



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

ΤΟΥ

ΚΑΣΣΕΛΑΚΗ ΝΙΚΟΛΑΟΥ
Α.Μ. 68 ΕΤΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ 2005

ΜΕ ΤΙΤΛΟ

*Νέες Μορφές Ρατσισμού, Κοινωνικός
Αποκλεισμός (Στίγμα) και Πολιτική*

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΟΤΡΟΓΙΑΝΝΟΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2007

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ

1. ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΟΤΡΟΓΙΑΝΝΟΣ

2. ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΧΙΩΤΑΚΗΣ

3. ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ

Ημερομηνία Αξιολόγησης:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ	7
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ»	11
ΣΤΙΓΜΑ	11
Η ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» - ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ	12
Η ΜΕΣΑΙΩΝΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» - Η ΠΙΣΤΗ ΩΣ ΔΙΑΚΡΙΣΗ	13
19 ^ο ΑΙΩΝΑΣ – ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ»	13
Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΜΟΡΦΗ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ	15
ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	18
Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΜΕΣΑΙΩΝΙΚΕΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΓΡΑΦΕΣ	19
Η ΠΡΟΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	20
Η ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	21
ΕΥΤΟΝΙΚΗ – Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΩΣ ΑΠΕΙΛΗ ΤΗΣ ΦΥΛΕΤΙΚΗΣ «ΚΑΘΑΡΟΤΗΤΑΣ»	22
Η ΜΕΤΑΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	23
ΘΕΣΜΙΚΟΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ (INSTITUTIONAL RACISM)	25
Η ΤΕΛΕΥΤΑΙΑΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΟΥ ΟΔΗΓΗΣΑΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΝΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ	25
Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΝΕΥΜΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ	28
ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ (INCLUSIVE POLICIES)	31
ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ (SOCIAL INCLUSION)	31
ΜΙΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΑΠΟΥΧΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ – ΤΑ ΛΑΘΗ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΟΥΣ	34
ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (INCLUSIVE EDUCATIONAL POLICIES)	36
Η ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ	37
ΑΠΟ ΤΟ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΩΣ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ 20 ^ο ΑΙΩΝΑ	38
ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ 20 ^ο ΑΙΩΝΑ	38
ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	38
ΟΙ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ [MANAGEMENT] ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	40
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	42
Η ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ ΕΦΑΡΜΟΖΟΜΕΝΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ	43
Ο ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	47

<u>Ο ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΙΣ Η.Π.Α.</u>	56
ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	58
Ο ΘΕΣΜΙΚΟΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ ΣΗΜΕΡΑ	59
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	63

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Γεννήθηκα το 1979. Το 1997 αποφοίτησα από το 2ο Γενικό Λύκειο Ζωγράφου. Από το 1999 έως το 2004 υπήρξα φοιτητής του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, από όπου και αποφοίτησα με βαθμό πτυχίου 7,43. Από το 2005 έως σήμερα παρακολουθώ το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανάλυση και Πολιτική Θεωρία» του ίδιου τμήματος.

Τον Ιούλιο του 2004 συμμετείχα στο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης προπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης με την απασχόλησή μου στο Ινστιτούτο Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΙΝ.Ε. / Γ.Σ.Ε.Ε.). Η περαιτέρω επιμόρφωσή μου περιλαμβάνει τη παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων και προγραμμάτων κατάρτισης. Το 2005 παρακολούθησα το πρόγραμμα συμπληρωματικής εκπαίδευσης με τη χρήση καινοτόμων εξ αποστάσεως μεθόδων με αντικείμενο «Project management», του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Την ίδια εποχή συμμετείχα στο πρόγραμμα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με αντικείμενο «Στελέχη Ξενοδοχειακών Μονάδων», του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης «INTEGRATION K.E.K. A.E.».

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή φιλοδοξεί να καταδείξει ένα νέο σχετικά φαινόμενο. Πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται, εντός του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο συνειδητός ή ασυνειδητος αποκλεισμός, από τις κυρίως λειτουργίες του, ενός μεγάλου αριθμού παιδιών. Η πλειοψηφία των παιδιών αυτών προέρχεται από οικογένειες μεταναστών με χαμηλά εισοδήματα. Το νέο και ενδιαφέρον στοιχείο βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτά απομακρύνονται. Η επίσημη πρακτική τα θέλει να παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τέτοιο βαθμό που να τους απαγορεύει την παρακολούθηση των μαθημάτων της κυρίως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αρωγό αυτές τις διαγνώσεις πολλά παιδιά μεταφέρονται στην ειδική εκπαίδευση με αποτέλεσμα να λαμβάνουν μη ικανοποιητική και κακής ποιότητας μόρφωση. Με άλλα λόγια οι επίσημοι αγγλικοί θεσμοί, μη επιθυμώντας να παράσχουν επαρκείς εκπαιδευτικές υπηρεσίες, καταδικάζουν τα παιδιά αυτά να ζήσουν σε συνθήκες ανεργίας και ανέχειας. Πρόκειται για μία ρατσιστική αντιμετώπιση από επίσημο κρατικό θεσμό που καταδικάζει τα παιδιά αυτά, μία νέα μέθοδος έκφρασης του θεσμικού ρατσισμού. Η εργασία αυτή θα προσπαθήσει να φωτίσει της διάφορες πτυχές αυτής της προβληματικής. Αφού αναφερθούμε σε δυο βασικές έννοιες, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον στιγματισμό, θα επιχειρήσουμε μία σύντομη αναδρομή της ιστορική πορείας του ρατσισμού στην Ευρώπη. Θα επιχειρήσουμε και μία σκιαγράφιση του τρόπου που αντιμετωπίστηκαν κατά το παρελθόν τα άτομα που

παρουσίασαν αναπηρίες. Το επόμενο μέλημα θα είναι η ανάπτυξη και ο ορισμός του θεσμικού ρατσισμού, δηλαδή της αποτυχίας των κρατικών θεσμών να παράσχουν τις αναμενόμενες υπηρεσίες σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων. Η εργασία μετά θα περιστραφεί γύρω από τις πολιτικές που προκάλεσαν το φαινόμενο αυτό, τις πολιτικές ενσωμάτωσης και πιο συγκεκριμένα τις πολιτικές εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης. Η προβληματική θα κινηθεί γύρω από το φάσμα του εκφραζόμενου πολιτικού λόγου και των στόχων που επαγγέλλεται και τα αποτελέσματα της εφαρμογής των πολιτικών. Τέλος θα γίνει μία προσπάθεια ανασυγκρότησης των μορφών που γίνεται αντιληπτός ο ρατσισμός στα πλαίσια του συστήματος ειδικής εκπαίδευσης. Σαν επιπρόσθετο στοιχείο που ενισχύει την όλη προβληματική παρατίθεται η εμφάνιση αντιστοίχων φαινομένων στις Η.Π.Α.

«Είμαι ένας άνθρωπος όπως όλοι οι υπόλοιποι, δεν με πειράζει για την αναπηρία μου γιατί επηρεάζει μονάχα τη μετακίνησή μου, έχω υποστεί ακρωτηριασμό, δεν είναι τόσο δύσκολα, μπορώ να εργαστώ... Εάν έχεις διαπαιδαγωγηθεί, η ζωή σου βασίζεται στη γνώση και στην ικανότητα. Δεν αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ως ανάπηρο την ώρα της εργασίας μου, αλλά διαπιστώνω την αναπηρία μου όταν περπατώ δίπλα σε υγιείς».

Άνδρας από την Καμπότζη – αναπτυξιακός σύμβουλος.¹

Σίγουρα αποτελεί παράδοξο μία εργασία να ξεκινάει με το αποτέλεσμα μιας πρακτικής διακρίσεων που φιλοδοξεί να παρουσιάσει. Όμως, οι διακρίσεις επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων που τις υφίστανται ακριβώς γιατί εξαιτίας τους εισέρχονται στο φαύλο κύκλο που ονομάζεται κοινωνικός αποκλεισμός. Είναι σκόπιμο λοιπόν πριν εισέλθουμε στις λεπτομέρειες των όποιων άλλων όρων περιγράφουν ή επηρεάζουν το φαινόμενο να ασχοληθούμε με αυτόν.

Μία προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού

Έχει παρατηρηθεί ευρεία χρήση και πολυσημία κατανόησης του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός». Ανάλογα με τον τόπο χρήσης του, είτε πρόκειται, για πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές και επιστημονικές εκδηλώσεις, είτε, για την καθημερινή επικοινωνία, το περιεχόμενό του μεταβάλλεται.

¹ Thomas, Philippa. 2005: *Disability, Poverty and the Millennium Development Goals: Relevance, Challenges and Opportunities for DFID*. Disability KaR.

Κοιτάζοντας τις περιπτώσεις που γίνεται λόγος για καταστάσεις εκτοπισμού ατόμων ή ομάδων από το κοινωνικό σύνολο, είναι ιδιαίτερα δυσδιάκριτη μακροσκοπικά οποιαδήποτε σύνδεση τους. Αιτία είναι η έλλειψη κοινότητας των ομάδων που οδηγούνται στην κατάσταση εκτοπισμού. Παρόλα αυτά στον καθημερινό λόγο συστεγάζονται στην έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Είναι εύκολα αντιληπτή η εννοιολογική σύγχυση από τις πολλές προσπάθειες χαρακτηρισμού και ερμηνείας των φαινομένων. Χαρακτηριστικά, ο Brian Barry (1998: 4) κάνει λόγο, όχι μόνο για κοινωνικό αποκλεισμό αλλά και για κοινωνική απομόνωση. Η δεύτερη εμφανίζεται, κατ' αυτόν, όταν ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν είναι προϊόν της επιθυμίας αυτού που τον υφίσταται.

Κατά τον Heywood, οι πλέον δύσκολα προσδιορίσιμες έννοιες είναι αυτές που έχουν πολιτική χροιά. Συχνά είναι δομημένες στη βάση αξιών και συμφερόντων. Συνέπεια αυτού είναι η πυροδότηση συζητήσεων και διαφωνιών γύρω από τις νοηματοδοτήσεις που περικλείουν (2000: 4-5). Σε ό,τι αφορά τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Τσιάκαλος στο σχετικό άρθρο του (1998: 39-65), η αποσαφήνιση του όρου θα οδηγήσει σε ένα δυσάρεστο ή απευκαταίο αριθμό διαπιστώσεων από τη πλειοψηφία των κυβερνήσεων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι διαπιστώσεις αυτές καταδεικνύουν ενέργειες καταπολέμησης ή και λύσεις του φαινομένου που, η υλοποίησή τους, συνεπάγεται πακέτα μέτρων που δεν έχουν τη προθυμία να αποδεχτούν.

Είναι σαφές ότι δεν μπορεί σε ένα τέτοιο περιβάλλον να γίνει εύκολα δεκτός ένας ορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού. Ένας επιστημονικά ορθός ορισμός πρέπει να διαθέτει ικανοποιητική χρηστική αξία. Δηλαδή, να αποσαφηνίζει πλήρως το εκάστοτε φαινόμενο, έτσι ώστε όλοι να κατανοούν αυτό και η σκέψη τους να οδηγείται συνειρμικά σε αυτό και μόνο· να αποφεύγει τυχών συγχύσεις. Τέλος, να

παρουσιάζει την αιτία εμφάνισης του φαινομένου, το ενοποιημένο στοιχείο για τον κοινό χαρακτηρισμό. Η παρουσίαση της κοινής γενεσιουργού αιτίας του φαινομένου είναι το ζητούμενο εδώ. Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν ορίζεται ο κοινωνικός αποκλεισμός, αλλά γίνεται αναφορά σε αυτούς που επηρεάζει, είτε πρόκειται για φυσικά πρόσωπα, είτε για την κοινωνική συνοχή. Όλα τα παραπάνω, η χρηστική αξία του ορισμού, η αποσαφήνιση του φαινομένου που περιγράφει και η κατάδειξη της γενεσιουργού αιτίας του, είναι κρίσιμες παράμετροι και για το επίπεδο εγκυρότητας των λύσεων που πιθανά να προταθούν και για την εξαγωγή ασφαλών προβλέψεων της εξελικτικής πορείας του.

Συνεπώς, ο ορισμός καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτικής αντιμετώπισης του κοινωνικού προβλήματος αποτελεί μέρος της λύσης ή μέρος της διαίωσισης του προβλήματος. Από το τελευταίο προκύπτει, επίσης, ότι η περιπλάνηση στον κόσμο των διαφορετικών μεταξύ τους ορισμών δεν έχει έναυσμα την ακαδημαϊκή περιέργεια αλλά έχει ιδιαίτερα πρακτική σημασία (Τσιάκαλος 1998: 45).

Ο Τσιάκαλος με το άρθρο του, αρχικά επιδιώκει την σκιαγράφηση των πτυχών των καταστάσεων που θεωρεί υπεύθυνες για την πολυσημία του όρου. Δεν θα αναφερθούμε εδώ στα ζητήματα με τα οποία καταπιάνεται, διότι ξεφεύγουν από το πνεύμα της ενότητας αυτής. Θα τονίσουμε όμως την εξής δυσκολία κατανόησής του ως φαινόμενο: Ο όρος αναφέρεται τόσο στη διαδικασία που σταδιακά αποκλείει κάποιον από το κοινωνικό σύνολο αλλά και στην κατάσταση που εκείνος θα περιέλθει μετά την ολοκλήρωσή της. Είναι πολλές φορές δύσκολα διακριτό, το που αναφέρεται κάθε φορά εκείνος που χρησιμοποιεί τον όρο, ιδιαίτερα στον καθημερινό λόγο. Σε δεύτερο επίπεδο ο Τσιάκαλος περιγράφει τις αρετές που οφείλει να διαθέτει

ένας επιστημονικά ορθός ορισμός. Στο τέλος επιχειρεί να δώσει τον δικό του ορισμό της έννοιας «κοινωνικός αποκλεισμός».

Κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως λέμε, π.χ., αυτά της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης κ.λπ., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση (Τσιάκαλος 1998: 58).

Για μία ανθρώπινη διαβίωση οι άνθρωποι έχουν στη διάθεσή τους πέρα από το προσωπικό τους εισόδημα και δημόσιο και κοινωνικό πλούτο, του οποίου κάνουν χρήση σε διαφορετικό βαθμό. Έτσι, για παράδειγμα, όποια παιδιά έχουν φοιτήσει μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν χρησιμοποιήσει από το δημόσιο πλούτο ένα συγκεκριμένο ποσό - που μπορούμε σε κάθε χώρα να το υπολογίσουμε ακριβώς- ενώ αν ολοκλήρωναν τις πανεπιστημιακές σπουδές τότε θα απορροφούσαν από το δημόσιο πλούτο ένα πολύ μεγαλύτερο ποσό. Το ίδιο συμβαίνει και σε μία σειρά από άλλες δραστηριότητες. Σημαντικό είναι το εξής: όσο λιγότερο δημόσιο και κοινωνικό πλούτο απορροφά ένας άνθρωπος τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα να διολισθήσει σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού (Κογκίδου 1998).

Στην εργασία αυτή εξετάζονται συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και πολλές μορφολογικές διαφοροποιήσεις, τόσο μεταξύ τους, όσο και από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Ο ορισμός αυτός εξυπηρετεί την έρευνα που έγινε και εδώ παρουσιάζεται καθώς, επιτρέπει να συμπεριληφθούν στην κοινή ανάλυση ετερόκλητα, σε πρώτη ανάγνωση, στοιχεία. Αυτός είναι και ο λόγος που υιοθετείται. Σε καμία περίπτωση η εξάντληση της προβληματικής γύρω από τον όρο κοινωνικός αποκλεισμός και σε καμία, σαφώς, περίπτωση η κρίση, θετική ή αρνητική, γύρω από τους εκάστοτε ορισμούς δεν είναι το ζητούμενο εδώ. Σημειώνεται ότι, για την οικονομία αυτής της εργασίας, ο αναγνώστης πρέπει, όπου

γίνεται λόγος για φτώχεια, ανεργία και περιθωριοποίηση εν γενεί, να υποψιάζεται την πιθανή εμφάνιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού.

Η έννοια του «Άλλου»

Μια άλλη σημαντική έννοια στην εργασία αυτή είναι η έννοια του «Άλλου». Η έννοια αυτή εξετάζεται σε συνάρτηση με την ανάπτυξη στην Ευρώπη των θεωριών απόρριψης του, είτε πρόκειται για μέλος άλλης εθνικής οντότητας (ρατσισμός) ή για άτομο με αναπηρίες . Και στις δυο περιπτώσεις ο άλλος αντιμετωπίζεται ως να φέρει ένα κοινωνικά κατακριτέο στίγμα.

