

Θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πολιτικές για την ένταξη ευάλωτων ομάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η κοινωνική δικαιοσύνη και ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Ροζαλία Μάτσια

M.Sc. ΔΙΠΑΕ, M.Ed. ΑΠΚΥ,

Διευθύντρια Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Σταμάτας
rmatsia@gmail.com

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αναλύοντας τρεις κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις: τη φιλελεύθερη θεωρία της διανεμητικής δικαιοσύνης, το κανονιστικό μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη θεωρία των δυνατοτήτων (capabilities approach). Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση και παραδείγματα από την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διερευνώνται οι περιορισμοί και οι δυνατότητες των υφιστάμενων εκπαιδευτικών πολιτικών ως προς την ένταξη δύο ευάλωτων μαθητικών ομάδων: των μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το άρθρο υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω της ισότιμης πρόσβασης ή της κατανομής πόρων, αλλά απαιτεί ενεργή αναγνώριση της ετερότητας, διαφοροποιημένη παιδαγωγική και θεσμικές αλλαγές που προάγουν την ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών. Αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου ως φορέα κοινωνικού μετασχηματισμού και η συμβολή του/της διευθυντή/ντριας ως μετασχηματιστικού ηγέτη συμπερίληψης και φορέα παιδαγωγικής δικαιοσύνης, ο οποίος καλείται να υπερβεί γραφειοκρατικές αγκυλώσεις και παθογένειες σιωπής προς όφελος της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνική Δικαιοσύνη, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Θεωρία Δυνατοτήτων, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Ευάλωτες Ομάδες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί θεμελιώδη αξία των δημοκρατικών κοινωνιών και των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Από τη διαμόρφωσή της κατά τον 19ο αιώνα ως αντίδραση στις κοινωνικές ανισότητες του πρώιμου καπιταλισμού (Ibáñez, 2012), έως τη σύγχρονη ενσωμάτωσή της σε πολιτικές παιδείας, η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με ζητήματα ισότητας, κατανομής των πόρων, ένταξης ευάλωτων πληθυσμών και αναγνώρισης της ετερότητας (United Nations, 2006). Η εκπαίδευση, μακριά από το να αποτελεί μια ουδέτερη ή αμιγώς τεχνοκρατική διαδικασία, διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτών, την αναπαραγωγή ή την αμφισβήτηση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς και την προώθηση ή τον περιορισμό της συμμετοχής και της αναγνώρισης.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η κοινωνική δικαιοσύνη επηρεάζει άμεσα τον σχεδιασμό πολιτικών, την εκπαιδευτική πράξη και την εμπειρία των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από ομάδες που υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό. Στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η εκπαιδευτική δικαιοσύνη δεν μπορεί να περιορίζεται στην τυπική ισότητα ή στην παροχή ίσων ευκαιριών με την έννοια της απλής πρόσβασης. Αντίθετα, συνδέεται οργανικά με την ουσιαστική ικανότητα όλων των μαθητών να συμμετέχουν ισότιμα και δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία, να αναγνωρίζονται στην ιδιαίτερη ταυτότητά τους και να αναπτύσσουν το δυναμικό τους σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αλληλεγγύης (Reisch, 2002; Sen, 2009).

Η ελληνική πραγματικότητα, με τις αυξανόμενες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, την έντονη πολιτισμική διαφοροποίηση και τον σημαντικό αριθμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη επαναθεώρησης των υφιστάμενων στρατηγικών συμπερίληψης υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει πώς ερμηνεύεται και εφαρμόζεται η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό πλαίσιο της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάζει αφενός στις θεωρητικές παραδοχές της φιλελεύθερης προσέγγισης, του κανονιστικού μοντέλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της θεωρίας των δυνατοτήτων (*capabilities approach*), και αφετέρου στις πρακτικές συνέπειες αυτών των προσεγγίσεων, όπως αποτυπώνονται στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση δύο ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων: των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεμελιώνεται στον κριτικό παιδαγωγικό λόγο. Παράλληλα, εμπλουτίζεται από την εμπειρική γνώση της σχολικής πραγματικότητας, ιδίως μέσα από τον ρόλο της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου λειτουργούν εξειδικευμένες δομές όπως τα Τμήματα Ένταξης, η Παράλληλη Στήριξη και οι Τάξεις Υποδοχής (ΖΕΠ ή ΔΥΕΠ). Στόχος είναι να προταθούν παιδαγωγικές, διοικητικές και θεσμικές κατευθύνσεις που μπορούν να ενισχύσουν τη μετάβαση από την απλή πρόσβαση στην ουσιαστική συμμετοχή, από την ουδετερότητα στην ενεργό αναγνώριση, και από την τυποποιημένη πρακτική στον διαφοροποιημένο και στοχαστικό σχεδιασμό.

► ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις και κριτικές διαστάσεις

Η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί σύνθετη και πολυσήμαντη έννοια που συμπλέκει ηθικές, πολιτικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις. Στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών θεωριών και των εκπαιδευτικών πολιτικών βρίσκονται διαφορετικά θεωρητικά παραδείγματα, καθένα από τα οποία προσφέρει διακριτές ερμηνείες για το τι συνιστά «δικαιοσύνη» και με ποιον τρόπο αυτή οφείλει να προάγεται μέσα από τη σχολική εκπαίδευση.

Τα κυριότερα θεωρητικά παραδείγματα που διαμορφώνουν τον σύγχρονο διάλογο περιλαμβάνουν τη φιλελεύθερη θεωρία της διανεμητικής δικαιοσύνης, την προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη θεωρία των δυνατοτήτων. Κάθε μία

από αυτές τις θεωρήσεις παρέχει διαφορετικά αναλυτικά εργαλεία για την κατανόηση της εκπαιδευτικής ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η φιλελεύθερη θεωρία: Διανεμητική ισότητα και τυπική πρόσβαση

Η φιλελεύθερη προσέγγιση, όπως διαμορφώθηκε εμβληματικά από τον John Rawls (1971), εστιάζει στη δίκαιη κατανομή των θεμελιωδών κοινωνικών αγαθών και ευκαιριών. Η θεωρία του Rawls για τη «δικαιοσύνη ως φωτεινή ισότητα/δικαιοσύνη» (justice as fairness) δομείται γύρω από δύο βασικές αρχές: την αρχή της ίσης ελευθερίας για όλους και την αρχή της διαφοροποίησης (difference principle), η οποία επιτρέπει κοινωνικοοικονομικές ανισότητες μόνον εφόσον αποβαίνουν προς το μέγιστο όφελος των λιγότερο ευνοημένων μελών της κοινωνίας.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η φιλελεύθερη θεώρηση υποστηρίζει την ισότητα πρόσβασης στο σχολείο και το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία υπό ίσους τυπικούς όρους. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως βασικός μηχανισμός ατομικής προόδου, αξιοκρατίας και κοινωνικής κινητικότητας.

Ωστόσο, η φιλελεύθερη θεωρία έχει δεχτεί οξεία κριτική για την αδυναμία της να αντιμετωπίσει τις δομικές, πολιτισμικές και συμβολικές διακρίσεις που προϋπάρχουν της εισόδου του μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η τυπική ισότητα πρόσβασης δεν εξασφαλίζει την ουσιαστική ισότητα αποτελεσμάτων ή τη δημιουργική συμμετοχή, ιδίως όταν το σχολείο αγνοεί τις άνισες κοινωνικές αφετηρίες, τα γλωσσικά εμπόδια, τις αναπηρίες ή τις πολιτισμικές προκαταλήψεις (Reisch, 2002). Η αντιμετώπιση διαφορετικών μαθητών/τριών με ομοιόμορφο τρόπο, στο όνομα μιας ουδέτερης «ισότητας ευκαιριών», συχνά συντελεί στην αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση των υφιστάμενων ανισοτήτων.

