βίας που συμβολίζουν σημαντική ευθύνη για έναν έφηβο και μία έφηβη<sup>5</sup>.

Η Hemelryk Donald στο βιβλίο της «There's no place like home» (2018), τονίζει πως, συχνά, οι προσδοκίες που έχουμε ως ενήλικοι από μια έφηβη ώστε να είναι ανθεκτική/ ευέλικτη, ενώ παράλληλα διατηρεί ένα καθεστώς εξάρτησης αναζητώντας σε φανταστικό επίπεδο τα προς το ζην, είναι υπερβολικές (ό.π., 2018). Ας μην ξεχνάμε ότι η έφηβη μετανάστρια συναντά πολλές προκλήσεις, όταν απουσιάζει η ενήλικη βοήθεια. Συνεπώς, οι έφηβοι μετανάστες, δύσκολα συντηρούν ελπίδες για ένα καλύτερο μέλλον, σε συνθήκες εκτοπισμού, κρατήσεων, κακοποίησης, χωρίς τα στηρίγματα του σπιτιού, του σχολείου και της κοινότητας (ό.π., 2018). Αντίθετα, συχνά, οι ίδιοι χρειάζεται να προσαρμόζονται σε αντίξοες συνθήκες, ενώ το τραύμα του εκτοπισμού επιδεινώνεται από ευθύνες ενηλίκων και εμπειρίες βίας και κακομεταχείρισης. Συνεπώς, η διχοτόμηση μεταξύ εφήβων που τα καταφέρνουν μέσα σε ερείπια και η φαντασίωση από την άλλη πλευρά απόδρασης και νηπιακής ελευθερίας, στην ουσία αισθητικοποιούν κρυφούς

<sup>5</sup> Για μια τεκμηριωμένη ανάλυση, βλέπε Hart (2008).

πόθους, εύκολες λύσεις, κοινωνικοπολιτικούς εκτοπισμούς και ουσιοκρατικές μεταβάσεις- συνθήκες που γεννά η επιθυμία, το άγχος και ο φόβος των ενηλίκων (ό.π., 2018).

Η σχέση μας με τον κινηματογράφο αφορά όχι μόνο τη συνομιλία μας με το φιλικό κείμενο, αλλά κυρίως την κοινωνική εμπειρία που ο κινηματογράφος κινητοποιεί. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα ο τρόπος που μπορούμε να κατανοήσουμε, συναισθηματικά, έντονες εμπειρίες θέασης που μας ξυπνάνε βιογραφικές μνήμες, ταυτίσεις και συγκινήσεις (βλέπε και την επόμενη ενότητα Μετανάστευση, ταυτότητες και σχολική εκπαίδευση, Η διχοτόμηση και η προβλητική ταύτιση ως μηχανισμοί ερμηνείας). Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τον τρόπο που παρακολουθούμε κινηματογράφο αφορούν κυρίως μεθόδους και μοντέλα που στηρίζονται στο φιλικό κείμενο, αναζητώντας να ερμηνεύσουν την ευχαρίστηση που σχετίζεται με αυτό, με τη χρήση, συχνά, φορμαλιστικών/γνωστικών όρων ή ψυχαναλυτικών όρων του ασυνείδητου. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται μια έντονη συζήτηση για τον ρόλο του φιλικού κειμένου σε σχέση με ερωτήματα ταυτότητας και υποκειμενικότητας (Μπίμπου & Αβδελίδου, 2017).

### **Μετανάστευση, ταυτότητες και σχολική εκπαίδευση- Η διχοτόμηση και η προβλητική ταύτιση ως μηχανισμοί ερμηνείας**

Η συγκρότηση ταυτοτήτων των παιδιών αποτελεί έναν από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης (Erikson, 1968· Cummins, 2002· Bracher, 2006) Μία ισχυρή αίσθηση ταυτότητας θα μπορούσε να τα υποστηρίξει ως προς το να αναλαμβάνουν με μεγαλύτερη επάρκεια διαφοροποιημένους ρόλους σε ένα ασταθή κόσμο, να κινητοποιούνται ως προς τις διεργασίες μάθησης και να αναστοχάζονται στερεότυπα και προκαταλήψεις (Betts, 2009). Γενικότερα, υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για ταινίες με εφήβους που προσπαθούν να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους, καθώς η εφηβεία δομείται ως μια μεταβατική περίοδος με διάφορες προκλήσεις (Ferreira, 2005).

Φαίνεται πως το κινηματογραφικό υλικό δυνητικά επιδρά στη διαπραγμάτευση της ταυτότητας του θεατή, και ειδικά του έφηβου μετανάστη, αφού ούτως ή άλλως, στο πλαίσιο της προσαρμογής τους στη χώρα υποδοχής, οι έφηβοι αναπτύσσουν και δοκιμάζουν εναλλακτικές ταυτότητες, είτε σε φαντασιακό είτε σε πραγματικό επίπεδο, ταυτότητες που συγκρούονται και εναλλάσσονται μεταξύ τους (Sharabany & Israeli, 2008). Είναι ενδεικτικό το παράδειγμα των εφήβων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς, όπου παρατηρούμε την παρουσία διττής ταυτότητας, μιας ταυτότητας, συχνά, συγκρουσιακής με αυτή των γονέων, όπως αναδεικνύεται στο σχολικό πλαίσιο (Leung, 1992· Paras, 2012). Φαίνεται πως η 2η γενιά μεταναστών είναι πιο πιθανό να εμφανίσει κατάθλιψη, άγχος, χαμηλή αυτοπεποίθηση, σε σχέση με τους γονείς τους (Sharma, 2012), καθώς, ενίοτε, η σύγχυση ταυτότητας είναι συνεχής και τραυματική (Cutcher, 2015).

Έχοντας ήδη αναφερθεί στους τρόπους με τους οποίους ο κινηματογράφος δυνητικά συμβάλλει στη διαπραγμάτευση εμπειριών, όπως η μετανάστευση, και στις αντίστοιχες εμπειρίες που συχνά συνοδεύουν την συγκρότηση ταυτότητας, στη συνέχεια, αναφερόμαστε στις λογοθετικές πρακτικές για την ταυτότητα των μεταναστών μαθητών/τριών (Potter & Wetherell, 1987), αντλώντας από τις ψυχαναλυτικές έννοιες της διχοτόμησης, της προβολικής ταύτισης, του μεταβατικού χώρου και της σύμπλεξης. Θεωρούμε ότι οι συγκεκριμένες έννοιες μπορούν να αποτελέσουν τα αναλυτικά

εργαλεία για την κατανόηση της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας των εφήβων μέσω του κινηματογράφου.

Στο σχολικό πλαίσιο, ο λόγος των εκπαιδευτικών, των γονέων, των παιδιών αλλά και των θεσμικών φορέων, συχνά διχοτομεί την ιδιότητα των παιδιών και των οικογενειών τους, μέσα από την κατηγοριοποίηση «μετανάστης»-«μη μετανάστης» (Φίγγου, 2011). Αυτή η απλούστευση, αναγνωρίζεται, δυνάμει, ως μια αμυντική εκδήλωση απέναντι στον φόβο και το άγχος για το διαφορετικό εξωτερικό αντικείμενο (Laplanche & Pontalis, 1986). Όπως ήδη αναφέραμε, μια βασική διχοτόμηση αφορά την αντίληψη των μεταναστών ως θυμάτων έναντι των ενδυναμωμένων γηγενών. Η τοποθέτηση των πρώτων ως θυμάτων, ιστορικά, τους αφαιρεί τη δυνατότητα να δράσουν ενεργητικά και να έχουν πολιτικά δικαιώματα. Χρειάζεται να αναζητήσουν ανθρωπιστική βοήθεια για να φροντιστούν και να προστατευτούν, ενώ η επίκληση στη συμπόνια ανάγει τον μετανάστη σε ένα πληγωμένο σώμα που έχει κυρίως βιολογικές ανάγκες για να επιβιώσει. Υιοθετώντας την συμπόνια στην ανθρωπιστική προσέγγιση, συμπλιωνόμαστε με μια αίσθηση αποστασιοποίησης, αποσύνδεσης και ιεραρχίας μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου της συμπόνιας. Κατά συνέπεια, ο ανθρωπισμός-όταν δεν συνοδεύεται από πολιτικές αλλαγές- δυνητικά συντηρεί ανισότητες, καθώς διχοτομεί ανάμεσα σε δυο πληθυσμούς (όσους συμπονούν και όσους δέχονται τη συμπόνια), παραγνωρίζοντας τα περιθώρια αντίστασης στην καθεστηκυία ιεραρχία τάξης και φυλής.

