



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ

ΛΑΖΑΡΟΣ ΤΕΝΤΟΜΑΣ
Διδακτορική Διατριβή

ΠΑΙΔΙΑ ΕΞΟΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΟΙΚΟΣΙΤΑ

Εμπειρίες της Αναπηρίας
στο Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο

Επιβλέπουσα: Καθηγήτρια Δήμητρα Γκέφου Μαδιανού

Αθήνα 2011



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΑΙΔΙΑ ΕΞΟΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΟΙΚΟΣΙΤΑ

Εμπειρίες της Αναπρύας
στο Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο

Λάζαρος Τεντόμας
Α.Μ: 5208Δ020

Επβλέπουσα: Καθηγήτρια Δήμητρα Γκέφου-Μαδιανού

ΑΘΗΝΑ - ΜΑΪΟΣ 2011

*Αφιερώνω την εθνογραφία
στους μαθητές μου Περικλή, Ρότζερ και Τάκη,
που τόσο πρόωρα έφυγαν από κοντά μας.*

What did we think we were doing: pursuing knowledge
for the benefit of humankind?
Informing policy and practice?
Helping disabled people?
Building networks?
Developing our own careers?
Having a freebie at someone else's expense?
All of those things probably and more; but also much less.
(Oliver 1997:15)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	13
-------------	----

Εισαγωγή	15
----------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Αναπηρία και Σχολική Ζωή: Μετά την πολυφωνική εμπειρία	25
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η Ελληνική Εμπειρία στην Ειδική Εκπαίδευση: Από τον Ιδρυματισμό στην Ένταξη και στις «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»	43
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μεθοδολογικά και Θεωρητικά Ζητήματα
της Έρευνας της Αναπηρίας

3.1 Από την Ερμηνεία των Συμβόλων στην Ερμηνεία των Πρακτικών	57
--	----

3.2 Η Εθνογραφική Έρευνα στον Τόπο του Ειδικού: Διαπραγματεύσεις στα Όρια της Δυποκειμενικότητας	75
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Περί ποιότητας και ωφέλειας της «βαριάς βιομηχανίας της εκπαίδευσης»

Εισαγωγή	91
4.1 Συνεδριάζοντας για τους Ανάπρους Μαθητές	97
4.2 Η βαθμολογία των μαθητών και το ζήτημα της φροντίδας	109

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Αναγνωρίζοντας την Αναπρία στο Ειδικό Σχολείο:
Αντικατοπισμοί, διαπραγματεύσεις και όρια

Εισαγωγή	121
5.1 Πώς και Γιατί στο Ειδικό Σχολείο;	127
5.2 Από την Εξουσία της Δάγνωσης και της Είβλεψης στη Διαχείριση της Υποκειμενικότητας.	145

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Απεικονίσεις της Αναπρίας
στις Σχέσεις του Ειδικού Σχολείου
με την Κοινότητα

Εισαγωγή	163
6.1 «Οι Ανάπροι είναι Stars!»: Οι ανάπροι μαθητές ως φαινόμενο	169
6.2 Οι Δημόσιες Εμφανίσεις των Μαθητών ως Στοιχείο Διαπλοκής της Ατομικής με τη Συλλογική Εμπειρία της Αναπρίας	183

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Πολιτικές Συναισθημάτων στο Ειδικό Σχολείο.

Εισαγωγή	197
7.1 Αναπρία και Συναισθήματα: Θέμα Ενσυναίσθησης και Αισθησιακότητας	199
7.2 «Αν δεν έχεις ο ίδιος το πρόβλημα, δεν μπορείς να καταλάβεις τον άλλον»: Ενσυναισθητικές Διαδικασίες στον Τόπο του Ειδικού Σχολείου	221
Επίλογος	249
Σημειώσεις	259
Ελληνική Βιβλιογραφία	271
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	273

Ευχαριστίες

Καταρχήν ευχαριστώ τα μάτια μου που άντεξαν στην καταπόνηση. Ευχαριστώ τη μητέρα μου για όσα έκανε για μένα όλη αυτή την περίοδο. Ευχαριστώ την καθηγήτριά μου Δήμητρα Γκέφου-Μαδιανού για την άψογη συνεργασία, καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, αναπληρώτρια καθηγήτρια Ελένη Παπαγαρουφάλη και επίκουρη καθηγήτρια Αθηνά Αθανασίου.

Ευχαριστώ θερμά τη Μαρία Καββαδία που επιμελήθηκε το layout και το εξώφυλλο της διατριβής και ήταν δίπλα μου όλα αυτά τα χρόνια, όπως και την Κοραλία Σωτηριάδου για τη διόρθωση.

Ευχαριστώ τη Φερηνίκη Σταγάκη, που πριν από δέκα χρόνια μου άνοιξε απλόχερα την πλούσια βιβλιοθήκη της σε θέματα αναπηρίας και με εμπύχωσε να συνεχίσω.

Ευχαριστώ τους συναδέλφους μου στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, που με βοήθησαν τόσο στον επαγγελματικό στίβο όσο και στο να συνδυάσω διδασκαλία και έρευνα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ επίσης στους καθηγητές μου στο πανεπιστήμιο του Leeds, Colin Barnes και Geof Mercer για τις γνώσεις που μου έδωσαν.

Πάνω από όλους όμως ευχαριστώ τους μαθητές μου, με τους οποίους έζησα στιγμές γεμάτες ειλικρίνεια και ενδιαφέρον.

ΠΑΙΔΙΑ ΕΞΩΤΙΚΟΙΣ ΠΑΙΔΙΑ ΟΙΚΟΣΙΤΑ

Εισαγωγή

Λαμβάνοντας υπόψη την τοποθέτηση ότι η εμπειρία, η ταυτότητα και τα συναισθήματα δεν αποτελούν πλέον στοιχεία ενός αυτόνομου εαυτού (Γκέφου-Μαδιανού 2006), η εθνογραφική αυτή έρευνα εξετάζει τι σημαίνει εμπειρία της αναπηρίας σε ένα δημόσιο ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα. Η ανθρωπολογική θεωρία και μέθοδος συναντούν τον τομέα των σπουδών της αναπηρίας σε μια προσπάθεια σύνδεσης της ανθρωπολογικής ματιάς για μια πολυφωνική εμπειρία της αναπηρίας με τη συλλογική και πολυδιάστατη εμπειρία της αναπηρίας που προτείνεται από τους θεωρητικούς του κοινωνικού μοντέλου στον τομέα των σπουδών της αναπηρίας. Το αίτημα στο χώρο αυτόν είναι η συμπερίληψη των φωνών των ανάπηρων ατόμων, ένα αίτημα που διατρέχει όλη την εθνογραφία. Οι ανάπηροι άλλοι δεν αποτελούν μια ειδική πολιτισμική ομάδα βασισμένη μόνο στα χαρακτηριστικά της βλάβης(1) τους αλλά προσδιορίζονται διαμέσου των σχέσεών τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η ανάδειξη των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις αυτές είναι το κύριο μέλημα της εθνογραφίας αυτής, και το βασικό ερώτημα το οποίο καλούμαστε να απαντήσουμε είναι: Ποια είναι η φυσιογνωμία του ειδικού σχολείου στην Ελλάδα; Δηλαδή γιατί και με ποιους όρους υπάρχει

αυτός ο τύπος σχολείου από τη στιγμή που το αίτημα της συμπερίληψης δεν συμβαδίζει με τις κατηγοριοποιήσεις των μαθητών σε ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;

Στο ειδικό σχολείο φοιτούν επί το πλείστον μαθητές με κινητικές ή/και νοητικές βλάβες. Συναντάμε και μαθητές χωρίς βλάβες, οι οποίοι σύμφωνα με τις διαγνώσεις, ιατρικά προσδιορισμένες, αντιμετωπίζουν σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, περίπου εβδομήντα κάθε σχολική χρονιά, είναι δεκατριών έως είκοσι ετών και κατοικούν σε διάφορους δήμους της ευρύτερης περιοχής της πρωτεύουσας. Υπερτερούν οι μαθητές ελληνικής καταγωγής, ενώ οι αλλοδαποί μαθητές κατά μέσο όρο δεν ξεπερνούν το 15% του συνόλου. Στο σχολείο εργάζονται εξήντα περίπου επαγγελματίες της ειδικής εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, νοσηλεύτες, βοηθητικό προσωπικό, οδηγοί σχολικών λεωφορείων), οι οποίοι είναι είτε μόνιμο είτε εποχικό προσωπικό. Το σχολείο με τη σημερινή του μορφή άρχισε να λειτουργεί τον Ιανουάριο του 1988 στους χώρους ενός πρώην ιδιωτικού γενικού σχολείου. Πρόκειται για ένα οίκημα τριών ορόφων οι οποίοι επικοινωνούν με ένα μικρό σνελκυστήρα και μία στενή σκάλα. Στο ισόγειο είναι οι χώροι των θεραπειών και ένα αμφιθέατρο, ενώ στον πρώτο και δεύτερο όροφο είναι οι τάξεις διδασκαλίας και τα γραφεία των διευθυντών, εκπαιδευτικών και της κοινωνικής υπηρεσίας. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι μικρές (όχι πάνω από 8 μαθητές σε κάθε τάξη) και όλες κοιτούν σε ένα μεγάλο προαύλιο χώρο όπου στο βάθος υπάρχει ένα μεγάλο γυμναστήριο. Τα μαθήματα ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των γυμνασίων και λυκείων της χώρας με μικρές διαφοροποιήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα προς όφελος των θεραπειών.

Το ενδιαφέρον μου για την έρευνα αυτή γεννήθηκε λίγο καιρό μετά την πρόσληψή μου ως εκπαιδευτικού στο εν λόγω σχολείο. Διδασκαλία και έρευνα διαπλέκονται, γεγονός που μας φέρνει μπροστά σε μεθοδολογικά, αναλυτικά, επιστημολογικά και ηθικά διλήμματα, αλλά συνεπάγεται και πλεονεκτήματα που θα αναλυθούν στο κεφάλαιο 3. Εκφράσεις, συμβάντα της σχολικής ζωής και κυρίως

αδιόρατα, σχεδόν κρυμμένα συναισθήματα, που δεν ήταν εύκολα κατανοητά, μου έδωσαν την αφορμή να καταφύγω στην επιτόπια έρευνα ως αναλυτικό εργαλείο δουλειάς. Αποτέλεσμα αυτών των αναζητήσεων ήταν η σχεδόν καθημερινή καταγραφή σημειώσεων για τρεις συνεχείς σχολικές χρονιές, έτσι ώστε να δοθούν απαντήσεις σε διάφορα θέματα που αφορούσαν τόσο την παρουσία μου όσο και την παρουσία των μαθητών μου στο ειδικό σχολείο.

Ένα σημαντικό γεγονός που με οδήγησε στην εθνογραφική καταγραφή ήταν ότι ο ίδιος ως ανάπηρο άτομο για πρώτη φορά βρισκόμουν σε ειδικό σχολείο και όσα παρατηρούσα ήταν ανοίκεια σε μένα. Ως άτομο με μερική όραση αντιμετώπισα σοβαρά πρακτικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας, τα οποία όμως βαθμιαία ξεπεράστηκαν χάρη και στην εκπαιδευτική μου ιδιότητα (κεφάλαιο 3.2). Δομή και εμπειρία/ες διαπλέκονται, και στην πυκνή περιγραφή των όσων συμβαίνουν στο ειδικό σχολείο θα αναζητηθούν τα δομικά χαρακτηριστικά της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εκφράσεις των μαθητών όπως: «Είμαι χαζός, κύριε καθηγητά;» ή «Δεν μ' αρέσει που όταν είμαι στο σχολικό οι οδηγοί των γύρω αυτοκινήτων με κοιτούν σαν να είμαι άλιεν» με οδήγησαν στο να πάρω την απόφαση να ερευνήσω τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ειδικού σχολείου και παράλληλα να οργανώσω με συστηματικό τρόπο τις δικές μου εμπειρίες ως ανάπηρο άτομο.

Το ειδικό σχολείο αποτελεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για ανάπηρους μαθητές ή αντιθέτως είναι το γκούλαγκ του 21ου αιώνα; Υπάρχουν διαφορετικές φωνές που προσεγγίζουν τότε τη μια και τότε την άλλη άποψη. Η πλειονότητα των σχετικών με το θέμα ερευνών επικεντρώθηκε στις φωνές των μαθητών, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις των θεωρητικών των σπουδών της αναπηρίας, που επισημαίνουν ότι η καταγραφή των εμπειριών των ίδιων των ανάπηρων ατόμων θα μας δώσει εξηγήσεις για τις συνθήκες ζωής τους και ως εκ τούτου οι εμπειρίες αυτές είναι οι πιο κατάλληλες για κοινωνικές αναλύσεις (βλ. αναλυτικά στα κεφάλαια 1 και 3). Χωρίς να παραγνωρίζεται η σημαντική αυτή τοποθέτηση, στην παρούσα ανθρωπολογική μελέ-

τη ακολουθείται μια συστημική προσέγγιση που αναδεικνύει τη συμβολή όλων στο τι εννοούμε αναπηρία. Οι μαθητές συνομιλούν με τους επαγγελματίες της ειδικής εκπαίδευσης, έχουν τις προσωπικές τους ιστορίες, και οι γονείς τους συμμετέχουν στη δημιουργία των ιστοριών αυτών. Οι μαθητές δεν είναι μια απομονωμένη πολιτισμική ομάδα προς ανακάλυψη αλλά ένα σημαντικό τμήμα της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς οι φωνές των μαθητών διασταυρώνονται με αυτές των επαγγελματιών και γονέων, μια σύνθεση που κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας θεωρήθηκε ότι αποτυπώνει καλύτερα το κλίμα που επικρατεί στο ειδικό σχολείο (βλ. επίσης εισαγωγή πέμπτου κεφαλαίου).

Η διεθνής βιβλιογραφία στο χώρο της παιδικής και νεανικής αναπηρίας έχει έντονα επηρεαστεί από τη σύγχρονη τάση τής ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση των ανάπηρων παιδιών και νέων (inclusive education). Η τάση αυτή, όπως θα αναλυθεί στο πρώτο κεφάλαιο, προωθεί την ενσωμάτωση των ατόμων αυτών στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και αναπτύσσει έναν ριζοσπαστικό λόγο εναντίον του ειδικού σχολείου. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η διεθνής βιβλιογραφία εμπνέεται από τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας όπως επικράτησε τις τελευταίες δεκαετίες στους ακαδημαϊκούς κύκλους της Μεγάλης Βρετανίας. Το κοινωνικό μοντέλο εξετάζει την αναπηρία με βάση τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς όρους που δημιουργούν εμπόδια και καταπίεση στα ανάπηρα άτομα και απομακρύνεται από το ιατρικό μοντέλο, το οποίο εξετάζει την αναπηρία ως προσωπική «τραγωδία», βασισμένη στις βιολογικές βλάβες που έχει υποστεί το ανάπηρο άτομο. Η ειδική εκπαίδευση αποτέλεσε, για αρκετά χρόνια, προνομιακό πεδίο των επαγγελματιών της αναπηρίας (γιατρών, κοινωνικών λειτουργών, εκπαιδευτικών, ψυχολόγων κ.ά.) και η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου είχε ως συνέπεια να ερευνηθεί η αναπηρία ως αποτέλεσμα της βλάβης, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί με συγκεκριμένους τρόπους και πολιτικές, κυρίως στο πλαίσιο κλειστών εκπαιδευτικών δομών και ιδρυμάτων αποκατάστασης (Barton 1997, 2001).

Σ' αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί με ποιον

τρόπο θα εξεταστεί η εμπειρία της αναπηρίας στο πλαίσιο της ανθρωπολογικής αυτής έρευνας. Η αποσαφήνιση αυτή προέρχεται από την προβληματική τού πώς συνδέεται η βιωμένη εμπειρία με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές. Η φωτογραφική παρουσίαση των εμπειριών των ανάπηρων μαθητών από τη σχολική τους ζωή ενδεχομένως θα δημιουργήσει την αίσθηση μιας αχρονικής παρουσίας της σχολικής ζωής σ' ένα ελληνικό ειδικό σχολείο, μια ανάλυση που δεν θα κατάφερε να συνδέσει εμπειρία και εκπαιδευτικές πρακτικές δοκιμασμένες στο χρόνο και στο χώρο. Με ποιον τρόπο η εμπειρία παρόντων υποκειμένων μπορεί να συνδεθεί με τις δομικές κατασκευές του παρελθόντος; Το ζήτημα της διαπραγμάτευσης της ιστορίας της αναπηρίας έχει επισημανθεί τόσο από τον βρετανό ανάπηρο κοινωνιολόγο Michael Oliver (1990) στο βιβλίο του *The Politics of Disablement*, όσο και από την αμερικανίδα ανάπηρη ερευνήτρια Rosemarie Garland Thomson (1997) στο βιβλίο της *Extraordinary Bodies*. Και οι δύο μελετητές προσπάθησαν να συνδέσουν την έννοια της ιστορίας με αυτήν της εμπειρίας. Ο Oliver προσανατολίστηκε προς μια συλλογική εμπειρία της αναπηρίας, με βάση την οποία απομακρύνεται από την ατομοκεντρική προσέγγιση μιας εξιστόρησης εμπειριών, βασισμένης στην τραγωδία που βιώνουν τα ανάπηρα άτομα, κάτι που στηρίζεται στην αντίληψη του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, το οποίο αποσιωπά τις δομικές κοινωνικοϊστορικές διαστάσεις μιας συλλογικής αναπηρίας (Oliver 1990: xi).

Στην προσπάθειά τους να θέσουν τις βάσεις ενός διαλόγου για το πώς χειριζόμαστε την εμπειρία των ανάπηρων ατόμων στο πλαίσιο της θεωρητικής ανάλυσης, οι βρετανοί ανάπηροι ερευνητές Mairian Corker και Tom Shakespeare (2002) υποστήριξαν ότι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αποδεχτούμε μια συρραφή και καταγραφή αλληπάλληλων εμπειριών αλλά μια πολυσύνθετη διαπλοκή των εμπειριών αυτών, μια σύνθεση η οποία ενέχει το στοιχείο της σύγκρισης των εμπειριών. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζεται και από τις Susan Peters, Susan Gabel και Simoni Symeonidou (2009), οι οποίες προτείνουν σύνδεση του εαυτού, της ιστορίας και του «ανάπηρου άλλου» (βλ. επίσης Verstraete 2007:57, Kudlick 2003 και για μια συνολική παρουσίαση του «εαυτού» βλ. Γκέφου-Μαδιανού 2006).

Οι Paul Longmore & Lauri Umansky υποστήριξαν ότι η αναπηρία δεν αναφέρεται αποκλειστικά στα σώματα των ατόμων. Είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη ταυτότητα (2001: 19). Οι προσεγγίσεις αυτές αναφέρονται στο έργο του Michel Foucault *The Subject and the Power*, όπου επιδιώκεται μια θεωρητική ανάλυση της καταπίεσης του ατόμου ως αποτέλεσμα της αυτογνωσίας (1983:212). Η έμφαση στο ζήτημα της αυτογνωσίας στο έργο του Foucault σχετίζεται άμεσα με τη διαπίστωση ότι οι μηχανισμοί της κρατικής εξουσίας παράγουν γνώση, που με τη σειρά της επηρεάζει τις αντιλήψεις μας για το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο. Η γνώση στηρίζεται στη διατήρηση και αναπαραγωγή διακρίσεων και κατηγοριοποιήσεων που γεννούν καταπίεση στα άτομα, τα οποία δεν έχουν τη δυνατότητα να βρίσκονται στη θέση του ισχυρού. Ορμώμενοι από αυτή την προσέγγιση, αρκετοί ερευνητές της αναπηρίας εξετάζουν το ζήτημα των εμπειριών υπό το πρίσμα του ιστορικού υλισμού (Tremain 2005: 9). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του τύπου είναι το άρθρο του βρετανού ανάπηρου κοινωνιολόγου Paul Abberley, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Disability and Society* το 1987 με τίτλο “On the Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability”.

Παραμένοντας στο ζήτημα της εμπειρίας στο χώρο της αναπηρίας, παρατηρούμε ότι αναπτύσσεται ένας προβληματισμός για το πώς θα συνδεθεί η βιωμένη εμπειρία με τις πολιτικές πρακτικές (εκπαιδευτικές, απασχόλησης κ.ά.). Η Rosemarie G. Thomson υποστήριξε ότι όλες οι αναπαραστάσεις όπως αποτυπώνονται στην έκφραση εμπειριών έχουν κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες (2001: 372). Υπό αυτήν τη συνθήκη, στην παρούσα εθνογραφική έρευνα, η ανάλυση των εμπειριών των μαθητών θα συνδεθεί με τον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει τις φωνές τους, όχι όμως παρουσιάζοντας τις φωνές αυτές σε κοινωνικό και πολιτισμικό κενό αλλά εντοπίζοντας τις γενικότερες (κεφάλαιο 2) και επιμέρους συνδέσεις (κεφάλαιο 4) που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον των μαθητών αυτών και επιπλέον εξετάζοντας αν οι μαθητές έχουν δυνατότητες και ευκαιρίες να συνομιλήσουν με τις κυρίαρχες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του οποίου υπάρχουν (κεφάλαιο 5). Οι μαθητές συμμετέ-

χουν στις εκδηλώσεις του σχολείου και η έκθεσή τους στα μάτια του κοινού γίνεται η αφορμή για να συζητηθούν οι μαθητές ως φαινόμενο προς έκθεση και οι κινήσεις του σχολείου στις σχέσεις του με την ευρύτερη κοινότητα (κεφάλαιο 6). Η εμπειρία σιγά-σιγά δίνει τη θέση της στις πολιτικές συναισθημάτων και με βάση την ανθρωπολογική και φιλοσοφική χρήση αυτού του όρου εντοπίζονται οι ενσυναισθητικές διαδικασίες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής (κεφάλαιο 7). Υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου γίνεται μια συνολική παρουσίαση των θεωριών περί συναισθημάτων έτσι ώστε να εντοπιστούν τα κύρια ζητήματα της οντολογίας και της διαχείρισης των συναισθημάτων στο χώρο της αναπηρίας (κεφάλαιο 7.1).

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης των ανάπηρων ατόμων είναι ότι η εκπαίδευσή τους οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ίδιων των ατόμων αυτών. Ένα βασικό ερώτημα είναι αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αποτυπώνεται στη διαμορφωμένη κάθε φορά κουλτούρα των σχολικών μονάδων, ικανοποιεί ή όχι τις ανάγκες, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα των ίδιων των ανάπηρων μαθητών ή αποτελεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο εξυπηρετεί τις προτιμήσεις, ανάγκες και ενδιαφέροντα άλλων κοινωνικών ομάδων (εκπαιδευτικών, επαγγελματιών της ειδικής εκπαίδευσης και γονέων, κεφάλαιο 4), οι οποίοι ελέγχουν την εκπαίδευση των μαθητών (Davis & Hogan 2004).

Ειδικότερα, αυτό που θα αναλυθεί είναι το πώς επηρεάζουν τους μαθητές οι εκπαιδευτικές πρακτικές και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, έχοντας υπόψη την επισήμανση των Gerwitz, Ball και Bowe (1995) ότι τα σχολεία προτιμούν τους «ικανούς» και «χαρισματικούς» μαθητές ενώ αποφεύγουν τους «τεμπέληδες», τους λιγότερο «ικανούς», τους μαθητές που παρουσιάζουν συναισθηματικές και ψυχολογικές δυσκολίες(2).

Στην Ελλάδα δεν έχουν καταγραφεί ανάλογες εθνογραφικές έρευνες και όπως επισημαίνουν οι Zoniou-Sideri et al (2006) ο λόγος περί αναπηρίας στην Ελλάδα περνάει μέσα από την απαίτηση για τη δημιουργία περισσότερων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, μια

απαίτηση η οποία ενσωματώνει δυνατές φωνές αλλά αδύναμες πολιτικές για την εφαρμογή προγραμμάτων ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών. Συνεπώς το ειδικό σχολείο δεν μπορεί να εξεταστεί σε κοινωνικό κενό αλλά η παρούσα μελέτη θα βασιστεί στις σύγχρονες αναλύσεις περί ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι η ειδική εκπαίδευση –τουλάχιστον στο πλαίσιο της διεθνούς βιβλιογραφίας– απομακρύνεται από την ιδέα του ειδικού σχολείου (κεφάλαιο 1), ένας λόγος που επηρεάζει την οπτική με βάση την οποία εξετάζεται το ειδικό σχολείο ως τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος της γενικής εκπαίδευσης και όχι ως ξεχωριστή περίπτωση που λειτουργεί απομονωμένα σε σχέση με τα όσα συμβαίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εθνογραφική αυτή έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό και να συνομιλήσει με τα ίδια τα ανάπηρα άτομα και τους εμπλεκόμενους επαγγελματίες της ειδικής εκπαίδευσης, ορισμένοι από τους οποίους πέρασαν από την πόρτα του γενικού σχολείου (μαρτυρίες κεφαλαίων 1, 4 και 5).

Όπως σημειώνει η Αθηνά Αθανασίου στην αρχή του άρθρου της “Bloodlines: Performing the Body of the “Demos,” Reckoning the Time of the “Ethnos”, στο *Journal of Modern Greek Studies*, ότι προσδιορίζει την έννοια του έθνους είναι η αναπαραγωγή του μέσα από τα επίσημα έγγραφα και αυτός ο επίσημος λόγος διαπλέκεται με τη μνήμη χωρίς κατανάγκην ο λόγος αυτός να περιλαμβάνει όλες τις ατομικές αντιλήψεις περί συλλογικής μνήμης (Athanassiou 2006:229, βλ. επίσης Ahmed 2004). Η κριτική παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου στα επίσημα έγγραφα του εκπαιδευτικού κόσμου (πολυνόμοι 2817/2000 και 3699/2008, κεφάλαιο 2) σε συνδυασμό με τα όσα εφαρμόζονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές (κεφάλαιο 4) αποτυπώνουν την απόσταση μεταξύ εθνικής πολιτικής στην ειδική εκπαίδευση και διαφορετικών φωνών στις σχολικές μονάδες. Επίσης η Αθανασίου σημειώνει ότι η πολιτική γεννήσεων και ο λόγος περί διαπραγμάτευσης του εθνικού εαυτού στη μετά Μάαστριχτ εποχή συνδέεται με την απαίτηση για περισσότερα άσυλα και τρόπους συγκέντρωσης των διαφορετικών άλλων, γεγονός που δεν είναι άσχετο με την επισήμανση των Zoniou-Sideri et al (2006) για απαίτηση δημιουργίας περισσότερων ειδικών σχολείων στο πλαίσιο ενός

αδύναμου πολιτικού λόγου περί συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στον δημόσιο αυτό λόγο αναφέρεται ότι κάθε ανάπηρος μαθητής «δικαιούται» να φοιτά σε γενικό σχολείο, από την άλλη όμως το δικαίωμα αυτό συνδέεται κυρίως με την οικογένεια του μαθητή. Το γεγονός ότι οι ανάπηροι μαθητές δεν καταφέρνουν να φτάσουν πάντα στην πόρτα του γενικού σχολείου θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα του ότι η οικογένειά τους δεν μπορεί να υποστηρίξει εύκολα την επιλογή αυτή. Οι ευθύνες είναι οικογενειακή υπόθεση και υπό το πρίσμα αυτό σχολιάζονται οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των γενικών σχολείων. Ο επίσημος εθνικός και υπερεθνικός λόγος περί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συγκρούεται πολλές φορές με τις πρακτικές και ανάγκες των διαφορετικών οικογενειακών σχηματισμών, οδηγώντας στην υποστασιοποίηση της ανάπηρης οικογένειας σε αποκλειστική αντιστοιχία με την περιωρεύουσα γενική και ομογενοποιημένη αναπαράσταση της «οικογενειακής τραγωδίας» (κεφάλαιο 4). Οι κοινής λογικής αναπαραστάσεις της αναπηρίας μπαίνουν στον καλειδοσκοπικό φακό της ανθρωπολογικής αυτής μελέτης (κεφάλαιο 6).

Συνοψίζοντας, στην εθνογραφία αυτή διαπιστώνεται ότι η οντολογική διάκριση μεταξύ βλάβης και αναπηρίας είναι το σταθερό και επαναλαμβανόμενο θεωρητικό τέχνασμα, σε αντίθεση με τα όσα μέχρι τώρα υποστήριξε η κοινωνική ανθρωπολογία. Η σύνδεση της ανθρωπολογίας με την αναπηρία, σε πολύ γενικές γραμμές, στηρίχθηκε σε ακαδημαϊκό λόγο που δεν διαφοροποιεί τις αναλυτικές κατηγορίες της βλάβης και της αναπηρίας αλλά προσπαθεί να δώσει ώθηση σε πολυφωνικές τοποθετήσεις, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η εκπροσώπηση των ίδιων των ανάπηρων ατόμων στην έρευνα (Davis & Watson 2001, Davis & Hogan 2004, Goodley & Rapley 2002). Παρακολουθώντας την αποτύπωση των κύριων ζητημάτων που αναδεικνύει η έρευνα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (κεφάλαιο 1), επισημαίνεται ότι η ανθρωπολογική θεωρία δεν έχει αυτόνομη παρουσία στον τομέα αυτόν. Όσες εθνογραφικές έρευνες καταγράφηκαν (ό.π.) πραγματοποιήθηκαν ως ένα βαθμό υπό την επιρροή του ρεύματος της πολιτισμικής κριτικής της ανθρωπολογίας. Η επίδραση του βρετανικού κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας είναι μεν εμφανής στις έρευνες αυτές, όμως οι ανάπηροι

μαθητές εξακολουθούν να παραμένουν σε ένα θολό τοπίο ετερότητας. Στην προσπάθειά μας να ξεπεράσουμε την υποστασιοποίηση των ανάπηρων μαθητών ως ατόμων που διακρίνονται αποκλειστικά και μόνο από τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά, σταθήκαμε περισσότερο στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, όπου το ανάπηρο σώμα αντικατοπτρίζεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Το ανάπηρο σώμα δεν αναπαράγεται στην εθνογραφία αυτή ως αποτέλεσμα βιολογικής βλάβης και δεν αναλύεται μόνο διαμέσου των συμβολισμών της βλάβης του. Αυτό που μας απασχολεί είναι η μετά τη βλάβη εποχή και όχι οι εμμονές που γεννούν οι κατηγοριοποιήσεις με βάση τη βλάβη. Η αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται ως θολή βιοσημείωση ποικίλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών και μακροαναλυτικών κατηγοριών (βλάβη, σώμα, ηλικία, φύλο) αλλά ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων ενσυναισθητικών διαδικασιών (διδασκαλία, φροντίδα, εγκατάλειψη, ψυχολογική υποστήριξη, φοίτηση, εργασιακές σχέσεις). Για να κατανοηθούν οι θεωρητικοί προσανατολισμοί, πριν ξεκινήσει το κύριο σώμα της εθνογραφίας (κεφάλαια 4-7), δίνεται έμφαση στα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας της αναπηρίας, όπως προκύπτουν από τη σχέση της κοινωνικής ανθρωπολογίας με τις σπουδές της αναπηρίας (κεφάλαιο 3). Καταλήγουμε όχι στη συμπύκνωση σε ένα επίπεδο απλής διασταύρωσης των δύο κλάδων αλλά στη συγκεκριμενοποίηση της ανθρωπολογικής χρήσης του κοινωνικού μοντέλου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Αναπηρία και Σχολική Ζωή: Μετά την πολυφωνική εμπειρία

Εως τις αρχές της δεκαετίας του '90 η κοινωνική έρευνα στο χώρο της παιδικής και νεανικής αναπηρίας δεν έδωσε έμφαση στις απόψεις των ίδιων των ανάπηρων παιδιών και νέων ατόμων, τα οποία παρουσιάζονταν ως παθητικοί δέκτες αναλύσεων, όπως έχει επισημανθεί από τους περισσότερους ερευνητές της αναπηρίας τα τελευταία χρόνια (Waksler 1991, Shakespeare & Watson 1998, Davis & Hogan 2004). Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στις απόψεις των ίδιων των ανάπηρων παιδιών και νέων συνδέεται με την ανάδυση του ζητήματος των ατομικών δικαιωμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης που είχε ως συνέπεια την καθιέρωση μιας καινούργιας οπτικής στην εξέταση της παιδικής αναπηρίας ως πεδίου το οποίο οφείλει να μελετήσει όχι μόνο τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς όρους της αναπηρίας αλλά κυρίως ζητήματα ηθικής τάξης σχετικά με τις ανισότητες που παρατηρούνται όσον αφορά τη συμμετοχή των ατόμων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pitt 2003, Cole 2006).

Μελετητές της περιόδου αυτής, κυρίως από το χώρο των βρετανικών πανεπιστημίων, αναφερόμενοι στο ειδικό σχολείο θεωρούν ότι αποτελεί ένα είδος απαρχαίντ, ένα θεσμό που εναντιώνεται στις ατομικές ελευθερίες των ανάπηρων μαθητών (Kenworthy & Whittaker 2000). Η φοίτηση σε ειδικό σχολείο δημιουργεί ανισότητες

στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και επιπλέον στιγματίζει, ετικετοποιεί και κατηγοριοποιεί τους ανάπηρους μαθητές, οι οποίοι δεν καταφέρνουν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτούσαν σε ένα γενικό σχολείο (Thomas 1997, Tomlinson 2001).

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι μελετητές στη Μ. Βρετανία αναφέρουν ότι η γενική εκπαίδευση δεν είναι σε θέση να αποδεχτεί τους ανάπηρους μαθητές λόγω σημαντικών προβλημάτων που εντοπίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και κυρίως στο σύστημα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στα γενικά σχολεία μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών. Εμπειρικές κοινωνικές έρευνες στην ίδια χώρα έδειξαν ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι ανάπηροι μαθητές αναφέρουν ότι δεν μπορούν να ενσωματωθούν πλήρως στο γενικό σχολείο και ότι αποτελούν ξένο σώμα στη σχολική κοινότητα μέσα από συμπεριφορές που βασίζονται στη διάκριση από τους υπόλοιπους μαθητές του γενικού σχολείου (Dorries & Haller 2001, Hegarty 2001, Llewellyn 2000, Yude & Goodman 1999, Lightfoot, Wright & Sloper 1999). Ακόμη και αν υπάρχει αποδοχή της παρουσίας των ανάπηρων μαθητών στο γενικό σχολείο, σε αρκετές περιπτώσεις η αποδοχή αυτή είναι μερική, διότι δεν υπάρχουν δυνατότητες ισότιμης συμμετοχής των μαθητών αυτών σε δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου, όπως είναι το μάθημα της φυσικής αγωγής (Simeonsson, Carlson, Huntington, McMillen & Brent 2001), καθώς και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (σχολικές εκδρομές, συναντήσεις σε κέντρα ψυχαγωγίας και άθλησης) στις οποίες μετέχουν οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου (Llewellyn 2000, Cavet 1998, Johnstone 1995). Εμπειρικές έρευνες σε σχολεία της Αγγλίας έδειξαν ότι το ζήτημα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι ανάπηροι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής αποτελεί βασικό στοιχείο που επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το ποιο σχολικό περιβάλλον επιθυμούν (Swain & French 2000).

Παρ' όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι μαθητές στα γενικά σχολεία της Μ. Βρετανίας, συγκριτικές έρευνες έδειξαν ότι οι ανάπηροι μαθητές που φοιτούν σε γενικά σχολεία έχουν λιγότερες πιθανότητες κοινωνικού αποκλεισμού από εκείνους που

φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Kliwer 1998, Alderson & Goodey 1998, Bax 1999, Sebba & Sachdev, 1997). Επιπλέον οι έρευνες των Butler (2001), Kliwer (1998) και Bax (1999) έδειξαν ότι οι σχολικές επιδόσεις των ανάπηρων μαθητών στα βρετανικά γενικά σχολεία είναι καλύτερες από τις επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία της χώρας αυτής. Ωστόσο έχει επισημανθεί ότι η γενική εκπαίδευση στην πλειονότητα των περιπτώσεων αδυνατεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών, γεγονός που οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι σε θέματα αναπηρίας και εκφράζουν την άποψη ότι δεν μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών (Hemmingson & Borell 2002, Llewellyn 2000, Wedell, Stevens & Walker, 2000, Wishart & Manning 1995).

Για να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή των ανάπηρων μαθητών σε γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον προτείνεται η εισαγωγή βοηθημάτων που θα διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Η μέχρι τώρα έρευνα δεν έχει εντοπίσει το πώς εφαρμόζονται καινοτομίες στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό έχουν βοηθήσει τους ανάπηρους μαθητές. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση των Giangreco, Elderman, Broer και Doyle (2001) τονίζεται ότι η παρουσία των ανάπηρων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να αναλυθεί τόσο με βάση το νοηματικό περιεχόμενο που αποδίδεται στη χρήση βοήθειας στο πλαίσιο του σχολείου από τους επαγγελματίες του χώρου της αναπηρίας, όσο και από το πώς αντιλαμβάνονται την παρουσία βοηθημάτων τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (:58), συμπληρώνοντας στην επόμενη σελίδα της επισκόπησης τους ότι η κοινωνική έρευνα οφείλει να εξετάσει με μεγαλύτερη προσοχή τις απόψεις των ίδιων των ανάπηρων μαθητών για το πώς αντιλαμβάνονται τη σχολική τους ζωή (:59).

Είναι κοινός τόπος στις σύγχρονες έρευνες ότι οι απόψεις των ανάπηρων μαθητών αποτελούν ίσως το κλειδί για την εφαρμογή προγραμμάτων ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση (Kirby & Woodhead 2003, Roose & John 2003, Harris 2002). Όπως αναφέρουν οι Norwich & Kelly (2004) οι εμπειρίες των μαθητών πρέπει να

ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και επιπλέον μπορούν να εμπλουτίσουν την έρευνα για τις κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις της αναπηρίας (Davis & Watson 2001).

Ενδιαφέροντα παραδείγματα τέτοιων πρακτικών αναφέρθηκαν στην έρευνα των βρετανών Littlefoot et al (1999) καθώς και στην έρευνα των Connors & Stalker (2007), όπου καταγράφηκε ότι όταν οι ανάπηροι μαθητές συμμετέχουν σε σχολικό περιβάλλον όπου λαμβάνουν βοήθεια και συνεργάζονται στενά με τους διδάσκοντες και τους συμμαθητές τους για την επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με τη βλάβη τους, τότε εκφράζονται με πολύ θετικά σχόλια για τη σχολική τους ζωή. Ειδικότερα, στην έρευνα των Connors & Stalker αναφέρθηκε ότι οι ανάπηροι μαθητές (επτά έως δεκαπέντε ετών, οι περισσότεροι από τους οποίους φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία) ναι μεν αντιλαμβάνονται τη βλάβη τους με βάση τους ιατρικούς όρους της αναπηρίας (ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας) αλλά δεν αντιμετωπίζουν την αναπηρία σαν τραγωδία και οι περισσότεροι μίλησαν ανοιχτά για τη βλάβη τους και επισήμαναν ότι μιλούν για αυτήν στο πλαίσιο του σχολείου. Κάποιοι μαθητές παραπονέθηκαν ότι τα σαββατοκύριακά τους είναι ανιαρά, γεγονός που συνδέεται με το ότι φοιτούν σε ειδικά σχολεία μακριά από τη γειτονιά τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν φίλους που μπορούν να τους συναντήσουν εύκολα. Η επιτυχία τους στο σχολείο συνδέεται, σύμφωνα με τις διηγήσεις τους, με την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών μέσα στο αγγλικό σχολικό περιβάλλον (εντός και εκτός της σχολικής τάξης).

Οι παραπάνω έρευνες εντοπίζουν βέβαια την ύπαρξη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι μαθητές σε ειδικό ή γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ωστόσο δεν δίνουν επαρκείς απαντήσεις για την ποικιλία των εμπειριών των ανάπηρων μαθητών. Περισσότερο οι αναλύσεις αυτές μοιάζουν να αντιλαμβάνονται το ζήτημα των εμπειριών, βασιζόμενες σε μια οικουμενική και ομοιογενή κατηγορία του ανάπηρου παιδιού. Η διατοπική εθνογραφική έρευνα των John Davis και Nick Watson (2001) που πραγματοποιήθηκε σε γενικά και ειδικά σχολεία της Αγγλίας και Σκωτίας άσκησε κριτική στην ομοιογενή κατηγορία του ανάπηρου μαθητή. Η

προσέγγιση των Davis και Watson απομακρύνεται από τα δομικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων και επικεντρώνεται στις καθημερινές πρακτικές μαθητών και διδασκόντων στους χώρους των σχολείων. Παρουσιάζοντας και αναλύοντας τις σχολικές δραστηριότητες μέσα από τη ματιά των παρατηρούμενων, αποτυπώνονται οι αναπαραστάσεις των κοινωνικών δομών μέσα στις οποίες υπάρχουν και δραστηριοποιούνται οι ανάπηροι μαθητές. Η πυκνή περιγραφή των συμβάντων στις σχολικές μονάδες αποκάλυψε ότι αρκετοί ανάπηροι μαθητές (κυρίως όσοι φοιτούν σε ειδικά σχολεία) εκφράζουν έναν συντηρητικό λόγο φιλανθρωπικού χαρακτήρα. Οι εθνογράφοι διαπίστωσαν ότι οι ανάπηροι μαθητές ενστερνίζονται έναν αρνητικό λόγο περί αναπηρίας, όπως ακριβώς συντηρείται ο λόγος αυτός στις διηγήσεις των ενηλίκων που εργάζονται με τους μαθητές (βλ. επίσης Corker και Davis 2000). Πρόκειται δηλαδή για αναπαραστάσεις ενός αρνητικού λόγου για την αναπηρία που αναπαράγεται στο πλαίσιο των ειδικών σχολείων. Όπως σημείωσαν οι Alderson και Goodey (1999) η σχολική κουλτούρα των μονάδων ειδικής αγωγής δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αποτυχία των μαθητών, στο τι δεν μπορούν να καταφέρουν, και όχι στο τι μπορούν να πετύχουν. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι ότι αρκετοί διδάσκοντες θεωρούν ότι οι ανάπηροι μαθητές τους δεν είναι σε θέση να συνομιλήσουν μαζί τους για θέματα που τους αφορούν. Οι παρατηρούμενες αδυναμίες στην επικοινωνία μεταξύ ανάπηρων μαθητών και διδασκόντων δημιουργούν την αίσθηση μιας όχι ξεκάθαρης και ομοιογενούς αντίληψης της αναπηρίας (τόσο από την πλευρά των ανάπηρων μαθητών, όσο και από την πλευρά των διδασκόντων), γεγονός που ερμηνεύεται ως μια δυσκολία των μαθητών να εκφράσουν έναν δικό τους λόγο περί αναπηρίας, ίσως γιατί τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη σφαίρα της εκπαίδευσής τους να μην τους δίνουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ξεκάθαρα την άποψή τους. Περισσότερο διαφαίνονται λεπτές αποχρώσεις μιας «διαφωνούσας συμφωνίας» που διαδραματίζεται σε ένα θολό τοπίο κρυμμένων, διαφορετικών μεταξύ τους φωνών, που δεν έχουν τη δύναμη να βρουν διεξόδους έκφρασης (Tentomas 2007, Priestley & Davis 1999).

Η δυσκολία του εντοπισμού των διαφορετικών φωνών στο χώρο

της ειδικής εκπαίδευσης κατά τους Adams, Swain & Clark (2000) εξηγείται ως αποτέλεσμα της έλλειψης συνεργασίας των επαγγελματιών της αναπηρίας με τους ανάπηρους μαθητές, μια έλλειψη επικοινωνίας που εξηγείται με βάση τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των ενηλίκων για την «ανικανότητα» των ανάπηρων μαθητών να συμμετέχουν ενεργά σε ένα διάλογο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην πραγματικότητα, οι διαφορετικές φωνές των μαθητών αποσιωπούνται και παραμένουν αδιαφοροποίητες και ομοιογενείς, όχι γιατί οι μαθητές δεν κατανοούν τα εμπόδια που υπάρχουν, αλλά κυρίως, γιατί τα χαρακτηριστικά του συστήματος της ειδικής αγωγής δεν ευνοούν την αντιμετώπιση των μαθητών πέρα από συγκεκριμένες λογικές επηρεασμένες από τη ρητορική περί «κανονικότητας/ανικανότητας» ιατρικά διαγνωσμένης.

Η διάγνωση του τύπου της βλάβης και του βαθμού των μαθησιακών δυσκολιών που ενδεχομένως αντιμετωπίζει ένας ανάπηρος μαθητής είναι το «εισιτήριο» για την ειδική εκπαίδευση (Zuriff 1996: 403). Στους μαθητές αυτούς παρέχεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν βοηθητικό εποπτικό υλικό (προσαρμοσμένους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ψηφιακά βιβλία, προφορική εξέταση), ενώ τέτοιες παροχές μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές (Triano 2000). Από τη στιγμή που το θεσμικό πλαίσιο δίνει τις δυνατότητες, παρέχοντας προστασία στους ανάπηρους μαθητές σε ειδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, πολλοί γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους πρέπει να παραμείνουν μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον και προτιμούν την ετικετοποίηση, ακόμη και αν δεν υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι το παιδί τους δεν μπορεί να φοιτήσει σε γενικό σχολείο (Ho 2004).

Είναι ενδεικτικό το ακόλουθο συμβάν: Στις εξετάσεις του Ιουνίου συνήθως οι συνάδελφοι δίνουμε συμπληρωματικές σημειώσεις, περιλήψεις των μαθημάτων, για να βοηθήσουμε τους μαθητές να έχουν καλύτερη απόδοση στις εξετάσεις. Μια μητέρα πριν τις εξετάσεις μου τηλεφώνησε και από τον τόνο της φωνής της κατάλαβα αμέσως ότι είχε αγχωθεί διότι δεν είχα δώσει σημειώσεις στον γιο της, επειδή απουσίαζε από το σχολείο για πολλές ημέρες και δεν τον είχα βρει για να του τις δώσω. Μου είπε χαρακτηριστικά: «Τα

παιδιά μας είναι χαζά (πρόφερε την λέξη αργά, τονίζοντας όλες τις συλλαβές) και δεν μπορούν να αποδώσουν στα μαθήματα όπως τα κανονικά παιδιά». Ένωσα ότι ήθελε να με «ευαισθητοποιήσει» ετικετοποιώντας τον γιο της στην προσπάθειά της να μου αποσπάσει τις σημειώσεις.

Η κοινωνία μας έχει την τάση να δημιουργεί κατηγοριοποιήσεις και να βάζει ετικέτες (Minow 1990:31). Η ετικετοποίηση «μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες» γίνεται αντιληπτή ως προσωπική και οικογενειακή τραγωδία (Goodley 2001). Παρόλο που η διάγνωση μπορεί να δώσει λύσεις σε πρακτικά ζητήματα, ωστόσο η κατηγορία «άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες» δεν αποτελεί μέρος του συνόλου, αλλά διαχωρίζει το άτομο σε σχέση με τους υπόλοιπους (Ho 2004: 86, Σταγάκη 2007). Οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν τους νόμους θεωρούν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/αναπηρίες είναι λιγότερο ικανοί και από τη φύση τους εσωστρεφείς. Επίσης οι διδάσκοντες έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτούς. Η έρευνα των MacMaster et al (2002) στις Η.Π.Α έδειξε ότι οι διδάσκοντες που είχαν συμμετάσχει στην έρευνα και είχαν διαβάσει ή παρακολουθήσει σε βίντεο το διαγνωστικό κομμάτι των ανάπηρων μαθητών στέκονταν περισσότερο στα μαθησιακά κενά και τα προβλήματα των μαθητών αυτών, ενώ οι διδάσκοντες που δεν ασχολήθηκαν με το διαγνωστικό κομμάτι και δεν είχαν ενημέρωση για το τι βλάβες παρουσιάζει ένας μαθητής ήταν λιγότερο επικεντρωμένοι στις μαθησιακές ελλείψεις και τα κενά των μαθητών. Με άλλα λόγια η εικόνα των ανάπηρων μαθητών προσδιορίζεται από τη γνώμη που έχουν οι άλλοι για αυτούς. Έχει παρατηρηθεί ότι η επικέντρωση στις μαθησιακές δυσκολίες των ανάπηρων μαθητών επηρεάζει την εικόνα τους με συνέπεια να παραβλέπονται άλλα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα και να εξομοιώνονται με μαθητές που δεν έχουν καλή απόδοση στα μαθήματα λόγω άλλου τύπου χαρακτηριστικών (Powell 2003).

Κατά τη διάρκεια της επιτόπιας ερευνάς μου δημιουργήθηκε ένα επεισόδιο μεταξύ συναδέλφων και εμού για το αν μια μαθήτρια μπορούσε να συμμετέχει στη συγγραφική ομάδα της σχολικής εφημερίδας. Πρότεινα στη μαθήτρια (όπως έκανα με όλους τους μαθη-

αδυναμία των μαθητών να έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα σε σχέση με νευρολογικά προβλήματα που ενδεχομένως παρουσιάζουν και όχι με βάση τα προβλήματα του σχολείου και την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο του ιατρικού μοντέλου η διάγνωση αποτελεί μια λογική εξήγηση και αποκτά «αντικειμενικότητα» γιατί προέρχεται και ερμηνεύεται από επαγγελματίες του χώρου της ιατρικής και της ψυχολογίας (Powell 2003: 67). Ο Hacking (1999) σημειώνει ότι η διάγνωση δεν είναι απλά μια κλινική παρατήρηση αλλά είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη απόφαση που συμπυκνώνει τη στάση της κοινωνίας απέναντι σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα. Επιπλέον οι μαθητές με νοητικές βλάβες που τοποθετούνται σε ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με την αιτιολογία ότι σε αυτούς τους χώρους τους παρέχεται η δυνατότητα να έχουν εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στη διάγνωση, αναπτύσσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που σχετίζονται άμεσα με τη διάγνωση που τους επιβλήθηκε. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η μαθήτριά μου μετά από λίγες μέρες με ρώτησε: «Είμαι χαζή, κύριε καθηγητά;».

Οι αντιλήψεις για τη σύνδεση αναπηρίας και διάγνωσης διαπιστώνεται ότι ξεφεύγουν από τα όρια του σχολείου. Ο Κωνσταντίνος (18 χρονών, μαθητής με κινητική βλάβη, ο οποίος χρησιμοποιεί αμαξίδιο) μου διηγήθηκε την ακόλουθη ιστορία:

«Μια εμπειρία μου που με ενόχλησε πολύ ήταν όταν με την αδερφή μου (και η αδερφή του είναι μαθήτρια με κινητική βλάβη και φοιτά στο ίδιο σχολείο) περιμέναμε στη στάση για να έρθει το σχολικό. Μας πλησίασε ένας κύριος και ήθελε να μας δώσει χρήματα, αλλά τα αρνηθήκαμε. Μετά μας ρώτησε τι περιμένουμε και του είπαμε ότι περιμένουμε το σχολικό λεωφορείο για να πάμε στο σχολείο μας. Τότε άρχισε να μας λέει λόγια θαυμασμού. ‘Μπράβο, παιδιά! Ξέρετε να διαβάζετε και να γράφετε! Συγχαρητήρια!’ Πολλοί άνθρωποι θεωρούν ότι είμαστε χαζοί επειδή είμαστε κινητικά ανάπηροι. Αυτό με πειράζει πολύ».

Οι μαρτυρία της Αλεξίας και του Κωνσταντίνου παρουσιάζουν

αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφορές στην αντιμετώπισή τους. Η Αλεξία είναι «χαζή», γιατί λόγω της διάγνωσης δεν μπορεί να είναι παρά μόνο «χαζή». Με παρόμοιο τρόπο και ο Κωνσταντίνος ξάφνιασε τον κύριο όταν του είπε ότι πηγαίνει σχολείο. Είναι «αξιόθαύμαστο» να πηγαίνει σχολείο και να μαθαίνει γράμματα ένας μαθητής σε αμαξίδιο. Η Αλεξία αναρωτήθηκε αν είναι «χαζή», ο Κωνσταντίνος ενοχλήθηκε γιατί δεν του αναγνώρισαν το γεγονός ότι η βλάβη του δεν τον εμποδίζει να πηγαίνει σχολείο. Υπήρξαν και άλλες διηγήσεις των μαθητών, στο πλαίσιο της επιτόπιας παρατήρησης, οι οποίες στην πλειονότητά τους έδειξαν ότι η βλάβη, όπως διαπιστώνεται, όχι μόνο από την επίσημη διάγνωση αλλά και από την απλή παρατήρηση, αμέσως παραπέμπει σε εξηγητικά μοντέλα όπου η αναπηρία εκλαμβάνεται ως ατομική ιδιότητα που δεν είναι δυνατόν να ακολουθεί συνηθισμένες και κοινά αποδεκτές για άλλους «ικανούς» ανθρώπους συμπεριφορές και πρακτικές (βλ. επίσης κεφάλαια 5 και 6.1). Η επικέντρωση στη βλάβη και στη διάγνωση (επίσημη ή ανεπίσημη, στο σχολείο ή στη στάση του λεωφορείου) που επιβεβαιώνει τη βλάβη είναι φανερό ότι δημιουργεί διακρίσεις, καταπίεση και περιχαράκωση.

Οι διακρίσεις παραμένουν, παρόλο που από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα μια σειρά διακηρύξεις υπογράμμισαν το αίτημα για συμπερίληψη των ανάπηρων ατόμων στο χώρο της εκπαίδευσης (για παράδειγμα The Declaration of Children's Rights 1386/1959, The Declaration of the Rights of Mentally Disabled People, 2856/1971, The Declaration of Disabled People's Rights, 3447/1975, The Declaration of SUNBERG for Disabled

People, 1981, The Salamanca Statement for Special/Inclusive Education, A Framework for Action, 1994, The International Top Conference on Social Development and Inclusion, Copenhagen, 1995, The Millennium Development Goals, United Nations, 2000, διακηρύξεις που στο σύνολό τους κρατούν τα ταξινομικά κριτήρια με βάση το είδος και το βαθμό της βλάβης των ανάπηρων ατόμων (για μια κριτική στο θέμα αυτό βλ. Florian et al 2006). Η γενικευμένη κινητοποίηση των διεθνών οργανισμών στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προσανατόλισε βέβαια τις κρατικές πολιτικές στο πνεύμα της συμπερίληψης, ωστόσο ο λόγος περί δικαιωμάτων παραμένει προβληματι-

κός στο επίπεδο της εφαρμογής, όπως έδειξαν οι παραπάνω έρευνες. Το ζήτημα των δικαιωμάτων ακολούθησε διαφορετικές κάθε φορά ερμηνείες, άμεσα επηρεασμένες από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των χωρών (Armstrong et al 2000, Peters et al 2009).

Με το αιτιολογικό της προστασίας της υγείας (σωματικής και ψυχικής) των μαθητών, στις σχολικές μονάδες εξακολουθεί να επιβάλλεται η διάκριση των ανάπηρων από τους μη ανάπηρους μαθητές. Η διάκριση αυτή σχετίζεται επίσης με τις ανεπάρκειες του σχολικού περιβάλλοντος σε ζητήματα προσβασιμότητας, υλικοτεχνικής υποδομής και του προγράμματος σπουδών, προβλήματα τα οποία επηρεάζουν τη στάση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, κατασκευάζοντας ένα διλημματικό πλαίσιο, ποιο είναι δηλαδή το κατάλληλο σχολείο για τους ανάπηρους μαθητές (Norwich 2008, Welsh & Brassart 2002). Το κλίμα προστασίας επηρέασε την έρευνα επί εκπαιδευτικών θεμάτων ενισχύοντας την ηγεμονία της γνώσης των επαγγελματιών σε θέματα ειδικής διδακτικής και αποκρυσταλλώνοντας τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού σε μερικές μόνο παραμέτρους αξιολόγησης (Leeman & Volman 2001). Από την άλλη πλευρά ένα τμήμα της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας αντιστέκεται στις διακρίσεις προβάλλοντας έναν ριζοσπαστικό (αν και ατελή) λόγο, στην προσπάθειά της να εξηγήσει το ζήτημα της αναπηρίας και της βλάβης (Slee 2001a). Το ερώτημα που ανακύπτει είναι «πώς τελικά μαθαίνουμε για την αναπηρία;» (Slee 2001b:171), ένα ευθύ ερώτημα που σύμφωνα με την Αναστασία Βλάχου απαντιέται ως εξής:

«Συνήθως μαθαίνουμε για την αναπηρία εξετάζοντάς την από απόσταση» (Vlachou 2004: 6).

Το πρόβλημα αυτό θεωρήθηκε ότι εντοπίζεται κυρίως στην απουσία των φωνών των ανάπηρων ατόμων στο πεδίο της χάραξης πολιτικών και της συμμετοχής τους στις κοινωνικές πολιτικές (Slee 1996, Vlachpu-Balafouti 2001, Davis & Watson 2001, Davis & Hogan 2004). Όμως η αναζήτηση των φωνών των μαθητών δεν αποτελεί πανάκεια για τη συμπερίληψή τους στη γενική εκπαίδευση και αυτό που μπορεί να δώσει συμπληρωματικά στοιχεία είναι η διασταύρωση των εμπειριών με τις γενικότερες αντιλήψεις και πολιτι-

κές που υπάρχουν στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, δεν αρκεί η ανίχνευση των «αναγκών» και των «προβλημάτων» των μαθητών αλλά κυρίως η εξήγηση των διεργασιών σύμφωνα με τις οποίες αρκετοί μαθητές καταλήγουν στην ειδική εκπαίδευση, όπου επικρατεί ένα κλίμα εντάσεων στις εργασιακές σχέσεις των επαγγελματιών της μέσα στις σχολικές μονάδες (κεφάλαιο 4) και ατελών ενσυναισθητικών διαδικασιών που η έρευνα καλείται να αναδείξει (βλ. κεφάλαιο 7 της εθνογραφίας).

Ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως ονομάζονται, οι οποίοι καταλήγουν στην ειδική εκπαίδευση σε ποσοστό πάνω από 50% (Vlachou 2004:8). Δεν πρόκειται αποκλειστικά για ανάπηρους μαθητές, αλλά για «χαμηλούς» μαθητές, όπως ονομάζονται στο χώρο των γενικών σχολείων, οι οποίοι για διάφορους λόγους (ταξικούς, πολιτισμικούς κλπ.) απομακρύνονται από τη γενική εκπαίδευση (βλ. μαρτυρίες μαθητών στο κεφάλαιο 5). Συνεπώς η αναζήτηση των αιτίων περιθωριοποίησης των μαθητών αυτών δεν σχετίζεται πάντα με ατομικά παθολογικά χαρακτηριστικά αλλά με την ύπαρξη παθολογίας μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα (Vlachou 2004:8).

Στη σύγχρονη εποχή είμαστε μάρτυρες της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και της «εξάπλωσης» των μαθησιακών δυσκολιών σε ανάπηρους και μη ανάπηρους μαθητές (Ho 2004, Bartpn 2001, 1997, Astin 1992, Gewirtz et al. 1995, Evans and Vincent 1997, Whitty 1997, Lauder and Hughes 1999, Levan and Jason 1999, Evans and Lunt 2002, Tomlinson 1994). Όπως υποστήριξε η Lani Florian (1998), η διαφαινόμενη τάση της συμπερίληψης των μαθητών αυτών ως η νέα πρόταση στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης λειτουργεί μέσα στις γενικότερες στρεβλώσεις του οικονομικού και κοινωνικού χώρου. Η γενικότερη κατάσταση μέσα στην οποία υπάρχει το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο την ακολουθεί και την αναπαράγει, δημιουργεί την αίσθηση ότι η ειδική εκπαίδευση δεν μπορεί να συμμετέχει από μόνη της στις γενικότερες αλλαγές. Οι όποιες ρυθμίσεις αφορούν τον γενικό πληθυσμό, ο οποίος πρέπει να συμβαδίζει με το γενικότερο πλαίσιο της κοινωνικής αλλαγής. Η ειδική εκπαίδευση συμμετέχει στις αλλαγές με έξτρα και πολλές φορές

διαφοροποιημένες πολιτικές, δημιουργώντας ειδικά σχολεία που στόχο έχουν την προστασία των «χαμηλών» μαθητών και όχι τη συμπίευσή τους με τον γενικό μαθητικό πληθυσμό (Vlachou 2004:9). Με αυτό τον τρόπο οι όποιες μεταρρυθμίσεις στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης είναι έξτρα πολιτικές, κοντά στις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές (ό.π.). Η κατάσταση γίνεται πιο δύσκολη για τα ειδικά σχολεία, τα οποία βρίσκονται στην αντίπερα όχθη, κλειστά και απομονωμένα, αδυνατώντας να συμμετέχουν στις πολιτικές συμπερίληψης, οι οποίες πραγματοποιούνται αποκλειστικώς στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης, στο ήδη υπάρχον οικοδόμημά της, με αποτέλεσμα τα ειδικά σχολεία να περιθωριοποιούνται ακόμη περισσότερο και να είναι ο τύπος μαθητών που η έξτρα πολιτική της συμπερίληψης δεν μπορεί να ενσωματώσει. Τα γενικά σχολεία στο όνομα της συμπερίληψης προχωρούν σε προσαρμογές κυρίως υλικοτεχνικής υποδομής για να υποδεχτούν ανάπηρους μαθητές, όμως αυτό που εφαρμόζουν είναι τη συμπίεση της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού σε συμβατικού τύπου μεταρρυθμίσεις (Rose 1999). Οι σχολικές μονάδες δεν κρίνονται από το πώς καταφέρνουν να συμπεριλάβουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή βλάβες αλλά από τις επιτυχίες των μαθητών τους στον ακαδημαϊκό στίβο (Lunt & Norwich 1999).

Υπό αυτή την οπτική γωνία, η συμπερίληψη δεν αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του σχολείου να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές, αλλά κυρίως αναφέρεται στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές και στις διανοητικές προσπάθειες εκπαιδευτικών και μαθητών (Vlachou 2004:10). Τα κάθε λογής κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών παραμένουν ως έχουν και η συμπερίληψη ουσιαστικά αποτελεί μια ανασημασιοδότηση εκπαιδευτικών πρακτικών σε αναφορά με τα όσα συμβαίνουν στο γενικό σχολείο (Slee 2001a). Συνεπώς τα διλήμματα τα οποία δημιουργούνται κατά τη σχεδίαση και εφαρμογή προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι διλήμματα της εκπαίδευσης γενικότερα και προσδιορίζονται από τα χαρακτηριστικά της γενικής εκπαίδευσης (Barton 2001, Clark et al 1999). Και η Βλάχου υποστηρίζει: «Η γκετοποίηση της συμπερίληψης αποκλειστικώς σε θέματα ανα-

πηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι η αδυναμία μας να δούμε αποτελεσματικά την έννοια αυτή» (Vlachou 2004: 10).

Η σύγκριση του ειδικού με το γενικό σχολείο είναι ένα κυρίαρχο ζήτημα που καθορίζει τις πορείες εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκπαίδευση. Από τον πρώτο καιρό στο ειδικό σχολείο άκουσα πολλές ιστορίες εκπαιδευτικών με μακρόχρονη θητεία στη γενική εκπαίδευση. Η Αφροδίτη, 55 χρονών, λίγο καιρό πριν από τη σύνταξη, μου ανέφερε:

«Εργάζομαι κοντά τριάντα χρόνια στην εκπαίδευση. Εδώ, σ' αυτό το σχολείο, βρήκα κάτι που νόμιζα ότι είχε χαθεί. Την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών. Στα κανονικά σχολεία το μάθημα πλέον έχει γίνει φροντιστηριακό. Τα μαθήματα βασίζονται σε συνταγές. Αντίθετα, εδώ νιώθω ότι μπορώ να προσφέρω χωρίς να κυνηγώ την ύλη των μαθημάτων σύμφωνα με τις επιταγές των φροντιστηρίων. Αν είχα όμως παιδιά σε σχολική ηλικία δεν θα ήμουν εδώ. Τώρα που τα παιδιά μου έχουν μεγαλώσει, έχουν φύγει από το σπίτι, μπορώ να προσφέρω χωρίς να φοβάμαι ότι θα είμαι υπερπροστατευτική μητέρα. Νιώθω μεγαλύτερη ελευθερία εδώ σε σχέση με ό,τι ένιωθα στο κανονικό σχολείο».

Στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στο σχεδιασμό προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα σχολεία καλούνται να επιτύχουν ένα υψηλό επίπεδο εκτέλεσης δραστηριοτήτων των μαθητών. Αυτό όμως που χρειάζεται να μελετηθεί είναι κυρίως με ποιους τρόπους τα σχολεία υπάρχουν στο επίπεδο της εκτέλεσης δραστηριοτήτων όπως αυτές προσδιορίζονται στο πλαίσιο της κοινωνίας και άρα με βάση τους όρους που επικρατούν εκτός σχολικής μονάδας (Vlachou 2004:10). Η Αφροδίτη επέλεξε να συνεχίσει σε ειδικό σχολείο, συνδέοντας την ύπαρξή της σ' αυτό με την προηγούμενη θητεία της στο γενικό σχολείο και με τον γονεϊκό ρόλο. Η ανάπτυξη του σχολείου είναι συνυφασμένη με την προϋπάρχουσα εμπειρία όπως αποτυπώνεται και αντικατοπτρίζεται στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (Tentomas 2007, Τεντόμας 2007) και στις σχέσεις των σχολείων με την ευρύτερη κοινωνία (Βλ. κεφάλαιο 6).

Η σχέση αναπηρίας και σχολικής ζωής είναι ένα ζήτημα που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στο πλαίσιο της ανθρωπολογίας. Για το λόγο αυτό προτείνεται η ανθρωπολογική χρήση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί ο πλούτος των θεωρητικών του προσανατολισμών, οι οποίοι σε γενικές γραμμές δεν είναι ευρέως γνωστοί στην Ελλάδα. Η πολιτισμική σημασία του όρου αναπηρία στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός ευρύτερου διαλόγου που έχει ξεκινήσει στον τομέα της ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα των αναστοχαστικών ερμηνειών σε αυτό που ονομάζεται κουλτούρα της σχολικής ζωής και της σχολικής τάξης (Hollins 2007). Η διδασκαλία και η μάθηση ως πολιτισμικές διαδικασίες αποτέλεσαν σημαντικό πεδίο έρευνας για την ανθρωπολογία (Pelissier 1991), όπως επίσης μεγάλη έμφαση δόθηκε στη μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Thompson 2003).

Από τη μία πλευρά, η ανθρωπολογία της εκπαίδευσης εξετάζει το σχολικό περιβάλλον ως μια κοινότητα με συγκεκριμένες πολιτισμικές, κοινωνικές και ιστορικές διαστάσεις και περιεχόμενα (βλ. για παράδειγμα Bond 2000, Bryant 2001, Dolby 2001, Foley 1977, 1991, Kaplan 1996) και από την άλλη, ο τομέας των σπουδών της αναπηρίας εξετάζει την αναπηρία ως κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη εννοιολογική κατηγορία. Ο κλάδος της ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης αναπτύχθηκε την τελευταία εικοσαετία υπό το πρίσμα του μεταμοντερνισμού, όπου η έννοια της κουλτούρας εξετάζεται μέσα από τις πολλαπλές της εκφάνσεις και αναγνωρίζεται η συμμετοχή των δρώντων υποκειμένων που εμπλέκονται στην παραγωγή του εθνογραφικού κειμένου (εθνογράφος, παρατηρούμενοι, αναγνώστες). Η δράση/ενέργεια επηρεάζει τη δομή, και όχι το αντίθετο (Yon 2003). Τα δομικά χαρακτηριστικά του ειδικού σχολείου αντικατοπτρίζονται στις δράσεις και στα εκφρασμένα συναισθήματα μαθητών και επαγγελματιών, όπως ακριβώς έχει μελετηθεί για άλλες περιπτώσεις σχολικών μονάδων από τους ανθρωπολόγους της εκπαίδευσης. Η οπτική αυτή φωτίζει τη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία μέσα από μια δυναμική παρουσίαση της παραγωγής και αναπαραγωγής του πολιτισμικού κεφαλαίου μέσα στον τόπο παραγωγής του, δηλαδή τη σχολική μονάδα

(Anyon 1981, Apple 1982, Bourdieu & Passeron 1977, Delpit 1988, Everhart 1983, Player 1984, Weis 1985, 1988).

Στα τέλη της δεκαετίας του '90 και στις αρχές της δεκαετίας του 2000 η επιρροή του μεταμοντερνισμού είναι εμφανής στην ανθρωπολογία της εκπαίδευσης και στις σπουδές της αναπηρίας. Οι πολλαπλές χρήσεις των διαφορετικών φωνών που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας αναφέρονται στις έννοιες του διαλογισμού (dialogism) και της ετερογλωσσίας (heteroglossia) του Bakhtin. Το ενδιαφέρον των ανθρωπολόγων μετατοπίζεται στην ανάλυση του εθνογραφικού κειμένου (textual analysis) και εξετάζεται ο λόγος που αναπτύσσεται τόσο στα επίσημα κείμενα του εκπαιδευτικού κόσμου, όσο και στις εκφράσεις των ανεπίσημων, φαινομενικά αποσπασματικών φωνών που ακούγονται κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας (Britzman 2003, Lather 1991, Davis & Watson 2001). Αναγνωρίζεται με αυτό τον τρόπο η υποκειμενική διάσταση του εθνογραφικού κειμένου, και ο ανθρωπολόγος προσανατολίζεται στην παραγωγή εθνογραφικού υλικού που να τονίζει τη διϋποκειμενική παρουσίαση των όσων καταγράφει, προσφέροντας ένα πλαίσιο ανάδυσης των επιμέρους φωνών οι οποίες δεν αναλύθηκαν σε μεγάλο εύρος την περασμένη δεκαετία, που αρέσθηκε στην κατηγοριοποίηση των υποκειμένων με βάση γενικές κατηγορίες όπως του φύλου, των πολιτισμικών διαφορών και της κοινωνικής τάξης (για μια κριτική παρουσίαση της σύνδεσης των μακροαναλυτικών αυτών κατηγοριών με την αναπηρία βλ. σημείωση 1 και υποκεφάλαιο 3.1).