Η οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Αναγνώριση, συμμετοχή και αυτενέργεια

Η προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μετατοπίζει το επίκεντρο από την απλή διανεμητική παροχή στην εγγενή ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τη φωνή, την αναγνώριση και τη συμμετοχή (Nickel, 2007; Buchanan, 2010). Η εκπαίδευση δεν νοείται απλώς ως μέσο για την επίτευξη οικονομικών ή επαγγελματικών στόχων, αλλά ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα που οφείλει να καλλιεργεί την ταυτότητα, την αυτονομία και το αίσθημα του ανήκειν.

Το μοντέλο αυτό αμφισβητεί την υποτιθέμενη ουδετερότητα των εκπαιδευτικών θεσμών και υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργού αναγνώρισης της πολιτισμικής, γλωσσικής και ατομικής ετερότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση απαιτεί παιδαγωγικές πρακτικές που αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως υποκείμενα δικαιωμάτων (rights-bearers) και διαμορφώνουν συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα που βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό.

Η προσέγγιση των δυνατοτήτων: Από την πρόσβαση στην ουσιαστική επίτευξη

Η θεωρία των δυνατοτήτων (capabilities approach), όπως διατυπώθηκε από τον Amartya Sen (2009), προσφέρει ένα δυναμικό και πολυδιάστατο πλαίσιο για την κατανόηση της δικαιοσύνης. Ο Sen υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση της δικαιοσύνης δεν πρέπει να βασίζεται μόνο στους διαθέσιμους πόρους ή στα δικαιώματα που τυπικά

αναγνωρίζονται, αλλά στις πραγματικές ελευθερίες που διαθέτουν τα άτομα ώστε να επιτύχουν λειτουργίες (functionings) που θεωρούν πολύτιμες.

Εφαρμοσμένη στην εκπαίδευση, η προσέγγιση των δυνατοτήτων θέτει καίρια ερωτήματα: Έχουν οι μαθητές/τριες την πραγματική δυνατότητα να μάθουν, να εκφραστούν και να συμμετάσχουν ουσιαστικά στη σχολική ζωή; Είναι οι θεσμικές και παιδαγωγικές συνθήκες τέτοιες που να επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να μετατρέπουν τις εκπαιδευτικές εισροές σε ουσιαστικές κατακτήσεις;

Η προσέγγιση των δυνατοτήτων εισάγει τις έννοιες της ευελιξίας και της διαφοροποίησης: δύο μαθητές ενδέχεται να λαμβάνουν τους ίδιους ακριβώς πόρους (π.χ. το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο), όμως το περιβάλλον, οι ανάγκες και το υπόβαθρό τους καθορίζουν εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα. Επομένως, η δικαιοσύνη απαιτεί προσαρμοστικότητα ώστε να δίνεται σε κάθε μαθητή η δυνατότητα μετατροπής των ευκαιριών σε ουσιαστικές ικανότητες και επιτεύγματα.

► Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΔΥΟ ΠΕΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Στο ελληνικό σύστημα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η κοινωνική δικαιοσύνη εκφράζεται μέσα από συγκεκριμένες νομοθετικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που στόχο έχουν την ένταξη κοινωνικά ευάλωτων μαθητικών πληθυσμών. Δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις αποτελούν η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Αν και αμφότερες οι περιπτώσεις υποστηρίζονται θεωρητικά από διακηρύξεις συμπερίληψης, η εφαρμογή τους στην πράξη αποκαλύπτει συχνά δομικές ανακολουθίες και παιδαγωγικά κενά.

Μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα επικεντρώνεται κυρίως στη γλωσσική υποστήριξη μέσω της λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής (ΖΕΠ ή ΔΥΕΠ), προπαρασκευαστικών τμημάτων και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, η πραγματική εφαρμογή αυτών των μέτρων εμφανίζει σημαντική ανομοιογένεια και εξαρτάται άμεσα από τις τοπικές συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας.

