

ΑΘΗΝΑ ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Τ.Ε.Α.Π.Η.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

asideri@ecd.uoa.gr

ΕΝΤΑΞΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Παρά το γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, η επίσημη κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, διακηρύσσει το δικαίωμα στην ένταξη των αναπήρων, εξακολουθεί να προσεγγίζει την αναπηρία μέσα από τη λογική των «ειδικών αναγκών». Με τον τρόπο αυτό, νομιμοποιεί και αναπαράγει τις διαχωριστικές πρακτικές που στο επίπεδο της διακήρυξης υποστηρίζει ότι καταργεί. Με αφορμή τον τελευταίο Νόμο για την Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση, η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει πως, στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής, η ένταξη προσεγγίζεται στο επίπεδο της ατομικής διεκδίκησης για τους ανάπηρους μαθητές/τριες, αφήνοντας ανεξέταστες τις δομικές κοινωνικές ανισότητες που παράγουν και αναπαράγουν το περιθώριο και τον αποκλεισμό στην εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε ένα από τα ενημερωτικά φυλλάδια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για την απασχόληση και την κοινωνική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα αναφέρεται ότι

«[σ]τις Δημοκρατίες, με άλλα λόγια σε όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., δεν αμφισβητείται η ισότητα ενώπιον του νόμου. Στην καθημερινή ζωή όμως πολλοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν διακρίσεις χωρίς κανένα αντικειμενικό λόγο»

Ευρωπαϊκή Επιτροπή,
Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού,
Λουξεμβούργο, 2000:28

Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες η Νομοθεσία, ελληνική και ευρωπαϊκή, έχει χαρακτηρίσει παράνομες ανοιχτές πράξεις διαχωρισμού. Διεθνείς οργανισμοί όπως τα Ηνωμένα Έθνη και η UNESCO, προτάσσουν την ενταξιακή εκπαίδευση ως βασική αρχή οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Από την άλλη, πρακτικές διάκρισης και περιθωριοποίησης εξακολουθούν να υφίστανται στο κοινωνικό πεδίο. Πολύ συχνά οι ανάπηροι έρχονται αντιμέτωποι με την προκατάληψη, τον οίκτο, την αδιαφορία, την κηδεμονία, ακόμα και την εχθρότητα. Στο επίπεδο των κοινωνικών υπηρεσιών η προνοιακή δραστηριοποίηση από ειδικούς κρατικούς λειτουργούς καθιστά τα άτομα και τις οικογένειές τους εξαρτημένα, τα στιγματίζει και τα θέτει υπό κηδεμονία. Στο επίπεδο της επαγγελματικής αποκατάστασης το ποσοστό των αναπήρων που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ανεργίας, εξακολουθεί να παραμένει πολλαπλάσια υψηλότερο σε σχέση με τους μη ανάπηρους.

Η διερεύνηση των συνθηκών που –σε θεσμικό επίπεδο- καταργούν ή διατηρούν τους αντικειμενικούς λόγους, για τη συνέχιση των διακρίσεων είναι σημαντική για την κατανόηση της πορείας της ένταξης. Και αυτό, γιατί -σε θεωρητικό επίπεδο- στο πεδίο της εκπαίδευσης, βρισκόμαστε σε μια κρίσιμη καμπή, όπου το ερώτημα «τι είναι η ένταξη και πώς μπορούμε να την επιτύχουμε έχει αντικατασταθεί από το «πώς η ένταξη από μια προοδευτική θέση για την εκπαίδευση μεταφράστηκε σε

πολιτικές και πρακτικές που διατηρούν ή και αυξάνουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των αναπήρων».

ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΙΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Πολύ συχνά στη διεθνή νομοθεσία ενάντια στις διακρίσεις και στα θεσμικά κείμενα για την ένταξη, τα αίτια για την περιθωριοποίηση των αναπήρων εντοπίζονται στις αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις των μη ανάπηρων απέναντι στους ανάπηρους ή σε κάποιες εκδοχές της προσβασιμότητας του κτηριακού περιβάλλοντος και πρόσβασης στην πληροφορία. Αν και σημαντικές οι παραπάνω παράμετροι, δεν επαρκούν για να καλύψουν το ζήτημα των ορίων που αναπηροποιούν, τα οποία αναφέρονται στις ανισότητες των δομών του κοινωνικού συστήματος.