Στο σημείο αυτό οι εθνογράφοι που ασχολούνται με την εκπαίδευση ανάπηρων παιδιών και νέων αρχίζουν να αποτυπώνουν τις διαφορετικές κάθε φορά στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές, που η παρουσίασή τους οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει μια ομοιογενής ιδέα ανάπηρου παιδιού/μαθητή αλλά μια ποικιλομορφία περιπτώσεων (Davis and Hogan 2004), όπως οι ανθρωπολόγοι της εκπαίδευσης οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει μια ενιαία κατηγορία μαθητή (Foster 1995, Hicks 1996, Levinson et al. 1996, Rockwell 2000). Η ανάλυση απομακρύνεται από την παρουσίαση μιας γενικευτικής εννοιολογικής κατηγορίας που αποτυπώνεται

στον όρο σχολική κουλτούρα, και δίνεται έμφαση στην εθνογραφική πρακτική, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις φανερώνει τις αντιθέσεις στο πλαίσιο της ίδιας της σχολικής κοινότητας (Yon 2003, 2000, 1999). Οι ανοικτές αυτές εθνογραφικές έρευνες ενσωματώνουν στοιχεία από την καθημερινή ζωή των μαθητών και διδασκόντων (εντός και εκτός του σχολείου), όπως ανεπάντεχα συμβάντα, διαφωνίες και διαμάχες, επιθυμίες, ειρωνικά σχόλια, που δεν στοχεύουν πλέον στη δημιουργία ολοκληρωτικών θεωριών για τη φυσιογνωμία και το εννοιολογικό περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης ιδέας περί σχολικής κουλτούρας. Η σύνθεση αυτή με βάση τα επιμέρους, πολλές φορές ασυνεχή και χαοτικά, αποσπασματικά στοιχεία του εθνογραφικού υλικού συμφωνεί με την έκφραση του George Spindler (2000) περί μετέωρης ανάδυσης (meteoric rise) ανθρωπολογικού λόγου στο χώρο της εκπαίδευσης. Μια ανάδυση που σχετίζεται άμεσα με τις πρακτικές χειραφέτησης που εφαρμόζονται στο χώρο της εκπαίδευσης –τουλάχιστον στον δυτικό κόσμο– (Yon 2003, Brantlinger 1999) και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης ανάπηρων ατόμων (Davis & Hogan 2004). Όμως η απουσία ενός επαρκούς αριθμού ανθρωπολογικών μελετών στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης ελέγχει τα συμπεράσματα των ανθρωπολόγων της εκπαίδευσης περί πολυφωνίας στις σχολικές μονάδες, δεδομένου ότι η ειδική εκπαίδευση δεν ακολούθησε πάντα την πορεία της γενικής εκπαίδευσης. Απαιτούνται περισσότερες ανθρωπολογικές μελέτες για να αποτυπωθεί η πανσπερμία των φωνών σε σχέση με τους συμπαγείς προσδιορισμούς της ιατροκοποιημένης ειδικής εκπαίδευσης. Σ' αυτό το σημείο η συμβολή των σπουδών της αναπηρίας μπορεί να θέσει εκ νέου τη συζήτηση των όρων διϋποκειμενικότητας που έχουν αποτυπώσει οι ανθρωπολόγοι. Αν ισχύουν δηλαδή οι όροι αυτοί όχι μόνο στη γενική αλλά και στην ειδική εκπαίδευση, παρ'όλες τις συνδέσεις που παρατηρούνται μεταξύ αυτών των δύο συστημάτων. Δεν ενδιαφέρουν μόνο οι απεικονίσεις της αναπηρίας στην εκπαίδευση (κεφάλαιο 6), αλλά και η ανάδειξη των ενσυναισθητικών διαδικασιών στο χώρο της αναπηρίας (κεφάλαιο 7). Εδώ εντοπίζεται το κενό της βιβλιογραφίας, και το ερώτημα «τι και πώς μαθαίνουμε για την αναπηρία» στην παρούσα εθνογραφία αντικαθίσταται από το ερώτημα «σε τι βοηθάει η έρευνα για την αναπηρία» (Oliver 2003, chapter 6).

ΠΑΙΔΙΑ ΕΞΩΤΙΚΟΙ ΟΙΚΟΔΟΜΗΤΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η Ελληνική Εμπειρία στην Ειδική Εκπαίδευση: Από τον Ιδρυματισμό στην Ένταξη και στις «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Για να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θα παρουσιάσουμε μια αναδρομή των μετασχηματισμών της στη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία. Η απουσία μαρτυριών των ίδιων των ανάπηρων ατόμων, οι οποίες μόλις πρόσφατα άρχισαν να καταγράφονται (Χατζούλη 2009), οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ιστορία της αναπηρίας στην Ελλάδα είναι γραμμένη από τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής. Όπως σημειώνει η Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (1996), από το 1900 μέχρι και το 1950 δεν υπήρξε καμία συστηματική ανάπτυξη και δεν εφαρμόστηκαν προγράμματα στον τομέα αυτόν.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος για θέματα αναπηρίας στη νεότερη ιστορία της Ελλάδας επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ιστορική καταγραφή, επικεντρωμένη ουσιαστικά στην ιστορία του θεσμού της ειδικής εκπαίδευσης και όχι στην παρακολούθηση μιας κοινωνικής και ανθρωπολογικής ιστορίας, ένα κενό που δεν είναι δυνατόν να καλυφθεί, τουλάχιστον στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής.

Ακολουθώντας το νήμα μιας γραμμικής ιστορικής συνέχειας, έχει

αναφερθεί από την Ζώνιου-Σιδέρη (1996) ότι το 1906 έγινε η πρώτη προσπάθεια ίδρυσης ειδικού σχολείου στην Καλλιθέα από μια φιλανθρωπική εταιρεία με την επωνυμία «Οίκος Τυφλών», με στόχο την προστασία και περίθαλψη τυφλών παιδιών 7-18 ετών. Η εκπαιδευτικός Ειρήνη Λασκαράτου ενημερώνεται από την Ευρώπη για την εκπαίδευση τυφλών και ανοίγει στο σπίτι της το πρώτο σχολείο τυφλών. Εκείνη ήταν επίσης που εισήγαγε και εφάρμοσε για πρώτη φορά το ελληνικό αλφάβητο τυφλών και το σύστημα γραφής Braille. Το 1928 λειτούργησαν 4 πλήρεις τάξεις του ειδικού δημοτικού σχολείου, που στη συνέχεια έγινε δτάξιο. Το 1948 ιδρύθηκε ένα ειδικό τμήμα για την εκπαίδευση τυφλοκωφών, και από το 1946 λειτουργεί ο «Φάρος Τυφλών». Από το 1950 και μετά, λειτούργησαν 6θέσιο ειδικό σχολείο και 2θέσιο ειδικό νηπιαγωγείο στο ΚΕΑΤ Καλλιθέας και 3θέσιο ειδικό σχολείο τυφλών στη Θεσσαλονίκη.

Την ίδια περίοδο, το 1923, αρχίζει η πρώτη κίνηση ιδιωτικής πρωτοβουλίας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των κωφών. Το 1932 ιδρύεται το πρώτο σχολείο κωφών στη Σύρο, το οποίο κλείνει την ίδια χρονιά, για να συσταθεί ο «Εθνικός Οίκος Κωφαλάλων», ο οποίος λειτουργεί μέχρι το 1938 κι αυτός στη Σύρο. Το 1937 ιδρύεται το «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων», το οποίο λειτουργεί μέχρι σήμερα στους Αμπελοκήπους. Σκοπός του ιδρύματος αυτού ήταν η συστηματική σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η προφορική, η χειλεανάγνωση και η «ακουστική».

Το 1937 ιδρύεται το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών», που αποτελεί για την Ελλάδα την αρχή μιας θεσμοθετημένης ειδικής αγωγής. Ο πρώτος ιδρυτικός νόμος #453/37 (Ζώνιου-Σιδέρη 1996:82) ονομάζει το σχολείο αυτό «ειδικό σχολείο προς σωματική, πνευματική και ηθικήν περίθαλψιν ανωμάτων και καθυστερημένων παιδιών», το οποίο μετονομάζεται σε «πρότυπο ειδικό σχολείο» μετά από παρέμβαση της Ρόζας Ιμβριώτη. Είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζονται παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές και μέθοδοι. Παρ' όλες όμως τις νομοθετικές ρυθμίσεις, το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών στην Καισαριανή λειτούργησε μόνο με τις προσωπι-

κές πρωτοβουλίες και το ζήλο των πρώτων παιδαγωγών και της διευθύντριάς του. Τίποτε δεν υπήρχε για να βοηθήσει, ούτε κοινωνική πολιτική, ούτε κοινωνική αποδοχή, ούτε ειδικές επιστήμες. Αντιθέτως, όλοι οι μεγάλοι γιατροί και παιδαγωγοί, όλο σχεδόν το πανεπιστημιακό κατεστημένο, χλεύαζαν το σχολείο και τη δημιουργό του. Δυστυχώς, αυτό το σχολείο το κτύπησε και η πολιτική μισαλλοδοξία, όχι μόνο κυνηγώντας τη διευθύντριά του και τους δασκάλους, αλλά καίγοντας ακόμα όσα χαρτιά έδειχναν την πολύτιμη πείρα του στους νέους δασκάλους ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη 1996: 84).

Το 1937 με πρωτοβουλία ιδιωτών και σε συνεργασία με αμερικάνικο ίδρυμα ιδρύεται η ΕΛΕΠΑΠ (Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αναπήρων Παίδων) στην Αθήνα με στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων των «σωματικά αναπήρων παιδιών» από τη βρεφική ηλικία μέχρι το 16ο έτος της ηλικίας τους. Για το λόγο αυτό λειτούργησε κέντρο φυσικοθεραπείας, το πρώτο στην Ελλάδα. Στον ίδιο χώρο ιδρύθηκε ταυτόχρονα και το Ειδικό Σχολείο Αναπήρων Παίδων, με το πρόγραμμα των «κατώτερων δημοτικών σχολείων».

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και μέχρι περίπου το 1950, η αγωγή των ανάπηρων παιδιών ασκείται από ιδιωτική πρωτοβουλία και συνήθως υπό ιδρυματική μορφή. Το 1953 μια ομάδα νέων επιστημόνων, οι περισσότεροι πολιτικά κυνηγημένοι, ιδρύουν τον πρώτο ιατροπαιδαγωγικό συμβουλευτικό σταθμό και την εταιρεία ψυχικής υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού. Το 1962 ιδρύεται το πρώτο στην Ελλάδα Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής για «ασκήσιμα και νοητικά καθυστερημένα παιδιά», το «Στουπάθειο», με σκοπό να αποτελέσει ένα κέντρο προβολής, μελέτης και σοβαρής, πολύπλευρης αντιμετώπισης των παιδιών αυτών.

Στην συνέχεια έχουμε την ίδρυση αρκετών ιδρυμάτων-ειδικών σχολείων. Η ιδιωτική πρωτοβουλία συνεχίζει με τη μορφή των ιδρυμάτων: «Θεοτόκος», Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος, «Σικιαρίδειο», Ίδρυμα Ειδικής Αγωγής κλπ., τα περισσότερα από τα οποία εποπτεύονταν από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας.

Οι αντιλήψεις που επικράτησαν στο χώρο της ειδικής αγωγής κατά τη μεταπολεμική περίοδο βασίζονταν σε θέματα μελέτης με κύριο άξονα τη σωματική ανάπτυξη ή τη νοητική εξέλιξη των ανάπηρων παιδιών, που δεν μπορούσαν να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο. Η προσέγγιση ήταν θεραπευτική, ιατρική και ψυχοθεραπευτική. Έτσι, κατά την περίοδο αυτή, τόσο οι αντιλήψεις του επίσημου κράτους όσο και η κρατική πολιτική παρέμβαση στο χώρο της ειδικής αγωγής ήταν η ανακοίνωση σειράς μέτρων, κυρίως οργανωτικού χαρακτήρα (Ζώνιου-Σιδέρη 1996:88).

Ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε, ο #905/51 επί Πλαστήρα, αφορούσε την εκπαίδευση των τυφλών και την επιδοματική πολιτική. Ο νόμος αυτός εφαρμόστηκε μετά από 15 χρόνια. Στο τέλος της δεκαετίας του '50 συστήνεται η Επιτροπή Παιδείας με σκοπό τη μελέτη προβλημάτων, όμως δεν υπήρχαν σχεδόν καθόλου αναφορές για την ειδική αγωγή. Και όπου υπήρχαν αφορούσαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι με τα «προβληματικά» παιδιά. Ένα χρόνο αργότερα η επιτροπή αυτή προτείνει το διαχωρισμό της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα πορίσματα της επιτροπής και οι γενικότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής εκείνης στιγμάτισαν την ειδική αγωγή μέχρι τη μεταπολίτευση.

Στις αρχές του 1970 έχουμε μια πρώτη ένδειξη κρατικής θεσμοθετημένης παρέμβασης στην ελληνική νομοθεσία. Με την πίεση γονέων ανάπηρων παιδιών ιδρύεται στο Υπουργείο Παιδείας το «Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης». Τα πρώτα μέτρα που πρότειναν οι υπεύθυνοι του γραφείου αυτού ήταν:

- α) Οργάνωση σεμιναρίου θεραπευτικής παιδαγωγικής στο Μαράσλειο, που αργότερα αναβαθμίστηκε σε τμήμα ειδικής αγωγής για την προετοιμασία ειδικών παιδαγωγών.
- β) Ίδρυση ενός μικρού αριθμού ειδικών σχολείων στις έδρες των παιδαγωγικών ακαδημιών και σε μεγάλα αστικά κέντρα.
- γ) Εκπόνηση αναλυτικού προγράμματος για τα ειδικά σχολεία.
- δ) Εισαγωγή του μαθήματος αγωγής νοητικά καθυστερημένων στο διδακτικό πρόγραμμα των παιδαγωγικών ακαδημιών.
- ε) Σύσταση επιτροπής για τη μελέτη και σύνταξη έκθεσης γύρω από την ειδική αγωγή στην Ελλάδα.

Το 1975 συγκροτείται η πρώτη επιτροπή μελέτης και προγραμματισμού της ειδικής αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας, η οποία προτείνει:

- α) Την επέκταση της ειδικής μετεκπαίδευσης των δασκάλων από μονοετή σε διετή.
- β) Την αναβάθμιση του γραφείου ειδικής αγωγής σε Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής.
- γ) Την εισαγωγή του ειδικού επιθεωρητή.

Η άποψη που επικρατούσε ήταν ότι η ειδική αγωγή είναι ένα αυτοτελές κομμάτι του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με δική της νομική υπόσταση και δικό της εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Στόχος είναι η ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση «στα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» και η λήψη κοινωνικής μέριμνας.

Οι αντιλήψεις αυτές κατοχυρώνονται με τον πρώτο Νόμο για την Ειδική Αγωγή που ψηφίστηκε ομόφωνα από την Βουλή των Ελλήνων το 1981. Πρόκειται για τον #1143/81: «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Το 1981 είχε ανακηρυχτεί Διεθνές Έτος Αναπήρων. Ο νόμος αυτός:

- Οριοθετεί εννοιολογικά τον όρο «αποκλίνοντα άτομα».
- Προσδιορίζει τις κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά.
- Ορίζει ότι η ειδική εκπαίδευση και ειδική επαγγελματική κατάρτιση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.
- Προβλέπει τις ειδικές σχολικές δομές του θεσμού (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις).
- Ορίζει ως υποχρεωτική την εκπαίδευση των ατόμων αυτών (ηλικίας 6-17 ετών).
- Μεταβιβάζει στο ΥΠΕΠΘ την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού.
- Προβλέπει θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού καθώς και θέσεις νέων κλάδων.
- Προσδιορίζει τις δυνατότητες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης

του προσωπικού. Ο νόμος αυτός δέχτηκε έντονη κριτική από ειδικούς και την αντιπολίτευση και συμπληρώθηκε με το ΠΔ603/82, για τη ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων ειδικής αγωγής.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις της τότε πολιτικής θέλουν την ειδική αγωγή εντελώς αποκομμένη από το όλο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Η υλοποίηση τέτοιων πολιτικών είναι που οδηγεί τα ανάπηρα παιδιά στο στιγματισμό και στην περιθωριοποίηση: Ήθελαν να προφυλάξουν τα «κανονικά» παιδιά στη διδακτική διαδικασία και τον κοινωνικό εφησυχασμό (Ζώνιου-Σιδέρη 1996:95-96). Οι επικρίσεις αυτές κατά του Ν. 1143/81 οδήγησαν στη σύνταξη και δημοσιοποίηση το 1984 ενός σχεδίου νόμου γνωστού ως «αντι-309», στον οποίο η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο γενικότερο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Στασινός 1984 στο Ζώνιου-Σιδέρη 1996:97).

Με το νόμο #1566/85 η κυβέρνηση δηλώνει την πολιτική της βούληση για κατάργηση των διαχωριστικών δομών, προωθώντας τη στρατηγική της ένταξης, μέσω της λειτουργίας ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Ο νόμος αυτός μεταξύ άλλων περιλάμβανε:

- Τη σταδιακή ένταξη των ιδιωτικών σχολείων στον δημόσιο τομέα.
- Τη μεταβίβαση αποκλειστικά στο ΥΠΕΠΘ όλων των αρμοδιοτήτων που αφορούσαν ζητήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής-επαγγελματικής) και θέματα αποκατάστασης ανάπηρων ατόμων.
- Τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία.
- Την εκτύπωση με το σύστημα Braille διδακτικών βιβλίων για τυφλούς.

Ωστόσο κι αυτός ο νόμος δέχτηκε πολλές επικρίσεις, η κυριότερη από τις οποίες ήταν ότι αποτελεί μια «μεταγλωττισμένη μορφή των διατάξεων του προηγούμενου νόμου». Επίσης:

- Ότι δεν πρόβλεπε την ίδρυση τμήματος ειδικής αγωγής στο παιδαγωγικό ινστιτούτο.
- Δεν πρόβλεπε επιμόρφωση-μετεκπαίδευση σε θέματα ειδικής

αγωγής για τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- Δεν θεσμοθέτησε τη δυνατότητα μεταπτυχιακών σπουδών ειδικής αγωγής στα πανεπιστήμια.
- Καθόριζε ως αρμόδιο για το ιατροδιαγνωστικό έργο το Υπουργείο Υγείας και όχι το Υπουργείο Παιδείας.
- Διαιώνιζε τη σύγχυση στο έργο των σχολικών συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής (Νικόδημος 1992:624-25).

Το 1995 επιχειρείται η εξάλειψη των αδυναμιών του Νόμου #1566 που αφορούσαν την ειδική αγωγή, με τη σύνταξη ενός σχεδίου νόμου με τίτλο «Ειδική Εκπαίδευση, Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου ψηφίστηκε ύστερα από 5 χρόνια και δημοσιεύτηκε στις 14 Μαρτίου του 2000 ύστερα από πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο της σύγκλισης των Εκπαιδευτικών Πολιτικών των κρατών μελών της. Στο νόμο #2817/2000 μεταξύ άλλων:

- Επαναδιατυπώνεται η ορολογία της Ειδικής Αγωγής, δίνοντας έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ανάπηρων ατόμων και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους.
- Προβλέπονται μέτρα για τα ανάπηρα άτομα της προσχολικής ηλικίας και για όσα από αυτά έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Προωθείται η αρχή της ένταξης και περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες.
- Καθιερώνεται ο θεσμός των «περιοδευόντων ειδικών εκπαιδευτικών».
- Θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Θεσμοθετείται στην έδρα του κάθε νομού η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης).
- Δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού Ειδικής Αγωγής (μουσικοθεραπευτές, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, εκπαιδευτές κινητικότητας για τυφλά άτομα κλπ.).
- Εξασφαλίζεται η παροχή μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας (ακουστικά, Braille, λεξικά νοηματικής κλπ.).

- Αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα των κωφών.
- Ιδρύεται τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Με το νόμο #3699/2008, μέσα σε ένα κλίμα έντονων αντιπαραθέσεων για τα εργασιακά κεκτημένα των επαγγελματιών της ειδικής εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε μια εκ νέου συνολική παρέμβαση. Ο νόμος αυτός μετονομάζει τα ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης). Επιπλέον, δικαιώμα χορήγησης διαγνώσεων έχουν και τα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα άλλων υπουργείων (ΙΠΔ) σε ένα σύνθετο διαγνωστικοκεντρικό μοντέλο. Οι μαθητές χωρίζονται σε κατηγορίες, όχι μόνο με βάση το είδος αλλά και το βαθμό της βλάβης τους (σε ήπιες και σοβαρές) και ανάλογα με το ταξινομικό αυτό κριτήριο προτείνονται οι τύποι σχολείων για αυτούς. Εισάγεται και ο όρος «μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» σε συνδυασμό με τον όρο «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στο μεγαλύτερο μέρος ο νόμος καθορίζει τα τυπικά προσόντα των επαγγελματιών της ειδικής εκπαίδευσης με γενικές αναφορές στην ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Με βάση την παραπάνω ιστορική αναδρομή διαπιστώνουμε ότι μόλις το 1981 έγινε μια πρώτη δειλή θεσμική προσπάθεια ανάληψης ευθυνών από το Υπουργείο Παιδείας για την «εκπαίδευση αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων». Με το νόμο πλαίσιο #1566/1985 έγινε μια δεύτερη προσπάθεια ένταξης των «ατόμων με ειδικές ανάγκες» στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, ωστόσο δεν ήταν ισότιμη με κείνη των μη ανάπηρων ατόμων. Με το νόμο #2817/2000 έγινε μεν μια σοβαρότερη θεσμική προσπάθεια ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, όμως και πάλι δεν υπάρχει ρύθμιση που να καθιστά υποχρεωτική την εκπαίδευσή τους, όπως συμβαίνει με τους υπόλοιπους μαθητές. Με το νόμο 3699/2008 η ειδική εκπαίδευση αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα από την προσχολική ηλικία, σε ένα όμως αυστηρό ιατρικό μοντέλο.

Η παρούσα κατάσταση στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται ως «συμπεριληπτική» (inclusionist) –περισσότερο στο νόμο 2817/2000 και όχι τόσο στο νόμο 3699/2008– μόνο

σε επιμέρους τομείς θεσμικού χαρακτήρα, αλλά στην πραγματικότητα εφαρμόζονται μερικώς προγράμματα ένταξης (integration) ανάπηρων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και όχι μια ολοκληρωμένη πολιτική συμπερίληψης των μαθητών αυτών (κριτική παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου μέχρι το νόμο 2817/2000 βλ. Ζώνιου-Σιδέρη 2000, Vlachou-Balafouti 2001). Η απόφαση για το ποιος μαθητής/τρια πρέπει να παρακολουθήσει ειδικό ή γενικό σχολείο ή τάξη ένταξης, πριν από τη ψήφιση του νόμου 2817, ήταν στη διακριτική ευχέρεια των δασκάλων ή καθηγητών (Papadopoulos 1997), ενώ μετά την ψήφιση του νόμου αυτού, αρμόδιο όργανο είναι τα ΚΔΑΥ (ΚΕΔΔΥ με το νόμο 3699/2008). Η αξιολόγηση δηλαδή των μαθητών γίνεται από φορέα ο οποίος, ενώ πληροφορείται από εκπαιδευτικούς και γονείς για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής στο σχολείο (οι ίδιοι οι μαθητές δεν παρευρίσκονται πάντα στη διαδικασία αξιολόγησής τους), εντούτοις παραμένει μια υπηρεσία εκτός κοινότητας, εφαρμόζοντας τεχνικές αξιολόγησης που προσεγγίζουν περισσότερο το Ιατρικό Μοντέλο της Αναπηρίας (Σταγάκη 2007).

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, στην Ελλάδα λειτουργούν 1044 τάξεις ένταξης στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 281 ειδικά σχολεία και 50 Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) για 18.585 μαθητές στο σύνολο του 1,5 εκατομμυρίου μαθητών. Επίσης λειτουργούν 11 εκπαιδευτικές μονάδες σε νοσοκομεία της χώρας (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Δεν έχει γίνει επίσημη καταμέτρηση των ανάπηρων παιδιών που βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου, αλλά σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας υπολογίζεται ότι 10% του πληθυσμού είναι ανάπηρα άτομα, συνεπώς κατά προσέγγιση μόλις το 20% των ανάπηρων μαθητών φοιτά σε σχολεία ειδικής ή γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (βλ. επίσης Broutskou 2007:289).

Τα τελευταία χρόνια στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης έχει κατασκευαστεί ένας νέος όρος, οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος συχνά χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο αναπηρία.

Ο ορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και η πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης διαφέρει από χώρα σε χώρα και επηρεάζεται από τις επικρατούσες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές αλλά και από τις αντιλήψεις στην ειδική εκπαίδευση (Florian et al 2006).

Στην Ελλάδα ο όρος αυτός άρχισε να χρησιμοποιείται με τη ψήφιση του νόμου #2817/2000 για την ειδική αγωγή και την ένταξη. Σύμφωνα λοιπόν με το νόμο αυτόν, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοσυμπεριφορών. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν: νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Με το νόμο 3699/2008 στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν και οι μαθητές με υψηλές νοητικές επιδόσεις και ταλέντα, χωρίς όμως να υπάγονται σε όλες τις διατάξεις του νόμου.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι κάτω από τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» υπάρχουν διαφορετικές ομάδες ατόμων, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με λειτουργικούς περιορισμούς. Παρά το γεγονός ότι η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιπροσωπεύουν ένα διαφορετικό ιδεολογικό πλαίσιο, στους νόμους 2817/2000 και 3699/2008 η αναπηρία παρουσιάζεται ως υποκατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει ακόμη περισσότερο η σύγχυση που υπάρχει σχετικά με το τι ορίζουμε «αναπηρία» και τι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Το ιατρικό μοντέλο είναι αυτό που μέχρι σήμερα καθορίζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές στη χώρα μας. Η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και οι παρεμβάσεις εστιάζουν κυρίως στους ίδιους τους μαθητές και στη δυσκολία που

αντιμετωπίζουν, και λίγο ή καθόλου στο σχολείο, στην οικογένεια, στο περιβάλλον (Σταγάκη 2007).

Η ένταξη λοιπόν των ανάπηρων ατόμων κάτω από τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» θεσμοθετήθηκε μέσα σε ένα κλίμα προκαταλήψεων για την αναπηρία και, όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2000), σε μια κοινωνία που δεν αντέχει την αναπηρία ούτε καν αισθητικά, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαμορφώνει κατηγορίες στο πλαίσιο της αγοράς εργασίας, που αναπαράγει τον αποκλεισμό και την ανισότητα. Οι ανάπηροι μαθητές αντιμετωπίζονται a priori ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο μιας «θεωρητικής» ένταξης, που δεν εφαρμόζει πλουραλιστικές πολιτικές διδασκαλίας αλλά άκαμπτα προγράμματα σπουδών βασισμένα στις κυρίαρχες οικονομικές λογικές (Zoniou-Sideri et al 2006).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των ανάπηρων παιδιών, τα οποία περιθωριοποιούνται. Δεν επιτρέπει επίσης να φανούν οι διαφορές ανάμεσα στα ανάπηρα και μη ανάπηρα παιδιά, αλλά εφαρμόζονται ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και στις περιπτώσεις των ανάπηρων παιδιών που δεν έχουν τέτοια ανάγκη, είτε εξαιτίας της φύσης της βλάβης τους, είτε επειδή μπορεί να έχουν αποκατασταθεί κάποια φυσικά εμπόδια που υπήρχαν στο περιβάλλον του σχολείου.

Χρησιμοποιώντας τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, όταν εμφανίζονται οι εκπαιδευτικές δυσκολίες υποβιβάζουμε το ρόλο που έχουν τα εμπόδια στο περιβάλλον, όπως απροσπέλαστα σχολεία, αίθουσες, άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις, σχολική κουλτούρα και οργάνωση, εκπαιδευτική πολιτική, στάσεις και αντιλήψεις της κοινότητας. Οι ευθύνες των σχολείων και των άλλων θεσμικών οργάνων στις περιπτώσεις αυτές αποδυναμώνονται αρκετά, γιατί μεταφέρονται στο ίδιο το ανάπηρο άτομο και στην οικογένειά του (Oliver 1990).

Οι νόμοι #2817 και 3699 στο σύνολό τους διαπνέονται από τη φιλοσοφία της ένταξης και όχι της συμπερίληψης, δίνοντας έμφαση στις

κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ανάπηρων ατόμων και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους. Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας με την κατηγοριοποίηση της διαφορετικότητας ως «ειδική εκπαιδευτική ανάγκη» είναι ενσωματωμένο στην εκπαιδευτική πολιτική και στη νομοθεσία και λειτουργεί στα σχολεία παράλληλα με ένα αδύναμο κοινωνικό μοντέλο, αναφερόμενο σε μια αόριστη διακήρυξη περί ισότιμης συμμετοχής. Ένα τέτοιο χάσμα στην κατανόηση σημαίνει ότι προσπαθώντας να λειτουργήσουν και τα δυο μοντέλα συγχρόνως ή να συγχωνευθούν, υπάρχει κίνδυνος εννοιολογικής ασυναρτησίας, κάτι που θέτει σημαντικά ηθικά διλήμματα στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Broutskou 2007:290). Η ένταξη και η συμπερίληψη δεν είναι συνώνυμες έννοιες, ούτε η μία περιλαμβάνει την άλλη. Η ένταξη αφορά την ισότιμη συμμετοχή των ανάπηρων ατόμων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συμπερίληψη συνεπάγεται τη διάθεση να αγκαλιάσουμε τη μοναδικότητα των ατόμων, εκτιμώντας έτσι αυτό που τα άτομα έχουν να προσφέρουν στην εκπαίδευση, και να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε την κουλτούρα από την οποία προέρχονται. Έτσι, ενώ η ένταξη είναι πολύ σημαντική για να γίνει διαθέσιμη η εκπαίδευση στα ανάπηρα άτομα, η συμπερίληψη επιτρέπει σ' αυτά να είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης. Στόχος μας δεν είναι να εντάξουμε τα ανάπηρα άτομα αλλά να τα κάνουμε μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και να ενσωματώσουμε τις ανάγκες τους και τις εμπειρίες τους στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η αέναη κατηγοριοποίηση των «υπό ένταξη» μαθητών δεν εξασφαλίζει ισότιμη συμμετοχή αλλά δημιουργεί καινούργια αδιέξοδα, τα οποία μπορούν να ξεπεραστούν αν λάβουμε υπόψη τις ενσυναισθητικές διαδικασίες που αναπτύσσονται μέσα στις σχολικές μονάδες (κεφάλαιο 7). Το ενδιαφέρον έτσι μεταφέρεται όχι στον ταξινομικό χάρτη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εγγενές χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Florian et al 2006), αλλά στις προσπάθειες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον. Η ανάδειξη των ενσυναισθητικών διαδικασιών λειτουργεί απελευθερωτικά, πέρα από τους συμπαγείς καθορισμούς του ταξινομικού πλαισίου των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών», προς μια αναστοχαστική διαδικασία ανασηματοδότησης των συναισθημάτων και των εμπειριών των ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων.

Στην προσπάθειά τους να ανιχνεύσουν τις προτιμήσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι Vlachou et al (2006) πραγματοποίησαν εκτεταμένη έρευνα σε τάξεις ένταξης 15 δημοτικών σχολείων 7 περιοχών της Κεντρικής Ελλάδας. Η έρευνα βασίστηκε σε συνεντεύξεις που παραχώρησαν οι ίδιοι οι μαθητές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, μόλις το ένα τρίτο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προτιμούν τις γενικές τάξεις, ενώ η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι βοηθιούνται περισσότερο στις τάξεις ένταξης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα του ότι λείπουν οι εμπειρίες βοήθειας των μαθητών αυτών μέσα στη γενική τάξη. Οι μισοί μαθητές θεωρούσαν ότι δεν μπορούν να βοηθηθούν στις γενικές τάξεις. Ωστόσο, απαιτούνται περισσότερα στοιχεία για τις προτιμήσεις των μαθητών αυτών και επίσης χρειάζεται η επικέντρωση στους ανάπηρους μαθητές και όχι μόνο σ' αυτούς που χαρακτηρίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η έρευνα αυτή για πρώτη φορά ανέδειξε τις προτιμήσεις των ίδιων των μαθητών, και οι ερευνητές σημειώνουν ότι οι μαθητές στην πλειονότητά τους μπόρεσαν να εκφράσουν με πολύ μεγάλη ακρίβεια τις απόψεις τους και βοήθησαν σημαντικά στην καταγραφή των εμποδίων που αντιμετωπίζουν. Τέλος επισημάνθηκε ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έμφαση δόθηκε μόνο στον τρόπο οργάνωσης των σχολικών μονάδων (τάξεις ένταξης, ειδικά σχολεία) και όχι τόσο στην καταγραφή των προβλημάτων των μαθητών και στην εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων βασισμένων στις ανάγκες τους (βλ. επίσης Barbas et al 2006).

Το κεντρικά κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν δίνει δυνατότητες ανάπτυξης των τοπικών ιδιαιτεροτήτων της κάθε σχολικής μονάδας, γεγονός που δυσκολεύει την εφαρμογή πλουραλιστικών προγραμμάτων εκπαίδευσης καθώς και την εκπαιδευτική έρευνα (Avramidis & Kalyva 2007). Οι επιμέρους ιδιαιτερότητες των κοινοτήτων δεν μπορούν να αποτυπωθούν στην κριτική παρουσίαση του εθνικού θεσμικού πλαισίου, αλλά στην καταγραφή, συσχέτιση και σύνθεση των ποικίλων σχέσεων μέσα στις σχολικές μονάδες και στο πώς αυτές συνδέονται με τις κυρίαρχες

αξίες περί αναπηρίας. Σύγχρονες έρευνες φανέρωσαν τη διλημματική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ανάπηρους μαθητές τους (Koutrouba et al 2008, Avramidis & Kalyva 2007), συνδέοντας τη θετική στάση των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό με τη σημασία της συνεχούς κατάρτισής τους. Η σημαντική αυτή επισήμανση χρειάζεται να συνδυαστεί με έρευνες που να αντιμετωπίζουν κριτικά την εργασιακή εμπειρία/γνώση και με τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών, έτσι ώστε να μην οδηγηθούμε σε λύσεις που φωτίζουν μόνο μια πτυχή της ειδικής εκπαίδευσης, δηλαδή την κατάρτιση του εκπαιδευτικού κόσμου. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί πανάκεια, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος της ηγεμονικής θέσης των ειδικών απέναντι στα ανάπηρα άτομα, ένα καίριο σημείο που σχετίζεται άμεσα με τις εύθραυστες εργασιακές σχέσεις των επαγγελματιών της αναπηρίας στην Ελλάδα (κεφάλαιο 4) και τα γενικά προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση υπάρχει σε έναν ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» φαίνεται ότι συμπίπτει τις διαφορετικότητες των ανάπηρων μαθητών σε άκαμπτες, μη λειτουργικές σημασιοδοτήσεις της αναπηρίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μεθοδολογικά και Θεωρητικά Ζητήματα της Έρευνας της Αναπηρίας

3.1 Από την Ερμηνεία των Συμβόλων στην Ερμηνεία των Πρακτικών

Η πρώτη ανθρωπολογική μελέτη της αναπηρίας εμφανίστηκε στο έργο της Ruth Benedict (1934), η οποία μελέτησε το φαινόμενο της επιληψίας παρουσιάζοντας συγκριτικά εθνογραφικά παραδείγματα από φυλές της Βορείου Αμερικής και της Σιβηρίας. Ακολουθώντας επίσης το πρότυπο του πολιτισμικού σχετικισμού, οι Jane και Lucien Hanks το 1948 παρουσίασαν τη δική τους συγκριτική ανθρωπολογική έρευνα για την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στην κοινωνική θέση των ανάπηρων ατόμων, αναλύοντας εθνογραφικά παραδείγματα από τους πολιτισμούς της Βορείου Αμερικής, της Ασίας, του Ειρηνικού και της Αφρικής (βλ. Armstrong & Fitzgerald 1996:253). Οι ανθρωπολογικές αυτές έρευνες ανέλυσαν το ζήτημα της αναπηρίας συλλέγοντας εθνογραφικό υλικό και προσπαθώντας να συνθέσουν γενικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπηρίας. Αν και οι ανθρωπολογικές αυτές έρευνες προσέφεραν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την ποικιλία των πολιτισμικών πρακτικών, αντιλήψεων και αξιών σε θέματα αναπηρίας, εντούτοις δεν κατάφεραν να ερμηνεύσουν εις βάθος το πώς προσδιορίζεται η αναπηρία σε συγκεκριμένους πολιτισμούς, αδυναμία που σχετίζεται με το γεγονός ότι το εθνογραφικό υλικό ήταν αποτέλεσμα εθνογραφικής καταγραφής άλλων ερευνητών. Η πρώτη

δηλαδή ανθρωπολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας ακολούθησαν το πρότυπο της «ανθρωπολογίας της πολυθρόνας», προσδίδοντας σχετικιστικό περιεχόμενο στην αναπηρία, συνθέτοντας τα κομμάτια μιας πανανθρώπινης αντίληψης περί αναπηρίας, συνδέοντας το στοιχείο της προσωπικότητας με αυτό του πολιτισμού (Armstrong & Fitzgerald 1996, Ingstad & Whyte 1995, Jenkins 1993, 1998).

Ωστόσο η αναπηρία αποτελεί περιφερειακό πεδίο ανάλυσης στην ανθρωπολογία και μόνο ένας μικρός αριθμός ανθρωπολόγων ασχολείται με το ζήτημα αυτό. Κυρίως ενδιαφέρουν οι πολιτισμικοί προσδιορισμοί της αναπηρίας (στίγμα, Goffman 1963), και οι ανθρωπολόγοι επικεντρώνονται στη μελέτη συγκεκριμένων κατηγοριών ανάπηρων ατόμων, όπως είναι τα άτομα με προβλήματα όρασης/τύφλωσης, τα άτομα με νοητικές βλάβες και τα άτομα με προβλήματα ακοής/κώφωσης (Angrosino 1998, Becker 1980, Deshen 1992, Edgerton 1967'1970, Goode 1980a'1980b, Gleason 1989'1994, Groce 1985, Zola 1982 και στην ελληνική εθνογραφία, Χατζούλη 2009). Κάποιοι άλλοι ασχολήθηκαν με διαπολιτισμικές αναλύσεις της αναπηρίας και άσκησαν κριτική στη βιοϊατρική πρακτική του δυτικού πολιτισμού (Edgerton 1970, Ingstad & Whyte 1995, Jenkins 1998, Manion & Bersani 1987, Nuttall 1998) και κάποιοι άλλοι ανέλυσαν τη δική τους εμπειρία ως ανάπηρα άτομα (Armstrong & Fitzgerald 1996, Murphy 1990, Kasnitz & Shuttleworth 1999).

Η τάση που διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια, η Ανθρωπολογία Οίκοι, έχει προσανατολίσει αρκετούς ανθρωπολόγους να μελετήσουν οργανισμούς, ιδρύματα, κοινότητες που βρίσκονται στη χώρα διαμονής τους και των οποίων σε αρκετές περιπτώσεις είναι εργαζόμενοι (βλ. Forsythe 1999, Hogle και Downey 1999). Η εθνογραφική μέθοδος χρησιμοποιείται στο χώρο της υγείας, της φροντίδας και της εκπαίδευσης από επαγγελματίες, για να «γνωρίσουν καλύτερα την κουλτούρα τού επαγγελματικού τους χώρου, για τον οποίο αισθάνονται ότι ήδη γνωρίζουν αρκετά πράγματα (Goodley 2006, Shuttleworth 2001.2002). Οι ερευνητές αποτελούν μέρος της κοινότητας την οποία ερευνούν, ανθρωπολόγοι και πληροφορητές αλληλεπιδρούν διαμέσου του παραγόμενου εθνογραφικού υλικού

(Charmaz 1995). Οι πολιτισμικές δυναμικές που αναπτύσσονται στο χώρο της επιτόπιας έρευνας είναι προϊόν διαπραγματεύσεων και οδηγούμαστε στη ανασηματοδότηση των δραστηριοτήτων και στην αντίληψη της κοινής γνώσης των δρώντων υποκειμένων (Gordon et al 2001). Σ' αυτό το σημείο γεννιούνται ερωτηματικά για τους σκοπούς της εθνογραφικής έρευνας. Δηλαδή ο εθνογράφος δίνει βαρύτητα στα ερμηνευτικά επίπεδα ανάλυσης των συμβολισμών της αναπηρίας ή στη χειραφέτηση των υποκειμένων της έρευνας στο επίπεδο των πρακτικών περί την αναπηρία; (Barton 1996, Goodley 2006, Shuttleworth & Kasnitz 2004).

Σύμφωνα με τον Dan Goodley (2006, 2000, 1999), κατά τη διάρκεια της εθνογραφικής έρευνας αναπτύσσεται ένας λόγος (discourse), που ειδικότερα σε θέματα αναπηρίας μπορεί να αναδείξει ζητήματα τα οποία επηρεάζονται από το ιατρικό μοντέλο, άσχετα αν η ανάλυση γίνεται μέσα από τις προγραμματικές αρχές του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Μια ερμηνευτική προσέγγιση που μπορεί να οδηγήσει σε πλαστές αποτυπώσεις της εθνογραφικής καταγραφής και παράλληλα να παραβλέψει τους εξωτερικούς κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που κατατάσσουν τα ανάπηρα άτομα σε μια γενική κατηγορία ετερότητας, υποβιβάζοντας τις δικές τους απόψεις μόνο και μόνο επειδή προσεγγίζουν το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Ελλοχεύει ο κίνδυνος να χαθεί, μέσα από τις πρακτικές χειραφέτησης ενός ριζοσπαστικού λόγου, η «πραγματική» εικόνα που παρουσιάζουν τα ανάπηρα άτομα, μέσα στην εθνογραφική καταγραφή και ερμηνεία. Αυτού του τύπου η «επαναστατική» εθνογραφία προκαλεί διαξιφισμούς όσον αφορά την αυθεντικότητα και το βαθμό υποκειμενικότητας που εισάγεται στην εθνογραφική έρευνα. Από την άλλη όμως οι εντάσεις που δημιουργούνται οδηγούν σε αναστοχαστικές διαδρομές ανάδειξης στοιχείων τα οποία δεν είχαν αρχικά ληφθεί υπόψη (βλ. εισαγωγή κεφαλαίου 6 και υποκεφάλαιο 7.1 της εθνογραφίας). Η προβληματική αυτή μπορεί εν μέρει να επιλυθεί διαμέσου της χρήσης ενός πλουραλιστικού παραδείγματος εθνογραφικής έρευνας, που να ενσωματώνει ιστορίες ζωής, διηγήσεις, συνεντεύξεις, επιτόπια παρατήρηση και στοιχεία αυτοβιογραφικής εθνογραφίας (Chambers 2001, Tedlock 2001, Goodley 2000, 2006).

Ο αμερικανός ανθρωπολόγος Russell Shuttleworth (2001), στη μελέτη του για τη σεξουαλική ζωή ανδρών με εγκεφαλική παράλυση, αναρωτιέται αν το γεγονός ότι δεν είναι ο ίδιος ανάπηρο άτομο αποτελεί εμπόδιο στο να θεωρηθεί «δικός» στην κοινότητα των αναπήρων, παρόλο που η σχέση του με το χώρο της αναπηρίας είναι πολύχρονη, καθώς υπήρξε βοηθός ανάπηρων ατόμων από τη νεανική του ηλικία και έχει πολλούς φίλους που είναι ανάπηροι. Οι προβληματισμοί αυτοί του Shuttleworth σχετίζονται περισσότερο με τη δυσπιστία που υπάρχει στα ανάπηρα άτομα προς/απέναντι στους ερευνητές που δεν είναι οι ίδιοι ανάπηροι. Πράγματι, όπως σημειώνει ο Bruce Knauft (1996), η ταυτότητα των ανθρωπολόγων και η συμμετοχή τους στα διάφορα πολιτικά κινήματα αποτελεί κομβικό σημείο για την αποδοχή τους από τους παρατηρούμενους τους. Είναι κοινός τόπος στο χώρο της ανθρωπολογίας ότι λίγοι ανθρωπολόγοι έχουν ισχυρούς δεσμούς με το αναπηρικό κίνημα και οι περισσότεροι έχουν αδύναμες σχέσεις με τα ανάπηρα άτομα. Το ενδιαφέρον των ανθρωπολόγων στέκεται περισσότερο στον ακαδημαϊκό χώρο (Shuttleworth, 2001). Από την άλλη πλευρά διαπιστώνεται ένας προβληματισμός, κατά πόσο οι ανθρωπολόγοι πρέπει να εμπλέκονται ενεργά σε διάφορα πολιτικά ζητήματα που αφορούν τους ανθρώπους τους οποίους μελετούν, με αποτέλεσμα να αισθάνονται «αμήχανοι σε σχέση με το βαθμό ηθικοποίησης της επιτόπιας έρευνας» (Cohen 1998: xxiii).

Η δυσπιστία αυτή προέρχεται από το χώρο των σπουδών της αναπηρίας, όπου ανάπηροι ερευνητές όπως ο Michael Oliver (1990, 1996) και ο Paul Abberley (1987) συμφωνούν στο ότι οι παραδοσιακές κοινωνικές επιστήμες –μεταξύ άλλων και η κοινωνική ανθρωπολογία– μελέτησαν την αναπηρία μέσα από το Ιατρικό Μοντέλο και επικεντρώθηκαν στη μελέτη της βλάβης (impairment) και όχι στην έννοια της αναπηρίας με βάση κοινωνικούς όρους που δημιουργούν καταπίεση και εμπόδια στα ανάπηρα άτομα (disability).

Η τάση που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της ανθρωπολογίας σε θέματα αναπηρίας είναι η ανάδυση του αναστοχασμού των όσων συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της επιτόπιας

έρευνας (Kasnitz 1991, 1995, Kasnitz and Shuttleworth 2001, Shuttleworth 1999, 2001, Davis 2000, Davis, Watson, & Cunningham-Burley 2000, Frank 2000, Gold 2001, Goodley 2006). Οι ανθρωπολογικές αυτές αναλύσεις μοιάζουν να είναι επηρεασμένες από το ρεύμα της Πολιτισμικής Κριτικής (Marcus & Fischer 1986), που δίνει έμφαση στις διάφορες θέσεις και ρόλους του ανθρωπολόγου κατά τη διάρκεια της εθνογραφικής έρευνας και στη δημιουργία σχέσεων με τους παρατηρούμενούς του, σχέσεων που δημιουργούν προϋποθέσεις αναστοχαστικών διαδικασιών, εμπλουτίζοντας το εθνογραφικό υλικό, μέσα από την παρουσίαση όλων των «φωνών», στο πλαίσιο διϋποκειμενικής παρουσίασης του εθνογραφικού κειμένου.

Η συζήτηση συνεχίζεται στον τομέα των σπουδών της αναπηρίας, όπου προτείνεται η έρευνα για τη χειραφέτηση των ανάπηρων ατόμων (emancipatory research). Το πρότυπο αυτό επικεντρώνεται στο πώς και με ποιους τρόπους ένας ερευνητής εφαρμόζει τις τεχνικές έρευνάς του, ώστε να βοηθήσει και να ενδυναμώσει τα άτομα που μελετά, εναντίον της καταπίεσης την οποία υφίστανται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Oliver 1992, 1996, 1997, 1999, Lather 1987, Robbins 1990). Στο χώρο των σπουδών της αναπηρίας έχει επικρατήσει η άποψη ότι τα ανάπηρα άτομα είναι τα πιο κατάλληλα για να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους και ως εκ τούτου πρέπει να επεμβαίνουν στο σχεδιασμό της έρευνας (Barnes 1992, Stone & Priestley 1996). Ορισμένοι ανθρωπολόγοι συμφωνούν με αυτή την προγραμματική αρχή, ασκώντας έντονη κριτική στις παραδοσιακές τεχνικές της συμμετοχικής παρατήρησης, λέγοντας ότι το να βρίσκεσαι εκεί, παρατηρώντας, δεν είναι αρκετό (Okeley 1975). Ακόμη και αν παρατηρούνται διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ ερευνητή και παρατηρούμενων, η ενεργητική συμμετοχική παρατήρηση βοηθάει στο να αναδυθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ του ανθρωπολόγου και των συμμετεχόντων στην έρευνα (Geertz 1973, Rabinow 1977, Rorty 1980, Marcus & Fisher 1986, Campbell 1995).

Με τον ίδιο τρόπο, στο χώρο της αναπηρίας ο Tom Shakespeare αναφέρει: «Υποστηρίζω τη σημασία των δικαιωμάτων της αναπηρίας,

υποστηρίζω την αρχή της αυτοοργάνωσης και υποστηρίζω το αναπηρικό κίνημα. Είναι μια ηθική και πολιτική τοποθέτηση, η οποία επηρεάζει ό,τι κάνω, επαγγελματικά ή επιστημονικά. Νομίζω ότι είναι ξεκάθαρο από τα δημοσιεύματά μου ότι δεν είμαι ένας ουδέτερος παρατηρητής που στέκομαι μόνο στην περιγραφή των όσων μελετώ» (1996:117).

Ο παρατηρούμενος συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία, βάζει τα δικά του ερωτήματα, επισημαίνει συμβάντα και συμμετέχει ενεργά στον προσδιορισμό των ρόλων μεταξύ ανθρωπολόγου/παρατηρούμενων (Davis 2000:192).

Κατά τον ίδιο τρόπο, στην ανθρωπολογία υποστηρίζεται η άποψη ότι ο ρόλος της/του ανθρωπολόγου ορίζεται σαν αυτός που μαθαίνει (Asad 1996). Σε αυτό το σημείο έχει ασκηθεί κριτική στο χώρο της ανθρωπολογίας, ότι στο παρελθόν οι ανθρωπολόγοι εσφαλμένα διατηρούσαν μια ουδέτερη στάση απέναντι στα όσα συνέβαιναν κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνάς τους (Crapanzano 1986, Rabinow 1986).

Ένα επιπλέον μεθοδολογικό ζήτημα σχετίζεται με την επικράτηση του Κοινωνικού Μοντέλου της Αναπηρίας, το οποίο πολλές φορές απομακρύνει την έρευνα από τις ερμηνείες που οι ίδιοι οι ανάπηροι δίνουν στην αναπηρία. Για το λόγο αυτόν, προτείνεται μια ανοικτή διαδικασία η οποία να περιλαμβάνει όλες τις «φωνές», παρόλο που σε αρκετά σημεία οι απόψεις των παρατηρουμένων δεν έχουν σχέση με τις αρχές του Κοινωνικού Μοντέλου (Shakespeare 1997). Ο John M. Davis (2000), σε αυτό το σημείο, αναφέρει ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος τρόπος με βάση τον οποίο τα ανάπηρα άτομα αντιλαμβάνονται την καταπίεση, όπως ακριβώς παρατηρεί ο James Clifford (1986) ότι πολλοί ανθρωπολόγοι χρησιμοποιούν μόνο μία φωνή (τη δική τους) ή δύο φωνές (τη δική τους και μια ομοιογενή φωνή των άλλων) και δεν δείχνουν στο τελικό κείμενο την ποικιλομορφία των φωνών που υπάρχουν στους παρατηρούμενούς τους. Προς αποφυγήν αυτής της παγίδας (μεθοδολογικού προβλήματος) προτάθηκε ένας νέος τρόπος εθνογραφικής καταγραφής και παρουσίασης: Μια πολυφωνική παρουσίαση ιστοριών που ακούγονται από διαφορετικούς κάθε φορά πληροφορητές (Tyler 1986). Με αυτό τον

τρόπο εξασφαλίζεται η αντιπροσώπευση και των πιο αδύναμων φωνών (Marcus 1986), κάτι που οδηγεί σε πολυεπίπεδη ανάλυση του ανθρωπολογικού κειμένου (Fischer 1986), πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία ετερογλωσσικής ανάλυσης (heteroglossia) (Bakhtin 1986, Rabinow 1986) ή πολλαπλής αληθοφάνειας (multi-verisimilitude) (Denzin 1997).

Στον τομέα της αναπηρίας αυτή η διαδραστική, πολυφωνική διάσταση της κοινωνικής έρευνας χρησιμοποιείται όχι μόνο για να καταγραφούν οι διαφορετικές απόψεις αλλά και για να αναδειχθούν οι διαδικασίες ενδυνάμωσης των ανάπηρων ατόμων κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας. Πρόκειται, δηλαδή, για ερευνητικές διαδρομές οι οποίες οδηγούν στη συνειδητοποίηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα, διαμέσου πρακτικών για ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησής τους, γεγονός που επιτυγχάνεται στο πλαίσιο της συμμετοχής στην έρευνα, στις συνεντεύξεις και στα σχόλια των συμμετεχόντων στην πορεία της επιτόπιας έρευνας (Shakespeare 1997:184-5).

Οι συζητήσεις αυτές ενσωματώνουν διαφορετικές απόψεις περί αναπηρίας, που αποσαφηνίζουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις περί αναπηρίας (Corker 1999b). Στο σημείο αυτό, η Mairiam Corker επισημαίνει ότι, ενώ οι περισσότεροι ερευνητές της αναπηρίας επικεντρώνονται στις αντιλήψεις που επικρατούν στο πλαίσιο του Κοινωνικού Μοντέλου της Αναπηρίας, στην ουσία αυτό που πρέπει να κάνουν είναι να εφαρμόσουν μια πολυγλωσσική καταγραφή (σύμφωνα με το πρότυπο του Bakhtin ό.π.), στοχεύοντας στην ανάδυση των σιωπηλών φωνών, που δεν φανερώνονται εύκολα κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας (1999a:209). Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, η Jenny Morris (1992) προσπάθησε να συμπεριλάβει όλες αυτές τις «αδύναμες φωνές» στην έρευνά της για παιδιά με νοητικές βλάβες, μέσα από μια ερευνητική διαδικασία απελευθερωτική για τα παιδιά αυτά.

Η προσέγγιση αυτή παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα σύμφωνα με τον John M. Davis: δημιουργείται η αίσθηση κατηγοριοποιήσεων με βάση μακροαναλυτικές κατηγορίες όπως το φύλο, η εθνικότητα,

η ηλικία, η κοινωνική τάξη των ανάπηρων ατόμων και η βλάβη, με αποτέλεσμα να παγιώνεται μια γραμμική σχέση μεταξύ κοινωνικών και βιολογικών παραγόντων (Davis 2000:199). Οι περισσότεροι ερευνητές της αναπηρίας, σύμφωνα με τον Davis, στην προσπάθειά τους να αποτυπώσουν ετερογλωσσικές διαφορές, πέφτουν στην παγίδα παρουσίας δύο ομάδων: των καταπιεστών και των καταπιεζόμενων, χωρίς να αποτυπώνουν ουσιαστικά τις διαφορετικές φωνές που υπάρχουν μέσα στις κατηγοριοποιημένες ομάδες, και ως εκ τούτου παρουσιάζουν ομοιογενείς αντιλήψεις περί αναπηρίας, παραγνωρίζοντας τις διαφορετικές φωνές που ενδεχομένως υπάρχουν στο πλαίσιο των ίδιων των ομάδων. Από την άλλη πλευρά, οι Stone & Priestley (1996) επισημαίνουν ότι οι πολυφωνικές αυτές προσεγγίσεις δημιουργούν την αίσθηση ενός κατακερματισμένου κοινωνικού χώρου, που διηγείται ιστορίες που είναι συγγενικές μεν πολιτισμικά αλλά δεν είναι χρήσιμες για την αντιμετώπιση των καταπιεστικών μηχανισμών και των κοινωνικών εμποδίων, δεν είναι δηλαδή αποτελεσματικές αυτές οι πολυφωνικές ερευνητικές προσεγγίσεις, όσον αφορά την πολιτική αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα, και δεν βοηθούν στη διεκδίκηση άρσης των εμποδίων από το αναπηρικό κίνημα. Δεν βοηθάει, δηλαδή, ο κατακερματισμός των φωνών στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, δηλαδή στην έρευνα που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή, ένας στόχος που κυριαρχεί στις περισσότερες έρευνες της αναπηρίας και γίνεται επιτακτικός, όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών και την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (inclusive education). Ωστόσο η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι κάθε ανάπηρο άτομο βιώνει με διαφορετικό τρόπο την αναπηρία του αποτελεί ένα καίριο ζήτημα για την έρευνα της αναπηρίας. Όπως ακριβώς στην ανθρωπολογία (Asad 1986) υποστηρίχτηκε ότι όλοι μας έχουμε διαφορετικές κουλτούρες, έτσι και η Corker (1999a:195) επισημαίνει ότι η ταυτότητα της αναπηρίας ενσωματώνει διαφορετικές και ρευστές έννοιες (για τις σύγχρονες αντιλήψεις περί ταυτότητας στην ανθρωπολογία βλ. Γκέφου-Μαδιανού 2006).

Επανερχόμενοι στο ζήτημα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων της αναπηρίας με βάση μακροαναλυτικές κατηγορίες, παρατηρούμε

ότι η φεμινιστική κριτική, μέσα από την οπτική της κατασκευής του φύλου, επιχειρεί μια διεισδυτική πλην μερική διερεύνηση της αναπηρίας, με στοιχεία της ανάλυσης που ερμηνεύουν κομμάτια και στιγμιότυπα της αναπηρίας. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της φεμινιστικής κριτικής, η Judith Butler προσπάθησε να εξηγήσει τις διαφορές που παρατηρούνται στο σώμα, αναπτύσσοντας έναν αποδομητικό λόγο για τις σχέσεις εξουσίας, όσον αφορά την πολιτική του φύλου. Ανάλογα από ποια θέση μιλά κάποιος, προσδιορίζεται και ο λόγος του για το σώμα (Butler 1993: 37). Η Butler μιλάει για την αναπηρία χρησιμοποιώντας την έκφραση «διαρκής ανοχή της αρρώστιας» (endure illnesses), γεγονός που αυτομάτως τη διαφοροποιεί από τις εννοιολογικές αναζητήσεις του Κοινωνικού Μοντέλου της Αναπηρίας, στο πλαίσιο του οποίου η αναπηρία δεν μελετάται από την πλευρά του ατόμου αλλά με βάση τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες υπάρχει το ανάπηρο άτομο.

Στο ίδιο ερμηνευτικό πλαίσιο η Julia Cho, στο άρθρο της με τίτλο: “Sideshow Freaks and Sexualized Children: Abject Bodies on Display” (1997) αντιλαμβάνεται τα «τερατόμορφα σώματα» (freak bodies) ως αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού. Χωρίς τις κατασκευασμένες αντιλήψεις για τα σώματα αυτά, δεν υπάρχει η έννοια του «εαυτού», αποτελούν δηλαδή οι ιδέες για τα ανάπηρα σώματα αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού (Cho 1997:18-19). Μια ερμηνεία που γειτνιάζει με την ιδέα του ανάπηρου σώματος ως του «άλλου» που επηρεάζει τις ιδέες περί κανονικού (Thomson 1997:6). Η διαπραγμάτευση του εαυτού περνάει μέσα από την προστασία την οποία προσφέρει η αναπηρία στο άτομο, που το οχυρώνει οδηγώντας το σε υπόγειους αναστοχασμούς, μέσα από την προβληματική του φύλου και της σεξουαλικότητας, προσφέροντάς του ένα εξηγητικό μοντέλο κατασκευών, στο οποίο η αναπηρία αναδύεται ως το ασφαλές καταφύγιο κρυμμένων σκέψεων. Η προσέγγιση αυτή βοηθάει στο να ερμηνευτούν εμπειρίες διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων.

Για παράδειγμα, λίγο καιρό μετά το ξεκίνημα της επιτόπιας έρευνάς μου στο ειδικό σχολείο, πληροφορήθηκα τυχαία από πρώην συνάδελφο, η οποία δεν εργάζεται πλέον στο ειδικό σχολείο, ότι η

Το παραπάνω συμβάν αποτελεί ένα παράδειγμα που βρίσκει την ερμηνεία του στις θεωρητικές αναζητήσεις της φεμινιστικής κριτικής. Η προσέγγιση της Butler δεν έχει σαν στόχο την ανάλυση της αναπηρίας αλλά την ανάπτυξη μιας κριτικής απέναντι στα «βεβαιωμένα κανονιστικά σχήματα του φύλου» (certain highly gendered regulatory schemes, Butler, 1997:ix). Στην κριτική αυτή στόχος είναι οι ομοιογενείς εννοιολογικές κατηγορίες των «ικανών» σωμάτων, που είναι σταθερά, περπατούν, βλέπουν, δίνουν ζωή και είναι ορατά. Η κριτική της Butler διαπερνά αυτά τα χαρακτηριστικά μέσα από μια ματιά, όπου το σώμα σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ενιαία κοινωνική και πολιτισμική αφετηρία και κατάληξη, αλλά προσδιορίζεται από μια ασυνεχή, διασπαρμένη και πολλές φορές άγνωστη και κρυφή ετερότητα, που δεν συνομιλεί πάντα με τις κυρίαρχες ιδεολογίες και αντιλήψεις περί σώματος που επικρατούν στη δυτική κοινωνία.

Στη φεμινιστική κριτική εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι διαχωρίζονται οι έννοιες του φύλου και της αναπηρίας. Ωστόσο, σε μια προσεκτικότερη ματιά, τόσο στο έργο της Butler όσο και στο έργο της Thomson, οι δύο αυτές αναλυτικές κατηγορίες διαπλέκονται για να δημιουργήσουν ένα εξηγητικό μοντέλο των διαφοροποιημένων σωμάτων (Butler 1997) και της σύνδεσης των κυρίαρχων αντιλήψεων για το φύλο με αυτές για την αναπηρία (Thomson 1997), οδηγώντας την τελευταία να επισημάνει ειρωνικά την κυριαρχία της αριστοτέλειας ρήσης ότι «μια γυναίκα είναι ένας δύσμορφος άντρας» (1997:20).

Το σώμα μας, όπως σημειώνει ο Michel Foucault, προσδιορίζεται με βάση τις περιορεύουσες αντιλήψεις περί σώματος στο πλαίσιο της κοινότητας στην οποία ζει το κάθε άτομο (βλ. Athanassiou 2006: 232). Οι διαφορετικοί «άλλοι», όπως ορίζονται κάθε φορά σε σχέση με την εθνική, φυλετική και σεξουαλική διαφοροποίησή τους, τοποθετούνται συχνά εκτός της κατηγορίας που αποκαλούμε «άνθρωπος». Οι διαφορετικοί «άλλοι» αποκτούν περιφερειακό λόγο περί εθνικής ταυτότητας σαν ξένα σώματα, «ανίκανα» να παίξουν ένα ρόλο ζωτικής σημασίας για θέματα που απασχολούν το

έθνος, όπως είναι το ζήτημα της υπογεννητικότητας και το δημογραφικό πρόβλημα (Athanassiou 2006:239).

Ενώ οι ενδιαφέρουσες αυτές προσεγγίσεις εξηγούν την καταπίεση που υφίστανται τα διαφοροποιημένα σώματα, από την άλλη πλευρά το ανάπηρο σώμα φαντάζει σαν μια παγωμένη και θολή εικόνα που δεν καταφέρνει να συνομιλήσει όντας σιωπηλό. Οι εν λόγω αναλύσεις δεν βοηθούν στο να διατυπωθεί ένας ολοκληρωμένος λόγος περί αναπηρίας. Σε αρκετές περιπτώσεις, η επικέντρωση στο σώμα μπορεί να εγκλωβίσει τη θεωρητική ανάλυση της αναπηρίας. Κατά την άποψή μου, πρέπει να συμπεριληφθούν περισσότερες παράμετροι. Οι εδραιωμένες αντιλήψεις για τη δύναμη της ιατρικής γνώσης στη σημερινή εποχή (διάγνωση), οι οικονομικοπολιτικές επιλογές και πολιτισμικές πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως τα φυσικά εμπόδια που συναντούν τα ανάπηρα άτομα αποτελούν πολύ σημαντικές παραμέτρους. Το σώμα ή το φύλο ως αφορμές ερμηνείας και κριτικής συγκροτούν τμηματικές, στατικές και κυρίως εσωστρεφείς εννοιολογικές κατηγορίες ενός κατακερματισμένου κόσμου και όχι ολοκληρωμένες εξηγήσεις της κοινωνικής μεταβολής.

Όπως ακριβώς, σημειώνει η Νάντια Σερεμετάκη, οι αντιλήψεις περί σώματος στη σύγχρονη Ελλάδα επηρεάζονται από τις γενικότερες οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που επιβάλλουν μετασχηματισμούς στο εννοιολογικό περιεχόμενο του σώματος (Seremetakis 2001:115), έτσι και η ειδική εκπαίδευση, που βασίζεται στον έλεγχο των διαφοροποιημένων σωμάτων, δεν μπορεί να εξεταστεί με βάση στατικές ερμηνείες περί ανάπηρου σώματος αλλά μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, που δημιουργεί συνεχείς αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών. Έτσι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα συζητούμε ολοένα και περισσότερο για θέματα δια βίου εκπαίδευσης και ευέλικτα σχολικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των ίδιων των «δια βίου εκπαιδευόμενων». Η Νάντια Σερεμετάκη ξεκινώντας από τις ερμηνευτικές διαστάσεις του σώματος καταλήγει να αποδεχτεί ότι ο νέος καπιταλισμός είναι ένα «σώμα». Μετατοπίζεται έτσι το κέντρο βάρους των ερμηνειών περί σώματος σε οικονομικο-πολιτικές πρακτικές ενός παγκόσμιου πλέον μετα-

βαλλόμενου κόσμου. Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τον χωροχρόνο με την έκρηξη της τεχνολογίας και τις καινοτομίες στον τομέα των μεταμοσχεύσεων ανθρώπινων οργάνων δημιουργούν καινούργια δεδομένα για το σώμα, που το συνδέουν με το λόγο περί τεχνολογίας (Seremetakis 2001:119, βλ. επίσης Παπαγαρουφάλη 2002). Η Νάντια Σερεμετάκη εξηγεί την επίδραση της ιατρικοποίησης της καθημερινής ζωής, όπως έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Το σώμα ολοένα και περισσότερο ερμηνεύεται (στα ΜΜΕ, στον καθημερινό λόγο και στην Τέχνη) με ιατρικούς όρους και τονίζονται οι δυσλειτουργίες του σώματος ως αποτέλεσμα βιολογικών ανωμαλιών σαν μια γραμματική της κοινωνικής αντιπροσώπευσης και της ατομικής ταυτότητας. Διαμορφώνεται δηλαδή μια «πιστευτή» αντιπροσώπευση της ατομικής ταυτότητας με κύριο συστατικό στοιχείο την ιατρική διάγνωση (Seremetakis 2001:117, βλ. επίσης κεφάλαια 1 και 4 της εθνογραφίας).

Με παρόμοιο τρόπο, όπως η φεμινιστική κριτική επικεντρώθηκε στο φύλο και στις πολιτισμικές ερμηνείες του σώματος, έτσι και η κοινωνική ανθρωπολογία στο ζήτημα της αναπηρίας σε μεγάλο βαθμό επικεντρώθηκε στη μελέτη της βλάβης, χωρίς να καταφέρνει πάντα να συνδέσει τις πολιτισμικές σημασίες της βλάβης με ευρύτερες πολιτισμικές, πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές κατηγορίες που επηρεάζουν την αναπηρία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων ανθρωπολογικών μελετών είναι οι έρευνες του David Goode (1980a, 1980b) και του John Joseph Gleason (1989, 1994). Και οι δύο ανθρωπολόγοι μελέτησαν άτομα με σοβαρές βλάβες (νοητικές και πολλαπλές αισθητηριακές βλάβες). Η μεθοδολογική προσέγγιση, βασισμένη στη συμμετοχική παρατήρηση, ανέδειξε μεν επικοινωνιακές τεχνικές, ωστόσο οι τεχνικές παραγωγής εθνογραφικών δεδομένων –οι οποίες εκπλήσσουν για την ευρηματικότητά τους– δεν κατάφεραν να ξεπεράσουν τα όρια της βλάβης αλλά παραμένουν στην εξέταση του ανάπηρου άλλου χωρίς να τον εντάσσουν στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν τα ανάπηρα άτομα. Η επικέντρωση της κοινωνικής ανθρωπολογίας στην ερμηνεία των συμβολισμών της βλάβης σε αρκετές περιπτώσεις δίνει την αίσθηση ότι οι ανθρωπολόγοι αρκούνται στο να αναλύουν σχεδόν με ναρκισσιστικό τρόπο την αποτελεσματικότη-

τα της συμμετοχικής παρατήρησης, που καταφέρει ως μέθοδος να ανακαλύπτει δύσκολους επικοινωνιακά κόσμους, όπως των ατόμων με πολλαπλές βλάβες.

Η δυαδική σχέση βλάβης και αναπηρίας αποτέλεσε ένα περιφερειακό ζήτημα της ανθρωπολογίας της υγείας και, όπως επισήμαναν οι Ingstand και Whyte, οι περισσότερες ανθρωπολογικές μελέτες ασχολήθηκαν με θέματα θεραπείας (1995:4). Εξαίρεση αποτέλεσαν οι ανθρωπολογικές έρευνες της Αμερικανίδας Joan Ablon για τους νάνους στις ΗΠΑ, η οποία επικεντρώθηκε στους μηχανισμούς εξοστρακισμού και στιγματισμού τους που διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα και την αυτοεικόνα τους (Ablon 1992:10). Ένα πολύ ενδιαφέρον σημείο των ανθρωπολογικών ερευνών της ήταν η επιθυμία της να συνδέσει την ερμηνεία των όσων παρατηρεί με την πράξη της επιτόπιας έρευνας προς όφελος των ανάπηρων ατόμων, μια προσέγγιση που επηρεάστηκε από τη θητεία της στο πανεπιστήμιο του Σικάγο (ανθρωπολογία της δράσης, Ablon 1994:195). Στην παρουσίαση του έργου της Joan Ablon στο άρθρο των μαθητών της στο πανεπιστήμιο του Berkeley, Russel Shuttleworth και Devna Kasnitz (2004), αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι η Ablon χρησιμοποίησε τη δική της φωνή ως γέφυρα έκφρασης των όσων οι πληροφοροητές της αναφέρουν, δημοσιεύοντας άρθρα σε περιοδικά επαγγελματιών της αναπηρίας (Ablon 2002 στο Shuttleworth & Kasnitz 2004 145, Ablon 1992:11).

Το έργο του Erving Goffman (1963) επηρέασε τις θεωρητικές αναζητήσεις της Ablon. Ο Goffman όρισε το στίγμα ως μια κρυφή, μη επιθυμητή διαφορετικότητα που δημιουργείται από τις συμβολικές και κοινωνικές απεικονίσεις των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κοινότητας. Η σκέψη του επηρέασε αρκετούς ανθρωπολόγους που ασχολήθηκαν με την αναπηρία (για παράδειγμα Ablon 1981, 1984, 1999, Becker 1980, Edgerton 1993, Herskovits and Mitteness 1994, Predaswat 1992). Η οπτική αυτή δέχτηκε κριτική στο ότι δεν δίνει στοιχεία για το ζήτημα της ενδυνάμωσης και των πολιτικών δικαιωμάτων αλλά παραμένει μια στατική ερμηνεία της αναπηρίας (Anspach 1979, Frank 1988, Hahn 1985).