Οι αντιλήψεις και οι αναπαραστάσεις των ενηλίκων, εκπαιδευτικών και γονέων, σε περίπτωση που διαχωρίζουν κατά οποιονδήποτε τρόπο την ταυτότητα των μαθητών, και ειδικά των μεταναστών μαθητών (π.χ. τραυματισμένο-ψυχικά ανθεκτικό), προβάλλουν σε αυτούς μία στατική ταυτότητα. Η συγκεκριμένη ταυτότητα δεν εμπεριέχει -σε συνεχή ροή και ελευθερία- το σύνολο των, συχνά αντιφατικών μεταξύ τους, χαρακτηριστικών της. Κατά συνέπεια, ένας έφηβος μαθητής συναντά σημαντικές προκλήσεις στην προσπάθειά του να συντονιστεί με το περιβάλλον του. Είναι σαν να «φωτογραφίζουμε» το τραύμα του και να το εγκλωβίζουμε σε ένα στατικό καρέ, μέσα στο οποίο ο ίδιος ο μετανάστης μαθητής ακινητοποιείται και αδυνατεί να αναλάβει κάποια άλλη θέση (Noori, 2020).

Οι έρευνες που ασχολούνται με τα παιδιά/νέους, τους αντιμετωπίζουν ως παθητικούς αποδέκτες της μεταναστευτικής πορείας, όπου οι εμπειρίες τους αναπαράγονται κατεξοχήν μέσα από το λόγο των ενηλίκων (Μπίμπου, 2014· Szilassy & Arendas, 2007). Το ίδιο παρατηρούμε και στο σχολικό πλαίσιο. Κεντρικά χαρακτηριστικά των μελετών για την μετανάστευση σε μαθητές και μαθήτριες είναι α) η έμφαση στις ανάγκες τους και στη διαφορά τους από τα "υπόλοιπα, τα άλλα παιδιά". Οι περισσότεροι μαθητές αναπαρίστανται ως θύματα μέσα στα συστήματα μεταναστευτικής πολιτικής, που υπόκεινται σε κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και παλεύουν με αντικρουόμενες αξίες και ταυτότητες β) η έμφαση στην ένταξη ή στην απουσία ένταξης στην χώρα υποδοχής και λιγότερο στις εμπειρίες τους ως μετανάστες, γ) η συζήτηση γύρω από το μέλλον τους ως ενηλίκων και, σε μικρότερο βαθμό, γύρω από τις εμπειρίες τους στο εδώ και τώρα. Οι ερευνητικές μαρτυρίες και οι αναπαραστάσεις των μεταναστών μαθητών αφορούν "παιδιά θύματα της παγκοσμιοποίησης" (Horton, 2008, p. 92) που δεν έχουν τη δυνατότητα να ενεργήσουν ως φορείς διαπραγμάτευσης της μεταναστευτικής τους εμπειρίας και δεν διαφοροποιούνται ως προς τις μεταναστευτικές τους διαδρομές.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, χώροι όπως η σχολική τάξη, δυνητικά προσφέρουν ευκαιρίες για δημιουργία νέων ταυτοτήτων (Turner, 2016). Υπάρχουν μαρτυρίες ότι οι μετανάστες μαθητές λειτουργούν ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές ανάμεσα στα ενήλικα μέλη της οικογένειάς τους και την χώρα υποδοχής ή συμμετέχουν ενεργητικά στις διεργασίες της μεταναστευτικής εμπειρίας (Ackers, 2000 στο Μπίμπου & Βερβερίδου, 2013). Σταδιακά, η διεθνής βιβλιογραφία που αναπτύσσεται, επικεντρώνεται στις διεθνικές οικογένειες (transnational families) και συζητά κριτικά το ρόλο των παιδιών ως παιδιών που "έχουν μείνει πίσω" ή "ενήλικων παιδιών" ή "παιδιών δεύτερης γενιάς" (White et al., 2012 στο Μπίμπου & Βερβερίδου, 2013). Αναδύονται οι τρόποι με τους οποίους οι οικογενειακοί δεσμοί λειτουργούν δια μέσου των εθνικών ορίων και συνόρων. Το δίπολο ως προς την έννοια του σπιτιού και της κινητικότητας χρειάζεται να αντικατασταθεί από την κατανόηση ότι το σπίτι και η οικογένεια δεν περιορίζονται σε ένα διακριτό φυσικό χώρο, αλλά δομούνται ως μια έννοια με πολλαπλά κοινωνικά επίπεδα συνδέσεων και αίσθησης ασφάλειας (Ni Laoire, et al., 2010 στο Μπίμπου & Βερβερίδου, 2013· Sirriyeh, 2010 στο Μπίμπου & Βερβερίδου, 2013). Από την άλλη πλευρά, η διχοτόμηση με βάση τα εθνικά σύνορα χρησιμοποιείται συχνά στη ρητορική των διαφόρων κυβερνητικών πολιτικών και πρακτικών ως βασική επιχειρηματολογία για την διάκριση μεταξύ της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής και την έμφαση στη μεταβατική περίοδο της μεταναστευτικής διαδρομής των μεταναστών. Καλό είναι να έχουμε υπόψη μας ότι τα σύνορα δεν αφορούν μόνο γεωγραφικούς χώρους, αλλά πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες που μπορεί να δομούνται από τους ίδιους τους μετανάστες μαθητές κατά την μεταναστευτική τους πορεία και την σχολική τους φοίτηση (Gilroy, 1993).

Μια άλλη διχοτόμηση αφορά την κατασκευή των μεταναστών ως αδιάφορων ως προς τη σχολική γνώση και ως «επικίνδυνων» για τη συνοχή της σχολικής τάξης. Στην εκπαίδευση, συχνά διακινούνται λόγοι για την «ασφάλεια» των σχολείων, κυρίως εκεί όπου υπάρχουν μετανάστες μαθητές. Ένα σημαντικό ερώτημα που χρειάζεται να στοχαστούμε είναι "ασφάλεια τίνας"; Τα σχολεία φαίνεται να υποστηρίζουν τεχνολογίες δημιουργίας συντήρησης ή αναπαραγωγής αποκλεισμών και εντάξεων (Zembylas, 2010), για να διασφαλίσουν την απαραίτητη ασφάλεια (πχ χώρος, χρόνος, φύση της γνώσης, αξίες, κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Η εθνική πολυμορφία καταλήγει να αφορά λιγότερο διεργασίες αλληλεπίδρασης και περισσότερο διακριτές κοινότητες με την έννοια του μωσαϊκού (Zembylas, 2007). Επιπλέον, συχνά, ορισμένα σχολεία υιοθετούν μια οπτική εξιδανίκευσης της διαφοράς. Πρόκειται για μια μορφή ρομαντικής ουσιοκρατίας που τονίζει τις διαφορές, αφαιρώντας, ωστόσο, το πραγματικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό τους πλαίσιο (π.χ., "έχουμε και μια μαυρούλα στο σχολείο, όλοι την θέλουν και κάνουν παρέα μαζί της"). Επιπρόσθετα, η οπτική της αισθητικοποίησης της διαφοράς, συνοδευόμενη από μια νοσταλγία για μακρινές, εξωτικές κουλτούρες (Szilassy & Arendas, 2007), δεν διακρίνει ανάμεσα στην καθημερινή κουλτούρα των μεταναστών μαθητών, αλλά έχει το βλέμμα της σε μια σειρά από παραδοσιακά κλισέ. Συχνός μηχανισμός επιβίωσης των μεταναστών μαθητών είναι η αποσύνδεση, ενώ τα επεισόδια βίας στο σχολείο επιτίθενται στην ακαδημαϊκή νομιμοποίηση. Τόσο οι οικογένειες όσο και οι μετανάστες μαθητές καταλαβαίνουν ότι η ανεκτικότητα είναι μέχρι εκεί όπου δεν προσβάλλεται το σχολείο και το προσωπικό του.