Η άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι δεν μπορεί να θεωρείται ζήτημα ατομικής ευθύνης της «κοινωνίας των πολιτών», αλλά κυρίως μέρος ενός ευρύτερου πολιτικού σχεδίου αντιμετώπισης της κοινωνικής ανισότητας. Ιδίως όταν μέσα στα ίδια τα θεσμικά κείμενα προωθείται η αναπαραγωγή των στερεοτύπων απέναντι στους ανάπηρους.

Η νομοθεσία ενάντια στις διακρίσεις θεμελιώνεται σε ένα σύστημα ταυτοποίησης και ταξινόμησης του πληθυσμού σε σταθερές και διακριτές οντολογικές κατηγορίες (όπως μη ομαλοποιημένο σώμα, φύλο, σεξουαλική ταυτότητα, φυλή, εθνικότητα, θρησκεία), οι οποίες καθιστούν τα άτομα θεσμικά ορατά και μετρήσιμα (Campbell, 2006).

Στην περίπτωση των ανάπηρων, οι κατηγορίες διάγνωσης αναπαράγουν τη θεωρία του ατομικού ελλείμματος/ελαττώματος και εξακολουθούν να αναπαριστούν το μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας (Oliver, 1996). Το κλινικό μοντέλο προάγει και συντηρεί μια ιστορικά στρεβλή προσέγγιση της αναπηρίας, την οποία οι ίδιοι οι ανάπηροι έχουν από καιρό αποκηρύξει (UPIAS, 1976).

Επιπρόσθετα θα πρέπει να λάβουμε υπόψη την άποψη σύμφωνα με την οποία οι κατηγορίες διάγνωσης συνοψίζουν και αναπαριστούν το πεδίο μιας αρνητικής οντολογίας, στο πλαίσιο της οποίας προσδιορίζεται τόσο το μη ομαλοποιημένο όσο και το ομαλοποιημένο σώμα. Συγκεκριμένα η Campbell (2006) αναφέρεται στη συμπληρωματική λογική, στο πλαίσιο της οποίας, το θεωρούμενο ως ομαλό/φυσιολογικό προσδιορίζεται με βάση αυτό που βρίσκεται έξω από αυτό, το αδιανόητο, που ωστόσο είναι πάντα παρόν.

Έτσι για παράδειγμα στον πρόσφατο Νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αναφέρεται ότι:

«Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης...»

(Ν. 3699/2008, αρθρ. 1, §1)

Στο άρθρ. 3, §1 του ίδιου Νόμου διευκρινίζεται ότι:

«Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες»

Η παρείσφρηση στη νομοθεσία τέτοιων προσδιορισμών επικυρώνει και νομιμοποιεί τα όρια εντός των οποίων, η ιδεολογία της ικανότητας (ableism), 'ένα διάχυτο δίκτυο σκέψης' (Campbell, 2006:109), σταθεροποιείται.

«Η συμπαιγνία του νόμου με το λόγο της βιοιατρικής μας πληροφορεί όχι μόνο σχετικά με τους τρόπους υποκειμενοποίησης της αναπηρίας· επιπρόσθετα, και πιο σημαντικά, η συμπαιγνία αυτή μας πληροφορεί σχετικά με το τι σημαίνει να είναι κανείς «άνθρωπος» κάτω από τον έλεγχο/κυριαρχία της ιδεολογίας της ικανότητας (ableism)»

(Campbell, 2006:110).

Στην περίπτωση αυτή τα στερεότυπα της αναπηρίας, ως προσωπικής τραγωδίας, αλλά και ως έκπτωσης από αυτό που συγκροτεί το ανθρώπινο, συντηρούνται, αναπαράγοντας όχι μόνο αισθήματα οίκτου, αλλά και φόβου και ενδεχομένως απέχθειας (Hughes, 2009).

ΕΙΔΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ, ΕΙΔΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ, ΕΙΔΙΚΕΣ ΠΑΡΟΧΕΣ, ΕΙΔΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Στη βάση αυτών των κατηγοριών ταξινόμησης και διάκρισης, παράγονται ειδικοί χώροι, συμβολικοί και πραγματικοί στους οποίους «παροχετεύονται» αυτοί που αποκλείονται (Armstrong, 1999, Sibley, 1995). Σύμφωνα με τον Νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

«Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ»

(Ν.3699/2008, αρθρ. 2, §1).