Στα μικρότερα ή ημιαστικά σχολεία, όπου ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών δεν συμπληρώνει τον απαιτούμενο από τον νόμο αριθμό για την ίδρυση Τάξης Υποδοχής, οι μαθητές τοποθετούνται απευθείας στις γενικές τάξεις χωρίς καμία εξειδικευμένη γλωσσική υποστήριξη. Αυτό οδηγεί συχνά σε μορφές «αόρατης» περιθωριοποίησης μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί, παρά την καλή τους διάθεση, στερούνται συχνά της συστηματικής κατάρτισης στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό σπάνια προσαρμόζεται.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο αισθάνονται συχνά την πίεση να απολέσουν ή να αποκρύψουν τη μητρική τους γλώσσα και την πολιτισμική τους ταυτότητα προκειμένου να αφομοιωθούν, γεγονός που έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τις αρχές της συμπερίληψης και της αναγνώρισης (Ainscow & Miles, 2008). Η ουσιαστική δικαιοσύνη απαιτεί τη μετατόπιση από το αφομοιωτικό μοντέλο σε μια

κουλτούρα αποδοχής και συμπερίληψης, όπου η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα αναγνωρίζεται ως πηγή εμπλουτισμού για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)

Το θεσμικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δομείται γύρω από τρεις κύριους άξονες: τα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης και τις εξατομικευμένες παρεμβάσεις που εισηγούνται τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ). Παρότι οι δομές αυτές παρέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο για την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, η υλοποίησή τους αντιμετωπίζει σοβαρά εμπόδια.

Τα Τμήματα Ένταξης είναι συχνά υποστελεχωμένα ή καλούνται να καλύψουν ανομοιογενείς και εξαιρετικά σύνθετες ανάγκες μαθητών, περιορίζοντας τη δυνατότητα ουσιαστικής εξατομικευμένης διδασκαλίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης τοποθετούνται συχνά με μεγάλη καθυστέρηση μετά την έναρξη του σχολικού έτους ή καλούνται να μοιράζουν τις ώρες τους σε περισσότερους από έναν μαθητές, υπονομεύοντας τη συνέπεια της υποστήριξης.

Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δηλώνουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη συνδιδασκαλία και τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος (Florian & Black-Hawkins, 2011). Χωρίς συνεχή και συστηματική επιμόρφωση, οι συμπεριληπτικές πρακτικές βασίζονται υπερβολικά στην προσωπική ευαισθησία και το φιλότιμο μεμονωμένων εκπαιδευτικών παρά σε έναν συστημικό σχεδιασμό. Η έλλειψη οργανωμένης συνεργασίας μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών, διοίκησης και οικογενειών συντελεί καταλυτικά στον κατακερματισμό των παρεχόμενων υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Στην ουσία, η κατάσταση αυτή διατηρεί το σχολείο εγκλωβισμένο στο λεγόμενο «ιατρικό μοντέλο», όπου η προσοχή εστιάζει κυρίως στο έλλειμμα του/της μαθητή/τριας παρά στην άρση των περιβαλλοντικών και παιδαγωγικών εμποδίων (Booth & Ainscow, 2011). Όταν η υποστήριξη παρέχεται αποσπασματικά, η συμπερίληψη κινδυνεύει να περιοριστεί σε μια τυπική, χωρική συνύπαρξη στην ίδια τάξη. Αν όμως εξετάσουμε το ζήτημα υπό το πρίσμα της θεωρίας των δυνατοτήτων (Sen, 2009), η εκπαιδευτική δικαιοσύνη απαιτεί να προσφέρονται στους μαθητές με ΕΕΑ οι πραγματικές ευκαιρίες και τα κατάλληλα μέσα ώστε να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Ακριβώς σε αυτό το σημείο, όπου οι συστημικές αδυναμίες δημιουργούν κενά, αναδύεται η ανάγκη για μια σχολική ηγεσία που θα δράσει αντισταθμιστικά και θα βγει μπροστά για την προάσπιση της συμπερίληψης.

► ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση απαιτεί έναν συνολικό μετασχηματισμό που υπερβαίνει τη φυσική παρουσία των ευάλωτων μαθητών στο σχολείο και κατευθύνεται προς την ουσιαστική συμμετοχή, τη φωνή και την ενδυνάμωσή τους. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται τέσσερις βασικοί άξονες παρεμβάσεων:

Καλλιέργεια μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας

Ένα συμπεριληπτικό σχολείο δεν ορίζεται μόνο από τις υποδομές ή τη νομοθεσία, αλλά από τις αξίες, τις καθημερινές πρακτικές και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός αυτού (Booth & Ainscow, 2011). Η διαφορά πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι ως έλλειμμα ή πρόβλημα προς επίλυση, αλλά ως ευκαιρία μαθησιακού και κοινωνικού εμπλουτισμού. Η συμπεριληπτική κουλτούρα αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, τις μεθόδους αξιολόγησης, τους κανόνες συμπεριφοράς και τις αλληλεπιδράσεις που ενισχύουν την ταυτότητα κάθε μαθητή.

Αν και αποσπασματικές δράσεις ευαισθητοποίησης (π.χ. προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού) υλοποιούνται σε πολλά σχολεία, παραμένουν επιφανειακές εάν δεν εντάσσονται σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό όραμα. Η συμπερίληψη απαιτεί τη διαρκή δέσμευση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αναστοχαστική εξέταση των σχέσεων εξουσίας, του κρυφού αναλυτικού προγράμματος και των πρακτικών αποκλεισμού (Ainscow & Miles, 2008).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και παιδαγωγική ανταπόκριση

Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ισοπεδωτικές, τυποποιημένες διδακτικές μεθόδους. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας —ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον— αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της ισότητας (Tomlinson, 2014). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι καταρτισμένοι ώστε να σχεδιάζουν ευέλικτες μαθησιακές διαδρομές και να αξιολογούν τους μαθητές με βάση την προσωπική τους εξέλιξη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να μετατοπιστεί από τα περιστασιακά σεμινάρια σε μορφές συνεχούς, συνεργατικής μάθησης εντός του σχολικού πλαισίου (Hargreaves & Fullan, 2012). Η συμπεριληπτική παιδαγωγική οφείλει να αποτελεί οργανικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας όλων των εκπαιδευτικών και όχι μόνο των ειδικών παιδαγωγών.

Συνεργασία με υποστηρικτικές δομές και οικογένειες

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί ατομική ευθύνη του/της εκπαιδευτικού της τάξης. Τα σχολεία οφείλουν να αναπτύξουν συστηματικές συνεργασίες με υποστηρικτικούς φορείς, όπως τα ΚΕΔΑΣΥ, τους Συμβούλους Εκπαίδευσης και τις τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες (Riddell, 2009). Η αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει έγκαιρες αξιολογήσεις, κοινό σχεδιασμό και διαρκή επανατροφοδότηση.

Παράλληλα, η εμπλοκή της οικογένειας είναι καθοριστική. Οι γονείς, ιδιαίτερα εκείνοι που προέρχονται από περιθωριοποιημένες ομάδες, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι εταίροι στη μαθησιακή διαδικασία και όχι ως παθητικοί δέκτες αποφάσεων. Η επικοινωνία οφείλει να είναι αμφίδρομη, να διέπεται από σεβασμό και να ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Epstein, 2001).

Ηγεσία για την ισότητα και τον μετασχηματισμό

Ο/Η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη δημιουργία και τη διατήρηση συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Η ηγεσία που προσανατολίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη προάγει τη διαφάνεια, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και τη συλλογική ευθύνη (Shields, 2004). Ο/Η διευθυντής/ντρια καλείται να λειτουργεί ως παιδαγωγικός ηγέτης που εμπνέει τη συνεργασία, επιλύει συγκρούσεις και υπερασπίζεται τα δικαιώματα όλων των μαθητών.

Η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη δεν είναι αμιγώς διοικητική ή διεκπεραιωτική· είναι βαθύτατα ηθική και μετασχηματιστική. Απαιτεί το σθένος να αμφισβητούνται οι πρακτικές αποκλεισμού, να καταρρίπτονται τα ελλειμματικά στερεότυπα (deficit narratives) και να διαμορφώνεται το σχολείο ως κοινότητα φροντίδας και δημοκρατικής συμμετοχής (Weiner, 2001; Theoharis, 2007).

► ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Η μετάβαση από το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης στην καθημερινή πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου απαιτεί κάτι περισσότερο από απλή θεσμική συμμόρφωση: απαιτεί μετασχηματιστική ηγεσία (transformative leadership). Σύμφωνα με τη Shields (2004), η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι διαλογική και ηθική. Στο συγκεντρωτικό πλαίσιο της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου η σχολική αυτονομία είναι περιορισμένη, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας καθίσταται καθοριστικός.

Ο/Η διευθυντής/ντρια ως μετασχηματιστικός ηγέτης καλείται να υπερβεί τις «παθολογένειες της σιωπής» (pathologies of silence) και να αντιμετωπίσει ενεργά τα δομικά εμπόδια που οδηγούν στο περιθώριο τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες. Η ηγεσία για τη δικαιοσύνη (Furman, 2012) συνεπάγεται τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας όπου η ετερότητα δε βιώνεται ως «πρόβλημα προς επίλυση», αλλά ως πεδίο συλλογικής ανάπτυξης.

Αυτό σημαίνει τη στήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη διασφάλιση ότι δομές όπως τα Τμήματα Ένταξης ή οι Τάξεις Υποδοχής δε λειτουργούν ως απομονωμένες νησίδες, αλλά ως οργανικά τμήματα μιας συνολικής συμπεριληπτικής κοινότητας. Καλλιεργώντας μια «παιδαγωγική της αναγνώρισης», ο ηγέτης διασφαλίζει ότι η ταυτότητα κάθε μαθητή/τριας αναγνωρίζεται, μεταβαίνοντας έτσι από την τυπική φιλελεύθερη «ισότητα πρόσβασης» στην ουσιαστική «προσέγγιση των δυνατοτήτων» του Sen (2009).

Στην κατεύθυνση αυτή, ο μετασχηματιστικός ηγέτης λειτουργεί συντονιστικά ανάμεσα στον Σύλλογο Διδασκόντων, τις υποστηρικτικές δομές (ΕΔΥ, ΚΕΔΑΣΥ) και την τοπική κοινότητα, μετατρέποντας τη γραφειοκρατική διεκπεραίωση σε συλλογική παιδαγωγική δράση.

► ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα ρητορικό ιδεώδες, αλλά μια πολιτική και παιδαγωγική επιταγή. Θεωρητικά μοντέλα όπως η φιλελεύθερη θεωρία, η προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το πλαίσιο των δυνατοτήτων

παρέχουν τους αναλυτικούς φακούς για να κατανοήσουμε πώς το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός συμπερίληψης είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής των ανισοτήτων.

Το φιλελεύθερο μοντέλο προάγει την τυπική πρόσβαση, αλλά συχνά αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει τις δομικές ανισότητες και τις σύνθετες μορφές πολιτισμικού και κοινωνικοοικονομικού αποκλεισμού (Reisch, 2002). Αντίθετα, η οπτική των δικαιωμάτων δίνει έμφαση στην αναγνώριση της ετερότητας, ενώ η προσέγγιση των δυνατοτήτων αξιώνει εκπαιδευτικά συστήματα που παρέχουν στους μαθητές τα μέσα να μετατρέπουν τους πόρους σε ουσιαστικές ευκαιρίες ζωής (Sen, 2009; Buchanan, 2010).

Η ανάλυση της ελληνικής πραγματικότητας αποκαλύπτει ένα αξιοσημείωτο χάσμα μεταξύ των προθέσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εφαρμογής της στην πράξη. Αν και υφίστανται θεσμικά εργαλεία (Τάξεις Υποδοχής, Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, ΚΕΔΑΣΥ), η λειτουργικότητά τους υπονομεύεται συχνά από γραφειοκρατικές καθυστερήσεις, ελλείψεις προσωπικού και απουσία συνεκτικού παιδαγωγικού σχεδιασμού (Florian & Black-Hawkins, 2011; Papadimitriou, 2019).