Από την άλλη πλευρά, η διχοτόμηση «καλών» και «κακών» μαθητών» με δείκτες σχολικής αποτυχίας των μεταναστών μαθητών, ερμηνεύεται με βάση όχι την απουσία κριτικής πολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο και στον ρατσισμό, αλλά την απουσία

κατάλληλων πολιτισμικών ερεθισμάτων στις κουλτούρες των μεταναστών (π.χ. «αυτό που φτάνει είναι ότι δεν έχουν ερεθίσματα» ή «δεν είναι στην κουλτούρα τους»). Δηλαδή οι μετανάστες μαθητές αποτυγχάνουν στο να επιτύχουν ακαδημαϊκά, καθώς η κουλτούρα τους, τους εμποδίζει να επενδύσουν στο σχολείο (culture deficit). Οι εξαιρέσεις μεταναστών μαθητών που πετυχαίνουν, επιβεβαιώνουν τον κανόνα και πολλά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών αντλούν από ανάλογες ιστορίες ατομικής υπερπροσπάθειας που οδηγεί στην επιτυχία (Majoritarian stories). (Μπίμπου & Βερβερίδου, 2013)

Με βάση την ψυχανάλυση, οι προκαταλήψεις εκκινούν από παρορμήσεις και συναισθήματα που απειλούν την ταυτότητα ενός ατόμου. Υιοθετώντας, συνεπώς, στερεότυπα και προκαταλήψεις, προσωρινά, διατηρούμε μια αίσθηση ταυτότητας «αμόλυνη» από απειλητικές καταστάσεις, σύμφωνα με τον Freud, την Klein, και άλλους ψυχοδυναμικούς (Αβδελίδου, 2022). Αποφεύγοντας τον μισητό «κατώτερο», ένα άτομο διατηρεί την ψευδαίσθηση ότι μέσω της προβολής, αποκλείει τα μη ενσωματωμένα, απειλητικά για την ταυτότητά του περιεχόμενα, εκδραματίζοντας ουσιαστικά ακριβώς αυτά τα στοιχεία από τα οποία απελπισμένα επιθυμεί να δραπετεύσει (Bracher, 2006).

Βάσει της παραπάνω ανάλυσης, ο μαθητής μετανάστης γίνεται, ουσιαστικά, ένα πεδίο προβολών των ενηλίκων: ένα πεδίο που αντικατοπτρίζει ενδεχομένως τις δικές τους(μας) άλυτες ενδοψυχικές συγκρούσεις σχετικές με τις ιστορίες καταγωγής και την παιδική τους(μας) ηλικία, συγκρούσεις που επιτείνονται και αναδιαμορφώνουν το κοινωνικό πλαίσιο. Οι διχοτομήσεις, σταδιακά, εγκλωβίζουν τα παιδιά-μαθητές σε παγιωμένους ρόλους, με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό τους: δυσκολεύονται να σταθούν ως πρόσωπα σε ένα χώρο μακριά από χαρακτηρισμούς που προκαθορίζουν τη συμπεριφορά και την εξέλιξή τους, ως μία μορφή αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Κωτσάκης και συν., 2010· Leuzinger-Bohleber, et al., 2016).

Η παιδαγωγική μέσα από την κινηματογραφική εκπαίδευση μπορεί να ενεργοποιήσει την πολιτική ενδυνάμωση, την ατομική ανάπτυξη, τη συλλογική συμμετοχή και την κοινωνική συνοχή (Giroux, 1994). Ωστόσο, στην πράξη, όπως ήδη αναφέραμε, η σχολική εκπαίδευση τείνει να παράγει πρακτικές αποκλεισμού και σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής (Bachmann et al., 2021). Για να μπορέσει το πολιτισμικό σώμα του κινηματογράφου να διαπραγματευτεί τη διαφορά, χρειάζεται να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήματα που αφορούν το δομικό επίπεδο των σχολείων (όπως είναι για παράδειγμα πώς θα μπορούσαν οι σχέσεις κυριαρχίας και βίας να μην αναπαράγονται, αλλά να διακόπτονται μέσα από διεργασίες κριτικής σκέψης ή αντίστοιχα, ποιοι είναι τελικά οι δομικοί στόχοι σε θεσμικά πλαίσια όπως τα σχολεία;), τον κινηματογραφικό κανόνα ως προς την επιλογή των ταινιών (ερωτήματα όπως κριτική ανάγνωση της φιλικής γλώσσας και του περιεχομένου της, και διεύρυνση του υπάρχοντος κανόνα ως προς την επιλογή κινηματογραφικών παραγωγών) καθώς και τη μέθοδο (για παράδειγμα πώς μια διαπολιτισμική αντίληψη διαμορφώνει παιδαγωγικές συνθήκες μέσα στην σχολική τάξη ή παιδαγωγικές συνθήκες ενδυνάμωσης των ομάδων μεταναστών μέσα από τη σύνδεση αναλυτικών προγραμμάτων με το πολιτισμικό σώμα του κινηματογράφου). Με άλλα λόγια, η κινηματογραφική εκπαίδευση στο σχολείο χρειάζεται να συνομιλεί με την κριτική παιδαγωγική που επικεντρώνεται στην κατανόηση των δομών εξουσίας και ρατσισμού (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010)· με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση για/στον κινηματογράφο ενδιαφέρεται να κατανοήσει το πώς

η κάθε ταινία διαμορφώνει συναντήσεις και προοπτικές και πώς αυτή η κατανόηση συνδέεται με την κοινωνία της μετανάστευσης (Bachmann et al., 2021).

Σύμφωνα με τον Cummins (2002), οι μικρο-αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και νέων μαθητών δημιουργούν ένα διαπροσωπικό χώρο, όπου παράγεται η γνώση και οι ταυτότητες τίθενται υπό διαπραγμάτευση, είτε μέσω της ενίσχυσης εξουσιαστικών σχέσεων είτε μέσω της προώθησης συνεργασιών. Για τον ίδιο, οι σχέσεις συνεργασίας στην μαθητική ομάδα ενδυναμώνουν τους εφήβους μετανάστες για ανάληψη ενεργητικών αλλαγών για τις ζωές τους και το σχεσιακό πλαίσιο σε δεδομένες κοινωνικές συνθήκες. Πρόκειται για ενδυνάμωση που συγκροτείται μαζί με τους άλλους αντί να επιβάλλεται πάνω στους άλλους.

Η ιδέα της σχολικής τάξης και του σχολείου ως ενός εμπριέχοντος (holding) περιβάλλοντος που αξιοποιεί την κινηματογραφική εκπαίδευση για να συζητήσει για τη μετανάστευση, μπορεί να δημιουργήσει ένα φαντασιακό σπιτικό για σκέψη και διερεύνηση ενδυνάμωσης ενταξιακών πολιτικών μέσω του κινηματογράφου (Ostrowska, 2019). Η κινηματογραφική ταινία αξιοποιεί την έννοια του μεταβατικού χώρου και της φαντασιακής του διάστασης, κατά τον Winnicott (1971), και δυναμικά μετασχηματίζεται σε έναν χώρο περιέργειας για διεύρυνση νοητικής, συναισθηματικής και αισθητικής γνώσης του κόσμου καθώς και μετουσίωσης εννομήσεων και δημιουργίας. Η αξιοποίηση του μεταβατικού χώρου καταδεικνύεται και από τα αποτελέσματα της διδακτορικής έρευνας (Αβδελίδου, 2022) καθώς και σε αντίστοιχες μελέτες (de Block, et al., 2005· Cutcher, 2015). Τα μεταβατικά φαινόμενα αποτελούν διύποκειμενικούς χώρους, όπου συντελείται η συνάντηση του εαυτού και του άλλου.