Συγχρόνως η ταξινόμηση των ατόμων σε διαγνωστικές κατηγορίες, δημιουργεί και ένα όριο και μια προϋπόθεση για την ένταξη:

Στον ίδιο Νόμο, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), μεταξύ άλλων, επιδιώκει ιδίως (Ν. 3699/2008, αρθρ.2 § 5β,γ):

«τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν»

«την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα»

Βασική προϋπόθεση της ένταξης, αλλά και όριο γι' αυτή, είναι ότι οι ανάπηροι πρέπει να αποδείξουν ότι είναι δυνατή η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνική ζωή. Η ένταξη εδώ γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα της ομαλοποίησης του ατόμου και όχι ως μια ενεργητική διαδικασία που αφορά στην άρση των εμποδίων μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που εμποδίζει τη συμμετοχή των αναπήρων σε αυτό.

Επιπλέον το γενικό σχολείο και οι ειδικές/«ενταξιακές» εκπαιδευτικές δομές, εξακολουθούν να γίνονται αντιληπτές ως δύο ξεχωριστές, στατικές δομές, όπου η ταξινόμηση των μαθητών σε αυτές πραγματοποιείται με βάση την προσλαμβανόμενη ικανότητα.

Η προσλαμβανόμενη ικανότητα ωστόσο διαπλέκεται συχνά με κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους που σχετίζονται με τον κοινωνικό και σχολικό αποκλεισμό, αφού στα τμήματα ένταξης φοιτούν και μαθητές/τριες με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική ή είναι τσιγγάνικης καταγωγής ή προέρχονται από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ένταξης ανήκουν σε μια κατηγορία ιδιότυπων «άλλων». Η πραγματικότητα της «ένταξης» μας έχει δείξει, ότι στο πλαίσιο ενός «ενταξιακού

λόγου» η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση παρέχει υπηρεσίες στο γενικό σχολείο, απαλλάσσοντάς το γενικά από το βάρος όλων εκείνων των μαθητών που δεν υπάγονται στην «ομοιομορφία» της γενικής τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη κ.α.2005).

Με βάση στοιχεία ερευνών (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2004, Ζώνιου-Σιδέρη κ.α. 2005) μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αναπηρία συνεχίζει να αποτελεί ένα περιφερειακό ζητούμενο για τα γενικά σχολεία που αφορά σε μεμονωμένους μαθητές και μαθήτριες που επιδιώκουν να ενταχθούν σε αυτά. Στο πλαίσιο αυτό το «δικαίωμα στην εκπαίδευση» δεν διασφαλίζεται, αλλά διεκδικείται από τους ανάπηρους μαθητές/τριες και τους γονείς τους σε ατομική κάθε φορά βάση και η διεκδίκηση αυτή λαμβάνει χώρα κυρίως έξω από το σχολείο, με επίκεντρο τα ΚΕΔΔΥ και άλλους διαγνωστικούς φορείς.

Επομένως, η «ένταξη» γίνεται αντιληπτή ως μια επιπρόσθετη στρατηγική που λειτουργεί ρυθμιστικά και σε αναφορά με τον αποκλεισμό των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση θεσμοποιεί και κατοχυρώνει την αναγκαιότητα μιας Ειδικής Παιδαγωγικής, αρμόδιοι για την οποία θεωρείται ότι είναι ένα σύνολο ειδικών επαγγελματιών, που εντοπίζονται έξω από τη γενική τάξη. Αφήνει έτσι τα προβλήματα που σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στο γενικό σχολείο ανεξέταστα.