Παρατηρούμε ότι η αμερικανική σχολή είναι περισσότερο προσανατολισμένη στο επίπεδο της ερμηνείας των συμβόλων, έχοντας μερικώς ενσωματώσει ερμηνείες των πρακτικών της αναπηρίας στο έργο της Ablon. Οι βρετανοί μελετητές της αναπηρίας άσκησαν κριτική στο έργο του Goffman, υποστηρίζοντας ότι η έμφασή του στο ζήτημα της κοινωνικής διαντίδρασης δεν φέρνει στο φως τις επιρροές της δομής (Barnes, Mercer, Shakespeare 1999). Εντούτοις η επικέντρωση της αμερικανικής σχολής (συμπεριλαμβανομένης και της φεμινιστικής κριτικής) στις συμβολικές αναπαραστάσεις της βλάβης ως εξηγητικό μοντέλο των κοινωνικών διεργασιών στιγματισμού των ανάπηρων ατόμων δίνει τη δυνατότητα κατανόησης των διαφορετικών αντιλήψεων που υπάρχουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα όσον αφορά τις ίδιες βλάβες. Ο τρόπος δηλαδή που κάθε πολιτισμός ερμηνεύει τη βλάβη φαίνεται ότι είναι διαφορετικός (Shuttleworth & Kasnitz 2004:147). Επίσης, οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις φαίνεται ότι επηρεάζουν την κοινωνική φαντασία και δημιουργούν διαφορετικά κάθε φορά μοντέλα εξήγησης των συνθηκών της βλάβης.

Από την άλλη πλευρά η βρετανική κοινωνική θεωρία των σπουδών της αναπηρίας δίνει έμφαση στη δομή και πώς αυτή φανερώνεται στις εμπειρίες. Η διάκριση αναπηρίας και βλάβης βασίζεται σε δύο διαφορετικές έννοιες που αποτυπώνουν δύο διαφορετικά μοντέλα κοινωνικής δομής, δηλαδή του Ιατρικού και του Κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας (Filkestein 1980, Oliver 1990). Η κριτική που ασκήθηκε από ανθρωπολόγους στη βρετανική σχολή αναφέρει ότι ακολουθεί μια γραμμική ιστορική εξέλιξη, από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο, και επιλεκτικά δείχνει τη συμπίεση αυτών των μοντέλων στον δυτικό κόσμο. Επίσης αναφέρθηκε όμως ότι δεν βοηθά αυτού του τύπου η κατηγοριοποίηση στην εξήγηση διαφορετικών πολιτισμών που δεν ταυτίστηκαν με αυτά τα δύο μοντέλα (Shuttleworth & Kasnitz 2004). Ωστόσο στην κριτική αυτή δεν γίνεται σαφές αν υπάρχουν άλλου τύπου κατηγοριοποιήσεις που να απομακρύνονται από την έννοια της βλάβης ως βιολογικά καθορισμένης έννοιας, ακόμη και αν προσφέρονται στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς. Αυτή η αδυναμία του αμερικανικού πολιτισμικού σχετικισμού δεν τον βοηθά να καταλήξει σε ολοκληρωμένα

συμπεράσματα, παρόλο που προσφέρει έναν πλούτο εθνογραφικών δεδομένων για το νοηματικό περιεχόμενο της αναπηρίας. Δεν καταφέρνει να μεταφράσει αυτές τις διαφορετικές έννοιες και να δώσει μια δομική εξήγηση όπως έγινε στην περίπτωση του στρουκτουραλισμού με τον Levi-Strauss. Ενώ αποδόθηκε η γραμματική της αναπηρίας, δεν αποδόθηκε το συντακτικό της.

Στην Ελλάδα η βλάβη και η αναπηρία είναι ταυτόσημες έννοιες, και για το λόγο αυτόν η διάκριση της βρετανικής σχολής διατηρείται στην ανθρωπολογική αυτή μελέτη ως θεωρητική κατασκευή που βοηθά στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων της εμπειρίας της αναπηρίας. Δεν αποτελεί δηλαδή η διάκριση αυτή κατάληξη των συμπερασμάτων της έρευνας αλλά αφετηρία του θεωρητικού προβληματισμού για την αναζήτηση συμπληρωματικών στοιχείων της εμπειρίας της αναπηρίας στην Ελλάδα (βλ. επίσης σημείωση 1).

Μεταγενέστερες μελέτες επιχειρούν, παρ' όλες τις δυσκολίες στο ζήτημα των εννοιολογήσεων, μια εκ νέου προσπάθεια σύνθεσης όψεων της αναπηρίας (όπως για παράδειγμα στίγμα, αισθητική της αναπηρίας, οργάνωση ομάδων αυτοσυνηγορίας και ιστορικο-πολιτισμικές διαστάσεις) ως αποτέλεσμα πρακτικών και κωδίκων επικοινωνίας και όχι ως κατηγοριοποίηση συμβόλων όπου συμπυκνώνονται στα πολιτισμικά συμφραζόμενα (Ablon 2002, Littlewood 2005, Klotz 2001, Silvers 2002, Corker 1998, 2001, Goodley 2000, Peters et al 2009). Η Anita Silvers (ό.π.) εξετάζει τη βλάβη ως μμητική πράξη και η Mairian Corker (2001) αναλύει τα επικοινωνιακά χάσματα μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων, δείχνοντας την κυριαρχία των στερεοτύπων επικοινωνίας. Οι ενσυναισθητικές διαδικασίες, είτε ως μμήσεις είτε ως ερμηνείες των αισθήσεων και των συναισθημάτων, φωτίζουν τις πρακτικές/διαδικασίες που δίνουν νοηματικό περιεχόμενο στην οντολογική διάκριση μεταξύ βλάβης και αναπηρίας. Έτσι οι όροι ανάλυσης αντιστρέφονται και το ζητούμενο δεν είναι πλέον τα διαφορετικά κάθε φορά πολιτισμικά περιεχόμενα της βλάβης και της αναπηρίας, αλλά οι πρακτικές περί την αναπηρία (φροντίδα, εγκατάλειψη, ακτιβισμός, αυτόνομη διαβίωση, ενσυναίσθηση). Ο ανθρωπολόγος δεν ενδιαφέρεται να εξηγήσει τι είναι νοητική βλάβη αλλά τι κρύβει η ηγεμονία της

εθνογραφικής μεθόδου απέναντι στα άτομα με νοητική βλάβη (Littlewood 2005, Klotz 2001), προσαρμόζοντας τη συμμετοχή/εμπλοκή του ανθρωπολογικού λόγου στο κλίμα που επικρατεί στο πεδίο της έρευνας (Goodley 1999).

Στην παρούσα εθνογραφική μελέτη λαμβάνονται υπόψη όλα τα παραπάνω στοιχεία κι επιπλέον δίνεται έμφαση στις εντάσεις που προκύπτουν στις εργασιακές σχέσεις των επαγγελματιών της αναπηρίας (κεφάλαιο 4), στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τους επαγγελματίες (κεφάλαιο 5 και 7) και στις σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα (κεφάλαιο 6). Οι εντάσεις αυτές διαμορφώνουν ένα κλίμα ατελών ενσυναισθητικών διαδικασιών, η αποτύπωση των οποίων λειτουργεί απελευθερωτικά στον αντίποδα των στατικών ερμηνειών της διάγνωσης προς μια κριτική των εκπαιδευτικών πρακτικών στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Michael Oliver: «δεν αρκεί να προσφέρουμε πιστευτές διηγήσεις και εμπειρίες ανάπηρων ατόμων» (1999: 186). Η άποψη αυτή σχετίζεται άμεσα με την πεποίθησή του ότι η έρευνα της αναπηρίας οφείλει να οδηγηθεί πέρα από τις ατομικές εμπειρίες και να αποτυπώσει τη συλλογική εμπειρία. Η θέση του ανάπηρου ατόμου σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή αξιολογείται με βάση τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας της ευρύτερης κοινωνικής δομής. Δομή και εμπειρία/ες διαπλέκονται και καταγράφονται οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα στο πλαίσιο των οργανισμών μέσα στους οποίους δραστηριοποιούνται (εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικό σχολείο, οικογένεια, επαγγελματίες της ειδικής αγωγής). Ο Oliver (ό.π.) προτείνει μια πολυεπίπεδη μεταδομιστική προσέγγιση που ενσωματώνει την εμπειρία και τη διαπλέκει με τις υφιστάμενες πολιτισμικές πρακτικές, προωθώντας ταυτόχρονα μια πολυμετωπική αντεπίθεση των διαφοροποιημένων φωνών απέναντι σε ένα καταπιεστικό κοινωνικό σύστημα. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζονται οι συνδέσεις της εμπειρίας με το πρότυπο της κοινωνικής αλλαγής. Η έρευνα για την αναπηρία αποκτάει έτσι υλιστικό περιεχόμενο, που υποβοηθά τη σύγκρουση με μηχανισμούς οι οποίοι καθηλώνουν τα ανάπηρα άτομα σε κλειστά και περιχαρακωμένα περιβάλλοντα. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργούνται προϋποθέσεις

ανάλυσης για τη μετά και πέρα από τη βλάβη εμπειρία της αναπη-
ρίας.

3.2 Η Εθνογραφική Έρευνα στον Τόπο του Ειδικού: Διαπραγματεύσεις στα Όρια της Δυϊποκειμενικότητας

Όπως αναφέρθηκε στην American Anthropological Association (1998) οι ανθρωπολόγοι έχουν ηθικές υποχρεώσεις ως μέλη κοινωνικών ομάδων, καθώς επίσης και υποχρεώσεις απέναντι στο επιστημονικό τους πεδίο. Η κατάσταση αυτή δημιουργεί εντάσεις, συγκρούσεις και εμπόδια στον ανθρωπολόγο, ένα ζήτημα που συζητήθηκε διεξοδικά στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αυτού. Και στην εθνογραφία αυτή ακολουθούνται οι αρχές της A.A.A. αναφορικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και όσων συμμετέχουν στην έρευνα. Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί θα τεθούν τα μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα της έρευνας και θα δοθεί έμφαση στις σχέσεις διαπραγμάτευσης του ανθρωπολόγου και πώς αυτές προσδιορίζονται στο πεδίο της έρευνας. Οι ιδιότητες του ανθρωπολόγου (ανάπηρος εθνογράφος, εκπαιδευτικός - μέλος της σχολικής κοινότητας) φαίνεται ότι επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, η οποία θα βασιστεί σε μια συστηματική παρουσίαση των όσων συμβαίνουν στο ειδικό σχολείο (βλ. επίσης εισαγωγή κεφαλαίου 5). Με αφετηρία τα παραπάνω θα τεθούν οι βάσεις ενός διαλόγου μεταξύ ανθρωπολόγου και πληροφορητών και θα αναλυθούν, με βάση την προτεινόμενη βιβλιογραφία, οι ιδιότητες του ανθρωπολόγου και οι τρόποι προσέγγισης των μαθητών.

Όπως σημειώνει η Δήμητρα Γκέφου-Μαδιανού (1999) στο βιβλίο της Πολιτισμός και Εθνογραφία, αναγνωρίζουμε σήμερα ότι η ανθρωπολογία είναι μια επιστήμη των σύγχρονων πολιτισμών και κοινωνιών, πλουραλιστική, κριτική, πολιτικά και κοινωνικά ευαισθητοποιημένη, αναστοχαστική, σε συνεχή συνομιλία με άλλες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Η έννοια «πολιτισμός» διευρύνεται και διαμορφώνονται νέα πεδία έρευνας καθώς και νέες μορφές κειμενικής εκπροσώπησής του, καθώς οι εμπειρίες του ανθρωπολόγου ενσωματώνονται στο κείμενο και επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία (Γκέφου-Μαδιανού 1999:369). Η στροφή των ανθρωπολόγων προς τη μελέτη κοινωνιών του «δικού τους» κόσμου –όπως στην περίπτωση μας η έρευνα ανάπηρου ανθρωπολόγου στον τόπο του ειδικού σχολείου– και η συνομιλία με τα νέα θεωρητικά ρεύματα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (συνομιλία της ανθρωπολογίας με τις σπουδές της αναπηρίας) γεννούν μια σειρά ερωτήματα τα οποία αναδεικνύουν την εξουσιαστική σχέση υποκειμένου/αντικειμένου, παρατηρητή/παρατηρούμενου και τον οξύμωρο, εντέλει, χαρακτήρα της «συμμετοχικής παρατήρησης». Ο «εθνογραφικός ρεαλισμός» που χαρακτήριζε ως τη δεκαετία του '60 την πλειονότητα των εθνογραφιών ελέγχεται πλέον ως τρόπος γραφής που παρουσιάζει ενιαίες και ομοιογενείς τις «ιθαγενείς» κοινωνίες, σύμφωνα με την Γκέφου-Μαδιανού (ό.), αγνοεί την ιστορική τους διάσταση, καθηλώνοντάς τες στο «εθνογραφικό παρόν» και αποσιωπά το επίμαχο ζήτημα της ηγεμονικής παρουσίας του ανθρωπολόγου στο χώρο της επιτόπιας έρευνας. Παράλληλα, η σχέση μεταξύ εθνογραφικής αναπαράστασης και πραγματικότητας, η «ουδετερότητα» και η «αντικειμενικότητα» της εθνογραφίας, αμφισβητούνται έντονα. Η συγγραφέας συντάσσεται ρητά με την αισιόδοξη μερίδα των θεατών της «κρίσης» της ανθρωπολογίας, καταδεικνύοντας ότι, μ' όλη την περιπετειώδη ιστορία τους, τα θεμελιακά αναλυτικά εργαλεία της ανθρωπολογίας διατηρούν την αξία τους. Όπως άλλωστε μας υπενθυμίζει στην αρχή και στο κλείσιμο του βιβλίου της, η ανθρωπολογία ίσως οφείλει να είναι σε διαρκή κρίση. Με άλλα λόγια, η συνεχής «ανησυχία» και «ανασφάλεια» της επιστήμης αυτής ίσως είναι ακριβώς τα στοιχεία που της δίνουν την ικανότητα να παρακολουθεί και να ερμηνεύει τις σύνθετες, κατακερματισμένες και διαρκώς μεταβαλλόμε-

νες σημερινές κοινωνικές πραγματικότητες. Η ταυτότητα πλέον δεν εκλαμβάνεται ως ενιαία έννοια, αλλά ως εμπειρία/ες ενός όχι αυτόνομου εαυτού (Γκέφου-Μαδιανού 2006). Μέσα σ' αυτό το κλίμα «ανησυχίας» και η παρούσα εθνογραφία αφενός θα προσπαθήσει να συνομιλήσει με τα ευρύτερα μεθοδολογικά ζητήματα της ανθρωπολογίας και αφετέρου να εισαγάγει συμπληρωματικά στοιχεία για το πώς θέματα όπως η υποκειμενικότητα και οι ιδιότητες του ανθρωπολόγου επηρεάζουν και εμπλουτίζουν την έρευνα, ιδιότητες που, στον ένα ή στον άλλο βαθμό, αντικατοπτρίζονται στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (κεφάλαια 5 και 6).

Στον ελληνικό χώρο, στο πλαίσιο της ανθρωπολογίας οίκοι, εδώ και μια 20ετία περίπου έχει ξεκινήσει ένας διάλογος για τις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας μεταξύ ανθρωπολόγου και παρατηρούμενων, πώς δηλαδή οι παρατηρούμενοι επηρεάζουν και επηρεάζονται από τον ανθρωπολόγο που κάνει επιτόπια έρευνα στη χώρα του (Γκέφου-Μαδιανού 1998, Gefou-Madianou 1993). Το ζήτημα της διαπραγμάτευσης του εαυτού απασχόλησε έντονα τους έλληνες ανθρωπολόγους. Προτάθηκαν διάφορες αναλυτικές κατηγορίες (σώμα, φύλο, εντοπιότητα), έτσι ώστε να φανούν οι συνδέσεις του πολιτικού με τις ευρύτερες πολιτισμικές πρακτικές που οδήγησαν σε αναζητήσεις των αναπαραστάσεων του πολιτικού (Athanassiou 2006, Seremetakis 2001). Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμμετάσχει στο διάλογο αυτό, δίνοντας συμπληρωματικά στοιχεία για το ρόλο της αναπηρίας (ως κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένης κατάσταση και όχι ως βιολογικής κατηγορίας ετερότητας, σημείωση 1) τόσο στην παραγωγή ανθρωπολογικού λόγου όσο και στη σύνδεσή του με τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις της διάγνωσης (κεφάλαια 1, 2 και 4) και τις απεικονίσεις της αναπηρίας (κεφάλαιο 6).

Η διάγνωση, ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένη, φαίνεται ότι επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η επιτόπια έρευνα από ανάπηρο εθνογράφο. Η διάγνωση, όπως αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, δεν είναι μόνο επίσημη αλλά και ανεπίσημη πρόσληψη της διαφορετικότητας. Ο ανάπηρος

ανθρωπολόγος, ως παρουσία, συχνά προκαταλαμβάνει τις αντιδράσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας, εκφράζονται δηλαδή προβληματισμοί για το κατά πόσο θα καταφέρει να ξεπεράσει τα όρια της δικής του υποκειμενικότητας προς όφελος των ατόμων που μελετά. Ανησυχίες που προηγούνται της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και αποτελούν στοιχεία αναστοχαστικής διαδικασίας που προϋπάρχουν στον ανθρωπολόγο. Πρόκειται δηλαδή για μια συνεχή διαδικασία διαπραγμάτευσης του ανθρωπολογικού εαυτού, στην πορεία της έρευνας.

Σύμφωνα με τους Claire Tregaskis και Dan Goodley οι σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, όσον αφορά τους ανάπηρους ερευνητές, βοηθούν στην πραγματοποίηση της έρευνας. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι «η παράλληλη αναγνώριση της ισότιμης συμμετοχής απορρέει από την ισότιμη αξιολόγηση της διαφορετικότητας του ανάπηρου ερευνητή» (Tregaskis & Goodley 2005:363). Χάρη στις αυτοαποκαλυπτικές διεργασίες και την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής δραστηριότητας, οι ανάπηροι ερευνητές οδηγούνται σε ψυχαναλυτικές διαδικασίες (3), οι οποίες δίνουν έμφαση στη διάδραση των εμπειριών της επιτόπιας έρευνας. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής αποτελεί ο εμπλουτισμός της έρευνας με στοιχεία που ενσωματώνουν αναλυτικές κατηγορίες έκφρασης συναισθημάτων (κεφάλαια 6 και 7) και ενδυνάμωσης προς την ανάδυση της ανεξαρτησίας του ανάπηρου ερευνητή στο πεδίο της έρευνας. Αναγνωρίζεται δηλαδή ότι η εμπειρία του ανάπηρου ερευνητή, ως ατόμου που έχει εκ των προτέρων αποκρυσταλλώσει μια άποψη σε θέματα αναπηρίας, επηρεάζει την ερευνητική διαδικασία. Σκέψεις και συναισθήματα που πρέπει να εκφράζονται κατά τη διάρκεια της έρευνας συνδέονται με τις απόψεις των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα και συνεργάζονται με τον ανάπηρο ερευνητή. Οι ενδεχόμενες διαφορές απόψεων μεταξύ ερευνητή και παρατηρούμενων και οι εμπειρίες εκφράζονται ανοιχτά και αποτελούν ζωντανό κομμάτι της εθνογραφικής έρευνας, ένα στοιχείο που βοηθά τον ανάπηρο ερευνητή να αυτοπροσδιορίζει τις διαφωνίες του, σε σχέση με όσα συμβαίνουν στην πορεία της επιτόπιας έρευνας (βλ. επίσης Γκέ-

φου-Μαδιανού 1998). Πρόκειται δηλαδή για ένα ταξίδι αυτοανακάλυψης, που σε κάθε περίπτωση κρύβει δυσκολίες και δυνατές εσωτερικές συγκρούσεις, οι οποίες οδηγούν σε διαπιστώσεις σχετικές με την καταπίεση που υφίσταται ο ανάπηρος ερευνητής, επικεντρωμένος στις προσωπικές πεποιθήσεις του για την αναπηρία, ως μέρος της ατομικής του ταυτότητας. Κατά τον ίδιο τρόπο η Δήμητρα Γκέφου-Μαδιανού επισημαίνει τις δυσκολίες που κρύβει ο αναστοχαστικός ανθρωπολογικός λόγος στην περίπτωση των συνθρωπολόγων που μελετούν τον δικό τους πολιτισμό (Γκέφου-Μαδιανού ο.π.).

Στο ξεκίνημα της επιτόπιας παρατήρησης ακολούθησα την ερευνητική εμπειρία άλλων ανάπηρων εθνογράφων. Η Claire Tregaskis (2004a), πραγματοποιώντας επιτόπια έρευνα για θέματα αναπηρίας σε αθλητικό κέντρο στην Αγγλία, επισήμανε ότι συχνά οι ανάπηροι ερευνητές διστάζουν να μιλήσουν ανοιχτά για την αναπηρία, επειδή θεωρούν ότι οι πληροφορητές τους δεν θα τους πουν όλη την αλήθεια για να μην τους πληγώσουν. Έτσι, άρχισα να συνομιλώ με τους μαθητές μου για διάφορα θέματα της δικής τους ζωής, χωρίς να θίγω το ζήτημα της αναπηρίας. Ένα πρωινό Δευτέρας, ρώτησα μια ομάδα μαθητών πώς πέρασαν το σαββατοκύριακό τους. Από σκόρπιες κουβέντες είχα σχηματίσει την άποψη ότι οι περισσότεροι μαθητές περνούσαν ανιαρά σαββατοκύριακα, βλέποντας τηλεόραση ή παίζοντας παιχνίδια στον υπολογιστή τους. Τους ρώτησα τι φαγητό έφαγαν την Κυριακή. Η κουβέντα πήγε στο τι φαγητό μας αρέσει πιο πολύ. Η συζήτηση ήταν ευχάριστη. Κάποια στιγμή, δύο μαθητές της τρίτης λυκείου, σχεδόν ταυτόχρονα, με ρώτησαν: «Μαγειρεύετε μόνος σας; Μπορείτε να κόψετε το ψωμί με το μαχαίρι; Μένετε μόνος σας; Η μητέρα σας στεναχωριέται που δεν βλέπετε; Εμείς θα μπορέσουμε να έχουμε το δικό μας σπίτι;» Η συζήτηση κατέληξε στην αυτόνομη διαβίωση, χωρίς να έχω προγραμματίσει κάτι τέτοιο. Οι αντικατοπτρισμοί έχουν ήδη ξεκινήσει όταν η έρευνα αρχίζει και η ερευνητική ιδιότητα ποτέ δεν απομονώνεται αλλά είναι τμήμα ενός πολύπλευρου εαυτού στα μάτια των άλλων.

Ο τομέας των Σπουδών της Αναπηρίας έχει βοηθήσει σημαντικά

προς αυτή την κατεύθυνση, επανατοποθετώντας την έρευνα σε θέματα αναπηρίας, δίνοντας εννοιολογικό περιεχόμενο και έμφαση στην αναστοχαστική έκφραση «έρευνα με τα ανάπηρα άτομα», αντικαθιστώντας την έκφραση «έρευνα στην αναπηρία». Η συμπερίληψη των εμπειριών των ανάπηρων ερευνητών –σε αντίθεση με την αποστασιοποιημένη έρευνα–περιλαμβάνει στοιχεία αναστοχασμού και ενσωμάτωσης των απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των ανάπηρων ατόμων και ερευνητών (βλ. για παράδειγμα την ειδική έκδοση του Disability, Handicap and Society, 7 (2), 1992, επίσης Barnes & Mercer 1997, Goodley & Lawthom 2005, Goodley & Moore, 2000, Stone & Priestley 1996). Ωστόσο τα εμπόδια του περιβάλλοντος παραμένουν και σε χώρες που έχουν αναπτύξει τον τομέα της έρευνας για την αναπηρία, όπου παρατηρούνται εμπόδια και αποκλεισμοί των ανάπηρων ερευνητών, λόγω έλλειψης βοηθημάτων και λόγω προβλημάτων στην προσβασιμότητα σε ερευνητικούς χώρους (Tregakis & Goodley 2005, Tregaskis, 2004a, 2004b). Υπό αυτές τις συνθήκες η προσωπική ματιά του ανάπηρου ερευνητή ενσωματώνεται στην καταγραφή και ανάλυση του εθνογραφικού υλικού, μέσα από εσωτερικές διαδρομές, που σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργούν συναισθήματα φόβου και ανασύρουν μνήμες από την προσωπική του διαδρομή (βλ. εισαγωγή κεφαλαίου 6).

Αντιθέτως, στο έργο της τυφλής ανθρωπολόγου Margaret Steiner (1994), η οποία πραγματοποίησε την επιτόπια έρευνά της σε pub της Βορείου Ιρλανδίας, τονίστηκε ο διαϋποκειμενικός χαρακτήρας της ιδιότητας του ανάπηρου ερευνητή και όχι τόσο η σημασία των προσωπικών βιωμάτων. Ειδικότερα, υποστηρίχτηκε ότι η ταυτότητα του ανάπηρου ερευνητή αποτελεί στοιχείο αναδιαμόρφωσης των σχέσεων επικοινωνίας όχι μόνο από την πλευρά του ερευνητή αλλά και από την πλευρά των πληροφορητών του. Η επανατοποθέτηση όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα οδηγεί σε αναστοχαστικές αμφίδρομες διαδρομές, οι οποίες εμπλουτίζουν το εθνογραφικό υλικό. Στο σημείο αυτό ο ανάπηρος ανθρωπολόγος Gerald Gold αναφέρει ότι, ενώ η βλάβη αναγνωρίζεται ως στοιχείο διαμόρφωσης διαφορετικών τρόπων επιβίωσης, η ερευνητική προσπάθεια ενός ανάπηρου ερευνητή δεν δημιουργεί τον ίδιο βαθμό αναγνωρισιμότητας του προσωπικού στυλ (Gold 2003:171). Η επισή-

μανση αυτή οδηγεί σε διαπραγματεύσεις στο πεδίο της έρευνας και η απόκρυψή τους δεν βοηθά τους πληροφορητές και τους αναγνώστες της εθνογραφίας να εντοπίσουν τις επιλογές του ανθρωπολόγου. Η αποσιώπηση των πρακτικών δυσκολιών με βάση τη γενική τοποθέτηση ότι «όλοι οι ανθρωπολόγοι συναντούν δυσκολίες» μπορεί να οδηγήσει σε παρανόηση των τρόπων συλλογής και επεξεργασίας του εθνογραφικού υλικού.

Ωστόσο υπάρχουν ανάπηροι ερευνητές οι οποίοι δεν έχουν θέσει το ζήτημα των πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην έρευνα που πραγματοποιούν. Η απόκρυψη αυτή σχετίζεται, σε αρκετές περιπτώσεις, με το δισταγμό τους να εισαγάγουν αυτοβιογραφικά στοιχεία στην κοινωνική έρευνα (Goodley, Lawthom, Clough, & Moore, 2004), είτε γιατί οι απόψεις τους δεν διαφοροποιούνται από τις κυρίαρχες θέσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας είτε επειδή στο πλαίσιο της έρευνας της αναπηρίας υπάρχει προβληματισμός για το τι είναι ιδιωτικό και τι δημόσια ανακοινώσιμο όσον αφορά τα στοιχεία του ερευνητή (Filkenstein 1996, Thomas 1999).

Ένα από τα σημαντικότερα μεθοδολογικά ζητήματα που απασχόλησαν την εθνογραφική μου έρευνα ήταν οι τρόποι παρατήρησης, δεδομένου ότι η αισθητηριακή μου βλάβη δεν με βοηθάει στο να παρακολουθήσω λεπτομέρειες της ζωής στο σχολείο και ειδικότερα να αποσαφηνίσω εκφράσεις που δεν σχετίζονται με τη λεκτική επικοινωνία αλλά με τη γλώσσα του προσώπου και του σώματος. Στο σημείο αυτό η σχετική βιβλιογραφία αποδέχεται την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων που βοηθούν σημαντικά στη διεξαγωγή της έρευνας (Tregaskis 2004b, Gold 2003). Ειδικότερα, η αναζήτηση πληροφοριών από άτομα που σχετίζονται με τους μαθητές κρίθηκε αναγκαία σε όλα τα στάδια της έρευνας. Εδώ η προσέγγιση της φεμινιστικής οπτικής σε ζητήματα φροντίδας και συμμετοχής βοηθών στη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε αναλυτικό εργαλείο της θεωρητικής ανάλυσης της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε (βλ. Gilligan 1982, McLaughlin 2003, Reindall 1999).

Η συμμετοχή των βοηθών στις περιπτώσεις που παρατηρούνται δυσκολίες αποτύπωσης εικόνων δεν αποτέλεσε εμπόδιο στη διεξαγωγή της επιτόπιας έρευνας, αντιθέτως εμπλούτισε την εθνογραφι-

κή μελέτη με σχόλια και παρατηρήσεις των βοηθών-πληροφορητών, και το υλικό αυτό ενσωματώνεται στην εθνογραφική καταγραφή. Η προσέγγιση αυτή γίνεται αποδεκτή αν αναλογιστούμε ότι όλοι μας χρειαζόμαστε τη συνεργασία και τη βοήθεια για να ερμηνεύσουμε συμβάντα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής, βοήθεια που αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ύπαρξής μας (Shakespeare, 2000).

Αναγνωρίζεται ότι η ανεξαρτησία του εθνογράφου δεν αφορά μόνο την αυτόνομη εκτέλεση της έρευνας αλλά είναι πολύ σημαντική η δημιουργία ανοικτών διαδικασιών κοινωνικής έρευνας ώστε να χρησιμοποιούνται στρατηγικές ενσωμάτωσης υπερβαίνοντας τα όρια του ίδιου του ερευνητή (Shakespeare 2000, Bird 1999, Booth and Booth 1998). Η εκτέλεση των καθηκόντων μου ως εκπαιδευτικού και η συνεργασία μου με συναδέλφους εντός και εκτός των σχολικών τάξεων, οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ μας, μου έδωσαν την ευκαιρία να αξιοποιήσω συνεργασίες βοηθητικές της εθνογραφικής έρευνας. Μέρος των συναδέλφων σχολιάζουν όσα παρατηρούν και από τις συζητήσεις μας προκύπτουν διαφωνίες και συμφωνίες σε θέματα αναπηρίας και εκπαίδευσης.

Στη σύγχρονη ανθρωπολογία και στο πλαίσιο της Ανθρωπολογίας Οίκοι πολλοί ανθρωπολόγοι αποτελούν μέρος της κοινότητας που ερευνούν (Hayano 1982, Murphy 1987, Strathern 1987, Denzin 1997, Ellis and Bochner 2000, Coffey and Delamont, 2003, Γκέφου-Μαδιανού 1998). Ο Denzin (1997) γράφει ότι «οι συγκινησιακοί ανθρωπολόγοι (evocative anthropologists) παρακάμπτουν το ζήτημα της αντιπροσώπευσης με την επίκληση μιας επιστημολογίας των συναισθημάτων, που ωθεί τον αναγνώστη να αισθανθεί τα συναισθήματα του Άλλου» (:228). Ο Arthur P. Bochner (2000) εξηγεί περαιτέρω ότι σε αυτού του τύπου την εθνογραφική έρευνα «...η αφήγηση είναι συγγενική προς στο μυθιστόρημα ή τη βιογραφία, καθώς ...το αφηγηματικό κείμενο δεν υπόκειται στους διαχωρισμούς μεταξύ επιστημονικής έρευνας και λογοτεχνίας...» (:744). Ο αναγνώστης αποτελεί τον βασικό στόχο του ανθρωπολογικού κειμένου, το ύφος του οποίου επιβάλλει συναισθητική ανάγνωση πέρα από διαδρομές θεωρητικής γενίκευσης. Το ζήτημα της θεωρητικής γενίκευσης δεν

αποφεύγεται αυτό καθαυτό, περισσότερο ενδιαφέρει η τοποθέτηση του ανθρωπολογικού εαυτού και η σύνδεσή του με τις εμπειρίες των παρατηρουμένων του, ανοίγοντας «παράθυρα» προς μια συναισθητική παραγωγή και ανάγνωση της εθνογραφίας.

Η ιδιότητα του εκπαιδευτικού - μέλους της σχολικής κοινότητας που ερευνώ με διαφοροποιεί από τους ανθρωπολόγους που επιλέγουν ως τόπο έρευνας ένα χώρο που δεν σχετίζεται άμεσα με το επάγγελμά τους (4). Ενώ οι περισσότεροι συνάδελφοι στο σχολείο ενδιαφέρονται αποκλειστικώς για ζητήματα άμεσα σχετιζόμενα με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, η δική μου παρουσία στο σχολείο, κατά την περίοδο της εθνογραφικής έρευνας, μοιράστηκε σε διάφορους ρόλους: αυτόν του δασκάλου-συναδέλφου και αυτόν του ανθρωπολόγου, δημιουργώντας μια «σχεδόν ‘σχιζοφρενική’ κατάσταση πολλαπλής εστίασης» (Adler & Adler 1987:70). Πολλές φορές κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου ένιωθα ότι δεν υπήρχε χρόνος να επεξεργαστώ παρατηρήσεις, σχόλια των μαθητών, γεγονότα που συνέβαιναν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Από τα αρχικά στάδια της επιτόπιας παρατήρησης, προσπάθησα να αποσυνδέσω τις τεχνικές επιτόπιας έρευνας από τη διδασκαλία για να διασφαλίσω τον απαιτούμενο χρόνο επεξεργασίας των εθνογραφικών δεδομένων και προσανατολίστηκα στην αναζήτηση πιο απλών τεχνικών, όπως η συνομιλία με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και περιπάτων. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν χρησιμοποιούνται παρατηρήσεις που συνδέονται με τη διδασκαλία, ωστόσο αυτές λαμβάνουν μια περιφερειακή θέση στην επιτόπια έρευνα, χωρίς όμως να υποβιβάζεται η σημασία τους. Συναισθήματα, σκέψεις και η παρουσία μου στην τάξη, όπως προσδιορίζεται από την επικοινωνία μου με τους μαθητές, εμπλουτίζουν το εθνογραφικό υλικό και το τελικό κείμενο. Με τον τρόπο αυτό είχα τη δυνατότητα να είμαι περισσότερο αναλυτικός και διεισδυτικός στα όσα παρατηρούσα, χωρίς να χάνω τον έλεγχο της σύνδεσης της εμπειρίας με τις υποθέσεις εργασίας και το γενικό θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς, και κυρίως να εφευρίσκω τρόπους προσέγγισης εφήβων και νέων που έχουν εκτός των άλλων δικούς τους επικοινωνιακούς κώδικες (5).

Όπως επισημάνθηκε στη διατοπική εθνογραφική έρευνα των

Watson, Shakespeare, Cunningham-Burley, Barnes, Corker, Davis και Priestley (2000), η συμπερίληψη όλων των «φωνών» κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας είναι ένας από τους σημαντικότερους στόχους της μεθοδολογικής πρότασης. Οι ανωτέρω ερευνητές τόνισαν ότι η επικέντρωση στη βλάβη μπορεί να οδηγήσει σε περιθωριοποίηση, στο πλαίσιο της έρευνας, μαθητών που εκ προοιμίου θεωρούνται ακατάλληλοι για να παράσχουν οποιαδήποτε πληροφορία. Η επαφή με τους μαθητές συνοδεύεται συνήθως από στερεοτυπικές σκέψεις και συμπεριφορές που δεν απελευθερώνουν τον ερευνητή στο πεδίο της έρευνας. Έχοντας ως οδηγό την έρευνα των Watson et al (ο.π.) προσπάθησα να μην κατηγοριοποιήσω τους μαθητές με βάση το βαθμό και το είδος της βλάβης που έχουν και να αποσπάσω πληροφορίες απ' όσους περισσότερους μαθητές για το πώς αντιλαμβάνονται τη σχολική τους ζωή. Επίσης, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων (εντός και εκτός σχολείου) προσπάθησα να πληροφορηθώ πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη ζωή τους εκτός σχολείου, πώς φαντάζονται την παρουσία τους σε ένα γενικό σχολείο, τι προβλήματα αντιμετωπίζουν στο ειδικό σχολείο, αν τους αρέσει που βρίσκονται σε ειδικό σχολείο, τι λένε μεταξύ τους για τη σχολική ζωή και τέλος πώς διαπλέκεται η παρουσία μαθητών και επαγγελματιών. Σκέψεις, συναισθήματα του παρόντος θα συνδεθούν με μνήμες από την προσωπική ιστορία των μαθητών, που σύμφωνα με τις διηγήσεις τους αποτυπώνουν τις διαφορετικές μεταξύ τους τοποθετήσεις για τη σχολική ζωή.

Επισημώς στο σχολείο φοιτούν μαθητές με κινητικές βλάβες, όμως στην πραγματικότητα οι περισσότεροι μαθητές έχουν και νοητικές ή πολλαπλές βλάβες. Υπάρχουν όμως και μαθητές χωρίς καμία βλάβη. Όπως σημειώνει η Jenny Morris, δίνοντας οδηγίες για το πώς επικοινωνούμε κατά τη διάρκεια της έρευνας με παιδιά που έχουν νοητικές βλάβες, η επικέντρωση στη νοητική βλάβη μπορεί να υποτιμήσει τις ελλείψεις και τα κοινωνικά εμπόδια που υποβιβάζουν το λόγο των παιδιών, με συνέπεια να αποδοθεί εσφαλμένως η δυσκολία επικοινωνίας στον παράγοντα και μόνο της βλάβης τους (Morris 2003:6). Παραδείγματος χάρη, στα πρώτα στάδια της έρευνας διαπίστωσα ότι δεν είχα καθόλου συζητήσει με μαθητές που έχουν πολλαπλές βλάβες. Το εθνογραφικό υλικό αποτελούνταν από

συνεντεύξεις και συζητήσεις με μαθητές που είχαν μόνο κινητική βλάβη. Διαπίστωσα με τον καιρό ότι αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές με πολλαπλές βλάβες συνήθως δεν έβγαιναν από την τάξη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, και όχι γιατί δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν μαζί μου. Για να μετακινηθούν οι μαθητές αυτοί από τις αίθουσες διδασκαλίας έπρεπε να τους βοηθήσει κάποιος βοηθός ή μαθητής. Συνήθως οι βοηθοί δεν προλάβαιναν να βγάλουν όλα τα παιδιά από τις τάξεις και ως εκ τούτου, οι μαθητές αυτοί παρέμεναν απομονωμένοι στις τάξεις τους, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Άρχισα να επισκέπτομαι τις τάξεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή όταν οι μαθητές δεν είχαν μάθημα και σιγά-σιγά διαπίστωσα ότι εσφαλμένως είχα απορρίψει τους μαθητές αυτούς, νομίζοντας ότι δεν μπορούν να μου πουν κάτι. Στην ουσία οι μαθητές ήθελαν να μιλήσουν, αλλά περιορίζονταν λόγω τεχνητών εμποδίων που σχετίζονταν με τη χωροταξική διάταξη του σχολικού περιβάλλοντος και τις συνήθειες των βοηθών.

Χαρακτηριστικά μια μαθήτρια που έχει πολλαπλές βλάβες (νοητική και κινητική) μου είπε: «Βαριέμαι να κάθομαι στην τάξη». Όταν της πρότεινα να τη βγάλω στο προαύλιο, χαμογέλασε και άρχισε να κουνιέται έντονα δείχνοντάς μου την πόρτα. Ήθελε να βγει. Αυτό όμως δεν ήταν εύκολο, διότι η τάξη της μαθήτριας ήταν στον δεύτερο όροφο και σύντομα θα κτυπούσε το κουδούνι για να αρχίσει το μάθημα. Το σχολείο έχει τρεις ορόφους, οι οποίοι επικοινωνούν με ένα μικρό ανελκυστήρα και μια σκάλα. Οι μαθητές που βρίσκονται στον δεύτερο όροφο δεν μπορούν να κατέβουν μόνοι τους στο προαύλιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το προαύλιο να μένει συνήθως χωρίς μαθητές.

Συνοψίζοντας, στην εθνογραφική μελέτη η συλλογή του εθνογραφικού υλικού βασίζεται στα εξής:

1. Στις δικές μου παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας.
2. Στα σχόλια, συζητήσεις και συνεντεύξεις των μαθητών που θέλησαν εν γνώσει τους να συμμετάσχουν στην εθνογραφική μελέτη.

3. Στα σχόλια, συζητήσεις και συνεντεύξεις που μου παραχώρησαν οι επαγγελματίες (συνάδελφοι, φυσιοθεραπευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.) που συνεργάζονται με τους μαθητές. Η μέθοδος της τριγωνοποίησης, αφενός εξασφαλίζει τη δυνατότητα σύγκρισης και αξιολόγησης του εθνογραφικού υλικού και αφετέρου παρέχει τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών (Lincoln & Cuba 1985, Creswell & Miller 2000).

Η εθνογραφική έρευνα πραγματοποιήθηκε επί τρία σχολικά έτη (2007-10) σε τρία στάδια: Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου έγινε συλλογή πληροφοριακού υλικού σχετικού με τη θεσμική λειτουργία του σχολείου και της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα (νόμοι, εγκύκλιοι, ποσοτικά στοιχεία). Στο πλαίσιο αυτής της φάσης πραγματοποιήθηκαν άτυπες συζητήσεις με μαθητές και συναδέλφους, καθώς και με γονείς των μαθητών, βοηθούς και ειδικό προσωπικό που εργάζεται στο σχολείο. Στόχος των συζητήσεων αυτών ήταν η αναζήτηση πηγών πληροφόρησης. Η επαγγελματική μου ιδιότητα διευκόλυνε την πορεία της διαδικασίας αυτής. Έμφαση δίνεται στην καταγραφή των αντιδράσεων των μελών της σχολικής κοινότητας στην ανακοίνωσή μου ότι προτίθεμαι να πραγματοποιήσω επιτόπια έρευνα. Οι αντιδράσεις υπήρξαν ποικίλες, από την ένθερμη υποστήριξη της προσπάθειας ως την ουδέτερη στάση.

Στο δεύτερο στάδιο της εθνογραφικής μελέτης, προχώρησα στην επιτόπια παρατήρηση. Έχοντας εξασφαλίσει συνεργασίες που με βοήθησαν στη διεξαγωγή της έρευνας, συμμετείχα παρατηρώντας τις δραστηριότητες των μελών της σχολικής κοινότητας εντός και εκτός σχολείου (συνεδριάσεις του συλλόγου των καθηγητών, την παρουσία των μαθητών σε διάφορους χώρους του σχολείου, εκδρομές, καλλιτεχνικές δραστηριότητες των μαθητών – προσαρμοσμένος χορός, θεατρική ομάδα, μαθήματα κεραμικής και ζωγραφικής). Στόχος του σταδίου αυτού ήταν η παρατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, όπως αναπτύσσονται στους χώρους του σχολείου. Για τι μιλούν οι μαθητές και με ποιον τρόπο εκφράζουν τις απόψεις τους. Πώς διασταυρώνονται οι μαθητές με τους επαγγελματίες.

Στο τρίτο στάδιο ακολούθησαν μια σειρά συνεντεύξεις με μαθητές, γονείς και επαγγελματίες. Οι συνεντεύξεις σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να απαντηθούν ερωτήματα που μου δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σταδίων και πάντοτε σε άμεση σχέση με τις επιθυμίες των μελών της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι παρεμβαίνουν στο σχεδιασμό των συνεντεύξεων. Πρόκειται για ανοικτές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου ή σε χώρους που επιλέχθηκαν από τους μαθητές, γονείς ή επαγγελματίες. Στόχος των συνεντεύξεων ήταν ο συσχετισμός των απόψεων των μαθητών με τις απόψεις των επαγγελματιών και γονέων καθώς και ο σχολιασμός εθνογραφικών δεδομένων που ο ανθρωπολόγος παρουσιάζει κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Από το πρώτο διάστημα της παραμονής μου στο σχολείο είχα αντιληφθεί ότι οι μαθητές με θεωρούσαν «δικό», επειδή είμαι και ο ίδιος ανάπηρο άτομο. Το στοιχείο αυτό με βοήθησε να εξηγήσω με μεγαλύτερη άνεση στους μαθητές τι ακριβώς περιλάμβανε η έρευνα. Εντούτοις κάποιοι μαθητές μου ανέφεραν ότι: «Έχουμε κουραστεί να είμαστε ‘πειραματόζωα’», όπως χαρακτηριστικά μου είπαν. Όσο διάστημα υπηρετώ στο σχολείο είχα αντιληφθεί ότι συχνά οι μαθητές συμμετέχουν στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων. Οι έρευνες αυτές αφορούν κυρίως την ανίχνευση μαθησιακών τεχνικών, ψυχολογικών τεστ και προσαρμοσμένων προγραμμάτων πληροφορικής. Προσπάθησα να εξηγήσω στους μαθητές ότι δεν πρόκειται να εξαναγκαστούν να συμμετέχουν στην έρευνα και βοήθεια πρόσφερε η ανάλυση των τεχνικών της εθνογραφικής μεθόδου στο μάθημα της Κοινωνιολογίας που διδάσκω στο σχολείο.

Συζητώντας για την αναπηρία, διαπίστωσα ότι υπήρχαν διαφωνίες και διαφορετικές προσεγγίσεις μεταξύ μας. Υπάρχουν μαθητές που, όταν αναφέρομαι σε θέματα αναπηρίας, θέλουν να συνεχίσουν τη συζήτηση, και άλλοι μαθητές που χαμηλώνουν το βλέμμα και αφαιρούνται. Επίσης, διαπίστωσα ότι κάποιοι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με βάση τη βλάβη τους και δεν θεωρούν ότι είναι ανάπηρα άτομα. Ενώ μια μαθήτριά μου είπε «μ’ αρέσει να μοιραζόμαστε την αναπηρία». Μια άλλη φορά, όταν στο

μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής θέλησα να εξηγήσω στους μαθητές τον ορισμό της κοινωνικής ομάδας και ανέφερα την περίπτωση των ανάπηρων ατόμων χρησιμοποιώντας την έκφραση «εμείς τα ανάπηρα άτομα», κάποιοι μαθητές χαμηλόφωνα μου είπαν «δεν είμαστε ανάπηρα άτομα». Αντιθέτως, όταν προσεγγίζω το ζήτημα της αναπηρίας αναφερόμενος στα φυσικά εμπόδια που παρουσιάζονται, η πλειονότητα των μαθητών συμμετέχει ενεργά στις συζητήσεις, στις οποίες αναφέρουν διάφορες εμπειρίες τους για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στους δημόσιους χώρους.

Ο λόγος περί εμποδίων είναι ο πιο διαδεδομένος τρόπος κατανόησης της αναπηρίας στην Ελλάδα (Zoniou-Sideri et al 2006). Στη μεθοδολογία τα ζητήματα των τεχνητών εμποδίων επιλύθηκαν μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας. Το κύριο μεθοδολογικό πρόβλημα δεν ήταν πώς θα αντιμετωπίσω διάφορες πρακτικές δυσκολίες, αλλά πώς θα διαπραγματευτώ την ερευνητική μου ιδιότητα, σε κάθε μου βήμα, σε κάθε στάδιο της επιτόπιας έρευνας. Μια συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης των ορίων που επιβάλλουν τα διαφορετικά και αντίθετα μεταξύ τους αιτήματα για το ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης της δικής μου αναπηρίας και της αναπηρίας των άλλων. Κάθε ανθρωπολόγος έχει να διηγηθεί ιστορίες διαπραγμάτευσης του ανθρωπολογικού εαυτού στο πεδίο της έρευνας, όμως συνήθως οι περισσότεροι οδηγούνται σε συμφιλίωση με τις διαφορετικότητες που συναντούν και γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στη δική τους ματιά και τη ματιά των πληροφορητών τους. Η ανθρωπολογική θεωρία εξάλλου παίζει εξισορροπητικό ρόλο, θέτοντας επιστημολογικά ερωτήματα και βοηθώντας τη σκέψη να κάνει το επομενο βήμα. Στην περίπτωση όμως της έρευνας της αναπηρίας τα όρια της διϋποκειμενικής διαδικασίας της έρευνας κρύβουν παγίδες για τον ανάπηρο ανθρωπολόγο. Είναι η διλημματική κατάσταση στο να εκτεθεί (και πόσο) ή να κρύψει (σε ποιο βαθμό;) τις δικές του ανησυχίες. Ένα δίλημμα το οποίο σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι έρευνα για την αναπηρία στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιήσει μέχρι στιγμής ελάχιστοι ανάπηροι ερευνητές. Δεν είμαστε πολλοί, έτσι ώστε να ξεπεράσουμε εύκολα τα όρια της δικής μας υποκειμενικότητας αε έναν ανοιχτό διάλογο, και είμαστε λίγοι για να δικαιολογήσουμε τα όρια της διϋποκειμε-

νικότητας ως ενδημικό χαρακτηριστικό των πολιτισμών. Των πολιτισμών της ικανότητας.

ΠΑΙΔΙΑ ΕΞΩΤΙΚΟΙ ΟΙΚΟΣΙΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Περί ποιότητας και ωφέλειας της «βαριάς βιομηχανίας της εκπαίδευσης»

[...] Όμως τα γεγονότα είναι σαν τα σακιά,
δεν στέκονται άδεια.

Για να σταθεί ένα γεγονός πρέπει να το γεμίσουμε πρώτα με τις
σκέψεις και τα αισθήματα που το προκάλεσαν.[...]
Luigi Pirandello (2007[1922]:37).

Εισαγωγή

Στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων του ειδικού σχολείου άκουσα συχνά να αναφέρεται από τον γυμνασιάρχη ότι το ειδικό σχολείο αποτελεί την καρδιά της βαριάς βιομηχανίας της εκπαίδευσης. Λόγια ηχηρά, τα οποία σκέπαζαν και παράλληλα δικαιολογούσαν τις εντάσεις. Το κλίμα των συνεδριάσεων βαρύ, με συχνές διακοπές, διαξιφισμούς και αναπάντεχα σχόλια, σχεδόν ειρωνικά.

Αν και οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις έδωσαν έμφαση στις λεπτομέρειες της σχολικής ζωής, στα αναπάντεχα συμβάντα και στην καθημερινή ζωή μέσα στις σχολικές μονάδες, στην παρούσα εθνογραφική έρευνα θα αναζητηθεί η σχέση εκπαιδευτικών πρακτικών και διαφορετικών εμπειριών, όπου η αναπηρία αποτελεί μια σταθερή απόκριση απέναντι στους καταπιεστικούς μηχανισμούς ενός συστήματος εκπαίδευσης βασισμένου στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Τα λόγια του γυμνασιάρχη, η δύναμη της διάγνωσης στο λόγο των επαγγελματιών, διαπλέκονται με προσωπικές αναφορές για το τι είναι ειδική εκπαίδευση, αναπηρία, διδασκαλία, φροντίδα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οικογένεια, σωματικός πόνος, συναισθηματικές δυσκολίες και αλληλεγγύη.

Η δυαδική σχέση μεταξύ καταπίεσης και συντήρησης/αντίστασης στο επίπεδο της επιβίωσης επιδρά αποφασιστικά στο να δημιουργηθούν εξηγητικά μοντέλα για το πώς οι πληροφορητές μου ερμηνεύουν την ύπαρξή τους στο ειδικό σχολείο. Με άλλα λόγια, το ειδικό σχολείο δεν αποτελεί κατανάγκη ένα «λάθος» ή ένα ακατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά έναν τόπο όπου συμπυκνώνονται οι κυρίαρχες αντιλήψεις περί αναπηρίας. Έχει το ειδικό σχολείο τις δυνατότητες να διαπραγματευτεί ως κοινότητα την ύπαρξή του, ή παραμένει ουραγός και απόληξη των κυρίαρχων αντιλήψεων περί αναπηρίας που επικρατούν στο γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει;

Το ερώτημα αυτό είναι σύνθετο και εκ των πραγμάτων θέτει τους όρους για να ξεκινήσει ένας διάλογος περί ποιότητας και ωφέλειας της ειδικής εκπαίδευσης, τελεολογικά ζητήματα τα οποία άπτονται της ατελούς προσπάθειας της ανθρωπολογίας στο λόγο περί ποιότητας και ωφέλειας των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς η επιστήμη αυτή είναι προσανατολισμένη στο επίπεδο της ερμηνείας και της ανάλυσης των εθνογραφικών δεδομένων.

Η ανθρωπολογική σκέψη στέκεται κριτική απέναντι στις ανθρωπομετρικές μεθόδους, τεστ νοημοσύνης, τα οποία ενισχύουν την έννοια της διαφορετικότητας (Gould 1981, Stocking 1973).

Παρόλο που η έννοια του πολιτισμού αποτέλεσε κλειδί για τη μελέτη των εκπαιδευτικών θεμάτων από ανθρωπολογική άποψη, το στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου είναι βασικό για τη θεωρητική ανάλυση και οι πληροφορητές λαμβάνουν διακριτή θέση στην ανθρωπολογική έρευνα, όχι πάντα συνδεδεμένοι στο άρμα του πολιτισμού (Eddy 1985, Nash 1974, Spindler 2000).

Η επανατοποθέτηση της έννοιας του πολιτισμού και η σύνδεσή της με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, σύμφωνα με τη Norma González (2004), μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ ανθρωπολογικής θεωρίας και εκπαιδευτικών πρακτικών και να συμφιλιώσουν τους ανθρωπολόγους με τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Οι τελευταίοι φαίνονται δύσπιστοι απέναντι στις μεταδομιστικές προσεγγίσεις της ανθρωπολογίας και αντιδρούν στη θεωρητικοποίηση της διαφορετικότητας, λέγοντας ότι δεν τους προτείνεται μια λύση

αντιμετώπισης των προβλημάτων της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι από τη μία η αδυναμία της ανθρωπολογίας να θέσει τους όρους ενός διαλόγου για την ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης και να συνδέσει την ανθρωπολογική θεωρία με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και από την άλλη η δυσκολία του εκπαιδευτικού κόσμου να ενσωματώσει ανθρωπολογικούς προβληματισμούς. Αυτή η δυσπιστία μπορεί να αρθεί όταν η ανθρωπολογία, ως πεδίο αλλά και ως αναλυτικό εργαλείο έρευνας, έρθει πιο κοντά στις εκπαιδευτικές πρακτικές, επαναξιολογώντας την έννοια του πολιτισμού πέρα από τις θεωρητικές αναλύσεις και συνθέτοντας όλα τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτό που ονομάζουμε σχολική ζωή, έτσι ώστε να συνδεθεί το ατομικό με το πολιτισμικό, χωρίς να αποκλείεται το ένα από το άλλο.

Ο πολιτισμός δεν γίνεται αντιληπτός πλέον ως μια ομοιογενής εννοιολογική κατηγορία, αλλά ως μια σύνθεση πολυφωνικότητας και ετερογλωσσίας (Bakhtin 1986). Η ίδια η μελέτη του διαφορετικού με βάση πολιτισμικούς όρους υποστασιοποιεί τη διαφορετικότητα των ανάπηρων ατόμων και τους τοποθετεί στη σφαίρα του «ανάπηρου», στην προσπάθειά της να δείξει σε τι διαφέρουν και από τι καταπιέζονται μέσα στη διαφορετικότητά τους, αν χάνουν δηλαδή ένα μέρος της πολιτισμικής τους ολοκλήρωσης και τι είναι αυτό που δεν μπορούμε να κατανοήσουμε εμείς που τους μελετάμε ή ασχολούμαστε με την εκπαίδευσή τους. Δημιουργείται δηλαδή εκ των πραγμάτων, μέσα από επιστημονικά ή εκπαιδευτικά διλήμματα, η κατάσταση της διαφορετικότητας, η παγίωσή της ως πολιτισμική κατάσταση ανάπηρων κάθε λογής ατόμων (McDermott & Varene 1995:326). Αν δούμε τον πολιτισμό ως τη γνώση για να κατανοήσουμε ο ένας τον άλλον, μπορούμε να δούμε και τους μηχανισμούς διαμόρφωσης των πολιτισμικών «άλλων», ως ανθρώπων που δεν έχουν την ίδια γνώση, ή κατέχουν μέρος αυτής σε σχέση με τους θεωρούμενους γνώστες, ικανούς. Το κεφάλαιο αυτό στρέφει την προσοχή του στους επαγγελματίες της αναπηρίας, προσπαθώντας να ερμηνεύσει τα όσα συμβαίνουν στο ειδικό σχολείο με αφορμή την ύπαρξη των μαθητών, των «ανάπηρων άλλων».

Ο πολιτισμός της ειδικής εκπαίδευσης βασίζεται σε συγκεκριμένα μοτίβα εξήγησης που θεωρούν ότι είναι προτιμότερο για έναν

άνθρωπο να περπατά παρά να κυλά με τα χέρια του ένα αμαξίδιο, να μιλά παρά να χρησιμοποιεί τη νοηματική, να διαβάζει παρά να χρησιμοποιεί τη γραφή Braille κ.ά. (Hehir 2002:7). Όπως αναφέρει και ο Robert Murphy (1987), οι διαφορετικοί άλλοι, τα ανάπηρα άτομα, υπάρχουν στις παρυφές της κοινότητας, όμως η περιφερειακή τους θέση δεν σημαίνει ότι δεν αποτελούν τμήμα της κοινότητας, είναι η ίδια η κοινότητα. Αν υπήρχαν διαφορετικά συστήματα μέσα στην κοινότητα, αυτό θα οδηγούσε στην αποσύνθεσή της. Η συνύπαρξη ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο δημιουργεί από μόνη της τις προϋποθέσεις λειτουργίας των πολιτισμικών ορίων, των ερμηνειών και της αντιμετώπισης της αναπηρίας. Ο πολιτισμός είναι από μόνος του ένας δυναμικός μηχανισμός ανάπτυξης στερεοτύπων και αντιδράσεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Το να είσαι ανάπηρο άτομο δεν σημαίνει κάτι από μόνο του, αλλά σημαίνει όταν αναλυθούν οι πολιτισμικοί παράγοντες της κατανόησης της αναπηρίας όχι μόνο ως κατάστασης (βλάβης) αλλά κυρίως ως κοινωνικής κατασκευής (αναπηρίας). Το πρώτο δεν προϋποθέτει κατανάγκη το δεύτερο, αλλά οι δύο αυτές έννοιες αποτελούν τμήματα του πολιτισμού πάνω στις οποίες καθρεφτίζονται οι αντιλήψεις για την ανθρώπινη ύπαρξη.

Στο ειδικό σχολείο εκφράστηκαν συχνά, με αφορμή την αναπηρία, αντιλήψεις για το πώς πρέπει να μεγαλώνει, να εκπαιδεύεται, να ζει, να συνεργάζεται ένα παιδί και όχι αποκλειστικά πώς μπορεί να τα κάνει όλα αυτά ένα ανάπηρο παιδί. Ο λόγος συχνά μετατοπιζόταν στις υποτιθέμενες ιδανικές οικογενειακές συνθήκες διαπαιδαγώγησης και στο ρόλο της οικογένειας και των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το να θεωρείται κάποιος ικανός ή μη ικανός να εκφραστεί προέρχεται από ένα δογματισμό των πολιτισμικών συμφραζομένων, τα οποία επιβάλλουν συγκεκριμένους τρόπους έκφρασης.

Στην ανθρωπολογία της εκπαίδευσης τα κύρια ερωτήματα περιστρέφονται σε δύο θεματικούς άξονες όσον αφορά τους μαθητές που για διάφορους λόγους μειονεκτούν σε σχολικό περιβάλλον: Πρώτον, απασχόλησε το ερώτημα τι συμβαίνει με τα ίδια τα παιδιά, πού βρίσκεται το λάθος που δημιουργεί προβλήματα στη σχολική τους ζωή και δεύτερον, οι έρευνες στράφηκαν στα προβλήματα του

περιβάλλοντος μέσα στο οποίο υπάρχουν οι μαθητές αυτοί. Οι άξονες αυτοί οδήγησαν στη θυματοποίηση των ανάπηρων μαθητών μέσα από την αναζήτηση του φταιξίματος, ποιος φταίει δηλαδή για την κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει (McDermott & Varene 1995:330).

Η ατέρμονη αυτή συζήτηση για τα αίτια της μειονεκτικής θέσης των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αναπτύχθηκε παράλληλα και επηρεάστηκε από την τάση κατηγοριοποίησης των μαθητών αυτών (μαθητές σε ρίσκο, ανάπηροι μαθητές, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσαναγνωσία κλπ.). Διαμορφώθηκε έτσι μια «υστερική περιγραφή των προβλημάτων» (ό.π.:331) τα οποία αφορούσαν την εξέταση ποικίλων παραγόντων και γεγονότων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως πολιτισμικά ζητήματα, ζητήματα προσωπικότητας, νευρολογικά προβλήματα και επαγγελματικά ζητήματα, στην προσπάθειά μας να αναλύσουμε τι ακριβώς συμβαίνει στο χώρο της εκπαίδευσης (ειδικής και γενικής).

Όλες αυτές οι έρευνες εξήγησαν βέβαια την κατάσταση των μαθητών αυτών με βάση πολιτισμικούς όρους, γεγονός το οποίο διατρέχει όλη την ανθρωπολογία, ωστόσο η θετική έννοια του πολιτισμού αποτελείται και από σκοτεινά, σιωπηλά σημεία και φοβίες απέναντι στη φυσική κατάσταση της βλάβης (ό.π.:331). Οι δεξιότητες των μαθητών δεν υπάρχουν σε πολιτισμικό πλαίσιο χωρίς την ύπαρξη των μειονεκτημάτων τους, δηλαδή το θετικό στοιχείο της εκπαίδευσης, όπως είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων, συνυπάρχει με αυτά που κάθε φορά οι μαθητές δεν μπορούν να βελτιώσουν, να αναπτύξουν και να κατακτήσουν μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Οι ελλείψεις αυτές κατασκευάζονται πολιτισμικά, συμπλέουν και πολλές φορές τονίζονται σε σχέση με τις θετικές όψεις των δεξιοτήτων τους. Όπως λοιπόν μπορεί να υπάρχει κάποιος σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον αναπτύσσοντας τις δεξιότητές του, έτσι και η ύπαρξή του στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να προδιαγράψει και να προσδιορίσει τις ελλείψεις του. Κατασκευάζονται όχι μόνο οι ικανότητες αλλά και τα αντίθετά τους. Οι διαδικασίες δημιουργίας των πολιτισμικών όρων της ικανότητας και της ανα-

πηρίας είναι αμφίδρομες. Χωρίς την αναπηρία δεν υπάρχει η ικανότητα.

Η δημιουργία και η ύπαρξη της ειδικής εκπαίδευσης βασίστηκε σ' αυτό που ονομάζουμε «αντιμετώπιση της διαφορετικότητας» και τοποθετήθηκε στο πλαίσιο πολιτισμικών όρων περί ικανότητας και αναπηρίας. Οι μαθητές που υπάρχουν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης αποτελούν «ειδικές κατηγορίες», οι οποίες αποκλίνουν από την κυρίαρχη εικόνα για το πώς πρέπει να είναι ένας «ικανός μαθητής». Τα ειδικά σχολεία στελεχώθηκαν από εξειδικευμένους επαγγελματίες (ειδικούς) και δημιουργήθηκε σιγά-σιγά μια κάστα εργαζομένων στους χώρους αυτούς όπου μέλημά τους είναι η αντιμετώπιση της αναπηρίας.

Κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να χαρακτηριστεί από μόνος του ως ανάπηρο άτομο αλλά υπάρχει σε ένα οργανικό σύνολο, ένα πολιτισμικό πλαίσιο, όπου οι ελπίδες και οι επιθυμίες του μετατρέπονται σε φοβίες και προβλήματα σε σχέση με τις επιθυμίες των υπόλοιπων μελών του οργανικού συνόλου. Η αναπηρία ενυπάρχει λοιπόν στον πολιτισμό και η σχέση της με αυτόν είναι σχέση δομική και όχι αποτέλεσμα του πολιτισμού (McDermott & Varene 1995:337), όπως ακριβώς υποστήριξε ο Louis Dumont (1970[1960]) ότι ο ρατσισμός προϋποθέτει την ύπαρξη της ελευθερίας και η ελευθερία συνυπάρχει με την απανθρωποποίηση.

Το κύριο μέλημα των σχολείων είναι η βελτίωση της πρόσβασης στην πληροφορία και η βελτίωση των δεξιοτήτων. Μέσα σ' αυτό το προγραμματικό πλαίσιο διαμορφώνεται η έννοια της μαθησιακής δυσκολίας, η οποία αποτελεί δομικό συστατικό της σχολικής κουλτούρας. Πάντα οι μαθητές πρέπει να προσπαθούν και όταν δεν πετυχαίνουν το στόχο της βελτίωσης των δεξιοτήτων τους τότε θεωρούνται αποτυχημένοι (για μια εκτενή αναφορά στο πώς διαμορφώνεται η εννοιολογική κατηγορία «μαθησιακές δυσκολίες» βλ. Mehan et al 1986, Goodley 2001, Goodley & Raoley 2002).

4.1 Συνεδριάζοντας για τους Ανάπρους Μαθητές

Λίγο πριν αρχίσει η σχολική χρονιά, ο σύλλογος διδασκόντων και το ειδικό προσωπικό του ειδικού σχολείου (φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, νοσηλεύτες, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι) πραγματοποιούν την πρώτη μεγάλη συνεδρίαση για να παρουσιάσουν σε όλους οι μαθητές της πρώτης γυμνασίου. Η ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός ενημερώνουν τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου ποιοι είναι οι νέοι μαθητές, σύμφωνα με τις ιατρικές γνωματεύσεις και τα οικογενειακά ιστορικά τους.

Η αίθουσα της συνεδρίασης βρίσκεται στον πρώτο όροφο του κτιρίου, είναι η αίθουσα των εκπαιδευτικών, δίπλα στα γραφεία του γυμνασιάρχη και του λυκειάρχη, οι οποίοι προεδρεύουν στη συνεδρίαση. Η Αντιγόνη, ψυχολόγος, πήρε αρχικά το λόγο και αφού ανέφερε τον αριθμό των νέων μαθητών, κατόπιν προχώρησε σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Μπροστά της κρατούσε τις σημειώσεις, κοιτώντας δεξιά και αριστερά όλους μας, οι οποίοι καθόμαστε περιμετρικά, στριμωγμένοι ο ένας δίπλα στον άλλον, πίσω από τα γραφεία μας, είκοσι πέντε άνθρωποι συνολικά.

Η αίθουσα είναι μικρή, αρχές Σεπτέμβρη είναι ακόμη καλοκαίρι, και την παρακαλέσαμε να είναι σύντομη γιατί ζεστaiνόμασταν. Η

Αντιγόνη μας καθυσύχασε, λέγοντάς μας ότι δεν θα μας ταλαιπωρήσει για πολλή ώρα. Εκείνη τη στιγμή μπήκε στην αίθουσα η Παναγιώτα, φυσικός, κρατώντας ένα κουτί γλυκά, και μας ανακοίνωσε ότι θέλει να μας κεράσει επειδή ο γιος της πέρασε στο πανεπιστήμιο. Της δώσαμε συγχαρητήρια και όση ώρα η Παναγιώτα μοίραζε τα γλυκά, άκουγα διηγήσεις από τις καλοκαιρινές διακοπές. Στη μέση της αίθουσας, κάτω από έναν μαυροπίνακα, υπάρχει ένα ψυγείο, χαλασμένο φέτος, και κάποιοι ζήτησαν από τον γυμνασιάρχη να το αλλάξει. Δεν είχαμε πού να βάλουμε τα γλυκά που περίσσεψαν. Η Χρύσα, η θεολόγος, είχε αρχίσει εδώ και ώρα να ξεκρεμάει από τους τοίχους σημειώσεις, ωρολόγια προγράμματα και αφίσες της προηγούμενης χρονιάς. Η αίθουσα έπρεπε να καθαριστεί και ορισμένοι συνάδελφοι άδειαζαν τα συρτάρια των γραφείων από βιβλία και σημειώσεις.

Πριν καθίσουμε όλοι στις θέσεις μας, η Αντιγόνη άρχισε να διαβάσει το όνομα του πρώτου μαθητή, μας πληροφόρησε από ποιο σχολείο μας έρχεται και ποιο είναι το «νοητικό του δυναμικό», μια έκφραση την οποία χρησιμοποιεί σε κάθε περίπτωση. «Πρόκειται για ένα παιδί με χαμηλό νοητικό δυναμικό, με πολύ σοβαρή κινητική δυσκολία, με σπαστικότητα, αδύνατη μνήμη και απόσπαση προσοχής». Η Πηνελόπη, φιλόλογος, η οποία έχει την τάση να διακόπτει συνεχώς και να σχολιάζει, αναζητώντας άδεια καρέκλα για να καθίσει, σχολίασε φωναχτά: «Πάλι πρύτανης μας ήρθε». Ο Αντώνης, ο γυμνασιάρχης, την κοίταξε λέγοντάς της: «Σταμάτα, Πηνελόπη, δεν είναι ώρα για σχόλια, συνέχισε, Αντιγόνη».

Οι διαγνώσεις διαβάζονται η μία μετά την άλλη. Οι παθήσεις που αναφέρονται είναι διαφορετικές, κυρίως όμως καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για διάφορους τύπους εγκεφαλικής παράλυσης ή νευρομυοπάθειας. Δεν έχουν όλοι οι μαθητές κινητικές δυσκολίες, αλλά αρκετοί από αυτούς έχουν είτε μόνο νοητική βλάβη, είτε πολλαπλές βλάβες. Συχνά αναφέρονται ονόματα μαθητών οι οποίοι παρουσιάζουν μόνο σύνθετα ψυχολογικά, συναισθηματικά ή κοινωνικά προβλήματα και έχουν, όπως υποστηρίζει η Αντιγόνη, μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακά κενά. Όταν οι μαθητές δεν έχουν κινητική βλάβη, χαρακτηρίζονται ως «ανεξάρτητα παιδιά»

και έτσι καταλαβαίνουμε ότι δεν χρησιμοποιούν αμαξίδιο ή βακτηρίες.

Όλοι μας ακούμε με προσοχή, αλλά οι παρεμβάσεις είναι συχνές. Η Σμαράγδα, φυσιοθεραπεύτρια, μας λύνει τις απορίες όταν δεν καταλαβαίνουμε την πάθηση του μαθητή, ενώ δεν λείπουν σχόλια για την «ποιότητα» των μαθητών. Η Σόνια, φιλόλογος, μονολογεί δίπλα μου: «Πάλι μαζεύτηκαν παιδιά με νοητική υστέρηση. Τι θα περάσουμε πάλι φέτος!»