Επισημαίνουμε ότι ο μεταβατικός χώρος, μέσω των φιλικών κειμένων, δυναμικά, συμφιλιώνει τους πόλους των διχοτομήσεων που δυσχεραίνουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σύστημα της χώρας υποδοχής. Ο μεταβατικός χώρος λειτουργεί ως ένας χώρος που επιτρέπει στους θεατές τη συνένωση προσωπικών και συλλογικών εμπειριών, καθώς συνδέει τον εσωτερικό ψυχικό χώρο με την εξωτερική πραγματικότητα, το συνειδητό με το ασυνείδητο, τη διαπραγμάτευση σύνθετων και επίπονων συναισθημάτων. Στο πλαίσιο του μεταβατικού χώρου, που στο παρόν θεωρητικό κείμενο αφορά την καλλιτεχνική δημιουργία του κινηματογράφου, μπορεί να επιτευχθεί η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων και να δομηθούν διαφορετικές θέσεις υποκειμένων (Kuhn, 2010). Το παιχνίδι και η τέχνη αποτελούν χώρους επεξεργασίας, ή αναγνώρισης προσωπικών, εσωτερικών εμπειριών (Μπίμπου & Αβδελίδου, 2017). Μέσα από την επαφή με τον κινηματογράφο, οι έφηβοι μετανάστες επεξεργάζονται ασύνειδες επιθετικές φαντασιώσεις που εσωτερίκευαν μέσω της προβλητικής ταύτισης και αξιοποιούν τη φαντασία τους για να δοκιμάσουν εναλλακτικά εγώ και να αναδιαμορφώσουν την ταυτότητά τους. Το συμβολικό σύστημα των εικόνων του κινηματογράφου που είναι ταυτόχρονα φαντασιακή εικόνα (Metz, 2007), συνεισφέρει σημαντικά σε αυτή τη διεργασία.

### *Μεταβατικός χώρος, μετανάστευση και Κινηματογράφος*

Η θεωρία του κινηματογράφου εν πολλοίς αναδεικνύει τη σχέση του μεταβατικού χώρου και του φαντασιακού με τον κινηματογράφο (Kuhn, 2010· Sabbadini, 2011). Ο κινηματογράφος, κατά τον Metz (2007), είναι μία τεχνική του φαντασιακού και ο θεατής του κινηματογράφου δημιουργεί αντικειμενότητες σχέσεις με το υλικό των ταινιών. Η κινηματογραφική ταινία αποτελεί έναν καθρέφτη (με τη λακανική έννοια)

στον οποίο μπορούν να προβληθούν τα πάντα, εκτός από ένα: το σώμα του θεατή. Καθώς ο θεατής δεν ταυτίζεται με το σώμα του, το κενό που δημιουργείται, προσφέρει τη δυνατότητα ταύτισης με έναν εαυτό συνεχώς εν τη γενέσει, συνεχώς σε επιφυλακή. Ο καθρέφτης λειτουργεί αντανάκλαστικά, άλλοτε επιβεβαιωτικά και άλλοτε διαστρεβλωτικά. Η απουσία καθρεφτίσματος ή η διαστρέβλωση επιδρούν έντονα κατά την πορεία αναγνώρισης μας από τους άλλους και μας θυμίζει τον τρόπο με τον οποίο το βλέμμα της μητέρας καθρεφτίζει το βρέφος (Lebeau, 2009). Στην κινηματογραφική εκπαίδευση, ο έφηβος θεατής έχει τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης της εικόνας για τον εαυτό του, με όχημα τη φαντασία. Το φιλικό κείμενο αφορά ένα σύμβολο-σημείον, με πολλαπλά νοήματα και σημαινόμενα (Κοκτώ, & Φρενιό, 1986· Παζολίνι, 1989). Κατά συνέπεια, κατά την παρακολούθηση μιας ταινίας, μεταξύ άλλων, δημιουργείται, σε φαντασικό επίπεδο κατά Lacan (Žižek, 2009), ένας κοινός φαντασιακός χώρος αλληλεπίδρασης θεατή και έργου, που επιτρέπει την αναγνώριση και την επικοινωνία συναισθηματικών συγκρούσεων και την αναδόμηση της εικόνας του εαυτού και της ταυτότητας.

Οι σκέψεις του Winnicott (1971) για τα μεταβατικά αντικείμενα μπορούν να αξιοποιηθούν για τον ψυχικό χώρο ενός ατόμου που παρακολουθεί μια ταινία, καθώς αυτά αφορούν έναν κόσμο μεταξύ της αναπαράστασης και της πραγματικότητας (Konigsberg, 1996). Οι πρωταγωνιστές μιας ταινίας δεν ανταποκρίνονται άμεσα σε μας: είμαστε εμείς αυτοί που «βρίσκουμε τον εαυτό μας» μέσα από ταυτίσεις με τα αντικείμενα του βλέμματος, και νιώθουμε τα συναισθήματά τους (ό.π., 1996). Οι έφηβοι ενδιαφέρονται για μια ταινία συνειδητά και ασυνείδητα και μπορούν να την χρησιμοποιήσουν ως ένα παιχνίδι για να αποκτήσουν μια εμπειρία εαυτού. Ο Sabbadini (2011) συνδέει τις θεωρίες του Winnicott και του Metz μέσα από την αναφορά του στην έννοια του χώρου-γέφυρας, ως σχέσης μεταξύ της εξωτερικής πραγματικότητας με την φιλική της αναπαράσταση, αλλά και της φιλικής αναπαράστασης με την υποκειμενική πραγματικότητα, όπως την συλλαμβάνει το βλέμμα του θεατή. Ο Sabbadini (ό.π., 2011) αναφέρεται σε ένα από τα ελάχιστα κείμενα που έχουν δημοσιευτεί για την έννοια του μεταβατικού χώρου του Winnicott (1968) ως χώρο κατανόησης της θέασης φιλικών κειμένων: «Οι εικόνες στην οθόνη και οι ήχοι (...) μας μεταφέρουν σε (...) έναν υποκειμενικό-αντικειμενικό κόσμο, κατά το ήμισυ πραγματικό και κατά το ήμισυ ονειρικό, ένα πεδίο που όσο μας απομακρύνει, άλλο τόσο μας εμπεριέχει».

Στο σχολείο, ο μεταβατικός αυτός χώρος/χώρος- γέφυρα μπορεί να δημιουργηθεί, μέσω του κινηματογράφου, ως πεδίο διαπραγμάτευσης των σχέσεων των μαθητών/τριών με τον εαυτό τους, των μαθητών μεταξύ τους, των μαθητών με τους σημαντικούς ενήλικες (εκπαιδευτικούς - γονείς) αλλά και με κυρίαρχες στερεότυπες στάσεις/αξίες. Ο μαθητής-θεατής- μέσω της αφήγησης και των χαρακτήρων- συν-δημιουργεί το νόημα του κινηματογραφικού έργου στην αλληλεπίδραση μαζί του, είναι ενεργός δέκτης των ερεθισμάτων του και εμπλέκεται σε μία συνεχή δημιουργική διαδικασία. Μαθαίνει να επεξεργάζεται τον, συχνά άγονο, διαχωρισμό των κινηματογραφικών ταινιών σε «καλές» και «κακές» και να τις βιώνει ως χώρο επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης ζητημάτων. Μία τέτοια διεργασία μπορεί να έχει επιπτώσεις και στην επαναδιαμόρφωση της ταυτότητάς του (Wassmann, 2015). Ο Metz (2007) έχει μιλήσει εκτεταμένα γι' αυτή τη σχέση αγάπης-μίσους του θεατή με την ταινία, με αναφορές στο Lacan και στην Klein.