Στίγμα

Μελετώντας το λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη² στο λήμμα «στίγμα» διαβάζουμε, στην τέταρτη μεταφορική χρήση: «οτιδήποτε προκαλεί ντροπή ή κοινωνική καταδίκη...». Στο αμέσως επόμενο λήμμα, το «στιγματίζω», διαβάζουμε πως η συνήθης χρήση του μεταβατικού αυτού ρήματος είναι: «επικρίνω έντονα, κατηριάζω»· συνώνυμα του είναι τα ρήματα «στηλιτεύω» και «καταδικάζω» ενώ το αποτέλεσμα της δράσης αυτής είναι ο «στιγματισμός». Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, το κοινωνικό στίγμα είναι η αυστηρή και απόλυτη καταδίκη ατομικών χαρακτηριστικών ή πιστεύω που αντίκεινται στους πολιτισμικούς κανόνες μιας κοινωνίας. Το κοινωνικό στίγμα συχνά οδηγεί σε περιθωριοποίηση αυτού που του αποδίδεται από εκείνους που του το αναγνωρίζουν. Παραδείγματα κοινωνικών

² Γεώργιος, Μπαμπινιώτης. 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ.

στιγμάτων που, είτε ιστορικά υπήρξαν, είτε συντηρούνται ακόμη και σήμερα είναι οι σωματικές και πνευματικές αναπηρίες ή άλλες ιατρικές ανωμαλίες, η καταδίκη της νόθας καταγωγής ή της ομοφυλοφιλίας, όπως και η σχέση με ορισμένες εθνικές, θρησκευτικές και γενικότερα εθνολογικές ομάδες όπως, το να είναι κάποιος Εβραίος, Ιταλός, αφρό-Αμερικανός και τσιγγάνος. Παραπλήσια, η εγκληματικότητα αποτελεί βαρύ κοινωνικό στίγμα. Ήδη γίνεται κατανοητό πως διακρίνονται σε τρεις οι μορφές απόδοσης του στιγματισμού. Η πρώτη είναι βάση εξωτερικών δυσμορφιών. Οι δυσμορφίες αυτές εκτείνονται από τις σοβαρές σωματικές αναπηρίες μέχρι τις οφειλόμενες σε σωματικές και ψυχικές ασθένειες, όπως η λεπρά παλιότερα και η νευρική ανορεξία στις μέρες μας. Η δεύτερη είναι βάση διαφόρων προσωπικών «παρεκκλίσεων». Ως «παρεκκλίσεις» λογίζονται, μεταξύ άλλων, η χρήση ναρκωτικών, ο αλκοολισμός, η εγκληματικότητα και η ομοφυλοφιλία, γενικά οι αποκλίνουσες συμπεριφορές ορισμένων μελών μιας κοινωνίας από τις αναμενόμενες βάση των στερεοτύπων που η τελευταία έχει δομηθεί. Η τρίτη απόδοση γίνεται βάση «φυλετικού» στιγματισμού. Τα «φυλετικά» χαρακτηριστικά στιγματίζουν βάση της φυλετικής καταγωγής, της εθνικότητας ακόμα και της θρησκείας που δεν συμβαδίζει με τη πληθυσμιακά ή κοινωνικά κυρίαρχη.

Η δόμηση της έννοιας του «άλλου» - Ιστορική αναδρομή της Ρατσιστικής θεωρίας

Συνήθως όταν η σύγχρονη κοινωνία αναφέρεται στο ρατσισμό εννοεί την επιθετικότητα και τη σωματική βία ως προς τον άλλον (σκέφτεται δηλαδή τους Ναζί ή το «Απαρτχάιντ» στη Ν. Αφρική, την κίνηση «Κου Κλουξ Κλαν» στις Η.Π.Α. ή εν πάση περιπτώσει τα έκτροπα διαφόρων

εξτρεμιστών εθνικιστών και ακροδεξιών). Όμως, θεωρία και ιδεολογία που υποστηρίζουν τη ρατσιστική στάση και δράση είναι αλληλένδετες: πρόκειται για τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος, δεδομένου ότι η ρατσιστική αντίληψη είναι βασικό συστατικό της αστικής ιδεολογίας γενικά (Κωνσταντοπούλου 1999: 17).

Η μεσαιωνική αντίληψη του «άλλου» - Η πίστη ως διάκριση

Η αντίληψη του «άλλου» στα μεταλλάσσεται ανά περίοδο. Ο «άλλος» αποτελεί ένα «πάγιο» κοινωνικό χαρακτηριστικό (Κωνσταντοπούλου 1999). Από τον μεσαίωνα και έως τον 19^ο αιώνα ο «άλλος» αναγνωρίζονταν από τη θρησκευτική του ταυτότητα. Η βάση της διάκρισης αυτής έδινε σε ορισμένες περιπτώσεις την δυνατότητα αποδοχής κάποιου σε ένα άλλο κοινωνικό σύστημα. Αυτό συνέβαινε μόνο εάν ο ενδιαφερόμενος προέβαινε σε άρνηση της έως τότε πίστης του. Η κίνηση αυτή οδηγούσε στην άρση της διάκρισης και κατά συνέπεια σε καταρχήν αποδοχή του. Δεν επρόκειτο βέβαια για ένα δρόμο στρωμένο με ροδοπέταλα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι θρησκευτικοί πόλεμοι που γνώρισε η ανθρωπότητα ήταν ιδιαίτερα σφοδροί.

19^{ος} αιώνας – Βιολογική διάκριση του «άλλου»

Ο 19^{ος} αιώνας αποτελεί την βασικότερη καμπή στην ρατσιστική σκέψη. Οι αποικιοκρατικοί πόλεμοι από τη μία πλευρά και οι επιστημονικές έρευνες γύρω από τη βιολογία από την άλλη πλευρά, με γνωστότερη εκείνη του Δαρβίνου,

επέδρασαν στην ανάπτυξη θεωριών γύρω από την έννοια «φυλή» (Heywood 2000). Οι γνωστότεροι θεωρητικοί της εποχής υπήρξαν οι Gobineau και Chamberlain. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της εποχής, καθένας, με τη γέννηση του, κατατάσσονταν σε μία φυλή. Έφερε διαπαντός τα χαρακτηριστικά που η τότε επιστημονική έρευνα και σκέψη – η οποία στην καλύτερη περίπτωση βασιζόνταν σε λογικές πλάνες – απέδιδε σε κάθε φυλή. Τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν αμετάβλητα στα μάτια των τότε θεωρητικών οι οποίοι δεν δυσκολεύονταν να κατατάξουν τους λαούς σε ανώτερους και κατώτερους.

Δυο είναι οι αντιλήψεις που επικράτησαν. Ο γενετικός ρατσισμός και ο πολιτισμικός ρατσισμός. Ο πρώτος, ο «άγριος» ρατσισμός, έκανε λόγο για την ανωτερότητα κάποιων φυλών έχοντας ως βάση ψευδοεπιστημονικές ερμηνείες των ανατομικών διαφορών που εμφανίζουν οι φυλές αυτές μεταξύ τους. Χαρακτηριστικότερη περίπτωση είναι ο διαχωρισμός ως προς το χρώμα του δέρματος. Ως ανώτερη φυλή αναγνωριζόταν η λευκή. Στην «καθαρή» μορφή της λευκής φυλής («Άρια») πολλοί θεωρητικοί του ρατσισμού αναγνώριζαν δικαίωμα εξουσίας στις υπόλοιπες, τις κατώτερες.

Ο δεύτερος, ο «ήπιος» ρατσισμός, ο οποίος έπεται χρονικά του γενετικού, αναγνώριζε στον παραγόμενο από κάθε φυλή πολιτισμό τη βάση της διαφοροποίησης. Τα συστήματα αξιών, ο τρόπος ζωής και γενικά η πολιτιστική συγκρότηση κατέτασσε μία φυλή στις ανώτερες ή στις κατώτερες. Γινόταν αντιληπτή από τα επιτεύγματα κάθε πολιτισμού. Η προσέγγιση αυτή δε στεκόταν στον εξουσιασμό των κατώτερων φυλών, χωρίς όμως και να τον απορρίπτει. Επέμενε στη μη ανάμιξη των ανώτερων φυλών με κατώτερες ως απαράβατη συνθήκη για την καθαρότητα και κατ' επέκταση την επιβίωση των πρώτων. Σε αντίθετη περίπτωση θα αλλοιωνόνταν τα χαρακτη-

ριστικά τους και θα υποβιβάζονταν σε επίπεδο πολύ κοντά σε εκείνο της κατώτερης με την οποία αναμείχθηκαν (Παπαδημητρίου 2000).

Ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος υπήρξε το αποκορύφωμα αυτών των ιδεολογιών. Η ανθρωπότητα γνωρίζει την περίοδο εκείνη ρατσιστικά εγκλήματα ασύλληπτης ωμότητας. Η σύνδεση της ρατσιστικής ιδεολογίας με τον εθνοσοσιαλισμό υπήρξε καταλυτική. Έκτοτε, και κάτω από το βάρος των εγκλημάτων αυτών, οι όποιες προσπάθειες έκφρασης ρατσιστικού λόγου στη βάση της φυλετικής ανωτερότητας αποκρούονται από τη μεγάλη πλειοψηφία των ευρωπαϊκών λαών.

Η σύγχρονη μορφή ρατσισμού

Ο σύγχρονος ρατσισμός έχει μεταλλαχθεί άλλη μία φορά. Οι νέες μορφές δύσκολα θα αναγνωριστούν εάν αυτό επιχειρηθεί με τα προηγούμενα στερεότυπα. Ο ιδεολογικός πυρήνας του ρατσισμού έχει μετατοπιστεί από το φάσμα «ανώτερη» και «κατώτερη» φυλή. Βασίζεται στη διεκδίκηση της «διαφορετικότητας» του συστήματος των αξιών, του πολιτισμού και του τρόπου ζωής μιας εθνικής ομάδας απέναντι στις αξίες, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής άλλων ομάδων. Ο βασικός παράγοντας της εμφάνισης του νέου ρατσισμού υπήρξε η αυξανόμενη παρουσία σε αρκετές χώρες, ιδίως όμως στις Γαλλία, Γερμανία και Μεγάλη Βρετανία ξένων μεταναστών από περιοχές με μεγάλες πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Στη περίπτωση της Γαλλίας ήταν οι χώρες του Μαγκρέμπ³, στη περίπτωση της Γερμανίας η Τουρκία και στην περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας οι μετανάστες που προέρχονταν από τη

³ Τις χώρες του Μαγκρέμπ (Maghreb ή Maghrib) απαρτίζουν οι Μαρόκο, Τυνησία, Αλγερία και Λιβύη.

«Νέα Κοινοπολιτεία»⁴ και γίνονταν δεκτοί με τον όρο «έγχρωμοι μετανάστες» (Papadakis: Tertium Comparationis).

Ο σύγχρονος ρατσισμός θεμελιώνεται σε δυο θέσεις. Η πρώτη είναι η παραδοχή του ασυμβίβαστου των πολιτισμικών διαφορών. Αυτή η παραδοχή ουσιαστικά απορρίπτει την πολιτισμική ενσωμάτωση ή αφομοίωση των ξένων μεταναστών όσο και τη προοπτική μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η δεύτερη θέση επικαλείται το δικαίωμα κάθε εθνικής ομάδας να διατηρεί την ταυτότητα της. Στο όνομα του δικαιώματος αυτού δικαιολογούνται ακόμα και μεροληπτικές θεσμικές μεταχειρίσεις σε βάρος των μεταναστών, που αποτρέπουν την ανάμειξή τους με τους αυτόχθονες. Η σύγχρονη έννοια της «διαφοράς» και το δικαίωμα σε αυτήν, το να υπάρχει δηλαδή, και να της επιτρέπεται να εκφράζεται χωρίς φραγμούς καθώς και του να μη γίνεται αξιολογική κρίση εις βάρος της έχει κατ' αρχήν σχέση με αυτόν καθ' εαυτόν τον ορισμό του «άλλου» (τα χαρακτηριστικά δηλαδή της κρατούσας εθνοκεντρικής θεώρησης) και με την αγωνία της «αυθεντικότητας» (της «καθαρότητας» ή μη επιμειξιάς) ενός πολιτισμού.

Μπορούμε ίσως να ονομάσουμε (πρόκειται για «υπόθεση εργασίας» παρ' όλο που ορισμένοι συγγραφείς έχουν ήδη καταλήξει σ' αυτό το συμπέρασμα) «νέο-ρατσισμό», τη σύγχρονη τάση που χαρακτηρίζεται από:

1. το πέρασμα από τον όρο «φυλή» (ράτσα) στον όρο «πολιτισμός» (κουλτούρα) και την υποκατάσταση της «φυλετικής καθαρότητας» από την «πολιτισμική ταυτότητα».
2. τη μετατόπιση του κυρίαρχου λεξιλογίου από τον όρο «ανισότητα» προς τον όρο «διαφορά» (που συνοδεύεται και από τη γνωστή φοβία

⁴ Κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 όρος «Νέα Κοινοπολιτεία» επικράτησε για την αναφορά στις υποανάπτυκτες χώρες της Αφρικής και της Ασίας που είναι μέλη της Κοινοπολιτείας.

«επιμειξίας» –ο κυρίαρχος δηλαδή προβληματισμός αφορά το κατά πόσο θ' αλλοτριωθεί μία κουλτούρα από τις ξένες επιρροές· έτσι εκπαιδευτικοί, φιλόλογοι και μερικές φορές και δημοσιογράφοι ασχολούνται π.χ. με την «απαράδεκτη» εισαγωγή ξένων όρων στην ελληνική γλώσσα αλλά και τη χρήση της «διαλέκτου greek-lish» στο internet, χωρίς να εισχωρούν –φυσικά δεν είναι το αντικείμενό τους! – στις βαθύτερες επιρροές της κυρίαρχης τεχνοκρατικής λογικής στην κοινωνία).

3. την απόρριψη μεν των «κλασικών» (και χονδροειδών) ρατσιστικών στερεοτύπων που όμως συνοδεύεται από την ταυτόχρονη αναζήτηση άλλων επιχειρημάτων που στηρίζονται σε συμβολικό ρατσισμό.

Σύμφωνα μ' αυτή την ανάλυση, η ρατσιστική στάση δεν εξαντλείται στην «ετεροφοβία» (ξενοφοβία). Ακόμα και το «εγκώμιο» της διαφοράς μπορεί να λειτουργήσει ως δικλείδα ασφαλείας ώστε να κρατηθούν σε απόσταση όσοι βάζουν ενδεχομένως την αρχή της κοινωνικής δομής που στηρίζεται στις πολιτισμικές διαφορές. Η κυρίαρχη προϋπόθεση που ταυτίζει το ρατσισμό με την απόρριψη τον «άλλου», αδυνατεί να προσεγγίσει τη σύγχρονη ριζοσπαστική στροφή (που φαίνεται ξεκάθαρα μέσα από το λόγο των λαϊκίστικων εθνικών κομμάτων) (Κωνσταντοπούλου 1999: 22 - 23).

Τέλος, μία παραπλήσια εξ ίσου ή και περισσότερο εδραιωμένη, μορφή αυτού του ρατσισμού στον ευρωπαϊκό χώρο είναι ο «ανταγωνιστικός» ρατσισμός, που στρέφεται και αυτός κυρίως εναντίον των ξένων μεταναστών. Ο ρατσισμός αυτός γεννιέται από την προάσπιση τον θεωρούμενου ως αποκλειστικού ή προνομιακού δικαιώματος των αυτοχθόνων πολιτών στην πρόσβαση σε κοινωνικούς πόρους. Στην

προοπτική αυτή, οι ξένοι μετανάστες αντιμετωπίζονται ως ανεπιθύμητοι ανταγωνιστές στην αγορά εργασίας που ευθύνονται για την αύξηση της ανεργίας μεταξύ των αυτοχθόνων ή για την επιδείνωση των όρων εργασίας τον εγχώριου δυναμικού λόγω της «διαθεσιμότητάς» τους σε μεγαλύτερη εκμετάλλευση, ή ως άβολοι ή ενδεείς χρήστες κοινωνικών υπηρεσιών που πολλαπλασιάζουν τα προβλήματα των υπηρεσιών αυτών και την αποτελεσματικότητά τους (π.χ. των δημόσιων σχολείων, του εθνικού συστήματος υγείας), ή ως παρείσακτοι σε ήδη υποβαθμισμένες αστικές περιοχές τις οποίες απαξιώνουν με την παρουσία τους ακόμη περισσότερο. Πρόκειται για μία μορφή ρατσισμού που μπορεί να ερμηνευθεί με βάση την έννοια τον «αποδιοπομπαίου τράγου», που προσδιορίζει εκείνα τα υποκείμενα στα οποία επιρρίπτεται από άλλους η ευθύνη για μία κατάσταση κρίσης που έχει πολλές αιτίες, ενδεχομένως ανεξάρτητες από τη παρουσία ή τη συμπεριφορά τους.