Στη συνέχεια το λόγο παίρνει η Μυρτώ, η κοινωνική λειτουργός του γυμνασίου. Αναλαμβάνει να μας παρουσιάσει τα οικογενειακά ιστορικά των μαθητών. Έχει πάρει συνεντεύξεις από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, όπως ακριβώς η Αντιγόνη είδε κατά την εξεταστική περίοδο του Ιουνίου τους ίδιους τους μαθητές, συζητώντας μαζί τους και υποβάλλοντάς τους σε ψυχομετρικά τεστ και τεστ νοημοσύνης. Η Μυρτώ αρχίζει να περιγράφει λεπτομέρειες της ζωής τους, βασιζόμενη κυρίως στις οικογενειακές τους σχέσεις. «Η μητέρα του Φωκίωνα Μ. είναι δημόσιος υπάλληλος... η μητέρα της Όλγας Τ. είναι άνεργη... η μητέρα του Αδριανού Ο. ασχολείται αποκλειστικά με τη φροντίδα του παιδιού της... Η οικογένεια του Κάρολου Ν. αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά προβλήματα... η οικογένεια της Θάλειας Γ. έχει δυσκολία στο να αποδεχτεί την ύπαρξη του ανάπηρου παιδιού... Ο πατέρας του Κωνσταντίνου Β. είναι άνεργος... ο πατέρας του Αντώνη Π. είναι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ταξιδεύει συχνά και λείπει πολλές ώρες από το σπίτι. Δεν έχει επαφή με τη γυναίκα του... Η Ελεονόρα Κ. μεγαλώνει με τη γιαγιά της, οι γονείς της την έχουν απορρίψει, η γιαγιά στέκεται κοντά στο παιδί, έχει μάθει να χειρίζεται ηλεκτρονικό υπολογιστή και πραγματικά κάνει ό,τι μπορεί για το εγγόνι της... Ο πατέρας του Γαρύφαλλου Α. είναι χήρος, η γυναίκα του πέθανε όταν το παιδί ήταν μικρό...».

Πολλές λεπτομέρειες της προσωπικής ζωής αλλά και πολλά σχόλια ανάμεσα. «Οι οικογένειες κλυδωνίζονται όταν αποκτούν παιδί με αναπηρία, είναι τελικά μεγάλος σταυρός για αυτές, δεν αντέχουν, ραγίζουν», διακόπτει η Χρύσα, η οποία προσπαθούσε τόση ώρα να

ξεκολλήσει μια αφίσα από τον τοίχο. Η Αντιγόνη της απαντά: «Χρύσα, όταν μια μητέρα δεν λαμβάνει τρυφερότητα από το παιδί της και δεν μπορεί να επικοινωνήσει μαζί του εξαιτίας της σοβαρής του νοητικής υστέρησης, είναι πολύ δύσκολο γι' αυτήν. Αν το παιδί δεν σου χαμογελάσει, δεν σε ρωτήσει πώς είσαι μαμά, αν ο γονιός, παρ' όλες τις προσπάθειές του, δεν βλέπει εξέλιξη στην ανάπτυξη του παιδιού του, έρχεται η στιγμή που αδειάζει και δεν μπορεί να αντέξει τα προβλήματα της καθημερινότητας, με αποτέλεσμα οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια να σπάνε». Οι περισσότεροι ακούν σκεπτικοί, αλλά ο Αντώνης μας επαναφέρει: «Συνέχισε, Μυρτώ».

Όταν ο μαθητής είναι αλλοδαπός, παρατήρησα ότι αμέσως μετά το ονοματεπώνυμό του αναφέρεται η εθνικότητά του. Τα ονόματα των παιδιών αυτών δεν θυμίζουν ελληνικά ονόματα και η Μυρτώ επεξηγεί: «Είναι από την Πολωνία, είναι από την Αλβανία». Ορισμένοι αλβανοί μαθητές έχουν δύο ονόματα, ένα της εθνικότητάς τους και ένα ελληνικό. Δεν αναφέρεται το θρήσκευμα, αλλά η Μυρτώ έχει μάθει πόσα χρόνια είναι στην Ελλάδα το παιδί με την οικογένειά του και αν μιλά καλά την ελληνική γλώσσα. «Μα τι έρχονται να κάνουν στην Ελλάδα με ένα ανάπηρο παιδί; αναρωτιέται η Πηνελόπη. Δεν καθόντουσαν στη χώρα τους, εκεί στην Πολωνία έχουν καλύτερη μοίρα τα παιδιά αυτά, εδώ αντιμετωπίζουν και το πρόβλημα της γλώσσας μαζί με την αναπηρία.» «Έχουν οικονομικά προβλήματα, Πηνελόπη», απαντά η Μυρτώ. «Και τι θα γίνει δηλαδή, όλοι οι μετανάστες εδώ στην Ελλάδα θα μαζευντούν; Εδώ δεν έχουμε καταφέρει να φροντίσουμε τα δικά μας παιδιά, έρχονται κι αυτοί και γίνεται ένα μπάχαλο», συνεχίζει η Πηνελόπη. «Σταμάτα» της λέει ο γυμνασιάρχης. Η Αφροδίτη, μαθηματικός, συμπληρώνει: «Έχετε παρατηρήσει ότι έχουμε πολλά παιδιά από την Πολωνία; Τι να φταίει, βρε παιδιά; Δεν ξέρω ακριβώς, αλλά οι ηλικίες των παιδιών αυτών ταιριάζουν με την έκρηξη στο Τσερνομπίλ. Δεν μου το βγάζεις εμένα αυτό από το μυαλό». Η Μυρτώ συνεχίζει να περιγράφει τις ζωές των οικογενειών και κάθε φορά που τελειώνει μια έκθεση, καταλήγει: «Πρόκειται για παιδί συγκροτημένης» ή «μη συγκροτημένης οικογένειας».

Η Μάρω, μαθηματικός, ρώτησε την Αντιγόνη και τη Μυρτώ το

εξής: «Γιατί δεν μας ζητήσατε να δούμε και εμείς τους μαθητές; Πότε γίνεται και πότε όχι. Αλλά καλό θα ήταν να είχαμε πει και εμείς την γνώμη μας. Χωρίζουμε τους μαθητές εδώ σε τάξεις, ανάλογα με τη νοητική τους κατάσταση, αλλά σας θυμίζω ότι παιδιά που εσείς είχατε χαρακτηρίσει ως χαμηλούς μαθητές, εμείς διαπιστώσαμε μέσα στην τάξη ότι είχαν δυνατότητες. Σας θυμίζω τον Αντίνοο. Μας τον είχατε περιγράψει σαν ένα παιδί με πολύ σοβαρά προβλήματα, και αυτήν τη στιγμή ο Αντίνοος είναι στο πανεπιστήμιο». Η Πηνελόπη συμπληρώνει τη Μάρω: «Και επιτέλους, εμάς δεν μας παίρνετε καθόλου υπόψη σας! Εμείς είμαστε όλη τη μέρα μαζί με τα παιδιά μέσα στις τάξεις και γνωρίζουμε τόσα γι' αυτά».

Η Αντιγόνη, εμφανώς ενοχλημένη, τους απάντησε: «Εμείς το ειδικό προσωπικό οφείλουμε να παρουσιάσουμε συνολικά το παιδί, την οικογενειακή του κατάσταση, τις σχέσεις μέσα στο περιβάλλον που ζει. Αυτά, συνάδελφοι, δεν είσαστε σε θέση να τα γνωρίζετε από την αρχή και γι' αυτό γίνεται η σημερινή συνεδρίαση. Δεν ακυρώνουμε το ρόλο σας, αντιθέτως προσπαθούμε να ενισχύσουμε το ρόλο σας. Και τελικά μας θέλετε ή δεν μας θέλετε; Δεν μπορεί κάθε, μα κάθε φορά να απολογούμαι, και κάποια στιγμή πρέπει να καταλάβουμε ποιος είναι ο ρόλος της κοινωνικής υπηρεσίας μέσα στο σχολείο».

Η Αντιγόνη, θυμωμένη, κοιτούσε τα χαρτιά της και ο Αντώνης παίρνει το λόγο: «Πέρσι ακούστηκαν διάφορα παράπονα ότι μερικοί συνάδελφοι παρεμβαίνουν στο έργο της κοινωνικής υπηρεσίας, ότι εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και ασκούν μεγάλη επιρροή στους μαθητές. Θα τους παρακαλέσω πολύ να περιοριστούν στο ρόλο τους, στα μαθήματα, και όταν παρατηρούν ότι συμβαίνει κάτι με έναν μαθητή, να απευθύνονται προσωπικά στην ψυχολόγο». Η Πηνελόπη τότε, νευριασμένη, τον διακόπτει: «Μα δεν τους βρίσκουμε ποτέ! Κάνουν το ωράριό τους και φεύγουν! Πολλές φορές ήθελα να μιλήσω με την ψυχολόγο ή την κοινωνική λειτουργό, αλλά όταν τις αναζητούσα είχαν φύγει. Εγώ συνήθως έχω μάθημα μετά το μεγάλο διάλειμμα, ενώ αυτές στα μέσα του μεγάλου διαλείμματος έχουν ήδη φύγει».

Ο Αντώνης τότε υψώνει τη φωνή του και της λέει: «Κοίταξε, Πηνελόπη, είσαι πάντα εριστική και δεν μπορείς να προσβάλλεις έτσι τους συναδέλφους. Σταμάτα σε παρακαλώ, διότι αυτά που είπα πριν αφορούσαν εσένα». Η Πηνελόπη ανασηκώνεται από την καρέκλα της και λέει: «Εγώ έτσι έχω μάθει να τα λέω και γι' αυτό έχω επιβιώσει μέχρι σήμερα. Και επιτέλους δεν μπορείς να με προσβάλλεις μπροστά στο σύλλογο. Αν έχεις κάτι μαζί μου, να μου τα πεις προσωπικά».

Ο Αντώνης κοιτώντας όλους μας με σοβαρό ύφος και δυνατή φωνή μας είπε: «Συνάδελφοι, έχουμε πολλά προβλήματα, ακούγονται πολλά για το σχολείο, κάποιοι θέλουν να το κλείσουν και μας περιμένουν στη γωνία. Ακούγεται ότι θέλουν να κόψουν το επίδομα ειδικής εκπαίδευσης. Εδώ, συνάδελφοι, χτυπά η καρδιά της βαριάς βιομηχανίας της εκπαίδευσης, ας έρθουν να δουν σε τι συνθήκες εργαζόμαστε. Και αντί να καθόμαστε να ασχολούμαστε με αυτά, ρίχνουμε τις ευθύνες ο ένας στον άλλον. Δεν ωφελούν αυτά. Τα παιδιά πρέπει να ωφελούνται από αυτό το σχολείο και αυτό πρέπει να μας απασχολεί. Αν συμπεριφερόμαστε έτσι μεταξύ μας, αυτά μαθαίνονται, και αυτοί που θέλουν να μας χτυπήσουν βρίσκουν πατήματα. Γιατί, κυρίες και κύριοι, το πρόβλημα είναι ότι θέλουν να μειωθούν τα ειδικά σχολεία για οικονομικούς λόγους, ενώ δεν σκέφτονται τι θα γίνουν αυτά τα παιδιά. Αυτό πρέπει να μας απασχολεί και όχι οι προσωπικές μας διαφορές».

Επεμβαίνουν άλλοι συνάδελφοι. Ο Αριστείδης, μαθηματικός, ξεσπά: «Τόσα χρόνια εδώ μέσα, είμαι πάνω από είκοσι χρόνια εδώ, καημό το έχω μια φορά να μιλήσουμε σαν άνθρωποι, χωρίς φωνές! Όταν ήμουν λυκειάρχης εδώ, με βγάζατε εκτός εαυτού με τα παράπονά σας!». Ο Αντώνης τότε σηκώνεται από την καρέκλα του λέγοντας: «Η συνεδρίαση λύεται. Αύριο να 'ρθείτε όλοι για να μοιράσουμε τα βιβλία και τη Δευτέρα όλοι στον αγιασμό».

Τα πνεύματα έχουν οξυνθεί, το κλίμα βαρύ, γύρισα το κεφάλι μου ζαλισμένος από τη ζέστη και τις φωνές που ακούγονταν μέσα στη μικρή αίθουσα και προσπάθησα να βγω έξω στο διάδρομο. Η Αφροδίτη που ήταν δίπλα μου με τράβηξε από το μπράτσο και

βγήκαμε μαζί έξω. «Πάλι τα ίδια φέτος» μου είπε. Ανάβει τσιγάρο και νευρική αρχίζει να μουρμουρά: «Ξέρεις ποιο είναι το πρόβλημα εδώ μέσα; Οι πιο πολλοί είναι πολλά χρόνια εδώ, δεν ξέρουν τι συμβαίνει στα κανονικά σχολεία. Δεν έχουν διδάξει σε κανονική τάξη και ήρθαν εδώ για να αράξουν και να παίρνουν το επίδομα των 160 ευρώ. Όταν πρωτοήρθα εδώ, δεν μου μίλαγε κανείς. Όπως σου έχω πει ήμουν για δεκαπέντε χρόνια σε σχολείο του Πειραιά, στα Μανιάτικα. Δύσκολο σχολείο, ατίθασα παιδιά, αλλά τέτοιες εντάσεις δεν είχαμε. Υπήρχε αλληλεγγύη μεταξύ μας. Εντάξει, υπήρχαν και οι δύσκολοι συνάδελφοι, αλλά βρε παιδί μου υπήρχε στοιχειώδης συνεννόηση. Το πρόβλημα στην εκπαίδευση, Λάζαρε, είναι ότι δεν υπάρχει πια όραμα. Ασχολούμαστε με τα μικρά και χάνουμε το δρόμο. Δεν ξέρω τι να πω, κάθε φορά που έχουμε συνεδρίαση με πιάνει το στομάχι μου. Άντε να 'ρθουν τα παιδιά, γιατί μόνοι μας εδώ θα βγάλει ο ένας το μάτι του αλλουνού. Είμαστε ένα γκέτο εδώ με πολλά μικρά γκέτο μέσα».

Από την αίθουσα ακούγονταν ακόμη φωνές. Η Πηνελόπη τσακωνόταν με τη Σόνια για το πώς θα χωρίσουν τις ώρες των φιλολόγων. Τη στιγμή αυτή βγαίνει από την αίθουσα συνεδριάσεων ο Αριστείδης. «Κάθε χρόνο τα ίδια! Ορισμένοι δεν μπορούν να χωνέψουν ότι έχουμε παιδιά με νοητική υστέρηση. Αντί να καθίσουμε να μιλήσουμε πώς μπορούμε να συνεργαστούμε για να περνούν τα παιδιά αυτά καλά, καθόμαστε και τσακωνόμαστε μεταξύ μας». Η Αφροδίτη τον κοιτά, δεν λέει τίποτα, καπνίζει νευρικά το τσιγάρο της. Ο Αριστείδης συνεχίζει: «Για πέντε χρόνια που ήμουν διευθυντής εδώ, προσπάθησα να αλλάξω κάποια πράγματα. Βάλαμε θεατρική ομάδα, μαθήματα χορού, τα θυμάστε, και στην αρχή πάλι γκρίνιες, παράπονα, ένας χαμός. Να 'ρχονται να μου λένε, και τι χρειάζονται τα μαθήματα χορού και τι θα ωφελήσουν τα παιδιά αυτά τα πράγματα, τι θα γίνουν τα μαθήματα του σχολείου, και καθόντουσαν να μου λένε ότι ο δάσκαλος χορού δεν είναι και τόσο φανατικός άντρας και τέτοιες βλακείες». Η Αφροδίτη τον πιάνει από τους ώμους λέγοντάς του: «Η εξουσία θέλει φαντασία, Αριστείδη, και τα πάντα είναι θέμα ευφύιας!». Ο Αριστείδης της χαμογέλασε και συμπληρώνει: «Αν και με πόνεσες που με έπιασες από τον ώμο, γιατί με πονάει φρικτά, τα λες τόσο εύστοχα. Από την

άλλη όμως σκέφτομαι, και τι έγινε που με πονάει ο ώμος; Βλέποντας τι τραβάνε τα παιδιά και οι οικογένειές τους, το βουλώνω. Φεύγω τρέχοντας, έχω ήδη αργήσει, άρχισα φυσιοθεραπεία και έχω ραντεβού». Οι περισσότεροι είχαν ήδη φύγει.

Τα εκπαιδευτικά κίνητρα διαμορφώνονται υπό την επίδραση της έννοιας «ευφυΐα», όπως αυτή διατρέχει τη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων. Από τη διαμάχη για το χωρισμό των μαθητών σε τμήματα ανάλογα με το «νοητικό τους δυναμικό», μέχρι την άσκηση εξουσίας που είναι αποτελεσματική όταν χρησιμοποιεί την ευφυΐα, οι τοποθετήσεις των διδασκόντων και ειδικού προσωπικού διασταυρώνονται σε ένα λόγο περί ωφέλειας του σχολείου. Διαμέσου των εννοιών της προαίρεσης και της φρόνησης, όπως αναπτύχθηκαν στην αριστοτέλεια φιλοσοφία, μας δίνεται η δυνατότητα να εξηγήσουμε ότι η σύνεση του ατόμου (συγκροτημένη οικογένεια) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα των αξιολογικών κρίσεων που συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Το ερώτημα που απασχολεί την πλειονότητα των ερευνητών σε θέματα ειδικής αγωγής αναφέρεται στο ποιο είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών. Η επικέντρωση στο ζήτημα της ευφυΐας, όπως κατασκευάζεται πολιτισμικά στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δημιουργεί κίνητρα ή εγκλωβίζει τους ανάπηρους μαθητές και τους επαγγελματίες; Το ζήτημα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών στηρίζεται αποκλειστικά στο ζήτημα της ευφυΐας ή η νόηση των ανάπηρων μαθητών επηρεάζεται από τα δομικά χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων μέσα στα οποία φοιτούν;

Η συζήτηση αυτή οδηγείται σε φιλοσοφικούς δρόμους περί ευδαιμονίας των ανάπηρων μαθητών στο χώρο του σχολείου και η φιλοσοφική διάσταση της αριστοτέλειας εξήγησης περί ευδαιμονίας επηρεάζει τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία στο να συνδέσει τα κίνητρα των ίδιων των ατόμων με το πώς αυτά επηρεάζονται από τους σκοπούς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και θεσμών μέσα στα οποία υπάρχουν. Υπονοείται σ' αυτό το σημείο ότι όποιος υπάρχει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν υπάρχει απολύτως σύμφωνα με τις δικές του επιθυμίες, και επίσης όποιος υπάρχει σε ένα εκπαι-

δευτικό περιβάλλον δεν χρησιμοποιεί με αποτελεσματικότητα όλα τα μέσα που του παρέχονται. Δεν είναι δηλαδή η αναπηρία μια έννοια αμιγώς καθοριζόμενη από την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει επιθυμίες και στόχους με βάση τις βιολογικές του ανάγκες, αλλά η προσαρμοστικότητα αυτή φαίνεται ότι επηρεάζεται από τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων να ενσωματώσουν όλων των τύπων τις επιθυμίες, προσφέροντας τεχνικές που να υποβοηθούν την ικανοποίηση των επιθυμιών αυτών. Είναι δηλαδή η αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μια κοινωνικά προσδιορισμένη ταυτότητα ετερότητας, που καθορίζεται από τις κάθε είδους παραμέτρους που προτείνονται ως μέσα για την ικανοποίηση των σκοπών. Οι ιατρικές γνωματεύσεις των μαθητών αναδεικνύουν εντάσεις και συγκρούσεις μέσα στο εργασιακό περιβάλλον των επαγγελματιών της αναπηρίας. Ποιοι όμως καθορίζουν τους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαμορφώνουν το κοινωνικό περιβάλλον της ύπαρξης των μαθητών στο σχολείο; Είναι οι ίδιοι οι μαθητές; Είναι οι επαγγελματίες της ειδικής εκπαίδευσης; Είναι το θεσμικό πλαίσιο; Είναι οι γονείς; Είναι όλα αυτά μαζί; Και αν ισχύει η τελευταία πρόταση, τότε με ποιους όρους και σε ποιο βαθμό συμμετέχουν όλοι σε αυτό που ονομάζουμε κουλτούρα της ειδικής εκπαίδευσης;

Πρόκειται για ένα σημαντικό φιλοσοφικό κατά βάση ερώτημα, που σχετίζεται με το πώς ορίζουμε την ύπαρξή μας σε σχέση με τον κόσμο (McDowell 1994). Η Πηνελόπη γίνεται εριστική, σύμφωνα με τα λεγόμενα του γυμνασιάρχη, και η ίδια απαντά ότι με αυτό τον τρόπο έχει μάθει να επιβιώνει. Η νατουραλιστική αφήγηση των γεγονότων βοηθά στην αποτύπωση του κλίματος που επικρατεί στο ειδικό σχολείο έτσι ώστε να αναδειχτούν οι διαφορετικές φωνές στο ζήτημα των εκπαιδευτικών στόχων. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον κόσμο προσδιορίζεται, σύμφωνα με τη φουκωική φιλοσοφία (βλ. εισαγωγή της διατριβής), από τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς, που επηρεάζουν το ειδικό σχολείο.

Οι παρεχόμενες υπηρεσίες του ειδικού σχολείου (κοινωνική υπηρεσία) εκλαμβάνονται από πολλούς ως παροχές διευκόλυνσης των

ανάπηρων μαθητών που ενισχύουν το κίνητρο για την απόκτηση γνώσης από τους ίδιους. Από την άλλη πλευρά δημιουργούνται ερωτηματικά για το κατά πόσο οι ανάπηροι μαθητές ωφελούνται ή όχι από το διακριτό περιεχόμενο αυτών των παροχών. Εντέλει μας δημιουργούνται ερωτηματικά για το αν οι παροχές της ειδικής εκπαίδευσης προάγουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ή αν αυτοί οι μηχανισμοί παγιώνουν αντιλήψεις και πρακτικές που οι επαγγελματίες τις θεωρούν αμετάβλητες ή φυσικό επακόλουθο της παρουσίας των μαθητών στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στη μελέτη *Cultural Politics and Education*, ο Michael Apple εξηγεί ότι η διαμορφωμένη κάθε φορά κουλτούρα των εκπαιδευτικών συστημάτων προσδιορίζεται από τη σχέση μεταξύ ζήτησης και προσφοράς όσον αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, δεξιοτήτων κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένων. Στοιχεία αυτής της κουλτούρας διαμορφώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Apple 1996). Περιγράφοντας τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου, ο Apple αναφέρει ότι η ισότητα στο χώρο της εκπαίδευσης πραγματοποιείται διαμέσου της αναγνώρισης της διαφορετικότητας των μαθητών (Apple 1996:33). Ο φορμαλισμός της εκπαίδευσης δημιουργεί και αναπαράγει συλλογικές αναπαραστάσεις των μέσων και των σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας την αίσθηση στα μέλη του εκπαιδευτικού κόσμου ότι η ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι το σημαντικότερο αίτημα, που όμως οφείλει να εφαρμοστεί εφόσον οι ανάπηροι μαθητές κατηγοριοποιηθούν για να ανιχνευτούν οι ανάγκες τους σε σχέση με το είδος και το βαθμό της βλάβης που έχουν και το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Με αυτό τον τρόπο κατασκευάζεται μια ομοιογενής κατηγορία ανάπηρων μαθητών και τονίζεται η σύνδεση της αναπηρίας με το «νοητικό δυναμικό» και την ύπαρξη οικογενειακών προβλημάτων ως αποτέλεσμα της βλάβης.

Ορισμένοι μαρξιστές αναφέρουν ότι η διαδικασία αυτή είναι αναπόφευκτη στο πλαίσιο της καπιταλιστικής κοινωνίας, η κατηγοριοποίηση των μαθητών και η διαστρωμάτωσή τους σε σχέση με

κυρίαρχα πρότυπα (βλ. Apple 1993, Bourdieu 1993, Collins 1979, Giroux 1981). Μέσα από αυτή την ομοιογενοποίηση μέσων και σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος γεννιέται το ερώτημα αν τελικά οι ιατρικές διαγνώσεις και τα οικογενειακά ιστορικά των μαθητών ως στοιχείο διαμεσολάβησης καταφέρνουν ή όχι να εκφράσουν τις διαφορετικές απόψεις και τα κίνητρα των ίδιων των μαθητών ή αν, μέσα σ' αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως περιγράφεται παραπάνω, οι ανάπηροι μαθητές εκ προοιμίου στερούνται τη δυνατότητα να εκφράσουν τις προσωπικές τους επιθυμίες, ακολουθώντας μοντέλα εκπαίδευσης που θεωρούνται γενικώς αποδεκτά από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και την πολιτεία. Μήπως με αυτού του τύπου τις θεσμοθετήσεις περί ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση εδραιώνονται εκπαιδευτικές πολιτικές που δεν έχουν σχέση με τις διαφοροποιημένες ανάγκες του ανάπηρου πληθυσμού;

Στο σημείο αυτό ο David Lundie (2007) επισημαίνει ότι αυτό που επιτυγχάνεται δεν είναι η εκπαίδευση των ατόμων αλλά η επικράτηση και αναπαραγωγή της γνώσης που κυριαρχεί για την αυτοσυνείδηση των ατόμων που λαμβάνουν την εκπαίδευση αυτή. Με αυτό τον τρόπο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι μαθητές στην εκπαίδευση θεωρούνται εγγενές γνώρισμα του εκπαιδευτικού συστήματος που βασίζεται στη διαπίστωση αυτών των δυσκολιών σε ατομικό επίπεδο και στη συνειδητοποίηση των συλλογικών ευθυνών για τις δυσκολίες των ανάπηρων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο χαρακτήρας αυτός του εκπαιδευτικού συστήματος γεννά το ψευδές ερώτημα «τι οφείλουμε να κάνουμε για τους μαθητές αυτούς» για να τους «εντάξουμε» σε ένα προκαθορισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον (βλ. την εθνογραφική έρευνα των Tuval και Orr, 2009).

Συνεπώς στα πλαίσια της ηθικής φιλοσοφίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας και κοινωνικής θεωρίας επισημαίνεται ότι στο ζήτημα της εκπαίδευσης δεν τίθενται υπό συζήτηση οι σκοποί της, οι οποίοι είναι προκαθορισμένοι, αλλά τα μέσα επίτευξης των προδιαγεγραμμένων σκοπών. Στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων και ειδικού προσωπικού δεν αμφισβητήθηκε ο σκοπός της

συνεδρίασης αλλά με ποιον τρόπο μπορούμε να φτάσουμε στο στόχο, που είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αναπηρία. Ο David Gems (2005:1) στο άρθρο του Plus Ultra! Or: To enhance or not to enhance? αναφέρει στο ζήτημα της βιοηθικής πως ό,τι προσδιορίζει την ανθρώπινη ύπαρξη είναι η αίσθηση που γεννά η συμφωνία μας ότι για να ικανοποιήσουμε τις επιθυμίες και τις προσδοκίες μας είμαστε υποχρεωμένοι να προσπαθήσουμε σκληρά απέναντι στους ήδη προκαθορισμένους στόχους.

4.2 Η βαθμολογία των μαθητών και το ζήτημα της φροντίδας

Πολλές φορές έχει ταλαιπωρήσει το σύλλογο διδασκόντων το ερώτημα: Τι βαθμολογούμε; Την προσπάθεια ή την ικανότητα; Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, λίγο πριν από τις εξετάσεις του Ιουνίου, οι εκπαιδευτικοί παραδίδουν τη βαθμολογία του τελευταίου τριμήνου και βγαίνει ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών. Οι βαθμολογίες ανακοινώνονται σε συνεδρίαση, παρουσία όλων των μελών του συλλόγου. Η Πηνελόπη μας ενημέρωσε για τις επιδόσεις των μαθητών της δευτέρας γυμνασίου. Η ίδια ήταν υπεύθυνη των δύο τμημάτων της τάξης αυτής, του «καλού» και του «χαμηλού» τμήματος. Σχεδόν γελώντας μας είπε: «Συνάδελφοι, συμβαίνει κάτι πολύ αστείο αλλά και πολύ σοβαρό ταυτόχρονα. Ο Νικηφόρος (μαθητής του χαμηλού τμήματος) έχει βαθμολογία καλύτερη από τους μαθητές του καλού τμήματος, και ξέρετε τι θα συμβεί, ο Νικηφόρος θα πάρει τη σημαία του χρόνου. Τι είναι αυτά τα πράγματα, μα είναι δυνατόν ο Νικηφόρος να έχει δεκαοκτάρια ενώ δεν ξέρει να γράψει το όνομά του; Ορισμένοι συνάδελφοι κάνουν του κεφαλιού τους, ενώ θα 'πρεπε να υπάρχει ενιαία γραμμή, διότι αν βάζουμε μεγάλους βαθμούς σε παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση, τότε δημιουργούμε προσδοκίες στους γονείς και τους εμπαίζουμε».

Η Αφροδίτη τη διέκοψε: «Μα τι είναι αυτά που λες τώρα, δεν έχεις

καταλάβει τι γίνεται σε όλα τα σχολεία; Όλη η Ελλάδα προμοδοτεί με υψηλές βαθμολογίες τα παιδιά, θα κάτσουμε τώρα εμείς να ρίξουμε τους βαθμούς του Νικηφόρου; Δεν συμφωνώ καθόλου. Το παιδί μπορεί να μην ξέρει να διαβάζει, αλλά οι γονείς του το δουλεύουν στο σπίτι, του διαβάζουν τα μαθήματα και ο ίδιος στο μέτρο των δυνατοτήτων του κάνει ό,τι μπορεί. Εγώ δεν μπορώ να του βάλω κακό βαθμό. Το παιδί πρέπει να λάβει χαρά για την προσπάθειά του. Και στο φινάλε, τι νόημα έχει όλο αυτό που μας λες; Να του αποδείξουμε τι;

Η όλη φιλοσοφία των συνεδριάσεων βασίζεται, όσον αφορά τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, στο κατά πόσο η βλάβη των μαθητών είναι αντιμετωπίσιμη από το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι στο κατά πόσο μπορεί να συμπεριληφθεί το ζήτημα της βλάβης ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ladenson 2005). Η βλάβη δηλαδή αποτελεί τον κεντρικό άξονα για την τοποθέτηση των μαθητών στο σχολείο και με αφορμή την πάγια αυτή τακτική αναδεικνύονται οι συνδέσεις της βλάβης με τα προσωπικά βιώματα των διδασκόντων, όχι άμεσα σχετιζόμενα με τη βλάβη αυτή καθαυτή. Το σχολείο δεν αποτελεί ευέλικτο κέντρο υποδοχής όλων των μαθητών, αλλά συμπυκνώνει βιώματα, αντιδράσεις και στρατηγικές του εργασιακού χώρου.

Το κλίμα διαπραγμάτευσης των εργασιακών σχέσεων θέτει το ζήτημα της ωφέλειας. Τα παιδιά με σοβαρές νοητικές βλάβες, σύμφωνα με τις περιρρέουσες αντιλήψεις, χρειάζονται εξειδικευμένο προσωπικό και, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν τέτοιου είδους βλάβες, μαθαίνουν πιο αργά. Όλα αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι σ' αυτά τα παιδιά και κατ' επέκταση την άποψή μας για την ωφέλεια που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακούστηκαν πολλές απόψεις, ανάμεσά τους ότι η εκπαίδευση μαθητών όπως ο Νικηφόρος δεν χρειάζεται να συνδέεται με το αν ωφελούνται ή όχι στα μαθήματα, αλλά εκείνο που μπορεί να τους προσφέρει το σχολικό περιβάλλον είναι η δυνατότητα να βρίσκονται μαζί με άλλους ανθρώπους, έστω κι αν αυτοί δεν μπορούν να τους προσφέρουν σε γνώσεις. Η άποψη αυτή όμως προκαλεί τριγ-

μούς και δυσκολεύει τους διδάσκοντες, από τους οποίους συχνά ακούγεται ότι «εγώ εδώ δεν χρειάζομαι. Δεν είμαι ωφέλιμος και δεν μπορώ να βλέπω τους μαθητές χωρίς να μπορώ να προσφέρω κάτι».

Οι γονείς επιμένουν για την παρουσία των παιδιών τους στο σχολείο και έρχονται σε ρήξη με αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων και ειδικού προσωπικού, εκφράζοντας τις διαφωνίες τους στους διευθυντές του σχολείου (βλ. επίσης κεφάλαιο 5). Κάποιοι θεωρούν ότι με τη στάση τους αυτή οι γονείς θέλουν να «παρκάρουν» τα παιδιά τους, ότι απλά επιδιώκουν «να αναλάβει το βοηθητικό προσωπικό να φροντίσει τα παιδιά τους», όπως μου είπε χαρακτηριστικά η Χρύσα, η θεολόγος του σχολείου. Το σχολείο σ' αυτές τις περιπτώσεις αποτελεί ένα κέντρο ημερήσιας φροντίδας, γεγονός όμως που έρχεται σε σύγκρουση με το χαρακτήρα του ρόλου του καθηγητή μέσης εκπαίδευσης.

Τον πρώτο καιρό στο σχολείο, πρωτοδιόριστος εκπαιδευτικός τότε, μπαίνοντας στις «χαμηλές» τάξεις, άρχισα να γράφω στο βιβλίο ύλης τις διακυμάνσεις της επικοινωνίας μου με τους μαθητές μου, θεωρώντας ότι δεν ήταν ανάγκη να γράψω κάτι άλλο. Η αλήθεια είναι ότι δεν ρώτησα κάποιον συνάδελφο και έκανα και εγώ «του κεφαλιού μου». Έγραψα στο βιβλίο ύλης: «Σήμερα έγινε προσπάθεια βλεμματικής επικοινωνίας». Όταν όμως μια συνάδελφος είδε τι είχα γράψει, μου είπε πως αυτό δεν είναι σωστό και ότι οφείλω να γράφω αποκλειστικώς ό,τι αναγράφεται στα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων που καλούμαι να διδάξω. Αντιλήφθηκα λοιπόν ότι, επειδή το θεσμικό πλαίσιο δεν δίνει δυνατότητες τέτοιου είδους, οι περισσότεροι συνάδελφοι ακολουθούν τη διδακτέα ύλη στο βιβλίο ύλης, ενώ στην πραγματικότητα δεν τη διδάσκουν.

Το ζήτημα της ωφέλειας δεν μπορεί να αιτιολογηθεί στο πεδίο της κοινωνικότητας των μαθητών, αλλά ούτε και στα αποδεικτικά στοιχεία της παρεχόμενης γνώσης. Η ωφέλεια υπό το πρίσμα της κοινωνικότητας δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θέλουν να δουν την πρόοδο των μαθητών τους. Στην περίπτωση αυτή η πρόοδος είναι αργή και σε πολλές περιπτώσεις δεν

υφίσταται καν, σύμφωνα με τα πρότυπα, τις αξίες και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού κόσμου. Η Πηνελόπη μου είπε: «Ενώ στα κανονικά σχολεία όταν λες ένα ανέκδοτο φεύγουν θρανία από τα γέλια των μαθητών, εδώ οι μαθητές, όταν τους λες ένα ανέκδοτο, σε κοιτούν όπως ο Ταρζάν το γραμμόφωνο». Άρα δεν μπορεί να δικαιολογηθεί για ποιο λόγο είναι εδώ οι μαθητές, αν δεν είναι ωφέλιμοι οι εκπαιδευτικοί ως προς τα καθήκοντα της διδασκαλίας, άσχετα αν οι μαθητές φαίνεται να ωφελούνται από το σχολείο, από την ύπαρξή τους σε έναν κοινωνικό χώρο. Αυτό το τελευταίο δεν μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό κίνητρο αποδοχής των μαθητών αυτών, από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως φορείς φροντίδας αλλά ως φορείς γνώσεων.

Όταν ο Λεωνίδας, ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός, νέος στην ηλικία, ο οποίος δίδασκε στο σχολείο για πρώτη φορά, προσπάθησε να αιτιολογήσει, σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, την ύπαρξη των μαθητών με σοβαρές νοητικές βλάβες, υποστηρίζοντας ότι κατάφερε να αποσπάσει την προσοχή τους «θεατροποιώντας» το μάθημά του και χρησιμοποιώντας μουσική και χορευτικές φιγούρες, τότε η Αγγέλα, φιλόλογος, τον ειρωνεύτηκε λέγοντάς του: «Να κάνουμε τότε τον καραγκιόζη μέσα στην τάξη». Οι υπόλοιποι συνάδελφοι δεν είπαν τίποτα στην ώρα της συνεδρίασης, αλλά μετά η Αγγέλα μου είπε για τον Λεωνίδα: «Δεν πάταγε το πόδι του στην τάξη, ερχόταν αγουροξυπνημένος επειδή τα βράδια δουλεύει σε μπαρ ή δεν ξέρω πού, έβαζε την υπογραφή του στο απουσιολόγιο χωρίς να κάνει μάθημα και μας παρουσιάζεται τώρα σαν ειδικός παιδαγωγός».

Η Πηνελόπη, δυο μέρες αργότερα, μόλις τελείωσε το μάθημά της σε μια «χαμηλή» τάξη, μπαίνοντας στην αίθουσα των εκπαιδευτικών αναφώνησε παρουσία μου: «Δεν αντέχω άλλο! Τους έπαιξα όλη τη σκηνή του ενταφιασμού του Πολυνείκη, έπεσα κάτω σαν άλλη Αντιγόνη, σκέπασα τον νεκρό αδερφό μου και όταν τους ρώτησα τι κατάλαβαν με κοιτούσαν με το μάτι της γελάδας. Εγώ δεν είμαι ηθοποιός, δεν αντέχω να τα κάνω αυτά, εδώ χρειάζονται ειδικοί παιδαγωγοί και όχι φιλόλογοι, μαθηματικοί και φυσικοί».

Η παρουσία του Πάτροκλου, ενός μαθητή με πολλαπλές βλάβες, στάθηκε η αφορμή για ανάλογες συζητήσεις μέσα στο σχολείο. Από τη διαπίστωση της Χρύσας, ότι ο Πάτροκλος «είναι εστία μικροβίων για το βοηθητικό προσωπικό, οι οποίοι του σκουπίζουν συνεχώς τα σάλια του και βήχουν», μέχρι τον έντονο προβληματισμό των συναδέλφων για το «τι κάνουμε σ' αυτή την τάξη», διαπιστώνουμε ότι αυτή η κατάσταση αναφέρεται κυρίως στο ζήτημα της ωφέλειας. Κι ενώ άλλοι διαπιστώνουν «τη μη ωφέλεια του Πάτροκλου σ' αυτό το σχολείο και την ταλαιπωρία που υφίσταται καθισμένος σ' ένα αμαξίδιο», και άλλοι αναρωτιούνται «αν αντιλαμβάνεται καν την ύπαρξή μας», αυτό που κυρίως αναδεικνύεται είναι αν εμείς μπορούμε να είμαστε ωφέλιμοι απέναντί του. Αν εμείς είμαστε ωφέλιμοι σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο το οποίο καλούμαστε να εκπληρώσουμε. Η ύπαρξη του Πάτροκλου αμφισβητεί έντονα το ρόλο του ειδικού σχολείου και δείχνει με τον πιο καταφανή τρόπο ότι το ειδικό σχολείο δεν απευθύνεται σε όλους τους ανάπηρους μαθητές, αλλά σε συγκεκριμένους τύπους μαθητών οι οποίοι μπορούν να «ωφεληθούν» από τα εξειδικευμένα προγράμματα και τις προσφερόμενες υπηρεσίες φροντίδας, όταν υπάρχει σχετική πρόοδος στα μαθήματα. Η φοίτηση των μαθητών στο ειδικό σχολείο προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιων προσόντων. Αν τα προσόντα αυτά λείπουν, τότε η ύπαρξη των μαθητών αυτών είναι «ανώφελη», γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να «ωφεληθούν». Ακυρώνεται δηλαδή ο ρόλος των εκπαιδευτικών και αυτό το γεγονός προκαλεί μεγάλους τριγμούς και «τεχνητές κρίσεις», όπως ανέφερε μια νέα συνάδελφος. Οι κρίσεις όμως αυτές στο σύλλογο διδασκόντων δεν γεννούν μόνο αυτόν τον προβληματισμό αλλά αποτελούν αφορμές για την άσκηση κριτικής στο έργο άλλων συναδέλφων, οι οποίοι δέχονται την ύπαρξη των μαθητών αυτών στο σχολείο.

Οι γονείς παρακολουθούν αυτές τις κρίσεις και προσπαθούν να επιβάλλουν την παρουσία των παιδιών τους στο σχολείο. Χαρακτηριστικό είναι ότι η μητέρα του Πάτροκλου τηλεφώνησε στη λυκειάρχη και της παραπονέθηκε ότι κανένας συνάδελφος δεν έδωσε εξεταστέα ύλη στον γιο της. Όπως επισημάνθηκε από την τότε διευθύντρια, «αυτό σημαίνει ότι η μητέρα είναι ετοιμοπόλεμη

και μας περιμένει στη γωνία». Ο Πάτροκλος ποτέ δεν συμμετείχε σε εξετάσεις. Αυτό το γνώριζε η μητέρα, αλλά, όπως μου είπε η Χρύσα: «Είναι ένα παιχνίδι συνομοσίας μεταξύ της μητέρας και ημών, ένα θεατρικό έργο που επιβάλλει τον Πάτροκλο στο σχολείο».

Στο πλαίσιο της ηθικής φιλοσοφίας ο Immanuel Kant συνέδεσε τις αξιολογικές κρίσεις με το ζήτημα της ηθικής, αναφερόμενος στην έννοια της «κατηγορικής προσταγής» και υποστηρίζοντας ότι η δράση δεν μπορεί να αξιολογηθεί παρά μόνο ως η μεγιστοποίηση της συμβολής της σε αυτό που ονομάζεται παγκόσμιος νόμος, ο οποίος είναι μια επιβολή που όλοι μας πρέπει να υπακούσουμε (Kant 1981:14, 30). Με αυτό τον τρόπο συνδέεται η έννοια της ηθικής ελευθερίας με την ικανότητα να επιλέξουμε ορθούς τρόπους δράσης. Μια τέτοιου τύπου ορθολογική επιλογή δράσεων που οδηγούν σε ηθικές κρίσεις αποτελεί κατά τον Kant το μοντέλο της ανάλυσης της δικαιοσύνης. Σύμφωνα με τον John Rawls (1971) αυτό το πέπλο της άγνοιας πριν αρχίσουν οι ηθικές κρίσεις περί σύνδεσης στόχων και σκοπών για την ανεύρεση της ηθικής διάστασης της δικαιοσύνης, επηρεάζει και άλλες έννοιες, όπως αυτή της ισότητας. Πόσο όμως μπορούν να συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες τα άτομα με νοητική βλάβη; Και κατά πόσο το σύγχρονο αίτημα των εκπαιδευτικών συστημάτων για συμπεριληπτική και ισότιμη εκπαίδευση μπορεί να συνδεθεί με τις αναζητήσεις της ηθικής φιλοσοφίας όσον αφορά την εκπλήρωση του αιτήματος της δικαιοσύνης ως αποτέλεσμα ορθολογικών επιλογών μεταξύ μέσων και στόχων; Ο προβληματισμός αυτός αποτελεί το κομβικό σημείο όπου εξηγεί, σύμφωνα με τον Rawls, το πέπλο της άγνοιας, τόσο στον τομέα των εκπαιδευτικών πρακτικών όσο και στον τομέα της έρευνας της νοητικής βλάβης.

Υπάρχουν φιλόσοφοι όπως η Martha Nussbaum (2003:13) η οποία μελέτησε την αναπηρία υπό το πρίσμα της φιλανθρωπίας και όχι της δικαιοσύνης. Πρόκειται για μια λογική που δεν λαμβάνει υπόψη της και προσπερνά τη δύναμη του νόμου ως κατασκευής της «αναγκαιότητας του καλού όλων μας», όπως ανέφερε ο Thomas Hobes (1962:255). Πέρα όμως από αυτή την τοποθέτηση, η

Nussbaum διευρύνει τα όρια της κοινωνικής δικαιοσύνης δίνοντας σχετικιστικό περιεχόμενο στην έννοια της δικαιοσύνης όπως ορίστηκε από τον Kant. Η ορθολογική διάσταση της καντιανής φιλοσοφίας διαστέλλεται και, ακολουθώντας το πρότυπο του πολιτικού ζώου, όπως παρουσιάστηκε στον Αριστοτέλη, η φιλόσοφος αναφέρει ότι δεν υπάρχει μια γραμμική σχέση μεταξύ πολιτικού και ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά κάθε ανθρώπινο ον τοποθετείται διαφορετικά απέναντι στην έννοια της δικαιοσύνης (2003:21, 30). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, κάθε άτομο λαμβάνει δικαιοσύνη με βάση τις διαθέσιμες πηγές και αναπτύσσει τις ικανότητές του λαμβάνοντας υπόψη και τις συνθήκες των σωματικών του λειτουργιών.

Γίνεται δηλαδή μια διασταύρωση κοινωνικών και βιολογικών συνθηκών ύπαρξης. Δηλαδή οι ικανότητες των ανθρώπων συνδυάζουν την κοινωνικότητα με την πρακτική σημασία της έννοιας άνθρωπος, συμφιλιώνοντας τις ιδιότητες του πολιτικού (κοινωνικού) ζώου με τη φύση του ανθρώπου. Οι κοινωνικές διαστάσεις της αναπηρίας συνδέονται με τις βιολογικές συνθήκες ως ένα όλον που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ικανότητα σε κάθε ανθρώπινο ον.

Η οπτική της Nussbaum δίνει ισχυρό νοηματικό περιεχόμενο στα δικαιώματα των ανάπηρων μαθητών και κυρίως των μαθητών με σοβαρές νοητικές βλάβες. Η παρουσία τους στο σχολείο εκλαμβάνεται ως μια άνευ όρων αποδοχή της βιολογικής τους κατάστασης, που δεν μπορεί να αποδεσμευτεί από τη φύση της κοινωνικότητας. Βιολογικές συνθήκες ύπαρξης και κοινωνικότητα ως ένα όλον επιβάλλουν το δικαίωμα της ύπαρξης ως φυσικό ζήτημα που δεν επιδέχεται εκ νέου διαπραγματεύσεις. Ωστόσο αυτή η προσπάθεια διεύρυνσης της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν φαίνεται να είναι στοιχείο διαπραγμάτευσης από την πλευρά των ατόμων με νοητικές βλάβες, γεγονός που ελέγχει σε μεγάλο βαθμό την προσέγγιση της Nussbaum (Landerson 2005:292).

Οι μέχρι τώρα εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι η όποια ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών με σοβαρές νοητικές βλάβες πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση με ανθρώπους που δεν έχουν νοητικές βλάβες (Gartner & Lipsky 2000, Giangreco et al 2000).

Η Nussbaum στην προσπάθειά της να στοιχειοθετήσει το ηθικό δικαίωμα στην ισότιμη εκπαίδευση ενστερνίζεται ένα λειτουργιστικού τύπου οργανωτικό πλαίσιο που εξισορροπείται από τους νόμους της κοινωνικής φύσης του ανθρώπου. Ωστόσο, μέσα σ' αυτό το εξηγητικό μοντέλο της ανθρώπινης ικανότητας ως ύψιστο σημείο αναφοράς της κοινωνίας δικαίου (εξηγήσιμη σχέση μέσα από αμφίδρομη αλληλεξάρτηση της φύσης του ανθρώπου και της έννοιας της δικαιοσύνης), η συγγραφέας κατά την άποψή μου δεν δίνει την πρέπουσα σημασία στις εντάσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέρη του κοινωνικού όλου, στην περίπτωσή μας τις εντάσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι εντάσεις αποτελούν στοιχείο ηθικής και επηρεάζουν την ηθική. Από την ωφέλεια του Kant στην έννοια της φυσικο-κοινωνικής ικανότητας της Nussbaum διαφαίνονται προσδιορισμοί του κοινωνικού με λειτουργιστικό περιεχόμενο.

Από την άλλη πλευρά, η ανάδειξη των συγκρούσεων στο χώρο της αναπηρίας, όπως κυρίως αποτυπώθηκαν στον τομέα των Σπουδών της Αναπηρίας, έδειξαν ότι οι ανθρώπινες κοινότητες δεν λειτουργούν ισόρροπα σε σχέση με τους κάθε τύπου πολιτισμικούς προσδιορισμούς της ωφέλειας και της ικανότητας. Αντιθέτως, αναδείχτηκαν οι σχέσεις εξουσίας και οι αντιπαραθέσεις που περιορίζουν τα ανάπηρα άτομα και τα καθλώνουν σε μειονεκτική θέση (Oliver 1990, Abberley 1993). Στο ειδικό σχολείο για παράδειγμα, η θέση του Πάτροκλου αμφισβητείται διότι η παρουσία του στο σχολείο ασκεί κριτική στον ηγεμονικό ρόλο της εκπαιδευτικής ταυτότητας, του επαγγελματικού στάτους που δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να είναι φορέας φροντίδας, γιατί, όπως ειπώθηκε από αρκετούς συναδέλφους, «εμείς εδώ δεν είμαστε για να κάνουμε φύλαξη».

Με βάση την αριστοτέλεια αντίληψη της ανθρώπινης υπόστασης, η παρουσία του Πάτροκλου στο σχολείο εκπληρώνει την ηθική υποχρέωση της εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικότητας. Εντούτοις το εκπαιδευτικό σύστημα δεν στηρίζεται τόσο στην έννοια της κοινωνικότητας όσο στην έννοια της γνώσης. Η γνώση δεν σημαίνει «εμπειρία σχολικής ζωής», που θα δικαιολογούσε την παρουσία του Πάτροκλου στο σχολείο, αλλά εκλαμβάνεται ως πληροφορία

που ελέγχεται και αναπαράγεται. Όταν τέθηκε το θέμα της απομάκρυνσης του Πάτροκλου από το σχολείο, η δική μου αντίδραση στην πρόταση αυτή στηρίχτηκε στη θέση μου ότι «προτιμώ ο Πάτροκλος να πεθάνει μαζί με άλλους ανθρώπους παρά μόνος του σε ένα σκοτεινό δωμάτιο». Αυτό όμως δεν ήταν παρά μια θέση που, όπως μου είπε η Αγγέλα στην συνεδρίαση, «τη δέχομαι μεν από την άποψη του ανθρωπισμού, όμως, από την άλλη, εδώ είναι σχολείο και πρέπει να παραμείνει σχολείο και όχι πάρκινγκ».

Βλέπουμε λοιπόν ότι στην περίπτωση της ειδικής εκπαίδευσης μεγάλο ρόλο παίζουν οι σχέσεις –αντίθετες πολλές φορές μεταξύ τους– της διδασκαλίας και της φροντίδας. Η πρώτη δεν εμπεριέχει κατανάγκη τη δεύτερη. Ο Πάτροκλος δεν είναι «λειτουργικός», διότι το μόνο που του προσφέρεται στο σχολείο είναι η φροντίδα του φαγητού, της παρέας και της τουαλέτας. Αυτά τα στοιχεία όμως δεν συνάδουν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις πολλών στο ειδικό σχολείο, με το «λειτουργήμα» του εκπαιδευτικού.

Στο έργο του Michel Foucault (1980, 1984) αναλύθηκε η σχέση δύναμης και εξουσίας σε μικροκοινωνιολογικό επίπεδο, όπως αυτή παρατηρείται στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων. Η έννοια της βιοπολιτικής στο έργο του Foucault δεν εξετάζεται ως σχέση της κορυφής προς τη βάση της κοινωνίας αλλά δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις των μελών της κοινωνίας αναπαράγουν και συντηρούν την εξουσιαστική παρουσία του κράτους, το οποίο τις εκφράζει στο επίπεδο των στρατηγικών κρατικής φροντίδας (Gilbert 2003, Lewis 2000, Watson 2000). Η φουκωϊκή προσέγγιση επηρέασε τις μετέπειτα έρευνες που ανέλυσαν τις σχέσεις των κοινωνικών θεσμών (σχολείων, νοσοκομείων, ιδρυμάτων αποκατάστασης) και τις δραστηριότητες των επαγγελματιών και χρηστών των οργανισμών αυτών, συνδέοντας τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων φροντίδας (οικογένεια, άτυπα δίκτυα φροντίδας) (Hewitt 1983, Miller 1993, Rose 1993, 1996, Dean 1994, Osborne 1997, Gilbert 2000, 2001).

Ένα κομβικό σημείο της φουκωϊκής θεωρίας είναι οι σχέσεις εξου-

Π Α Ι Δ Ι Α
Τ Ο Υ
Σ Χ Ο Λ Ε Ι Ο Υ
Κ Α Ι
Ε Π Α Γ Γ Ε Λ Μ Α Τ Ι Ω Ν
Π Α Ι Δ Ι Α
Τ Ο Υ
Σ Χ Ο Λ Ε Ι Ο Υ
Κ Α Ι
Ε Π Α Γ Γ Ε Λ Μ Α Τ Ι Ω Ν

σίας ανάμεσα στα ιστορικά κινήματα (στρατηγικές) και στους τύπους γνώσης (προγράμματα) και τις πρακτικές (τεχνολογίες), μια σχέση η οποία καθορίζει ποια στρατηγική ακολουθείται σε συγκεκριμένο σημείο του χρόνου. Ο Foucault υποστηρίζει ότι η σχέση αυτή δεν σημαίνει ότι μια αλλαγή στα προγράμματα και στην τεχνολογία οδηγεί σε αλλαγή στρατηγικής. Η φροντίδα στην κοινότητα υπάρχει ως στρατηγική παρ' όλες τις αλλαγές στα προγράμματα και στην τεχνολογία. Με τον ίδιο τρόπο μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το ειδικό σχολείο υπάρχει ως στρατηγική αντιμετώπισης των ανάπηρων μαθητών παρ' όλες τις αλλαγές που ενδεχομένως συντελούνται στα προγράμματα και στην τεχνολογία.

Με βάση αυτή την επισήμανση του Foucault, το ειδικό σχολείο είναι ο τόπος που έχει μια στρατηγική ύπαρξης σε σχέση με τις μεταβαλλόμενες, αντικρουόμενες και αντιφατικές υπάρξεις διάφορων πρακτικών/τεχνολογιών που διαμορφώνουν έναν συγκεκριμένο τύπο σχολείου και επηρεάζουν τις εργασιακές σχέσεις. Οι ανάπηροι μαθητές μοιάζουν σαν μετέωρα στοιχεία μιας διχογνωμίας πολλών αποχρώσεων που ως θεσμική απόφαση διατηρεί το ειδικό σχολείο σε ένα ασαφές τοπίο ετερότητας. Ο εσωτερικός λόγος που αναπτύσσεται στις συνεδριάσεις διαπερνάται από τη θέληση των επαγγελματιών να υπερασπιστούν τα ανθρωπιστικά ιδεώδη, προβάλλοντας όμως πολύ ισχυρά στοιχεία ενός αρνητικού λόγου περί αναπηρίας. Το στοιχείο αυτό είναι πολύ έντονο στο ειδικό σχολείο, όπου οι επαγγελματίες υπερασπίζονται τις γνώσεις τους και τονίζουν τις δυσκολίες που υπάρχουν στον εργασιακό τους χώρο, για να δικαιολογήσουν τον ισχυρισμό τους ότι η ύπαρξη του ειδικού σχολείου αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης, ένα βαρύ, δύσκολο εργασιακό περιβάλλον. Σ' αυτό το σημείο παρατηρείται ένας μετασχηματισμός του αρνητικού λόγου περί αναπηρίας προς μια υπεράσπιση των εργασιακών κεκτημένων. Το εργασιακό στάτους επιβάλλει την ισχυροποίηση των γνώσεων και υποβιβάζει την έννοια της κοινωνικότητας ως στοιχείου που δικαιολογεί την ύπαρξη μαθητών με σοβαρές νοητικές βλάβες. Ο τρόπος δράσης των επαγγελματιών στο χώρο της φροντίδας δεν μετουσιώνεται σε σαφείς πολιτικές δραστηριοποίησης αλλά σε ένα εύθραυστο κλίμα κυριαρχίας.

Η Πέρσα, που δουλεύει τρία χρόνια στο σχολείο ως βοηθός, μου είπε: «Κάνω ό,τι μπορώ και δεν έχω άλλη επιλογή από αυτό, νομίζω ότι και τα παιδιά δεν έχουν άλλη επιλογή από το να είναι εδώ. Ίσως σε ένα κανονικό σχολείο με περισσότερα παιδιά να ήταν καλύτερα γι' αυτά, όμως δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Νομίζω ότι είναι χαρούμενα που είναι εδώ, δεν έχουν κάπου αλλού να πάνε».

Η άποψη της Πέρσας μας δείχνει ότι η απουσία επιλογών μεταφέρεται σε μια παθητική στάση απέναντι στην εξεύρεση λύσεων. Δεν περιορίζεται μόνο στον εαυτό της αλλά και στο πώς αισθάνονται οι μαθητές που φροντίζει. Η παθητική στάση λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων είναι μια κυρίαρχη άποψη που δικαιολογεί την ύπαρξη των μαθητών και βοηθών στο σχολείο και παράλληλα ερεθίζει τις σχέσεις μέσα στο σύλλογο διδασκόντων και ειδικού προσωπικού.

Το ειδικό σχολείο είναι κατά τα λεγόμενα του γυμνασιάρχη η «βαριά βιομηχανία της εκπαίδευσης» και αυτό δικαιολογεί από μόνο του την ύπαρξη του σχολείου. Το μήνυμά του αποσκοπεί όχι τόσο στο να καθησυχάσει τους υφιστάμενούς του, αλλά στο να δικαιολογήσει τις εντάσεις ως αποτέλεσμα της εχθρικής στάσης του κράτους, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους σε μια αόρατη απειλή. Σε ένα θολό τοπίο χωρίς όραμα, σύμφωνα με τα λεγόμενα της Αφροδίτης. Σε ένα παιχνίδι συνομοσίας, όπως το χαρακτήρισε η Χρύσα. Χαρακτηρισμοί οι οποίοι ξεκινούν από τους συμπαγείς καθορισμούς των ιατρικών διαγνώσεων και των οικογενειακών ιστορικών των μαθητών και χάνονται στους αντικατοπτρισμούς τους, ετεροκαθορίζοντας την ωφέλεια και την ποιότητα της ειδικής εκπαίδευσης πέρα από τους βιολογικούς προσδιορισμούς της αναπηρίας, σε δρόμους τεχνητών κρίσεων που δεν εξηγούνται εξολοκλήρου με βάση την αναπηρία, αλλά συνδέονται με τα προσωπικά βιώματα και τις αντιδράσεις όλων μας απέναντι στη διαφορετικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Αναγνωρίζοντας την Αναπηρία στο Ειδικό Σχολείο: Αντικατοπρισμοί, διαπραγματεύσεις και όρια

The story structured by the shape we think of
as disability is not imagined as a pretty one.
(Rosemarie Garland Thomson, 2007:114).

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Ingunn Moser (2005), η ικανότητα και η αναπηρία προϋπάρχουν στην ανθρώπινη κατάσταση, η οποία κυμαίνεται από τη μία στην άλλη, ανάλογα με τις δυνατότητες που παρουσιάζονται. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστεί η αμφίδρομη κίνηση των μαθητών από την αναπηρία στην ικανότητα στο χώρο του ειδικού σχολείου, μέσα από τις εναλλαγές προσώπων και συμβάντων, ως μια προσπάθεια συμπερίληψης ανάπηρων και μη ανάπηρων σωμάτων. Οι μαθητές συναντιούνται με τους επαγγελματίες της ειδικής εκπαίδευσης, συνομιλούν μαζί τους, χωρίς πάντα να είναι ευδιάκριτες οι διαφορές απόψεων τόσο ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και τους επαγγελματίες. Πρέπει να σημειωθεί ότι στο ειδικό σχολείο δεν φοιτούν μόνο ανάπηροι αλλά και μη ανάπηροι μαθητές. Η συνάντηση όλων σε έναν τόπο δημιουργεί από μόνη της ένα εξαιρετικά περίπλοκο ανθρωπολογικό εγχείρημα.

Η επίδραση των τεχνολογιών της ειδικής εκπαίδευσης δημιουργεί τις προϋποθέσεις σύνδεσης του φυσικού (βλάβης) με τα γεγονότα στο ειδικό σχολείο. Οι μαθητές κινούνται μέσα σ' αυτό το τεχνολογικό περιβάλλον, μεταξύ διαγνώσεων, μαθημάτων και θεραπειών, σε ένα προκαθορισμένο πεδίο εκπαίδευσης, χωρίς πάντα να είναι

ευδιάκριτη η σχέση της προκαθορισμένης αυτής υλικότητας με τα διάφορα επίπεδα αφήγησης. Ο λόγος των μαθητών δεν περιστρέφεται αποκλειστικά γύρω από την αναπηρία, υπογραμμίζεται όμως από το κλίμα της τεχνολογίας, δημιουργώντας μια τεχνητή κατάσταση αφηγηματικότητας (Moser 2005, Haraway 1989, Martin 1994).

Παραμένει έντονη η αναζήτηση του τρόπου απομόνωσης των γεγονότων του ειδικού σχολείου από τη φυσική κατάσταση, όπως αυτή υπογραμμίζεται από τις τεχνολογίες, έτσι ώστε να αποτυπωθεί το διακριτό περιεχόμενο των νοημάτων που αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές (Latour 1990, Haraway 1992, 1996, Strathern 1996). Για να μην οδηγηθούμε σε μια στατική περιγραφή των συμβάντων και για να ξεπεράσουμε το φράγμα μιας δομικής ανάλυσης, της επιρροής δηλαδή των τεχνολογιών στον τρόπο δράσης των μαθητών, δίνονται περιθώρια ανίχνευσης στο αφηγηματικό επίπεδο. Δεν προτείνεται η απομόνωση των μαθητών ως των «ειδικών άλλων», αλλά η εθνογραφική προσέγγιση αναζητεί τους αντικατοπτρισμούς, χωρίς όμως να θεωρεί δεδομένη την εξουσιαστική επιρροή των τεχνολογιών.

Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στη διερεύνηση των εμπειριών των μαθητών, όχι μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά με αλληπάλληλες αναφορές σε γεγονότα πέρα από το ειδικό σχολείο, έτσι όπως τα αφηγούνται οι μαθητές. Ο συγκεκρισμός της θεωρίας των δικτύων, η οποία αναφέρεται σε μια δυναμική συστημική προσέγγιση των δεσμών του ατομικού με το συλλογικό (Latour 1988), με τον κύριο προβληματισμό του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, το οποίο προσπαθεί να εντοπίσει τις συλλογικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από περίπλοκους μηχανισμούς κοινωνικής καταπίεσης (Oliver 1990, 1996), αποτελούν τα θεωρητικά εργαλεία ανάλυσης. Αυτού του τύπου η προσέγγιση ενδέχεται να βοηθήσει το όλο εγχείρημα στο να επικεντρωθεί στα κύρια ζητήματα που θέτουν οι μαθητές, χωρίς κατανάγκην το ειδικό σχολείο να αποτελεί μια κλειστή δομή με συγκεκριμένα κάθε φορά χαρακτηριστικά, αλλά έναν τόπο συμπύκνωσης εμπειριών, γεγονότων, πέρα από την εξειδίκευση της τεχνολογίας του ειδικού σχολείου. Δεν είναι σίγουρο βέβαια ότι οι μαθητές εκφράζονται και ετεροκαθορίζονται με παρόμοιους

τρόπους όπως οι επαγγελματίες της ειδικής εκπαίδευσης, και επιπλέον στο κεφάλαιο αυτό θα δειχτεί η διαχειριστική ικανότητα των μαθητών, πώς δηλαδή αποκρίνονται, τόσο μέσα από τις μεταξύ τους σχέσεις, όσο και μέσα από τις σχέσεις τους με τους επαγγελματίες και τους γονείς.

Η συμμετοχή των μαθητών στα γεγονότα της σχολικής ζωής φαινομενικά ξεκινά είτε από μια ενεργητική διάθεση σε μια όχι πάντα ξεκάθαρα εξαναγκαστική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, είτε από τη διατύπωση παθητικής στάσης στα όσα συμβαίνουν μέσα στο σχολείο. Δεν αρκεί όμως να παραμείνουμε στους όρους συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες, διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να τονιστεί υπερβολικά η σημασία των τεχνολογιών, με συνέπεια να παρουσιάζονται οι μαθητές σαν υπάρξεις που δεν έχουν περιθώρια αυτόνομης δράσης, κάτι το οποίο δεν θα κατάφερε να αποτυπώσει την κίνηση των μαθητών στο χώρο και στο χρόνο, παρουσιάζοντάς τους σαν στατικά σύμβολα προκαθορισμένης ταυτότητας. Οι διαφορετικές διαδρομές των μαθητών περνούν από τις επιταγές της ιατρικής επιστήμης, που δεν αποτυπώνουν ωστόσο μια γραμμική σχέση με το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, γεγονός που μας οδηγεί όχι τόσο σε μια ολοκληρωτική κριτική του μοντέλου αυτού, αλλά σε φασματικές αναλύσεις πολλαπλών υποκειμενικοτήτων, χωρίς όμως να παραγνωρίζεται η επιταγή της ιατρικής επιστήμης (Moi 1998). Έτσι η επιρροή της φουκωικής θεωρίας παραμένει έντονη στο όλο εγχείρημα σε συνδυασμό με τη φιλοσοφική σκέψη των Deleuze και Guattari (1988) για το ατελές αν και συνεχές ρίζωμα της ανθρώπινης ύπαρξης. Η επισήμανση αυτή θεωρείται σημαντική, διότι φαίνεται ότι οι μαθητές δεν έχουν την ίδια αντίληψη και τις ίδιες αναφορές απέναντι στην εξουσία της γνώσης, όπως συμβαίνει με τους επαγγελματίες, δηλαδή στον διλημματικό διαχωρισμό του σχολείου ως τόπου γνώσης ή ως τόπου κοινωνικότητας και φροντίδας. Αν παρομοιάσουμε τους μαθητές σαν μικρούς θάμνους, ίσως έτσι κατανοήσουμε ότι οι ρίζες τους μπλέκουν με γεγονότα εκτός σχολείου και οι ζωές τους, ανάλογα με τις περιστάσεις, ριζώνουν ή μεταφυτεύονται σε τεχνητά περιβάλλοντα, μια κίνηση κρυφή και υπόγεια. Αρκετές φορές μου δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι οι μαθητές δεν ξεχώριζαν τη γνώση

από τη φροντίδα, απαιτούσαν και τα δύο ή υπέμεναν και τα δύο, ως αξεχώριστα στοιχεία παροχών του σχολείου. Η ενδιαφέρουσα αυτή οπτική με οδήγησε στο να έρθω αντιμέτωπος με τις κάθε λογής απαιτήσεις των μαθητών και να τις συνδέσω με την αίσθηση που μου είχε εντυπωθεί από τον πρώτο καιρό στο σχολείο, ότι δηλαδή οι μαθητές, παρ' όλα τα προβλήματα που συναντούσαν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, στήριζαν το σχολείο (Tentomas 2007, Τεντόμας 2007).

Πρόκειται άραγε για παθητική κοινωνικότητα (Moser 2005) ή για αποδοχή της διαφορετικότητάς τους μέσα από συγκεκριμένους καταπιεστικούς μηχανισμούς της ιατρικοποιημένης εκπαίδευσής τους, στην οποία βρίσκουν τρόπους επιβίωσης πέρα από το δίπολο ενεργητική /παθητική συμμετοχή; Ωστόσο οι περιορισμοί που επιβάλλουν οι τεχνολογίες προκαθορίζουν τις εμπειρίες, οι οποίες, σύμφωνα με τον John Law, δεν πρέπει να αναλύονται ως λόγος μεγαλύτερης ισχύος σε σχέση με το κλίμα που επικρατεί (Law 1994:95). Οι επιταγές δηλαδή της ιατρικοποιημένης εκπαίδευσης δεν εγκαταλείπονται, αλλά αυτό που τίθεται ως εθνογραφικό εγχείρημα είναι η ποικιλομορφία της μαθητικής εμπειρίας.

Η σωματική δυσλειτουργία των ανάπηρων μαθητών είναι το αποκλειστικό και κυρίαρχο στοιχείο της ταυτότητάς τους ή τα περιβαλλοντικά εμπόδια δημιουργούν την ταυτότητα αυτή; Σύμφωνα με την Moser (2005), οι τεχνολογίες και οι κάθε λογής τοπικότητες παράγουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για την αναπηρία, δεδομένου ότι τα ανάπηρα άτομα βρίσκονται στο μέσο αυτού του προβληματισμού, δεν είναι δηλαδή ανεξάρτητα να καθορίσουν την πορεία τους με βάση τη δική τους ατομικότητα, αλλά οι τεχνολογίες προδιαγράφουν σε μεγάλο βαθμό την υλικότητά τους και τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν στην πορεία του χρόνου. Ο βαθμός κανονικοποίησης για το πώς θα ζήσουν τα ανάπηρα άτομα σύμφωνα με την Moser δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το υψηλό επίπεδο παροχών στο πλαίσιο του κοινωνικού κράτους, αντιθέτως οι τεχνολογίες, που μπορεί να εξασφαλίζουν καλύτερη ποιότητα ζωής, υπακούουν και αυτές σε επιταγές κανονικοποίησης και εξάρτησης. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες του ειδικού σχολείου, οι

φυσιοθεραπείες, οι υλικοτεχνικές υποδομές, το βοηθητικό προσωπικό, ναι μεν υποστηρίζουν τη φοίτηση των μαθητών σε σχολικό περιβάλλον, αλλά από την άλλη βασίζονται σε συγκεκριμένες στρατηγικές που προκαθορίζουν τις επιλογές των μαθητών, όσο και αν ξεπερνιούνται πολλά τεχνικά προβλήματα. Ακόμη και στο ζήτημα της νοητικής βλάβης, η ειδική αντιμετώπισή της, η οποία βασίζεται σε εκπαιδευτικές πρακτικές, είναι ένα είδος επιταγής που προδιαγράφει την πορεία του μαθητή, έστω και αν επιτυγχάνεται η πρόοδος στο μαθησιακό επίπεδο. Δεν ξεπερνιούνται δηλαδή τα όρια της βλάβης, και η όποια συμφιλίωση με το περιβάλλον επιβάλλεται από το ηγεμονικό πλαίσιο της ικανότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων που να προσομοιάζουν όσο το δυνατόν στα χαρακτηριστικά των ικανών σωμάτων.

Ωστόσο δεν ακολουθούνται οι ίδιες διαδρομές, τα ανάπηρα άτομα και οι συνθήκες του περιβάλλοντος ποικίλλουν, η ποικιλομορφία αυτή κρύβει τις διαδικασίες κανονικοποίησης. Η πορεία στο να χαρακτηριστεί κάποιος ανάπηρο άτομο εμπλέκει τις επιταγές της τεχνολογίας και τις πρακτικές, πέρα από τα επίπεδα παροχών. Έτσι, το ειδικό σχολείο είναι ο τόπος όπου διασταυρώνονται αυτές οι υπόγειες διαδρομές, τις οποίες καλούμαστε να κατανοήσουμε, όχι αμφισβητώντας την ποιότητα των παροχών, αλλά ερχόμενοι αντιμέτωποι με τις συμπυκνώσεις που συνεπάγεται η ύπαρξή τους στις διαφορετικές προσεγγίσεις των μαθητών.