Πέραν αυτής της πολύ χρήσιμης νοηματοκεντρικής προσέγγισης της συνάντησης του θεατή με το φιλικό κείμενο, μεταγενέστεροι ψυχαναλυτές, όπως ο Wilfred Bion, ο Christopher Bollas και ο Thomas Ogden, υπογραμμίζουν τη σημασία της συναισθηματικής εμπλοκής του θεατή και του βιώματος της φιλικής εμπειρίας. Ειδικότερα, η Kelli Fuery, στο σημαντικό της βιβλίο “Wilfred Bion: Thinking and Emotional Experiences with Moving Images. Being Embedded” (2019), επιχειρεί μία επανακατεύθυνση στην ψυχαναλυτική θεωρία και την αξιοποίησή της στη θεωρία του κινηματογράφου και της κινούμενης εικόνας, αντλώντας από τις νεότερες σχεσιακές ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι η κινούμενη εικόνα αποτελεί εργαλείο στοχασμού των συναισθηματικών μας εμπειριών και αντανakλά μια διϋποκειμενική αισθητική εμπειρία. Οι σχεσιακές ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις τονίζουν εμφατικά τη συμμετοχή του σώματος κατά την επαφή μας με το φιλικό κείμενο: μια επικέντρωση χρήσιμη στην προσέγγισή μας, καθώς στην εφηβεία, σημαντική διάσταση της κρίσης ταυτότητας είναι η σχέση των εφήβων με το σώμα τους. Με αφετηρία προγενέστερους θεωρητικούς που υιοθετούσαν την μεταφορά της ταινίας ως καθρέφτη όπου προβάλλονται όλα εκτός από το σώμα, -συνθήκη που δίνει ελευθερία ταυτίσεων και συμβολοποίησης- η συγγραφέας αναπτύσσει τον όρο της σύμπλεξης. Όπως ήδη αναφέραμε, η σύμπλεξη (Αβδελίδου, 2023) δυνητικά συνομιλεί με την εμπειρία, μέσα από τις ψυχικές διακυμάνσεις των θεατών σε διαφορετικά επίπεδα εμπειριών που προσφέρει το σινεμά: με ορισμένα από αυτά τα επίπεδα εμπειριών ερχόμαστε σε πιο άμεση αισθητηριακή επαφή, ενώ με άλλα υιοθετούμε έμμεσες συνδέσεις. Ένα παράδειγμα αυτής της λειτουργίας είναι όταν βλέπουμε άβολες σκηνές που, δυνάμει, πυροδοτούν σωματικές αντιδράσεις, όπως, για παράδειγμα, κινήσεις αριστερά και δεξιά στο κάθισμά μας, ή και το προσωρινό κλείσιμο των ματιών: ανταποκρίσεις που μας επιτρέπουν να φανταζόμαστε ότι με έναν τρόπο επενεργούμε στη σχέση μας με την ταινία. Το φιλικό κείμενο «αγκαλιάζει» τον θεατή, τον εμπεριέχει σωματικά και ψυχικά. Ο όρος του Bion «εμπεριέχον περιβάλλον» και η λειτουργία της εμπειρίας εμπλουτίζουν, στην ουσία, την έννοια του μεταβατικού χώρου του Winnicott, καθώς συμπληρώνει την έννοια της διϋποκειμενικότητας με διαστάσεις της σκέψης και της σωματικότητας. Στο εμπεριέχον περιβάλλον, όπως και στον μεταβατικό χώρο, ο θεατής «παίζει» με τα διαφορετικά επίπεδα-στρώματα εμπειρίας, και μπορεί να μετακινείται ελεύθερα ανάμεσά τους (Αβδελίδου, 2023). Η κινηματογραφική ταινία μας επιτρέπει να σκεφτόμαστε μαζί με τους άλλους, να εμπλεκόμαστε σε συναισθηματικές σχέσεις και να συμμετέχουμε με το σώμα μας στη συνθήκη της κινηματογραφικής παρακολούθησης.

### **Συμπέρασμα: Από μία διχοτομημένη σε μία συμπλεκόμενη ταυτότητα του παιδιού από άλλη χώρα**

Η διϋποκειμενικότητα και η ικανότητα για συν-δημιουργία είναι έννοιες στις οποίες συγκλίνουν αρκετοί θεωρητικοί που αναφέρονται στις διχοτομήσεις, τόσο από την ψυχαναλυτική οπτική, όσο και από την παιδαγωγική οπτική της ανάλυσης των εκπαιδευτικών πολιτικών και του ρατσιστικού λόγου (Zembylas, 2010). Η διϋποκειμενική προοπτική, όπως αναπτύχθηκε από τη σχεσιακή ψυχανάλυση, αναγνωρίζει ότι το άτομο αναπτύσσεται μέσα και διαμέσου της σχέσης με άλλα υποκείμενα (Balick, 2014). Τα αναλυτικά εργαλεία της διχοτόμησης, του μεταβατικού/φαντασιακού/εμπεριέχοντος χώρου και της σύμπλεξης, μας επιτρέπουν να επιχειρήσουμε να εμβαθύνουμε στη συναισθηματική διαπραγμάτευση ζητημάτων ταυτότητας των μεταναστών εφήβων, μέσα από την παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών. Επιπλέον, ίσως πλησιάζουμε

περισσότερο στο να κατανοήσουμε τη δύναμη του λόγου που αρθρώνουμε αναφερόμενοι στους εφήβους, ενός λόγου που συντηρεί τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς συμφιλιώνουμε τις διχοτομήσεις που διαπερνούν τις διάφορες ταυτότητες. Μέσα από την επαφή με τον κινηματογράφο, δίνεται η ευκαιρία στην, ενδεχομένως, διχοτομημένη στατική ταυτότητα των εφήβων μεταναστών/μεταναστριών να μετεξελιχθεί σε μία ταυτότητα δυναμική, υβριδική, συμπλεκόμενη με τις χώρες και τους χώρους, τους ανθρώπους και τα ερεθίσματα, αλλά και με σωματικές αισθήσεις που απαρτιώνουν και οργανώνουν το υποκείμενο, μια ταυτότητα συνεχώς υπό σκέψη και διερεύνηση.

Στον χώρο της τέχνης, και συγκεκριμένα στη θεατρική εκπαίδευση, υπάρχουν μελέτες που αξιοποιούν την παιδαγωγική του θεάτρου για την ενδυνάμωση παιδιών/εφήβων σε επισφάλεια, μέσω συμβολικών δράσεων. Οι μελέτες καταγράφουν σημαντικά αποτελέσματα ως προς την διαπραγμάτευση πολιτισμικών ταυτοτήτων, τη δημιουργία δεσμών εμπιστοσύνης, τη επικοινωνία με ασφάλεια, και τη γεφύρωση του παρόντος με δυναμωμένους δυνητικούς μελλοντικούς εαυτούς (Lenakakis & Sarafi, 2024· Tsourtou et al., 2014). Η έρευνα για τη μετανάστευση στο σχολικό πλαίσιο μέσω της κινηματογραφικής εκπαίδευσης χρειάζεται να λάβει σοβαρά υπόψη τις κοινότητες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών ως προς τις ανισότητες και τις διακρίσεις και να επιτρέπει/προάγει, μέσω της κριτικής εκπαίδευσης, τη σχετική αυτονομία των εφήβων, τις αφηγήσεις των εμπειριών τους και των μεταναστευτικών τους διαδρομών (Bloemraad & Menjívar 2021· Freire, 1970). Ωστόσο, όπως ήδη αναφέραμε, η μελέτη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης σε αντίστοιχους πληθυσμούς καταγράφει περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται κυρίως από την ψηφιακή τεχνολογία (Romero & Bobkina, 2023). Παρά τις περιορισμένες έρευνες, τα οφέλη από την αξιοποίηση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης είναι σημαντικά (Fiedler, 2019). Η έρευνα των Sarría-Sanz et al. (2023) καταγράφει σημαντικές επιπτώσεις ως προς τα ζητήματα της εμπιστοσύνης, της ενεργητικής δράσης, της παραγωγής βιωματικών αφηγήσεων, δημιουργίας φαντασιακών ταυτοτήτων και φιλοδοξιών μέσα από την χρήση ψηφιακών μέσων και του κινηματογράφου σε μεταναστευτικές ομάδες παιδιών/εφήβων στο σχολείο. Οι Sim et al. (2025), κατέδειξαν σημαντική βελτίωση ως προς τη θετική γονική συμπεριφορά και τον περιορισμό της σωματικής βίας μέσα από την χρήση κινηματογραφικής εκπαίδευσης σε γονείς μεταναστών παιδιών/ εφήβων, παράλληλα με σημαντική βελτίωση της κοινωνικής υποστήριξης και της οικογενειακής δυναμικής. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη ερευνητική ομάδα (ο.π., 2025), η κινηματογραφική εκπαίδευση σε ομάδες πληθυσμού λειτουργεί μέσω μηχανισμών όπως η κοινωνική μάθηση, η συναισθηματική δέσμευση και η ταύτιση με τους χαρακτήρες μιας ταινίας (βλέπε και Holliday 2016). Οι Romero, & Bobkina (2023), με βάση το μοντέλο της κοινωνικής δικαιοσύνης (Badwan, et al., 2021) και των συναισθημάτων ως κοινωνικών πρακτικών (Vendrell, 2014), αξιοποίησαν τον κινηματογράφο στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, με θετικά αποτελέσματα σε μια καλά σχεδιασμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ένταξη προσφύγων/μεταναστών μαθητών με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO (UNESCO 2014) και των Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2015).