Σύντομη ιστορική προσέγγιση του τρόπου αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Μια θεματική ενότητα που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς από τους ερευνητές είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν κατά τις προηγούμενες ιστορικές περιόδους τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Μάλιστα πολλές μελέτες έχουν κατηγορηθεί για ελλειπείς θεωρητικές βάσεις ή αποκλειστικά εμπειρική θεμελίωση. Οι Barnes και Mercer (2003) επιχειρούν στο έργο τους μία σύντομη προσπέλαση των σημαντικότερων.

Οι περισσότερες τονίζουν τη συνεχεία των αρνητικών συμπεριφορών και πρακτικών προς εκείνους με εμφανείς αναπηρίες, αν και ορισμένες διακρίνουν σημάδια περισσότερο φιλελευθέρων και ανθρωπιστικών συμπεριφορών και πολιτικών προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τουλάχιστον, τη σύγχρονη εποχή. Οι τελευταίες επικεντρώνουν κυρίως σε βελτιώσεις που έχουν επέλθει από τη φιλανθρωπία, την επιστημονική φαρμακευτική, τη κοινωνική πρόνοια και τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Winzer 1993, στο Barnes και Mercer 2003: 22 - 23).

Η αντιμετώπιση της αναπηρίας στην αρχαία Ελλάδα και στις μεσαιωνικές εκκλησιαστικές γραφές

Η πρώτοι σταθμοί της ιστορίας της αντιμετώπισης των Α.Μ.Ε.Α. είναι η αρχαία Ελλάδα και οι Βιβλικές αναφορές. Στη μεν Ελλάδα οι αναφορές των μελετητών κινούνται μέσα στο φάσμα της επίτευξης της ιδεώδους σωματικής διάπλασης και υγείας στη μία πλευρά και στην αποδοχή της πρακτικής της βρεφοκτονίας των ανάπηρων νεογέννητων από την άλλη. Οι μελετητές χρεώνουν στη Βίβλο την ανάπτυξη μιας φοβίας γύρω από την αναπηρία. Σύμφωνα με το πνεύμα που εκεί επικρατεί η αναπηρία αποτελεί θεϊκή τιμωρία προηγούμενων αμαρτιών. Την αρνητική εικόνα συμπληρώνουν οι αντιλήψεις του κλήρου της εποχής του Μεσαίωνα. Πολλοί, ανάμεσα τους και φυσιογνωμίες τη εποχής, όπως ο Άγιος Αυγουστίνος, σε μία σειρά κειμένων, αποκηρύσσουν τα ανάπηρα νεογνά ως μεταμορφώσεις ή κυριεύσεις του Διαβόλου! Η τότε λαϊκή κουλτούρα μάλιστα φαίνεται πως ήταν διαποτισμένη από τις αντιλήψεις αυτές· η ανάπηροι βίωναν τον φόβο και τον εξευτελισμό των υπολοίπων, αλλά και τον οίκτο τους.

Η προβιομηχανική περίοδος

Οι Barnes και Mercer κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στο έργο του Vic Finkelstein «Συμπεριφορές και άτομα με αναπηρίες». Ο Finkelstein εξετάζει σε τρεις ιστορικές περιόδους τη στάση των κοινωνιών τους στο ζήτημα της αναπηρίας. Οι περίοδοι διακρίνονται ως προς τη παραγωγική βάση κάθε κοινωνίας, αλλά και της τεχνολογίας που σε καθεμία έχει αναπτυχθεί. Την πρώτη την ονομάζει προβιομηχανική (pre – industrial). Πρόκειται για τις αγροτικές οικονομίες της κυρίως φεουδαλικής κοινωνίας. Ο ίδιος ο Finkelstein αρκείται στο να αναφέρει πως οι άνθρωποι με αναπηρίες βρίσκονταν την εν λόγω περίοδο στις χαμηλότερες θέσεις της κοινωνικής διαστρωμάτωσης αλλά όμως συμμετείχαν στη παραγωγική διαδικασία. Αποτελεί μία άποψη που θα συμμαρτυρήσουν και θα ενισχύσουν μεταγενέστεροι του μελετητές. Την περίοδο εκείνη δεν διαφαίνεται από τις πηγές η τάση – είτε πρόκειται για ηθελημένη επιλογή, είτε για αναγκαιότητα – περιθωριοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το επίπεδο δυσκολίας της παραγωγικής διαδικασίας, η υψηλή θνησιμότητα και η δομή των τότε κοινωνικών σχέσεων φαίνεται πως ευνόησαν αυτή τη συμπεριφορά. Το ευφυολόγημα του Brendan Gleeson δίνει με τον πλέον εύστοχο και περιεκτικό τρόπο την τάση της εποχής εκείνης:

Μολονότι η αναπηρία [impairment] μάλλον ήταν ένα τετριμμένο χαρακτηριστικό της φεουδαλικής Αγγλίας, η ανικανότητα [disablement] δεν ήταν (Gleeson 1997 στο Barnes και Mercer 2003: 23)⁵

⁵ Το ευφυολόγημα αυτό δίνει την ευκαιρία για μία σημαντική γλωσσική διευκρίνιση. Στην αγγλική γλώσσα (και στη σχετική βιβλιογραφία) είναι διακριτές οι έννοιες impairment και disability. Δυστυχώς

Η βιομηχανική περίοδος

Η δεύτερη περίοδος κατά τον Finkelstein εντοπίζεται χρονικά στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Είναι οι απαρχές της βιομηχανικής επανάστασης σε Ευρώπη και Αμερική. Οι οικονομικές συνθήκες και κυρίως η εξάπλωση του συστήματος της ελεύθερης αγοράς, της έμμισθης εργασίας και η αυτοματοποίηση της παραγωγής χάρη στη χρήση των μηχανών επηρέασαν καταλυτικά τη ζωή των ανθρώπων με αναπηρίες. Η παραγωγή επιταχύνεται και οι νέοι ρυθμοί δεν τους ευνοούν· η επιβαλλόμενη πειθαρχία και οι κανόνες παραγωγής δεν τους αφήνει περιθώρια· η αυστηρή τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και των προγραμμάτων τους μετατρέπει σε αντιπαραγωγικούς. Οι κοινωνικές σχέσεις αναδομούνται και προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Η απομάκρυνση τους από τους χώρους εργασίας τους περιορίζει και τους αναγκάζει να στραφούν προς άλλες δραστηριότητες, κυρίως χειροτεχνικές. Την περίοδο εκείνη οι βιομηχανικές κοινωνίες θα αρχίσουν να αντιμετωπίζουν την αναπηρία ως «προσωπική τραγωδία».

Το άτομο με αναπηρία βρισκόταν σε μειονεκτική θέση εξαιτίας της παρακμής των παραδοσιακών, τοπικών κοινωνικών και οικογενειακών συστημάτων στήριξης και αξιών, και της αυξανόμενης σπουδαιότητας της γεωγραφικής κινητικότητας για την εύρεση εργασίας (Barnes και Mercer 2003: 25).

στα ελληνικά συγχέονται και αποδίδονται χάριν ευκολίας με τον όρο αναπηρία. Στη πραγματικότητα μόνο η έννοια impairment μεταφράζεται επί λέξει αναπηρία. Η αναπηρία συνδέεται με τη σωματική ή ψυχική βλάβη, με τη σοβαρή διαταραχή της υγείας. Η έννοια disability αναφέρεται κατά μείζονα λόγο στην ανικανότητα κάποιου να φέρει εις πέρας διάφορες δραστηριότητες εξαιτίας των όποιων αναπηριών του. Στα ελληνικά ο όρος ανικανότητα έχει μία ευρύτερη νοηματική που δεν ευνοεί τη χρήση του. Πέρα από την ιατρική ανικανότητα που επικεντρώνει η έννοια disability ο ελληνικός όρος υποδηλώνει οποιαδήποτε απουσία ικανότητας (για παράδειγμα έλλειψη ταλέντου) ενώ διαθέτει και νομική χρεία (μη καταλογισμός αξιόποινης πράξεως).

Ευγονική – Η αναπηρία ως απειλή της φυλετικής «καθαρότητας»

Κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής περιόδου γνώρισαν μεγάλη δημοφιλία οι θεωρίες του Δαρβίνου. Μία από τις ιδέες που ανέπτυξε ήταν η επικράτηση στη φύση των ισχυρότερων ειδών. Παρερμηνεύοντας τις ιδέες αυτές πολλοί αναγνώρισαν την αναπηρία ως απειλή για τη κοινωνική διαδικασία. Πολλοί έχοντας ως στόχο τους τη «βελτίωση» του ανθρώπινου είδους υιοθέτησαν τις ευγονικές απόψεις στις μελέτες τους. Χαρακτηριστικά, τότε άρχισαν να εμφανίζονται τα πρώτα I.Q. τεστ. Σχεδόν αμέσως χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό πνευματικών ελλειμμάτων.

Αρκετοί από τους πρώτους, διαπρεπείς στατιστικούς – οι Galton, Pearson και Fisher – προώθησαν τις ευγονικές εφαρμογές της στατιστικής για τη «βελτίωση του ανθρώπινου γένους». Αρχικά, η συγχώνευση της στατιστικής και της βιολογίας υπόσχονταν μία επιστήμη των μέσων όρων των επιπτώσεων των νόμων της κληρονομικότητας, αλλά αυτή η ερμηνεία της «κανονικότητας» έδωσε τη θέση της στην ιδέα της κατηγοριοποίησης, με εκείνους που αποκλίνουν από τον κανόνα να τοποθετούνται σε μία αλληλουχία επιδόσεων από την υψηλότερη έως τη χαμηλότερη (Barnes και Mercer 2003: 32).

Τα άτομα που τους αποδόθηκαν πνευματικές αδυναμίες γρήγορα συνδέθηκαν με ένα πλήθος κοινωνικών απειλών όπως η εγκληματικότητα και ο αλκοολισμός, ακόμα και η ανεργία. Ήταν τέτοιος ο αντίκτυπος των αντιλήψεων αυτών που οδήγησαν ακόμα και στην υιοθέτηση νομικών πλαισίων για τη προστασία της

«κοινωνικής υγιεινής». Χαρακτηριστικά αναφέρονται νόμοι που επέβαλαν την καταναγκαστική στέρωση ανδρών, παιδιών αλλά κυρίως γυναικών με (διανοητικές κυρίως) αναπηρίες. Οι νόμοι αυτοί ίσχυσαν σε περιοχές της Ευρώπης, του Καναδά και σε αρκετές πολιτείες της Αμερικής στα τέλη της δεκαετίας του 1930 (Sayce 1998, Barnes και Mercer 2003). Οι νόμοι αυτοί σταδιακά αντικαταστάθηκαν από νομικά πλαίσια που αφαιρούσαν τη κηδεμονία των παιδιών από τους φυσικούς γονείς τους εξαιτίας διανοητικών ασθενειών. Παράλληλα, ήταν υπαρκτή μία ανεπίσημη αποθάρρυνση της τεκνοποίησης των γυναικών με αναπηρίες και μία αντίστοιχη ενθάρρυνση της διακοπής της κύησής τους (Sayce 1998). Όμως μεγαλύτερα εγκλήματα έγιναν στη Ναζιστική Γερμανία. Η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας μιας εκτεταμένης και συστηματικής εξόντωσης των «άχρηστων» (Barnes και Mercer 2003: 32).

Η μεταβιομηχανική περίοδος

Η τρίτη και τελευταία περίοδος είναι η μεταβιομηχανική κοινωνία. Πρόκειται για τη περίοδο από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα έως την εποχή που γράφει ο Finkelstein (1980). Το καινοτόμο χαρακτηριστικό της εποχής είναι η ηλεκτρονική πληροφορία. Το ενδιαφέρον πλέον μετατοπίζεται από τη βιομηχανία στη παραγωγή υπηρεσιών, στην πληροφορική και την νεοεμφανιζόμενη παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Ζώντας τις νέες εξελίξεις, και ξεφεύγοντας από το αυστηρά επιστημονικό πλαίσιο, εκφράζει την ελπίδα του για ένα καλύτερο μέλλον των ανθρώπων αυτών χάρη στα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα. Διαισθάνεται τις νέες εξελίξεις ως ένα νέο μέσο που θα επιτρέψει την ανάπτυξη μιας νέας δυναμικής. Οι νέες τεχνολογίες θα

επιτρέψουν σε ακόμα περισσότερους να συμμετάσχουν ενεργά στην αγορά εργασίας. Μάλιστα διαβλέπει πως αυτό σε δεύτερο χρόνο θα προσφέρει ένα ακόμα καλύτερο μέλλον και για εκείνους που αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά προβλήματα. Η προσωπική αυτή εκτίμηση του, παρότι διαπνέονταν από ένα αέρα αισιοδοξίας, δεν βρήκε πολλούς υποστηρικτές. Πολλοί μελετητές, όπως θα δούμε παρακάτω, υιοθέτησαν απόψεις που προέβλεπαν μεταλλάξεις του προφίλ εκείνων που θα αντιμετωπίσουν άμεσα το φάσμα του αποκλεισμού. Πλέον θα απειλούνται πιο άμεσα όχι εκείνοι που θα αντιμετωπίζουν μία σωματική αναπηρία αλλά, εκείνοι που θα παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή θα εμφανίζουν διανοητικές ασθένειες.

Σε ότι αφορά τη σημερινή αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες οι μελετητές φαίνεται να συμφωνούν. Οι άνθρωποι με αναπηρίες θεωρούνται ως αξιολύπητοι που απαιτείται να αντιμετωπιστούν με λογικές φιλανθρωπίας και ελεημοσύνης (Vlachou 2004). Εάν πάντως πρέπει να βγει ένα γενικό συμπέρασμα από αυτή την ιστορική εξέταση, είναι πως ο αποκλεισμός των ατόμων αυτών οφείλεται πρώτιστα στη καταπίεση που ασκούν οι εκάστοτε κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες παρά στην ίδια τους την αναπηρία (Stiker 2002, στο Reid και Knight 2006).

Θεσμικός Ρατσισμός (Institutional Racism)

Μια πολύ σημαντική έννοια για τη περαιτέρω κατανόηση της εργασίας είναι ο θεσμικός ρατσισμός. Η διακρίσεις που θα επιχειρήσουμε αργότερα να σκιαγραφήσουμε εντάσσονται στα φαινόμενα που τον συνθέτουν.

Η τελευταίες εξέλιξης στην αγγλική κοινωνία που οδήγησαν στην επανεπικαιροποίηση της συζήτηση και τη διατύπωση του όρου

Μια σύντομη περιγραφή των γεγονότων που οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό του όρου στα τέλη του αιώνα είναι απαραίτητη. Ο Harold McGowan, ηλικίας τριάντα τεσσάρων, εργαζόταν ως οικοδόμος και ως υπεύθυνος ασφαλείας νυχτερινών κέντρων διασκέδασης στην περιοχή του Telford. Συζούσε με τη σύντροφό του Sharon Buttery και τα τρία τους παιδιά. Κατά καιρούς βρισκόταν στο επίκεντρο ρατσιστικών επιθέσεων στο χώρο εργασίας του από μέλη μιας ακροδεξιής οργάνωσης της «Combat 18». Μετά από ένα ιδιαίτερα σοβαρό περιστατικό έξω από το νυχτερινό κέντρο που εκείνο τον καιρό εργαζόταν, το κατήγγειλε στο τοπικό αστυνομικό τμήμα ως ιδιαίτερης σοβαρότητας παρενόχληση. Η κωλυσιεργία και η αδιαφορία της αστυνομίας τον ανάγκασε μάλιστα να επαναλάβει την καταγγελία του αυτή άλλες δυο φορές.

Την ημέρα του θανάτου του, πηγαίνοντας για τη δουλειά του αγόρασε μερικά σάντουιτς για τη δουλειά του, όπως έκανε κάθε πρωί. Αμέσως μετά έκανε μία στάση στο σπίτι ενός φίλου του που βρισκόταν σε διακοπές, απλώς για να ελέγξει ότι όλα είναι εντάξει. Κανείς δεν έχει σαφή εικόνα του τι έγινε μετά. Ο Harold βρέθηκε

νεκρός από τους φίλους του πιο αργά εκείνο το πρωί κρεμασμένος με σχοινί. Η απόσταση των πενήντα εκατοστών που είχε από το δάπεδο και το γεγονός πως τα σάντουιτς και τα κλειδιά του αμαξιού του βρίσκονταν μέσα στο φορτηγάκι του, δεν έδιναν πολλές πιθανότητες για το συμπέρασμα της αυτοκτονίας.