5.1 Πώς και Γιατί στο Ειδικό Σχολείο;

«Μ' αρέσει το σχολείο, κύριε Λάζαρε», μου έλεγε συχνά ο Λουκάς, μαθητής με νοητική βλάβη. Όσον καιρό τον συναντούσα, σε μια περίοδο τριών ετών, από τα δεκαέξι μέχρι τα δεκαοκτώ του χρόνια, ο Λουκάς συνεχώς με διέκοπτε όταν μιλούσα στην τάξη και στα «πηγαδάκια» του σχολείου για να μου εκφράσει τη χαρά του και την αγάπη του για το σχολείο. Έχοντας επηρεαστεί από τις εκδηλώσεις του Λουκά, άρχισα και εγώ να ρωτώ τους μαθητές: «Σάς αρέσει το σχολείο, παιδιά;» Οι περισσότεροι μου απαντούσαν με σύντομο τρόπο: «Όλα καλά». Δεν μπορούσα να καταλάβω όμως αν η ερώτησή μου αυτή τους δημιουργούσε αμηχανία ή έκπληξη. Κάποιοι μαθητές μου ανέφεραν ότι είχαν καταλάβει για ποιο λόγο ρωτούσα. Ότι δηλαδή ήταν «για την εργασία μου στο πανεπιστήμιο», όπως έλεγαν ο Κωνσταντίνος, ο Δάνης και η Ελίζα. Δεν μπορούσα επίσης να καταλάβω αν τους ενοχλούσε η ερώτηση ή αν φοβόντουσαν να μου πουν οτιδήποτε για το σχολείο τους επειδή ήμουν καθηγητής τους.

Η καθημερινή επαφή με τους μαθητές έδινε αφορμές για συζήτηση, ιδιαίτερα την πρώτη ώρα των μαθημάτων, περιμένοντας να μουν όλοι οι μαθητές στις τάξεις. Ορισμένοι μαθητές ερχόντουσαν νωρίς στο σχολείο, μσή ώρα πριν αρχίσουν τα μαθήματα, επειδή έτσι είχε

καθοριστεί η διαδρομή του σχολικού λεωφορείου στο οποίο επέβαιναν. Η Θάλεια, μαθήτρια με κινητική βλάβη, δεκαοκτώ χρονών, ήταν μία από αυτούς. Οι μαθητές έμπαιναν στις τάξεις τους αμέσως μετά την άφιξή τους στο σχολείο, δεν προαυλίζονταν για την καθημερινή προσευχή όπως συμβαίνει στα γενικά σχολεία, με το αιτιολογικό ότι τα σχολικά δεν ερχόντουσαν όλα την ίδια ώρα. Επιπλέον, η διεύθυνση του σχολείου είχε αποφασίσει να μη γίνεται η πρωινή προσευχή, διότι δεν ήταν εύκολο για τα παιδιά να περιμένουν στον προαύλιο χώρο και θα ήταν επώδυνο για όσα χρησιμοποιούσαν βακτηρίες να τα κρατούμε όρθια.

Δεν περίμενα να χτυπήσει το κουδούνι της πρώτης ώρας και μπήκα στην τάξη μαζί με τη Θάλεια. Παρατήρησα ότι φαινόταν κουρασμένη και τη ρώτησα γι' αυτό. Η Θάλεια μου εξήγησε: «Ξυπνάω πολύ νωρίς. Η διαδρομή με το σχολικό κρατά πάνω από μία ώρα. Μένω πολύ μακριά από το σχολείο, δυστυχώς. Δεν κοιμάμαι πολλές ώρες. Ρίχνω κανέναν υπνάκο στο σχολικό, αλλά ξέρετε πώς είναι αυτά». Τη ρώτησα γιατί δεν φοιτά σε σχολείο της περιοχής της. Η Θάλεια τότε ζώηρεψε: «Τι να σας πρωτοπώ! Οι γονείς μου έκαναν προσπάθειες να πάω σε κανονικό σχολείο της περιοχής μου. Ρώτησαν και άλλα σχολεία των γύρω δήμων. Δεν έγινε τίποτα, γιατί στα περισσότερα σχολεία το λύκειο είναι σε όροφο, είχαν σκάλες πολλές και με διάφορους τρόπους οι διευθυντές των σχολείων τους έδιωχναν. Αφήστε. Και εδώ καλά είναι, μόνο που κουράζομαι. Κάθε απόγευμα κάνω φυσιοθεραπείες, το πρόγραμμά μου είναι φουλ».

Άρχισαν να 'ρχονται και άλλοι μαθητές, η τάξη γέμισε, ο Λουκάς δεν είχε μπει ακόμη στη δική του τάξη, περιφερόταν στο διάδρομο. Στάθηκε στην πόρτα της τάξης της Θάλειας και με ρώτησε: «Καλά;» Οι υπόλοιποι μαθητές μέσα στην τάξη χαμογέλασαν και η Θάλεια είπε: «Πάλι τα ίδια μ' αυτόν!» Γελάσανε όλοι και ο Λουκάς στάθηκε για λίγο να μας κοιτά, έκανε μεταβολή και έφυγε τρέχοντας.

Οι συνάδελφοί μου σε διάφορες συζητήσεις μεταξύ μας μου ανέφεραν πόσο χαρούμενοι είναι εδώ στο σχολείο οι περισσότεροι

μαθητές. Η αλήθεια είναι ότι κάθε πρωί το σχολείο γέμιζε από φωνές και γέλια των μαθητών, οι βοηθοί έλεγαν αστεία, τα παιδιά γελούσαν. Από την άλλη όμως είχα την αίσθηση ότι αυτή η «χαρά» πρέπει να κρύβει αρνητικές σκέψεις και κάτι με έσπρωχνε να θέλω να ανακαλύψω αυτά τα αρνητικά στοιχεία. Η κίνηση του Λουκά στο χώρο, το συνεχές τρεχαλητό του, η κούραση της Θάλειας, οι βιαστικές κινήσεις των βοηθών, οι οποίοι γρήγορα τοποθετούσαν τους μαθητές σε αμαξίδιο στα θρανία τους, μου δημιουργούσαν ανάμεικτα συναισθήματα. Ήταν μόνο η δυσπιστία μου απέναντι στο θεσμό του ειδικού σχολείου, που δεν μ' άφηνε να αποδεχτώ τη «χαρά» των μαθητών, ή υπήρχαν ενδείξεις ότι δεν πρόκειται για μια μονοσήμαντη εξήγηση της χαράς; Δεν είναι μόνο η κριτική που έχει υποστεί ο θεσμός του ειδικού σχολείου στο πλαίσιο των σπουδών της αναπηρίας και της κριτικής παιδαγωγικής, αλλά με τον καιρό άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι η παρουσία των μαθητών στο σχολείο σχετιζόταν άμεσα με τις προσωπικές τους ιστορίες, τις μικρές λεπτομέρειες της καθημερινής τους ζωής, μέσα σε ένα σχολείο όπου ήταν εμφανές ότι πολλοί γνώριζαν αυτές τις προσωπικές λεπτομέρειες. Μικροί και μεγάλοι μετείχαν στη γενική χαρά της συνεύρεσης και της συνάντησης, όπως συμβαίνει σε όλα τα σχολεία, αλλά και στη γνώση λεπτομερειών της προσωπικής ζωής των μαθητών. Στο σχολείο φοιτά ένας μικρός αριθμός μαθητών, ενώ παράλληλα είναι ο τόπος εργασίας πολλών: εβδομήντα μαθητές προς εξήντα εργαζόμενους. Εκ των πραγμάτων οι σχέσεις μεταξύ μας γίνονται πιο προσωπικές, κάτι που δεν ισχύει σε όλα τα σχολεία.

Ο οικιακός τρόπος ζωής των μαθητών ήταν γνωστός στα περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η σύνδεση της αναπηρίας με την οικιακότητα και την παιδικότητα αναφέρεται στην ταυτοποίηση της μειονεξίας και συσχετίζεται με τους κοινωνικούς όρους του «κανονικού» και του «φυσιολογικού» αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης (Singh & Ghai 2009:130). Έχει επίσης επισημανθεί ότι η αναπηρία και η παιδικότητα συνδέονται στα ανάπηρα άτομα, δημιουργώντας την αίσθηση μιας «παρατεινόμενης εσαεί παιδικότητας» (Burns 1992, Brown 1994), παιδιών χαρούμενων ή λυπημένων, συναισθήματα που εύκολα μονοπωλούν το ενδιαφέρον των

άλλων και εξηγούνται ως φυσικές αποκρίσεις και αποδεικτικά στοιχεία, πάντα ακραία, ως ενδείξεις της φυσικής κατάστασης. Η συνθήκη αυτή κατασκευάζει ένα κλίμα προστασίας των ανάπηρων ατόμων και, όσον αφορά τα ανάπηρα παιδιά, το κλίμα αυτό διαμορφώνει μια ομοιογενή αντίληψη ύπαρξης (Singh & Ghai 2009, Davis & Watson 2001). Η γενίκευση της ιδιότητας των ανάπηρων παιδιών οδηγεί σε γενίκευση του τρόπου αντιμετώπισής τους, όπως η φιλανθρωπία, ο οίκτος και η συνεχής προστασία από τη γέννηση μέχρι το θάνατο. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές, οι μαθητές είναι «χαρούμενοι» επειδή είναι ασφαλείς στο ειδικό σχολείο και καταφέρνουν να συναντηθούν με όμοιούς τους. Αυτή η γενικευτική σκίαση της αναπηρίας προκαταλαμβάνει τις αντιδράσεις μας, τοποθετώντας τα συναισθήματά μας σε ένα δίπολο: είτε σε αρνητική βάση, όπως ήταν η δική μου αίσθηση, είτε σε θετική, όπως οι απόψεις των συναδέλφων μου περί χαράς των παιδιών (Thomson 2007).

Η σχετική βιβλιογραφία πρότεινε ότι για να μπορέσουμε να συλλέξουμε περισσότερα στοιχεία, πρέπει να δίνεται έμφαση στα ίδια τα ανάπηρα παιδιά και πώς αυτά μπορούν να εκφράσουν τις εμπειρίες τους (Barnes 2003, Vlachou 2004). Όμως οι εμπειρίες τους είναι ποικιλόμορφες και επηρεάζονται από διαφορετικούς κάθε φορά παράγοντες, ανάλογα με τα υφιστάμενα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η αναπηρία δεν αποτελεί μια ομοιογενή κατηγορία ετερότητας αλλά ένα συνονθύλευμα εμπειριών συχνά διαφορετικών μεταξύ τους. Η πανσπερμία των εμπειριών μεταφέρεται από διαφορετικούς διαμεσολαβητές, οι οποίοι, ανάλογα με την περίπτωση, έχουν διαφορετικές απόψεις για το τι είναι ανάπηρο παιδί και πώς αντιμετωπίζεται η ύπαρξή του (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο). Οι αντικατοπτρισμοί αυτοί διχάζουν τη σχολική κοινότητα αλλά και τους γονείς.

Ο Λουκάς για ένα διάστημα σταμάτησε να είναι χαρούμενος στα μάτια των υπολοίπων, άρχισε να τσακώνεται με τους συμμαθητές του, γιατί τον έλεγαν χαζό. Η Ρένα, φυσιοθεραπεύτρια του λυκείου, η οποία εργαζόταν πάνω από δεκαπέντε χρόνια στο σχολείο, παρατήρησε την αλλαγή της συμπεριφοράς του Λουκά και μια

μέρα, όταν ο μαθητής πέρασε από μπροστά μας, μου είπε: «Δεν αντέχει άλλο την κατάσταση του. Τον λέει χαζό ο αδερφός του, τον λένε χαζό και εδώ, έσκασε το παιδί και είπε: άντε από κει όλοι σας».

Ήμουν παρών σε καβγά του Λουκά με έναν συμμαθητή του. Σχεδόν πιάστηκαν στα χέρια. Αντάλλαξαν βρισιές και μπήκα στη μέση πιάνοντας τα χέρια του Λουκά για να τον ηρεμήσω. Η παρουσία των επαγγελματιών είναι έντονη στους χώρους του σχολείου και πολλές σκηνές βίας διακόπτονται σε ένα γενικό κλίμα εποπτείας. Δεν επιβάλλονται ποινές στους μαθητές αλλά το συμβάν μεταφέρεται από στόμα σε στόμα και τότε παρεμβαίνει η κοινωνική υπηρεσία του σχολείου για να διευθετήσει τα όποια προβλήματα παρουσιάζονται. Οι διαφορές μεταξύ των μαθητών λύνονται με τη μεσολάβηση τρίτων, των επαγγελματιών, των οποίων κύριο μέλημα είναι η επίβλεψη στο πλαίσιο των καθιερωμένων «εφημεριών». Στο όνομα αυτής της επίβλεψης μεταφέρονται μαζί με τα γεγονότα και προσωπικά στοιχεία της ζωής των μαθητών, τα οποία δεν σχετίζονται άμεσα με τα γεγονότα μέσα στο σχολείο αλλά αποτελούν το πλαίσιο εξήγησης των συμπεριφορών των μαθητών και των γεγονότων στο σχολείο. Το στοιχείο της διαμεσολάβησης να μεν συντελεί στην αποκλιμάκωση των εντάσεων στις σχέσεις των μαθητών, αλλά παράλληλα διαμορφώνει τους όρους διαχείρισης των εντάσεων ως ζητήματος που λύνεται κάθε φορά μετατοπίζοντας και μεταφράζοντας συμπεριφορές των μαθητών σε ένα επίπεδο ειδικών παρεμβάσεων και όχι τόσο σε επίπεδο άμεσων προσωπικών σχέσεων. Ο Λουκάς, πέρα από τη δήλωσή του ότι «με λένε χαζό», δεν υποβλήθηκε σε διαδικασία περαιτέρω εξηγήσεων. Αρκούσε η συλλογή σκόρπιων πληροφοριών ότι και στην οικογένειά του έχει υποστεί φραστικές επιθέσεις, στοιχείο ικανό να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι είναι αγανακτισμένος. Ο τσακωμός μεταφράστηκε σε μια γενική αξιολογική κρίση και δεν αποτελούσε ένδειξη αυθόρμητης έκφρασης. Ο Λουκάς δεν συμμετείχε σε αυτή την αξιολογική κρίση αλλά εξακολουθούσε να λειτουργεί αυθόρμητα. Ενώ του αναγνωριζόταν το δικαίωμα της αυθόρμητης έκφρασης, δεν του αναγνωριζόταν η ικανότητα να διαχειστεί ο ίδιος το πρόβλημά του. Δεν εμποδιζόταν στο να εκφραστεί, όμως ένα πέπλο προστασίας

προάσπιζε τα συμφέροντά του, ένα πέπλο που τον υποχρέωνε σε συμφιλίωση με τις επιθέσεις που δεχόταν.

Οι Mairian Corker & John Davis (2000) αναφέρουν ότι τα ανάπηρα παιδιά στον σύγχρονο κόσμο παραμένουν χωρίς δική τους φωνή, θυματοποιούνται και δεν μπορούν να έχουν τη δυνατότητα επιλογών, με αποτέλεσμα η εξήγηση των εμπειριών τους λαθεμένα να οδηγείται από τον εκπαιδευτικό κόσμο στην ψυχοπαθολογία της αναπηρίας και όχι στην ψυχολογία της αναπηρίας (βλ. επίσης Ghai 2006, Goodley and Lawthom

2005, Finkelstein 1980). Η Αντιγόνη, η οποία χρόνια τώρα παρακολουθεί τον Λουκά ως ψυχολόγος του σχολείου, έδωσε την εξής εξήγηση: «Δεν έχει την ωριμότητα των παιδιών της ηλικίας του, το νοητικό του δυναμικό δεν μπορεί να επεξεργαστεί την πληροφορία που του δίνει το περιβάλλον, με αποτέλεσμα να γίνεται επιθετικός, και καθώς αισθάνεται μονίμως ότι υστερεί σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του, και να θέλει συνεχώς την επιβράβευση και την αποδοχή των άλλων».

Οι περιορρέουσες αντιλήψεις για την παιδικότητα και την αναπηρία συνδέθηκαν με το ζήτημα της φροντίδας και την παροχή υπηρεσιών υγείας και εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η κοινωνική έρευνα να δίνει μεγάλη έμφαση στο πώς εκφράζονται οι εμπειρίες στους χώρους αυτούς. Ελλοχεύει όμως ο κίνδυνος της παγίωσης συγκεκριμένων αντιλήψεων για το πώς μπορούν να υπάρξουν και να εκφραστούν τα ανάπηρα παιδιά (Singh & Ghai 2009). Επίσης, η αναγωγή της παιδικής αναπηρίας σε σύμβολο της «ανάπηρης οικογένειας» περιορίζει την εμπειρία των ανάπηρων παιδιών σε χώρους οικιακούς, με συνέπεια τα ανάπηρα παιδιά να γίνονται οικόσιτα σύμβολα και οι φωνές τους να υπάρχουν αποκλειστικά σε κλειστές δομές. Ως εκ τούτου οι φωνές τους υπερκαλύπτονται από τις ανάγκες των ενηλίκων και των ιδρυμάτων (Singh & Ghai 2009:137). Το γεγονός αυτό υπογραμμίζεται από το ότι τα ανάπηρα παιδιά ζουν σε έναν κόσμο που απαξιώνει τις εμπειρίες τους και δεν τις θεωρεί επιθυμητές (Watson et al 1999). Συνεπώς η κοινωνική έρευνα στρέφεται στα δομικά και θεσμικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα παιδιά. Η τάση αυτή δεν αντιμετωπίζει πλέον τα ανάπη-

ρα παιδιά ως παθητικά όντα, σιωπηλά και νοητικά στερημένα, αντίκανα να εκφραστούν. Ο Λουκάς επιθυμούσε το διάλογο, ήθελε να μαθαίνει «αν είμαστε καλά και αν περάσαμε ένα καλό σαββατοκύριακο» και ήταν πρόθυμος να πει πώς πέρασε ο ίδιος, αν βαριόταν, αν πήγε στο εξοχικό των παππούδων του και αν μάλωσε με τον αδερφό του. Τα συμβάντα όμως της ζωής του συνήθως τοποθετούνταν στο πλαίσιο της φυσικής του κατάστασης και σε σχέση με τα προβλήματα της οικογένειάς του. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς του Λουκά ποτέ δεν εμφανίστηκαν στο σχολείο. Υπήρχε μόνο τηλεφωνική επαφή κυρίως από την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό.

Οι ερμηνείες των συμπεριφορών παιδιών σαν τον Λουκά αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου διαλόγου που απασχολεί τους επαγγελματίες στο ειδικό σχολείο αλλά και τη διεθνή επιστημονική κοινότητα.

Έχει επισημανθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι διαχωρισμοί των ανάπηρων παιδιών ξεκινούν από το πώς τα ίδια αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με όρους παθολογίας (Priestley 2001), ωστόσο σε άλλες έρευνες έχει καταγραφεί ότι τα ανάπηρα παιδιά θεωρούν ότι δεν διαφέρουν σε σχέση με τα μη ανάπηρα (Singh & Ghai 2009, Watson et al 1999). [6]. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία έχει επίσης καταγραφεί ότι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των ανάπηρων παιδιών με το οικογενειακό τους περιβάλλον δημιουργούν αρνητικά στοιχεία για την αντίληψη του εαυτού τους (Breivik 2005, Haualand, Gronningsaeter and Hansen 2003, Low 1996).

Η αναπηρία ενός μέλους της οικογένειας παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της (Najarian 2006, Tripathi και Agarwal 2000). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς προσπαθούν να προστατέψουν τα ανάπηρα παιδιά τους από αρνητικές εμπειρίες του εξωτερικού κόσμου, κάνοντας τα ίδια τα παιδιά να δυσφορούν για την ασφυκτική υπερπροστασία από το γονεϊκό περιβάλλον και τις σχέσεις εξάρτησης που δημιουργούνται (Singh & Ghai 2009). Αν και οι περισσότεροι γονείς εκφράζουν θετικά συναισθήματα για την προστασία που προσφέρουν στα παιδιά τους, αρκετά ανάπηρα παιδιά νιώθουν ότι αποσυντονίζουν τη ζωή

των οικογενειών τους. Τα παιδιά είναι ευαίσθητοι δέκτες των συναισθηματικών τραυμάτων που προκαλεί η αναπηρία στην οικογένειά τους καθώς και των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που παρουσιάζονται εξαιτίας της αναπηρίας τους (Singh & Ghai 2009, Laville 2005, Sapey et al. 2005, Rolph et al. 2005). Η άρνηση να ακολουθήσουν σχολικές εκδρομές για να μην επιβαρύνουν τους γονείς τους είναι ένα από τα πολλά παραδείγματα αυτής της κατάστασης.

Ο Λουκάς συνήθως δεν συμμετείχε στις εκδρομές του σχολείου και όταν τον ρώτησα γιατί δεν θα ερχόταν να παρακολουθήσει κινηματογραφική ταινία μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, μου είπε: «Είναι ακριβό το εισιτήριο, δεν έχουμε λεφτά, γιατί πρέπει να πληρώσουμε;... Οι γονείς μου δεν έχουν λεφτά... Είναι ξένη η ταινία και εγώ δεν ξέρω να διαβάζω. Δεν θα μ'αρέσει». Τελικά το σχολείο κάλυψε το εισιτήριο του Λουκά, καθίσαμε δίπλα-δίπλα στον κινηματογράφο. Του εξήγησα ότι ούτε εγώ μπορώ να δω την ταινία. Δεν είπε τίποτα, αλλά κατά τη διάρκεια της ταινίας με χτύπαγε με το χέρι του στο πόδι και μου περιέγραφε τις σκηνές. Οι υπόλοιποι στον κινηματογράφο του έκαναν παρατήρηση. Η ταινία ήταν κωμική, γέλαγε σε όλη τη διάρκεια του έργου και χτύπαγε το πόδι του ρυθμικά όταν ακουγόταν μουσική. Βγαίνοντας από τον κινηματογράφο με ρώτησε: «Πότε θα ξαναπάμε;»

Από τη στιγμή που ο Λουκάς περνά το κατώφλι επιθετικών δράσεων, ξεκινά ένας ολόκληρος μηχανισμός ομοιογενοποίησης της κατηγορίας «νοητικά υστερημένο παιδί», μια στερεοτυπική επιβολή που δεν έχει σχέση με τις «πραγματικότητές» του ως ατόμου που εκδηλώνει αυθόρμητα τη συναισθηματική του κατάσταση. Δεν αναφερόμαστε σε μια παθητική ή ενεργητική συμμετοχή αλλά σε προκαθορισμένη ιδιότητα την οποία προσπαθεί να αναγνωρίσει γύρω του, χωρίς όμως να επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση της προσπάθειάς του.

Οι συμπεριφορές και τα συναισθήματα του Λουκά κατηγοριοποιούνται στα μάτια των άλλων, μια αέναη διαδικασία που συνοδεύει κάθε του βήμα, μια συνεχής αναρώτηση για το αν είναι χαρούμενος

ή λυπημένος σε σχέση με τη νοητική του βλάβη. Η πρόσφατη βιβλιογραφία απομακρύνεται από την ακτιβιστική τάση για τη μη κατηγοριοποίηση των βλαβών και προτείνει μια νέα αντιμετώπιση, μια κριτική ερμηνεία της εμπειρίας που αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες των επιμέρους βλαβών (Singh & Ghai 2009) ή μια άρρηκτη σχέση μεταξύ βλάβης και περιβάλλοντος (Florian et al 2006)[7]. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ταξινομικός χάρτης των συμπεριφορών, και η αναζήτηση της ύπαρξης οφείλει να αναγνωρίζει το αυθύπαρκτο της ύπαρξης πέρα από τη στοιχειοθέτηση ενεργητικών και παθητικών δράσεων. Οι ενεργοπαθητικές εξηγήσεις δεν βοηθούν στην κατανόηση των ατόμων με νοητική βλάβη. Το πώς και το γιατί της ύπαρξής τους αναφέρεται όχι στο ακατάληπτο της δράσης τους αλλά στο κοινωνικό πλαίσιο ερμηνείας της, χωρίς όμως να αρνούμαστε την προσωπική συμβολή των ατόμων αυτών.

Ο Λουκάς ζητά να μάθει από τους εκπαιδευτικούς αν «είναι καλό πράγμα που είμαι σ' αυτό το σχολείο», έχοντας κατά νου τις τραυματικές εμπειρίες από την προηγούμενη σχολική του ζωή. «Στο άλλο σχολείο με κορόιδευαν. Με έλεγαν χαζό... Πειράζει που δεν ξέρω να διαβάζω; Η μαμά μου λέει ότι δεν πειράζει, αλλά πείτε μου, είναι κακό που δεν ξέρω να διαβάζω;» Μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη αγωνία που εκφράζεται μέσα από ένα μείγμα εκδηλώσεων αγάπης για το σχολείο αλλά και εκνευρισμού όταν κάτι δεν πηγαίνει καλά, αντιδράσεις που συνοδεύονται από κρίσεις των υπολοίπων, οι οποίοι παρατηρούν όλη αυτή την προσπάθεια του Λουκά να διαπραγματευτεί την παρουσία του στο χώρο του σχολείου. Ο μαθητής κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων τριγύριζε μόνος του, δεν έπιανε κουβέντα με άλλους συμμαθητές του, όλοι όμως τον γνώριζαν και όντως κάποιοι μαθητές τού είχαν μιλήσει άσχημα, τονίζοντας τη «χαζομάρα» του.

Τον πρώτο καιρό θεωρούσα ότι οι διαφορετικές βλάβες των μαθητών (κινητική/νοητική) και η ύπαρξη μη ανάπηρων μαθητών στο σχολείο ήταν στοιχεία που δικαιολογούσαν τους διαχωρισμούς μεταξύ τους. Ναι μεν υπήρχαν μαθητές χωρίς βλάβες, οι οποίοι συγκεντρώνονταν στα «καλά τμήματα» και έκαναν παρέα μεταξύ τους, αγνοώντας τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά υπήρχαν και

μαθητές που μπερδεύονταν, συνομιλούσαν, χωρίς το κριτήριο της επαφής τους να είναι η βλάβη τους. Μπορεί η πρόσφατη βιβλιογραφία να προτείνει τη μελέτη των θεμάτων που η ίδια η βλάβη δημιουργεί στα ανάπηρα παιδιά, όμως η σχολική ζωή δεν βασίζεται αποκλειστικά σε θέματα αναγνώρισης αναγκών αλλά σε μια συνολική τοποθέτηση των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη τις συνδέσεις με γεγονότα, μνήμες, ενδιαφέροντα, επιθυμίες και ιστορίες ζωής, όχι άμεσα συνυφασμένα με αυτό που ονομάζουμε σχολική κοινότητα. Η σχολική ζωή είναι κάτι παραπάνω από τη ζωή μέσα στο σχολείο.

Στη μέχρι τώρα βιβλιογραφία τα άτομα με σοβαρές νοητικές βλάβες παρουσιάστηκαν σαν να μην έχουν μαθησιακούς στόχους (Logan et al 2001), ή ότι έχουν τοποθετηθεί στη σφαίρα μας προκαθορισμένης διαϋποκειμενικότητας, σαν άτομα τα οποία δεν ακολουθούν την υποκειμενική διάσταση της ύπαρξης ή ότι δεν συμμετέχουν στην επικοινωνία σαν προ-σύμβολα τα οποία δεν καταφέρνουν να δώσουν νοηματικό περιεχόμενο στις επικοινωνιακές στρατηγικές (Coupe O' Kane & Goldbart 1998), ή ότι δεν μπορούν να συμμετέχουν στη λογική αιτίας-αποτελέσματος (Ware 2003), αναπτύσσοντας έτσι στερεοτυπικές συμπεριφορές (Tang et al 2003) και τέλος ότι είναι άτομα υψηλού κινδύνου στο πλαίσιο του σύγχρονου ραγδαία μεταβαλλόμενου κόσμου (Cartwright & Cowie 2005). Οι παραπάνω εξηγήσεις δεν αναφέρονται μόνο σε μαθητές όπως ο Λουκάς, αλλά και σε μαθητές που για διάφορους λόγους πέραν της βλάβης βρίσκονται στο ειδικό σχολείο. Η Έλλη και ο Αργύρης, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως έχουν οριστεί από τις διαγνώσεις, είναι από τους μαθητές που ποτέ δεν συνομίλησαν με τον Λουκά. Δεν φοιτούσαν στην ίδια τάξη με τον Λουκά, αλλά και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και εκδρομών ποτέ δεν είχαν στην παρέα τους μαθητές με νοητική βλάβη. Η Έλλη και ο Αργύρης, όταν ήταν στην τρίτη γυμνασίου, στα δεκαπέντε η πρώτη και στα δεκαεπτά ο δεύτερος, απασχόλησαν έντονα το σύλλογο διδασκόντων. Έγιναν συνεδριάσεις επί συνεδριάσεων για να αποφασιστεί η «ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον». Το γεγονός ότι δεν έκαναν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά είχε χαρακτηριστεί ως «υπεροπτική συμπεριφορά» και αρκετοί εκπαιδευτικοί είχαν

εκφράσει τις αντιρρήσεις τους για την ύπαρξη των μη ανάπηρων αυτών μαθητών στο σχολείο, θεωρώντας ότι η παραμονή τους σε ένα χώρο με ανάπηρα παιδιά επιδεινώνει τα ήδη οξυμένα συναισθηματικά και μαθησιακά τους προβλήματα.

Ένα πρωινό στο σχολείο, στα μέσα του μεγάλου διαλείμματος κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές έτρωγαν το κολατσιό τους, εμφανίστηκε ένας νεαρός άντρας κρατώντας μια παραγγελία με τρόφιμα και αναψυκτικά. Κατευθύνθηκε στην αίθουσα των καθηγητών και ζήτησε την Έλλη Π. Η Αφροδίτη, η καθηγήτρια των μαθηματικών της Έλλης, αμέσως κατάλαβε ότι η Έλλη είχε παραγγείλει αναψυκτικά και τοστ για αυτήν και τον Αργύρη. Κανείς άλλος δεν ήξερε κάτι και δυο-τρεις συνάδελφοι που βρισκόμασταν στην αίθουσα είπαμε στον νεαρό άντρα ότι η παραγγελία δεν ήταν για μας αλλά για μια μαθήτριά και τον πληροφόρησαμε ότι η Έλλη Π. είναι στον δεύτερο όροφο του σχολείου, στην τάξη της. Η Αφροδίτη γνώριζε ότι η Έλλη είχε παραγγείλει τρόφιμα και στο παρελθόν μέσω κινητού τηλεφώνου. Το σχολείο δεν είχε κυλικείο, κάτι το οποίο ενοχλούσε πολλούς μαθητές. Η δημιουργία κυλικείου στο σχολείο ήταν ένα πάγιο αίτημα των μαθητών και το είχαν επισημάνει στη σχολική τους εφημερίδα. Μόλις έφυγε ο νεαρός, η Αφροδίτη νευριασμένη μας είπε για την Έλλη: «Το παίζει έξυπνη και κάνει ό,τι θέλει εδώ μέσα! Το σημερινό δεν πρόκειται να ξανασυμβεί. Θα γίνει αυστηρή παρατήρηση».

Την επόμενη ώρα είχα μάθημα στο τμήμα της Έλλης και του Αργύρη. Μόλις μπήκα στην αίθουσα είδα τους δύο μαθητές να πίνουν το αναψυκτικό τους και να τρώνε τα τοστ. Τους είπα: «Η παραγγελία ενόχλησε». Η Έλλη μου απάντησε αμέσως: «Το ξέρω. Μας έχουν κάνει παρατήρηση κι άλλες φορές. Ορισμένοι καθηγητές μας έχουν πει ότι τόσα χρόνια που δουλεύουν εδώ έχουν μάθει να μην λυπούνται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τους φέρονται όπως στα κανονικά παιδιά, αλλά όταν εμείς κάνουμε κάτι που δεν κάνουν αυτά, τότε μας φωνάζουν γιατί κάνουμε πράγματα που τα υπόλοιπα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν και ότι έτσι προκαλούμε. Τελικά ποιος κάνει διακρίσεις εδώ μέσα; Εσείς ή εμείς;» Ο Αργύρης συμπλήρωσε: «Στα σπίτια μας επικρατεί ένα χάος. Δεν βρί-

σκουμε τα πράγματά μας γιατί συμβαίνουν διάφορα. Πρέπει να μας καταλαβαίνετε και όχι να μας κάνετε παρατηρήσεις». Η Έλλη τον διέκοψε, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης άρχισαν να μπαίνουν σιγά-σιγά στην αίθουσα και να κάθονται στο θρανίο τους, ακούγοντας τι έλεγαν ο Αργύρης και η Έλλη, η οποία συνέχισε: «Η μητέρα μου δεν μου φτιάχνει πρωινό και δεν προλαβαίνω να αγοράζω γάλα και κρουασάν, γιατί το πρωί τα πάντα είναι κλειστά, το ψυγείο είναι άδειο και το σχολικό έρχεται στις επτά. Δεν καταλαβαίνω γιατί τους ενοχλούμε. Επειδή, λέει, ζηλεύουν τα άλλα παιδιά. Κανείς δεν ζηλεύει. Και ξέρετε, όταν παραπονεθήκαμε σε κάποιους καθηγητές ότι εσείς μας βάλατε τις φωνές επειδή δεν διαβάζουμε, εκείνοι μας είπαν ότι ο κύριος Λάζαρος καλά κάνει και σας βάζει τις φωνές, γιατί παρόλο που έχει πρόβλημα στα μάτια, εκείνος διαβάζει, κάνει μεταπτυχιακά, και νευριάζει να βλέπει παιδιά σαν εσάς, που ενώ έχετε δυνατότητες τεμπελιάζετε».

Μερικές μέρες αργότερα ο Αργύρης μου εξέφρασε μια επιθυμία του: «Σκέφτομαι του χρόνου, στο λύκειο, να αρχίσω να δουλεύω». «Και τι θα γίνει με το σχολείο;» τον ρώτησα. Ο Αργύρης συνέχισε: «Τα βράδια θα δουλεύω. Μ'αρέσει η μουσική, δεν ξέρω αν το γνωρίζετε, θέλω να δουλέψω ως dj για να έχω δικά μου λεφτά να αγοράσω τα ηχοσυστήματα που θέλω. Η μάνα μου δεν έχει τόσα λεφτά για να μου τα αγοράσει, δεν έχει δουλειά και δεν μας περισσεύουν λεφτά για αυτά που θέλω εγώ». Τον ρώτησα τότε: «Γιατί δεν σκέφτεσαι να πας σε νυχτερινό σχολείο; Εδώ τα μαθήματα ξεκινούν πρωί, δεν θα μπορείς να ξυπνάς νωρίς, η δουλειά του dj απαιτεί ξενύχτι». Ο Αργύρης απάντησε αμέσως: «Α, στο νυχτερινό σχολείο δεν θα είναι όπως εδώ». «Τι εννοείς;» τον ρώτησα. Ο Αργύρης, διστάζοντας κάπως να συνεχίσει, κοιτώντας έξω από την τάξη, μου είπε: «Ε, δεν είναι τόσο εύκολα όπως εδώ στο νυχτερινό σχολείο. Δεν θα έχω χρόνο να διαβάζω τα μαθήματά μου, εδώ υπάρχει κατανόηση, νομίζω ότι καταλαβαίνετε τι εννοώ».

Ότι το ειδικό σχολείο έχει λιγότερες απαιτήσεις από τους μαθητές όσον αφορά τα μαθήματα ήταν κάτι που το πίστευε όχι μόνο ο Αργύρης αλλά και άλλοι μαθητές. Ο Κωνσταντίνος, δεκαοκτώ χρονών, μαθητής με κινητική βλάβη, την ώρα που του έδινα τα

θέματα εξετάσεων στο μάθημα της φιλοσοφίας μου είπε: «Ελπίζω τα θέματα να είναι τα ίδια που θα βάζατε και σε ένα κανονικό σχολείο. Άσε που εδώ το 15 γίνεται 18». Και οι δύο μαθητές δεν είχαν φοιτήσει σε γενικό σχολείο, είχαν όμως σχηματίσει άποψη για την «ευκολία» του ειδικού σχολείου.

Η Μάρθα, μαθήτριά της τρίτης λυκείου, δεκαεπτά χρονών, η οποία έχει κινητική βλάβη, φοίτησε σε γενικό δημοτικό σχολείο. Μου περιέγραψε την εμπειρία της ως εξής: «Τα χρόνια στο δημοτικό ήταν τα χειρότερα της ζωής μου! Δεν μου έδινε σημασία κανείς, μόνο η δασκάλα της έκτης δημοτικού ήταν καλή και έχουμε κρατήσει επαφή μέχρι σήμερα. Πριν λίγο καιρό συνάντησα στο Κολωνάκι δύο πρώην συμμαθητές μου από το δημοτικό. Με αναγνώρισαν αυτοί, με πλησίασαν και... δεν ξέρω, αισθάνθηκα σαν να έλεγαν μέσα τους ...ακόμα ζει αυτή; Με τη δασκάλα μου που σας είπα έχουμε πει ότι μετά δέκα χρόνια από την έκτη δημοτικού θα συναντηθούμε όλοι οι μαθητές της. Δεν θέλω να πάω σ' αυτή τη συνάντηση, θα μου θυμίσει άσχημα πράγματα που θέλω να ξεχάσω, παρόλο που τη συγκεκριμένη δασκάλα την αγαπώ πολύ. Της το έχω πει ότι δεν θέλω να πάω και μου λέει ότι δεν έχω δικίο που σκέφτομαι έτσι. Εδώ μ' αρέσει πάρα πολύ, αφού να σκεφτείς, όταν έχει χιόνι, αυτές τις λίγες μέρες που κλείνει το σχολείο επειδή τα σχολικά δεν μπορούν να μας φέρουν, εγώ είμαι μελαγχολική. Το ξέρω ότι σ' ένα κανονικό σχολείο ίσως ήμουν μέσα στα πράγματα που λένε, όμως πίστεψέ με, δεν είναι τόσο απλό».

Η έννοια του ριζώματος, η οποία εμφανίστηκε στη φιλοσοφική σκέψη των Gilles Deleuze και Felix Guattari (1988), αποτελεί μια διαδικασία η οποία αυτή καθαυτή πραγματοποιείται ανεξάρτητα από το είδος του περιβάλλοντος. Το δέντρο της ύπαρξης ριζώνει κάθετα στη γη, οι ρίζες μπορούν να βγουν μαζί με το δέντρο, να μεταφυτευτούν, και το δέντρο μαζί με τις ρίζες να συνεχίσει να υπάρχει σε ένα άλλο περιβάλλον (Deleuze & Guattari 1988:27). Το ρίζωμα δεν αρχίζει και δεν τελειώνει, είναι συνεχώς στη μέση. Όπως αναφέρει ο Dan Goodley (2007), το ανάπηρο παιδί και το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ούτε ένας ολοκληρωμένος μαθητής ούτε μια ενιαία εννοιολογική κατηγορία, είναι ένα σώμα το οποίο μετασχη-

ματίζεται συνεχώς, ένα ατελές σώμα, μια ρίζα που απλώνει χωρίς αρχή και τέλος (Goodley 2007: 324). Πριν καν αρχίσουν να επικοινωνούν, τα σώματα του Λουκά, της Θάλειας, της Έλλης, του Αργύρη, του Κωνσταντίνου και της Μάρθας γίνονται συμβολικά αντικείμενα, τα οποία προκαταλαμβάνουν τις αντιδράσεις επικοινωνίας τους. Το σώμα τους, ένα ατελές σώμα, το οποίο ανάλογα με το περιβάλλον (στο σχολείο ή εκτός αυτού) χρησιμοποιείται με διαφορετικούς όρους κάθε φορά.

Αυτή η διαδικασία της συνεχούς μετάβασης φανερώνεται και στην περίπτωση ενός άλλου μαθητή. Ο Μάκης, μαθητής με κινητική βλάβη, μεγαλύτερος σε ηλικία από τους συμμαθητές του, γύρω στα είκοσι τέσσερα, φοίτησε και αυτός για ένα διάστημα, όπως η Μάρθα, σε γενικό σχολείο, για να είναι κοντά στην οικογένειά του. Μεγαλωμένος σε ιδρύματα, αφού η οικογένειά του τον άφησε στα χέρια της κοινωνικής υπηρεσίας του νοσοκομείου που γεννήθηκε, σε μια επαρχιακή πόλη της Πελοποννήσου. Δεν γνώριζα πολλά γι' αυτόν και ύστερα από αρκετό καιρό έμαθα από την κοινωνική λειτουργό του λυκείου ότι ο μαθητής ήταν από οικογένεια τσιγγάνων και ότι πολλά χρόνια αργότερα, ο ίδιος έψαξε και βρήκε τους γονείς του, ενώ είχε αρχίσει να φοιτά στο ειδικό σχολείο. Η κοινωνική υπηρεσία του ιδρύματος που τον φιλοξενούσε τότε τον βοήθησε να βρει τις ρίζες του. Οι σχέσεις αποκαταστάθηκαν, όταν ο μαθητής για πρώτη φορά γνώρισε τη μητέρα του, η οποία είχε ξαναπαντρευτεί με τσιγγάνικο γάμο έναν άλλον άντρα και είχε κάνει μαζί του άλλα τρία παιδιά, και ο Μάκης αποφάσισε να ζήσει μαζί τους. Η μετάβαση ήταν διπλή, από το ίδρυμα στην οικογένεια και από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Η μετάβαση αυτή δεν πέτυχε. Ο Μάκης, επιστρέφοντας στο ειδικό σχολείο της Αθήνας, σε κάθε ευκαιρία εξέφραζε την αποτυχημένη μετάβασή του, το ατελές ρίζωμά του, την ατελή παρουσία του. Συνδέθηκε φιλικά με τη Μάρθα και όσον καιρό ήταν συμμαθητές στο ειδικό σχολείο, η οικογένεια της Μάρθας τον βοηθούσε και τον καλούσε στο σπίτι τους. Ο Μάκης αισθανόταν άνετα μαζί τους και κάποια στιγμή αποκάλεσε τη μητέρα της Μάρθας μαμά. Η γυναίκα προβληματίστηκε, όπως μου είπε η Μυρτώ, κοινωνική λειτουργός του σχολείου.

Στο διάστημα αυτό ο Μάκης έφυγε από το ίδρυμα και, όπως ο ίδιος μου είπε: «Μπήκα σε πρόγραμμα ανεξάρτητης διαβίωσης». Εξακολούθουσε να είναι μαθητής του ειδικού σχολείου αλλά για πρώτη φορά με τη βοήθεια του ιδρύματος έμενε σε δικό του διαμέρισμα μαζί με άλλα παιδιά του ιδρύματος που ήταν στο ίδιο πρόγραμμα. Οι σχέσεις του με την οικογένειά του δεν κόπηκαν, υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία, ο Μάκης ενδιαφερόταν για τα μικρότερα αδέρφια του και κρατούσε πάντα ένα ποσό από το επίδομα αναπηρίας για να τους στέλνει ρούχα ή ό,τι άλλο του ζητούσαν και έμενε μαζί τους κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών.

Πολλοί είχαν υποστηρίξει τότε στο σχολείο ότι η μητέρα του Μάκη τον εκμεταλλευόταν οικονομικά και ότι ήθελε πάση θυσία ο γιος της να επιστρέψει στο σπίτι της γιατί το επίδομα αναπηρίας του Μάκη ήταν σημαντικό βοήθημα γι' αυτήν. Ο Μάκης τα γνώριζε όλα αυτά και κάποια στιγμή μου είπε: «Το ξέρω ότι η μάνα μου με θέλει πίσω για το επίδομα, αλλά τι να κάνει και αυτή, έχει τρία μικρά παιδιά. Ο πατριός μου πέθανε από το πολύ κρασί. Η μάνα έμεινε μόνη της. Τις προάλλες μου είπε στο τηλέφωνο ότι θέλει να ξαναπαντρευτεί. Είναι με έναν άντρα που έχει και αυτός άλλα τρία παιδιά. Της είπα να κάνει ό,τι θέλει, αλλά εγώ δεν συμφωνώ με αυτόν το γάμο. Ο πατέρας μου έχει ξαναπαντρευτεί και αυτός και έχει άλλα δύο παιδιά και ο αδερφός μου ο μεγάλος παντρεύτηκε επίσης και έχει δυο παιδιά. Πρόσφατα χώρισε και έβαλε στο σπίτι της μάνας τη νέα του φιλενάδα, που άκουσα πως είναι κι αυτή έγκυος, εκείνος δεν έχει μόνιμη δουλειά, δουλεύει νεκροθάφτης στο χωριό. Πόσοι να πεθάνουν σε ένα μικρό χωριό;»

Μια μέρα ο Μάκης ζήτησε από την Αφροδίτη, τη μαθηματικό του, να πάει στο διαμέρισμά του για να τον βοηθήσει να πακετάρει κάποια πράγματα γιατί θα 'ρχόταν ο αδερφός του ο μεγάλος να τον πάρει για τις καλοκαιρινές διακοπές στο χωριό. Η Αφροδίτη μου ζήτησε να τη συνοδεύσω, γιατί δεν ήθελε να τη δει μόνη της ο αδερφός του Μάκη και για να μην γίνει στόχος κουτσομπολιών. Ήταν τέλη Ιουλίου, το πρώτο καλοκαίρι μετά την αποφοίτηση του Μάκη από το ειδικό σχολείο. Ο αδερφός του Μάκη άργησε να 'ρθει. Περασμένα μεσάνυχτα χτύπησε το κουδούνι του διαμερίσμα-

τος. Η Αφροδίτη άνοιξε την πόρτα. Απέξω ήταν παρκαρισμένο ένα ακριβό αυτοκίνητο με αναμμένη τη μηχανή και η Αφροδίτη, κουβαλώντας τις βαλίτσες του μαθητή της, είδε έναν παπά χωρίς ράσο να βγαίνει από το αυτοκίνητο. Ρωτήσαμε τον Μάκη ποιος είναι ο παπάς και εκείνος μας είπε ότι ήταν ο παπάς που δίνει τις κηδείες στον αδερφό του και ήρθε μαζί του στην Αθήνα, γιατί έχουν ραντεβού στο γυρισμό με κάποιους στην Πάτρα. Θα έκαναν εκεί μια στάση πριν φτάσουν στο χωριό. Ψιθυριστά ο Μάκης μας είπε ότι ο παπάς θέλει να πάει σε οίκο ανοχής στην Πάτρα και γι' αυτό ήρθε παρέα με τον αδερφό του και ότι του παπά του αρέσουν τα αγόρια. Η Αφροδίτη ήταν αναστατωμένη. Δεν πρόλαβε να αντιδράσει. Ο παπάς βιαζόταν. Βοηθήσαμε τον Μάκη να μπει στο αμάξι, που χάθηκε μέσα στη νύχτα.

Τον Σεπτέμβρη ο Μάκης γύρισε στην Αθήνα. Μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο, παρόλο που πέτυχε στο πανεπιστήμιο της Αθήνας, κάθισε λίγους μόνο μήνες και τελικά προτίμησε να ξαναδοκιμάσει αυτήν τη μετάβαση, να επιστρέψει οριστικά πλέον στην οικογένειά του και να μην συνεχίσει τις σπουδές του. Μετά την εγκατάστασή του στο χωριό αραιώσε τις επαφές του με τους πρώην συμμαθητές του και όσοι επέμεναν να επικοινωνούν μαζί του είχαν την αίσθηση ότι ο Μάκης δεν ζει καλά εκεί και από μισόλογα που του αποσπούσαν, ρωτώντας τον με αγωνία αν του αρέσει η ζωή εκεί, ο Μάκης τους έλεγε ότι δεν είναι και τόσο ευχαριστημένος ή ότι σκέφτεται να ξαναγυρίσει ή ότι είναι κάτι το οποίο ήθελε να δοκιμάσει, να μείνει δηλαδή κοντά στην οικογένειά του, αλλά δεν ήταν και τόσο σίγουρος. Μια συνεχής διαδικασία μετάβασης χωρίς τέλος.

Πριν επιστρέψει στο χωριό του, γράφτηκε στο πανεπιστήμιο με την υποστήριξη της Αφροδίτης, της αγαπημένης του καθηγήτριας, όπως έλεγε. Η Αφροδίτη τον συνόδευσε στο πανεπιστήμιο, τον βοήθησε να μαζέψει τα βιβλία από τα βιβλιοπωλεία. Παρακολούθησε κάποια μαθήματα στο πανεπιστήμιο, αλλά πριν την εξεταστική περίοδο μας ανακοίνωσε ότι αποφάσισε να επιστρέψει στο σπίτι της μητέρας του, να κάνει πίσω, όπως είπαμε η Αφροδίτη και εγώ, αλλά από την άλλη σκέφτηκα ότι ήθελε να δοκιμάσει να ζήσει με

τους δικούς του όρους. Δεν ήμασταν σίγουροι όμως αν η επιστροφή του στην οικογένειά του ήταν δική του επιλογή ή αποτέλεσμα εκβιασμών. Ίσως ήταν ένας φόβος για το μέλλον, ότι στην Αθήνα δεν θα τα καταφέρει, ότι στο πανεπιστήμιο δεν θα τα καταφέρει, όπως δεν έγινε τίποτα, όταν πήγε στο γενικό σχολείο. Επέστρεψε και τότε πίσω στο ειδικό σχολείο. Ενώ στην αρχή στο νέο του σχολείο οι νέοι του συμμαθητές και καθηγητές τον δέχτηκαν και «τον αγκάλιασαν», όπως μου είπε, μετά σιγά-σιγά άρχισαν να τον αφήνουν μόνο του. Δεν είχε βοήθεια στα μαθήματα και έτσι πήρε ξανά το δρόμο προς το ίδρυμα και το ειδικό σχολείο.

Υπάρχει και άλλη μια έννοια που εμφανίζεται στη φιλοσοφική σκέψη των Deleuze και Guattari, είναι η «πλάνη του έμφυτου». Το έμφυτο, όπως σημειώνει ο Cliff Stagoll (2005), είναι η επιφάνεια όπου αναφέρεται στις πιθανότητες να αναδυθούν όλες οι δυνάμεις της ύπαρξης (:204). Η φαντασίωσή μας, της Αφροδίτης και εμένα, για το πώς θα ήταν η ζωή του Μάκη στην Αθήνα, αν παρακολουθούσε το πανεπιστήμιο, βασίζεται στο πραγματικό γεγονός του αντικειμένου του σώματος του μαθητή μας. Το ανάπηρο σώμα του Μάκη ήταν από τη μία μια προσδοκία να ξεπεράσει τα εμπόδια και παράλληλα μια αφορμή για αξιολογική κρίση για το πώς μπορούν να ξεπεραστούν τα εμπόδια. Αυτό το επίπεδο των έμφυτων χαρακτηριστικών του Μάκη, η σύνδεση μεταξύ εικονικού και πραγματικού, υποκειμενικών κρίσεων και αντικειμένου (ανάπηρο σώμα) διαπερνά όχι μόνο τις δικές μας σκέψεις αλλά διαφαίνεται και στη ζωή του Μάκη, σ' αυτή την αέναη μετάβαση (επιστροφή στην οικογένεια), και από την άλλη σε μια θέληση να συνεχίσει τη ζωή του ξεμπερδεύοντας, όπως μου είχε πει, με τις πληγές του παρελθόντος, να εξηγήσει δηλαδή γιατί η μητέρα του τον είχε απορρίψει. «Αν δεν το λύσω αυτό δεν θα είμαι καλά ούτε εδώ, ούτε στο πανεπιστήμιο, ούτε πουθενά», μου είχε πει.

Το έμφυτο και το ημιτελές ρίζωμα δημιουργούν ατελείς τόπους. Το αντικείμενο, το ανάπηρο σώμα δηλαδή, χαρτογραφείται στις συμπεριφορές και στις συνθήκες ζωής των μαθητών. Όπως μου είπε η Έλλη, όταν τη ρώτησα γιατί είναι εδώ, σε αυτό το σχολείο: «Γιατί στο κανονικό σχολείο θα με έλεγαν χαζή». Το ειδικό scho-

λείο ασχολείται με την Έλλη παρέχοντας διευκολύνσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών της κενών, δημιουργώντας την αίσθηση ενός «εύκολου» σχολείου, όπως επισήμαναν ο Κωνσταντίνος και ο Αργύρης, όμως και πάλι προκύπτουν προβλήματα. Όταν διαπιστώσαμε ότι η Έλλη δεν υπολόγιζε τους άλλους, δεν επικοινωνούσε δηλαδή με τα ανάπηρα σώματα, της τονίσαμε ότι «εδώ δεν μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις, εδώ είναι ειδικό σχολείο, και πρέπει να λαμβάνεις υπόψη σου ότι υπάρχουν παιδιά με αναπηρίες που δεν μπορούν να κάνουν πράγματα που κάνεις εσύ». Τότε η Έλλη μου είπε: «Αυτός είναι ρατσισμός απέναντί μου».

Αυτή η αντιπαράθεση του εικονικού και του πραγματικού αντικειμένου, είτε αυτό είναι ανάπηρο σώμα, όπως του Λουκά, της Μάρθας, της Θάλειας, του Κωνσταντίνου και του Μάκη, είτε ένα μη ανάπηρο σώμα, όπως της Έλλης και του Αργύρη, δημιουργεί συγκρούσεις για το πώς θα γίνει η μετάβαση του ανάπηρου σώματος προς το γενικό σχολείο, το πανεπιστήμιο, την Αθήνα και πώς το μη ανάπηρο σώμα θα αποδεχτεί τους όρους του ειδικού σχολείου. Κάθε περιβάλλον έχει κανόνες και απαιτεί από τους μαθητές συγκεκριμένες συμπεριφορές. Όλα τα πρόσωπα των μαθητών, διαφορετικά μεταξύ τους, συμμετέχουν σε ατελείς μεταβάσεις του συμβολικού σώματος. Υπάρχουν σε μια αέναη κίνηση, από την κουραστική διαδρομή με το σχολικό λεωφορείο της Θάλειας, το διαρκές τρεχαλητό του Λουκά στους διαδρόμους του σχολείου, μέχρι τις ασταθείς και αμφισβητούμενες παρουσίες της Έλλης και του Αργύρη και τέλος τις συνεχείς απόπειρες του Μάκη. Η κίνησή τους δεν μπορεί να ερμηνευτεί με όρους όπως «παθητική/ενεργητική συμμετοχή» αλλά χαρακτηρίζεται από συνεχείς πορείες ατελών διαδρομών, οι οποίες εξηγούν τον μεταίχμιακό χαρακτήρα της ειδικής εκπαίδευσης, σε ειδικό και σε γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

5.2 Από την Εξουσία της Διάγνωσης και της Επίβλεψης στη Διαχείριση της Υποκειμενικότητας.

Στα μέσα της δεκαετίας του '90 αναπτύχθηκε ένας θεωρητικός λόγος για την αναπηρία άμεσα επηρεασμένος από τη θεωρία του Michel Foucault, οι μελέτες του οποίου σε θέματα βιοπολιτικής, ιστορίας των ιδρυμάτων και των σωφρονιστικών συστημάτων χρησιμοποιήθηκαν για τη θεωρητική ανάλυση της ειδικής εκπαίδευσης, κυρίως για τον τρόπο οργάνωσης και το νοηματικό περιεχόμενο των ιδρυμάτων. Το ενδιαφέρον του Foucault στράφηκε στο πώς κατασκευάζεται το κοινωνικό υποκείμενο στην προσπάθειά του να δείξει την εξουσιαστική επίδραση της γνώσης (Foucault 1982:208, 1977a:206, 1977b:185). Οι έννοιες της συνειδητοποίησης και της αυτογνωσίας προτείνονται ως εξουσιαστικοί τύποι που οδηγούν στην υποκειμενοποίηση, στη διαδικασία με βάση την οποία το άτομο γίνεται «υποκείμενο προς» (Foucault 1982:212).

Για παράδειγμα, στην περίπτωση του ψυχικά ασθενή η επιστημονική γνώση έχει την τάση να ανακαλύψει πόσο παιδί είναι μέσα στην ενήλικη κατάσταση του. Η παιδικότητα και η ψυχική ασθένεια συνδέθηκαν στο επίπεδο της διάγνωσης και της επίβλεψης στο πλαίσιο των ιδρυμάτων (Foucault 1977b:193). Η επίβλεψη των διαφορετικών άλλων, όπως παρουσιάζεται στο έργο του Foucault, πραγματοποιείται μέσα από κωδικοποιημένες, σχεδόν μυστικές διεργασίες στη σιωπή της διάγνωσης. Η επιστημονική κυριαρχία

είναι παντού, εκλεπτυσμένη και απόκρυφη (Foucault 1977b:177). Η ύπαρξη των ανάπηρων μαθητών σε εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αυτού του είδους την επίβλεψη. Ένα ολόκληρο πλαίσιο στήριξης των ανάπηρων μαθητών διαμορφώνει τους όρους της ύπαρξής τους. Εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί με εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και γονείς εμπλέκονται σ' αυτή την ιεραρχική διαδικασία μέσα από αμοιβαίες εξουσιαστικές σχέσεις (Allan 1996). Η καλή συναισθηματική κατάσταση των ανάπηρων μαθητών αποτελεί κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης (ό.π.). Οι διαδικασίες αυτές οδηγούν το προσωπικό των σχολείων σε μια «αντικειμενική» αξιολόγηση των ανάπηρων μαθητών, όπου καθετί από την καθημερινή ζωή τους κρίνεται με βάση την κυρίαρχη γνώση των ειδικών επαγγελματιών. Είναι ένας εξουσιαστικός μηχανισμός που κατασκευάζει τα υποκείμενα (Foucault 1982:212). Η ομοιογενοποίηση της κατηγορίας ανάπηρος μαθητής ετικετοποιεί τον μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Allan 1996).

Η εξέταση (διάγνωση) είναι η διαδικασία με βάση την οποία δημιουργούνται οι κατηγορίες που οδηγούν στην κανονικοποίηση και στις κρίσεις απέναντι στη διαφορετικότητα (Foucault 1977b:184). Η εξέταση πραγματοποιείται ως εξής: Τα συμπτώματα αντικειμενικοποιούν το άτομο. Η εξέταση οδηγεί στην κατηγοριοποίηση του ατόμου, και με μέσο τις μετρήσεις και συγκρίσεις το άτομο αποκτά την απόλυτη ατομικότητά του σε σχέση με το τι θεωρείται κανονικό. Η ατομικότητα χαρακτηρίζεται έτσι ως κανονική ή μη κανονική (Foucault 1977b:191).

Δύο άτομα με την ίδια ιατρική διάγνωση μπορούν να τοποθετηθούν σε διαφορετικές κατηγορίες, καθώς στη διαδικασία της εξέτασης (διάγνωσης) λαμβάνονται υπόψη στοιχεία της προσωπικότητάς τους σε σχέση με τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν (γραφή, ανάγνωση, υπολογισμός αριθμών) και με βάση το οικογενειακό τους υπόβαθρο. Η διαδικασία της διάγνωσης περιλαμβάνει το ιατρικό ιστορικό του παιδιού (από τη γέννησή του μέχρι τη στιγμή της διάγνωσης), τις μαρτυρίες των γονέων και εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού κ.ά., έτσι ώστε να επιβε-

βαιωθεί η υποψία της ύπαρξης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Η ιατρικοποιημένη εκπαίδευση είναι ίσως το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο του ειδικού σχολείου και διατρέχει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι μαθητές του ειδικού σχολείου φαίνεται έτσι ότι δεν έχουν πολλά περιθώρια διαφοροποίησης στο επίπεδο των προσωπικών τους όρων δράσης. Η Έρση, νέα σε ηλικία, φιλόλογος με μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική εκπαίδευση, σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, ζήτησε οι διαγνώσεις των μαθητών να βρίσκονται στην αίθουσα των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας: «Για πολλούς μαθητές δεν μπορώ να γνωρίζω κάθε φορά τι προβλήματα αντιμετωπίζουν, και οι διαγνώσεις είναι αναλυτικό εργαλείο δουλειάς για μένα». Η επίβλεψη ως μέρος της ενταξιακής διαδικασίας δημιουργεί τους όρους λειτουργίας του τόπου, της χωροθέτησης των ανάπηρων μαθητών σε «χαμηλά» και «καλά» τμήματα. Η εξέταση/διάγνωση είναι το στοιχείο που επικυρώνει την επίβλεψη και δημιουργεί τις προϋποθέσεις άσκησης εξουσίας στους μαθητές αυτούς (Davidson 1986). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές όπως διαμορφώνονται υπό το πρίσμα της επίβλεψης στο όνομα της ένταξης εξαγούνη φαινόμενα και άτομα παρότι τη διαφορετικότητά τους (Allan 1996:226). Η επίδραση της θεωρίας του Foucault στο πώς κατασκευάζεται ο όρος μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μας βοηθά να κατανοήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι μηχανισμοί της κανονικοποίησης, είτε οδηγούμαστε στην ασυλοποίηση (ειδικά σχολεία), είτε στην ένταξη των μαθητών σε γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Δεν πρόκειται δηλαδή για διαδικασίες συμπερίληψης αλλά για ενταξιακές λογικές οι οποίες από μόνες τους ενέχουν το στοιχείο της διάκρισης. Η έννοια της συμπερίληψης δεν λαμβάνει εκ προοιμίου ως δεδομένο την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών αλλά, εφόσον παρατηρούνται, αντιμετωπίζονται στο χρόνο που εμφανίζονται σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών τη συγκεκριμένη περίοδο. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στο ειδικό σχολείο. Η διάγνωση προηγείται και προκαταλαμβάνει την ύπαρξη των μαθητών, ενισχύοντας μια διαδικασία συνεχούς επίβλεψης πριν την εμφάνιση προβλημάτων, τα οποία, έτσι όπως διαμορφώνεται η κατάσταση, θεωρείται δεδομένο ότι θα παρουσιαστούν.

Πέρα από τη γενεαλογία των ιδρυμάτων, στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης αναδείχθηκαν οι θεωρίες της κοινωνικής κατασκευής, αντίθετες με την ετικετοποίηση των ανάπηρων μαθητών, οι οποίες επικρίθηκαν ως επικίνδυνες και ότι αρνούνται τα προβλήματα των ανάπηρων ατόμων σε μια εποχή που το σύστημα των υπηρεσιών οδηγείται σε πρακτικές που εμφανίζουν την αναπηρία ως αόρατη υπόθεση (Sodar 1989). Ο Michael Oliver (1992) επισήμανε αυτό τον κίνδυνο, λέγοντας ότι η άρνηση της πραγματικότητας της αναπηρίας οδηγεί στον κίνδυνο της άρνησης της κοινωνικής συμπεριλήψης και κατ'επέκταση στην άρνηση του κράτους να μπει σε διαδικασίες ευθύνης απέναντι στα ανάπηρα άτομα και στην επικέντρωση σε ένα πολύ συγκεκριμένο κομμάτι της ύπαρξης των ανάπηρων ατόμων, τη βλάβη (Oliver 1992:21). Οι θεωρητικοί του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας και κυρίως ο Michael Oliver (1990) δεν στέκονται τόσο στη θεώρηση της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας αλλά στη θεσμική οργάνωση της κοινωνίας που δημιουργεί τις αντιλήψεις περί αναπηρίας (Oliver 1990: 82, 83). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας λαμβάνει υπόψη του τους κοινωνικούς, οικονομικούς, υλικούς και φυσικούς περιορισμούς όπως αυτοί εκφράζονται από τα ίδια τα ανάπηρα άτομα. Αυτό που συνδέει τον Foucault με τους οπαδούς του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας είναι η άρνησή του να τοποθετήσει τον εαυτό του σε κάποιο συγκεκριμένο πολιτικό και θεωρητικό ρεύμα (βλ. Rabinow 1984: 383- 384). Μια τοποθέτηση που άμεσα υπονοεί ότι οι ταμπέλες καθορίζονται από τους άλλους (ό.π.). Έτσι και οι θεωρητικοί του κοινωνικού μοντέλου (Oliver 1990, 1992, 1996, Abberley 1992) θεωρούν ότι η ταυτότητα του ανάπηρου ατόμου είναι απόρροια φυσικών, κοινωνικών και υλικών εμποδίων, κοινωνικά προσδιορισμένων.

Κριτική στο έργο του Foucault ασκήθηκε κυρίως για το ότι δεν ενδιαφέρθηκε για την κοινωνική αλλαγή και δεν κατάφερε να προτείνει λύσεις για το πώς οι σύγχρονες κοινωνίες θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν ζητήματα που απορρέουν από την ύπαρξη περιθωριοποιημένων ομάδων (Allan 1996:230, Shumway 1989:158). Δίνεται η εντύπωση στο έργο του ότι ενώ η εξουσία δημιουργεί την αντίσταση, εντούτοις η αντίσταση είναι απλά ένα στοιχείο το οποίο

επιβεβαιώνει την εξουσία και τη δύναμή της (Fairclough 1992:57). Η πεσιμιστική αυτή τοποθέτηση του Foucault (Habermas 1986), ενώ βοήθησε στην καταγραφή της φυσιογνωμίας των ιδρυμάτων και εντόπισε την κυριαρχία της διάγνωσης ως μοναδική πρακτική για την αντιμετώπιση των κοινωνικών κινδύνων στην εποχή της νεωτερικότητας, οδηγήθηκε σε έναν άκρατο λόγο περί εξουσιαστικότητας (Dreyfus & Rabinow 1986:118).

Πώς μπορεί όμως η φουκωική θεωρία να βοηθήσει την ανάλυση των εθνογραφικών δεδομένων και να κατευθύνει τους προσανατολισμούς της έρευνας πέρα από την πεσιμιστική διάθεση που δημιουργεί το κλίμα που επικρατεί στο ειδικό σχολείο; Βοηθά κυρίως στο να απεγκλωβίσουμε τη θέαση των εμπειριών της μαθητικής ζωής από τα «αντικείμενα οίκτου» ή τις «πηγές έμπνευσης» (Shapiro 1993) που οι μαθητές μπορούν να μας δημιουργήσουν σε μια πρώτη ανάγνωση και να επικεντρωθούμε στη διαπλοκή των δομικών χαρακτηριστικών του σχολείου με τις αφηγήσεις των μαθητών εξετάζοντας πιο αποτελεσματικά το κλίμα του σχολείου.

Η φροντίδα ως κύριο συστατικό μέρος της σχολικής ζωής των μαθητών δεν τους απασχολεί μόνο στο σχολείο. Από την ώρα που θα σηκωθούν από το κρεβάτι αρχίζει μια σειρά γεγονότων που τους οδηγούν στην πόρτα του σχολείου. Η φροντίδα δεν είναι το αποκλειστικό προνόμιο του ειδικού σχολείου. Το μόνο που αλλάζει είναι τα πρόσωπα. Η αλλαγή των συνθηκών φροντίδας επηρέαζε ορισμένους μαθητές όπως τον Γεράσιμο, τον Ραούλ και τον Στέλιο. Και οι τρεις είναι μαθητές με κινητική βλάβη, 16-18 χρονών. Ο Στέλιος δεν μπορούσε να πάει στην τουαλέτα χωρίς τη βοήθεια της μητέρας του. Αρνιόταν να δεχτεί τη φροντίδα των βοηθών και απαιτούσε την παρουσία της μητέρας του, η οποία ερχόταν στο σχολείο στο μεγάλο διάλειμμα, στα μέσα του ωραρίου, για να βοηθήσει τον γιο της. Ο Γεράσιμος και ο Ραούλ συνεχώς τα έβαζαν με τους βοηθούς, δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένοι απ' αυτούς. Συζητώντας με τον Γεράσιμο, πριν την έναρξη και μετά το τέλος των μαθημάτων, είχα καταλάβει ότι και η δική του μητέρα ήταν καθημερινά κοντά του όταν ο ίδιος φοιτούσε σε γενικό δημοτικό σχολείο. Ο Γεράσιμος, ενοχλημένος από τους βοηθούς του ειδικού σχολείου, μου είπε: «Αχ, πού είναι η μανούλα μου που με πήγαινε

Ψάχνει τη μητρική αγάπη, με παίρνει τηλέφωνο καθημερινά, αν και προσπαθώ να κρατώ τις αποστάσεις μου απέναντί του. Αλλά από την άλλη σκέφτομαι ότι το παιδί αυτό έχει ανάγκη από την γυναικεία παρουσία».

Η φροντίδα, η διδασκαλία, η παρουσία των άλλων μπερδεύονται στην περίπτωση του Δάνη. Το ίδιο έγινε και στη σχέση μεταξύ Πηνελόπης και Αργύρη. Η Πηνελόπη, φιλόλογος του Αργύρη, μαθητή χωρίς βλάβη, φαινόταν να έχει μεγάλη αδυναμία στον μαθητή της, χωρίς όμως, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, «να του κάνω όλα τα χατίρια, όπως δεν κάνω όλα τα χατίρια και στην κόρη μου». Η Πηνελόπη, μια γυναίκα γύρω στα πενήντα πέντε, ήταν άγαμη μητέρα και το γεγονός αυτό είχε προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών της και «είχαν γίνει πολλές συζητήσεις γι' αυτό μέσα στην τάξη, γιατί τα παιδιά θέλουν να ξέρουν και να τοποθετηθούν, γιατί πρέπει να είμαστε ειλικρινείς και όχι να κρυβόμαστε», όπως μου είχε πει η ίδια. Ο Αργύρης ποτέ δεν εξέφρασε σε άλλους διδάσκοντες τη συμπάθειά του για την Πηνελόπη, αλλά, όπως παρατήρησε η Αφροδίτη, μαθηματικός του Αργύρη: «Τη μέρα που ήρθα στο σχολείο για να πάρω τα χαρτιά της συνταξιοδότησής μου, με είδε ο Αργύρης στο γραφείο του γυμνασιάρχη και θέλησε να με αποχαιρετήσει. Μου ζήτησε το email μου για να κρατήσουμε επαφή. Βρήκα ένα χαρτί, του το έγραψα και την ώρα που του το έδινα, είδα την Πηνελόπη, η οποία παρακολουθούσε στο απέναντι γραφείο, να ανταλλάσσει ένα βλέμμα με τον Αργύρη. Την κοίταξε επίμονα την ώρα που του έδινα το χαρτί. Εκείνη τη στιγμή αισθάνθηκα ότι ο Αργύρης ζήτησε το email μου για να προκαλέσει την Πηνελόπη. Ήταν ένα ερωτικό βλέμμα».