Ελπίζοντας να συμβάλουμε στη μελλοντική σχετική έρευνα και εφαρμογή, προτείνουμε, με τη σειρά μας, την αξιοποίηση του κινηματογράφου σε παρεμβάσεις στο σχολείο, μέσα από τη σύζευξή του με τις κεντρικές ψυχαναλυτικές έννοιες που

αναλύσαμε. Η ένταξη της κινηματογραφικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί μια ανοικτή συζήτηση που εμπλέκει εκπαιδευτικούς και κινηματογραφιστές (Παπαδόπουλος, 2021). Η κινηματογραφική εκπαίδευση στηρίζεται σε μια γνώση που αποπειράται να απομακρυνθεί από τις ισχύουσες ιεραρχίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ θεσμικών πλαισίων, μεταξύ όσων γνωρίζουν, μιλούν και νοηματοδοτούν και όσων έχουν βιώσει εμπειρίες, ακούν, ενώ σπάνια ακούγονται (Αβδελίδου, 2022).

Γνωρίζουμε ότι η κινηματογραφική εκπαίδευση δεν έχει ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων σε εθνικό επίπεδο. Έχουν αναπτυχθεί διάφορες αξιόλογες πρωτοβουλίες και εκπαιδευτικά προγράμματα που δραστηριοποιούνται σε τοπικό επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει έντονη συζήτηση για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση (<https://olympiafestival.gr/2025/events-2025/3rd-international-meeting/>). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η Παιδαγωγική Σχολή του ΑΠΘ συμμετέχει στο Περιφερειακό Θεματικό Δίκτυο της Π.Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας «Κινηματογραφική Εκπαίδευση» από το 2017 (<https://peanatokikithessal.wixsite.com/cinemaeducation/to-diktyo>). Επιπλέον, δημιουργήθηκε μια πλατφόρμα ανοιχτής πρόσβασης για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (<https://www.cinedu-gfc.gr/>)

Είναι σαφές ότι η κινηματογραφική εκπαίδευση στις σχολικές κοινότητες αφορά μια διεπιστημονική συνεργασία και προϋποθέσεις που δεν αποτελούν τμήμα του παρόντος κειμένου. Καταληκτικά, ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση δίνει την δυνατότητα ώστε η μεταναστευτική εμπειρία να συζητηθεί κριτικά στις σχολικές τάξεις και να ενδυναμώσει διεργασίες ένταξης. Η κριτική παιδαγωγική, από την άλλη πλευρά, στοχάζεται στις διεργασίες ετεροποίησης στη μετανάστευση και μας επιτρέπει να απομακρυνόμαστε από πρωτοσέλιδα και δημόσιες ρητορικές διακινδύνευσης από έξω (Giroux, 1994). Η συνομιλία της κινηματογραφικής εκπαίδευσης με την κριτική παιδαγωγική και με τα αναλυτικά εργαλεία της ψυχανάλυσης επιτρέπουν μια εσωτερική, ψυχολογική εμπειρία με φιλικές και εκ των έσω συναντήσεις με τους πρόσφυγες. Ο κινηματογράφος δημιουργεί τη δυνατότητα για ομοιότητες, συνδέσεις και αντανάκλασεις, περιορίζοντας τη συντήρηση ενός γνωστού διχοτομικού βλέμματος που συντηρεί το «εμείς» και οι «άλλοι» (Gordon, 2021).

## Βιβλιογραφία

- Αβδελίδου, Ε. (2013). Μετανάστευση, διαφορετικότητα και κινηματογράφος. Στο: Η ομάδα έργου της Θεσσαλονίκης (Επιμ.), *“Βλέποντας” τη μετανάστευση* (σ. 33-46). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών Δράση 6, Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΕΣΠΑ 2007-2013).
- Αβδελίδου, Ε. (2022). Κινηματογράφος και εκπαίδευση: Η εμπειρία της μετανάστευσης από τους/τις μαθητές/τριες. *Διδακτορική διατριβή*. Α.Π.Θ. Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αβδελίδου, Ε. (2023). Σκέψεις πάνω στη διεργασία της σύμπλεξης (embedding), με αφορμή το φιλμ *Aftersun* της Charlotte Wells. *Οιδίπους*, 25-26, 238-375.

- Αγοραστούδη-Βλάχου Φ., & Μπίμπου-Νάκου Ι. (2021). Κινηματογραφική εκπαίδευση: Οι απόψεις εκπαιδευτικών και τελειόφοιτων φοιτητριών και φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Κινηματογράφου. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 7, 4–35. <https://doi.org/10.12681/dial.23038>
- Aidelman, N., & Colell, L. (2014). In praise of love. *Cinema en curs. Comparative Cinema*, 5, 24-31.
- Anders, P. (2019). Getting a bigger picture: Teaching film in transcultural societies. *Film Education Journal*, 2(2), 145–58. <https://doi.org/10.18546/ΦΕΞ.02.2.05>
- Anzieu, D. & Martin, J-Y. (1990). *La dynamique des Groupes Restreints*. (9th ed.) PUF.
- Bachmann, A., Kopf, C., & Zahn, M. (2021). Film education in a migration society: A conversation. *Film Education Journal*, 4(1), 14-28. <https://doi.org/10.14324/fej.04.1.02>
- Badwan, B., C. Popan, and S. Arun. 2021. Exploring schools as potential sites of foster-ship and empowerment for migrant children in the UK. *Culture and Education*, 33(4), 702–728. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1975456>
- Balick, A. (2014). The ultimate private/public partnership: The extensions of the self in the world of the virtual gaze. In Bainbridge, C., & Yates, C. (Eds.) *Media and the inner world: Psycho-cultural approaches to emotion, media and popular culture* (pp. 153-167). Palgrave Macmillan.
- Ballesteros, I. (2015). *Immigration cinema in the new Europe*. Intellect Ltd.
- Bauman, Z. (2006). *Σπαταλημένες ζωές. Οι απόβλητοι της νεωτερικότητας*. Κατάρτι.
- Βεντουράτου, Δ. (2009). *Εισαγωγή στην ψυχοτραυματολογία και στην τραυματοθεραπεία*. Πεδίο.
- Berghahn, D. (2010). Coming of age in “the hood”: The diasporic youth film and questions of genre’. In D. Berghahn & C. Sternberg (Eds.) *European cinema in motion: Migrant and diasporic film in contemporary Europe* (pp. 235–255). Palgrave.
- Bettelheim, B. (1943). Individual and mass behavior in extreme situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 417–452. <https://doi.org/10.1037/h0061208>
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. Penguin Books.
- Betts, J. (2009). Identities in migrant cinema: The aesthetics of European integration. *Macalester International*, 22(1), 22-52. <https://digitalcommons.macalester.edu/macintl/vol22/iss1/8>
- Bibou, A., Figgou, L., Baka, A. (2018). *IO4: Psychosocial support through communities’ engagement & mobilization*. Erasmus+ KA2 Strategic Partnership Project: S.U.C.RE.: Supporting University Community Pathways for Refugees-migrants. <https://sucre.auth.gr/10.1037/h0061208>
- Bloustein, G. (1998). “It’s different to a mirror ’cos it talks to you”: teenage girls, video cameras and identity. In Howard, S. (Ed.), *Wired-up: Young people and the electronic media* (pp. 115–133). UCL Press.
- Bracher, M. (2006). *Radical pedagogy: Identity, generativity, and social transformation*. Springer.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Bloemraad, I., Menjivar, C. (2022). Precarious times, professional tensions: The ethics of migration research and the drive for scientific accountability. *International Migration Review* 56(1), 4–32. <https://doi.org/10.1177/01979183211014455>