Ως εκ τούτου, το όριο της ένταξης δεν τίθεται μόνο σε σχέση με την ομαλοποίηση του ατόμου, αλλά και σε σχέση με τα όρια του ίδιου του γενικού σχολείου να δεχτεί ανάπηρους μαθητές. Η έκφραση «όπου και όταν αυτό είναι δυνατό» δεν αναφέρεται μόνο στην ομαλοποίηση του μαθητή. Ορίζει το βαθμό ή το όριο που το σχολείο μπορεί να αντεπεξέλθει σε διαφορετικές «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», χωρίς να «διαταράσσεται σημαντικά» η λειτουργία του ή/και να γίνεται «δυσανάλογη» η επιβάρυνση το σχολείου. Σύμφωνα με τον 3699/2008 (αρθρ. 6 §1):

«Στα Τμήματα που φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να μειώνεται αναλογικά ο αριθμός των μαθητών και οι παραπάνω μαθητές να κατανέμονται εξίσου στα τμήματα της ίδιας τάξης»

Παρόμοιες «ρήτρες προϋποθέσεων» εντοπίζονται γενικά στη Νομοθεσία που αφορά στην ίση μεταχείριση, όπως για παράδειγμα στο αρθρ. 10 του Ν. 3304/2005, όπου ορίζεται ότι οι «εύλογες προσαρμογές» που απαιτούνται ώστε τα άτομα με αναπηρίες να συμμετάσχουν ισότιμα στην εργασία δεν πρέπει να «συνεπάγονται δυσανάλογη επιβάρυνση» του εργοδότη. Σε σύγκριση με άλλες κοινωνικές ομάδες που εμπίπτουν στη Νομοθεσία της ίσης μεταχείρισης, το οικονομικό κόστος για την επίτευξη των στόχων της νομοθεσίας θεωρείται ότι είναι σημαντικά μεγαλύτερο για τα άτομα με αναπηρίες (Barnes & Mercer, 2001: 121), καθώς, κατά περίπτωση, μπορεί να απαιτούν σημαντικές προσαρμογές και τροποποιήσεις στον εκπαιδευτικό/εργασιακό χώρο και επιπρόσθετα βοηθήματα, εργαλεία, μέσα ή προσωπικό. Αν η κοινωνική πολιτική για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού προτάσσει ως μια βασική παράμετρο κοινωνικής ένταξης την ενσωμάτωση του ατόμου στην αγορά εργασίας, πώς αποδίδεται τελικά η ιδιότητα του πολίτη στον ανάπηρο που δεν μπορεί να εργαστεί ή να κατακτήσει το πρότυπο όπως αυτονομίας που προβάλλεται από την κυρίαρχη ιδεολογία όπως ικανότητας;

Τέλος η εξελικτική προοπτική που προτάσσουν οι παραπάνω διατυπώσεις του Νόμου, συναντά εμπόδια στην υλοποίησή όπως που εντοπίζονται έξω από το άτομο. Στην ελληνική πραγματικότητα σύμφωνα με τα δεδομένα όπως έρευνας από τη Χαρτογράφηση όπως Ειδικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004), πάνω από το 80% των ατόμων με αναπηρία και 'ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' βρίσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μειώνονται δραματικά σε σχέση με την πρωτοβάθμια (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004) και κάποιες από αυτές οδηγούν σε τίτλους σπουδών χωρίς

επαγγελματική εξειδίκευση (όπως π.χ. ΕΕΕΕΚ). Αντιλαμβανόμαστε εδώ ότι στην πραγματικότητα συνυπάρχουν δύο αντιφατικές συνθήκες: αφενός τα άτομα χαρακτηρίζονται ως αποκλίνοντα από τη «νорма» και διαχωρίζονται ως άτομα με «ειδικές ανάγκες» και αφετέρου, δομικά στοιχεία στην εκπαίδευση και στο κοινωνικό πεδίο επιτρέπουν υπό όρους ή αποκλείουν εντελώς την ένταξή όπως σε αυτό. Επιπρόσθετα όπως έχει διαπιστώσει η Vislie (2003) οι «ειδικές ανάγκες» συνδέονται με αντιθετικά «δικαιώματα» που περιλαμβάνουν από τη μία πλευρά τα δικαιώματα διαχωρισμού, προστασίας και προνομίων και από την άλλη τα δικαιώματα συμμετοχής, ένταξης και ισότητας.

ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ «ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Η Tomlinson έχει αναφερθεί στην ιδεολογία των «ειδικών αναγκών», η οποία δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με τρόπο που η διεύρυνσή της να επιτρέπεται και να δικαιολογείται, αφού «εκείνοι που δύνανται να ορίσουν τις «ανάγκες» άλλων και να τους παραχωρήσουν ή να τους στερήσουν [εκπαιδευτικές] παροχές έχουν σημαντική εξουσία, ενώ η αγαθοεργή εικόνα που έχει διαμορφωθεί γύρω από την έκφραση «κάλυψη ειδικών αναγκών» αποκλείει την όποια συζήτηση των υποτιθέμενων αναγκών ή κριτική της παροχής και πρακτικής [αυτής]

(Tomlinson,
1985:163)

Οι ειδικές ανάγκες είναι ένας κενός όρος. Ορίζεται κάθε φορά ανάλογα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της «ειδικής ανάγκης», το πλαίσιο που αυτή εκφράζεται και της επιπρόσθετης διδακτικής στήριξης που απαιτείται ώστε να καλυφθεί. Κάθε φορά που μια «ειδική ανάγκη» εντοπίζεται, επιβεβαιώνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στις ομάδες ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Οι ειδικές ανάγκες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη διακριτών ομάδων όσο και την αναγκαιότητα για «ειδικές παροχές» για τη μία εξ' αυτών των ομάδων. Οι παροχές που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες με «ειδικές ανάγκες» είναι πέρα από αυτές που θεωρούνται ως δεδομένες για όλους του μαθητές/τριες (ανεξάρτητα από το αν θα τις χρησιμοποιήσουν ή όχι)

Οι «ειδικές ανάγκες» είναι επίσης ένας ευέλικτος όρος. Τόσο η σχέση των δύο ομάδων, με και χωρίς ειδικές ανάγκες, δεν είναι σταθερή όσο και το «βέλτιστο» πλαίσιο για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών δεν είναι συγκεκριμένο (αφού προσδιορίζεται κατά περίπτωση).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι όλες οι (ειδικές) «ανάγκες» δεν έχουν την ίδια αναγνώριση και συνέπειες. Όπως υποστηρίζει η Corbett (1998:41) οι «ετικέτες έχουν εξαιρετική σημασία και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι σημαντικό» ιδιαίτερα σε κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια που κατευθύνονται από τις δυνάμεις της Αγοράς.

Θα τολμούσαμε να πούμε ότι υπάρχει ένα είδος ιδιότυπου χρηματιστηρίου όπου διαφορετικές «ανάγκες» έχουν άλλη αξία αλλά και προσδίδουν άλλη αξία σε αυτούς που τις φέρουν, επηρεάζοντας τόσο τις εκπαιδευτικές και εργασιακές προοπτικές τους όσο και τις στάσεις της ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι η ετικετοποίηση για κάποιες κατηγορίες ειδικών αναγκών ή αναπηριών σημαίνει αποκλεισμό και μειωμένες ευκαιρίες ενώ για άλλες σημαίνει ειδικές παροχές και στήριξη, με διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Σε κάθε περίπτωση πρώτα πρέπει να αποδείξει κανείς ότι ανήκει σε μια ειδική κατηγορία και μετά να διεκδικήσει τα ανάλογα δικαιώματα (Barnes & Mercer, 2003).

Όπως υποστηρίζει η Young (2002) το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας μετατόπισε τη συζήτηση για τα ζητήματα δικαιοσύνης των αναπήρων μακριά από την ιδεολογία των «αναγκών» και άρα είναι δύσκολο να επιστρέψουμε σε ένα κόσμο που περιγράφει κάποια άτομα εστιάζοντας στις «ειδικές ανάγκες» τους.