Παραδόξως η αστυνομία το υιοθέτησε. Πριν γίνει μάλιστα οποιαδήποτε έρευνα το ανακοίνωσε στην οικογένειά του. Χαρακτηριστικό είναι πως καμία ιατροδικαστική έρευνα δεν έγινε όπως και καμία προσπάθεια να εντοπιστούν δυο άτομα που κάποιοι είδαν να φεύγουν από το σπίτι.

Έξι μήνες μετά, ο ανιψιός του Jason McGowan, είκοσι ετών, διασκέδαζε σε ένα νυχτερινό κέντρο. Ήταν παραμονή πρωτοχρονιάς του 2000 και βρίσκονταν εκεί μαζί με τη σύζυγο του. Την άφησε λίγο μόνη για να πάει όπως της είπε στην τουαλέτα αλλά, δεν επέστρεψε ποτέ. Βρέθηκε την επόμενη μέρα κρεμασμένος με τη ζώνη του σε κάποια κιγκλιδώματα. Και στη περίπτωση αυτή οι συνθήκες του θανάτου οδηγούσαν στο συμπέρασμα της δολοφονίας. Το συμπέρασμα αυτό ενίσχυε το γεγονός πως τους τελευταίους μήνες ο Jason αναζητούσε στοιχεία για το θάνατο του θείου του.

Οι οικογένειες τους πεπεισμένες για τις δολοφονίες των συγγενών τους ζήτησαν επίμονα την επανεξέταση των υποθέσεων. Οι προσπάθειές τους απέδωσαν τελικά καρπούς όταν η Scotland Yard άνοιξε τους δυο φακέλους. Για την ιστορία οι δυο υποθέσεις κρίθηκαν από το τοπικό δικαστήριο, μόλις τον Φεβρουάριο του 2003, μετά από απόφαση δέκα ενόρκων, με ψήφους εννέα προς έναν, ως ανεξιχνίαστες δολοφονίες, και όχι αυτοκτονίες ή ατυχήματα, απόφαση που καταδίκασε τον τρόπο που το χειρίστηκε η τοπική αστυνομία.

Οι δυο δολοφονίες έγιναν την ώρα που στην αγγλική κοινωνία είχε αναζωπυρωθεί η συζήτηση γύρω από φαινόμενα ρατσισμού σε επίπεδο κρατικών

θεσμών. Πιο συγκεκριμένα, τον Φεβρουάριο του 1999, δημοσιεύεται έκθεση από τον Sir William Macpherson, τον δικαστή που είχε αναλάβει την υπόθεση που αφορούσε τον θάνατο ενός έγχρωμου φοιτητή κολεγίου και στην οποία γίνεται λόγος για ρατσιστικά φαινόμενα του τύπου αυτού.

Σε ό,τι αφορά την υπόθεση, τον Απρίλιο του 1993, ο 18χρονος Stephen Lawrence, μαχαιρώνεται από πέντε λευκούς νεαρούς ενώ πλησίαζε μαζί με ένα φίλο του στη στάση του λεωφορείου. Οι γονείς του, Neville και Doreen, μετά την αρχική αποτυχία της δικαιοσύνης να καταδικάσει τους ενόχους που παραπέμφθηκαν σε δική, εξαιτίας της έλλειψης ικανών αποδεικτικών στοιχείων, ξεκινούν ένα ιδιωτικό δικαστικό αγώνα για την απόδοσή της. Οι προσπάθειές τους θα αποτύχουν για τον ίδιο ακριβώς λόγο. Οι συνεχείς πιέσεις τους όμως, και χάρη στη μεγάλη έκταση που θα αποκτήσει το ζήτημα στα αγγλικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, θα οδηγήσουν στην εκ νέου έρευνα της υπόθεσης, ύστερα από ανάθεση της διαπίστωσης ή μη λανθασμένων χειρισμών γύρω από την υπόθεση από τον τότε υπουργό των εσωτερικών Jack Straw σε μία διερευνητική επιτροπή επικεφαλής της οποίας ήταν ο δικαστής Macpherson. Η δημοσίευση των ευρημάτων της έρευνας, έξι χρόνια μετά τη δολοφονία του 18χρονου, ήταν κόλαφος για την αστυνομία τέτοιου μεγέθους που ανάγκασε την ηγεσία της να παραδεχτεί δημόσια την αστοχία των χειρισμών των οργάνων της.

Η υπόθεση θεωρείται, ακόμα και σήμερα, η πιο πολυσυζητημένη υπόθεση ρατσιστικής αντιμετώπισης στην Αγγλία. Απειλίσσε σοβαρά την κοινωνική συνοχή της αγγλικής κοινωνίας καθώς, οδήγησε σε σειρά διαμαρτυριών και επεισοδίων. Συνέπεσε, μάλιστα, χρονικά με μία άλλη περίπτωση ρατσισμού, αυτή τη φορά στις Η.Π.Α. Πρόκειται για την υπόθεση του Rodney King, ο οποίος υπήρξε θύμα ξυλοδαρμού μέσα σε αστυνομικό τμήμα. Παρά το γεγονός της καταγραφής σε βίντεο

του γεγονότος, από τους ίδιους τους αστυνομικούς που πρωταγωνίστησαν, οι τελευταίοι αθώθηκαν, πυροδοτώντας βίαια επεισόδια σε όλο το Los Angeles που οδήγησαν στο θάνατο 50 ανθρώπων.

Ο ορισμός και το πνεύμα του θεσμικού ρατσισμού

Μεγάλη είναι πραγματικά η πρόσφορα της υπόθεσης Lawrence και χάρη στα ευρήματα της επιτροπής Macpherson που στο επιμύθιό της κατέληγε στη διαπίστωση ύπαρξης αντίστοιχων φαινομένων θεσμικού ρατσισμού στο σύνολο των αγγλικών κρατικών υπηρεσιών ενώ κατέληγε και στην διατύπωση 70 προτάσεων για τη καταπολέμηση τους.

Ο ρατσισμός, θεσμικός ή όχι, δεν είναι προνόμιο της Αστυνομικής Υπηρεσίας. Είναι ξεκάθαρο πως άλλες υπηρεσίες συμπεριλαμβανομένων για παράδειγμα εκείνων που σχετίζονται με τη στέγαση και την εκπαίδευση υποφέρουν εξίσου από την ασθένεια (Macpherson 1999, στο Gillborn «Placebo» 2006: 85).

Η έκθεση Macpherson αποτελεί τομή για την αντιμετώπιση των ζητημάτων ρατσισμού στην Αγγλία. Η έκθεση του εντοπίζει τη ρίζα του κακού στη συγκεκαλυμμένη ρατσιστική νοοτροπία των κρατικών υπηρεσιών, τον θεσμικό ρατσισμό, τον οποίο και ορίζει σαφώς. Ο κρυφός αυτός ρατσισμός εδράζεται κατά τον Macpherson στη μεταφορά εντός των θεσμών των κυρίαρχων κοινωνικών στερεότυπων, αντιλήψεων και απόψεων γύρω από τις ικανότητες, τις κλίσεις και την ευφυΐα (Papadakis Tertium Comparationis). Ο ορισμός του θεσμικού ρατσισμού

υπήρξε κατά τον Gillborn ιδιαίτερα σημαντικός για τη περαιτέρω πορεία της συζήτησης και της υιοθέτησης δράσεων στην Αγγλία:

‘Ο θεσμικός ρατσισμός συνίσταται στη’ συλλογική αποτυχία ενός οργανισμού να παράσχει μία επαρκής και επαγγελματική υπηρεσία στους πολίτες λόγο του χρώματος, της καλλιέργειας ή της εθνικής καταγωγής τους. Μπορεί να διαπιστωθεί ή να εντοπιστεί σε διαδικασίες, στάσεις και συμπεριφορές που ισοδυναμούν με διάκριση μέσω ασυναίσθητης προκατάληψης, άγνοιας, απερισκεψίας και ρατσιστικών στερεοτύπων που δεν ευνοούν πολίτες μειονοτικών εθνοτήτων. Επικρατεί εξαιτίας της αποτυχίας του οργανισμού να αναγνωρίσει και να υιοθετήσει ανοιχτά και με επάρκεια την ύπαρξη και τους σκοπούς του μέσω των πολιτικών, των παραδειγμάτων και της ηγεσίας. (Macpherson 1999, στο Gillborn «Placebo» 2006: 85 - 86).

Ο θεσμικός ρατσισμός αποτελεί μία έννοια γύρω από την οποία έχουν υπάρξει αμφισβητήσεις και φιλονικίες. Η σύγχρονη προβληματική έχει περιστραφεί και γύρω από το γεγονός της μη άμεσης σύνδεσης του με μία συγκεκριμένη ρατσιστική θεωρία. Κατά το παρελθόν έχει σημειωθεί χρήση του όρου για την κατάδειξη φαινομένων, ακόμα και μη συνειδητής, κρατικής προκατάληψης, αδιαφορίας προς τις αξίες και τον πολιτισμό μειονοτικών ομάδων και υιοθέτησης ρατσιστικών στερεοτύπων. Με άλλα λόγια, πρόκειται για συμπεριφορές δημόσιων λειτουργών στις κρατικές υπηρεσίες που βασίζονται σε δύσκολα αποβαλλόμενες προκαταλήψεις, οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργία τους (Heywood 2000: 70). Ο Gillborn θεωρεί πως ο ορισμός έχει κάποιες

αδυναμίες. Θέτει όμως ψηλά τον πήχη για τις σύγχρονες πολιτικές καταπολέμησης του ρατσισμού.

Από τους πρώτους που ανταποκρίθηκε στα ευρήματα της έκθεσης Macpherson ήταν το υπουργείο παιδείας της Αγγλίας με εξαγγελίες για την εισαγωγή στο πρόγραμμα σπουδών το μάθημα της πολιτικής αγωγής.

Η ανταπόκριση του υπουργείου είναι εξαιρετικά σημαντική γιατί η ασυνάρτητη σύνταξη της επιτυγχάνει μία αξιοσημείωτη διπλή δράση: από τη μία πλευρά, το υπουργείο εμφανίζεται να αποδέχεται την ανάλυση της επιτροπής και να συμμαρτυρεί τους σκοπούς της. Κατά συνέπεια, η πρώτη πρόταση «επαναβεβαιώνει» τη «δέσμευση στις ίσες ευκαιρίες στη τροχιά της έκθεσης [Macpherson]». Παρόλα αυτά στις λεπτομέρειες της η ανακοίνωση αρνείται το κυριότερο τμήμα της ανάλυσης της μελέτης, δηλαδή, την ανησυχία για τον *θεσμικό ρατσισμό* (ως χαρακτηριστικό της πολιτικής και της πρακτικής που εδράζεται στο σύστημα καθ' αυτό) (Gillborn «Placebo» 2006: 86 - 87).

Ο ορισμός αυτός και η άμεση αντίδραση του υπουργείου κινούνται στα πλαίσια μιας θεσμικής προοπτικής που εκλαμβάνει και διερευνά τις κοινωνικές πρακτικές του κράτους ως μία ολότητα. Σύμφωνα με τον Παπαδάκη το κράτος γίνεται αντιληπτό ως μία ολότητα που εγκαθιδρύει και συντηρεί συγκεκριμένους τύπους σχέσεων και πολιτικών (2003). Οι πολιτικές αυτές δεν επιτρέπουν πρόσβαση, πέρα από ένα συγκεκριμένο σημείο, στους καθαυτό τομείς της εξουσίας στα άτομα που αποκλίνουν από τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα.

[...] «η κοινωνία "εξουσιοδοτεί" συγκεκριμένες ομάδες, κοινωνικά συμφέροντα και δυνάμεις που έχουν διαμορφωθεί στη διαχρονία και των οποίων οι πρακτικές κυριαρχούν, ενίοτε και καταπιέζουν άλλες ομάδες. Οι μειονότητες, οι, «διαφορετικής» εθνοπολιτισμικής προέλευσης, πληθυσμιακές ομάδες:

- στερούνται ενός ιστορικά παγιωμένου και επικυρωμένου ρόλου,
- στερούνται προσβάσεων στους μηχανισμούς εξουσίας και στο σύστημα αντιπροσώπευσης, και
- τελικά, χωρίς να έχουν πάντα κοινά, αναγνωρίσιμα και διακριτά κοινωνικά χαρακτηριστικά καθίστανται εύκολα περιθωριοποιήσιμες και στην ουσία αποκλείονται ή απλά γίνονται ανεκτές (Παπαδάκης 2003: 180).

Οι πολιτικές ενσωμάτωσης (Inclusive policies)

Ως μέτρα καταπολέμησης, εκτός των άλλων, του προβλήματος του θεσμικού ρατσισμού θεωρήθηκαν οι πολιτικές ενσωμάτωσης. Παρά όμως την ευγενή θεωρητική τους βάση, μάλλον αρνητικά αποτελέσματα μέχρι σήμερα έχουν.

Το θεωρητικό υπόβαθρο – Κοινωνική ενσωμάτωση (Social Inclusion)

Για να καταλάβουμε που στοχεύουν οι πολιτικές ενσωμάτωσης πρέπει να κατανοήσουμε σε πια πλαίσια κινούνται. Σε ό,τι αφορά τα φαινόμενα ρατσισμού, όπως καταδείχθηκε και στην σχετική ιστορική αναδρομή, η μετατροπή των δυτικών κρατών και κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, οδήγησαν στη σχεδόν ταυτόχρονη

ανάπτυξη αντιλήψεων εθνοκεντρισμού και ξενοφοβίας. Η καταπολέμηση των αποκλεισμών και η προώθηση της ενσωμάτωσης και της πολυπολιτισμικότητας τέθηκαν ως βασικά θέματα μελέτης τόσο στο πεδίο της πολιτικής, όσο και της επιστήμης (Papadakis: Tertium Comparationis). Στην Αγγλία μέχρι πρόσφατα οι τάσεις κατά του ρατσισμού έβρισκαν κατά κανόνα χώρο έκφρασης μακριά από την καθαυτό πολιτική σκηνή. Η συσχέτιση του όρου με φαινόμενα ακραίου ριζοσπαστισμού αποτέλεσαν τροχοπέδη για την υιοθέτηση του από τη πλειοψηφία των πολιτικών δυνάμεων. Κατά τον Gillborn αυτή τη τάση μεταστρέφεται το 1999 με την δημοσίευση της έρευνας Macpherson (2006).

Ο άκαμπος αγώνας των Lawrences έχει ξαναβάλει τον θεσμικό ρατσισμό στην ημερήσια διάταξη... άλλαξαν ολόκληρη τη συζήτηση γύρω από τις φυλετικές σχέσεις και έκαναν την κυβέρνηση και τα μέσα και τους πολίτες αυτής της χώρας να αναγνωρίσουν ότι υπάρχει ένας βαθύς, ριζωμένος, συστημικός ρατσισμός στους θεσμούς και τις δομές αυτής της κοινωνίας (Sivanandan 2000, στα Gillborn «Placebo» 2006: 96 και Gillborn «Critical Race Theory» 2006: 15).

Η αγνόηση αυτών των κοινωνικών ομάδων και η εκπόνηση πολιτικών δίχως να λαμβάνονται υπόψη τα διάφορα προβλήματά τους οδήγησε στη σύλληψη των πολιτικών κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η κοινωνική ενσωμάτωση είναι ένας σχετικά θόλος όρος, καθώς έχει διάφορες ερμηνείες. Ως όρος αναφέρεται σε ένα γενικό πλαίσιο αρχών και αξιών. Έρχεται σε αντίθεση με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Πρόκειται για μία νέα θέαση του συνόλου των πτυχών τόσο της κοινωνικής και πολιτικής, όσο και της προσωπικής ζωής (Armstrong 2003).

Σε ό,τι αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, το 2001 το υπουργείο υγείας της Αγγλίας συντάσσει τη Λευκή Βίβλο «Αξιολογώντας τους Πολίτες» [Valuing people] με στόχο να ενεργοποιήσει τις υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης να εργαστούν προς την επίτευξη του στόχου της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Εδώ, θα υιοθετηθεί ο ορισμός των Bates και Davis που, τη θέλει ως μία συνεχή προσπάθεια εξασφάλισης στα άτομα αυτά της πλήρους συμμετοχής τους στις ίδιες συλλογικές δραστηριότητες, κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις στο πλευρό των υπόλοιπων πολιτών δίχως καμία διάκριση (2004). Ο απώτερος στόχος της προσπάθειας αυτής είναι η επίτευξη μιας καλύτερης ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρίες. Η καλύτερη ζωή ερμηνεύεται ως πιο ενεργή συμμετοχή στην αγορά εργασίας, ανεξαρτησία και αυτορύθμιση του τρόπου ζωής τους και γενικότερα μία ζωή διευρυσμένων οριζώντων, μία ζωή που δε θα περιορίζεται στα στενά πλαίσια των εξειδικευμένων κρατικών υπηρεσιών. Η όλη προσπάθεια θα βασίζονταν σε ένα ανθρωποκεντρικό σχεδιασμό. Οι στόχοι που υιοθετούνται έχουν τις καταβολές τους στις παραδοχές περί κοινωνικού κεφαλαίου (social capital). Η ύπαρξη αυξημένου κοινωνικού κεφαλαίου (κοινωνικά δίκτυα και μοντέλα εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας) θα επιφέρει βελτιώσεις σε πολλούς τομείς όπως η υγεία, η εκπαίδευση και η αγορά εργασίας.