Η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτεί μια αλλαγή παραδείγματος: από την πρόσβαση στη συμμετοχή, από την τυποποίηση στη διαφοροποίηση, και από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών αξιών. Τα σχολεία οφείλουν να διαμορφώσουν περιβάλλοντα αποδοχής, υποστηριζόμενα από συνεργατικές δομές, διαρκή επιμόρφωση και μετασχηματιστική ηγεσία (Shields, 2004; Booth & Ainscow, 2011).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι αναγκαία η παροχή μεγαλύτερης ευελιξίας στις σχολικές μονάδες για την ανταπόκριση στις τοπικές ανάγκες, καθώς και η θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης που δεν θα μετρούν μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά θα περιλαμβάνουν δείκτες συμπερίληψης, ισότητας και ευημερίας των μαθητών/τριών (Hart, 2019).

Συμβολή στον ακαδημαϊκό διάλογο

Η παρούσα εργασία συμβάλλει στον ακαδημαϊκό διάλογο για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη γεφυρώνοντας τη θεωρία με την πράξη στο πεδίο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προσφέρει μια θεωρητικά θεμελιωμένη ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι αφηρημένες έννοιες της δικαιοσύνης μετουσιώνονται —ή παραβλέπονται— στην καθημερινή σχολική ζωή. Συνθέτοντας τη φιλελεύθερη θεωρία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την προσέγγιση των δυνατοτήτων, προτείνει μια ολοκληρωμένη θεώρηση που σέβεται τόσο την ατομική αυτενέργεια όσο και τις δομικές συνθήκες.

Συμπερασματικά, η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο ελληνικό σχολείο δεν είναι ένα απλό ζήτημα νομοθετικής συμμόρφωσης, αλλά μια διαρκής διαδικασία παιδαγωγικού και ηγετικού μετασχηματισμού. Ενώ τα νομικά πλαίσια παρέχουν τις αναγκαίες βάσεις, η προσέγγιση των δυνατοτήτων και η μετασχηματιστική ηγεσία προσφέρουν τα εργαλεία για την ουσιαστική συμπερίληψη. Μεταβαίνοντας πέρα από τις τυπικές διαδικασίες προς μια παιδαγωγική δικαιοσύνη, οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες της εκπαίδευσης μπορούν να διασφαλίσουν ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες —ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις ειδικές τους ανάγκες— δε θα είναι απλώς παρόντες/ουσες στην τάξη, αλλά θα αναγνωρίζονται, θα ενδυναμώνονται και θα αναπτύσσουν το πλήρες δυναμικό τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. Retrieved from doi:10.1007/s11125-008-9055-0
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buchanan, A. (2010). *Justice, legitimacy, and self-determination: Moral foundations for international law*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dantley, M. E., & Tilley, L. S. (2006). Role of critical theory in educational leadership and reinventing schools. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 783–803.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. Retrieved from doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 285–329. Retrieved from doi:10.1177/0013161X11427394
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hart, S. (2019). Inclusive education and human rights: A conflict of values? *Disability & Society*, 34(3), 481–497. Retrieved from doi:10.1080/09687599.2018.1548462
- Ibáñez, J. E. (2012). Social justice and education: Theoretical foundations and international perspectives. *Journal of Educational Theory*, 24(2), 115–130.
- Nickel, J. W. (2007). *Making sense of human rights* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reisch, M. (2002). Defining social justice in a socially unjust world. *Families in Society*, 83(4), 343–354. Retrieved from doi:10.1606/1044-3894.17
- Riddell, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 283–296. Retrieved from doi:10.1080/01596300903037017
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109–132. Retrieved from doi:10.1177/0013161X03258963
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584. Retrieved from doi:10.1177/0042085911431472
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. Retrieved from doi:10.1177/0013161X06293717
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- United Nations. (2006). *Social justice in an open world: The role of the United Nations*. New York, NY: United Nations Publications.

Weiner, L. (2001). Freedom through education: A call for social justice. *Educational Leadership*, 59(4), 52–56.

Παπαδημητρίου, Β. (2019). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ανάγκες και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.