Παρόλα αυτά, η εστίαση στον ατομικό άξονα χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό την προσέγγιση του δικαιώματος στην ένταξη, όπως αυτό εκφράζεται στις διεθνείς διακηρύξεις και συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ατομική προσέγγιση συμπίπτει με τους ευρύτερους μετασχηματισμούς στην κοινωνική πολιτική που, σύμφωνα με τον Apple, (2001: 104), κωδικοποιούνται στη δραματική επέκταση της ιδεολογίας της ελεύθερης αγοράς, στη δραστική μείωση της κυβερνητικής ευθύνης απέναντι στις κοινωνικές ανάγκες, στην ενίσχυση των εντατικοποιημένων ανταγωνιστικών δομών κινητικότητας, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, στη μείωση των προσδοκιών των ανθρώπων για οικονομική ασφάλεια, στην «πειθάρχηση» της κουλτούρας και του σώματος, καθώς και στην επαναφορά στο προσκήνιο της τάσης για εξήγηση των κοινωνικών θέσεων που λαμβάνουν τα άτομα στη βάση ουσιοκρατικών προσεγγίσεων (φύλο, φυλή κκ).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως έχουμε ήδη υποστηρίξει αλλού, η έλλειψη ενός ουσιαστικού διαλόγου σχετικά με το περιεχόμενο της ένταξης στην Ελλάδα οδηγεί σε μια άκριτη αποδοχή της ανθρωπιστικής ρητορικής της, ενώ και οι όποιες διαφωνίες υπάρχουν σχετικά με την εφαρμογή της δεν εκφράζονται και άρα δεν γίνονται αντικείμενο αντιπαράθεσης και διαλόγου. Συνεπώς η διάσταση μεταξύ ρητορικής και πρακτικής δεν βγαίνει στην επιφάνεια (Zoniou-Sideri κ.α., 2006).

Το σύγχρονο σχολείο με τη σημερινή του δομή, δεν είναι και δεν μπορεί να είναι ένα σχολείο για όλους. Ως εκ τούτου, οι σχετικές συζητήσεις δεν μπορεί να περιορίζουν την ένταξη σε ένα ρόλο συντονιστή/διερμηνέα μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης ούτε να τη μεθερμηνεύουν ως ανταπόκριση σε ένα επιβεβλημένο δόγμα που προωθείται διεθνώς με στόχο τη διατήρηση της υπάρχουσας ομαλότητας και εύρυθμης λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού.

Σε σχέση με το ερώτημα που αφορά στο μέλλον της ενταξιακής εκπαίδευσης νομίζω ότι ανοίγονται δύο επιλογές. Από τη μια μπορούμε να συνεχίσουμε να συλλέγουμε πληροφορίες σε σχέση με τις ανισότητες στην κατανομή των πόρων στα ζητήματα διάκρισης και αναγνώρισης. Μια τέτοια στάση είναι σύννομη με την εύρεση άμεσων λύσεων σε τρέχοντα προβλήματα και συνάδει με το πνεύμα πραγματισμού της εποχής. Από την άλλη μπορούμε να επαναφέρουμε στο προσκήνιο το ερώτημα «τι εκπαίδευση θέλουμε;», αρχίζοντας να διερευνούμε τα σημεία εκείνα όπου οι ταυτότητες των μαθητών, στον αυξανόμενο πλουραλισμό τους, συγκρούονται όχι με μια αφηρημένη και ευέλικτη στα όρια της νόρμα, αλλά με την αρχιτεκτονική και την κουλτούρα του σύγχρονου σχολείου (Slee, 2008).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Apple, M. (2001). Creating Profits by creating failures: standards, markets and inequality in education. *International Journal of Inclusive Education*, 5 2/3, 103-118.

Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 75-87.

Barnes, C & Mercer, G. (2003). *Disability*. London: Polity.

Campbell, F. C. (2006). Legislating Disability: Negative Ontologies and the Government of Legal Identities. In: Tremain, S. (ed) *Foucault and the Government of Disability* (pp.108-130). The University of Michigan Press

Corbett, J. (1998). *Special Educational Needs in the Twentieth Century: A cultural analysis*. London: Cassell.

Hughes, B. (2009). Wounded/monstrous/abject: a critique of the disabled body in the sociological imaginary. *Disability & Society* 24 (4), 399-410.

N. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

N. 3304/2005. *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice..* Basingstoke: Macmillan.

Sibley, D. (1996). *Geographies of Exclusion*. London: Routledge.

Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (2), 99-116.

Tomlinson, S. (1985). The expansion of Special Education. *Oxford Review of Education*, 11 (2), 157-165.

Vislie, L. (2003). Special education under the modernity. From restricted liberty through organised modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 395-414.

Young, I.M. (2002). Foreword. In: Corker, M. & Shakespeare, T. (eds) *Disability/Postmodernity: Embodiment disability theory* (pp xii-xiv). London: Continuum.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. και Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 2/3, 279-291.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. και Σπανδάγου, Η. (2005). Η σημασία και ο ρόλος το αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σς. 205-217). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.