[...] η αυξανόμενη κοινωνική συμμετοχή θα αναζωογονήσει τη διακυβέρνηση, η ροή πληροφοριών μέσω των δικτύων πληροφόρησης θα βελτίωση της προοπτικές απασχόλησης, οι φιλίες αλληλοϋποστήριξης θα προφυλάσσουν από την κατάθλιψη και τις ασθένειες ενώ, οι σχέσεις αμοιβαιότητας θα δημιουργήσουν μία κουλτούρα όπου η μάθηση και η συνεισφορά θα ακμάσει, και η αυξανόμενη εμπιστοσύνη θα οδηγήσει σε μείωση των εγκλημάτων. (Bates και Davis 2004: 197).

Μια ερμηνεία της αποτυχίας των πολιτικών ενσωμάτωσης –

Τα λάθη στο σχεδιασμό τους

Οι πολιτικές ενσωμάτωσης σε επίπεδο προγραμματικού πολιτικού λόγου και στοχεύσεις θέτουν υψηλούς στόχους, οι οποίοι φαίνεται να βασίζονται σε υψηλά ιδανικά αλλά, τα αποτελέσματα από την εφαρμογή τους είναι μάλλον απογοητευτικά. Παρατηρείται ένα κενό ανάμεσα στις πολιτικές που εφαρμόζονται και στον προγραμματικό λόγο. Το κενό αυτό εντοπίζεται κατά τον Armstrong στο γεγονός της αφαίρεσης από τις πολιτικές αυτές των βασικών αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών (Vlachou 2004).

Μέσω της απόσπασης τους από τα πραγματικά κοινωνικά πλαίσια εφαρμογών, οι διακηρύξεις των δικαιωμάτων και των ευκαιριών (1) αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη τους τις συμβάσεις των ανταγωνιστικών λόγων για πολιτικά αποτελέσματα, (2) είναι περιορισμένες ως προς τις επιδράσεις τους, και πιο συγκεκριμένα είναι περιορισμένες εντός των ορίων μιας ηθικής κριτικής του αποκλεισμού που δεν προσφέρει στρατηγικές υλοποίησης της αλλαγής, και (3) παρουσιάζονται ως «δεδομένες» παρά ως διασφαλισμένες μέσω συγκεκριμένων μέτρων και κατά συνέπεια, περιορίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη σε τεχνικά και γραφειοκρατικά ζητήματα βασικών λειτουργικών διευθετήσεων (Vlachou 2004: 6).

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που η Βλάχου εντοπίζει στην εφαρμογή των πολιτικών ενσωμάτωσης είναι η τάση των σχεδιαστών τους να επικεντρώνουν στις ατομικές αδυναμίες εκείνων για τους οποίους προορίζονται. Η προσέγγιση αυτή εντοπίζει τη πηγή του προβλήματος στο ίδιο το άτομο. Ερμηνεύει δηλαδή τις προς επίλυση κοινωνικές ανισότητες ως προερχόμενες από τις βιολογικές ανισότητες. Εντύπωση προκαλεί πως ενώ υπάρχουν αρκετά στοιχεία που επιβεβαιώνουν την αστοχία και την αποτυχία των προσεγγίσεων αυτών, παρόλα αυτά οι πολιτικές αυτές ακόμα και σήμερα εκπονούνται επηρεασμένες από τις αντιλήψεις αυτές (Leicester και Lovell 1997, Vlachou 1997, Kerzner Lipsky και Gartner 1999, Barton 2001, Donoghue 2003, στο Vlachou 2004). Πρόκειται για μία παράδοση που κυριαρχεί και ακολουθείται με επιμονή. Επικεντρώνοντας στις ατομικές αδυναμίες παραμερίζονται ζητήματα αναγκών, δικαιωμάτων και δικαιοσύνης που σχετίζονται με το κράτος πρόνοιας. Με την αναγνώριση ατομικής ευθύνης στην ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων, οι κοινωνικές ομάδες προσέρχονται αντιμέτωπες στην αρένα των κοινωνικών διεκδικήσεων και των πολιτικών διευθετήσεων ως άνισες, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Ένα ακόμη σημείο που υποδηλώνει την αδυναμία των πολιτικών αυτών και σχετίζεται άμεσα με τα δυο προηγούμενα, είναι η έλλειψη αντιπροσώπευσης των άμεσα ενδιαφερόμενων, των ατόμων με ειδικές ανάγκες, από τις επιτροπές που μελετάνε τα φαινόμενα αυτά. Η μη αντιπροσώπευση ή έστω ο μη αφουγκρασμός των απόψεών τους και των προβλημάτων τους, οδηγεί στη λήψη αποφάσεων που ρυθμίζουν τη ζωή τους από τρίτους. Η κατ' ουσίαν απόρριψη των φωνών αυτών αποκαλύπτει μία σημαντική παθογένεια του ίδιου του συστήματος. Καταδεικνύει το πώς αντιλαμβάνονται οι κυβερνώντες και τα ισχυρά πολιτικά μπλοκ τη θέση και το ρόλο του πολίτη με αναπηρίες στο κοινωνικό σύνολο.

Αυτή η πολιτική δράση βασίζεται σε ένα σύνολο κυρίαρχων υποθέσεων όπως πως (1) ο προσδιορισμός, οι απόψεις, οι προτάσεις και οι εμπειρίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν είναι σε καμία περίπτωση πολύτιμες και πως (2) οι επαγγελματίες και οι γραφειοκρατικοί τεχνοκράτες μπορούν νομότυπα να ερμηνεύουν τη πραγματική φύση των «προβλημάτων» και των «αναγκών», πως μόνο εκείνοι μπορούν με αυθεντία να μιλούν γύρω από το τι είναι το πλέον συμφέρον για το άτομο και την κοινωνία και πως μπορούν να φέρουν σε πέρας αυτές τις ευθύνες εντός ενός πλαισίου «φροντίδας», «θεραπείας» και «παρέμβασης». (Vlachou 2004: 6 – 7).

Οι πολιτικές ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση

(Inclusive educational policies)

Ο σημαντικότερος ίσως τομέας των πολιτικών για την επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης είναι η εκπαίδευση. Η μελέτη της εμφάνισης και εκδήλωσης φαινομένων ρατσισμού ή άλλων διακρίσεων πρέπει να ξεκινήσει από τη μελέτη του εφαρμοζόμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση αποτελεί, κατά τον Powell, τον πρωταρχικό μηχανισμό μέσω του οποίου θα προσδιοριστούν τα άτομα που θα χαρακτηριστούν ως πλήρη και νομιμοποιημένα μέλη της κοινωνίας (2006). Στην ίδια γραμμή οι πολιτικές εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης κατά τον Barton είναι τμήμα μιας προσέγγισης από τη σκοπιά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές σχέσεις. Η προθέσεις και οι αξίες που αυτά πρεσβεύουν είναι κρίσιμες εκφάνσεις της προσπάθειας επίτευξης της ίδιας της κοινωνικής

ενσωμάτωσης (1997). Η εκπαίδευση είναι εκείνο το κοινωνικό πλαίσιο όπου εκτυλίσσονται η ένταση, ο διάλογος και η πολιτική γύρω από την αντίληψη του εαυτού και του «άλλου». Ο ρόλος που η εκπαίδευση παίζει στην κοινωνικοποίηση, στη διαμόρφωση της αντίληψης για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του πολίτη, στο να καταστήσει διαθέσιμη τη διανοητική, πολιτιστική και αναδημιουργική κληρονομιά μιας κοινωνίας, και στην ενίσχυση των επαγγελματικών ευκαιριών είναι ιδιαίτερα δύσκολος και απαιτητικός. Η διάκριση, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός από αυτό το κοινωνικό πλαίσιο μπορούν να έχουν άμεσα αποτελέσματα σε άλλα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου και του σχηματισμού της ταυτότητας (Vlachou 2004). Ο Gillborn από τη πλευρά του θεωρεί ως ζωτικής σημασίας παράγοντα μελέτης το εκπαιδευτικό σύστημα. Αποτελεί ένα θεσμό που από τη μία πλευρά είναι, σύμφωνα με τον επίσημο λόγο της ηγεσίας του, υπερασπιστής της ισότητας των ευκαιριών αλλά, ο τρόπος λειτουργίας του προάγει τις ανισότητες και κυρίως τη φυλετική («Placebo» 2006). Η κατανόηση των πολιτικών ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση απαιτεί πριν από όλα μία σύντομη προσπέλαση του γενικού πλαισίου των πολιτικών γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας.

Η ειδική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας

Σύμφωνα με τον Bines πρέπει κανείς να επικεντρώσει τη μελέτη του σε τρία σημεία. Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα φροντίδας των A.M.E.A., τις κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και την έμφαση στη

διαχείριση [management] και το πρόγραμμα σπουδών, και την επαναδιατύπωση της ορθής πρακτικής γύρω από το ρόλο των καθηγητών της ειδικής εκπαίδευσης (2000).

Από το μεταπολεμικό πλαίσιο έως το τέλος του 20^{ου} αιώνα

Το σύστημα φροντίδας των ατόμων με αναπηρίες περνάει μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο σε μία νέα φάση το 1944. Το γεγονός της ενεργούς συνεισφοράς των ατόμων με αναπηρίες στη μεταπολεμική παραγωγική διαδικασία σε συνδυασμό με την ιδιαίτερα αυξημένη εμφάνιση ανάπηρων, επέτρεψε μία θέαση της αναπηρίας ως μέρους της κοινωνικής καθημερινότητας. Οι συνθήκες αυτές επέδρασαν στη διατύπωση των πρώτων προτάσεων σύνδεσης της ειδικής εκπαίδευσης με το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Armstrong 2003).

Τα χαρακτηριστικά του συστήματος του 20^{ου} αιώνα

Το παραδοσιακό σύστημα ειδικής εκπαίδευσης

Το σύστημα που με κάποιες αλλαγές και διορθώσεις εφαρμόστηκε έως τα τελευταία έτη του αιώνα εμφανίζεται το 1981. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά του υπήρξαν ο σαφής διαχωρισμός των τύπων των εκπαιδευτικών αναγκών, η κατάταξη των αναγκών βάση της σοβαρότητάς τους και ο επακόλουθος διαχωρισμός της απαιτούμενης ανά περίπτωση μέριμνας. Οι τέσσερις κατηγορίες αναπηρίας του 1944 υποδιαιρέθηκαν σταδιακά σε έντεκα.

Τα παιδιά με μερική απώλεια όρασης και μερική απώλεια ακοής διαχωρίστηκαν από τα τυφλά και κωφάλαλα, τα ευπαθή, διαβητικά, επιληπτικά και με σωματικές αναπηρίες, απετέλεσαν τέσσερις ξεχωριστές κατηγορίες, τα μαθησιακώς ελλιπή [educable defective] παιδιά μετονομάστηκαν σε μαθησιακώς μη κανονικά [educationally subnormal], και δυο νέες κατηγορίες, τα με αδυναμία προφορικής επικοινωνίας και τα με μη προσαρμοστικότητα δημιουργήθηκαν (Tomlinson 1982, στο Armstrong 2003: 64).

Η αλλαγή άνοιξε το δρόμο για περαιτέρω ανάπτυξη των κατηγοριών. Επετεύχθη με τη κίνηση αυτή μία ανακατάταξη του ποιος θα μετακινηθεί προς την ειδική εκπαίδευση. Ο Armstrong θα παρατηρήσει πως η αλλαγή αυτή, η οποία επαναπροσδιόριζε τον «άλλο» σε συνάρτηση με τα τότε νεοαναπτυσσόμενα πεδία της αγοράς, μετατόπισε το ενδιαφέρον στη παραγόμενη γνώση, εγκαινιάζοντας μία νέα σχέση μεταξύ γνώσης και εξουσίας (2003). Τότε πρωτοεμφανίζεται ο ιδιαίτερα σημαντικός μέχρι και σήμερα για το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» [Special educational needs].

Ορίζουμε ως «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» τις αναφερόμενες σε θεσμοθετημένες κρίσεις πολιτιστικής αξίας γύρω από τη συμπεριφορά, τις νοητικές λειτουργίες και την υγεία που έχουν ως επακόλουθο συγκεκριμένες ανθρωπολογικές διαφοροποιήσεις που αναγνωρίζονται ως χρήζουσες υποστήριξης ή επιστημονικών υπηρεσιών (Powell 2006: 579).

Το σύστημα βάσιζε τη λειτουργία του στην αντίληψη των σχεδιαστών του να αντιλαμβάνονται ως ρίζα του προβλήματος τις ατομικές αδυναμίες εκείνων για τους οποίους προορίζονταν. Όμως άμεσα υιοθετήθηκαν απόψεις για την ανάπτυξη μιας διαδραστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, χάρη στην αποδοχή της επίδρασης που έχει στους μαθητές με αδυναμίες η διδασκαλία αυτού του τύπου. Το σύστημα του 1981 άφηνε τη διοίκηση της ειδικής εκπαίδευσης στους τοπικούς φορείς [Local Education Authorities]. Αυτή η πολιτική ενθάρρυνε τα σχολεία να αναζητήσουν πόρους από τους τοπικούς φορείς. Η σύνδεση της φροντίδας για τα A.M.E.A. και των απαιτούμενων πόρων για την υλοποίησή της οδήγησε σε συνεχώς και πιο συχνές πιέσεις για αύξηση των διαθέσιμων πόρων, κάτι που είχε ως αντίκτυπο να μην σημειωθούν ιδιαίτερες αλλαγές στη αναλογία της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης σε σχέση με το κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα -

Διαχείριση [management] και πρόγραμμα σπουδών

Το δεύτερο σημείο, ενσωματώνεται στο υπάρχων σύστημα το 1988. Οι μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα με την έμφαση που έδιναν στις απαιτήσεις της αγοράς, η εισαγωγή της οικονομικής διαχείρισης και η επακόλουθη μετατροπή του προγράμματος σπουδών επηρέασαν άμεσα και τις δομές της ειδικής εκπαίδευσης.

Παρόλο που η προσανατολισμένη στην αγορά προσέγγιση στην εκπαίδευση, και ο αντίκτυπο της στη βάση όρων όπως του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων, της γονικής επιλογής, και της ποιότητας της εκπαίδευσης, δεν έχει μελετηθεί σε σχέση προς τις

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την ίδια λεπτομέρεια όπως συνολικά για την εκπαίδευση, υπάρχουν κάποιοι αριθμοί που υποδηλώνουν το πώς η πολιτική και η μέριμνα έχουν επηρεαστεί. Για παράδειγμα έχει υπαινιχθεί πως παρά τη διάθεση επιπλέον χρηματοδότησης μέσω κατανεμημένων προϋπολογισμών, ο αντίκτυπος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολικά προφίλ που σχετίζονται με την εικόνα στην αγορά και στα αποτελέσματα των εθνικών εξετάσεων οδήγησαν σε μία νέα μορφή περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, με τα σχολεία να έχουν να θέσουν ηθικές και επαγγελματικές ανησυχίες ενάντια στη θέση στην αγορά και την οικονομική σκοπιμότητα (Bines 2000: 22).