Η Πηνελόπη μιλούσε τηλεφωνικά με τη μητέρα του Αργύρη, γνώριζε πολλές λεπτομέρειες για την ιστορία αυτής της γυναίκας και μου είχε αναφέρει για τους γονείς: «Τους συμπονώ, τους μιλώ απλά, καθημερινά, καταλαβαίνω την αγωνία τους. Η Κρίνα (έτσι λένε τη μητέρα του Αργύρη) έχει ευνουχίσει το παιδί της, φοβάται γι' αυτό και όλες αυτές οι φοβίες προέρχονται από δικές της ανασφάλειες, από τότε που κράτησε το παιδί όταν ο εραστής της δεν την παντρεύτηκε. Γι' αυτό έβαλε το παιδί σε ειδικό σχολείο. Ο

Αργύρης μου είπε ότι έχει χαρτί αυτιστικού παιδιού και όταν τον ρώτησα πώς είναι δυνατόν κάτι τέτοιο, ο μαθητής μου είπε ότι έχει μάθει τα κόλπα και παριστάνει τον αυτιστικό όταν είναι να περάσει από επιτροπές, τα ξέρει όλα αυτά μου είπε, διότι η μητέρα του δούλευε σε νοσοκομείο και έχει γνωριμίες με γιατρούς. Τόσα προβλήματα μαζεμένα, και πάλι καλά, η Κρίνα δεν έχει ανάπηρο παιδί, για σκέψου όμως τις άλλες, τι τραβάνε. Δεν ξέρω τι θα έκανα στη θέση τους. Αν είχα ανάπηρο παιδί, όχι σαν τον Αργύρη, αυτός είναι μια χαρά αγόρι, με τα προβλήματά του βέβαια, αλλά κάτι θα κάνει στη ζωή του, αν όμως είχα παιδί σαν τον Πάτροκλο, ο οποίος σε κοιτά χωρίς να μιλά, καρφωμένος στο καρότσι, δεν ξέρω τι θα έκανα. Όταν θα πλησίαζε το τέλος μου, θα έδινα ένα χάπι στο παιδί μου και ένα άλλο θα κατάπινα εγώ και θα πεθαίναμε παρέα».

Η μητέρα του Αργύρη εμφανίστηκε ελάχιστες φορές στο σχολείο, όλοι όμως οι γονείς συμμετείχαν στη διαδικασία της διάγνωσης και οι ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί ήταν σε συνεχή επαφή μαζί τους, όχι μόνο όταν παρουσιάζονταν προβλήματα εντός αλλά και εκτός σχολείου. Η φυσική παρουσία των γονέων στο σχολείο δεν ήταν έντονη. Ελάχιστοι γονείς εμφανίζονταν την ημέρα παράδοσης της βαθμολογίας. Παρατήρησα ότι ήταν συνήθως οι ίδιοι και οι ίδιοι αυτοί που εμφανίζονταν για να παραλάβουν τους βαθμούς των παιδιών τους.

Σε ορισμένες περιπτώσεις το σχολείο απαιτούσε μεγαλύτερη συνεργασία με τους γονείς. Εκτός από τη μητέρα του Στέλιου, η οποία ερχόταν στο σχολείο επειδή ο γιος της είχε επιβάλει την παρουσία της, για μια ολόκληρη χρονιά, καθημερινά και σε όλη την διάρκεια του σχολικού ωραρίου, υπήρχε και η μητέρα του Λευτέρη. Ο σύλλογος διδασκόντων και η κοινωνική υπηρεσία αποφάσισαν ότι ο Λευτέρης θα συνέχιζε την τρίτη γυμνασίου μόνο αν η μητέρα του θα ήταν παρούσα, διότι ο μαθητής είχε αναπτύξει επιθετική συμπεριφορά, δεν άκουγε κανέναν και ήταν αδύνατο να «τον κάνουμε καλά», όπως ανέφερε ο γυμνασιάρχης. Η Ανθή, η μητέρα του Λευτέρη, δεν δέχτηκε αμέσως την απόφαση αυτή. Δυσκολεύτηκε να καταλάβει ότι ένα ειδικό σχολείο δεν «μπορούσε να κάνει καλά τον γιο της». Στην αρχή ερχόταν στο σχολείο με την ελπίδα ότι ο Λευ-

τέρης με τον καιρό δεν θα είχε ανάγκη την δική της παρουσία. Όσες φορές η Ανθή έλειπε, κάτι άσχημο είχαν να της μεταφέρουν. Ο Λευτέρης ήταν εκνευρισμένος και χτύπαγε τους συμμαθητές του και αμέσως της τηλεφωνούσαν να 'ρθει να τον παραλάβει και να, την επόμενη μέρα πάλι η Ανθή ήταν στο σχολείο.

Ο Λευτέρης τότε ήταν δεκαπέντε χρονών. Σύμφωνα με τη διάγνωση είχε ελαφρά νοητική βλάβη και νευρολογικά προβλήματα. Ορισμένοι συνάδελφοι είχαν παρατηρήσει ότι η συμπεριφορά του Λευτέρη γινόταν επιθετική μετά από σαββατοκύριακο και αργίες. Είχαν δώσει την εξήγηση ότι μάλλον η μητέρα του δεν του έδινε τα απαραίτητα για την περίπτωσή του φάρμακα και τα άρχιζε κάθε Δευτέρα όταν ερχόταν στο σχολείο. Την πληροφορία αυτή είχε και η ψυχολόγος του σχολείου.

Δίδασκα στον Λευτέρη εκείνη τη χρονιά. Στην τάξη ήταν ανήσυχος και ήθελε να κάθεται δίπλα μου. Μου έπιανε τα χέρια και με ρωτούσε συνεχώς τα ίδια πράγματα. Μου ζητούσε επιμόνως να του κάνω αστεία για να γελά. Όταν καθόμουν στην έδρα για να συμπληρώσω το απουσιολόγιο και το βιβλίο ύλης στεκόταν δίπλα μου και χωρίς να του το ζητήσω, βλέποντάς με να δυσκολεύομαι, έβαζε το δάκτυλό του εκεί που έπρεπε να υπογράψω.

Η Ανθή κατά την διάρκεια των μαθημάτων καθόταν μόνη της στο προθάλαμο που ήταν οι βοηθοί του σχολείου συζητώντας μαζί τους. Την είχα δει πολλές φορές να περιφέρεται κρατώντας την τσάντα της περιμένοντας να χτυπήσει το κουδούνι για το διάλειμμα. Ήταν μια γυναίκα γύρω στα πενήντα, με προφορά που σου έδινε την εντύπωση ότι δεν ήταν μεγαλωμένη στην Αθήνα.

Ο μαθητής ήταν μονίμως κάτω από την επίβλεψη όλων μας. Με τον καιρό κατάλαβα ότι ο Λευτέρης δεν ήθελε τη φροντίδα και την επίβλεψη των βοηθών και επιζητούσε τη μητέρα του. Η πρώτη κίνησή του μετά το μάθημα ήταν να ανοίξει την πόρτα και να τρέξει να τη συναντήσει. Στεκόταν για λίγο δίπλα της και μετά άρχιζε να τρέχει στους διαδρόμους του σχολείου. Σε αρκετές περιπτώσεις η κίνηση του Λευτέρη και του Λουκά έμοιαζαν. Πορείες στο πουθενά και

συχνές παρατηρήσεις. Με έναν τρόπο ο Λευτέρης είχε επιβάλει τους όρους ύπαρξής του στο σχολείο. Αρχικά νόμισα ότι η παρουσία της μητέρας του ήταν η εύκολη λύση. Συζητώντας όμως μαζί της κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων μου είχε αναφέρει: «Είναι πολύ ευαίσθητο παιδί και στεναχωριέται που βλέπει τα άλλα παιδιά στα καρότσια. Δεν θέλει τη βία, τον ενοχλούν οι φωνές, συνεχώς του φωνάζουν και αυτό τον εκνευρίζει. Θέλει αγάπη και φροντίδα. Και εγώ στην αρχή δεν καταλάβαινα γιατί με θέλουν κάθε μέρα εδώ. Έλεγα, μα είστε τόσοι εδώ. Δεν του φέρονται καλά και ίσως καλύτερα που ήρθα εδώ. Δεν ξέρω τι θα γίνει του χρόνου...». Τα λόγια της ήταν μετρημένα, δεν έχανε ούτε λεπτό από τα μάτια της τον γιο της. Αισθάνθηκα ότι δεν ήθελε να μου πει περισσότερα, ίσως γιατί δεν ήθελε να επιβαρύνει τη θέση του γιου της και τη δική της. Εκεί δεν ήταν για να πιάνει κουβέντα με τους καθηγητές αλλά για να φυλάει τον γιο της. Μέσα στο σχολείο οι περισσότεροι γονείς ήταν πολύ προσεκτικοί σ' αυτά που έλεγαν για τη προσωπική τους ζωή. Όταν δημιουργούνταν προβλήματα, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ήταν ιδιαιτέρως διεκδικητικά. Οι βολές και οι παρατηρήσεις ήταν προς τη διεύθυνση και ποτέ δεν είδα γονέα να απευθύνεται για προβλήματα του σχολείου σε εκπαιδευτικό. Κατευθείαν πήγαιναν στα γραφεία του γυμνασιάρχη και του λυκειάρχη. Η πόρτα έκλεινε.

Σ' ένα ταξίδι της τρίτης λυκείου στο εξωτερικό είχα την ευκαιρία να μιλήσω με γονείς των μαθητών πέρα από τη στενή επίβλεψη του σχολείου. Ένα βράδυ, όταν οι περισσότεροι μαθητές παρακολούθούσαν έναν ποδοσφαιρικό αγώνα στο γήπεδο της πόλης που είχαμε επισκεφτεί, τέσσερις μητέρες, οι δύο με τις κόρες τους, η Αφροδίτη και εγώ, δεν βρήκαμε εισιτήρια για να δούμε τον αγώνα και καθίσαμε σε ένα καφέ, λίγο πιο πέρα από το γήπεδο. Είχαμε δύο ώρες στη διάθεσή μας περιμένοντας τους υπόλοιπους να βγουν. Η Ευανθία και η κόρη της Λένα κάθισαν δίπλα-δίπλα, απέναντι τους στο ίδιο τραπέζι κάθισαν η Άλμα με την κόρη της Ευγενία και δίπλα τους η Πόπη και η Φιόνα, μητέρες μαθητών που ήταν στο γήπεδο. Στις δύο κεφαλές του τραπεζιού καθίσαμε η Αφροδίτη και εγώ. Οι ταξιδιωτικές εντυπώσεις πολλές, το κλίμα ήταν ευχάριστο και όλοι χρειαζόμασταν μια ανάπαυλα από το χορταστικό πρό-

γραμμα της ημέρας. Η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από το σχολείο και την καθημερινή ζωή των μητέρων.

Η Ευανθία μονοπώλησε τη συζήτηση περιγράφοντας όλη τη ζωή της κόρης της από τη γέννησή της μέχρι σήμερα. Ο άντρας της, ο Παύλος, ήταν μαζί μας στην εκδρομή και παρακολουθούσε τον αγώνα. Η Λένα, δεκαοκτώ χρονών, με κινητική βλάβη, άκουγε προσεκτικά τη μητέρα της, συμπληρώνοντας με πρόσθετα στοιχεία, ονόματα γιατρών, φυσιοθεραπευτών και λεπτομέρειες γεγονότων που διέφευγαν από τη μνήμη της μητέρας της. Η Ευανθία, γύρω στα πενήντα πέντε, λίγο πριν τη συνταξιοδότησή της από δημόσια υπηρεσία, μας διηγήθηκε τις αλλεπάλληλες προσπάθειές της να αποκτήσει δεύτερο παιδί, πριν καταφέρει να γεννήσει τη Λένα, οκτώ χρόνια μετά την απόκτηση του γιου της. Επέρριψε ευθύνες στον γυναικολόγο της, που δεν της έκανε περιέδση, ενώ, όπως υποστήριξε, γνώριζε πόσες αποβολές είχε κάνει. Αυτό το γεγονός, τόνισε, ήταν η αιτία του πρόωρου τοκετού, τη γέννηση της Λένας, που τρεις μήνες αργότερα διαγνώστηκε ότι είχε εγκεφαλική παράλυση. Η κόρη της γνώριζε κάθε λεπτομέρεια των προσπαθειών της μητέρας της και όλα τα ονόματα των γιατρών που παρακολουθούσαν την ίδια και τη μητέρα της πριν και μετά τον τοκετό. Η Λένα είχε κάνει πολλές εγχειρήσεις στη σπονδυλική της στήλη, η εγκεφαλική παράλυση είχε προκαλέσει ημιπληγία.

Η Ευανθία μιλούσε ακατάπαυτα, μας περιέγραψε το καινούργιο τους σπίτι, το δωμάτιο της κόρης της και τα ωραία καλοκαίρια στο εξοχικό τους, το οποίο, όπως πρόσθεσε, φτιάχτηκε στα μέτρα της Λένας, με εσωτερικό ασανσέρ, με μεγάλο κήπο όπου μαζεύονται όλα τα ξαδέρφια της κόρης της, τα οποία, συμπλήρωσε, την αγαπούν πολύ και την έχουν μαζί τους σε κάθε τους έξοδο στα νεανικά στέκια.

Η Φιόνα, λίγο πριν τα πενήντα, από την Πολωνία, οικιακή βοηθός, με δύο παιδιά με μυοπάθεια, τον Κωνσταντίνο, είκοσι χρονών, και τη Λώρα, δεκαεννιά, άκουγε την Ευανθία καπνίζοντας το τσιγάρο της και κάποια στιγμή της είπε: «Στη δική σου περίπτωση οι γιατροί έχουν κάτι να πουν, σε μας δεν έχουν να προσφέρουν τίποτα, δεν

ασχολούμαστε πια μαζί τους. Ότι είναι να γίνει θα γίνει». Η Πόπη, γύρω στα σαράντα, γεννημένη στον Πειραιά, όπου δούλευε ως υπάλληλος καθαριότητας και για πρώτη φορά ταξίδευε στο εξωτερικό, διαζευμένη και μητέρα δύο αγοριών, ο μεγάλος της γιος ο Τίμος, δεκαεννιά χρονών, είχε και αυτός μυοπάθεια, είπε μετά τη Φιόνα: «Ευτυχώς οι τελευταίες εξετάσεις έδειξαν ότι ο Τίμος παραμένει σε στάσιμη κατάσταση. Όλα καλά. Εμένα αυτό που με προβληματίζει είναι το πόσο ακριβά κάνουν τα ηλεκτρικά καρότσια. Ευτυχώς που το ταμείο κάλυψε ένα μέρος του ποσού, αλλά είναι αλήτες οι εισαγωγείς, είναι όπως σε πιάσουν». Η Άλμα, από την Αλβανία, οικιακή βοηθός, σαράντα δύο χρονών, διαζευμένη επίσης, μαζί με την κόρη της άκουγαν απλά. Η κόρη της Άλμα, η Ευγενία, έχει παράλυση στο δεξί της χέρι εξαιτίας ενός όγκου στον εγκέφαλο. Η Άλμα πήρε το λόγο μόνο όταν η συζήτηση στράφηκε στα μαθήματα. Τότε με πολύ σοβαρό ύφος είπε: «Εμένα αυτό που με νοιάζει πιο πολύ απ' όλα είναι να μπει σε μια σχολή η Ευγενία, να βρει μια δουλειά αργότερα και να ζήσει καλύτερα από μένα. Μόνο γι' αυτό ζω». Η Φιόνα τότε της είπε: «Ε, να προσέχουμε λίγο και τον εαυτό μας, βρε Άλμα. Θα μου πεις ποια μιλάει τώρα, που τρέχω όλη μέρα. Αλλά πότε-πότε κλέβω λίγο χρόνο και πηγαίνω και παίζω μπριτζ». Η Ευγενία τότε είπε στη Φιόνα: «Πείτε τα, κυρία Φιόνα, αυτά να τα ακούει η μητέρα μου που είναι συνεχώς από πάνω μου!» Οι γυναίκες τότε γέλασαν. Η Άλμα με ρώτησε: «Εσείς τι λέτε, κύριε Λάζαρε; Θα τα πάνε καλά τα παιδιά;». Η Αφροδίτη με πρόλαβε: «Μια χαρά θα τα πάνε, Άλμα, υγεία να υπάρχει και μια χαρά θα πάνε όλα».

Οι τεχνολογίες και η ιατροκοιμημένη λογική στο πλαίσιο των γενετικών ελέγχων προκαθορίζουν τις αντιλήψεις για τις κάθε λογής βλάβες, προσανατολίζοντας παράλληλα τις εξηγήσεις για το τι είναι ποιότητα ζωής και ανθρώπινη ύπαρξη, δίνοντας συγκεκριμένο νοηματικό περιεχόμενο στην ανθρώπινη δράση (Tremain 2006:36). Η καθολικότητα της βιοεξουσίας, σύμφωνα με τον Foucault (1997:73), δημιουργεί την αίσθηση της φιλελευθεροποίησης και των πολλαπλών επιλογών, μέσα όμως σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ερμηνείας, το οποίο επιβάλλει την εξουσιαστικότητά του. Όμως οι αναφορές της Ευανθίας στο ιατρικό λάθος δεν αιτιολο-

γούν μόνο τη βλάβη της κόρης της. Η επαναλαμβανόμενη διήγηση, η οποία φανερώνεται από τις παρεμβάσεις και την επαναφορά γεγονότων από την κόρη της, δείχνει ότι η σχέση των γυναικών, πέρα από τις βιοεξουσιαστικές τους εμπειρίες, επηρεάζεται και από μια δυναμική συμβάντων της σχολικής και της κοινωνικής τους ζωής. Αν τοποθετήσουμε τις διηγήσεις αυτές στο γενικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, τότε θα δούμε ότι η Λένα, ως μαθήτρια, είναι ήδη προετοιμασμένη για τα «λάθη» της διαδικασίας της ζωής της, ως αποτέλεσμα ιατρικού λάθους, από τις αλληπάλληλες αξιολογικές κρίσεις της μητέρας της και της ίδιας κατόπιν. Δεν αναφερόμαστε στις διαδικασίες προσαρμογής τους ως φυσικό επακόλουθο της παρουσίας τους σε συγκεκριμένα ιατρικοκεντρικά περιβάλλοντα, αλλά στη διαχειριστική ικανότητα της συμμετοχής τους σ' αυτά. Η Ευανθία απαρίθμησε μια σειρά από ονόματα φυσιοθεραπευτών, κοινωνικών λειτουργών, νευρολόγων, ορθοπαιδικών και ψυχολόγων, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την κόρη της όλο το διάστημα της σχολικής της ζωής. Ήταν θετικές και αρνητικές κρίσεις, οι οποίες όμως μου έδωσαν την εντύπωση μιας συνεχούς εποπτείας του χώρου. Η εξουσιαστικότητα των ιδρυμάτων δεν αντιμετωπίζεται από την Ευανθία και την Λένα ως αποκλειστικά καταπιεστικός μηχανισμός, αλλά και ως αφορμή αναδιατύπωσης των διαφορετικών όψεων της υποκειμενικότητάς τους. Συχνές αναφορές για τα καλοκαίρια στο εξοχικό τους, την αγορά ακριβού διαμερίσματος και λεπτομερειών των συγγενικών τους σχέσεων, έδιναν την εντύπωση ότι η αναπηρία και η σχολική ζωή αποτελούσαν αφορμές έκφρασης ενός περίπλοκου συμβολικού κεφαλαίου και δικής τους αντίληψης περί υπεροχής και εποπτείας. Με άλλα λόγια δεν ήταν ένας προσωπικός λόγος που έδινε την εντύπωση της καταπίεσης αλλά μιας προσωπικής έκφρασης επιτυχίας.

Η Αφροδίτη, που όλη αυτή την ώρα άκουγε σιωπηλή τη διήγηση της Ευανθίας, σε κατ' ιδίαν συζήτηση αργότερα μου είπε: «Ήταν μια προσπάθεια απενοχοποίησης της μητέρας». Δεν ήμουν σίγουρος ότι ήταν αυτό ή αποκλειστικά αυτό. Η διήγηση δεν είχε εξομολογητικό ύφος, οι υπόλοιπες μητέρες γνώριζαν πολλά πρόσωπα και καταστάσεις, το ίδιο και οι κόρες τους. Δεν ήταν μια αποκαλυπτική συζήτηση συνειδητοποίησης κρυφών σκέψεων. Κυρίως έμοι-

αίξε σαν μια προσπάθεια οριοθέτησης και συνάμα φαντασίωσης του προσωπικού και του κοινωνικού, όχι με όρους υποταγής/αντίστασης αλλά με όρους οι οποίοι ερμηνεύονται στο επίπεδο της ηρεμίας της αφηγηματικής ειλικρίνειας, όταν η «τραγικότητα» του συμβάντος είναι πλέον παρελθόν. Το ενδιαφέρον τους μετατοπίστηκε στη συνέχιση των σπουδών, με την αγωνία της Άλμας για το τι θα γίνει μετά το σχολείο και τη διαβεβαίωση της Αφροδίτης ότι «όλα θα πάνε καλά», αν υπάρχει υγεία. Μια γενική ευχή που δεν συνδέεται αποκλειστικά με τις φοβίες και τα άγχη της αναπηρίας.

Η σχέση του προγεννητικού ελέγχου και των ιατρικών πρακτικών δεν αποτελεί αποκλειστικά ένα είδος βιοεξουσίας αλλά είναι ένα στοιχείο μόνο μας μετασχηματίζουσας δυναμικής διαδικασίας, η οποία εμπλουτίζεται στη διάρκεια του χρόνου με προσωπικά βιώματα, όχι κατανάγκη μέσα στο κλίμα της καταπιεστικής λογικής. Η αναπηρία μπορεί να είναι και το έμβλημα της παρουσίας, λόγος διαπραγμάτευσης του εαυτού και όχι ένα μονίμως καταπιεστικό σύμβολο ρόλων, όπως είναι η φυσικοποίηση της γυναικείας υπόστασης, της μητρικής προστασίας του ανάπηρου παιδιού. Η φεμινιστική προσέγγιση έδωσε έμφαση στο βιοεξουσιαστικό περιεχόμενο των τεχνολογιών ως μέσο κρατικού ελέγχου της γυναικείας υπόστασης (Tremain 2006, Weir 1996), όπως αυτό διαφαίνεται στα λεγόμενα της Ευανθίας, με τη συμμετοχή της κόρης της. Όμως η αφηγηματική διάθεση δεν εκλαμβάνεται μόνο ως βήμα απελευθερωτικού λόγου αλλά ως προσπάθεια διαχείρισης του χρόνου, των προσπαθειών πριν από τον τοκετό, του αποτελέσματος, των σχέσεων που αναπτύχθηκαν κατόπιν στην αγωνία για το αύριο. Η αναπηρία στη σχολική ζωή, όχι μόνο υπό το πρίσμα ενός έμφυλου λόγου, αλλά μιας διάθεσης επηρεασμένης από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η συντροφικότητα, η συνάντηση, το μοίρασμα απέναντι στο συμπαγές αδιαμοίραστο της βλάβης, όλα αυτά φέρνουν στο προσκήνιο γεγονότα εκτός σχολείου. Η συνάντηση μητέρων, παιδιών και εκπαιδευτικών, περισσότερο από οτιδήποτε, δημιούργησε την ανάγκη του μοιράσματος πέρα από τις διαφορετικές τους ερμηνείες πάνω σε προσωπικά ζητήματα. Το μοίρασμα, από μόνο του ως διαδικασία, προσφέρεται για κάθε λογής αξιολογικές κρίσεις γύρω από ενοχές ή ανεκπλήρωτες επιθυμίες ή παραμέληση της προσωπι-

κής ζωής χάριν των παιδιών. Όμως, παράλληλα, αποτελεί μέσο σύγκρισης των εμπειριών, κάτι το οποίο, σε κάθε μικρή ή μεγάλη ιστορία αυτής της εθνογραφίας, παραμένει το σταθερό στοιχείο στρατηγικών επιβίωσης, φαινομενικά ατελών αλλά διαχειριστικά εκλεπτυσμένων.

Την επόμενη βραδιά, ύστερα από μια εξαντλητική μέρα ξεναγήσεων στα αξιοθέατα της πόλης, ευχαριστημένοι όλοι μας, περπατώντας προς άγνωστη κατεύθυνση, γελώντας και πειράζοντας ο ένας τον άλλον, η Φιόνα μας πρότεινε να σταματήσουμε σε ένα μπαρ, να πιούμε ένα ποτό πριν φτάσουμε στο ξενοδοχείο. Η Αφροδίτη, όπως μου είπε μετά, είχε καταλάβει την επιθυμία της Φιόνας να μιλήσει και να μοιραστεί μαζί μας τις σκέψεις και τα συναισθήματά της. Βρήκαμε ένα μπαρ, ο Κωνσταντίνος και η Λώρα, τα παιδιά της Φιόνας, αντέδρασαν: «Είμαστε κουρασμένοι, μαμά, τι τα θες τώρα αυτά;» Η Φιόνα με ευγενικό τρόπο τους έδωσε να καταλάβουν ότι έχει ανάγκη να πιει ένα ποτό, και ο Κωνσταντίνος υποχώρησε: «Εντάξει, μαμά, αλλά όχι για πολύ». Το μπαρ είχε ηλεκτρονικά παιχνίδια και μπιλιάρδο και όση ώρα η Φιόνα, η Αφροδίτη, η Άλμα, η Πόπη και εγώ πίναμε το ποτό μας, ο Κωνσταντίνος με την Λώρα, την Ευγενία και τον Τίμο απομακρύνθηκαν από το τραπέζι μας παρακολουθώντας μια παρτίδα μπιλιάρδο.

Η Φιόνα παρήγγειλε και δεύτερο ποτό. Καπνίζοντας ασταμάτητα, άρχισε να μιλά για τη δική της ζωή. Οι υπόλοιποι την ακούγαμε με προσοχή. Η Φιόνα είχε αποκτήσει πέντε παιδιά, τα τρία μεγαλύτερα παιδιά της, δύο κορίτσια και ένα αγόρι, είχαν μυοπάθεια, οι δύο μικρότερες κόρες της δεν είχαν καμία βλάβη. Άρχισε να διηγείται το χρονικό του θανάτου της πρώτης της κόρης, της Λουκίας: «Ήταν ξαφνικό. Την προηγούμενη μέρα τα παιδιά είχαν πάει με το σχολείο να δουν το καινούργιο αεροδρόμιο. Το βράδυ της ίδιας μέρας η Λουκία ανέβασε πυρετό και τα ξημερώματα της επομένης πέθανε. Δεν θα ξεχάσω ποτέ πόσο με βοήθησε ένας οδηγός του σχολείου. Ήταν λίγο πριν τη μεγάλη εβδομάδα, το σχολείο θα έκλεινε για διακοπές. Εγώ χαμένη. Ήρθε στο σπίτι μου και μου έδωσε τα κλειδιά του εξοχικού του στο Ναύπλιο. Μάζεψα τα παιδιά και πήγαμε για δέκα μέρες εκεί, μόνοι μας. Ο άντρας μου δεν

ήταν μαζί μας. Ο άντρας μου ήταν ένας πολύ όμορφος άντρας, ευτυχώς οι κόρες μας του μοιάζουν. Τον γνώρισα τον πρώτο καιρό που ήρθα στην Ελλάδα. Ήταν Τούρκος, δεν ζει πια. Ασχολιόταν με τα παιδιά με τις ώρες...».

Η Λώρα μας παρακολουθούσε από μακριά. Πλησίασε και ζήτησε από τη μητέρα της να φύγουμε. Δεν ήθελε να συνεχιστεί άλλο αυτή η συζήτηση. Ο Κωνσταντίνος δεν πλησίασε. Η Φίονα την παρακάλεσε να μείνουμε ακόμη λίγο. Η Λώρα έκανε μεταβολή με το αμαξιδίό της και απομακρύνθηκε. Η Φίονα συνέχισε: «Η Λώρα και ο Κωνσταντίνος ποτέ δεν είπαν τίποτα για το χαμό της αδερφής τους. Έβαλα τα πράγματά της σε μια κούτα, μόνο το καρότσι της έμεινε έξω. Η Λώρα δεν ήθελε με κανέναν τρόπο να κρατήσει πράγματα της αδερφής της, ούτε το καρότσι της. Όταν της πρότεινα να κρατήσει το καρότσι της αδερφής της, η Λώρα μου είπε, όχι δεν το θέλω, τι θα πει η Λουκία αν εγώ πάρω το καρότσι της;» Η Λώρα επέστρεψε ξανά στο τραπέζι μας. Αυτή τη φορά ήταν πειστική. Η Αφροδίτη κατάλαβε ότι η Λώρα δεν άντεχε άλλο να βλέπει τη μητέρα της να μας μιλά για το θάνατο της αδερφής της. Σηκωθήκαμε όλοι και στην έξοδο ο Κωνσταντίνος με πλησίασε και μου είπε: «Και τι έγινε τώρα που χάσαμε τόσο χρόνο στο μπαρ;»

Μέσα σ' αυτό το κρυμμένο διαχειριστικό παιχνίδι οι ανάπηροι μαθητές σαν τον Δάνη, τον Κωνσταντίνο ή την Λώρα, ετικετοποιούνται ως «χειριστικοί» ή «καταγγελτικοί» ή ως «παθητικοί» και «ενεργητικοί», χαρακτηρισμοί που συχνά ακούστηκαν γι' αυτούς μέσα στο σχολείο. Οι παραπάνω επιθετικοί προσδιορισμοί δεν εξηγούνται ως έχουν αλλά με βάση κάτι που συνήθως ξεχνάμε στο πλαίσιο της ιατροκοποιημένης εκπαίδευσης, ότι δηλαδή οι μαθητές, όσο διαφορετικά και αν εκφράζονται, έχουν διαχειριστικές δυνατότητες ακόμη και αν βρίσκονται σε ένα καταπιεστικό περιβάλλον, όπως έχει χαρακτηριστεί το ειδικό σχολείο. Εντοπίζεται δηλαδή ότι η αναπηρία δεν είναι το προνόμιο συγκεκριμένων χώρων αλλά κατασκευάζεται συνολικά σε κάθε χώρο και σε κάθε είδους αναφορές στο χρόνο. Η αναπηρία δεν είναι μόνο στο ειδικό σχολείο, είναι παντού. Επιπλέον, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο ειδικό σχολείο μας αποκαλύπτουν ότι οι έννοιες της φροντίδας, της επί-

βλεψης, καθώς και της αναπηρίας, να μην κινούνται στα όρια των κοινωνικών τους προσδιορισμών, αλλά συνάμα επηρεάζονται και από τα ρευστά όρια των προσωπικών διαπραγματεύσεων, δεν υποκούνται δηλαδή αποκλειστικά σε εξουσιαστικές λογικές. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αποτελεί το πλαίσιο εξήγησης της αναπηρίας με κοινωνικούς όρους, όμως δεν παύει να είναι ένα μοντέλο που εφαρμόζεται καλύτερα όταν τοποθετήσουμε τον εαυτό μας κοντά στις προσωπικές στρατηγικές, πέρα από τα όποια κοινωνικά συμφραζόμενα. Η στενή προσωπική επαφή οδηγεί στη συνειδητοποίηση του φαντασιακού εαυτού, του στοιχείου δηλαδή της διαφορετικότητας που υπάρχει σε όλους μας, ακόμη και αν στοχεύουμε σε κοινούς στόχους, όπως είναι η βελτίωση των συνθηκών της ζωής μας. Εντούτοις οι συνδέσεις της οικιακότητας με την επίβλεψη και τη φροντίδα ενισχύουν το πέρασμα από το σπίτι στο σχολείο με τις προσωπικές κάθε φορά διαπιστώσεις για το «ευάλωτο της αναπηρίας». Η αναζήτηση της μητρικής φροντίδας μέσα στο σχολείο από τον Στέλιο και τον Λευτέρη, η «αγνή αγάπη» του Δάνη για την Αγγέλα, ο κρυφός ερωτισμός μεταξύ Πηνελόπης και Αργύρη, ο έλεγχος της Λώρας και του Κωνσταντίνου στη διάθεση εξομολόγησης της μητέρας τους, καθώς και η συμπληρωματική σχέση Ευανθίας και Λένας για την από κοινού εξήγηση των αιτιών της βλάβης της δεύτερης, μπορεί να είναι ζητήματα που επιδέχονται πολλές αναλύσεις και, όπως φαίνεται από τα εθνογραφικά στοιχεία, δεν οδηγούν σε γραμμικές σχέσεις με την αναπηρία αλλά επιτρέπουν την ύπαρξη διαμεσολαβητών. Φανερώνουν επίσης ότι η φροντίδα και το επακόλουθό της, η επίβλεψη, διασταυρώνονται με διαφορετικές κάθε φορά προσωπικές εκτιμήσεις. Η κίνηση της αναπηρίας προς την ικανότητα είναι αμφίδρομη διαδικασία ατελών συνδέσεων του προσωπικού με το κοινωνικό, δημιουργώντας το κλίμα του αδιαμοίραστου της βλάβης αλλά και της ικανότητας. Το ειδικό σχολείο είναι ο τόπος όπου συμπυκνώνει τις υπάρξεις των μαθητών σε κρυμμένες υποκειμενικότητες, που εσφαλμένα αναφέρθηκαν από τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία ως παθητικές ή ενεργητικές. Περισσότερο οι φωνές των μαθητών μοιάζουν σαν φανερές προσπάθειες λογικών επιβίωσης, οι οποίες επικυρώνονται όμως μόνο μέσω της διάγνωσης εξωτερικών χαρακτηριστικών του εμφύτου, όπως και αν το ονομάσουμε, χαρά, προστασία, μητρική αγάπη

ή αντίσταση και ερωτισμό. Δεν αναφερόμαστε σ’ αυτά σαν συναισθηματικές καταστάσεις και αποκρίσεις αλλά σαν στοιχεία που εξηγούν το παράδοξο της στήριξης των εξουσιαστικών λογικών της διάγνωσης και της επίβλεψης από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι φαίνεται ότι ούτε αποδέχονται αλλά και ούτε αρνούνται την προστασία και τη φροντίδα. Τις απαιτούν με έναν αμφίσημο τρόπο, γεγονός το οποίο δεν μπερδεύει μόνο τον εθνογράφο αλλά όλη τη σχολική κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Απεικονίσεις της Αναπρίας στις Σχέσεις του Ειδικού Σχολείου με την Κοινότητα

Κάποτε θα 'ρθουν να σου πουν
πως σε πιστεύουν, σ' αγαπούν
και πως σε θένε.

Έχε το νου σου στο παιδί
κλείσε την πόρτα με κλειδί
ψέματα λένε.

Στίχοι από το τραγύδι «Κάποτε θα 'ρθουν...»
Μουσική: Μίκης Θεοδωράκης, Στίχοι: Λευτέρης Παπαδόπουλος,
Πρώτη εκτέλεση-ερμηνεία: Πάυλος Σιδηρόπουλος, Ο Ασυμβίβαστος,
(Ο εύκολος δρόμος), (Soundtrack), 1979, Zodiac

Εισαγωγή

Η καθημερινή επαφή με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι συχνές συζητήσεις μαζί τους στο πλαίσιο των καθηκόντων μου, δεν μου έδιναν πολλά περιθώρια να φανταστώ πώς θα σκεφτόμουν για τους μαθητές μου αν τους συναντούσα τυχαία σε εξωσχολικούς χώρους. Η οργάνωση της σχολικής ζωής δεν άφηνε επίσης πολλά περιθώρια διαφυγής από τη ρουτίνα του εργασιακού μου χώρου. Η διαδρομή προς και από το σχολείο ήταν πηγή άγχους για μένα, λόγω της δυσκολίας μου να κινηθώ με σχετική ασφάλεια, διασχίζοντας καθημερινά μια μεγάλη απόσταση σε μια απροσπέλαστη πόλη όπως είναι η Αθήνα. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπιζα αυτό το ταξίδι, αυτήν τη μακρινή διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο, ένιωθα ότι μου είχε δημιουργήσει την αίσθηση ενός κλειστού επέκεινα, αίσθηση η οποία με τον καιρό κατάλαβα ότι δεν με βοηθούσε να δω το ειδικό σχολείο ως μέρος ενός ευρύτερου όλου. Τον πρώτο καιρό απέφευγα να συμμετέχω σε εκδηλώσεις του σχολείου εκτός της αυλόπορτάς του, χρειαζόταν να πιέσω τον εαυτό μου για να ακολουθήσω την πορεία του σχολείου προς τα έξω, δισταγμοί και φοβίες που ως ένα βαθμό ξεπεράστηκαν

μόνο όταν αποφάσισα να ξεκινήσω την εθνογραφική μου έρευνα.

Από την άλλη πλευρά, η βλάβη μου είχε γίνει μέρος της ζωής μου, είχα οργανώσει δηλαδή τη μέρα μου με τρόπο ώστε να ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, έτσι ώστε δηλαδή η οργάνωση του σχολικού ωραρίου και οι επαγγελματικές μου υποχρεώσεις να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο της όρασής μου, η οποία σταδιακά ελαττωνόταν. Κάθε Κυριακή βράδυ έκλεινα τηλεφωνικά τα ραντεβού όλης της εβδομάδας με την εταιρεία ταξί που είχα επιλέξει για να με πηγαινοφέρει στο σχολείο. Ο τρόπος αυτός είχε γίνει για μένα ένας προορισμός, ένας τρόπος συγκεκριμένος, μέσα σε ένα χαοτικό πολεοδομικό συγκρότημα, ένας τρόπος απομονωμένος, όπου η άφιξή μου σε αυτόν ήταν η κατάληξη μιας κουραστικής διαδρομής, που προσπαθούσα, όσο το δυνατόν, να είναι ασφαλής, προγραμματισμένη στις περισσότερες λεπτομέρειές της, για να φτάνω εγκαίρως στο καθορισμένο μου ραντεβού με τους μαθητές μου.

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσω να δείξω τη σχέση του «κλειστού» αυτού τρόπου με την ευρύτερη κοινότητα, μια σχέση δύσκολη, γεγονός που δεν οφειλόταν μόνο στη δική μου δυσκολία να καταγράψω εικόνες από τα έξω ή στον τρόπο με τον οποίο κινιόμουν στο χώρο, αλλά κυρίως οφειλόταν στη γενικότερη αίσθηση περί αναπηρίας και εκπαίδευσης. Αρκετοί άνθρωποι του δικού μου περιβάλλοντος μου είχαν εκμυστηρευτεί ότι αν βρισκόντουσαν στη δική μου θέση δεν θα άντεχαν να δουλεύουν με ανάπηρα παιδιά και μια φίλη μού είχε πει, μεταξύ αστείου και σοβαρού: «Η δυσκολία σου στο να δεις καθαρά, σε γλιτώνει. Καλύτερα που δεν βλέπεις τι γίνεται στο σχολείο, χωρίς να το καταλαβαίνεις προστατεύεσαι. Εγώ, την πρώτη φορά που ήρθα μαζί σου στο σχολείο, έκανα μια βδομάδα για να ξεπεράσω το σοκ».

Οι βλάβες των μαθητών μου μαζί με τη δική μου βλάβη, θεωρούσα, τις περισσότερες φορές, ότι δεν ήταν κάτι άλλο από ό,τι φαινόταν στα δικά μου μάτια. Η δύναμη της συνήθειας, η παρουσία όλων μας στο σχολείο, δεν οδηγούσαν κατανάγκη σε δεύτερη ανάγνωση των εικόνων, όλα γίνονταν γιατί έτσι έπρεπε να γίνουν. Οι μαθη-

τές που κάθονταν σε αμαξίδια, κι όσοι από αυτούς μπορούσαν τα κυλούσαν με τα χέρια τους, και από την άλλη, η κίνηση των χεριών μου να φορώ τα μεγάλα μαύρα γυαλιά μου αμέσως μόλις έβγαινα από τις αίθουσες διδασκαλίας, γιατί με τύφλωνε εντελώς το φως της μέρας, ήταν τα αποδεικτικά στοιχεία των εξωτερικών χαρακτηριστικών της αναπηρίας, δεν ήταν όμως εικόνες συνηθισμένες στα μάτια ανθρώπων που δεν είχαν καθημερινή επαφή με το σχολείο.

Λίγες μέρες πριν αρχίσω να εργάζομαι στο ειδικό σχολείο, επισκέφτηκα τη διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία υπάγεται διοικητικά το σχολείο. Εκεί, μία συνάδελφος που εργαζόταν ως διοικητική υπάλληλος, αφού με εξυπηρέτησε δίνοντάς μου πληροφορίες για το πώς θα πήγαινα στο σχολείο, μου είπε: «Συνάδελφε, εσείς ελπίζω να τα καταφέρετε. Άλλοι συνάδελφοι δεν ήθελαν να διδάξουν σε αυτό το σχολείο και μας ζήτησαν να τους τοποθετήσουμε σε άλλο. Εγώ, μια φορά επισκέφτηκα το σχολείο και δεν άντεξα να μείνω εκεί πάνω από μια ώρα». Μια άλλη συνάδελφος που στεκόταν δίπλα μου, συμπλήρωσε: «Εσείς θα είστε πολύ χρήσιμος σε αυτό το σχολείο. Τα παιδιά αυτά έχουν μεγάλη ανάγκη από ανθρώπους σαν εσάς». Κατάλαβα ότι αναφερόταν στο γεγονός ότι ο ίδιος είμαι ανάπηρο άτομο. Όταν, τρία χρόνια μετά, αποφάσισα να προχωρήσω σε ανθρωπολογική μελέτη σε θέματα αναπηρίας, έχοντας εξοικειωθεί με τη ζωή στο σχολείο, μου ήρθαν στο μυαλό τα λόγια των συναδέλφων. Τη μία από αυτές έτυχε να τη συναντήσω και άλλες φορές στη διεύθυνση και πάντα με ρωτούσε πώς μου φαινόταν η ζωή στο σχολείο. Μια φορά, με συνόδευσε μέχρι το δρόμο και περίμενε δίπλα μου για να με βοηθήσει να σταματήσω ταξί. Όταν σταμάτησε το ταξί και κάθισα στο πίσω κάθισμα, έσκυψε απέξω από το παράθυρο του συνοδηγού και μου είπε: «Να ξέρεις ότι σε θαυμάζω».

Η θέα του ανάπηρου σώματος, η φαινομενική του αταξία μπορεί να προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα ή θαυμασμό σε έναν επισκέπτη του σχολείου, ο οποίος δεν δικαιολογεί με τον ίδιο τρόπο την ακαταστασία που επικρατεί σε ένα παιδικό δωμάτιο με την ακαταστασία σε μια τάξη ανάπηρων μαθητών (Mitchell 2001:392). Η εικόνα των ανάπηρων μαθητών και οι σκέψεις των παρατηρη-

τών τους, όπως εκφράζονται στο πλαίσιο της συναδελφικής αλληλεγγύης, δημιουργούν ένα ενδιάμεσο κενό μεταξύ ορατών σωμάτων και αόρατων τρόπων αντίληψης, ένα κενό μέσα στο οποίο φαίνεται ότι πραγματώνεται η δράση των μαθητών και του σχολείου σε αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το κενό αυτό γεμίζει από τις μύχιες σκέψεις μας, που συχνά, όπως στα λόγια των συναδέλφων στο γραφείο της διεύθυνσης, εκφράζονται μέσα από ένα λόγο υπερτονισμού των ανάπηρων σωμάτων (Mitchell, 2001:393). Μιλάμε, σχολιάζουμε τα ανάπηρα σώματα, είτε αναφερόμενοι στη δική μας δυσκολία να αποδεχτούμε τους όρους της αναπηρίας είτε δίνοντας έμφαση στις προσπάθειες των ανθρώπων που συνεργάζονται ή πρόκειται να συνεργαστούν (η δική μου περίπτωση τότε) με τους ανάπηρους μαθητές. Αυτός ο λόγος εγκλωβίζει τις εικόνες των μαθητών σε προσωπικές εκτιμήσεις για το πώς τα διαφορετικά από μας σώματα μπορούν να υπάρξουν στο χώρο και στο χρόνο (ό.π.).

Πολλοί συνάδελφοι μέσα στο σχολείο εξηγούσαν τις αντιδράσεις των ανθρώπων εκτός σχολείου που έρχονταν σε επαφή με τους μαθητές σε επισκέψεις, σε προγραμματισμένες ή τυχαίες συναντήσεις, ως συμπεριφορές ανθρώπων που δεν είχαν την ίδια γνώση με αυτούς σε θέματα αναπηρίας.

Για τον Jean Paul Sartre (1966) η θέαση του άλλου αποτελεί ένα είδος απειλής για την ύπαρξη του θεατή, μια απειλή η οποία μεταβιβάζεται στο εσωτερικό του σώματός του, ενός σκοτεινού σώματος που κλονίζει την ιδέα της ύπαρξης.

Τα λόγια των συναδέλφων μου στο γραφείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μου θύμισαν την αίσθηση που δημιουργήθηκε σ' εμένα, όταν στην ηλικία των δώδεκα ετών, πολύ πριν εκδηλωθούν τα συμπτώματα της αισθητηριακής μου βλάβης, παρακολούθησα γεμάτος περιέργεια το τηλεοπτικό πορτρέτο ενός τυφλού καθηγητή πανεπιστημίου, ακούγοντας τη διήγησή του για τη δική του ιστορία ζωής. Ανάμεικτα συναισθήματα θαυμασμού και φόβου με κυρίεψαν τότε. Όταν πολλά χρόνια αργότερα, μιλώντας μαζί του στο τηλέφωνο, του ανέφερα τα συναισθήματά μου όταν για πρώτη φορά τον είδα στην τηλεόραση και την έκπληξή μου που θυμόμουν πώς είχα αισθανθεί τότε, παρόλο που είχαν μεσολαβήσει σχεδόν

δεκαπέντε χρόνια, ο Άγγελος, καθηγητής μεσαιωνικών σπουδών, γέλασε και μου είπε: «Ξέρετε, οι μνήμες της παιδικής μας ηλικίας είναι πολύ έντονες και μας ακολουθούν στη μετέπειτα ζωή μας». Μου έδωσε να καταλάβω ότι τα συναισθήματά μου δεν είχαν σχέση με το γεγονός ότι και εγώ πλέον ήμουν άτομο με αισθητηριακή βλάβη, αλλά ότι επέλεξα να θυμάμαι την τηλεοπτική του εμφάνιση διότι ούτως ή άλλως για μένα τότε ο Άγγελος ήταν μια ασυνήθιστη περίπτωση.

Από τότε πολλά γεγονότα μεσολάβησαν στην προσωπική μου ζωή αλλά και στην κοινωνική ζωή της χώρας σχετικά με την αναπηρία. Όπως διαπιστώνουν οι Zoniou-Sideri et al (2006) η αναπηρία στην Ελλάδα έγινε κεντρικό θέμα του πολιτικού διαλόγου ύστερα υπό την επιρροή της Ε.Ε. (το 2003 ήταν Ευρωπαϊκό Έτος για τα Ανάπηρα Άτομα) και ύστερα από τη διοργάνωση των Παραολυμπιακών Αγώνων στην Αθήνα τον Σεπτέμβριο του 2004. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, τα ελληνικά μέσα ενημέρωσης παρουσιάζουν τα ανάπηρα άτομα κυρίως αναφερόμενα σε θέματα άνισων ευκαιριών συμμετοχής στην κοινωνική ζωή της χώρας (ό.π.). Η έκρηξη της ιδιωτικής τηλεόρασης στην Ελλάδα αύξησε τον τηλεοπτικό χρόνο και πολλές ιστορίες ζωής ανάπηρων ατόμων μεταδόθηκαν, παρουσιάζοντας τις κακοτυχίες ή τις επιτυχημένες προσπάθειες των ατόμων αυτών σε ένα κλίμα «κοινής λογικής», περιγραφικό της τραγικότητας ή του ηρωισμού των ατόμων αυτών. Μια κοινή λογική η οποία επικέντρωσε και συμπύκνωσε την αναπηρία σε ένα επίπεδο λόγου για την προβληματική κατάσταση του ίδιου του ανάπηρου ατόμου και για τις ελλείψεις προσβασιμότητας. Ο δημόσιος αυτός λόγος «κοινής λογικής» ξεχώρισε τα ανάπηρα άτομα ως μειονοτική ομάδα σε σχέση με τα μη ανάπηρα άτομα. Η σχέση αναπηρίας και πολιτειότητας, στα ελληνικά μέσα ενημέρωσης, εκφράζεται μέσω της χρήσης της γλώσσας. Η απόκρυψη λέξεων όπως «ανάπηρο άτομο» και «αναπηρία», οι οποίες αντικαταστάθηκαν από «άτομο με ειδικές ανάγκες», «ήρωες της ζωής», «άτομα με ειδικές ικανότητες» ή «αγωνιστές της ζωής», δείχνουν τη δυσκολία της ελληνικής κοινωνίας να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα των ανάπηρων ατόμων. Η απόκρυψη της λέξης αναπηρία υπογραμμίζει το κενό μεταξύ των διαφορετικών άλλων και της πολιτειότητας, κάτι το οποίο

δεν συμβαίνει κατανάγκην για άλλες ομάδες, όπως για παράδειγμα τους μετανάστες (Zoniou-Sideri et al 2006:282-3).

Ανιχνεύοντας τη δημόσια εικόνα των μαθητών του ειδικού σχολείου, παρακολουθώντας τις δημόσιες εμφανίσεις τους, σε εκδηλώσεις του σχολείου, σε τηλεοπτικές εκπομπές, συγκεντρώθηκε εθνογραφικό υλικό το οποίο θα παρουσιαστεί στο παρόν κεφάλαιο, έτσι ώστε να αναλυθεί όχι μόνο το πώς οι ίδιοι οι μαθητές ερμηνεύουν τη δημόσια εικόνα τους αλλά και πώς το ειδικό σχολείο δραστηριοποιείται στις δημόσιες σχέσεις του με την ευρύτερη κοινωνία. Είναι μια κίνηση από τα μέσα προς τα έξω ή πρόκειται για μια αμφίδρομη κίνηση, ένα παιχνίδι δημιουργίας εικόνων μέσα ή πέρα από την κοινή λογική περί αναπηρίας στην ελληνική κοινωνία;

6.1 «Οι Ανάπηροι είναι Stars!»: Οι ανάπηροι μαθητές ως φαινόμενο

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την αναπηρία, καθώς και ο βαθμός αξιολόγησης του τι είναι αναπηρία, εξαρτώνται από το πληροφοριακό υλικό που διαθέτουμε. Τα επίπεδα δηλαδή επικοινωνίας παίζουν μεγάλο ρόλο στην κατανόηση της αναπηρίας (Arpnson 1995, Hedlund 2000). Η επικοινωνία μπορεί να ξεκινήσει από την παρατήρηση ενός αντικειμένου, από μια δική μας σκέψη, ένα συναίσθημα, ένα κοινωνικό φαινόμενο (αναπηρία) ή ένα φυσικό φαινόμενο (βλάβη) (Derrida 1982). Οι επικοινωνιακές αφορμές αποτελούν αντικείμενο διαλόγου σε διάφορους δημόσιους χώρους (πολιτική, πολιτικοί, μέσα μαζικής ενημέρωσης, επαγγελματικοί σύλλογοι και σωματεία-συνδικαλιστικά όργανα αναπήρων). Στο πλαίσιο της επικοινωνίας, το αντικείμενο της αναπηρίας αποδομείται, για να γίνουν αντιληπτές οι σχέσεις βλάβης και αναπηρίας στα διάφορα επίπεδα του δημόσιου λόγου. Ποια είναι η θέση των ανάπηρων μαθητών και του σχολείου τους σε αυτό το επικοινωνιακό παιχνίδι;

Οι τρόποι με τους οποίους κατασκευάζεται η επικοινωνιακή λογική της αναπηρίας είναι ένα θέμα που απασχόλησε πολλούς θεωρητικούς της αναπηρίας. [8] Η θεωρητική ανάλυση του γενικότερου κοινωνικού διαλόγου για θέματα αναπηρίας κατευθύνθηκε προς

την κοινωνική κατασκευή του φαινομένου, το οποίο είναι, σύμφωνα με τον Michael Oliver (1990, 1996), αποτέλεσμα του πολιτισμού της ικανότητας, όπως διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της καπιταλιστικής δυτικής κοινωνίας. Η προσέγγιση αυτή, επηρεασμένη τόσο από τον ιστορικό υλισμό όσο και από τον μεταδομισμό, επικέντρωσε την προσοχή της στην πολιτισμική απόκριση απέναντι στη βλάβη. Δίνοντας έμφαση στις συλλογικές πολιτισμικές αναπαραστάσεις του δημόσιου λόγου περί αναπηρίας, η προσέγγιση αυτή του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας απομακρύνθηκε από την ερμηνευτική διάσταση του σώματος, υποβιβάζοντας τη σημασία του σώματος ως στοιχείου της ανάλυσης (βλ., Hughes 1999:160).

Στην πορεία της διανοητικής αυτής προσπάθειας, η αναπηρία ως φαινόμενο εμπλουτίστηκε σιγά-σιγά από μεταδομιστικές θεωρήσεις, οι οποίες προσανατόλισαν την έρευνα της αναπηρίας σε μια σύνθεση του ιστορικού υλισμού με τη φαινομενολογική και μεταδομιστική προσέγγιση και έγινε προσπάθεια να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην εμπειρία του ανάπηρου σώματος (Hughes & Parsons 1997). Οδηγηθήκαμε έτσι στον εμπλουτισμό της κοινωνικής θεωρίας με απόψεις που αντιπαρατίθενται προς τις αρχές της καπιταλιστικής κοινωνίας ως το απόλυτο μοντέλο εξήγησης, και δόθηκε χώρος στις ερμηνευτικές λογικές, οι οποίες υποβαθμίζουν το ρόλο των εξωτερικών συνθηκών (υλικών εμποδίων) στη διαμόρφωση της κατάστασης που βιώνουν τα ανάπηρα άτομα. Η διασταύρωση του μαρξισμού (ιστορικός υλισμός) -όπως αποτυπώνεται στα πρώτα έργα του Micheal Oliver (1983)- με τη συλλογική συνείδηση του ατόμου στο έργο του Durkheim (1963) και τη μεταδομιστική προσέγγιση του Jodelet (1991) και του Foucault (1972, 1973a, 1973b, 1983, 1988) ανοίγει τους ορίζοντες του κοινωνικού μοντέλου και το ανάπηρο άτομο αποτελεί πλέον μέρος της κοινωνικής διαδικασίας παραγωγής νοημάτων. Από τη μία, αναγνωρίζεται ότι τα άτομα-μέλη είναι γέννημα της κοινωνίας τους (Jodelet 1991, Oliver 1990) και από την άλλη, το έργο του Foucault (ό.π.) στρέφει την προσοχή μας στο πώς εμφανίζεται στα ίδια τα ανάπηρα άτομα ο κυρίαρχος λόγος περί κατηγοριοποιήσεων της αναπηρίας, ως αποτέλεσμα των εξουσιαστικών μηχανισμών της καταπίεσης, μια οπτική γωνία η οποία επέδρασε καταλυτικά στην κοινωνική κατασκευή της ανα-

πηρίας όπως την ερμήνευσαν οι θεωρητικοί του κοινωνικού μοντέλου στη μετακαπιταλιστική εποχή (Corker & Shakespeare 2001).

Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται όχι μόνο στα δομικά χαρακτηριστικά του δημόσιου λόγου (πολιτικού, δημοσιογραφικού, συνδικαλιστικού), αλλά και στις επιδράσεις του πάνω στη ζωή των ανάπηρων ατόμων. Το ζήτημα της συμπερίληψης των ανάπηρων μαθητών και του προσανατολισμού της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου διαλόγου για το ποιες είναι οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας (Zoniou-Sideri et al 2006). Στην πορεία δημιουργήθηκαν πόλοι αναπηρικού λόγου, όπως είναι η διαδικτυακή πύλη του περιοδικού «Αναπηρία Τώρα», με έναν διευρυμένο κατάλογο θεμάτων αναφορικά με τα καθημερινά «προβλήματα» της αναπηρίας. Η ιστοσελίδα αυτή, ενώ παρέχει έναν πλούτο διαφορετικών μεταξύ τους πηγών (νομοθεσία, αποδελτίωση θεμάτων αναπηρίας από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, επιστολές αναγνωστών κ.ά.), κάτι το οποίο σε μια πρώτη ανάγνωση φαίνεται ότι διασφαλίζει τον πλουραλισμό, εντούτοις χρησιμοποιεί και προωθεί κυρίως έναν καταγγελτικό λόγο για τις υλικοτεχνικές ελλείψεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα στην Ελλάδα. Η επιρροή του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας στα newsletters του «Αναπηρία Τώρα» είναι εμφανής, κυρίως όσον αφορά τη διάδοση των πρακτικών χειραφέτησης και αυτοσυνήγορίας, δίνοντας παράλληλα έμφαση στη διάδοση ιατρικών θεμάτων.

Στις 30 Σεπτεμβρίου του 2008 σε newsletter του «Αναπηρία Τώρα» γράφτηκε το εξής:

«Στην Ελλάδα η αναπηρία ως εμπειρία και ως διαφορά συνθηκών και όρων ζωής έχει παραστρατήσει βαθιά. Δεν ξέρουμε ποιοι είμαστε, πόσοι είμαστε και το κυριότερο δεν ξέρουμε πού πάμε. Χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουμε τα πάντα πέριξ της αναπηρίας (της δικής μας προσωπικής αναπηρίας) και να σκεφτούμε καθαρά μακριά από παραμορφώσεις και θολές παραστάσεις».

Λίγες μέρες πριν από τη δημοσίευση αυτού του newsletter, είχε αρχίσει η σχολική χρονιά. Φεύγοντας από το σχολείο, μέσα στο ταξί, άκουσα στο ραδιόφωνο έναν πατέρα μαθητή του σχολείου να

εκφράζει την αγανάκτησή του για τις ελλείψεις που παρατηρούνται στο σχολείο. Αρχικά μίλησε για την έλλειψη ικανού αριθμού σχολικών λεωφορείων για τη μεταφορά των μαθητών, πρόβλημα το οποίο δεν φαινόταν να επιλύεται σύντομα, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι μαθητές να μην μπορούν να προσέλθουν στα μαθήματά τους. Ο πατέρας έδινε συνέντευξη σε γνωστό δημοσιογράφο και με θυμό ξέσπασε, συνδέοντας τα προβλήματα του σχολείου με τη γενικότερη οικονομική και πολιτική κατάσταση της χώρας. «Αντί να βρουν λύσεις στα προβλήματα των παιδιών μας ασχολούνται με επιβολή φόρων και παράνομες αγορές ακινήτων», ανέφερε, εννοώντας τους πολιτικούς. Ο δημοσιογράφος τον σταμάτησε και του είπε ότι θα επιληφθεί του θέματος.

Το βράδυ της ίδιας μέρας διάβασα στην κεντρική σελίδα της διαδικτυακής πύλης του «Αναπηρία Τώρα» επιστολή του προέδρου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου. Η επιστολή δημοσιεύτηκε την επόμενη μέρα και σε απογευματινή εφημερίδα μεγάλης κυκλοφορίας. Στην επιστολή, μεταξύ άλλων, γράφτηκε:

«Ως Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων των Μαθητών του Ειδικού Γυμνασίου – Λυκείου [...] νιώθουμε χρέος μας να αντιτάξουμε στη σαθρή κυβερνητική ρητορεία την αλήθεια των Παιδιών με Αναπηρίες, τα προβλήματα και τις απογοητεύσεις που βιώνουμε, με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των συμπολιτών μας για μια ιδιαιτέρως ευαίσθητη κοινωνική ομάδα. [...] Το Ειδικό Γυμνάσιο και Ειδικό Ενιαίο Λύκειο, που λειτουργεί εδώ και δύο δεκαετίες, τα τελευταία 4 χρόνια αγωνίζεται ΜΟΝΟ του να επιβιώσει, ενώ η Πολιτεία εμφανίζεται τραγικά ασυνεπής στις δεσμεύσεις και τις αυτονόητες υποχρεώσεις της...

Είμαστε αντιμέτωποι με μια ανεξήγητη αδιαφορία της Πολιτείας. [...] Αγωνιζόμαστε χρόνια για την ανάδειξη των προβλημάτων, την ενημέρωση του συνόλου των πολιτών και την ευαισθητοποίησή τους και χρειαζόμαστε κάθε δυνατή στήριξη από την Πολιτεία, τους πολιτικούς, τους δημοσιογράφους. Στόχος μας είναι να δικαιωθεί τελικά ο διαρκής αγώνας των ατόμων αυτών για τις ίσες ευκαιρίες και το σεβασμό που τους αξίζει στα πλαίσια σχεδιασμού κοινωνικής πολιτικής και κράτους προνοίας. Είμαστε μια μειοψηφία με δίκαιες διεκδικήσεις, που χωρίς την ευαισθησία της πλειο-

ψηφίας δύσκολα θα πετύχουμε τη δικαίωσή μας. Σε αυτή την πλειοψηφία, με το παρόν Δελτίο Τύπου, αλλά και τη σημερινή μας κινητοποίηση επ' ευκαιρία της έναρξης της σχολικής χρονιάς, παρουσιάζουμε την αλήθεια της εγκατάλειψης που βιώνουμε».

Ο Κωνσταντίνος, απόφοιτος του σχολείου πια, διάβασε την επιστολή του προέδρου γονέων και κηδεμόνων στο διαδίκτυο και σε τηλεφωνική συνομιλία που είχαμε, μου είπε: «Μου

φάνηκε ότι επικεντρώθηκε πολύ στο ειδικό σχολείο και έδωσε έμφαση του στυλ: Αυτά τα ανάπηρα θέλουν το σχολείο τους. Δεν μ' άρεσε καθόλου αυτή η επιστολή». Δυο μήνες αργότερα ο Κωνσταντίνος δημοσίευσε κείμενό του στη σχολική εφημερίδα του ειδικού σχολείου. Στο άρθρο του με τίτλο «Οι Ανάπηροι είναι Stars!», έγραψε:

«Μην κάθεσαι σπίτι, βγες μια βόλτα να πάρεις και λίγο αέρα... σε έπρηξε και ο άλλος, ευκαιρία είναι να του κάνεις το χατήρι. Άσε που μόλις βγεις, θα δεις ότι είσαι μεγάλος star! Τι γιατί; Δεν το ξέρεις ότι στην Ελλάδα εμείς οι ανάπηροι είμαστε κάτι σαν stars; Ναι, αμέ! Πρόσεξε με: Όταν βγαίνεις έξω, σε κοιτάνε όλοι (ή ΟΚ, σχεδόν όλοι); Ναι! Το ίδιο δεν γίνεται και με τις διασημότητες; Ναι! Επίσης, όταν πας κάπου, π.χ. στο σινεμά, και περιμένεις στην ουρά για εισιτήριο, εκτός του ότι όλοι σε έχουν προσέξει, έχεις παρατηρήσει ότι είτε α) οι υπεύθυνοι του σινεμά σε έχουν εντοπίσει και αμέσως βρίσκεται κάποιος δίπλα σου και σε εξυπηρετεί στο τσακ μπαμ, ζητώντας σου να προσπεράσεις την ουρά και σε 5 λεπτάκια έχεις ήδη τα εισιτήρια στο τσεπάκι σου, οπότε προλαβαίνεις να πας και για ένα ποτάκι στα γρήγορα (πολλές φορές το ποτό είναι δώρο του «καταστήματος»!). Είτε β), το πλήθος που βρίσκεται εκεί και περιμένει, όταν σε δει, σου ζητάει (όχι όλοι πάντα όμως, υπάρχουν και οι αγενείς-σνομπ) να προσπεράσεις για να μην ταλαιπωρείσαι για αρκετή ώρα; Ναι! Το ίδιο δεν συμβαίνει και με τους stars; Ναι! Τέλος, πόσες φορές έξω σου έχουν μιλήσει ή έστω γλυκοχαμογελάσει άγνωστα άτομα; Πολλές φορές! Το ίδιο δεν γίνεται και με τις διασημότητες; Μα φυσικά. Ναι! Άρα πού καταλήγουμε; Ότι είσαι σταρ! Άλλωστε το επιβεβαιώνει και η μεταβατική ιδιότητα: Το μπουζούκι είναι όργανο, ο αστυνόμος επίσης είναι όργανο, άρα τελικά ο αστυνόμος είναι μπουζούκι!»[9]

Όταν ανακοίνωσα στους μαθητές ότι το «Αναπηρία Τώρα» δημοσίευσε τη σχολική τους εφημερίδα, ο Κωνσταντίνος σχολίασε: «Εμβέβαια, πού αλλού θα γινόταν διαφήμιση της εφημερίδας μας, μόνο οι ανάπηροι ασχολούνται με τους ανάπηρους». Την ίδια χρονιά, μεγάλος δημοσιογραφικός οργανισμός, ο οποίος κάθε χρόνο διεξάγει διαγωνισμό καλύτερου μαθητικού εντύπου, βράβευσε την εκδοτική προσπάθεια των μαθητών του ειδικού σχολείου. Η τότε λυκειαρχής αποφάσισε να παραστούν όλοι οι μαθητές στην τελετή της βράβευσης. Οι μαθητές έλαβαν «ειδικό» έπαινο και χρηματικό έπαθλο μαζί με άλλες δύο «ειδικές» κατηγορίες σχολείων, ένα σχολείο φυλακών και ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Μετά το τέλος της εκδήλωσης, με πλησίασε η Λώρα, η οποία συμμετείχε ενεργά στη συντακτική ομάδα της σχολικής εφημερίδας, και μου είπε: «Τελικά μας βράβεισαν γιατί μάλλον είμαστε το μοναδικό ειδικό σχολείο που έλαβε μέρος στο διαγωνισμό. Τι είναι αυτά τα πράγματα με τα ειδικά βραβεία για ειδικές κατηγορίες! Νομίζαμε ότι θα συμμετείχαμε μαζί με τα υπόλοιπα σχολεία...».

Αν αποδεχτούμε την τοποθέτηση ότι ο λόγος είναι ένα σύστημα γνώσης των ιδανικών που δεν εφαρμόζονται (Andersen & Kjær 1996), μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή την αποδομητική προσέγγιση για να κατανοήσουμε το χαρακτήρα του δημόσιου λόγου για έννοιες όπως «σχολείο», «παιδικότητα», «αναπηρία» στην Ελλάδα. Ακολουθώντας την άρθρωση του δημόσιου λόγου, που τότε επικαλείται τις «ειδικές ανάγκες» των «ειδικών κατηγοριών ή ευαίσθητων ομάδων» και τότε τα «δικαιώματα των αναπήρων», αποκαλύπτεται ένα παιχνίδι της γλώσσας με τη δημόσια εικόνα, το οποίο χρησιμοποιεί δικούς του κανόνες, έχοντας μια εσωτερική λογική (Anderssen & Kjær 1996:10). Είναι δηλαδή το φαινόμενο (της αναπηρίας στην περίπτωση μας) το οποίο περιγράφεται ή η περιγραφική τάξη (Foucault 1973a) δίνει την «αλήθεια» για το τι είναι αναπηρία ως φαινόμενο;

Η περιγραφική τάξη εγκαθιδρύει τα κριτήρια κατανόησης του φαινομένου. Στον δημόσιο λόγο ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» χάνει έδαφος για να αντικατασταθεί από τον όρο «άτομα με αναπηρίες», με αρκετές διαφοροποιήσεις πάνω στο ίδιο μοτίβο, όπως

για παράδειγμα στα επίσημα έγγραφα του εκπαιδευτικού κόσμου, όπου ο όρος «μαθητές με αναπηρίες» αντικαθίσταται από τον όρο «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ή «μαθησιακές δυσκολίες» (βλ. κεφάλαιο 2). Οι «ειδικές ανάγκες» δίνουν τη θέση τους σε μια αναπηρία η οποία δεν έχει κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά ατομικό. Το άτομο προσδιορίζεται από τη βλάβη που έχει (άτομα με αναπηρία/ες) και δεν υπάρχει ο όρος «ανάπηρο άτομο», ο οποίος υποδηλώνει μια συλλογική κατασκευή της αναπηρίας. Στην Ελλάδα η αναπηρία είναι βλάβη, όπως ακριβώς οι ανάπηροι μαθητές θεωρείται ότι έχουν «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ή ότι είναι «ειδική κατηγορία» ή «ευαίσθητη κοινωνική ομάδα», δηλαδή η βλάβη τους είναι ατομική τους υπόθεση.

Σύμφωνα με τον Bauman (1987), τα κοινωνικά προβλήματα του σύγχρονου κόσμου παρουσιάζονται μέσα από τη χρήση δυϊσμών (υγεία/αρρώστια, εμείς/αυτοί, κίνδυνος/ασφάλεια), όπως συμβαίνει και στην περίπτωση της αναπηρίας/ικανότητας, ένας δυϊσμός ο οποίος δημιουργεί τις κατηγοριοποιήσεις του πολιτισμού της ικανότητας σε συγκεκριμένα επίπεδα ταξινόμησης των ανάπηρων ατόμων με βάση το είδος και το βαθμό της βλάβης τους. Οι «μαθητές με αναπηρίες» είναι ομάδα «υψηλού ρίσκου», «ευπαθής ομάδα», όπως ονομάζονται σε διάφορα κείμενα, γεγονός που αντιμετωπίζεται με την κατηγοριοποίησή τους σε διάφορα επίπεδα «ειδικών αναγκών», οι οποίες προσδιορίζουν το πλαίσιο των διεκδικήσεων στην επιστολή των γονέων και κηδεμόνων, στον προβληματισμό του «Αναπηρία Τώρα» για τη «δική μας αναπηρία» και στον χιουμοριστικό λόγο του μαθητή για το πώς γίνονται αντιληπτά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ανάπηρου σώματος. Διαφαίνεται και στα τρία επίπεδα του δημόσιου λόγου μια αγωνιστική διάθεση ατομοκεντρικού χαρακτήρα απέναντι στην «τραγική αδιαφορία» της πολιτικής και κοινωνικής ζωής. Η «τραγικότητα» της αναπηρίας ως ατομικής κατάστασης συνομιλεί με την «τραγική αδιαφορία» ή μια επίπλαστη ευαισθησία στα στιγμότυπα τυχαίων συναντήσεων σε δημόσιους χώρους και σε προγραμματισμένες βραβεύσεις που προκαλούν το αίσθημα της απόστασης και της διάκρισης από τον γενικό πληθυσμό. Η απομάκρυνση είναι αμφίδρομη, τόσο στην επιστολή των γονέων, όπου προτάσσεται το χαρα-

κτηριστικό της «μειοψηφίας» απέναντι στην «αδιαφορία της πλειοψηφίας», όσο και στον προβληματισμό της Λώρας για τους όρους βράβευσης. Αυτή η αμφίδρομη σχέση κινείται στο ίδιο πλαίσιο μιας προκαθορισμένης ετερότητας, η οποία αναπαράγεται τόσο από τα μέσα όσο και από τα έξω.

Η αντικατάσταση των ορισμών (άτομα με ειδικές ανάγκες σε άτομα με αναπηρίες) δεν αλλάζει τον τρόπο αντιμετώπισης των ανάπηρων ατόμων, μιας και το νοηματικό περιεχόμενο παραμένει το ίδιο, δηλαδή επικέντρωση και στις δύο περιπτώσεις στη βλάβη. Η σχέση βλάβης και αναπηρίας αποτελεί σχέση αιτίου-αιτιατού, και η εικόνα των ανάπηρων ατόμων, ως κατασκευή «ειδικής κατηγορίας», συνδέεται από τη μια πλευρά με την «ίαση» και από την άλλη με τον «υψηλό κίνδυνο», με τις όποιες διαβαθμίσεις.