- Burgoyne R, Bayrakdar D. (2022). Introduction: Refugees and migrants in contemporary film, art, and media. In Bayrakdar D, Burgoyne R (Eds). *Refugees and migrants in contemporary film, art and media. Media, culture and communication in migrant societies* (pp. 11-24). Amsterdam University Press.
- Bushati, A. (2018). Children and cinema: Moving images of childhood. *European Journal of Multidisciplinary Studies* 3(3), 34-39. <https://doi.org/10.26417/ejms.v3i3.p34-39>
- Chouzouraki, A., & Dewulf, A-L. (2024). "IT DOES NOT FEEL LIKE REAL LIFE": children's everyday life in Greek refugee camps. *Greek council for refugees and save the children international*. <https://gcr.gr/wp-content/uploads/Children-inGreek-refugee-camp-report-online-1.pdf>.
- Cohen, S. (2001). *States of denial. Knowing about atrocities and suffering*. Polity Press.
- Cummins J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Gutenberg.
- Cutcher, A. J. (2015). *Displacement, identity and belonging: An arts-based, auto/biographical portrayal of ethnicity and experience*. Sense Publishers.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων*. Gutenberg.
- de Block, L., Buckingham, D., & Banaji, S. (2005). *Children in communication about migration* (CHICAM). [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10000614/1/de\\_Block%282005%29CHICAM\\_final\\_report.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10000614/1/de_Block%282005%29CHICAM_final_report.pdf)
- de Block, L. & Bunckingham, D. (2007). *Global children, global media. migration, media and childhood*. Antony Rowe Ltd, Chippenham and Eastbourne.
- Donald, S. H. (2018). *There's no place like home: The migrant child in world cinema*. Bloomsbury Publishing.
- Elsaesser, T. (2005). *European cinema. Face to face with Hollywood*. Amsterdam University Press.
- Einashe, I., Roueché, T., & Bruguera, T. (2019). Lost in media: Migrant perspectives and the public sphere. *European Cultural Foundation*. <https://culturalfoundation.eu/stories/lost-in-media-migrant-perspectives-and-the-public-sphere/>
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Co.
- Fanon, F. (1963/1982). *Της γης οι κολασμένοι*. Κάλβος.
- Ferreira (2005). The adolescent as postcolonial allegory: Strategies of intersubjectivity in recent Portuguese films. *Camera Obscura* 59(20),2, 35-72. [https://doi.org/10.1215/02705346-20-2\\_59-35](https://doi.org/10.1215/02705346-20-2_59-35)
- Φίγγου, Ε. (2011). Κοινωνικές αναπαραστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα: Κοινωνικές ταυτότητες και διομαδικές σχέσεις. Στο Μπίμπου, Α. (Επιμ.) *Επιμορφωτικό υλικό επιμόρφωσης ψυχολόγων. Δράση 6 προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα.
- Fiedler, A. (2019). The gap between here and there: Communication and information processes in the migration context of Syrian and Iraqi refugees on their way to Germany. *International Communication Gazette* 81(4), 327–345. <https://doi.org/10.1177/1748048518775001>
- Filloux, J.C. (2011). *Παιδαγωγική και ψυχανάλυση*. Gutenberg.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of oppressed*. Continuum.
- Freire Institute (2014). *Concepts used by Paulo Freire*. <https://www.freire.org/paulo-freire/concepts-used-by-paulo-freire>

- Freud, S. (1940) An outline of psychoanalysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 21, 27-84.
- Fuery, K. (2019). Wilfred Bion, thinking, and emotional experience with moving images: Being embedded. Routledge.
- Holliday, A, 2016. Difference and awareness in cultural travel: Negotiating blocks and threads. *Language and Intercultural Communication* 16(3), 318–331. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168046>
- Gilroy, P. (1993). *The black atlantic: Double consciousness and modernity*. Harvard University Press
- Giroux, H. (1994). Toward a pedagogy of critical thinking. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives on critical thinking* (pp. 199-204). State University of New York Press.
- Gordon, Y. (2021). The figure of the refugee adolescent in European cinema 2009-2016. *Doctoral Thesis*. University of Southampton.
- Hall, S. (1993). Cultural identity and diaspora. In P. Williams & L. Chrisman (Eds.) *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader* (pp. 392 – 403). Routledge.
- Hall, S. (1996). Cultural identity and cinematic representation. In A. Houston & Jr. Bake (Eds.), *Black British cultural studies: A reader* (p.210). University of Chicago Press.
- Hart, J. (2008). *Years of conflict adolescence, political violence and displacement*. Berghahn Oxford.
- Hayward, S. (2006). *Cinema studies: The key concepts*. Routledge.
- Hjort, M. & Laver, S. (1997). *Emotions and the art*. Oxford University Press.
- Holland, P. (2004). *Picturing childhood: The myth of the child in popular imagery*. IB Tauris.
- Horton, S. (2008). Consuming childhood: "Lost" and "Ideal" childhoods as a motivation for migration. *Anthropological Quarterly* 81(4), 925-943. <https://doi.org/10.1353/anq.0.0034>.
- <https://www.cinedu-gfc.gr/>
- <https://peanatokithessal.wixsite.com/cinemaeducation/to-diktyo/>
- <https://culturalfoundation.eu/stories/lost-in-media-migrant-oerspectives-and-the-public-sphere/>
- <https://olympiafestival.gr/2025/events-2025/3rd-international-meeting/>
- Ince, K. (2011). Bringing bodies back. For a phenomenological and psychoanalytic film criticism of embodied cultural identity. *Film-Philosophy*, 15(1), 1-12. Published version available at: <https://www.film-philosophy.com/index.php/f-p/article/view/147>
- Konigsberg, I (1996). Transitional phenomena, transitional space: Creativity and spectatorship in film. *Psychoanalytic Review*, 83(6), 865-889.
- Kroger, J. (2017). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Sage.
- Kaklamanidou, B. and Corbalán, A.M. (2018). *Contemporary European cinema: Crisis narratives and narratives in crisis*. Routledge.
- Kirkwood, S., Goodman, S., McVittie, Ch., McKinlay, A. (2016). *The language of asylum refugees and discourse*. Palgrave Macmillan.
- Κοκτώ, Ζ., Φρενιό, Α. (1986). *Κινηματογράφος και ποίηση (Μια συζήτηση)*. Αιγόκερως.
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to ourselves*. Columbia University Press.
- Kuhn, A. (2010). Cinematic experience, film pace, and the child's world. *Canadian Journal of Film Studies*, 19(2), 82-98.

- Kuhn, A. (2002). *An everyday magic. Cinema and cultural memory*. I.B. Tauris.
- Κωτσάκης, Δ., Αλεξανδρή, Χ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Α., Μπουτουλούση, Ε., & Σπανοπούλου, Ε. (2010). *Αναστοχαστική πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Νήσος.
- Laplanche, J. (1995). Seduction, persecution, revelation. *International Journal of Psychoanalysis*, 76, 663-682.
- Laplanche, J. & Pontalis, B. (1986). *Λεξιλόγιο της ψυχανάλυσης*. Κέδρος.
- Lebeau, V. (2013). *Ψυχανάλυση και κινηματογράφος: Το παιχνίδι των σκιών*. Πατάκης.
- Lenakakis, A. & Sarafi, S. (2024). Drama/theatre pedagogy, bullying at school and team spirit building among teenagers. *International Journal of Education & the Arts*, 25(14). <https://doi.org/10.26209/ijea25n14>
- Leung, L. (1992). Inside an outsider. In Herne, K., Travaglia, J. and Weiss, E. (Eds.), *Who do you think you are?* Women's Redress Press.
- Leuzinger-Bohleber, M., Rickmeyer, C., Tahiri, M., Hettich, N., & Fischmann, T. (2016). What can psychoanalysis contribute to the current refugee crisis? *The International Journal of Psychoanalysis*, 97(4), 1077-1093. <https://doi.org/10.1111/1745-8315.12542>
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper.
- Lim, S. S. & Pham, B. (2015). Digital connections and disjunctures of migrant students. In T. Skelton, N. Worth & C. Dwyer. (Ed.), *Geographies of identities and subjectivities*. Springer.
- Mackay, K., Moustakim, M., Mupenzi, A., & Mar, P. (2018). *Navigating resettlement: Matched mentoring and creative media design with refugee and migrant youth in transition*. Greater Western Sydney.
- Marks, L. (2000). *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment, and the senses*. Duke University Press.
- Marginson, S. (2014, March 14). Students are trapped by the politics of anti- migration. *University worldNews*. <https://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140314111751733>
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mayne, J. (1993). Julie Zando's primal scenes and lesbian representation. *Quarterly Review of Film & Video*, 15(1), 15-26.
- Metz, C. (2007). *Le significant imaginaire*. Christian Bourgeois Éditeur.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2006). Το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου: Σύντομη ανασκόπηση. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(1), 9-22.
- Μπακιρτζής, Κ. (1993). Από το δημοκρατικό ύφος ηγεσίας στη μη-κατευθυντικότητα του T-group ή η μη-κατευθυντική μέθοδος του Kurt Lewin. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 42, 68-73.
- Μπίμπου, Ι. & Βερβερίδου, Σ. (2013). Τα πολυπολιτισμικά σχολεία ως ασφαλείς κοινωνικοί χώροι των παιδιών και των νέων: Δυνατότητες και προκλήσεις από την εφαρμογή των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης. Συνέδριο «Μεταναστευτικές διαδρομές: σχολικοί σταθμοί και ψυχοκοινωνικές αποσκευές» 13-15 Δεκεμβρίου 2013 Δράση 6.2 "Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης", του Έργου "Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών", ΕΣΠΑ. Με τη σύμπραξη και συμμετοχή της Ελληνικής Ένωσης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.