Η σύνδεση της αγοράς εργασίας προκάλεσε αρνητικές εξελίξεις στην εκπαίδευση των Α.Μ.Ε.Α. Επηρέασε άμεσα την εργασία των δασκάλων της ειδικής εκπαίδευσης, που πλέον έπρεπε να ελίσσονται εντός των απαιτήσεων της εσωτερικής αγοράς για να εξασφαλίσουν τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους και να παραμείνουν πιστοί στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κατανομή των πόρων στα σχολεία επέφερε αλλαγές και περικοπές και στους τοπικούς φορείς που διοικούσαν την ειδική εκπαίδευση. Με την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων αυτών η ειδική εκπαίδευση άρχισε να κλυδωνίζεται από το ανταγωνιστικό πλαίσιο και μεταξύ των σχολείων και εντός του κάθε σχολείου ξεχωριστά, ενώ αναπτύσσονταν και περαιτέρω ανισότητες κατά των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα σπουδών της ειδικής εκπαίδευσης, η ενοποίησή του με το αντίστοιχο εθνικό ανέπτυξε μία νέα δυναμική στη προσέγγισή της. Κατά τον Bines η αλλαγή αυτή επέτρεψε την ανάπτυξη μιας πιο εκτεταμένης θέασης της διαπαιδαγώγησης διευρύνοντας την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και για

εκείνους τους μαθητές με πιο σοβαρές αναπηρίες. Η δημιουργία μιας κοινής διδακτικής γλώσσας δεν περιόριζε σε μία απλή συνύπαρξη τις δυο μαθητικές κοινότητες αλλά διευκόλυνε την προσέγγιση αυτή και με λειτουργικούς όρους (2000). Αυτή η εξέλιξη υπήρξε η πρώτη δειλή προσέγγιση της έννοιας της ενσωμάτωσης. Παρά την εξέλιξη όμως αυτή, η ίδια η κατεύθυνση του προγράμματος σπουδών και η ύπαρξη των εξετάσεων καθιστούσαν το σύστημα προβληματικό. Το μεν πρόγραμμα, με το υψηλό επίπεδο απαιτήσεων του καθιστούσε αδύνατη τη παρακολούθηση του από αρκετούς μαθητές. Η ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων και το εξεταστικό σύστημα, το οποίο ήταν ιδιαίτερα άκαμπτο και αυστηρό, επηρεάζονταν από τις απαιτήσεις της αγοράς. Εκείνες ήταν που οδήγησαν στη χρήση ενοποιημένων πινάκων [league tables] για την εποπτεία των αποτελεσμάτων των επιδόσεων των ιδίων των σχολείων επιδεινώνοντας την κατάσταση.

Ο ρόλος των καθηγητών ειδικής εκπαίδευσης

Σε ό,τι αφορά την ορθή πρακτική και την επαναδιατύπωση της, αναφέρονταν στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου των καθηγητών της ειδικής εκπαίδευσης. Αυτός περιλάμβανε την ανάληψη ενός συνόλου δραστηριοτήτων μακριά από τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Θα ανέπτυσαν ένα συμβουλευτικό ρόλο που θα είχε στόχο να ενισχύσει πέρα από το πρόγραμμα σπουδών, σε συνεργασία με τους υπόλοιπους καθηγητές, τις παρεχόμενες υπηρεσίες γύρω από τη μέριμνα για τους μαθητές με αναπηρία. Επιπλέον ο ρόλος των ειδικών σχολείων και των καθηγητών τους θα

αναβαθμίζονταν χάρη στην ανάθεση σε αυτά των πρωτοβουλιών γύρω από την προσπάθεια επίτευξης της ενσωμάτωσης με τα υπόλοιπα σχολεία (Bines 2000).

Όπως και στη περίπτωση της ανάπτυξης κοινού κώδικα επικοινωνίας, έτσι και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων αλλά και της παρεχόμενης μέριμνας επέδρασαν θετικά προς τη σύλληψη της έννοιας της ενσωμάτωσης. Η κατανόηση της έννοιας αυτής πιστευόταν πως θα οδηγούσε σε μία ευκολότερη αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και θα επέφερε αλλαγές στα σχολεία προς την αναγνώριση, την εκτίμηση και την ανοχή της διαφορετικότητας.

Δεδομένου ότι η ενσωμάτωση αντιμετωπιζονταν περισσότερο ως μία διαδικασία παρά ως μία κατάσταση, αυτές οι προτάσεις περιλάμβαναν μεθόδους ενίσχυσης των ικανοτήτων των δασκάλων και των σχολείων να διαχειριστούν τη συνεχόμενη αλλαγή (Sebba και Ainscow 1996, Clark κ.α. 1997, στο Bines 2000: 24).

Η έως σήμερα εφαρμοζόμενη πολιτική εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης

Η εκπαιδευτική πολιτική που σήμερα εφαρμόζεται στην Αγγλία κινείται για την επίτευξη δυο στόχων. Ο πρώτος στόχος είναι η περαιτέρω βελτίωση του επιπέδου των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τη ταυτόχρονη βελτίωση των επιδόσεων που σημειώνονται από τους μαθητές. Ο δεύτερος είναι η επίτευξη της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης. Για την επίτευξη αυτών των δυο στόχων έχει δομηθεί ένα σύστημα στρατηγικών και μηχανισμών που μεταξύ άλλων προβλέπει τη στενή συνεργασία με τους γονείς, την έγκαιρη επέμβαση, τις αλλαγές στις αρμοδιότητες και

στο τρόπο λειτουργίας των τοπικών φορέων, την εκπαίδευση του προσωπικού και την ανάπτυξη της έρευνας. Η επίτευξη όσο το δυνατόν πιο άρτιων προσφερομένων υπηρεσιών, όσο και της εκπαιδευτική ενσωμάτωσης προβλέπεται πως θα επιτευχθεί με τον εκσυγχρονισμό τόσο των ίδιων των σχολικών εγκαταστάσεων, όσο και την ποιότητα των υπηρεσιών που προφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Οι νέες πολιτικές επικεντρώνουν σαφώς σε μερικά από τα ζητήματα και τα προβλήματα που κληρονομούνται από τα προηγούμενες μεταρρυθμίσεις του συστήματος. Παραδείγματος χάριν, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη των στόχων της ενσωμάτωσης μέσω της αύξησης της δυνατότητας των σχολείων να φιλοξενήσουν ένα ευρύτερο φάσμα ειδικών μαθησιακών αναγκών εντός των κτηρίων τους. Εξελίσσεται με αλλά λόγια μία προσπάθεια να ενισχυθούν τα σχολεία ώστε να αποδεχθούν να αναλάβουν τη σχετική ευθύνη με απώτερο στόχο των αποτελεσματικότερο διαμοιρασμό των προβλεπόμενων πόρων μεταξύ αυτών και των τοπικών φορέων. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των καθηγητών της ειδικής εκπαίδευσης επικυρώνεται αφού, τους ανατίθεται ένας συμβουλευτικός ρόλος γύρω από το πρόγραμμα σπουδών και την υλοποίησή του στόχου της ενσωμάτωσης των Α.Μ.Ε.Α. εντός των δομών του κυρίως σχολείου. Τέλος η εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών, κάτω από νέα αυστηρότερα πρότυπα κινείται στην ίδια λογική επίτευξης μιας όσο το δυνατόν καλύτερης ενσωμάτωσης. (Bines 2000).

Η ηγεσία του υπουργείου παιδείας με την έκδοση της Πράσινης Βίβλου «Αριστεία για όλα τα παιδιά», εξήγγειλε τις δεσμεύσεις της σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική ενσωμάτωση. Συντασσόμενη με την U.N.E.S.C.O. και αποδεχόμενη τη δήλωση της Salamanca που αφορούσε τη εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, σε ένα πλαίσιο ενσωμάτωσης, δήλωνε πως όλα τα παιδιά θα εγγράφονται στο κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα εφόσον δεν συντρέχουν λόγοι για διαφορετική δράση.

Παρά τις υπεκφυγές («εφόσον δεν συντρέχουν λόγοι...») σε αυτή τη δέσμευση, αυτή είναι σημαντική από δύο απόψεις. Κατ' αρχάς, τονίζει μία αναγνώριση από τη πλευρά της βρετανικής κυβέρνησης ότι η ενσωμάτωση έχει μετατραπεί το κυρίαρχο ζήτημα διεθνώς στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (βλέπε, παραδείγματος χάριν, U.N.E.S.C.O. 1994, Clark κ.α. 1995, Ainscow & Sebba 1996, Lipsky & Gartner 1997, Pijl κ.α. 1997). Δεύτερον, εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι οι κύριες επιπτώσεις της ενσωμάτωσης των παιδιών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» βρίσκονται όχι τόσο στην αναδιάρθρωση των παραδοσιακών μορφών ειδικής εκπαίδευσης όσο στην ανάπτυξη νέων δομών και πρακτικών εντός των ιδίων των κυρίως σχολείων (Clark κ.α. 1999).

Σε ό,τι αφορά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά, παρά το γεγονός ότι προβλέπεται επιστροφή του έλεγχου στους τοπικούς φορείς εκείνων των σχολείων που συντηρούνται από επιχορηγήσεις, οι νέες νομοθεσίες δεν επεδίωξαν την αντικατάσταση της ισχύουσας πρακτικής, της επιλογής του σχολείου από τους γονείς. Παραμένει με άλλα λόγια ανέπαφος ο μηχανισμός χρηματοδοτήσεων στη βάση των επιδόσεων που εμφανίζονται σε κάθε σχολείο. Ο Bines θεωρεί ως πιθανό επακόλουθο να υπάρξει μία μεγαλύτερη ποικιλομορφία σχολείων, με επικέντρωση σε διαφορετικές ειδικότητες από το καθένα. Επακόλουθο αυτών είναι να προωθείται και να ενισχύεται η διαχείριση και η επιχειρησιακή ηθική ως λογικές διαχείρισης των σχολείων που δεν θα παρουσιάσουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Πάντα κατά τον Bines, συνεχίζεται ο κεντρικός καθορισμός και έλεγχος του προγράμματος σπουδών. Η τυποποίηση είναι πιθανό να επηρεάσει όλο και

περισσότερο το παιδαγωγικό πνεύμα και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Ακόμη και ο γενικότερος έλεγχος των συνθηκών λειτουργίας, πέρα από τις χρηματοδοτήσεις που αναφέραμε πιο πάνω, θα ασκείται με γνώμονα την επίτευξη ή μη μακροπρόθεσμων στόχων με κυρίαρχο δείκτη την επίδοση των μαθητών ανά ηλικία. Ο έλεγχος αυτός θα γίνεται όπως και προηγούμενα με τη βοήθεια των ενοποιημένων πινάκων.

[...] η αναλογία των μαθητών που κατατάσσονται και οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες τους εξαρτώνται όχι αποκλειστικά στα ατομικά χαρακτηριστικά τους, αλλά κυρίως στη θεσμική ανάπτυξη των (ειδικών) εκπαιδευτικών συστημάτων και στα εφαρμοζόμενα συστήματα κατάταξης. (Powell 2006: 582).

Η χάραξη της πολιτικής αυτής αντιλαμβάνεται ως βασικά μέσα για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων από τους μαθητές και άλλους μηχανισμούς, παράλληλα με τον λογιστικός έλεγχο και την αξιολόγηση, όπως η βελτίωση της παρεχόμενης κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς στη βάση, και εκεί, κεντρικά θεσπισμένων προτύπων. Είναι σαφές ότι ένα μεγάλο μέρος της κυβερνητικής πολιτικής επεδίωξε μέσω της τυποποίησης και με την υποστήριξη μιας σειράς ελέγχου των διαδικασιών, την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της (Bines 2000).

Τέλος, Πολύ σημαντική είναι και η διαπίστωση της μη σύνδεσης των δυο εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τον σχεδιασμό τους. Οι πολιτικές ενσωμάτωσης δεν εμφανίζονται ως εγγενή στοιχεία του κυρίως εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια η πολιτική της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης αντιμετωπίζεται ως ένας ξεχωριστός τομέας, αποσπασμένος από τα πλαίσια εφαρμογής της κυρίως εκπαίδευσης. Όπως ο Florian παρατηρεί το σημαντικότερο πρόβλημα της ειδικής

εκπαίδευσης είναι η αντιμετώπιση της ως ανταγωνιστικής για την εφαρμογή των κυρίως πολιτικών (Vlachou 2004). Είναι προφανές πως οι όποιες μεταρρυθμίσεις στο κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα επηρεάσει το αντίστοιχο ειδικό. Ακόμη, με το τρόπο αυτό οι μεταρρυθμίσεις του κυρίως εκπαιδευτικού συστήματος έρχονται σε πρώτη μοίρα και από τη σκοπιά των κρατικών παροχών. Οι πολιτικές της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης αντιμετωπίζονται ως πρόσθετοι σχεδιασμοί που πρέπει να προσαρμοστούν στις ήδη υπάρχουσες.

Ο ρατσισμός ως φαινόμενο του ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος

Τα τελευταία είκοσι χρόνια δίνεται ιδιαίτερη σημασία από τους προγραμματικούς πολιτικούς λόγους στην ενίσχυση των δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών, τόσο στο επίπεδο της εκπόνησης κρατικών πολιτικών, όσο και στο επίπεδο της λειτουργίας των κρατικών θεσμών. Η διάχυση και η προάσπιση των δικαιωμάτων, των προνομίων και των ευθυνών που σχετίζονται με την έννοια του πολίτη σε όλα τα μέλη της κοινωνίας είναι κατά τη Βλάχου το ζητούμενο της εποχής. Από την άλλη πλευρά παραμένουν ισχυρές και συνεχώς αυξανόμενες οι αποδείξεις των πρακτικών που οδηγούν στο κοινωνικό αποκλεισμό και σχετίζονται με απόψεις για τον τρόπο εφαρμογής των ιδεολογιών γύρω από τα άτομα με αναπηρίες. Ιδιαίτερα για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες η έρευνα γύρω από αυτά αποκαλύπτει τόσο την αποτυχία των πολιτικών που κατά καιρούς έχουν εκπονηθεί όσο και μία αυξανόμενη ανησυχία για τη συνεχιζόμενη καταπάτηση τους μέσω ορισμένων πρακτικών που εντοπίζονται εντός των κρατικών θεσμών. Πολλοί μελετητές παρατηρούν πως οι πρακτικές αυτές που οδηγούν στη περιθωριοποίηση

και τον κοινωνικό αποκλεισμό συνεχίζουν να λειτουργούν σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Morris 1992, 1995, Leicester και Lovell 1997, Vlachou 1997, Kerzner Lipsky και Gartner 1999, Thomas 1999, στο Vlachou 2004).

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης:

- Στα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχει απαγορευτεί η πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση, ή, όταν επιτραπεί η πρόσβαση αυτή, λαμβάνουν μία εκπαίδευση που δεν είναι ίση με αυτή των άλλων παιδιών (Fulcher 1989).
- Σε πολλά σχολεία, άσχετα με το εάν οι πολιτικές ενσωμάτωσης πρέπει να εγγυούνται τη πρόσβαση των μαθητών στο κυρίως πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να αποδείξουν ότι μπορούν να ωφεληθούν από την κυρίως εκπαίδευση προτού να τους δοθεί μία θέση σε αυτήν· με άλλα λόγια, πρέπει να αποδείξουν πως δεν βρίσκονται εκτός των προτύπων (Biklen 2000).
- Οι αποφάσεις γύρω από την εκπαίδευση και την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες έχουν οδηγήσει σε έναν περιθωριοποιημένο πληθυσμό που είναι θεσμοποιημένος, απομονωμένος, υποεκπαιδευμένος κοινωνικά απορριπτός, σωματικά αποκλεισμένος και άνεργος (Oliver 1996, Vlachou 1997, Carrington 1999).
- Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι πλήρως ή μερικώς απομονωμένα στις αξιώσεις για προστασία από τις σκληρές και απάνθρωπες πραγματικότητες των κυρίως σχολείων — όπως η συμπεριφορά του προσωπικού και των μαθητών, η λεκτική και σωματική κακοποίηση, η έλλειψη επαρκών πόρων, το

περιορισμένο και περιοριστικό πρόγραμμα σπουδών, τα μη προσβάσιμα αρχιτεκτονικά σχέδια, κ.λ.π. (Welsh και Brassart 2002, στο Vlachou 2004: 4).

Σύμφωνα με την άποψη των Clark, Dyson, Millward και Robson δεν διαφαίνεται στη βιβλιογραφία μία διαφοροποίηση ανάμεσα στην έννοια της ενσωμάτωσης ως αρχής για τη δόμηση πολιτικών και στην ενσωμάτωση ως τη διαδικασία που λαμβάνει χώρα καθημερινά στα σχολεία. Είναι κρίσιμη η διάκριση των δυο εννοιών. Η πρώτη αποτελεί ένα σύνολο αρχών που είναι κατά τον Lee μονοδιάστατες και απλές στην έκφρασή τους. Η δεύτερη, ως διαδικασία, λαμβάνει χώρα εντός των σχολείων. Είναι η προσπάθεια εφαρμογής των πρώτων, μία διαδικασία που αποδεικνύεται δύσκολη, καθώς καλούνται αυτοί που θα την εφαρμόσουν να αντιμετωπίσουν ένα χαώδες τοπίο αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων και αντιφάσεων (Clark κ.α. 1999).