Οι κατηγοριοποιήσεις συνοδεύουν την εικόνα του ειδικού σχολείου. Όταν προτάθηκε από την οργανωτική επιτροπή των Special Olympics να γίνει το ειδικό σχολείο προπονητικό κέντρο και να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές του να συμμετέχουν στη διοργάνωση των αγώνων το 2011 στην Αθήνα, η γυμνάστρια του ειδικού σχολείου, η οποία έλαβε την επιστολή-πρόσκληση των διοργανωτών των αγώνων αυτών, ζήτησε να γίνει συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων. Στη συνεδρίαση μας διάβασε την επιστολή και μετά εξέφρασε τους δισταγμούς της για το αν θα έπρεπε το σχολείο να απαντήσει θετικά. Έθεσε το ερώτημα σε όλα τα μέλη του συλλόγου, λέγοντας: «Δεν νομίζω ότι έπρεπε να απαντήσω πριν σας ενημερώσω, γιατί αν λάβουμε μέρος στους αγώνες αυτούς, στους οποίους συμμετέχουν αποκλειστικά αθλητές με νοητική υστέρηση, τότε το σχολείο κινδυνεύει να στιγματιστεί ότι έχει μόνο μαθητές με νοητικά προβλήματα». Κατόπιν, πήραν το λόγο και άλλοι συνάδελφοι. Όλοι υποστήριξαν ότι το σχολείο δεν πρέπει να λάβει μέρος και με κανέναν τρόπο δεν πρέπει να δοθεί η εντύπωση ότι επισημως αναγνωρίζουμε ότι το σχολείο απευθύνεται και σε μαθητές με νοητική υστέρηση. Η γυμνάστρια πρότεινε την εναλλακτική λύση να λάβουν μέρος στους αγώνες μαθητές που δεν έχουν καμία εμφανή σωματική βλάβη, αλλά φοιτούν στο ειδικό σχολείο για άλλους λόγους. Ανέφερε τα ονόματα των μαθητών αυτών. Τελικά αποφα-

οίστηκε να μην απαντήσουμε στην επιστολή, και αν κάποιος μαθητής επιθυμούσε να λάβει μέρος, αυτό θα αφορούσε τον ίδιο και την οικογένειά του και όχι το σχολείο. Ο σύλλογος διδασκόντων αγωνιζόταν να περάσει το μήνυμα ότι η «ειδικότητα» του σχολείου είναι για μαθητές με κινητικές δυσκολίες, όπως ακριβώς σημείωσαν οι Athina Zoniou-Sideri et al (2006) ότι η ελληνική κοινωνία αναγνωρίζει ως ανάπηρα άτομα, ως σύμβολα αναπηρίας, μόνο τα άτομα με κινητικές ή αισθητηριακές βλάβες.

Η αναπηρία δεν αποτελεί πάντα πεδίο εκφρασμένων εμπειριών με συμβατικούς όρους επικοινωνίας. Τα άτομα με νοητική βλάβη δεν μετέχουν στη διαμόρφωση του δημόσιου λόγου περί αναπηρίας και οι δικές τους φωνές υπερχαλύπτονται από τις τοποθετήσεις των ανθρώπων που ζουν ή συνεργάζονται μαζί τους.

Αρκετοί θεωρητικοί της αναπηρίας συμφωνούν ότι η αναπηρία αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη εμπειρία, πανταχού παρούσα, αλλά μη λεκτικά εκφρασμένο ζήτημα των σύγχρονων πολιτισμών (Snyder & Mitchell 2001, Michalko 2002). Αυτή όμως η αδιαμοίραστη εμπειρία, η κρυμμένη συναισθηματική κατάσταση του ανάπηρου ατόμου, δεν μπορεί να ιδωθεί μόνο υπό την οπτική του σώματος, του μυαλού και της φυσιολογίας των επιμέρους βλαβών. Είναι κυρίως ένας λόγος ο οποίος ερμηνεύεται με βάση τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα και τις διακλαδώσεις που ο λόγος αυτός υπονοεί μέσα σε ένα περιβάλλον που κυριαρχείται από την έννοια της ικανότητας, σε ένα παιχνίδι των εικόνων, στο τι κρύβουμε κάθε φορά σ' αυτό που ονομάζουμε αναπηρία. Οι μαθητές με νοητικές βλάβες αποφασίστηκε να μην είναι ορατοί στον έξω κόσμο, μια στρατηγική του σχολείου σε σχέση με την έκθεση των μαθητών του. Οι μαθητές με νοητική βλάβη δεν παρουσιάζονται στην κοινή θέα, και το σχολείο, ως κέντρο μάθησης, κατηγοριοποιεί τους μαθητές του, προβάλλοντας τους μαθητές με κινητική βλάβη ως το προνομιακό στοιχείο που δικαιολογεί την ύπαρξή του, φοβούμενο ότι οι μαθητές με νοητική βλάβη θα αλλοιώσουν την εικόνα του σχολείου προς τα έξω.

Από την άλλη πλευρά, η Simi Linton υποστήριξε ότι η αναπηρία ως λέξη είναι πάνω απ' όλα μια πολιτική τοποθέτηση, μια λέξη που

υπάρχει στον αντίποδα της ικανότητας, μια λέξη η οποία υπονοεί διακρίσεις, ταξινομήσεις, και για το λόγο αυτό η αναπηρία χρειάζεται ένα νέο όνομα (Linton 2005:522). Για τον Scott Deshong (2007:271) η αναπηρία χρησιμεύει ως κριτική της ικανότητας, της συγκεκριμενοποίησης της ικανότητας, και η αναπηρία μπορεί να αποτελέσει αφορμή θέασης των διαφορετικών τύπων ικανότητας. Ο Lennard Davis ανέφερε ότι η αναπηρία ουσιαστικά αποτελεί μια κριτική του σύγχρονου τρόπου ζωής και της καθολικότητας των εννοιών «υγεία» και «ολοκλήρωση», υποστηρίζοντας ότι πλέον χρειάζεται να οδηγηθούμε σε μια υποκειμενική κατάσταση της υγείας και της ολοκλήρωσης (Davis 2002:29-32). Ο Deshong (2007:271) προτείνει τον όρο «βιοσημείωση», για να αποφύγει τις όποιες αναφορές σε στερεοτυπικά οντολογικά στοιχεία της αναπηρίας.

Η υγεία, η ασθένεια, η βλάβη και οι όροι πάνω στους οποίους αναλύονται οι έννοιες αυτές δεν μπορεί να οριοθετήσουν, ούτε να προσφέρουν, καθολικές ερμηνείες της «σάρκας», όπως χαρακτηριστικά είχε αναφέρει ο Maurice Merleau-Ponty (1968:139). Η διάκριση μεταξύ σάρκας και σώματος επηρέασε αρκετές μελέτες της αναπηρίας (βλ. Scully 2002,

Iwakuma 2002 και Sandahl 2002). Η διάκριση αυτή επικεντρώνεται στα επίπεδα αναγνωρισιμότητας του εύθραυστου σώματος απέναντι σε ένα καθολικό αίτημα υγείας και σωματικής ολοκλήρωσης, κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο, το οποίο γεννά και αναπαράγει τους όρους της ανικανότητας, της ευθραυστότητας, χωρίς όμως να εξηγεί τη φαινομενολογική διάσταση της σάρκας, η οποία παραμένει κρυμμένη και ατελής ύπαρξη, αδύναμη να μοιραστεί τη βλάβη της (Deshong 2007:272).

Συνεπώς, τα είδωλα των σωμάτων και οι υποκειμενικότητες προσδιορίζονται από το «εμείς» και το «όλοι», γεγονός που από την αρχή της επιτόπιας έρευνας ήταν έντονο στις σχέσεις μεταξύ εμού και των μαθητών μου. Η σχέση μας σε μεγάλο βαθμό προσδιορίστηκε από την ηγεμονική κατάστασή και τις κοινωνικοπολιτισμικές συγκεκριμενοποιήσεις της υγείας, μια πιθανή ή μη πιθανή προοπτική υγείας, την οποία στα μάτια των παρατηρητών μας δεν μπορού-

με να έχουμε ως ανάπηρα σώματα. Αυτό ήταν έντονο όταν ερχόμασταν σε επαφή με μη ανάπηρα άτομα εντός και εκτός της σχολικής μας κοινότητας. Κάθε χρόνο την «Ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία», η διεύθυνση του σχολείου μου ζητούσε να εκφωνήσω λόγο. Εγώ ο ανάπηρος εκπαιδευτικός ήμουν ο «ειδικός» για να μιλήσω για τους ανάπηρους μαθητές μου.

Σε άλλες στιγμές είδα την αμηχανία των μαθητών μου όταν μαζί επισκεφτήκαμε ένα γενικό σχολείο. Ο συνάδελφος του γενικού σχολείου μου πρότεινε να κάνουμε από κοινού μάθημα, και στην υποδοχή, όταν φτάσαμε με τα σχολικά λεωφορεία έξω από την αυλόπορτα του γενικού σχολείου, είδαμε να μας περιμένουν με λουλούδια στα χέρια. Την επόμενη μέρα οι μαθητές μου το σχολίασαν αρνητικά. Ο συνάδελφος ήταν αμήχανος, μιλούσε πολύ και επαναλάμβανε συχνά τις ίδιες προτάσεις, όπως: «Εμείς είμαστε τώρα όλοι μαζί», κοιτώντας κυρίως τους μαθητές του. Ένωσα την αγωνία του και την προσπάθειά του να απαλύνει την αμηχανία των μαθητών του. Από την άλλη, άθελά του, δημιούργησε ένταση και αμηχανία στους ανάπηρους μαθητές, που πρώτη φορά συναντούσε στην τάξη του. Το προκαθορισμένο κενό δεν γέμισε με την παρουσία των ανάπηρων μαθητών, παρόλο που στόχος και των δυο μας ήταν η εξοικείωση των μαθητών μας στην έκθεση και στη θέαση των διαφορετικών σωμάτων.

Ενώ οι μαθητές μου στην αρχή υποστήριξαν την προσπάθεια αυτή, μετά την επίσκεψή τους στη γενική τάξη δεν κατάφερα να εξασφαλίσω από αυτούς μια γενική δήλωση ικανοποίησης. Ο Κωνσταντίνος μου ζήτησε να επαναλάβουμε την επίσκεψη, όμως από την άλλη μου είπε: «Μας κοιτούσαν κάπως περίεργα, ο άλλος καθηγητής μιλούσε συνεχώς, ήταν αγχωμένος. Εσείς δεν μιλούσατε καθόλου, παρατηρούσατε βέβαια, και δεν ξέρω, ...όταν ήρθε η σειρά μου να πω κάτι, αισθάνθηκα ότι όλοι με κοιτούσαν περίεργα, αισθάνθηκα άβολα». Το ίδιο μου είπαν και οι υπόλοιποι μαθητές. Βέβαια, σε μια σχολική ώρα δεν ήταν εύκολο να ξεπεραστεί η αμηχανία και να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας. Περιμέναμε πολλά από αυτήν τη συνάντηση, η οποία μας έδειξε την αποσπασματικότητα του όλου εγχειρήματος. Φάνηκε ότι ακόμη και αν θέλουμε την

επαφή, αυτό δεν είναι αρκετό για να σπάσει το φράγμα της απομόνωσης και της διάκρισης μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών.

Το καθεστώς των διαδικασιών αναγνωρισιμότητας των ανάπηρων σωμάτων ερμηνεύεται υπό το φως της λακανικής σκέψης. Το υποκείμενο, σύμφωνα με τον Jacques Lacan (1977), καθρεφτίζεται για να ετεροπροσδιοριστεί, αναζητώντας το μυστικό της κρυμμένης του ύπαρξης. Η αντανάκλαση αυτή των επιθυμιών μας υπογραμμίζεται κυρίως από το γενικότερο αίτημα για την ένταξή μας στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο απαιτεί συγκεκριμένες γλωσσικές και μεταγλωσσικές ερμηνείες. Αυτή η προστακτική της σύμπλευσης σε κοινά επίπεδα ολοκληρωτικής προσταγής στο ζήτημα των εμπειριών θυμίζει την ερμηνεία του Alphonso Lingis (1994) ως μια «αινιγματική προστακτική» της επανανακάλυψης των υποκειμενικοτήτων μας.

Η λακανική επιρροή στην ερμηνεία των φαντασιακών σωμάτων μέσω ειδώλων εξηγεί την επιμονή αρκετών ανάπηρων μαθητών να διηγούνται δυσάρεστες εμπειρίες συναναστροφών με μη ανάπηρα άτομα, να κατασκευάζουν συζητήσεις των εμπειριών αυτών, τόσο απέναντί μου, όσο και απέναντι στα όσα συμβαίνουν στο ειδικό σχολείο (βλ. κεφάλαιο 5 και 7). Η επιμονή αυτή οδηγεί στη φυσικοποίηση της ανάπηρης κατάστασης, διαφορετικής και εκ διαμέτρου αντίθετης με την κατάσταση (συναισθηματικοψυχολογική) του μη ανάπηρου σώματος, έτσι ώστε να συγκεκριμενοποιηθεί το συμπέρασμα ότι «εμείς διαφέρουμε από τους άλλους».

Η έκφραση αυτού του τύπου επιβάλλει την πρακτική της ψυχολογικής υποστήριξης πριν πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε έξοδος από το ειδικό σχολείο, όπως συνέβη με την επίσκεψή μας στο γενικό σχολείο. Οι ψυχολόγοι του σχολείου προτείνουν ποιοι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και η επιλογή των μαθητών βασίζεται στο «νοητικό δυναμικό» τους. Αποκλείονται έτσι οι μαθητές με νοητική βλάβη, οι οποίοι, σύμφωνα με τους ειδικούς: «δεν έχουν να ωφεληθούν από μια επίσκεψη σε μια κανονική τάξη».[10]

Έτσι προετοιμάζεται ποια εικόνα θα παρουσιαστεί στη διαδικασία της ένταξης. Πρόκειται για ένα μηχανισμό επιβολής κανονιστικών προτύπων ενταγμένων στις εκπαιδευτικές πρακτικές και συμπεριφορές στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Η ένταξη των ανάπηρων ατόμων είναι προσθετική, η επίσκεψη στο γενικό σχολείο, όπως ακριβώς και η χρησιμοποίηση των τεχνητών βοηθημάτων, δεν συνεπάγεται ένα νέο είδος θέασης της αναπηρίας, αλλά αποτελεί πρόσθεση στις υπάρχουσες νόρμες περί υποκειμενικότητας. Δεν πρόκειται δηλαδή για μια συμπεριληπτική πρακτική που να περιλαμβάνει όλες τις υποκειμενικότητες, διαφορετικές μεταξύ τους, αλλά είναι μια διαδικασία επιλογής των υποκειμενικοτήτων που ταιριάζουν με τις υπάρχουσες νόρμες για το τι είναι ικανό και, όπως πολλές φορές ειπώθηκε από τους ειδικούς, «στην ένταξη ωφελούνται τα εκπαιδευσιμα παιδιά».

Το ειδικό σχολείο υπερασπίζεται τα προνόμιά του ως τόπου προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με κινητικές βλάβες και επιζητά μέσω των σχέσεών του με την ευρύτερη κοινότητα να προβάλει τον διακριτό του χαρακτήρα ως ένα προσβάσιμο σχολείο. Όμως το ζήτημα της πρόσβασης είναι ένα γενικότερο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο δεν σχετίζεται μόνο με τη φαινομενική έλλειψη προσπελασιμότητας, η οποία διασφαλίζεται μόνο στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου και σε ενταξιακές πρακτικές. Το ειδικό σχολείο είναι μια πρόσθεση των ίδιων υπαρχουσών δομών, θυμίζοντας την ετεροτοπία του Michel Foucault (1998), στην οποία περιγράφεται η κατάσταση του μη-τόπου, της πρόσβασης σε έναν τόπο ως αντικατοπτρισμός της κοινωνικοπολιτισμικής φαντασιακότητας. Η τοποθέτηση της έννοιας της αναπηρίας πριν και πέρα από τον προσδιορισμό των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα από τα κοινωνικά συμφραζόμενα, σύμφωνα με τον Deshong (2007:280), δημιουργεί μια συγκεκριμενοποίηση της οντολογίας της έννοιας αναπηρία, η οποία εκ προοιμίου αντιπαράβάλλεται με την έννοια της ικανότητας, πολύ πριν ξεκινήσει ο διάλογος μεταξύ των δύο αυτών εννοιών. Το ειδικό σχολείο βρίσκεται μέσα στο κάδρο αυτής της προκαθορισμένης σχέσης, ενσωματώνοντας τους όρους της εικόνας που αναμένεται ότι θα έχει, αγωνιζόμενο να αποκτήσει τα

«προνόμιά» του, διατηρώντας το διαχωρισμό μεταξύ αναπηρίας και ικανότητας, όχι τόσο στο εσωτερικό του, αλλά στην επιβεβαίωση της εικόνας του. Οι διεκδικήσεις, η συμμετοχή στη δημόσια ζωή και οι αντιδράσεις σε επίπεδο αυτοεικόνας δεν αμφισβητούν τα υπάρχοντα στερεότυπα, εντάσσονται στην κοινή λογική περί αναπηρίας σε ένα ενταξιακό προσθετικό προγραμματικό πλαίσιο, που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να λειτουργήσει με όρους συμπεριληπτικών πρακτικών.

6.2 Οι Δημόσιες Εμφανίσεις των Μαθητών ως Στοιχείο Διαπλοκής της Ατομικής με τη Συλλογική Εμπειρία της Αναπηρίας

Ο Len Barton επισήμανε ότι οι ελπίδες για μετασχηματισμό της κοινωνίας προς την κατεύθυνση της άρσης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα δημιουργούν προϋποθέσεις πολιτικής δράσης, ένα κλίμα αντίστασης σε προσωπικό και σε συλλογικό επίπεδο (Barton 2001:3). Όταν πρωτοεμφανίστηκε το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και κυριάρχησε στους ακαδημαϊκούς κύκλους της Μεγάλης Βρετανίας, μετά τη δεκαετία του '70, εμφανίστηκε ως ένα μοντέλο έρευνας το οποίο βασισμένο στις υλικές και ιστορικές-κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες διαμορφώνουν τις ανισότητες στο επίπεδο της παραγωγής (Peters et al 2009). Αργότερα, υπό την οπτική του μεταμοντερνισμού, η αναπηρία αποτέλεσε πεδίο για τη μελέτη της εξατομικευμένης εμπειρίας, όπως αυτή επηρεάζεται από ζητήματα εξουσίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η εμπειρία του κάθε ανάπηρου ατόμου συμπυκνώνει πολλαπλούς αντικατοπτρισμούς και εξηγεί τα παράδοξα της σχέσης εμπειρίας και πολιτισμού (ό.π.). Το ζήτημα της εμπειρίας επανέρχεται ξανά και ξανά, οδηγώντας τον Vic Filkestein (2003) να υποστηρίξει ότι έχει λάβει μεγάλη έκταση η παρουσίαση της εμπειρίας και ότι εκείνο που χρειάζεται είναι να ξαναγυρίσουμε στο ζήτημα της θέσης από την οποία μιλούν οι ερευνητές, της διάκρισής τους σε ανάπηρους ή μη, έτσι ώστε να ξεκαθαριστεί το τοπίο του ακαδημαϊκού λόγου και διαλόγου. Φαί-

Π Α Ι Δ Ι Α
Ο Ι Κ Ο Γ Ε Ν Ε
Τ Ο Σ Μ Α
Τ Η Σ
νεται ότι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας έχει χάσει την αρχική του δυναμική στο ζήτημα της κοινωνικής μεταβολής και συχνά συνοψίζει εμπειρίες ανάπηρων ατόμων μέσα σε ένα θολό τοπίο ετερότητας (Thomas 2004, Filkenstein 2003).

Η δυναμική αυτή της αντίστασης απέναντι στα εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα είναι ένα ζήτημα που επανέρχεται και θεωρείται ότι η μελέτη αυτής της αντίστασης μπορεί να δώσει νέα στοιχεία για την αναπηρία (Peters et al 2009:544, Thomas 2004:581). Η σχέση όλων των στοιχείων τα οποία θεωρείται ότι αποτελούν αυτό που ονομάζουμε αναπηρία, δηλαδή οι κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις της, οι σωματικές δυσλειτουργίες, οι οποίες επιτρέπουν ή όχι τη συμμετοχή σε κάθε πεδίο της ανθρώπινης δράσης, διαπλέκονται και ενώνονται στο ζήτημα της αντίστασης (Peters et al 2009:545). Το ζήτημα της αντίστασης αποτελεί λοιπόν κομβικό σημείο της ανάλυσης, συνδέοντας τις ελπίδες των ανάπηρων ατόμων για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους με το γενικό κοινωνικό περίγραμμα. Άραγε οι προσωπικές επιθυμίες, ελπίδες, ματαιώσεις, μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών δημιουργούν ή όχι ένα πεδίο διεκδικήσεων, όταν το ειδικό σχολείο προχωρά σε ένα άνοιγμα στην κοινότητα; Ποιοι είναι οι όροι αυτού του ανοίγματος και πώς συνδέεται η σχέση της ατομικής εμπειρίας με τις κάθε λογής απαιτήσεις της συλλογικής εμπειρίας της αναπηρίας; Ποιοι τρόποι επιλέγονται γι' αυτό το άνοιγμα, πέρα από τις καθιερωμένες, γνωστές και δοκιμασμένες καταγγελίες απέναντι σε μια αδιάφορη πολιτεία;

Π Α Ι Δ Ι Α
Ο Ι Κ Ο Γ Ε Ν Ε
Τ Ο Σ Μ Α
Τ Η Σ
Από τη μία έχουμε το γενικό αίτημα για το «καλό των μαθητών», όπως εκφράζεται ως μια συλλογική απαίτηση για τη βελτίωση των συνθηκών στο ειδικό σχολείο, και από την άλλη εκφράζεται η ευχή ότι στο μέλλον θα ξεπεραστεί η βλάβη, με τις ελπίδες που γεννά η πρόοδος της ιατρικής. Η Αφροδίτη συνεχώς τόνιζε σε μένα και στους μαθητές της ότι: «Η ιατρική κάνει θαύματα». Ο τότε λυκειάρχης, ο Αριστείδης, της απάντησε μια φορά, όταν η Αφροδίτη εξέφρασε μπροστά μας την αισιοδοξία της για την ίαση της δικής μου βλάβης: «Μην του τα λες αυτά, ξέρει αυτός τι κάνει, το θέμα είναι τι τρόπους θα βρούμε για να περνούν τα παιδιά καλύτερα

εδώ μέσα και εντωμεταξύ ό,τι καλό φέρει η ιατρική, καλοδεχούμενο». Αυτά τα αιτήματα δημιουργούν προϋποθέσεις αντίστασης, όμως φαίνεται ότι λειτουργούν παράλληλα με άλλα αιτήματα, όπως των εργαζομένων στο σχολείο, τις προσπάθειες και στρατηγικές τους να ταιριάξει το ωράριο της εργασίας τους στις δικές τους ανάγκες. Η Πέτρα, η οποία διετέλεσε λυκειάρχης για ενάμιση χρόνο στο ειδικό σχολείο, σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, σχεδόν δακρυσμένη και με σπασμένη φωνή, πήρε το λόγο λέγοντας: «Συνάδελφοι, έκανα μεγάλο αγώνα εδώ μέσα, προσπάθησα να ανοίξω τις πόρτες του σχολείου και ορισμένοι εδώ μου έβαλαν τρικλοποδιές. Δεν γίνεται να είμαστε εδώ και να κοιτάμε το ρολόι και να φεύγουμε αμέσως μετά το ωράριό μας. Πρέπει να καθόμαστε παραπάνω, να συζητάμε για τα παιδιά, να συνεργαζόμαστε, να είμαστε ενωμένοι και όχι να συνωμοτούμε εναντίον του διευθυντή όταν μας ζητά κάτι παραπάνω».

Τα αιτήματα των εργαζομένων καταλάμβαναν σημαντικό μέρος του δημόσιου διαλόγου για την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σε συνεδρίαση της ΟΛΜΕ προκειμένου να συζητηθούν τα προβλήματα και να προταθούν λύσεις για την ειδική εκπαίδευση, αυτό που απασχόλησε τους τριάντα περίπου επαγγελματίες του χώρου που συμμετείχαν στη συνεδρίαση αυτή ήταν κυρίως τα εργασιακά τους θέματα. Αυτό ενόχλησε μερικούς στη συνεδρίαση, οι οποίοι διαφώνησαν ανοιχτά με την εμμονή κάποιων στα εργασιακά προβλήματα. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι η εν λόγω συνεδρίαση πραγματοποιήθηκε σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, γεγονός που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις τοποθετήσεις των επαγγελματιών και διαμόρφωσε το κλίμα της συνεδρίασης. Έτσι, το κυρίαρχο ρεύμα των τοποθετήσεων στηρίχτηκε στη σύνδεση των προβλημάτων της ειδικής εκπαίδευσης με το γενικότερο οικονομικοπολιτικό σκηνικό και οι εισηγητικές παρουσιάσεις περιστράφηκαν γύρω από τις δυσκολίες που θα δημιουργήσει η επιβολή νέων κυβερνητικών μέτρων που θα πλήξουν τα εργασιακά κεκτημένα και, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από μέλος του διοικητικού συμβουλίου της ΟΛΜΕ: «Πλέον, συνάδελφοι, μιλάμε για το σχολείο του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου».

Στο επίπεδο των διεκδικήσεων-αιτημάτων, όπως είδαμε παραπάνω, εμφανίζονται και αυτά των γονέων, οι οποίοι επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα αιτήματα, όπως το ζήτημα των σχολικών λεωφορείων, για να πιέσουν προς την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, αιτήματα τα οποία αναφέρονται στην κεντρική διοίκηση, παρά στη διατύπωση διεκδικήσεων-αιτημάτων τα οποία να εξηγούν τα αίτια αυτής της διάκρισης με κοινωνικούς όρους (βλ. επίσης Oliver 1990:113 Peters et al 2009:546).

Στο πολιτικό πεδίο οι διεκδικήσεις-αιτήματα, όπως εκφράστηκαν στο βήμα της ελληνικής βουλής από εκπροσώπους των πολιτικών κομμάτων και φορέων στη συζήτηση για την ψήφιση του νέου νόμου για την ειδική εκπαίδευση τον Σεπτέμβριο του 2008, έδειξαν ότι ο λόγος περί διεκδικήσεων αναφέρεται σε μια πληθώρα συμπτωματολογίας-παραδειγμάτων, όπου η ταυτότητα των ανάπηρων ατόμων παρουσιάστηκε ως μη ενιαία. Όπως επισημαίνουν οι Tom Shakespeare και Nicholas Watson (2001:19), αναφερόμενοι σε άλλα παραδείγματα δημόσιου λόγου, η ταυτότητα είναι πολυεπίπεδη και πολυφωνική. Τα διαφορετικά αιτήματα δημιουργούν συγκρούσεις όχι μόνο μεταξύ διαφορετικών ομάδων (μαθητών, γονέων, επαγγελματιών, πολιτικών, δημοσιογράφων, ακτιβιστών) αλλά και σε σχέση με τα διαφορετικά επίπεδα μιας πολυφωνικής αναπηρικής ταυτότητας. Οι Jane Campbell & Michael Oliver (1996:105) επισημαίνουν ότι το κλειδί είναι ο συνδυασμός των μετασχηματισμών των ατομικών και συλλογικών αντιλήψεων περί αναπηρίας όπως αποτυπώνονται στον σύγχρονο κόσμο, θεωρώντας ότι η προσωπική εμπειρία λειτουργεί ως εργαλείο θέασης της συλλογικής εμπειρίας, ανάδρομες κινήσεις οι οποίες αναδεικνύουν το πόσο σημαντικό είναι να γνωρίζουμε την προσωπική μας ταυτότητα.

Οι Peters et al (2009:548) επισημαίνουν ότι μελετώντας τις σχέσεις των ανάπηρων ατόμων εκ προοιμίου δημιουργούμε τις προϋποθέσεις προβληματικοποίησης των σχέσεων που αναπτύσσουν τα ανάπηρα άτομα με την κοινότητα, Πρόκειται για μια κριτική στην αλήθεια, στη γνώση και στην εξουσία, σύμφωνα με την οποία ο πολιτισμός δεν αποτελεί τόσο μια κατασκευή αλλά μια κατάσταση αγώ-

νων μέσα στην οποία διαφαίνονται οι δυναμικές μεταξύ προσωπικής και συλλογικής εμπειρίας και μεταξύ σκέψεων και δράσεων. Βασισμένη στη φουκωική θεωρία, η Shelley Tremain (2005:614) εξηγεί: Η γνώση βαθμιαία κινητοποιεί εξουσιαστικές συμπεριφορές και πρακτικές, οι οποίες προβληματικοποιούνται, δείχνοντας την δυναμική σχέση όλων αυτών με την έννοια του υποκειμένου. Αυτός ο φαύλος κύκλος της επιρροής της εξουσίας, κατά την Tremain, δημιουργεί προβληματικές οντολογίες, τους προβληματικούς εαυτούς των ανάπηρων ατόμων. Το έχει επισημάνει και ο Tom Shakespeare (1993, 1996), υποστηρίζοντας ότι το κοινωνικό μοντέλο αναφέρεται στα ανάπηρα σώματα ως συστατικό της κοινωνίας, βασισμένο στη διάκριση βλάβης και αναπηρίας, από την άλλη όμως τα απομακρύνει από την κοινωνία. Το ανάπηρο σώμα έτσι οδηγείται σε μια οντολογική διάκριση, στέκεται διαφορετικό απέναντι στις αντιλήψεις περί σώματος και έτσι καταλήγουμε να εξετάζουμε αποκλειστικά τις διαντιδράσεις μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων σωμάτων, ένα ζήτημα που το κοινωνικό μοντέλο προσπαθεί να ξεπεράσει, αν και μερικές φορές δεν αποφεύγει να βλέπει το ανάπηρο σώμα ως εγγενές χαρακτηριστικό του λόγου περί κοινωνικών προσδιορισμών του (βλ. επίσης Peters & Fendler 2003:554).

Όπως συμπεραίνει η Susan Peters (2007:100), η ιστορία της αναπηρίας συνδέεται με τα κοινωνικά συμφραζόμενα που υπάρχουν σε κάθε πολιτισμό, γεγονός που συνεπάγεται μια ρευστή σχέση της ιστορίας της αναπηρίας με τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης. Οι προτεραιότητες ποικίλλουν, και συγκριτικές έρευνες από τη Ζιμπάμπουε, την Ινδία, την Κύπρο και τις ΗΠΑ (Peters et al 2009) δείχνουν ότι αυτές προκύπτουν εν μέρει από τα ιστορικά συμβάντα και εν μέρει από τις κοινωνικές δυναμικές μέσα στις οποίες υπάρχουν τα συμβάντα αυτά. Οι επιθυμίες και οι ελπίδες των ανάπηρων ατόμων βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση προσωπικής εμπειρίας και συλλογικής δράσης. Το ανάπηρο άτομο τοποθετείται τόσο στις δικές του επιθυμίες όσο και στο επίπεδο της συλλογικότητας, συνδυασμός που επηρεάζεται από τις ιστορικές συγκυρίες.

Η διοργάνωση των Παραολυμπιακών Αγώνων το 2004 στην

Αθήνα αποτελούσε κομβικό σημείο αναφοράς στις διάφορες εκδηλώσεις του ειδικού σχολείου. Οι αθλητικές δραστηριότητες των μαθητών συνδέονταν με τις «ηρωικές» προσπάθειες των ανάπηρων αθλητών. Το ειδικό σχολείο βράβευσε δύο αποφοίτους του, οι οποίοι κατάφεραν να πρωτεύσουν, να γίνουν παραολυμπιονίκες. Στην τελετή της βράβευσης των παραολυμπιονικών, ο πρόεδρος των γονέων και κηδεμόνων έβγαλε πύρινο λόγο εναντίον της «απούσας πολιτείας, παντελώς αδιάφορης απέναντι σε ένα σχολείο που, παρ'όλες τις ελλείψεις, κατόρθωσε να βγάλει δύο παραολυμπιονίκες». Οι επιτυχίες των ανάπηρων αθλητών χρησιμοποιούνται ως αποδεικτικά στοιχεία για να πιάσουν την πολιτεία να «αναλάβει τις ευθύνες της απέναντι στα παιδιά μας και τους κόπους των γονέων τους». Η ιστορική συγκυρία διασταυρώνεται όχι μόνο με την ατομική προσπάθεια των αθλητών αλλά και με τον κόπο, τις ελπίδες και τις αγωνίες των γονέων, τα αιτήματά τους συλλογικοποιούνται βασιζόμενα στην ατομική εμπειρία, η οποία διχάζεται μεταξύ ηρωισμού και εγκατάλειψης.

Στην εκδήλωση παρευρέθηκε η τότε υπουργός Παιδείας και στο λόγο της είπε μεταξύ άλλων: «Δεν είμαστε εμείς που θα ανακαλύψουμε την πυρίτιδα, η τεχνογνωσία υπάρχει στα όσα εφάρμοσαν άλλες χώρες της Ε.Ε., αλλά αυτό που κυρίως χρειαζόμαστε είναι η εμπειρία των ίδιων των γονέων, εσείς θα μας δείξετε το δρόμο...». Μια συνάδελφος, η Πηνελόπη, πλησίασε την υπουργό και της είπε: «Όλοι μας είμαστε εν δυνάμει ανάπηροι». Η υπουργός συμφώνησε και ένα χρόνο μετά η Πηνελόπη, προβληματισμένη για την περιπέτεια της υγείας της υπουργού που είχε ως αποτέλεσμα να ακρωτηριαστεί το πόδι της, μου είπε: «Τελικά ήμουν μάντης κακών, νομίζω ότι τώρα ίσως θα βοηθήσει περισσότερο τα παιδιά μας». Η προσωπική εμπειρία επικυρώνει τις πολιτικές προθέσεις, τις κάνει πιο πιστευτές στα αφτιά των άλλων. Η αναφορά της υπουργού στην τεχνογνωσία ακούστηκε τότε ως «μεγάλα λόγια», όπως σχολίασε μια μητέρα, προσθέτοντας: «Το μόνο που με κάνει να βλέπω την υπουργό με συμπάθεια είναι ότι και η ίδια έχει παιδί με ειδικές ανάγκες».

Οι εκδηλώσεις του ειδικού σχολείου ήταν πόλος έλξης πολιτικών.

Η Μάρω, μαθηματικός, η οποία δίδασκε στο ειδικό σχολείο πάνω από είκοσι χρόνια, περιγράφοντας τις εμφανίσεις των πολιτικών, είπε σε νεότερους συναδέλφους της: «Η αναπηρία πουλάει, να ξέρετε πόσοι από τους πολιτικούς έχουν περάσει από δω μέσα, δεν έχει τέλος ο κατάλογος. Προσφέρει στην εικόνα τους η παρουσία τους εδώ. Λένε δυο-τρία λόγια μπροστά στις κάμερες και στους γονείς για το πόσο ενδιαφέρονται για τα παιδιά και έξω από την πόρτα».

Ο Αριστείδης, λυκειάρχης του σχολείου τότε, κατά γενική ομολογία δούλευε προς την κατεύθυνση αυτή, να «ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία, κάνοντάς το γνωστό». Οι εκδηλώσεις απαιτούσαν προετοιμασία, το σχολείο κάτι έπρεπε να παρουσιάσει στο κοινό, μία θεατρική παράσταση, έστω ένα μικρό σκετς ή έναν αγώνα *box-cia* [11]. Ο Αριστείδης αποφάσισε να εντάξει στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα θεατρική ομάδα, «για να απασχοληθούν δημιουργικά οι μαθητές και να σπάσουμε την απομόνωση του σχολείου, έπαιρνα ιδέες από όποιον ήθελε να βοηθήσει και μοίραζα αρμοδιότητες, γιατί μόνο έτσι μπορείς να κάνεις τομές, μόνο αν πάρεις τα πράγματα πάνω σου και έχεις τη διάθεση να συγκρουστείς», όπως μου τόνισε.

Ο Αριστείδης ήρθε αντιμέτωπος με τον προϊστάμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος διαφώνησε με τον τρόπο που οργανώθηκε η θεατρική ομάδα. Ο Αριστείδης, χωρίς να έχει εξασφαλίσει την έγκριση του προϊστάμενου, συνεργάστηκε με έναν νέο ηθοποιό, γιο της κοινωνικής λειτουργού του σχολείου. Ο ηθοποιός τού πρότεινε να αναλάβει εθελοντικά την οργάνωση θεατρικής ομάδας με την υπόσχεση ότι στο τέλος του σχολικού έτους θα δινόταν θεατρική παράσταση. Ο Αριστείδης ενθουσιάστηκε με την πρόταση αυτή και έκανε τα αδύνατα δυνατά για να την υποστηρίξει. Συγκρούστηκε με μια ομάδα καθηγητών του σχολείου, οι οποίοι αντέδρασαν για τις χαμένες ώρες των μαθημάτων, για τα κενά στο ωρολόγιο πρόγραμμα που δημιούργησε η θεατρική ομάδα. Η Στέλλα, φιλόλογος του λυκείου, νευριασμένη είπε στον Αριστείδη: «Εδώ είναι σχολείο και μην ποντάρεις στο ειδικό. Τα παιδιά πρέπει να κάνουν μάθημα. Δεν είμαστε ολόήμερο σχολείο για να έχουμε

την πολυτέλεια τέτοιων δραστηριοτήτων». Οι περισσότεροι όμως καθηγητές του σχολείου έβλεπαν με πολύ θετικό μάτι την πρωτοβουλία του Αριστείδη.

Ένα πρωινό, μπαίνοντας στο γραφείο του, μου ζήτησε να κλείσω την πόρτα και να καθίσω απέναντί του. Έβγαλε τα γυαλιά του, άναψε τσιγάρο και θυμωμένος άρχισε να μου λέει: «Είχα ξεκινήσει να κόψω το τσιγάρο, αλλά μ' αυτά που συμβαίνουν δεν μπορώ. Μόλις έκλεισα το τηλέφωνο, ήταν ο προϊστάμενος. Δεν εννοεί να καταλάβει ότι κάποιος άνθρωπος που δεν είναι εκπαιδευτικός θα αναλάβει να κάνει θέατρο με τα παιδιά. Είναι γραφειοκράτες, δεν τους αντέχω άλλο, δεν έχουν τίποτα να προτείνουν και το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι το γράμμα του νόμου».

Μια βδομάδα μετά ο Γρηγόρης, ο ηθοποιός που συντόνιζε τη θεατρική ομάδα, κέρδισε το θεατρικό βραβείο «Δημήτρης Χορν» ως ο καλύτερος νέος ηθοποιός της χρονιάς. Η είδηση διαδόθηκε γρήγορα. Έφτασε και στα αφτιά του προϊστάμενου, ο οποίος τηλεφώνησε στον Αριστείδη. Σχολιάζοντας το τηλεφώνημα ο Αριστείδης λίγα λεπτά αργότερα μου είπε: «Τώρα έχουμε την έξωθεν καλή μαρτυρία. Ο προϊστάμενος μου έδωσε συγχαρητήρια, λέγοντάς μου ότι ήταν σίγουρος πως δεν είχα επιλέξει κάποιον τυχαίο».

Λίγες μέρες πριν από την «Ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία», ο Αριστείδης συνεννοήθηκε με τον Γρηγόρη και παρουσιάστηκε μια σκηνή από το έργο για να «δοθεί ένα μήνυμα», όπως μου τόνισε, και με παρακάλεσε να του γράψω ένα μικρό κείμενο για το διαβάσει, προλογίζοντας την προσπάθεια του Γρηγόρη και των μαθητών. Από το κείμενο κράτησε μια φράση: «Ο πολιτισμός και η εκπαίδευση είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος». Στην εκδήλωση είχαν προσκληθεί πολιτικοί και δημοσιογράφοι. Λίγες μέρες πριν, η γραμματεία της Προεδρείας της Δημοκρατίας είχε ενημερώσει ότι στην εκδήλωση θα παρευρισκόταν ο ίδιος ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας. Ενημερώθηκε και η υπουργός Παιδείας. Φήμες που κυκλοφορούσαν στους διαδρόμους του σχολείου έλεγαν ότι στην εκδήλωση θα ερχόταν και ο Αρχιεπίσκοπος Αθηνών και πάσης Ελλάδος. Τελικά δεν παρευρέθηκε λόγω προβλημάτων υγείας.

Η εκδήλωση στέφθηκε με επιτυχία και ο προϊστάμενος συνεχάρη για άλλη μια φορά τον Αριστείδη. Οι μαθητές εισέπραξαν το χειροκρότημα όλων και τον επόμενο Μάιο, λίγο πριν την εξεταστική περίοδο, παρουσιάστηκε ολόκληρη η θεατρική παράσταση με τίτλο «Σιγά το αβγό».

Οι μαθητές με τη βοήθεια του Γρηγόρη έγραψαν βήμα-βήμα ένα θεατρικό έργο, συνδέοντας την αρχαία με τη σύγχρονη Ελλάδα, σατιρίζοντας πώς μια ομάδα αρχαίων Ελλήνων σχολιάζει όσα παρατηρεί να συμβαίνουν στους δρόμους της σύγχρονης Αθήνας και στην ελληνική τηλεόραση. Οι μαθητές δεν ήθελαν να γράψουν ένα έργο βασισμένο στην αναπηρία, αλλά με πολύ αδρές πινελιές θέλησαν στο φινάλε του έργου να αναφερθούν στη διαφορετικότητα όλων μας, προτείνοντας τη συμφιλίωση του παλιού με το σύγχρονο.

Στη θεατρική παράσταση ήταν καλεσμένος μεγάλος έλληνας μουσικοσυνθέτης, προσωπικό ίνδαλμα του Αριστείδη. Η αίθουσα του γυμναστηρίου όπου παίχτηκε το έργο ήταν κατάμεστη από καλλιτέχνες, δημοσιογράφους, γονείς, φίλους των μαθητών και εκπαιδευτικούς. Το κοινό χειροκρότησε θερμά τους μαθητές και ο Αριστείδης στο τέλος της παράστασης, χαρούμενος που όλα πήγαν όπως τα είχε σχεδιάσει, πήρε το λόγο. Ευχαρίστησε τον Γρηγόρη και τους μαθητές, επανέλαβε τη σχέση πολιτισμού και εκπαίδευσης και ξαφνικά στο λόγο του άρχισε να μιλάει για μένα, χωρίς να αναφέρει το όνομά μου, ότι «εδώ στο σχολείο υπάρχει και ένας νέος εκπαιδευτικός με μερική όραση, ο οποίος προσφέρει πολλά στο σχολείο». Δεν του είπα τίποτα μετά την εκδήλωση, με πλησίασε ο ίδιος και μου είπε: «Ήθελα να πω και για σένα, να πω πόσο σημαντικό είναι να προσφέρεις είτε ως μαθητής με αναπηρία, είτε ως εκπαιδευτικός με αναπηρία».

«Ο λυκειάρχης έχει πάρει μεγάλη φόρα», σχολίασαν κάποιοι μαθητές. Η θεατρική παράσταση βιντεοσκοπήθηκε με απώτερο στόχο να φτιαχτεί ένα DVD που να μοιραστεί σε όλα τα σχολεία της χώρας και να ενσωματωθεί σε κυριακάτικο φύλλο εφημερίδας μεγάλης κυκλοφορίας. Ο Κωνσταντίνος, η Λώρα και ο Τίμος, οι

οποίοι είχαν πρωταγωνιστικούς ρόλους στο θεατρικό έργο, έμαθαν για τα σχέδια του Αριστείδη. Συζητώντας μαζί τους την επόμενη χρονιά, αποτιμώντας τη δημοσιότητα που έλαβε η θεατρική παράσταση, και οι τρεις μαθητές συμφώνησαν ότι δεν θα ήθελαν να μοιραστεί το DVD. Ο Κωνσταντίνος είπε: «Και άλλα σχολεία ανεβάζουν θεατρικές παραστάσεις, όμως δεν έχω δει καμιά σχολική θεατρική παράσταση να μοιράζεται σε DVD των εφημερίδων. Εμείς επειδή είμαστε ανάπηροι πρέπει να το δείξουμε παντού». Τελικά ο Αριστείδης δεν κατάφερε, παρ' όλες τις προσπάθειές του, να πραγματοποιήσει τα σχέδιά του.

Την ίδια χρονιά οι μαθητές της τρίτης λυκείου και απόφοιτοι του ειδικού σχολείου συμμετείχαν σε τηλεπαιχνίδι γνώσεων. Ο Αριστείδης ήρθε σε επαφή με τον τηλεπαρουσιαστή, οι κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι πρότειναν ποιοι μαθητές θα μπορούσαν να συμμετάσχουν, αποκλείοντας τους μαθητές με νοητική βλάβη. Η ομάδα των έξι μαθητών και αποφοίτων που επιλέχτηκαν μπήκε στο στούντιο για το γύρισμα. Ο Κωνσταντίνος, μέλος της ομάδας αυτής, έθεσε όρους στον τηλεπαρουσιαστή: «Οι ερωτήσεις να είναι της ίδιας δυσκολίας με αυτές των υπόλοιπων εκπομπών, δεν θα θέλαμε προνομακή μεταχείριση». Η εκπομπή είχε μεγάλη απήχηση στη σχολική κοινότητα και οι μαθητές κέρδισαν ένα μεγάλο χρηματικό έπαθλο. Μετά το τέλος της εκπομπής ο τηλεπαρουσιαστής αποφάσισε να συνεργαστεί με το ειδικό σχολείο και μέρος των κερδών των παιχτών κάθε εκπομπής να κατατίθεται υπέρ του σχολείου με σκοπό να αγοραστεί ένα σχολικό λεωφορείο.

Στο τηλεπαιχνίδι δεν ειπώθηκε ούτε μια φορά η λέξη αναπηρία και ο τηλεπαρουσιαστής απέφυγε να αποκαλέσει τους μαθητές «άτομα με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες». Μπροστά στην κάμερα τους ρώτησε μόνο σε ποιο σχολείο φοιτούν και συνεχώς τους ενθάρρυνε με μπράβο όταν απαντούσαν σωστά στις ερωτήσεις. Ούτε οι μαθητές ανέφεραν οτιδήποτε για την αναπηρία, μόνο μια απόφοιτη του σχολείου ανέφερε ότι δεν μπορούσε να παρακολουθήσει τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο διότι δεν υπήρχε τρόπος να μετακινείται. Τα αμαξίδια των μαθητών δεν ήταν ορατά στους τηλεθεατές, το σκηνικό ήταν έτσι φτιαγμένο που έκρυβε το σώμα των μαθητών από τη μέση και κάτω.

Ο Κωνσταντίνος ήταν ο σταρ της βραδιάς, αυτός που απάντησε σωστά στις πιο πολλές ερωτήσεις, και την επόμενη μέρα μου ανέφερε μέσα στην τάξη : «Ήταν όλοι πολύ φιλικοί στο γύρισμα, όλο το συνεργείο, οι κάμεραμεν, οι φωτιστές, οι πάντες ήταν από πάνω μας. Είχε πλάκα. Αλλά δεν ξέρω αν θα έκαναν τα ίδια με ένα άλλο σχολείο. Οι κοπέλες του συνεργείου συνεχώς ρωτούσαν αν θέλαμε κάτι. Μια χαρά ήταν, αλλά έτσι κάνουν με όλους τους παίκτες; Δεν παίξαμε με άλλο σχολείο, όπως συμβαίνει συνήθως, ήμασταν μόνοι μας και όπως είδατε απλά χωριστήκαμε σε δύο ομάδες. Αυτό είναι άδικο. Εγώ δεν νιώθω ότι κερδίσαμε, ούτως ή άλλως, αφού δεν υπήρχε αντίπαλος, κάποιος από μας θα έφτανε στην τελική φάση του παιχνιδιού, ήταν κάπως στημένο το όλο σκηνικό».

Η Αντωνία, καθηγήτρια στο πανεπιστήμιο, παρακολούθησε την τηλεοπτική εμφάνιση των μαθητών και όταν τη ρώτησα πώς της φάνηκε, είπε: «Ο τηλεπαρουσιαστής ήταν πολύ προσεκτικός με τους μαθητές. Μου φάνηκε ότι δεν ήθελε να τονίσει την αναπηρία τους, ενώ εντύπωση μου έκανε η άνεση του Κωνσταντίνου στον τηλεοπτικό φακό». Η Σόνια, φιλόλογος των μαθητών της ομάδας, ήταν παρούσα μαζί με τον Αριστείδη στο γύρισμα. Την επόμενη μέρα στο σχολείο ανέφερε: «Ήταν τόσο λαμπερά τα παιδιά, δεν θύμιζαν σε τίποτα ότι έχουν αναπηρία, νομίζω ότι αυτή η λάμψη πέρασε, έγραψε στο φακό, που λένε. Το απόλαυσαν και κέρδισαν με την αξία τους». Στο σχολείο ήταν όλοι ενθουσιασμένοι, μαθητές και εκπαιδευτικοί, μόνο κάποιες γκρίνιες ακούστηκαν από ορισμένους γονείς, ότι το σχολείο προβάλλει συγκεκριμένους μαθητές.

Οι προσπάθειες του Αριστείδη να ανοίξει τις πόρτες του σχολείου στηρίχτηκαν σε συγκεκριμένους όρους θέασης της αναπηρίας. Από την άλλη πλευρά, η επικοινωνιακή άνεση του Κωνσταντίνου χρησιμοποιήθηκε όχι μόνο προς όφελος του σχολείου αλλά και για τη συμφιλίωση του ίδιου με τους όρους έκθεσης του ανάπηρου σώματος, όπως καταγράφηκαν στο κείμενό του στη σχολική εφημερίδα και στα σχόλιά του. Η απόκρυψη των μαθητών με νοητική βλάβη αποτελεί ένδειξη για τη σχέση αναπηρίας και βλάβης όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και σε σχέση με το τι εννοούμε και τι αναγνωρίζουμε ως ανάπηρο άτομο στην ελληνική κοινωνία. Συνε-

πώς, η κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση το είδος και το βαθμό της βλάβης τους δεν είναι αποκλειστικά εγγενές χαρακτηριστικό γνώρισμα του ειδικού σχολείου, αλλά στοιχείο τριβής συνολικότερα. Το ειδικό σχολείο κρύβει μέρος των μαθητών του και προβάλλει αυτούς που καταφέρνουν να ταιριάζουν με τα κυρίαρχα στοιχεία της συμβατικής επικοινωνίας.

Τα όποια εμπόδια παρουσιάζονται, όπως οι αντιδράσεις του προϊστάμενου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκλαμβάνονται ως εμπόδια για την ενταξιακή στρατηγική του σχολείου, δεν είναι όμως παρά προσθέσεις μέσα στο κλίμα των συλλογικών αναπαραστάσεων της αναπηρίας. Η προσωπική εμπειρία επικυρώνει τον δημόσιο/πολιτικό λόγο και η τηλεοπτική λάμψη δημιουργεί αίσθηση αμηχανίας και έκπληξης, μια λάμψη σκηνοθετημένη στον αντίποδα της ντροπής και της εγκατάλειψης, όπως ακριβώς συμβαίνει σε τόσες και τόσες διαφορετικότητες.

Η συλλογική εμπειρία της αναπηρίας στην Ελλάδα δεν εξηγείται μόνο από την κοινή λογική, φαίνεται ότι αποτελεί μια σειρά πρόσθεσης και αφαιρέσης προσωπικών βιωμάτων και όχι μια συμπύκνωση και αποκρυστάλλωση της συλλογικής εμπειρίας. Η αναπηρία, όταν γίνεται αντικείμενο συλλογικής δράσης, απομακρύνεται από τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα και συνδέεται είτε με αιτήματα άλλων κοινωνικών ομάδων (συντεχνιακές στρατηγικές των επαγγελματιών), είτε με τις προσωπικές εμπειρίες σε σχέση με το βαθμό και το είδος οικειοποίησής τους από το κοινωνικό σύνολο.

Ενώ στα μάτια των θεατών το ειδικό σχολείο αναγνωρίζεται ως ενιαία ειδική κατηγορία, στην πραγματικότητα το ειδικό σχολείο συμμετέχει στην προετοιμασία της εικόνας του που αναμένεται στα μάτια των θεατών, αποδεχόμενο την ειδικότητά του. Αυτό πραγματοποιείται με τη διοχέτευση μέρους των πληροφοριών από τα μέσα προς τα έξω, σύμφωνα με τις επιταγές του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Ενώ στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκαν στοιχεία αντίστασης στο επίπεδο των προσωπικών εμπειριών σε ένα κλίμα αμφίσημων αντιδράσεων, στο παρόν κεφάλαιο διαφαίνεται ότι η διαπραγ-

ματευτική ικανότητα του ειδικού σχολείου ως κοινότητας δεν έχει τα ίδια περιθώρια αντίστασης, δηλαδή η συλλογική εμπειρία της σχολικής κοινότητας υποτάσσεται στα υπάρχοντα στερεότυπα περί αναπηρίας, ακόμη και όταν χρησιμοποιούνται τρόποι αντίστασης πέρα από τις καθιερωμένες αντιδράσεις καταγγελτικού χαρακτήρα. Ακόμη και αν χρησιμοποιούνται δράσεις που συνδέονται ανοιχτά με τον πολιτισμό (θεατρική παράσταση), αυτές αποκαλύπτουν ότι η αναπηρία κινείται στα όρια του πολιτισμού της ικανότητας και όχι σε μια διασταλτική χρήση της έννοιας του πολιτισμού. Η αναπηρία δεν κατασκευάζεται από τα μέσα, σε χώρους ειδικούς, αλλά αιωρείται σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής, όπου η θέση της εικόνας των ανάπηρων μαθητών έχει ήδη προαποφασιστεί μέσα στο κάδρο. Η θέαση κατασκευάζει την εικόνα και όχι η εικόνα τη θέαση, μια σκέψη που πέραναγε στο μυαλό μου κάθε φορά που άνοιγα ή έκλεινα την αυλόπορτα του σχολείου, και η θέαση δεν σχετιζόταν με τη μερική μου όραση. Ούτως ή άλλως οι ανάπηροι μαθητές είχε αποφασιστεί να παρουσιαστούν μερικώς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Πολιτικές Συναισθημάτων στο Ειδικό Σχολείο.

Εισαγωγή

Τα συναισθήματα των μαθητών στο ειδικό σχολείο δίνουν αφορμή για ατέρμονες συζητήσεις, ποικίλες ερμηνείες και στρατηγικές επικοινωνίας. Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι η αναζήτηση της σχέσης της αναπηρίας με τα συναισθήματα, μια σχέση δύσκολη όπου οι διαφορετικές και φαινομενικά ασύνδετες θεωρητικές προσεγγίσεις περί συναισθημάτων επανεξετάζονται υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Στα αρχικά στάδια της επιτόπιας έρευνας θεωρούσα ότι τα συναισθήματα και οι διαδικασίες ενσυναίσθησης δεν θα μπορούσαν να αποτελέσουν αυτόνομο πεδίο μελέτης, όμως με τον καιρό, καθώς η επιτόπια παρατήρηση συνεχιζόταν, άρχισαν να διαφαίνονται μια σειρά στοιχεία που με οδήγησαν στο να επικεντρωθώ στο θέμα αυτό, το οποίο ολοκληρώνει την παρούσα εθνογραφική έρευνα.

Αναπάντεχα συμβάντα, διαθέσεις, επιθυμίες, φοβίες, ερμηνείες και παρερμηνείες των όσων παρατηρούσα γέμιζαν τις σελίδες των σημειώσεών μου. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας είναι το κεφάλαιο που ακολουθεί, το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος θα επιχειρηθεί μια γενική θεωρητική ανάλυση των συναισθημάτων, εξηγώντας το πέρασμα από την οντολογία στους όρους διαπραγμάτευσης και στις έννοιες της ενσυναίσθησης και

της αισθησιακότητας, όπως διασταυρώθηκαν στον τομέα της αναπηρίας. Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η κριτική παρουσίαση των εθνογραφικών δεδομένων από το ειδικό σχολείο. Πόσο ορατά και πόσο προσωπικά είναι τα συναισθήματα των μαθητών και πώς συνδέονται με τα δομικά χαρακτηριστικά του ειδικού σχολείου; Στην προσπάθειά μου να εξηγήσω το κλίμα που επικρατεί στο ειδικό σχολείο στράφηκα στη φαινομενολογική διάσταση της ύπαρξης. Το αδιαμοίραστο της βλάβης συνδέεται με το «πανανθρώπινο» και το «αδιανόητο» των συναισθηματικών εκφράσεων που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, σε ένα διλημματικό πλαίσιο γέννησης συναισθημάτων μέσα από ενσυναισθητικές διαδικασίες που εντοπίζονται, αυτές της διδασκαλίας, της φροντίδας, της φοίτησης, της ψυχολογικής υποστήριξης και της εργασίας.

7.1 Αναμνή και Συναισθήματα: Θέμα Ενσυναίσθησης και Αισθησιακότητας.

‘Is there anyone who has not, at least once,
walked into a room and “felt the atmosphere?”
(Teresa Brennan, 2004:1)

Τα συναισθήματα στο χώρο της ανθρωπολογίας εξετάστηκαν τόσο ως φαινόμενα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, όσο και ως νοητικές λειτουργίες με αυτόνομο περιεχόμενο. Οι ανθρωπολογικές μελέτες αναφέρουν ότι τα συναισθήματα, ακόμη και αν δεχτούμε να τα συμπεριλάβουμε ως στοιχεία που συμπληρώνουν την ύπαρξη του ατόμου μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, αποτελούν ωστόσο αφορμές για να δούμε την ανθρώπινη ύπαρξη ξεχωριστά από τον πολιτισμό (Sangren 2001:191). Τα συναισθήματα είναι αυτόνομες αντιδράσεις μέσα σε έναν κόσμο συλλογικών εμπειριών και διαντιδράσεων (Fajans 2006:103). Συναισθήματα όπως η λύπη, η χαρά, η περηφάνια, η ντροπή είναι αυτόνομα αλλά διαπλέκονται με συναισθήματα που προκαλούνται μέσα από διαδικασίες πολιτισμικά προσδιορισμένες, όπως της φροντίδας και της εγκατάλειψης, οι οποίες δημιουργούν άλλα συναισθήματα στις συνθήκες που βιώνουν οι άνθρωποι. Η διαδικασία της ενσυναίσθησης δημιουργείται από τη συσχέτιση του υποκειμένου προς ένα άλλο υποκείμενο (υποκείμενα) ή αντικείμενο (αντικείμενα).

Η αλληλεπιδραστική αυτή σχέση υποκειμένου και περιβάλλοντος δεν είναι όμως μια συνεχής και αδιάλειπτη διαδικασία εξωτερίκευσης ή απόκρυψης συναισθημάτων, αλλά μια ασαφής και πολύ

συχνά χαοτική διαδικασία στη σφαίρα του αδιανόητου (unintelligibility), γεγονός το οποίο υπογραμμίζεται όταν τα υποκείμενα δεν μιλούν από την ίδια θέση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της συσχέτισης ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων. Το αδιαμοίραστο της βλάβης τονίζεται από περιχαράκώσεις, παρανοήσεις και στερεότυπα επικοινωνίας στη διαδικασία ατελούς ενσυναίσθησης, με αποτέλεσμα τα συναισθήματα των ανάπηρων ατόμων συχνά να ερμηνεύονται με όρους βλάβης (ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας).

Η φιλοσοφική σκέψη μελέτησε τα συναισθήματα με διάφορους τρόπους και το κυριότερο φιλοσοφικό ζήτημα είναι η αναζήτηση της δημιουργίας των συναισθημάτων, η γέννησή τους και η αποδόμησή τους στο επίπεδο της προσωπικής και συλλογικής εμπειρίας. Ειδικότερα, στο έργο του Aaron Ben-Ze'ev (2000) υποστηρίχτηκε ότι τα συναισθήματα μπορούν να παρατηρηθούν στα συστατικά τους στοιχεία, ενώ στο έργο της Martha Nussbaum (2001) και της Nancy Chodorow (1999) δίνεται έμφαση στις διαφορετικές αξιολογήσεις των συναισθημάτων. Το ενδιαφέρον της κοινωνικής ανθρωπολογίας στράφηκε στο πώς μπορούν να συνδεθούν τα συναισθήματα με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και να διασταυρωθούν οι πληροφορίες έτσι ώστε να οδηγηθούμε όχι μόνο στα εκφρασμένα συναισθήματα αλλά και στις σιωπές, οι οποίες αποτελούν συναισθηματική εκδήλωση που όμως δυσκολεύει το έργο των ανθρωπολόγων (Achino-Lueb 2004). Η δυσκολία αυτή οδήγησε την ανθρωπολογική σκέψη στον φιλοσοφικό στοχασμό, για να εξηγηθεί ο διϋποκειμενικός χαρακτήρας των συναισθημάτων από την πλευρά της παρατήρησης.

Στο χώρο της φιλοσοφίας οι Nussbaum και Chodorow επικέντρωσαν την προσοχή τους στη σύνδεση του εσωτερικού εαυτού με το εξωτερικό κοινωνικό περιβάλλον, ενώ ο Ben-Ze'ev δεν ενδιαφέρθηκε τόσο να συνδέσει τον εσωτερικό με τον εξωτερικό κόσμο αλλά προσπάθησε να εξετάσει τα συναισθήματα αυτόνομα και να οδηγηθεί στον καθορισμό των στοιχείων που τα απαρτίζουν, κατηγοριοποιώντας τα συναισθήματα ως αποκρίσεις σε εξωτερικές μεταβαλλόμενες συνθήκες. Σ' αυτό το σημείο εγείρεται ένα σοβαρό οντολογικό ερώτημα για το αν τα συναισθήματα προϋπάρχουν ή/και εκδη-

λώνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του εξωτερικού κόσμου.

Η Martha Nussbaum υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα αποτελούν «νοητικές αποκρίσεις της αντίληψης του κόσμου των αξιών» (2001:1) και ότι το προσωπικό στοιχείο ενυπάρχει στα συναισθήματα, τα οποία είναι συνυφασμένα με αυτό που ονομάζουμε ανθρωπινή ύπαρξη, συμπληρώνοντας ότι «τα συναισθήματα είναι συγκαταθέσεις απέναντι στην πραγματικότητα του εξωτερικού κόσμου» (2001:39). Για παράδειγμα, το συναίσθημα της λύπης, πανταχού παρόν στο χώρο της αναπηρίας, καθορίζεται από νοητικές ακολουθίες απέναντι σε συνθήκες του εξωτερικού κόσμου που το άτομο μόνο γνωρίζει. Τα συναισθήματα δηλαδή είναι ένα πεδίο προσωπικής αντίδρασης απέναντι σε καταστάσεις του εξωτερικού κόσμου, οι οποίες εκλαμβάνονται σε φαντασιακό επίπεδο (Anderson 1983, Williams 1977). Σύμφωνα με την Nussbaum, αν αισθανθώ λύπη για το θάνατο της μητέρας μου, εφόσον η μητέρα μου ζει, αναφέρομαι σε ένα ψευδές συναίσθημα σε σχέση με τις συνθήκες του εξωτερικού κόσμου, ωστόσο το συναίσθημα αυτό υπάρχει, είναι ένα γεγονός. Ενώ η Anderson (ό.π.) συνδέει τη φαντασιακή κατάσταση με πραγματικά γεγονότα, η Nussbaum θεωρεί ότι η σχέση υποκειμένου και αντικειμένου είναι αυτή που δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο έμπνευσης για να αισθανθούμε, χωρίς αυτό να σημαίνει κατανάγκη ότι συμβαίνει πραγματικά.

Η σύνδεση του ειδικού σχολείου ως τόπου με τις διηγήσεις των μαθητών, των συναδέλφων και τις δικές μου παρατηρήσεις, δεν γίνεται αντιληπτή ως μια προκαθορισμένη ενότητα σκέψεων. Η βλάβη είναι το αδιαμοίραστο (impairment) στοιχείο των ανάπηρων ατόμων, η οποία όμως μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους. Η προσπάθεια ερμηνείας της βλάβης γίνεται το κύριο χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής. Οι μαθητές προσπαθούν, αποκρινόμενοι πολλές φορές με διαφορετικό τρόπο (ανοιχτά ή σιωπηλά) στις εξωτερικές συνθήκες. Το αδιαμοίραστο της βλάβης γίνεται συχνά το εμπόδιο για την ερμηνεία των συναισθημάτων. Ωστόσο υπάρχουν πραγματικά στοιχεία του εξωτερικού κόσμου τα οποία επηρεάζουν τα συναισθήματα μέσα από τη σταθερή επανάληψή τους. Τα επαναλαμβανόμενα αυτά στοιχεία είναι η διάγνωση και η συνδρο-

μή της ψυχολογικής υποστήριξης, που δημιουργούν το κλίμα μέσα στο οποίο ταλαντεύονται τα συναισθήματα.

Επίσης, έχει επισημανθεί ότι τα συναισθήματα δεν εκφράζονται μόνο λεκτικά και, όπως αναφέρει η Nussbaum, ο ρόλος της γλώσσας είναι υπερεκτιμημένος στην ερμηνεία των συναισθημάτων (2001:155). Επιπλέον, η γλώσσα μπορεί να αλλάξει τα συναισθήματα. Αναφερόμαστε στα συναισθήματά μας επηρεασμένοι από την περιγραφή τους (Nussbaum 2001:149). Η γλώσσα μπορεί πιθανότατα να μεταφράσει τα συναισθήματά μας, όχι όμως πάντα (Nussbaum 2001:155, 156).

Ο Jerome Bruner έδωσε μια διαφορετική εξήγηση στην πολιτισμική επιρροή απέναντι στα συναισθήματα, υποστηρίζοντας ότι όλοι οι πολιτισμοί δημιουργούν τις προϋποθέσεις έκφρασης συναισθημάτων και οι άνθρωποι δεν είναι δέσμοι του πολιτισμού τους, προσαρμόζουν τον εαυτό τους σε πολιτισμικές εκφράσεις (1990:65-66). Στην περίπτωση της Nussbaum τα συναισθήματα είναι απόρροια των σκέψεών μας, σκέψεων που σε μεγάλο βαθμό αποτελούν τον συνδετικό κρίκο της ανθρώπινης ύπαρξης. Στον φιλοσοφικό της στοχασμό και σε όλο το έργο της, τα συναισθήματα είναι τα ίδια αξιολογικές κρίσεις και δεν αποτελούν μια κατάσταση η οποία μεταξύ άλλων περιλαμβάνει αξιολογικές κρίσεις (2001:76). Τα συναισθήματα έτσι αποτελούν πανανθρώπινες αποκρίσεις και αυτό που χρειάζεται είναι η ανακάλυψη της γραμματικής των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους σε διαφορετικά κάθε φορά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Υπονοείται δηλαδή μια ισόρροπη επίδραση τόσο της βιολογίας όσο και του πολιτισμού, μια εξήγηση που δεν φαίνεται να ταιριάζει με τον τρόπο ερμηνείας των συναισθημάτων των ατόμων με νοητικές βλάβες. Δεν έχουμε όλοι τις ίδιες αφετηρίες σκέψης, όπως υπονοεί η Nussbaum, και τον ίδιο βαθμό προσαρμογής στις εξωτερικά μεταβαλλόμενες συνθήκες, όπως υποστηρίζει ο Bruner. Αντιθέτως τα συναισθήματα προκαλούν μια σειρά μεταγλωσσικών εκφράσεων οι οποίες δημιουργούν τις συνθήκες ύπαρξής τους σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Wierzbicka 2004, 1996, Goddard and Wierzbicka 2002) και δεν αποτελούν κοινές, πανανθρώπινες νοητικές διεργασίες.

Οι φιλοσοφικές και ανθρωπολογικές μελέτες για τα συναισθήματα έδωσαν μεγάλη έμφαση στις σχέσεις διαπραγμάτευσης του εαυτού με τα συναισθήματα των άλλων, όπου τα συναισθήματα διαπλέκονται με τις πολιτισμικές πρακτικές και δημιουργούν αποκρίσεις απέναντι στα ερεθίσματα του πολιτισμού. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις επηρεάστηκαν από τη φιλοσοφική σκέψη των Karl Marx, Sigmund Freud, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty και Judith Butler. Η σχέση του προσωπικού συναισθήματος με τα συναισθήματα των άλλων προκάλεσε μια ατέρμονη συζήτηση για την προέλευση των συναισθημάτων, μια συζήτηση που οδήγησε την Ann Cvetkovich να επισημάνει ότι το προσωπικό συναίσθημα στη σύγχρονη εποχή είναι προσωπικό και πολιτικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι πάντα πολιτικό (1992:3). Με ανάλογο τρόπο στο χώρο της αναπηρίας τα συναισθήματα αναλύθηκαν με βάση τις πολιτικές/συλλογικές αναπαραστάσεις της καταπίεσης (Oliver 1990,1996) ή τις προσωπικές φωνές, συχνά διαφορετικές μεταξύ τους, οι οποίες ερμηνεύονται υπό το πρίσμα στερεοτύπων επικοινωνίας απέναντι στην αναπηρία (Corker 1998, 2001). Δίνεται η εντύπωση μιας συμπεριληπτικής ανάλυσης, έτσι ώστε τα συναισθήματα να λαμβάνουν υπόψη όλες τις εκφάνσεις των αισθήσεων, προς μια ενσυναίσθητική διϋποκειμενική εμπειρία, η οποία οδηγεί στην απόκρυψη συναισθημάτων ή στην παρερμηνεία τους.

Με παρόμοιο τρόπο στο χώρο του φεμινισμού υποστηρίχτηκε η άποψη ότι οι πολιτικές συναισθημάτων, αυτή η αμφίδρομη σχέση ατόμου-κοινωνίας/πολιτισμού, συχνά ευθύνονται για τα «γιατί» των ανεκπλήρωτων συναισθημάτων, κυρίως όσον αφορά πρόσωπα που δεν μπορούν εύκολα να διαπραγματευτούν τη δημόσια εικόνα τους (Berlant 2000:3). Αυτή η ατελής σχέση ατόμου-κοινωνίας είναι το κύριο πεδίο έρευνας και στον τομέα των Σπουδών της Αναπηρίας. Η συναισθηματική κατάσταση της «τραγικότητας», όπως την ανέλυσε ο Michael Oliver (1990), είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αντιλήψεων περί αναπηρίας.