- Μπίμπου, Ι. (2014). *Μετανάστευση, ψυχολογία και σχολείο*. Θεσσαλονίκη. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
- Μπίμπου, Ι. & Αβδελίδου, Ε. (2017). *Ψυχολογικές θεωρίες, κινηματογραφική παιδεία και Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*. euforia (European films for innovative audience development). Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, Spoleczna Akademia Nauk, Laterna Magica.
- Noori, S. (2020). *Living within hyphenated paradoxes-The Canadian adolescent refugee experience*. <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/37981>
- Ostrowska, D. (2019). "The migrant gaze" and "the migrant festive chronotope"- programming the refugee crisis at the European human rights and documentary film festivals. The case of the one world International Human Rights Documentary Film Festival (2016). *Studies in European Cinema*, 16(3), 266–281. <http://doi.org/10.1080/17411548.2019.1631532>
- Παζολίνι, Π.Π. (1989). *Ο κινηματογράφος της ποίησης*. Αιγόκερως.
- Παπαδόπουλος Δ. (2021). Κινηματογραφική εκπαίδευση – Πολιτισμός, τέχνη. *Παιδαγωγική. Πυξίδα*. Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης.
- Papas, M. (2012). *My sweet canary: On being second-generation* (36th ed.). Griffith Review.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage.
- Phoenix, A. & Husain, F. (2007). *Parenting and ethnicity*. Open University.
- Rocha, C., Seminet, G. (2014). *Screening minors in Latin American cinema*. Lexington Books
- Rolón-Dow, R. (2011). Race(ing) stories: digital storytelling as a tool for critical race scholarship. *Race Ethnicity and Education*, 14(2), 158-173.
- Romero, E. D., & Bobkina, J. (2023). Including diversity through cinema-based affective literacy practices: A case study with EFL/ESL pre-service teachers. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(4), 859–871. <http://doi.org/10.1080/17501229.2023.2168007>
- Sabbadini A. (2011). Cameras, mirrors, and the bridge space: A Winnicottian lens on cinema. *Projections*, 5(1), 17-30. <http://doi.org/10.3167/proj.2011.050103>
- Salopek, P. (2019). A storyteller chronicles the mass migrations that define our age. <http://nationalgeographic.com/culture/article/paul-salopek-chronicles-the-mass-migrations-that-define-our-age-feature>
- Sarria-Sanz, C., Alencar, A., & Verhoeven, E. (2023). Using participatory video for co-production and collaborative research with refugees: critical reflections from the Digital Place-makers program. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 306–319. <http://doi.org/10.1080/17439884.2023.21.66528>
- Sharabany, R., & Israeli, E. (2008). The dual process of adolescent immigration and relocation: From country to country and from childhood to adolescence—Its reflection in psychodynamic psychotherapy. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 63, 137–162.
- Sharma, R. (2012). The relationship between loneliness, ethnic identity, and dimensions of membership across first, second, and third generation Americans. *Colonial Academic Alliance Undergraduate Research Journal*, 3.
- Silverman, K. (1996). *Threshold of the visible world*. Routledge.

- Sim, A., Lwin, K. Z., Eagling-Peche, S., Melendez-Torres, G. J., Vyas, S., Calderon, F., ... & Puffer, E. (2025). Effectiveness of a universal film intervention in reducing violence against children and increasing positive parenting among migrant and displaced caregivers from Myanmar: a community-based cluster randomised trial. *The Lancet Regional Health-Southeast Asia*, 33, 1-13. <http://doi.org/10.1016/j.lansea.2024.100526>
- Sharabany, R., & Israeli, E. (2008). The dual process of adolescent immigration and relocation: From country to country and from childhood to adolescence—Its reflection in psychodynamic psychotherapy. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 63, 137–162.
- Schulenberg, S. E. (2003). Psychotherapy and movies: On using films in clinical practice. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 33, 35-48.
- Sobchack, V. (1992). *The address of the eye: A phenomenology of film experience*. Princeton University Press.
- Sobchack, V. (2004). *Carnal thoughts: Embodiment and moving image culture*. University of California Press.
- Soep, E. (2006). Beyond literacy and voice in youth media production. *McGill Journal of Education* 41(3), 197-214.
- Solé, L. & Torrent, J. (2013). Conversations across culture. Youth media visions. *Symposium & workshop organized by teachers college-Columbia University in partnership with United Nations Alliance of Civilization*. April 12 - 14.
- Svasek, M. (2012). Affective moves: Transit, transition and transformation. In M. Svasek (Ed.), *Moving subjects, moving objects: Transnationalism, cultural production and emotions* (Vol. 1) (pp. 1-41). Berghahn Books.
- Szilassy, E., & Árendás, Z. (2007). Understandings of ‘difference’ in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(3), 397–418. <http://doi.org/10.1080/13691830701234525>
- Tarc, A. M. (2015). *Literacy of the other: Renarrating humanity*. State University of New York Press.
- Taylor, M., & Muir, H. (2014, May 27). Racism on the rise in Britain. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/uk-news/2014/may/27/-sp-racism-on-rise-in-britain>
- Τσάφος, Β. (2018). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (Επιμ.) *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μίας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών* (σελ.14-23). Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015).
- Tsourtou, V., Hatzinikolaou, K., & Chatzinikolaou, C. (2014). Action research with children and adolescents working on the streets of Athens, Greece. *Development in Practice*, 24(3), 313–326. <http://doi.org/10.1080/09614524.2014.899996>
- Turner, S. (2016), What is a refugee camp? Explorations of the limits and effects of the camp. *Journal of Refugee Studies*, 29(2), 139–148.
- The Representation Project. <https://therepresentationproject.org/>
- Tzioumakis, Y., & Molloy, C. (Eds.). (2016). *The Routledge companion to cinema and politics* (1st ed.). Routledge.
- UNESCO, 2014. Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>.

- United Nations, 2015. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. <https://wedocs.unep.org/20.500.11822/9814>
- Vendrell, D. 2014. *Walking in someone else's shoes: Empathy through cinema*. <https://chimes.biola.edu/story/2014/sep/09/empathy-through-cinema/>
- Wassmann, C. (2015). An Introduction: therapy and emotions in film and television. In Wassmann, C. (Ed.), *Therapy and emotions in film and television* (pp. 1-16). Palgrave Macmillan.
- Watermeyer, B. (2022). *Αναπλασιώνοντας την ψυχολογία του μισαναπηρισμού*. Γράφημα.
- Watters C. (2007). *Refugees at Europe's borders: The moral economy of care*. *Transcultural Psychiatry*, 44(3), 394-417. <https://doi.org/10.1177/1363461507081638>
- Watts, J. M. (2014, April 22). Filipino group awakens anti--foreign anger in Singapore. *The Wall Street Journal*. Retrieved from <https://blogs.wsj.com/searrealtime/2014/04/22/filipino-group-awakens-anti-foreign-anger-in-singapore/>
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. Routledge.
- Winnicott, D. W. (1968). Playing: Its theoretical status in the clinical situation. *International Journal of Psychoanalysis*, 49, 591-599.
- Wilson, E. (2005). Children, emotion and viewing in contemporary European film. *Screen*, 46(3), 2-10.
- [peanatwww.cinedu-gfc.gr/](http://peanatwww.cinedu-gfc.gr/)
- [www.bfi.org.uk](http://www.bfi.org.uk)
- [www.intofilm.org](http://www.intofilm.org)
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education* 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>
- Zembylas, M. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an *ethic of discomfort*. *Teachers and Teaching*, 16(6), 703-716. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517687>
- Žižek, S. (2009). Λακάν. Πατάκης.