Το φαινόμενο της καταπάτησης των δικαιωμάτων σχετίζεται με πολλές κοινωνικές κατηγορίες, κυρίως εθνολογικά διακριτές, τα μέλη των οποίων, στον τομέα της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη ευκολία λογίζονται ως έχοντες μαθησιακές δυσκολίες και μεταφέρονται σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με τον Powell η επέκταση της προσφερόμενης εκπαίδευσης στις χώρες που παρατηρείται μία θεσμική προσπάθεια κατεύθυνσης και έλεγχου της πορείας της εργασιακής ζωής των πολιτών τους, συνεπάγεται την αυξημένη μεταφορά μαθητών στα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης ως παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Πολλοί από τους μαθητές που διαφαίνεται πως θα εγκαταλείψουν το σχολείο από τα πρώτα κιόλας έτη του ενθαρρύνονται να μεταπηδήσουν στην ειδική εκπαίδευση. Ο Corbett θα παρατηρήσει πως η χρήση του όρου «ειδικές ανάγκες» υποδηλώνει

αδυναμία από τη πλευρά εκείνων που τους αναγνωρίζεται και φανερώνει προκατάληψη ενάντιον τους (Corbett 1995, στο Barton 1997).

Τα παιδιά που μεταφέρονται στα διάφορα ειδικά προγράμματα αποτελούν ένα ιδιαίτερα ετερογενές μείγμα με κοινωνικά, γλωσσολογικά, φυσιολογικά και διανοητικά μειονεκτήματα, παρατηρεί ο Powell. Οι δημογραφικές διαστάσεις της ηλικίας, του φύλου, της ένδειας, και της εθνικής καταγωγής ποικίλλουν ανά κατηγορία και ανά περιοχή. Είναι φανερό πως δυο διαφορετικές ομάδες που κουβαλάνε το ξεχωριστό τους στίγμα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι εθνολογικές μειονότητες, που αντιμετωπίστηκαν και κατά το παρελθόν από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες με παραπλήσιο τρόπο, βρίσκονται αντιμετώπιες άλλη μία φορά με το φάσμα του κοινού αποκλεισμού, μέσα στην έννοια «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ενώ ο κάθε στιγματισμός δεν σχετίζεται άμεσα με τον άλλο, εντούτοις και οι δυο προέρχονται από μία κοινή ιδεολογική βάση. Δεν είναι άλλη από την ιδεολογία της κανονικότητας. Κάθε ιδεολογία έχει τόσο θεωρητικό, όσο και πρακτικό χαρακτήρα. Πρόκειται για ένα σύστημα ιδεών που αντικατοπτρίζει τόσο πιστεύω όσο και συμφέροντα, τόσο συνειδητά, όσο και ασυνείδητα. Κάθε κοινωνία υιοθετεί τα δικά της ιδεολογικά πρότυπα. Οτιδήποτε δεν συμπίπτει με αυτά αντιμετωπίζεται ως ο «άλλος». Τα πρότυπα της λευκότητας, των μεσαίων ή και υψηλότερων αστικών στρωμάτων και της σωματικής και πνευματικής υγείας δεν χρειάζεται να οριστούν. Αντίθετα αυτά που δημιουργείται η ανάγκη να οριστούν είναι οι αποκλίσεις από τα πρότυπα αυτά. Έτσι γινόμαστε μάρτυρες προσδιορισμών του «άλλου» ως προς το διαφορετικό χρώμα του δέρματός του, τις αναπηρίες του, ακόμα και της ένδειάς του (Mitchell και Snyder 2003, στο Reid και Knight 2006). Στα μάτια της πλειοψηφίας των πολιτών των σύγχρονων κοινωνιών ο «άλλος» δεν είναι κοινωνός της ίδιας κουλτούρας, δεν διαθέτει τις ίδιες εκπαιδευτικές προσλαμβάνουσες δεν μιλά την ίδια

γλώσσα ενώ ακόμη δεν συμμερίζεται και τις ίδιες αντιλήψεις περί ευπρεπείας (Ferguson 2001, στο Reid και Knight 2006). Μοιραία στην μέση αντίληψη καλλιεργείται η αίσθηση πως είναι δικαιολογημένη η μεταφορά μεγάλου αριθμού μελών των εθνολογικών μειονοτήτων αλλά και των Α.Μ.Ε.Α. προς τα συστήματα ειδικής εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι που καλούνται να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική ενσωμάτωση δεν θα μπορούσαν να αποτελέσουν εξαίρεση, όχι ευτυχώς στο σύνολό τους. Πολλές έρευνες μάλιστα αναδεικνύουν το γεγονός πως αρκετοί λευκοί καθηγητές συστηματικά διατηρούν χαμηλά τις προσδοκίες τους για τους έγχρωμους και γενικά τους μαθητές τους που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Μάλιστα φαίνεται πως συχνά αντιδρούν με υπερβάλλοντα ζήλο και αυστηρότητα σε φαινόμενα απειθαρχίας (Gillborn «Placebo» 2006).

Αυτές οι δήθεν κανονικές προσδοκίες προσφέρουν τη δικαιολογία πολλοί καθηγητές να διατηρούν τους μαθητές τους σε επίπεδα που πιθανά να μην είναι γνώριμα σε εκείνους που δεν έχουν ευρωπαϊκή προέλευση ή ακόμη και σε εκείνους τους μαθητές με αναπηρίες. Επειδή οι περισσότεροι άνθρωποι στη σύγχρονη κοινωνία αντιλαμβάνονται τους μαθητές με αναπηρίες ως ποιοτικά διακριτούς (π.χ. εμπειρικά μη κανονικούς· Shapiro 1999), «το κυνήγι της αναπηρίας» στους μαθητές – παραπεμπτικό, διαγνωστικό, καταταξιακό, ταξινομικό και θεραπευτικό – εμφανίζεται ως αντικειμενικό, δίκαιο και αγαθοεργό (Baker 2002, στο Reid και Knight 2006: 19).

Έτσι ο «άλλος» περιθωριοποιείται ως «ελαττωματικός» και μεταφέρεται στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο νέος διαχωρισμός βασίζεται στην αδυναμία ανταπόκρισης στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της νέας εποχής. Αυτό αποτελεί και ένα

παραπάνω λόγο αυτό οι δυο αυτές ομάδες να τυχαίνουν κοινής αντιμετώπισης. Για αρκετούς μελετητές οι νέες τεχνολογίες, που βοήθησαν στη μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, και γενικότερα οι αλλαγές στον χώρο των επικοινωνιών θα επηρεάσουν καταλυτικά. Πλέον θα αντιμετωπίζουν πιο άμεσα το φάσμα της περιθωριοποίησης όλοι εκείνοι που δεν θα είναι σε θέση να αφομοιώσουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που οι σύγχρονη εποχή απαιτεί (Barnes και Mercer 2003: 33).

Η ιδεολογία της κανονικότητας, συνειδητή ή ασυνείδητη, κατασκευάζει συστήματα που οι ομάδες αυτές μοιραία μειονεκτούν. Έτσι μοιραία τα ειδικά εκπαιδευτικά συστήματα απομακρύνουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από το κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα. Η απομάκρυνση αυτή είναι και σωματική. Εκτός από τα ξεχωριστά προγράμματα μαθημάτων, δημιουργούνται και διαφορετικές τάξεις εντός του ίδιου χώρου.

Ανά την Ευρώπη, υπάρχει ένα πλήθος διαρρυθμίσεων ειδικής εκπαίδευσης, με την αναλογία των μαθητών στα ξεχωριστά σχολεία ή τάξεις να κυμαίνεται από λιγότερο του 1 τις εκατό έως πάνω από 6 τις εκατό του συνόλου των μαθητών (Powell 2006: 582)

Μέσω της έρευνάς του ο Powell θα διαπιστώσει την κατακόρυφη αύξηση του αριθμού παιδιών που μεταφέρθηκαν προς την ειδική εκπαίδευση, σε εκείνα τα κρατικά συστήματα που αντιμετωπίζουν θεσμικά τη διαφοροποίηση. Θα παρατηρήσει πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να βρεθούν δίχως ή με μειωμένη εκπαίδευση ζουν σε χώρες που παραδόξως θεσμοποιούν τα συστήματα ειδικής εκπαίδευσης τους για να επιτύχουν τον στόχο της εκπαίδευσης όλων. Ο θεσμικός έλεγχος γίνεται αντιληπτός από την ύπαρξη πολλών υπηρεσιών, κυρίως

συμβουλευτικών, γύρω από τις ανάγκες και τους κινδύνους που πιθανά να αφορούν διάφορες εκφάνσεις της ζωής κάποιου.

Παρόλο που η εκπαιδευτική διεύρυνση διευκόλυνε στην επιβεβαίωση του στόχου της διαπαιδαγώγησης όλων των παιδιών, η αυξανόμενη ανομοιογένεια οδήγησε στη διαφοροποίηση και στη τυποποίηση, οι προσπάθειες επίλυσης της έντασης ανάμεσα στην διευρυμένη πρόσβαση και στους οργανωτικούς περιορισμούς: Κανόνες «πρόσβασης» και «μετάβασης» ρύθμιζαν την εξαίρεση εκείνων που κρίνονταν ως «μη εκπαιδεύσιμοι» [ineducable] ή ανάπηροι (Richardson 1999, στο Powell 2006: 578).

Οι πρόσφατες διακρατικές μελέτες γύρω από την ειδική εκπαίδευση και τον κοινωνικό αποκλεισμό αναφέρονται σε τρεις ευρείες ομάδες μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για τα παιδιά με αναπηρίες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα παιδιά με μειονεκτήματα [disadvantages]. Αυτή η τυπολογία υπογραμμίζει τις κύριες ομάδες που εξυπηρετούνται από τα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης και τις σχετικές με αυτά πολιτικές (Powell 2006). Είναι όμως ιδιαίτερα σημαντική η επισήμανση πως οι ομάδες αυτές δέχονται σοβαρό στιγματισμό που πιθανά να ακολουθεί τα μέλη τους εφ' όρου ζωής. Όπως θα παρατηρήσει ο Bines, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η αυξανόμενη επιρροή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ειδικότερα με την ανισότητα και την έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης και δικαιοσύνης, πρέπει να θεωρήσουμε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως κοινωνικές κατασκευές και ως έναν δείκτη όχι των μεμονωμένων δυσκολιών ή της αναπηρίας αλλά των κανονιστικών και μεροληπτικών συμπεριφορών και πεποιθήσεων και ως αδυναμία της κοινωνίας να απαλλαγεί από τα

περιβαλλοντικά και δομικά εμπόδια προς την επίτευξη της πλήρους οικονομικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Αυτές οι αναλύσεις συνδυάζουν τα ζητήματα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με άλλες κοινωνικές ανισότητες, όπως αυτές που σχετίζονται με την εθνολογική καταγωγή, το φύλο και την κοινωνική τάξη, ακόμα και με ζητήματα κεκτημένων επαγγελματικών δικαιωμάτων ως παραδείγματα σχέσεων εξουσίας που συμβάλλουν στην καταπίεση και περιορίζουν τον αυτόπροσδιορισμό (Bines 2000).

Ο Barton αφού διαπιστώσει και αυτός με τη σειρά του πως η διαδικασία αποκλεισμού από το κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει μία πρωτοφανή συχνότητα τα τελευταία χρόνια, θα παραδεχθεί πως δυο στους τρεις μαθητές που θα απορριφθούν από τους κυρίως σχολικούς θεσμούς δεν θα επιστρέψουν ποτέ. Η κοινωνική ομάδα με τη μεγαλύτερη εμφάνιση των φαινομένων απομόνωσης είναι οι έγχρωμοι μαθητές. Αυτό συνεπάγεται μία υπερπαρουσία τους στην ειδική εκπαίδευση. Η πρακτική αυτή συμφωνεί πως υποστηρίζεται από την αντίληψη που δεν επιθυμεί εντός των ορίων του σχολείου εκείνους τους μαθητές που αποκλείουν από τα εκάστοτε πρότυπα. Ακόμη, θα υποστηρίξει πως η συνεχής χρήση του όρου «ειδικές ανάγκες» αναστέλλει την ανάπτυξη μιας κριτικής ανάλυσης γύρω από την ενσωμάτωση και προβλέπει πως όσο ο όρος αυτός θα είναι μέρος του εκπαιδευτικού λεξιλογίου η ύπαρξη δυο διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων θα συνεχίσει να υφίσταται (Barton 1997).

Οι Clark, Dyson, Millward και Robson θα προχωρήσουν τη σκέψη του Barton παραπέρα, υποστηρίζοντας πως η όλη λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης δεν έχει ως πρώτο στόχο της την εξυπηρέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά την «άνεση» και τη «σταθερότητα» του κυρίως εκπαιδευτικού συστήματος (Clark κ.α. 1999). Απόρροια της θέσης αυτής είναι η απόρριψη της ειδικής

εκπαίδευσης ως μη απευκταίας διαδικασίας. Είναι η λειτουργία των σχολείων κατ' αυτούς που οφείλει να αλλάξει για την επίτευξη του στόχου της σχολικής ενσωμάτωσης

Πιο συγκεκριμένα, δημιουργώντας δομές στα σχολεία που επιτρέπουν στους καθηγητές να εργαστούν μαζί μέσα σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων, θα πρέπει να επιτρέψει στις ομάδες εκείνες να αναπτύξουν δράσεις ακόμα και για τους πλέον προβληματικούς από τους μαθητές τους. Το «σχολείο ενσωμάτωσης» [inclusive school], κατά συνέπεια, είναι διαφορετικό από το κυρίως σχολείο όχι μόνο στους όρους των δεσμεύσεών του στην ενσωμάτωση, αλλά και στους όρους των εσωτερικών δομών και πρακτικών του (Clark κ.α. 1999: 158).

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντας ο αντίκτυπος της οικονομικής λογικής με την οποία τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να λειτουργήσουν, σε ό,τι αφορά το ζήτημα του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού που εδώ μελετάται. Η μεταστροφή της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος προς μία ατομιστική και ανταγωνιστική ατζέντα, επηρέασε άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οι διευθύνσεις των σχολείων αντιμετώπισαν πλέον την ειδική εκπαίδευση. Έχοντας τα σχολεία ως δεδομένο το πολύ συγκεκριμένο και αυστηρό πρόγραμμα σπουδών από τη μία πλευρά και την ανάγκη του προσδιορισμού τους βάση των ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων τους σε μία εκπαιδευτική αγορά που ανταγωνίζονται τα άλλα σχολεία ακόμα και με όρους επιβίωσης. Τα πρώτα παράπονα ήρθαν από του ίδιους τους καθηγητές. Το πολύ περιορισμένο πρόγραμμα σπουδών δεν τους επιτρέπει να διαχειριστούν τις διάφορες προσωπικότητες των μαθητών τους. Έτσι καταφεύγουν σε ομαδοποιήσεις των

μαθητών τους βάση των ικανοτήτων τους [ability grouping] ώστε να επιτύχουν τη καλύτερη δυνατή διαχείρισή τους.

Οι διευθυντές των σχολείων από τη πλευρά τους αντιλαμβάνονται την ειδική εκπαίδευση στα πλαίσια αυτά ως ιδιαίτερης προσοχής ζήτημα αναφορικά με τη φήμη των σχολείων τους και τον αντίκτυπο που αυτή θα έχει στη προσπάθεια προσέλκυσης νέων μαθητών. Η ύπαρξη μία φήμης που θέλει ένα σχολείο ως αποτελεσματικό στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες, υπάρχει ο φόβος να το μετατρέψει σε λιγότερο ελκυστικό προϊόν στην αγορά, μία και θα προτιμάται από τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Clark κ.α. 1999)! Είναι στις περιπτώσεις αυτές αναμενόμενη μία προσπάθεια περιορισμού του αριθμού των μαθητών αυτών. Η ενσωμάτωση με άλλα λόγια απειλεί τα συμφέροντα των άλλων σχολικών ομάδων.

Ο ρατσισμός ως φαινόμενο του ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος

στις Η.Π.Α.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον προσθετό στοιχείο στην εργασία αυτή είναι η διαπίστωση της ύπαρξης παραπλήσιων φαινομένων ρατσιστικής διάκρισης στην άλλη πλευρά του ατλαντικού. Ακριβέστερα, το φαινόμενο που στην Ευρώπη τώρα αρχίζει να σχηματοποιείται και να απασχολεί τους μελετητές, φαίνεται εκεί να εμφανίζεται, με παραλλαγές εδώ και πενήντα χρόνια. Ήταν το 1954 όταν το ανώτατο δικαστήριο εξέδιδε την ιστορική, κατά τους Ferris και Connor, απόφαση Brown. Σύμφωνα με αυτήν, το δικαστήριο αναγνώριζε πως η πρακτική απομόνωσης των μαθητών εξαιτίας του χρώματος τους, θα προκαλούσε στους έγχρωμους μαθητές:

[...] ένα αίσθημα κατωτερότητας σε ότι αφορά τη θέση τους στο κοινωνικό σύνολο που μπορεί να επηρεάσει τις καρδιές και τα μυαλά τους κατά τρόπο που πιθανά να είναι μη αναστρέψιμος (Williams 1987, στο Ferri και Connor 2005: 455).

Η σημασία της απόφασης έγκειται στο τρόπο που η επίκληση της αποτέλεσε αρωγό για την επίτευξη της ενσωμάτωσης στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο το δυνατόν περισσότερων έγχρωμων παιδιών. Μάλιστα η αναφορά στις αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις αποτέλεσε ένα πολύ σημαντικό επιχείρημα και στη φαρέτρα για την καταπολέμηση των διακρίσεων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η νομοθεσία γύρω από το ζήτημα της ειδικής εκπαίδευσης οφείλει συνεπώς σημαντικό κομμάτι από το σκεπτικό της στην απόφαση αυτή.

Ακολουθώντας αυτή την επιχειρηματολογία, η δικονομία και η νομοθεσία, σε ό,τι αφορά την ειδική εκπαίδευση, εφαρμόζει τις ίδιες αρχές στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, και κατά συνέπεια η ειδική εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται ως μία από τις παρακαταθήκες περί ισότητας του Brown (Losen και Orfield 2002, στο Ferri και Connor 2005: 456).

Γίνεται αντιληπτό πως στην Αμερική η συζήτηση γύρω από την σχολική ενσωμάτωση και την ειδική εκπαίδευση συνδέθηκε από νωρίς με την πολιτική διαμάχη υπέρβασης των πολιτικών και των πρακτικών του κοινωνικού αποκλεισμού που βασίζονται και στο φυλετικό ρατσισμό και στην περιθωριοποίηση της αναπηρίας.

Μια σύντομη ιστορική αναδρομή της κατάστασης

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και υπό την επίδραση των ιδεών της ευγονικής, δημιουργήθηκαν στην Αμερική ξεχωριστές κτιριακές εγκαταστάσεις στέγασης των παιδιών με διανοητικές αναπηρίες. Με τα χρόνια αναπτύχθηκαν και νέες κατηγορίες όπως, οι μαθησιακές δυσκολίες, η διανοητική καθυστέρηση, η συναισθηματική διαταραχή, και η πολιτισμική αποστέρηση. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές βοήθησαν υπέρ μιας περαιτέρω απομάκρυνσης παιδιών, κυρίως μεταναστών και εγχρώμων, από το κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα. Μέχρι την δεκαετία του 1970 πολλοί μαθητές με αναπηρίες, σε διάφορες περιοχές της Αμερικής, δεν γίνονταν καν δεκτοί στα κατά τόπους κυρίως σχολεία, εάν το ίδιο το σχολείο επικαλούνταν ανικανότητα να τους φιλοξενήσει, μία πρακτική που ήταν δημοφιλής. Το 1975 ψηφίζεται νόμος που εξασφάλιζε σε όλα τα παιδιά με αναπηρίες δωρεάν και ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η αλλαγή αυτή ωφέλησε πολλά παιδιά με αναπηρίες που απέκτησαν πρόσβαση στα σχολικά κτήρια αλλά, όχι και στις ίδιες τάξεις με τα υπόλοιπα παιδιά. Ένα ακόμη αρνητικό στοιχείο της αλλαγής αυτής όμως ήταν η νέα τάση κατηγοριοποίησης, ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιών που άνηκαν σε μειονοτικές φυλετικές εθνότητες και που προηγουμένα συμμετείχαν στη κυρίως εκπαιδευτική διαδικασία, με άμεσο αποτέλεσμα την μετακίνηση τους στα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη δυο ξεχωριστών συστημάτων εκπαίδευσης αντικατόπτριζε τις ανισότητες που σχετίζονταν με τα ρατσιστικώς απομονωμένα σχολεία (Ferrí και Connor 2005).

Αυτό που διαιωνίζει την καταπίεση, συνεπώς, είναι οι διαδεδομένες αντιλήψεις και συμπεριφορές γύρω από τη φυλή, την τάξη, το φύλο,

και την αναπηρία, και οι συνακόλουθες ιδεολογίες που διαμορφώνουν αυτά τα συστήματα μειονεκτημάτων. Ένα παράδειγμα του αντίκτυπου της ιδεολογίας της κανονικότητας [normalcy] είναι το γεγονός ότι οι έγχρωμοι και ενδεείς σπουδαστές που χαρακτηρίζονται ως έχοντες μαθησιακές δυσκολίες, ως διανοητικά καθυστερημένοι και συναισθηματικά διαταραγμένοι είναι διαχωρισμένοι εντός των σχολείων σε σαφώς υψηλότερα ποσοστά από αυτά των λευκών συναδέλφων τους (Losen & Orfield 2002, στο Reid και Knight 2006: 19).

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό μετά την υπόθεση Brown, είναι ο πολλαπλασιασμός με γεωμετρική πρόοδο στην Αμερική των ειδικών τεστ που χρησίμευαν για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών. Έχοντας ως δεδομένη μία ακαδημαϊκή αντίληψη του προτύπου του μέσου λευκού μαθητή και των όσων αντιπροσώπευε, τα τεστ αυτά βοήθησα, έχοντας μάλιστα πολύ σημαντικό εργαλειακό ρόλο στην κατηγοριοποίηση των αδυναμιών των μαθητών που απέκλιναν από το πρότυπο.

Ο θεσμικός ρατσισμός στην εκπαίδευση της Αμερικής σήμερα

Κατά τους Reid και Knight τα στοιχεία πρόσβασης των φτωχών αλλά και των έγχρωμων μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως έχοντες μαθησιακές δυσκολίες αποδεικνύουν σε συντριπτικό ποσοστό την αδυναμία εισαγωγής τους στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αμερικής. Η βελτίωση της πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση για ορισμένους πληθυσμούς (π.χ. πρώτη γενεά, χαμηλά εισοδήματα,

μαθητές με ειδικές ανάγκες και υποεκπροσωπούμενες μειονότητες) εμφανίζονται ως πρώτη προτεραιότητα ζητήματα για τη βελτίωση του ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως οι πρόσφατες δημογραφικές αλλαγές του πληθυσμού των πρωτοετών με αναπηρίες στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα εάν αναγνωστεί με λάθος τρόπο θα οδηγήσει στο συμπέρασμα της αύξησης της εισόδου τους.

Το 2000, παραδείγματος χάριν, 66.197 πρωτοετείς με ειδικές ανάγκες, ή 6% πλήρους απασχόλησης, πρωτοετείς — συμπεριλαμβανομένων σπουδαστών με προβλήματα ακοής, ομιλίας, ορθοπεδικά, ή και υγείας, μερική ή ολική τύφλωση και από του καταταγμένους ως έχοντες μαθησιακές δυσκολίες— εγγράφηκαν στα τετραετούς φοίτησης δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα (Henderson 2001, στο Reid και Knight 2006: 20).

Στη πραγματικότητα όμως, οι στατιστικές αποκρύπτουν την υπερπαρουσίαση των μειονοτικών σπουδαστών στην ειδική εκπαίδευση στα γυμνάσια και κατά συνέπεια την μη παρουσία τους στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι στατιστικές δεν αποκαλύπτουν ακόμη πώς η αποτυχία πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση οφείλεται στη ανεπάρκεια των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα ειδικά γυμνάσια. Τα στατιστικά ξεγέλανε και σε ένα άλλο σημείο κατά τον Henderson. Ο αριθμός συγκεκριμένα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες που συνεχίζουν στα ανώτερα ιδρύματα αυξήθηκε τα τελευταία δώδεκα χρόνια από το 16% στο 40%. Όμως μία καλύτερη ανάγνωση αποδεικνύει πως τα άτομα αυτά είναι στο σύνολό τους λευκοί εκπρόσωποι των ανώτερων ή μέσων κοινωνικών στρωμάτων (Reid και Knight 2006). Ένα άλλο ενδιαφέρον στατιστικό είναι η υπερεκπροσώπηση των έγχρωμων μαθητών στην ειδική εκπαίδευση άσχετα με την οικονομική τους κατάσταση, η οποία

στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι άσχημη. Το αντίστοιχο ποσοστό των λευκών μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και ταυτόχρονα μετακινούνται στην ειδική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Η πλέον πειστική εξήγηση για αυτό το φαινόμενο είναι πως οι γονείς των παιδιών αυτών, έχοντας την οικονομική δυνατότητα για εξειδικευμένες εξετάσεις, επιτυγχάνουν, χάρη σε αυτές, τα παιδιά τους να κατηγοριοποιηθούν σε πιο αποδεκτές κοινωνικά κατηγορίες. Για παράδειγμα η διάγνωση της δυσλεξίας δεν αποτελεί λόγο μετακίνησης του παιδιού στην ειδική εκπαίδευση (Carrier 1986, στο Reid και Knight 2006).

Σύμφωνα με τον Sleeter (1987), η χρήση των κατατάξεων των μαθησιακών δυσκολιών αναπτύχθηκε γρήγορα γιατί επέτρεπε στις οικογένειες των Λευκών, μεσοαστικών παιδιών που αδυνατούσαν να προσεγγίσουν τις αυξημένες ακαδημαϊκές προσδοκίες των προγραμμάτων των μεταρρυθμίσεων της μετά – Sputnik εποχής, να αποκτήσουν ένα διαφορετικό και λιγότερο στιγματισμένο τρόπο να εξηγήσουν τις δυσκολίες των παιδιών τους και ταυτόχρονα να αποκτήσουν πρόσβαση στις ειδικές υπηρεσίες. Με άλλα λόγια, η κατάταξη επέτρεπε σε ένα νέο σύνολο κυρίως Λευκών, μεσοαστικών παιδιών να λάβουν εκπαιδευτική υποστήριξη δίχως να αναμειγνύονται με τους ήδη υπάρχοντες μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης (Sleeter, 1987, στο Ferri και Connor 2005: 458).

Από πρόσφατες μελέτες τονίζεται ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που αποδεικνύει τη ρατσιστική αντιμετώπιση που σημειώνεται στην Αμερική. Οι μελέτες αυτές αναδεικνύουν το πως η αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζεται με ανόμοιο τρόπο για τους λευκούς μαθητές και για τους έγχρωμους.

Για τους λευκούς μαθητές, η αναγνώριση του προβλήματος είναι πιθανότερο να εγγυηθεί την πρόσβαση τους σε πρόσθετες υπηρεσίες στήριξης, τη διατήρησή τους στο κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα, και τη διευκόλυνσή τους κατά τις εξετάσεις τους (Parrish 2002). Για τους έγχρωμους μαθητές ο χαρακτηρισμός τους ως άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί να οδηγήσει στη μειωμένη πρόσβαση στην κυρίως εκπαίδευση και ακόμα πιο δύσκολη μετάβαση μέσω των εξετάσεων προς τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Oswald Coutinho και Best 2002, Parrish 2002, Fierros και Conroy 2002, Osher, Woodruff και Sims 2002 και Artiles κ.α. 2002 στο Ferri και Connor 2005).

Τέλος, το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο. Το στοιχείο αυτό έρχεται να ενισχύσει τα μέχρι τώρα δεδομένα για το ρατσιστικό πρόβλημα φωτίζοντας μία τελείως διαφορετική πτυχή του. Είναι ο χαρακτηρισμός κάποιων παιδιών ως ιδιαιτέρως ταλαντούχα [giftedness] και η δυνατότητα συγκέντρωσης τους σε ειδικές τάξεις. Η δυνατότητα αυτή έχει επιτρέψει στα σχολεία να διαχωρίσουν «προστατευτικά» συγκεκριμένες κατηγορίες λευκών μαθητών (Oakes κ.α. 1997). Η Oakes και οι συνεργάτες της υποστηρίζουν πως η διαδικασία εντοπισμού των παιδιών αυτών μετατράπηκε σε μία συστηματική διαδικασία απομόνωσης των (λευκών) αυτών παιδιών εντός των σχολείων. Η εδώ ειδοποιός διαφορά είναι η παροχή στα απομονωμένα παιδιά σαφώς πιο ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών(1997).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Armstrong, Felicity και Barton, Len. (επίμ.). 1999: ***Disability, Human Rights, and Education: Cross - Cultural perspectives***. Disability, Human Rights & Society Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Armstrong, Felicity, Armstrong, Derrick και Barton, Len. (επίμ.). 2000: ***Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives***. London: David Fulton Publishers.
- Armstrong, Felicity. (επίμ.). 2003: ***Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education***. Inclusive Education: Cross cultural Perspectives Dordrecht - Boston - London: Kluwer Academic Publishers.
- Barnes, Colin και Mercer, Geof: 2003: ***Disability***. Cambridge - Malden: Polity Press.
- Barry, Brian. 1998: ***Social exclusion, social isolation and the Distribution of Income***. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Barton, Len. 1997: ***Inclusive education: romantic, subversive or realistic?*** International Journal of Inclusive Education 1 (3): 231-242, Taylor and Francis.
- Bates, Peter και Davis, Fabian A. 2004: ***Social capital, social inclusion and services for people with learning disabilities***. Disability & Society 19 (3): 195-207, Taylor & Francis Ltd.
- Bines, Hazel. 2000: ***Inclusive Standards? Current developments in policy for special educational needs in England and Wales***. Oxford Review of Education 26 (1): 21-33, Taylor & Francis Ltd.

- Bonilla-Silva, Eduardo. *Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation*. American Sociological Review 62 (3): 465-480, American Sociological Association.
- Clark, Catherine, Dyson, Alan, Millward, Alan και Robson, Sue. 1999: *Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and Reconstruct 'Inclusive School'*. British Educational Research Journal 25 (2): 157-177, Taylor & Francis, Ltd.
- Fitch, Frank E. 2002: *Disability And Inclusion: From Labeling Deviance To Social Valuing*. EDUCATIONAL THEORY 52 (4):
- Gillborn και David. 2006: *Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 27 (1): 11-32, Taylor and Francis.
- Gillborn, David. 2006: *Citizenship Education as Placebo: 'Standards', Institutional Racism and Education Policy*. Education, Citizenship and Social Justice 1 (1): 83-104, SAGE Publications.
- Hastings, Jillian και How, Thomas. 2005: *Accessing the Nation: Disability, political inclusion and built form*. Urban Studies 42 (3): 527-544, Taylor and Francis.
- Heywood, Andrew. 2000: *Key Concepts in Politics*. New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- McCrudden, Christopher. 1982: *Institutional Discrimination*. Oxford Journal of Legal Studies 2 (3): 303-367, Oxford University Press.
- Ouseley, H. 1992: *Resisting Institutional Change*, στο: Gill, Dawn, Mayor, Barbara και Blair, Maud (επίμ.), *Racism and Education: Structures and Strategies*, σ.σ. 119-133.
- Papadakis, Nikos. *Towards a multidimensional tertium comparationis: Issues of*

comparative research in public policy concerning multiculturalism.

- Powell, Justin J. W. 2006: *Special Education and the risk of becoming Less Educated*. European Societies 8 (4): 577-599, Routledge - Taylor & Francis Group.
- Reid, Kim και Knight, Michelle G. 2006: *Disability Justifies Exclusion of Minority Students: A Critical History Grounded in Disability Studies*. Educational Researcher 35 (6): 18-23,
- Sayce, Liz. 1998: *Stigma, discrimination and social exclusion: What's in a word?* Journal of Mental Health 7 (4): 331-343, Shadowfax Publishing and Carfax Publishing Limited.
- Shapiro, Joseph P. 1994: *No Pity: People with Disabilities forging a new Civil Rights Movement*. New York: Times Books - Randomhouse.
- Sniderman, Paul M., Piazza, Thomas, Tetlock και Kendrick, Ann. 1991: *The New Racism*. American Journal of Political Science 35 (2): 423-447, Midwest Political Science Association.
- Thomas, Philippa. 2005: *Disability, Poverty and the Millennium Development Goals: Relevance, Challenges and Opportunities for DFID*. Disability KaR.
- Vlachou, Anastasia. 2004: *Education and inclusive policy making: implications for research and practice*. International Journal of Inclusive Education 8 (1): 3-21, Taylor and Francis Ltd.
- Δήμου, Γεώργιος Η. 1998: *Απόκλιση - Στιγματισμός*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Κογκίδου, Δήμητρα. 1998: *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Οικογένεια*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. 1999: *Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών*, στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου - Αλιπράντη, Λ.,

Γερμανός, Δ. και Οικονόμου, Θ. (επίμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*, σ.σ. 11-30.

Παπαδάκης, Νίκος Ε. 2003: *Εκπαιδευτική πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

Παπαδημητρίου, Ζήσης. 2000: *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός: Εισαγωγή στο Φυλετικό Μίσος*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

Πυργιωτάκης, Ιωάννης Ε. 1984: *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη - Μιχαήλ Πέτρου Γρηγόρης.

Τσιάκαλος, Γιώργος. 2000: *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.