Συνδυάζοντας τη φαινομενολογία και τις θεωρίες της κοινωνικής κατασκευής, η Sylvia Burrow (2005:27) υποστηρίζει ότι δεν αρκεί να μείνουμε αποκλειστικά στην ερμηνεία των συναισθημάτων αλλά να

αναδείξουμε τη δυναμική που αναπτύσσεται στις μεταξύ μας σχέσεις και από ποια θέση αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων (Burrow 2005:28). Η Sue Campbell (1994, 1997) μελέτησε την κοινωνική κατασκευή των συναισθημάτων, αναδεικνύοντας την εξουσιαστική τους δύναμη. Σύμφωνα με την Campbell, μεγάλο ρόλο παίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύουμε τα συναισθήματα. Η ερμηνεία των συναισθημάτων λαμβάνει χώρα σε ένα περίπλοκο σχήμα διαφορετικών θέσεων, εξηγούμε τα συναισθήματα των άλλων ανάλογα με την σχέση που έχουμε με τον άνθρωπο που τα εκφράζει, μια διαδικασία διπλής όψης, η οποία αφορά όχι μόνο τον εκφραστή των συναισθημάτων αλλά και τον ερμηνευτή τους (Campbell 1994:52). Η Burrow συμπληρώνει σ' αυτό το σημείο ότι τα συναισθήματα είναι αποκρίσεις όχι μόνο σχετιζόμενες με τις διαφορετικές μας θέσεις αλλά επηρεαζόμενες από την κατάσταση που επικρατεί, πέρα από τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, και μας οδηγούν στο να χάνουμε τον έλεγχό μας, τόσο ως εκφραστές όσο και ως αποδέκτες των συναισθημάτων. Δεν είναι δηλαδή το συναίσθημα μόνο ζήτημα διαπραγματευτικής ισχύος αλλά και της δυνατότητάς μας να εξηγήσουμε μόνοι μας γιατί δεν μπορούμε να εκφραστούμε. Δεν σταματάμε την έκφραση των συναισθημάτων μας επειδή δεν ελέγχουμε τον άλλον που μάς ακούει αλλά και γιατί δεν βρίσκουμε τη δύναμη να ερμηνεύσουμε τα συναισθήματά μας λόγω κοινωνικών συνθηκών. Για να κατανοήσουμε την αλληλεπιδραστική αυτή σχέση απαιτούνται αρκετά στοιχεία των ιστοριών ζωής (Burrow 2005:29-30).

Η ερμηνεία των συναισθημάτων περιστρέφεται γύρω από το ερώτημα «Πώς βλέπω εγώ τον εαυτό μου;», ένα ερώτημα το οποίο καθορίζεται από τους κοινωνικούς κανόνες και το πώς αναμένεται να αντιδράσουμε σε κάθε περίπτωση (Campbell 1997:143). Ο συναισθηματικός εαυτός δεν είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών προσδιορισμών των συναισθημάτων, αλλά αποτελεί προϊόν διαχειριστικής δυνατότητας, η οποία στρέφεται σε εσωτερικές αναζητήσεις που με τη σειρά τους δημιουργούν αυτό το περίπλοκο σύστημα ερμηνείας των συναισθημάτων. Τα συναισθήματα κατά την Campbell δεν είναι αποκλειστικά επιβολές αλλά και αποκρίσεις ή μη αποκρίσεις υποκειμένων, όχι πάντα ικανών να εκφραστούν, τα οποία γίνονται

εσωστρεφή χωρίς πάντα να γνωρίζουν το γιατί, αναπτύσσοντας έναν αρνητικό λόγο περί της συναισθηματικής τους κατάστασης (Campbell 1997:154). Η κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων σύμφωνα με τις κοινωνικές νόρμες δεν βοηθά στο να εξηγήσουμε τα συναισθήματά μας, δηλαδή ποια συναισθήματα ερμηνεύουμε σε σχέση με άλλα συναισθήματα· εκείνο που κυρίως ενδιαφέρει είναι η επιβολή των κυρίαρχων ερμηνειών που οδηγούν στην παρερμηνεία των συναισθημάτων μας. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την κοινωνική κατασκευή των συναισθημάτων στο επίπεδο των εξουσιαστικών σχέσεων απόκρυψης και εσωτερίκευσής τους και στους τρόπους δημιουργίας άνισης αποδοχής των κάθε λογής διαφορετικών ερμηνειών των συναισθημάτων μας. Υπάρχουν άνθρωποι όπου η συναισθηματική τους κατάσταση δεν ερμηνεύεται με βάση τις κατηγοριοποιήσεις των συναισθημάτων όπως αυτές επιβάλλονται από τις κυρίαρχες νόρμες. Για παράδειγμα, αναρωτιόμαστε γιατί ένας άνθρωπος δεν εκφράζει το θυμό του ή τη θλίψη του, ενώ σύμφωνα με τις υπάρχουσες κοινωνικές καταστάσεις, όπως ερμηνεύονται κυριαρχικά, θα έπρεπε να τα εκφράσει (Burrow 2005:33, Campbell 1997: 106). Η ερμηνεία, ως διαδικασία και παραγωγός νοημάτων, συμπυκνώνει τις στάσεις μας και τις αντιλήψεις μας απέναντι στα συναισθήματα των άλλων. Δηλαδή, η φεμινιστική οπτική ενδιαφέρεται περισσότερο για τις σχέσεις που αναπτύσσονται με αφορμή τα συναισθήματα, το κλίμα εμπιστοσύνης ή δυσπιστίας είναι υπεύθυνο για τα συναισθήματα που νομίζουμε ότι υπάρχουν.

Στο ίδιο μοτίβο, η Sara Ahmed (2004), μελετώντας τον κόσμο των συναισθημάτων στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, ανέλυσε τις πολιτικές δημιουργίας των συναισθημάτων, οι οποίες περιθωριοποιούν άτομα που δεν βρίσκονται μέσα στα όρια της κοινωνίας. Τα ανολοκλήρωτα συναισθήματα είναι αποτέλεσμα της καταπίεσης που δέχονται τα άτομα αυτά. Το ζήτημα της πανσπερμίας των συναισθημάτων στον σύγχρονο δυτικό κόσμο οδήγησε και την Eispeth Probyn στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα πρέπει να εξετάζονται υπό το πρίσμα των συνθηκών που βιώνουν διαφορετικά σώματα σε διαφορετικά κάθε φορά περιβάλλοντα (Probyn 2004:xvii). Για παράδειγμα, το συναίσθημα της ντροπής δεν είναι

αυτόνομο, πρωτογενές συναίσθημα αλλά παραγωγός νέων συναισθημάτων κοινωνικά προσδιορισμένων και άμεσα συνδεδεμένο με τις κοινωνικές αντιλήψεις (Probyn 2004:15), ένας συνδυασμός εσωτερικών και κοινωνικών διεργασιών, οι οποίες δημιουργούν τη γνώση του σώματος (Probyn 2004:28).

Ενώ η Probyn επικεντρώθηκε στην εμπειρία, η Ahmed στράφηκε στις πολιτικές συναισθήματος στο επίπεδο των στρατηγικών διαμόρφωσης της ταυτότητας των περιθωριοποιημένων άλλων, ασκώντας παράλληλα κριτική στο δίπολο εσωτερικό/εξωτερικό συναίσθημα (Ahmed 2004:9). Και οι δύο συγγραφείς δεν αναζήτησαν τι είναι τα συναισθήματα, κάτι το οποίο φαίνεται ότι απασχόλησε έντονα την Nussbaum και τον Ben Ze' εν, αλλά ενδιαφέρθηκαν να εξηγήσουν πως αυτά επηρεάζουν την κοινωνική μας ζωή και κίνηση, δημιουργώντας μια οικονομία των συναισθημάτων, όπως παρουσιάζεται στις μεταξύ μας σχέσεις (Ahmed 2004:48). Επηρεασμένη από τον μαρξισμό, η Ahmed εξηγεί τα συναισθήματα υπό την οπτική της εργασίας, η οποία δημιουργεί σύμβολα φετιχισμού που ερεθίζουν τις σχέσεις μας (Ahmed 2004:11). Ακόμα και τα ισχυρά συναισθήματα που δημιουργεί η έντονη σωματική αντίδραση του πόνου, για την Ahmed είναι εξωτερικά/κοινωνικά και όχι ιδιωτικά (Ahmed 2004:28-9). Τα συναισθήματα δηλαδή επανασχηματίζουν το σώμα και δημιουργούν καταστάσεις διαπραγμάτευσης (Ahmed 2004:54). Οι κάθε λογής κοινωνικοί εξουσιαστικοί μηχανισμοί διαμορφώνουν τα συναισθήματα, όχι μόνο το ποιες αντιδράσεις δημιουργούνται αλλά και ποιες αναμένεται να δημιουργηθούν (Ahmed 2004:76-7). Οι δυσκολίες ερμηνείας των συναισθημάτων, κατά την Ahmed, δημιουργούνται αφενός από τα αναδυόμενα σχήματα της ασφάλειας, τόσο επιτακτικά στον σύγχρονο κόσμο, και αφετέρου από τη συνθήκη των συμβατικών ορίων που δημιουργούν την αίσθηση της άνεσης ή της δυσκολίας (Ahmed 2004:147-8). Από τη μία το να συνεργάζεσαι με ανάπηρα άτομα στο ειδικό σχολείο έχει να κάνει με το συναίσθημα της προσφοράς και των καλών συνθηκών εργασίας –όπως πολλοί επαγγελματίες μου τόνισαν, όσον αφορά το ωράριό τους– αλλά από την άλλη πλευρά, το να υπάρχει κανείς μέσα σε ένα ειδικό σχολείο του δημιουργεί τα συναισθήματα της λύπης και της δυσκολίας να κατανοήσει το «πώς είναι να

ζεις σαν ανάπηρος», όπως πάλι μού τόνισαν πολλοί εργαζόμενοι στο ειδικό σχολείο. Η επιτόπια παρατήρηση πραγματοποιήθηκε εν μέσω οικονομικής κρίσης και οι εργαζόμενοι στο χώρο της αναπηρίας εξέφρασαν συχνά την ανησυχία τους για το μέλλον των εργασιακών τους κεκτημένων, έτσι το συναίσθημα της ασφάλειας κλονιζόταν και παράλληλα οι σχέσεις τους με τις φωνές των ίδιων των ανάπηρων ατόμων δεν ήταν πλέον το μείζον ζήτημα για τους εργαζόμενους.

Το ερμηνευτικό πλαίσιο της Sara Ahmed απομακρύνεται από την ψυχολογική οπτική αλλά στέκεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές θεωρήσεις των συναισθημάτων (Ahmed 2004:9). Τα συναισθήματα εξηγούνται στις μεταξύ μας σχέσεις (ό.π.:10), πώς εμείς ερμηνεύουμε την ύπαρξή μας με βάση τις κοινωνικές νόρμες (ό.π.:12). Και στην περίπτωση της Ahmed τα συναισθήματα αποτελούν νοητικές αποκρίσεις στις καταστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Το ενδιαφέρον της στρέφεται περισσότερο στην αποδόμηση δημόσιων κειμένων (ιστοσελίδων, εκθέσεων, δημοσιογραφικών άρθρων) όπου τα συναισθήματα συγκαλυμμένα, πανταχού παρόντα όμως, διαπραγματεύονται τη δημόσια σφαίρα της ύπαρξης (ό.π.:14). Δεν ενδιαφέρει η οντολογία των συναισθημάτων αλλά τι δημιουργούν τα συναισθήματα και πώς ερμηνεύονται με κοινωνικούς όρους, όχι μόνο σε επίπεδο ατόμου αλλά και συλλογικών αντιλήψεων και στρατηγικών επικοινωνίας με αφορμή το λόγο περί συναισθημάτων. Περιγράφοντας την «οικονομία των συναισθημάτων» μέσα από τις σχέσεις διαπραγμάτευσης του εαυτού με τις κοινωνικές συνθήκες ύπαρξής του, φαίνεται ότι τα συναισθήματα αποτελούν αφορμές επιβολής ορίων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνιακών στρατηγικών, όπως για παράδειγμα τα συναισθήματα του φόβου και της απέχθειας δημιουργούνται στο χώρο των περιθωριοποιημένων σωμάτων και επιβάλλουν τα όρια διαπραγμάτευσης των σωμάτων αυτών. Η ντροπή συνδέεται με την ιστορία της υποταγής και των ασύλων, δεν είναι ένα ατομικό συναίσθημα αλλά μια συλλογική προσπάθεια διαχείρισης του άλλου, όπως επίσης συμβαίνει και με την αγάπη.

Τα συναισθήματα όμως μελετήθηκαν και στο πεδίο της ανθρωπο-

λογίας της εκπαίδευσης. Ο Tim Ingold (2000) υποστήριξε ότι οι δεξιότητες και τα συναισθήματα των μαθητών σχετίζονται με τις ενσώματες πολιτισμικές διαφοροποιήσεις τους και όχι τόσο με την ανάλυση της αποκτημένης γνώσης. Με παρόμοιο τρόπο η Kay Milton (2002) σημείωσε ότι τα συναισθήματα δρουν ως μηχανισμοί μάθησης και επεξεργασίας της προσοχής και ο Thorste Gieser (2008) συμπληρώνει ότι τα συναισθήματα διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης που προκαλείται κατά τη διάρκεια της μάθησης. Τα συναισθήματα μετασχηματίζονται σε δεξιότητες μέσα από τους μετασχηματισμούς της γλώσσας (βλ. επίσης Greenfield et al 2003, Rogoff et al 2003, Pelissier 1991). Οδηγούμαστε έτσι στη διαπίστωση ότι οι δεξιότητες ενσωματώνονται στο *modus operandi* της ανάπτυξης του ανθρώπινου οργανισμού διαμέσου επιτελεστικών πράξεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Ingold 2000:5). Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν τον πολιτισμό για τον εαυτό τους μάλλον, με το πρόσχημα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους.

Στην ανθρωπολογία, η διαδικασία της ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων μελετήθηκε ως αποτέλεσμα μίμησης, δηλαδή μέσα από μιμήσεις διαφορετικών σωμάτων συντελείται η ενσωμάτωση στοιχείων του πολιτισμού (Jackson 1989:130). Ο Michael Jackson προσανατολίστηκε σε μια κιναισθητική (*kinaesthetic*) εμπειρία/ες, όπου το σώμα εκφράζει σε κίνηση ενσώματες εμπειρίες που ο ανθρωπολόγος προσπαθεί κάθε φορά να αποκωδικοποιήσει (1989:135). Ωστόσο αυτό που μεταβιβάζεται μέσω της μίμησης είναι η εμπειρική αλήθεια, η οποία είναι προσωπική και όχι πολιτισμική. Η προσωπική αυτή εμπειρία γίνεται πολιτισμική όταν προστίθενται τα στοιχεία της γλώσσας. Η αλληλεπίδραση, ως στοιχείο της παρατήρησης, δημιουργεί μια κοινή κιναισθητική αντίληψη του κόσμου.

Υπό την οπτική αυτή νεότεροι ανθρωπολόγοι όπως ο Gieser (2008) προτείνουν μια φαινομενολογική προσέγγιση του σώματος και των διαντιδράσεών του με το περιβάλλον, στη βάση της ενσυναίσθησης, ως έννοιας-κλειδί για την ερμηνεία των σωματικών διαντιδράσεων με πολιτισμικούς όρους (Gieser 2008:300). Το ενδιαφέρον μεταβιβάζεται σε μια διαφορετική αντιμετώπιση της υλικότητας, τι είναι αυτό δηλαδή που ενώνει τα διαφορετικά σώματα μεταξύ τους,

συμμετέχοντας σε πολιτισμικές δράσεις. Στο σημείο αυτό η Kay Milton (2002) συνδέει τις σωματικές αντιδράσεις με τα συναισθήματα και θεωρεί ότι η μελέτη των συναισθημάτων μπορεί να μας οδηγήσει στην κατανόηση του σώματος μέσα από διαδικασίες μάθησης.

Η μεταστροφή αυτή της ανθρωπολογίας από τις συμβολικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις στην πρακτική καταγράφηκε από την Sherry Orthner (1984). Μέχρι τότε το σώμα γινόταν αντιληπτό ως μετασχηματιστής και αποδέκτης πολιτισμικής γνώσης (Lock 1993: 136). Η επίδραση του Pierre Bourdieu (1977, 1992) οδήγησε την προσοχή των ανθρωπολόγων στο νοηματικό περιεχόμενο της πράξης και όχι στον προσδιορισμό των πολιτισμικών στοιχείων της υλικότητας αυτής καθαυτήν. Ακολούθησαν μια σειρά ανθρωπολογικές μελέτες οι οποίες δίνουν έμφαση στους όρους διαπραγμάτευσης του σώματος στον ιατρικό κόσμο, στις πολιτικές σώματος και στη μελέτη της ενσωμάτωσης της γνώσης (βλ. βιβλιογραφικές επισκοπήσεις των Αθανασίου υπό έκδοση, Csordas 1990, 1994, Lock 1993, Farnell 1999).

Οι επιρροές που δέχτηκε η ανθρωπολογία στηρίχτηκαν στη διαπίστωση του Merleau-Ponty ότι «ο κόσμος υπάρχει ήδη πριν αρχίσουν οι αντικατοπτρισμοί» (Merleau-Ponty 2005:7). Με παρόμοιο τρόπο ο Martin Heidegger προσπάθησε να εξετάσει τις *a priori* συνθήκες ύπαρξης: δεν είμαστε μόνοι μας, υποστήριξε, αλλά πάντα μαζί, η ύπαρξή μας είναι αποτέλεσμα της ενότητάς μας (Heidegger 1993:29, 31). Το σώμα συμμετέχει, συνομιλεί διαμέσου της κίνησης, όμως η κίνηση του σώματος αποκτά νοηματικό περιεχόμενο όταν υπάρχει το αντικείμενο προς το οποίο κινείται το σώμα μας (Merleau-Ponty 2005:159-61). Με άλλα λόγια τα αντικείμενα προϋπάρχουν και το σώμα συνδέεται με τα αντικείμενα που το περιβάλλουν, δημιουργώντας και κατασκευάζοντας παράλληλα την ενότητα του κόσμου και τη δική μας αντιληπτικότητα για το σώμα μας και τον κόσμο.

Ακολουθώντας τη σκέψη του Merleau-Ponty, στο ειδικό σχολείο, οι στάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας που παρατηρούμε προϋπάρχουν και δεν είναι αποτέλεσμα παρατήρησης αλλά και

δικής μας αντίδρασης απέναντι σε αντικείμενα, τα οποία υπήρχαν πριν από τη δική μας παρατήρηση. Μ' αυτό τον τρόπο ο Merleau-Ponty ασκεί κριτική στον εμπειρισμό και προσπαθεί να εισάγει μια εξωσωματική αλλά συνάμα εσωτερική διαδικασία αντίληψης του κόσμου, η οποία προϋπάρχει στο περιβάλλον το οποίο καλούμαστε κάθε φορά να ανακαλύψουμε μέσα από τις δικές μας αντιδράσεις. Υπό αυτή την οπτική αναφέρεται ότι συχνά οι ανθρωπολόγοι στρέφονται στην αναζήτηση της υλικότητας του σώματος, όπως για παράδειγμα στην επικέντρωση στη βλάβη, όσον αφορά το ανάπηρο σώμα, και δεν στέκονται τόσο στο λόγο περί σώματος (Gieser 2008:302, Klotz 2001).

Τα συναισθήματα αποτέλεσαν αντικείμενο της ανθρωπολογίας και συνδέθηκαν με το σώμα υπό το πρίσμα των πολιτισμικών προσδιορισμών τους. Τα συναισθήματα αποτέλεσαν πολιτισμικές εκφράσεις του σώματος και παραγωγούς νοήματος της ύλης μέσα από νοητικές διεργασίες αυτοπροσδιορισμού του ατόμου σε σχέση με τον πολιτισμό του. Έτσι το σώμα και τα συναισθήματα συνδέθηκαν με τις νοητικές διεργασίες κατανόησης του πολιτισμού (Lutz & White 1986).

Μια πρώτη απόπειρα φαινομενολογικής ερμηνείας του σώματος, αποδεσμευμένη από τις νοητικές λειτουργίες, παρατηρήθηκε στο έργο της Michelle Rosaldo (1984), όπου οι σωματικές αντιδράσεις και τα συναισθήματα είναι ενσώματες σκέψεις της καρδιάς, του δέρματος, του στομαχιού (Rosaldo 1984:143). Τα συναισθήματα, θυμός, αγάπη, μίσος, χαρά, διακρίνονται στο σώμα μας, είναι μέσα σ' αυτό, χωρίς να σημαίνει ότι είναι ψυχολογικές αντιδράσεις αλλά αναγνωρίσιμα σε νεύματα και όχι κρυμμένα μέσα σ' αυτά (βλ. επίσης Merleau-Ponty 1964:52-3). Τα συναισθήματα δεν αποτελούν εσωτερικές κρυμμένες διεργασίες ή πολιτισμικές αναγνωρίσιμες εκφράσεις, εξηγούνται αν λάβουμε υπόψη όλες τις παραμέτρους της ύπαρξης μέσα στον κόσμο (σωματική, ψυχολογική, νοητική και πολιτισμική) (Gieser 2008:304).

Σύμφωνα με τον Heidegger τα συναισθήματα εξηγούνται ως διαθέσεις, πάντα έχουμε διαθέσεις απέναντι στους άλλους και οι άλλοι

απέναντι μας (Betroffenwerden) (1993:173). Δεν είναι δηλαδή αποκλειστικά εσωτερικές διαδικασίες αλλά δημιουργούνται σε ένα πλαίσιο εμπλοκών (Heidegger 1993:179). Ο φόβος δεν εξηγείται μόνο ως αποτέλεσμα του συναισθήματος αυτού καθαυτού, αλλά και με τι αντιμέτωπο έρχεται το άτομο, την ίδια την κατάσταση του φόβου και τι είναι αυτό που φοβάται το άτομο (Heidegger 1993: 179). Για αυτόν το λόγο τα συναισθήματα είναι το αποτέλεσμα αλλά και η αιτία της ατμόσφαιρας/κλίματος που δημιουργείται μεταξύ μας.

Η ατμόσφαιρα που δημιουργείται στο ειδικό σχολείο δεν είναι αποτέλεσμα αυτόνομων συναισθημάτων αλλά μια συνεχής, αν και όχι πάντα ορατή, διαντίδραση, ένα παιχνίδι σκέψεων, επιθυμιών, συναισθημάτων, διαθέσεων διαφορετικών ατόμων. Οι μαθητές προσέχουν τους μεγαλύτερους, οι μεγαλύτεροι τους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η Kay Milton (2002) συνέδεσε τα συναισθήματα με τη διαδικασία της μάθησης, επικεντρώνοντας την ανάλυσή της στην έννοια της προσοχής. Η έννοια αυτή, είτε την ονομάσουμε ενδιαφέρον (Izard 1991) είτε πρόβλεψη (Neisser 1976), αποτελεί κλειδί της παρατήρησης. Για παράδειγμα, μπορούμε να μάθουμε τι μας φοβίζει, τι μισούμε, τι αγαπάμε, λαμβάνοντας ερεθίσματα, παρατηρώντας τους άλλους (Milton 2002:68). Ακολουθώντας την ανάλυση του νευρολόγου Antonio Damasio (1999) για τα συναισθήματα, η Kay Milton προτείνει να εξετάσουμε τα συναισθήματα ως μηχανισμούς μάθησης. Τα συναισθήματα συνδέθηκαν με τις νευρολογικές αντιδράσεις, οι οποίες μέσα από την επαναληπτική τους απόκριση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος προκαλούν την κατανόηση της επαναλαμβανόμενης εμπειρίας (Damasio 1999:57-58). Το εξωτερικό ερέθισμα μπορεί να οδηγήσει είτε σε απόκρυψη των συναισθημάτων είτε σε εξωτερίκευσή τους (Damasio 1999:78). Μέσα από τις επαναλαμβανόμενες αποκρίσεις στα εξωτερικά ερεθίσματα, οι εκπαιδευτές και οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τα κοινά συναισθήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Βασικό σημείο αυτής της προσέγγισης είναι ότι στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν σαν άγνωστα μεταξύ τους άτομα, αγνοώντας ποιες θα είναι οι αντιδράσεις τους (σωματικές,

ψυχολογικές) κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, σε σχέση με τα εξωτερικά ερεθίσματα του πολιτισμικού περιβάλλοντος (Gieser 2008:305). Οι εκπαιδευτές βρίσκονται σε προνομιακή θέση και συχνά καθορίζουν το είδος και την ένταση των συναισθημάτων των εκπαιδευόμενων τους. Τα συναισθήματα της επιτυχίας και της αποτυχίας, η χαρά και ο φόβος καθορίζονται στις μεταξύ μας σχέσεις. Το συναισθήματα προκύπτουν ανάλογα με το χειρισμό της σχέσης εκπαιδευτή-μαθητή (Marchand 2001:160). Ο συνδυασμός λοιπόν βιολογίας και πολιτισμού εξηγείται περιπτωσιολογικά και λαμβάνει σχετικιστικό περιεχόμενο ανάλογα με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο επίπεδο της κοινωνικής ζωής. Η τοποθέτηση αυτή βοηθάει στο να εισαγάγουμε στην έρευνα διαντιδράσεις από-μων με διαφορετικό τρόπο νοητικής λειτουργίας και επιπλέον να αποφύγουμε την επικέντρωση στη νοητική βλάβη.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τις σχέσεις και τα συναισθήματα στο ειδικό σχολείο ακολουθούμε το ενδιαφέρον της ανθρωπολογίας στο ζήτημα της ενσυναίσθησης. Η έννοια αυτή απασχόλησε την ανθρωπολογία στο επίπεδο του βαθμού κατανόησης του εντόπιου λόγου, κατά πόσο δηλαδή οι ανθρωπολόγοι μπορούν να κατανοήσουν, να συναισθανθούν τα όσα οι πληροφορητές τούς μεταφέρουν (βλ. για παράδειγμα Beatty 2005a, 2005b, Capper 2003, Jackson 1998, Ridler 1996, Wikan 1992). Στην παρούσα εθνογραφία όμως χρησιμοποιώ την έννοια της ενσυναίσθησης όχι ως μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας αλλά ως στοιχείο θεωρητικής ανάλυσης (Willersley 2004). Η ενσυναίσθηση (empathy, από την ελληνική λέξη εν πάθος) χρησιμοποιήθηκε αρχικά στον τομέα της ψυχολογίας το πρώτο τέταρτο του 19ου αιώνα, για να εξηγήσει την αισθητική εκτίμηση του εαυτού προς ένα αντικείμενο (Wispé 1990:18). Η έννοια αυτή φαίνεται να συνδέεται με τους θεωρητικούς προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν στο ερευνητικό πεδίο της αναπηρίας, όπου η ενσυναίσθηση ερμηνεύτηκε στο επίπεδο των ελλειμμάτων επικοινωνίας, τα οποία δημιουργούν εμπόδια στην ερμηνεία των αισθήσεων και των συναισθημάτων. Οι ατελείς αυτές απόπειρες ενσυναίσθησης περιλαμβάνονται στον όρο αισθησιακότητα (sensitivity){12} τον οποίο εισήγαγε η ανάπηρη ερευνήτρια Mairian Corker (2001), η οποία επηρεάστηκε τόσο από το φεμινισμό όσο και

από το ρεύμα της πολιτισμικής κριτικής της ανθρωπολογίας, προτείνοντας ένα συμπεριληπτικό, πολυφωνικό ερμηνευτικό πλαίσιο της αναπηρίας (βλ. Davis 2000).

Ο όρος αισθησιακότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα συναισθήματα και τις αισθήσεις αναφορικά με τα αξιολογικά μοντέλα της ηθικής, της αισθητικής και της πολιτικής (Corker 2001:36). Σύμφωνα με την Mairian Corker, η αισθησιακότητα δεν μπορεί να εξηγηθεί μέσα από το δίπολο βλάβη/αναπηρία. Οι ενσώματες αυτές διακρίσεις (βιολογίας/κοινωνίας-πολιτισμού), είτε ελέξουμε το ιατρικό είτε το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, δεν μπορούν να εξηγήσουν από μόνες τους την προβληματική της αισθησιακότητας, όπως προβάλλεται τόσο επιτακτική, στο χώρο της τυφλότητας και της κωφότητας (ως άλλες δύο ηγεμονικού τύπου διακρίσεις), με βάση τους συμβατικούς όρους επικοινωνίας. Με τον όρο αισθησιακότητα, η Corker δεν εννοεί το πώς εμείς αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο που μάς περιβάλλει, αλλά το σύνολο των προσωπικών και συλλογικών διαθέσεων απέναντι στα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αισθήσεις, τα οποία σχετίζονται με την αξιολόγηση των ηθικών, αισθητικών και πολιτικών αξιών (Corker 2001:40). Ο υποκειμενικός τρόπος ερμηνείας των συναισθημάτων αναγνωρίζεται από τον τρόπο με τον οποίο αναλύεται η αίσθηση/εις, ως ρευστή έννοια, η οποία επηρεάζεται και από το φυσικό και/ή διανοητικό επίπεδο ανάλυσης της «πραγματικότητας».

Η αισθησιακότητα γεννά μια νέα ερμηνεία της ύπαρξης σε έναν κόσμο που κυριαρχείται από σώματα που διαφέρουν από τα ανάπηρα σώματα και ο οποίος επιβάλλει συγκεκριμένες ερμηνείες σε θέματα ηθικής, συναισθημάτων και αξιών. Σε αρκετές περιπτώσεις η έννοια της επιτελεστικότητας της Judith Butler (1993) σχετίζεται με την αισθησιακότητα της Corker, αλλά η σχέση των δύο εννοιών δεν υπονοεί όμοια μεθοδολογική προσέγγιση. Η Corker ενδιαφέρεται για τις συλλογικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιώντας μια πυκνή (αν και πολλές φορές χαοτική) παρουσίαση ιστοριών ζωής, ενώ η Butler κυρίως χρησιμοποιεί τη συμβολική συμπύκνωση στιγμιότυπων, επιτελεστικών πράξεων. Το κομβικό σημείο που ενώνει τις

δύο προσεγγίσεις είναι το εννοιολογικό περιεχόμενο της υλικότητας και ταυτόχρονα μια κριτική στις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής νοήματος της ύλης.

Και οι δύο συγγραφείς διαφοροποιούνται από τους οπαδούς του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, οι οποίοι ερμηνεύουν την υλικότητα ως πεδίο αναπαραστάσεων τεχνητών εμποδίων. Το ανάπηρο σώμα κατά την ερμηνεία του Michael Oliver (1990) προσδιορίζεται από τις ελλείψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η ύλη είναι εξωατομική. Σύμφωνα με την Corker το σώμα αποκτάει μια αυθόπαρκτη και εντελώς υποκειμενική διάσταση πέρα από τις «πραγματικότητες» των υλικών εμποδίων. Το σώμα ως ύλη συμμετέχει σε αυτή την εξωτερική υλικότητα. Το σημείο σύνδεσης της αισθησιακότητας της Corker με την έννοια της καταπίεσης του Oliver είναι εμφανές στο επίπεδο της κυριαρχίας του πολιτισμού απέναντι στην ύπαρξη του ανάπηρου ατόμου. Το φυσικό και το πολιτισμικό στοιχείο διασταυρώνονται στην ανάλυση της Corker, ενώ αποδομούνται ως βλάβη και αναπηρία στην ανάλυση του Oliver. Η Corker δίνει έμφαση και επηρεάζεται από την έννοια του αδιανόητου (unintelligibility) της Butler, ένα συνδυασμό της «πραγματικότητας» και της «φαντασίας» (Butler 1993). Η αισθησιακότητα είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία παράγει κοινωνικές και ιστορικές διεργασίες (Haraway 1988).

Στον τομέα των Σπουδών της Αναπηρίας και ειδικότερα στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας η αισθησιακότητα εκλαμβάνεται ως μια αμοιβαία απόκριση στις εξουσιαστικές /καταπιεστικές δομές της κανονικοποίησης. Αναφέρεται περισσότερο στην αντιληπτικότητα της αναπηρίας ως φαινόμενο όπου η αναπηρία στην οντολογική της διάσταση προσδιορίζεται από δυνάμεις από τα έξω προς τα μέσα. Η αλληλεπίδραση προσδιορίζεται ως προς τη συλλογική αισθησιακότητα των ανάπηρων ατόμων, μια αισθησιακότητα η οποία εκλαμβάνεται ως ενιαία πολιτισμική κατηγορία ετερότητας με βάση τους συμβατικούς κώδικες κοινωνίας. Ενώ στον τομέα των Σπουδών της Αναπηρίας κυριαρχεί το αίτημα για την κατάργηση των κατηγοριοποιήσεων των ανάπηρων ατόμων με βάση το είδος και το βαθμό της βλάβης τους, αυτή η

γενίκευση, η οποία έχει ως στόχο την κατάργηση των διακρίσεων, κινδυνεύει κάθε φορά να εκλαμβάνει την αναπηρία με βάση τους συμβατικούς όρους επικοινωνίας.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, το αίτημα για ισότιμη συμμετοχή των ανάπηρων μαθητών δημιουργεί την εντύπωση μιας ομοιογενούς κατηγορίας ανάπηρου μαθητή (Davis and Hogan 2004). Παράλληλα η ανάλυση αυτή οδηγεί αναπόφευκτα στη διάκριση σωματική/νοητική βλάβη, διότι τα μέσα ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών, όπως καθορίζονται από τα κυρίαρχα σχήματα, κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένα, τα οποία ο τομέας των Σπουδών της Αναπηρίας καλείται να επιβάλει ως ένα καθολικό (universal) αίτημα των αναπήρων, είναι ένα ζήτημα που δεν καταφέρνει να αντιμετωπίσει τα εξωτερικά εμπόδια (όχι μόνο τα τεχνητά εμπόδια αλλά και τις αντιλήψεις). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αντιπαράθεση αυτή να εξηγεί την αναπηρία ως ένα αποκλειστικώς τεχνικό πρόβλημα κατανόησης μεταξύ βλάβης και αναπηρίας. Η έννοια της αισθησιακότητας όμως, όπως προτείνεται από την Corker, περιλαμβάνει ερμηνείες της αναπηρίας που κρύβονται στο φαντασιακό επίπεδο (όχι μόνο στους ανάπηρους ανθρώπους). Η πολυπλοκότητα αυτή της φαντασιακής κοινωνίας μπορεί να ερμηνευτεί με στόχο την αποδόμηση της πολλαπλής ερμηνείας των αισθήσεων (αφή, όραση, ακοή κλπ). Οι αισθήσεις, ως μέσα αλλά και ως παράγοντες δημιουργίας νοημάτων, υποδηλώνουν ότι η κίνηση των συναισθημάτων δεν προέρχεται μόνο από τα έξω προς τα μέσα (καταπίεση), αλλά και από μια εσωτερική διαδικασία που από μόνη της παράγει αισθησιακότητα (ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων) και υποστασιοποίηση της διαφορετικότητας των ανάπηρων ατόμων. Αυτού του τύπου η ανάλυση, ενώ εξηγεί τη διαφορετική θέση και τους διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης στα εξωτερικά ερεθίσματα, έχει το μειονέκτημα ότι καταλήγει στην εξωτικοποίηση της αναπηρίας, στην προσπάθειά της να αποδώσει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια την ποικιλία των αισθήσεων και την ποικιλία των ερμηνειών τους (αισθησιακότητα) (Schutte 2000).

Ένα κοινό σημείο όλων αυτών των ερμηνειών είναι η υλικότητα, είτε προσδιορισμένη από κοινωνικούς μηχανισμούς που γεννούν καταπίεση, είτε ως έννοια με σχετικιστικό περιεχόμενο.

Στο χώρο του φεμινισμού η σχετικιστική ερμηνεία των συναισθημάτων επαναξιολόγησε τις αφηγήσεις και εισήγαγε τη φαντασιακή απελευθέρωση των ανάπηρων γυναικών απέναντι στην έννοια της ευαισθησίας (sensitivity) που επέβαλλαν τα ανδρικά πρότυπα της δομικής εξήγησης της αναπηρίας (Code 2000:68). Και η φιλοσοφία της αναπηρίας καθώς και η φιλοσοφία της παιδικής ηλικίας σε αρκετές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν την αναπηρία και την παιδικότητα σαν κανονιστικά πρότυπα (Corker 2001:42). Το «δέος» της ανθρώπινης ύπαρξης, η επιρροή της φιλοσοφίας από το δέος της οντολογίας συχνά λειτούργησε ως παράγοντας δημιουργίας κανονιστικών προτύπων (Nye 2000:102, 108). Το δέος πέρασε από χέρι σε χέρι στην ερμηνεία της αισθησιακότητας για να ξεπεραστούν τα κανονιστικά σχήματα της αναπηρίας και της παιδικής ηλικίας.

Στο έργο του Edmund Husserl στο πλαίσιο της φαινομενολογίας, το σώμα αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα στην ανάλυση των αισθήσεων και συναισθημάτων, προσανατολίζοντας όμως τη φιλοσοφική σκέψη σε μια υποθετική αισθησιακότητα του αντικειμένου (βλ. Kelly 2005:79). Στη σκέψη όμως του Merleau-Ponty η υποθετική αυτή αισθησιακότητα ερμηνεύεται στο επίπεδο της επικοινωνίας, η οποία δημιουργεί τις προϋποθέσεις της ενσυναίσθησης, έτσι ώστε η παρουσίαση της ενσυναίσθησης να ενέχει μια θετική αντίληψη του κόσμου (βλ. Kelly 2005:79). Η μνήμη εμπλέκεται στον παρόντα χρόνο, όμως διαμορφώνεται με τις συνθήκες που επικρατούν τη στιγμή του γεγονότος (Merleau-Ponty 2005:22-3). Η διαφορά μεταξύ Husserl και Merleau-Ponty εντοπίζεται στο βαθμό συμμετοχής του ego και του alter ego στη διαδικασία της ενσυναίσθησης. Για τον Husserl μεγαλύτερη βαρύτητα έχει το ego, ενώ για τον Merleau-Ponty, το alter ego.

Η ύπαρξή μου στο ειδικό σχολείο δημιουργεί εξωτερικές και εσωτερικές συναισθηματικές συγκρούσεις. Η ύπαρξή μου επηρεάζει την ύπαρξη των μαθητών και το αντίθετο, όπως συμβαίνει με όλα τα πρόσωπα που υπάρχουν στο ειδικό σχολείο. Διαφορετικά σώματα με διαφορετικές αντιδράσεις, τα οποία προϋποθέτουν το ένα το άλλο. Ενδιαφέρουν δηλαδή όχι τα συναισθήματα, όπως επηρεάζονται από τη μνήμη και το παρελθόν των υποκειμένων ως

ανάπηρων ή μη ανάπηρων σωμάτων, αλλά η παραγωγή συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας, γεγονός το οποίο διαμορφώνει από μόνο του συναισθήματα του παρόντος χρόνου. Με αυτό τον τρόπο ξεπερνιούνται τα δικά μου ηθικά διλήμματα περί της δικής μου παρουσίας στο σχολείο, όχι μόνο ως ερευνητή αλλά και ως εκπαιδευτικού και ανάπηρου ατόμου. Η εκπαιδευτική διαδικασία στέκεται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών, τις οποίες θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της ύπαρξής μας μέσα στο σχολείο και μέσα στα συναισθήματα των άλλων (Gieser 2008). Πρόκειται για διϋποκειμενική εμπειρία, η οποία αποδεσμεύεται από τις παγιωμένες στάσεις μας απέναντι στην αναπηρία, στάσεις που δεν συνοδεύουν κατανάγκη κάθε μας σωματική αντίδραση, σκέψη, συναίσθημα απέναντι στα συμβάντα της σχολικής ζωής. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Merleau-Ponty, δεν αντιλαμβανόμαστε τους τυφλούς μόνο σαν άτομα τα οποία κρατούν λευκό μπαστούνι για να δουν (Merleau-Ponty 2005:165-6). Το λευκό μπαστούνι ή τα μαύρα γυαλιά του ανθρωπολόγου και τα αμαξίδια των μαθητών αποτελούν ενσώματες λειτουργίες, και τα αντικείμενα αυτά μας βοηθούν να δούμε όλες τις διαδικασίες ενσυναίσθησης, χωρίς να προσδιορίζουν εξολοκλήρου την έκφραση των συναισθημάτων μας. Η διϋποκειμενική εμπειρία δεν σχετίζεται αποκλειστικώς με τα αντικείμενα αυτά καθαυτά, γεγονός το οποίο θα οδηγούσε σε μια υποστασιοποίηση στερεοτυπικών αντιλήψεων περί βλάβης. Αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι το πώς συμμετέχουν τα βοηθήματα στην ερευνητική και εκπαιδευτική διαδικασία.

Απομακρυνόμαστε δηλαδή από την ερμηνεία της βλάβης αυτής καθαυτήν και αναζητούμε τις συναισθηματικές διαδικασίες παρόντων υποκειμένων, τα οποία είτε αποδέχονται την ύπαρξή τους με όρους βλάβης είτε αρνούνται να δεχτούν την κατάσταση της βλάβης τους και της αναπηρίας στο σχολικό περιβάλλον. Η δύναμη της συνήθειας περιλαμβάνεται στην ανάλυση, οι μαθητές κυλούν το αμαξίδιό τους καθημερινά ή περιμένουν κάποιον να τους μετακινήσει, μια εικόνα που επαναλαμβάνεται συνεχώς στα μάτια των παρατηρητών. Δεν ισούται δηλαδή η παρουσία των μαθητών με μια σειρά απομονωμένων επιτελεστικών πράξεων οι οποίες οδη-

γούν σε αξιολογήσεις για τα συναισθήματα που γεννά η χρήση του αμαξιδίου, αλλά το αντικείμενο συμμετέχει ως εξάρτημα και δεν ερμηνεύεται ως κάτι διαφορετικό από το σώμα. Δεν αποτελεί δηλαδή έκπληξη, και τα συναισθήματα αποτυπώνονται στο επίπεδο της επικοινωνίας.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθοδηγούν την ανθρωπολογική αυτή έρευνα και, όπως έχει ειπωθεί, κάθε μορφή αφήγησης διαπνέεται από εθελούσια παθητικότητα, το κείμενο δηλαδή αποτελεί ένα είδος πληρεξουσίου (Deslandes 2004:336). Αναφέρομαι στο βιβλίο του Ronald de Sousa, *The Rationality of Emotion*, όπου το συναίσθημα στο κείμενο δεν βασίζεται σε λογικές αλληλουχίες. Αναφέρομαι επίσης στη φιλοσοφική σκέψη των Heidegger, Levinas, Merleau-Ponty, Ronell, Lingis και Ricoeur. Η αφήγηση αποτελεί ένα υλιστικό, πραγματικό αντικείμενο και από μόνη της ανάγεται σε πρακτική συμπερίληψης νοητικών φαινομένων. Το συναίσθημα με αυτό τον τρόπο περιλαμβάνει μια ποικιλία ορισμών, όπως αίσθηση, διάθεση, επιθυμία, εμπειρία. Οι όροι αγωνία, φόβος, στενοχώρια δεν αποτελούν στοιχεία τα οποία ενδιαφέρουν αυτά καθαυτά, αλλά αποτελούν μέρος του συναισθήματος ως φαινομένου. Η φόρμα του συναισθήματος (template), το οποίο αποτελείται από τα παραπάνω επιμέρους στοιχεία, αφορά το στόχο της αφήγησης, καθώς επίσης και τον τρόπο ερμηνείας των στοιχείων. Το συναίσθημα ως ύλη, μέσα από το γενικό περίγραμμα της φόρμας, συνδέεται με τα στοιχεία της δομής. Το αφηγηματικό συναίσθημα είναι υλικό. Οι δικές μου νοητικές διεργασίες, αποτυπωμένες στο κείμενο, είναι το υλικό μέσο, όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία της έρευνας με τον όρο «συγκινησιακός» (evocative) ανθρωπολόγος. Ταιριάζει με τον όρο 'emoter' που αναφέρεται στο έργο του Robert Yanal (Yanal 1999).

Η παρατήρηση, με αυτό τον τρόπο, αποκτά υλιστικό περιεχόμενο μέσα από τη διαδικασία της συγγραφής, αν και η αναπηρία, η σχολική ζωή και οι κάθε λογής πληροφορητές μου δεν εξετάζονται υπό το πρίσμα της φαινομενολογίας. Η υλικότητα των συναισθημάτων τους αποδομείται και αποκτά σχετικιστικό περιεχόμενο, για να επανασυντεθεί ως φόρμα (template) και κλίμα διϋποκειμενικότητας. Η καταπίεση, η αυτογνωσία του πολιτισμού των υποκειμένων

(ableism και disableism), εξετάζεται αναφορικά με την εξουσία της δομής, η εμπειρία τους δηλαδή απομονώνεται, για να επανασυσταθεί σε συλλογική εμπειρία (Foucault 1983). Οδηγούμαστε σε μια μεταδομιστική προσέγγιση της συλλογικής εμπειρίας της αναπηρίας (Oliver 1990), κάνοντας παράλληλα χρήση της ψυχαναλυτικής προσέγγισης (Marks 1999) και της πολυφωνικής εμπειρίας (Corker 2001). Η σύνθεση αυτή εξετάζει τα συναισθήματα ως ακανόνιστες σκέψεις, τις οποίες συνδέουμε ευθέως με αντικείμενα. Η σχέση συναισθήματος και σώματος αποτελεί διανοητική παρατήρηση του αντικειμένου. Το σώμα, υπό αυτή την οπτική, δεν είναι μόνο ένα απομονωμένο αντικείμενο αλλά λειτουργεί αλληλεπιδραστικά με το περιβάλλον. Το συναίσθημα διαμεσολαβείται από τις αισθήσεις. Η σύνδεση των συναισθημάτων (emotions, feelings, sentiments) με τις αισθήσεις (senses, sensations) ερμηνεύεται σε συνδυασμό με τις δυνατότητες των συναισθημάτων να εκφραστούν με πολιτισμικούς όρους (αισθησιακότητα).

Οι αντιδράσεις των αισθήσεων στις όψεις του πραγματικού κόσμου δημιουργούν συναισθήματα, η ερμηνεία των οποίων [αισθήσεων και συναισθημάτων] αντιπαραβάλλεται με τις συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Το ειδικό σχολείο [περιβάλλον] επιδρά στις νοητικές λειτουργίες, οι οποίες αυτές καθαυτές δεν αποτελούν το κύριο ενδιαφέρον της εθνογραφικής έρευνας (βιολογικοί δηλαδή προσδιορισμοί της νοητικής βλάβης), και οι όποιες αντιλήψεις, ερμηνείες και προσανατολισμοί της έρευνας αποκτούν υλιστικό περιεχόμενο από τη σχέση εμπειρίας-δομής.

Η δική μου συναισθηματική εμπλοκή στα λεγόμενα των μαθητών μου αποτελεί στοιχείο της έρευνας και παρουσιάζεται μέσα από την κριτική αποτύπωση του μμητισμού της σχέσης βλάβης και σχολικής ζωής. Η βλάβη είναι μμητική, επαναλαμβανόμενη σε διάφορα στάδια της έρευνας, όπως ακριβώς οι μαθητές αποκρίνονται στα διάφορα συμβάντα της καθημερινής τους ζωής. Η υλικότητα της σχέσης των παραπάνω στοιχείων αναδεικνύει φαινομενικά αόρατες συνδέσεις της εμπειρίας με τη δομή. Η αισθητική του συναισθήματος εξηγεί τους παράλληλους δρόμους αντίληψης του εξωτερικού κόσμου, των όσων ο ανθρωπολόγος (emoter) και οι

πληροφορητές του εξηγούν, μέσα από φαινομενικά ασύνδετες μεταξύ τους πολιτισμικές πρακτικές (διδασκαλία, φροντίδα, διάγνωση, κάθισμα σε αμαξίδιο, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, όραση και απώλεια όρασης, φαντασίωση επικοινωνίας, «συνομιλία» και «σκάλες/περπάτημα»). Η αλληλεπίδραση των διαφορετικών εμπειριών οδηγεί, σύμφωνα με τον Heidegger, στην παραγωγή νέων συναισθημάτων (Deslandes 2004: 353). Πρόκειται δηλαδή για μια δυναμική διαδικασία παραγωγής νοήματος, με αποτέλεσμα οι διηγήσεις των μαθητών να καταγράφονται μέσα από τη δική μου συναισθηματική εμπλοκή και τη διαφαινόμενη συναισθηματική εμπλοκή των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι σχολιάζουν τους μαθητές. Στοιχείο της αφήγησης συνεπώς αποτελεί η παραγωγή συναισθημάτων (emoting) και όχι η αναζήτηση των πρωταρχικών συναισθημάτων (Deslandes 2004:354). Ο διυποκειμενικός χαρακτήρας των συναισθημάτων έχει υπογραμμιστεί και από τον David Hume (1978). Υπό αυτή την οπτική, η αφήγηση είναι μια «ανάθεση» (set), μια φόρμα (template), μια ταλάντευση μεταξύ εμπειρίας και δομής. Ποια είναι η θέση του συναισθήματος σε αυτή την ταλάντευση; Είναι η συμβολικά μεταβαλλόμενη εμπειρία.

7.2 «Αν δεν έχεις ο ίδιος το πρόβλημα, δεν μπορείς να καταλάβεις τον άλλον»: Ενσυναισθητικές Διαδικασίες στον Τόπο του Ειδικού Σχολείου

Να πεις χαιρετίσματα στα όνειρά σου
Όταν κοιμηθείς το βράδυ,
Να πεις χαιρετίσματα στα όνειρά σου
Ό,τι και αν δεις μες στο σκοτάδι.
Φαντάσματα, ξωτικά, νεράιδες, πεταλούδες
Να πεις χαιρετίσματα σε όλα αυτά που 'δες,
Και να σαι ευγενική με τα πλάσματα εκείνα
Είτε είναι κάκτοι είτε είναι κρίνα.
Το τι θα δεις δεν έχει σημασία.
Καλύτερα θόρυβος παρά απόλυτη ησυχία.
Χαιρετίσματα να πεις και να 'σαι ευτυχισμένη
Που τουλάχιστο ένα όνειρο σε περιμένει...
Του Τουμπανιστή, μαθητή μου

Ξεκινώντας την επιτόπια έρευνά μου στο ειδικό σχολείο, επηρεασμένος από τις μεταδομιστικές προσεγγίσεις της κοινωνικής καταπίεσης των ανάπηρων ατόμων, ως τον κύριο παράγοντα σφάλσης της αναπηρίας, όπως παρουσιάστηκαν στα κλασικά κείμενα των θεωρητικών του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας (Abberley 1993, Barnes et al 1999, Priestley 1999, Mason 1992, Oliver 1990, 1996), προσπάθησα να εξετάσω πώς συνδέεται η εμπειρία των ανάπηρων μαθητών στο ειδικό σχολείο με τα γενικότερα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα της αναπηρίας. Διέκρινα σιγά-σιγά ότι οι κατευθύνσεις των θεωρητικών του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, να μεν έδιναν επαρκείς εξηγήσεις για τη φυσιογνωμία του ειδικού σχολείου, όμως δεν με βοηθούσαν στο να συμπυκνώσω, να συνθέσω τις διαφορετικές φωνές των πληροφορητών μου, και πολλές φορές αδυνατούσα να αντιληφθώ την αναπηρία ως προσωπικό βίωμα. Έχοντας κατανοήσει τον ηγεμονικό ρόλο της διάγνωσης και των επαγγελματιών στο χώρο της αναπηρίας, έψαχνα τρόπους

ερμηνείας που θα στοιχειοθετούσαν τις πολιτικές συναισθημάτων, τους αντικατοπτρισμούς και το νοηματικό περιεχόμενο των όσων μου έλεγαν οι μαθητές ή των όσων παρατηρούσα εγώ να συμβαίνουν στο σχολείο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η αναπηρία από την οπτική του προσωπικού βιώματος έχει οριστεί ως η «ψυχοσυναισθηματική» όψη της αναπηρίας (Watermeyer & Swartz 2008, Marks 1999, Morris 1992, 1996, Reeve 2002, Shakespeare 1994, Thomas 1999, 2001). Η διαφορετική αυτή οπτική της αναπηρίας, φέρνοντας το βίωμα σε πρώτο πλάνο, δημιουργεί εύλογα ερωτηματικά για το τι είναι εμπειρία της αναπηρίας. Είναι αποκλειστικά μια συλλογική εμπειρία που μας κατευθύνει στην αναζήτηση των κοινωνικοπολιτικών προσδιορισμών της καταπίεσης ή είναι μια συναισθηματική-ψυχολογική, αμυγώς προσωπική εμπειρία; Πρόκειται για ένα επιστημολογικό ζήτημα, το οποίο απασχόλησε και τη φεμινιστική κριτική (Thomson 1997, Corker 1998, 2001), παραπέμποντας τη θεωρητική ανάλυση στην οντολογική διάσταση της αναπηρίας και επηρεάζοντας όχι μόνο το ερμηνευτικό αλλά και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας της αναπηρίας.

Ειδικότερα, η δική μου επικέντρωση στα δομικά χαρακτηριστικά του ειδικού σχολείου συχνά συγκρούεται με τα προσωπικά βιώματα των μαθητών μου. Διέκρινα ότι αρκετοί από τους μαθητές μου αντιλαμβάνονται τα δομικά προβλήματα της εκπαίδευσής τους, τα κάθε λογής τεχνητά εμπόδια και τις υλικοτεχνικές ελλείψεις, εντούτοις αρκετοί από αυτούς αρθρώνουν έναν προσωπικό, δικό τους λόγο για να ερμηνεύσουν την αναπηρία και τη σχολική τους ζωή. Το παράξενο για μένα ήταν το να μην είναι ορατές οι σχέσεις αναπηρίας και σχολικής ζωής, γεγονός το οποίο με οδήγησε στο να επαναξιολογήσω τις δικές τους φωνές, λαμβάνοντας υπόψη ότι η αναπηρία δεν είναι πάντα ορατή και οι όποιες αναγωγές στη δομή διαμεσολαβούνται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις επικοινωνίας και το νοηματικό περιεχόμενο της αισθησιακότητας (βλ. προηγούμενο υποκεφάλαιο).

Ο Γεράσιμος, 20 ετών, μαθητής της τρίτης λυκείου, ο οποίος χρησι-

μπορεί αμαξίδιο, με ρωτούσε ξανά και ξανά στο μάθημα της Κοινωνιολογίας: «Καταλαβαίνω τι θέλετε να μας πείτε για την αναπηρία, ότι πρέπει να πολεμάμε, να αγωνιζόμαστε, αλλά σας παρακαλώ, μπορείτε να μου πείτε... αν ξέρατε ότι υπάρχει ένα χάπι που θα σας έκανε να ξαναβρείτε το φως σας και εμένα να περπατήσω, δεν θα το θέλατε;» Σ' αυτή την ερώτηση αδυνατούσα να απαντήσω. Ενώ εγώ είχα ενστερνιστεί μια κοινωνικοπολιτική ερμηνεία της αναπηρίας, στοχεύοντας σε έναν δυναμικό, συχνά επιθετικό λόγο απέναντι στα χαρακτηριστικά της κοινωνικής οργάνωσης του πολιτισμού της ικανότητας, που δημιουργεί εμπόδια σε εμάς τους ανάπηρους ανθρώπους, ο Γεράσιμος, παρόλο που κατανοούσε τον προσανατολισμό μου, συνεχώς με έβαζε να συνομιλήσω μαζί του σε προσωπικό επίπεδο.

Γεράσιμος: «Εγώ πριν κοιμηθώ προσπαθώ να βρω γιατί μου συμβαίνει αυτό. Γιατί είμαι ανάπηρος. Γιατί δεν μπορώ να περπατήσω μαζί με τον αδερφό μου. Πριν με πάρει ο ύπνος προσεύχομαι για όλους μας, και για σας. Θέλω να βρείτε το φως σας και εγώ να περπατήσω». Όσο προχωρούσε η συζήτηση, έχανα τις δυνάμεις μου να εκφράσω τα δικά μου επιχειρήματα. Απλά τον άκουγα. Ο Γεράσιμος τότε, κοιτώντας με επίμονα και πριν φύγω από κοντά του, με ρώτησε: «Αυτά που σας είπα τα βάλατε στο κεφάλι σας ή μπαινάκης βγαινάκης;» Του απάντησα ειλικρινά ότι: «Ναι, τα σκέφτομαι αυτά που μου λες». Ο Γεράσιμος προσπαθούσε, ή τουλάχιστον έτσι ένιωθα εγώ ότι έκανε, να με αφυπνίσει συναισθηματικά. Να με κάνει να ομολογήσω πως, ό,τι και αν λέω για τα δικαιώματα των ανάπηρων ατόμων, στην ουσία αυτό που θα ήθελα και εγώ είναι να μην ήμουν ανάπηρος. Οι συζητήσεις αυτές μου έδειξαν ότι πέρα από τις συλλογικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας υπάρχει ένας ανεξερεύνητος συναισθηματικός κόσμος, ο οποίος δεν έχει πάντα ορατή σχέση με τα γενικότερα χαρακτηριστικά του πολιτισμού της ικανότητας. Ο Γεράσιμος μου έδωσε τη δυνατότητα να φανταστώ ότι τα ίδια θα με ρωτούσε σε όποιο σχολείο και αν βρισκόμασταν, σε γενικό ή σε ειδικό σχολείο. Οι σκέψεις του αφορούσαν τα δικά του ερωτήματα, μύχιες σκέψεις τις οποίες, όπως μου είπε, «δεν τις εκφράζω συχνά, γιατί δεν θέλω να είμαι στεναχωρημένος μπροστά σε άλλους». Η αναπηρία δεν είναι μόνο ένα πολιτικό και κοινωνι-

κό ζήτημα, αλλά καθορίζεται και από τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου και την άρνησή του πολλές φορές να στραφεί προς μια αγωνιστική διάθεση (French 1993).

Επηρεασμένος από την ερμηνεία της αυτογνωσίας στο έργο του Michel Foucault, ως κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένης κατάστασης (Foucault 1983) [13], αντιλήφθηκα ότι η τοποθέτησή μου αυτή απαιτεί σύγκριση των εμπειριών, των τρόπων δηλαδή με τους οποίους ο Γεράσιμος και εγώ βιώνουμε την εμπειρία της δικής μας διαφορετικής αναπηρίας. Ενώ εγώ είχα μια μακριά διαδρομή θεωρητικής κατάρτισης σε θέματα αναπηρίας και κοινωνικής θεωρίας, ο Γεράσιμος είχε μια ιστορία ζωής, όπου μέχρι τότε η εμπειρία του στην αναπηρία πέρανε κυρίως μέσα από τις σχέσεις του με το οικείο του περιβάλλον. Καθώς λοιπόν εγώ έδινα μεγαλύτερη έμφαση στη «συνομιλία» μου με τα θεωρητικά κείμενα της αναπηρίας, φαίνεται ότι συχνά έφτανα στο σημείο να υποτιμώ τη συναισθηματική έκφραση εμπειριών όπως αυτές του Γεράσιμου. Έτσι, ενώ στην αρχή νόμιζα ότι ο λόγος μου περί αναπηρίας λειτουργούσε απελευθερωτικά και ενδυνάμωνε τους μαθητές μου, και ότι τοποθετώντας την αναπηρία σε ένα γενικό, αόρατο, κοινωνικό επίπεδο ανάλυσης τους βοηθούσα να αποφύγουν την επικέντρωση στις βιολογικές συνθήκες ύπαρξής τους, ο Γεράσιμος μου έδειξε ότι στην περίπτωση του συνέβαινε ακριβώς το αντίθετο. Εξέφραζε αρνητικά συναισθήματα κάθε φορά που του μιλούσα για τα δικαιώματα των αναπήρων, αυτόν το ριζοσπαστικό λόγο περί κοινωνικών προσδιορισμών της αναπηρίας. Ένας συνάδελφος, νέος ατην ηλικία, που συνομιλούσε συχνά με τον Γεράσιμο, μου είπε: «Όταν έφυγες από την τάξη και μπήκα εγώ, ο Γεράσιμος μου ανέφερε ότι τον νευριάζεις. 'Θέλω να τον κρεμάσω και αυτόν και τον παπά που μου λένε ότι πρέπει να αγωνιστώ από το καρότσι. Γίνεται αγώνας από το καρότσι;» Ο συνάδελφος ερμήνευσε τη στάση του μαθητή ως απόρροια του θρησκώληπτου οικογενειακού περιβάλλοντός του και πρόσθεσε: «Μην προσπαθείς, είναι ήδη χαμένο το παιχνίδι. Είναι 20 χρονών και δεν μπορείς να του αλλάξεις τα μυαλά».

Από τη μία πλευρά ο Γεράσιμος με έκανε να νιώθω άβολα, από την άλλη όμως άρχισα να σκέφτομαι ότι το προσωπικό βίωμα δεν

απορρέει αποκλειστικά από τις κοινωνικές και συμβολικές αναπαραστάσεις, είναι και μια διαδικασία επικοινωνίας, η οποία δεν ανάγεται μόνο σε καθολικές ερμηνείες. Το προσωπικό βίωμα συνθλίβεται κάτω από το βάρος γενικών εξηγητικών μοντέλων. Οι διαφορετικοί τρόποι ερμηνείας της αναπηρίας και οι εκ διαμέτρου αντίθετες αφετηρίες του στοχασμού του Γεράσιμου και εμένα με οδήγησαν στο να προβληματιστώ αν οι διαδικασίες ενσυναίσθησης δημιουργούν μια δυναμική διαλόγου και ερμηνείας της αφήγησης συναισθημάτων αποδεσμευμένη από τα δομικά χαρακτηριστικά του ειδικού σχολείου. Επανέρχομαι δηλαδή στον αρχικό μου στόχο, στη σύνδεση της ατομικής εμπειρίας της αναπηρίας με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα όμως από μια διαφορετική οπτική γωνία. Πρόκειται δηλαδή για συνομιλίες οι οποίες θα γίνονταν έτσι ακριβώς, είτε βρισκόμασταν με τον Γεράσιμο σε ένα γενικό είτε σε ένα ειδικό σχολείο; Αν εξετάσουμε φωτογραφικά τις απόψεις του μαθητή, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το ειδικό σχολείο «χάνεται» και ξεδιπλώνεται ο εσωτερικός κόσμος του πληροφορητή μου. Μια διαπίστωση η οποία σχετίζεται με τα επίπεδα συνεργασίας εκπαιδευτικών-μαθητών και όχι μόνο με το αν οι συνεργασίες αυτές πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ειδικού ή γενικού σχολείου. Η διευκόλυνση της έκφρασης του προσωπικού βιώματος αποτελεί το κύριο αναλυτικό εργαλείο της έρευνας, αλλά συνάμα προσδιορίζει και τους προσανατολισμούς της έρευνας καθώς επίσης και της διδασκαλίας. Σ' αυτό το σημείο γεννιούνται σοβαρά ερωτηματικά αν ο Γεράσιμος θα μπορούσε πάντα να εκφράζει αρνητικά συναισθήματα και αν αυτό το γεγονός συνδέεται πάντα με τον τόπο.

Σκέφτηκα ότι δεν πρέπει να σταθώ στις συζητήσεις με τον Γεράσιμο αλλά να συσχετίσω τα λεγόμενά του με διάφορα συμβάντα της σχολικής ζωής. Ένα πρωινό, καθώς στεκόμουν στο διάδρομο απέναντί του, τον άκουσα να φωνάζει επιμόνως κάποιον να τον ανασηκώσει από το αμαξίδιό του. Το σώμα του είχε κυλήσει ελαφρώς προς τα κάτω, με αποτέλεσμα να τον πιέζει η ζώνη που τον κρατούσε στο αμαξίδιο. Οι βοηθοί πηγαινοέρχονταν απασχολημένοι, μεταφέροντας μαθητές στις τάξεις τους, γιατί είχε μόλις χτυπήσει το κουδούνι για να αρχίσει το μάθημα. Κανείς δεν του έδωσε σημα-

σία. Τότε απευθυνόμενος σε μένα άρχισε να φωνάζει: «Βλέπετε που δεν μου δίνουν σημασία! Κανείς δεν νοιάζεται. Αν δεν έχεις ο ίδιος το πρόβλημα, δεν μπορείς να καταλάβεις τον άλλο. Έτσι είναι, δυστυχώς μόνοι μας πρέπει να υπομένουμε τα βάσανά μας». Τότε ο τόπος αποκτά σημασία. Ο τόπος συνδέεται με τον εσωτερικό κόσμο του Γεράσιμου. Τότε το σχολείο γίνεται ο τόπος όπου «κανείς δεν τον νοιάζεται».

Σύγχρονες ψυχαναλυτικές θεωρήσεις, οι οποίες εξετάζουν την αναπηρία υπό το πρίσμα της συναισθηματικής και ψυχολογικής κατάστασης (Marks 1999, 2002, Watermayer 2002, 2006), δίνουν βαρύτητα σε μια άλλου τύπου ερμηνεία της αναπηρίας. Στο έργο της Deborah Marks (1999) η αναπηρία εξηγήθηκε ως μια συναισθηματική κατάσταση αγωνίας, φόβου και απόρριψης, που μετουσιώνεται σε πολιτισμικές αναπαραστάσεις. Το προσωπικό βίωμα συνδέεται με τις καθημερινές πρακτικές της φροντίδας. Αρνητικές σκέψεις, όπως αυτές προκαλούνται από την εξάρτηση σε θέματα φροντίδας ή η ντροπή για το σώμα, επηρεάζουν τα εκφρασμένα ή τα κρυμμένα συναισθήματα. Έντονο ενδιαφέρον αυτής της προσέγγισης αποτελεί η ανακάλυψη της αυθεντικότητας των εμπειριών, οι οποίες δεν αναλύονται μέσα από μια φαινομενολογία των συναισθημάτων, αλλά οι πολιτισμικοί προσδιορισμοί της αναπηρίας ερμηνεύονται διαμέσου σιωπηλών, εσωτερικών διαδικασιών, η ανάδυση των οποίων εξηγεί την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας (βλ. επίσης French 1993).

Η ψυχολογική αυτή κατάσταση αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στη βλάβη δεν είναι μια κοινωνική επιβολή, μια επιβολή των κυρίαρχων αντιλήψεων περί βλάβης (όπως υποστηρίζει το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας), αλλά τα αρνητικά συναισθήματα προέρχονται από τα ίδια τα ανάπηρα άτομα, τα οποία εκφράζουν ανοιχτά ή σιωπηρά ότι εμείς οι ίδιοι δεν είμαστε συμβατοί με την πραγματική κατάσταση της ανθρώπινης φύσης. Ο Γεράσιμος ουσιαστικά εκφράζει την άποψη ότι ο ίδιος αποτελεί ένα λάθος και ψάχνει να βρει γιατί υπάρχει αυτό το λάθος της ύπαρξής του. Δεν το ψάχνει μόνο μέσα του, αλλά προσπαθεί να το συσχετίσει και να το αναγνωρίσει στις πολιτισμικές πρακτικές. Με άλλα λόγια θεω-

ρείται ότι η ρητορική της αναπηρίας δεν ωφελεί να ερμηνεύεται μόνο από την πλευρά της κοινωνικής καταπίεσης και ως αποτέλεσμα στερεοτύπων, αλλά και ως συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, που αρνείται να δεχτεί την επιβολή των κοινωνικών αντιλήψεων. Προσωπικό βίωμα και κοινωνική καταπίεση έχουν την ίδια βαρύτητα στην ερμηνεία της αναπηρίας (Watermeyer & Swartz 2008:602).

Πέρα από τους ίδιους τους μαθητές, στο ειδικό σχολείο εκτυλίσσεται ένας διαρκής διάλογος για τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν οι επαγγελματίες ερχόμενοι σε επαφή με τους μαθητές. Στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, οι ψυχολόγοι προσπαθούν να εξηγήσουν σε μας τους εκπαιδευτικούς ότι «μεγάλο ρόλο για τους μαθητές παίζει το ποιες δυνατότητες θα τους δώσουμε να εκφράσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο» και υποστηρίζουν έντονα ότι «το ειδικό σχολείο αυτόν το ρόλο καλείται να παίξει, και η απόδοση στα μαθήματα δεν είναι το πρωτεύον ζήτημα». Καταγράφηκαν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων. Η Πηνελόπη, συνάδελφος, ισχυρίστηκε ότι: «Δεν πρέπει να τους παραμυθιάζουμε συμφωνώντας μαζί τους [με τους μαθητές], όταν εκφράζουν παράλογες φιλοδοξίες για το τι επάγγελμα θέλουν να ακολουθήσουν». Η Αφροδίτη, συνάδελφος, υποστήριξε: «Θεωρώ ότι όταν οι μαθητές λένε τι επιθυμούν να κάνουν στο μέλλον, ακόμη και αν εμείς ξέρουμε ότι δεν θα μπορέσουν ποτέ να το πραγματοποιήσουν, είναι πολύ σημαντικό να τους λέμε μπράβο που είπες ότι αυτό θέλεις». Μια φίλη μου, κοινωνική λειτουργός, η οποία εργάζεται χρόνια στο χώρο της αναπηρίας, όταν της εξέφρασα τους προβληματισμούς μου για τα λεγόμενα των συναδέλφων μου, με κατηγορηματικό τρόπο ανέφερε: «Όλα αυτά είναι δικές μας φοβίες. Προβάλλουμε τα δικά μας συναισθήματα στα παιδιά. Τόσα χρόνια εργαζόμενη στην αναπηρία βαρέθηκα να ακούω τις επιφυλάξεις όλων αυτών για το τι μπορούν και τι πρέπει να κάνουν οι ανάπηροι».

Το πώς αξιολογούμε κάθε φορά τα εκφρασμένα ή τα κρυμμένα συναισθήματα των μαθητών, είναι κάτι που σε μεγάλο βαθμό επηρεάζεται από τις στρατηγικές που ακολουθούνται στις μεταξύ μας

σχέσεις επικοινωνίας [14]. Ο Γεράσιμος, παρόλο που μου εκμυστηρεύτηκε τις φοβίες του και τα ερωτήματα που τον βασανίζουν, την ίδια στιγμή είχα την αίσθηση ότι έλεγχε τι μου έλεγε: «Θα σας πω κάτι, αλλά μην μου βάλετε τις φωνές». Αυτή η έκφραση συνόδευε τα λεγόμενά του, πριν μου αναφέρει μια αρνητική του σκέψη. Η Κάτια, ψυχολόγος, μου ανέφερε για την περίπτωση ενός άλλου μαθητή: «Όταν καλώ τον Κωνσταντίνο στο γραφείο μου για να μιλήσουμε, του λέω κάθε φορά πριν κλείσει η πόρτα, πρόσεξε μην σου πέσει κάτω οτιδήποτε και μου το πεις. Δεν θέλει να μου μιλήσει ανοιχτά».

Η συνήθεια των «εξομολογήσεων» είναι αρκετά διαδεδομένη στο σχολείο. Ο Μάρκος, 17 ετών, ο οποίος χρησιμοποιούσε αμαξίδιο για τη μετακίνησή του, πάντα ήθελε να μου μιλάει για τα συναισθήματά του απέναντι στην αναπηρία. Με σταματούσε στο διάδρομο, και κάθε φορά που έμπαινα στην τάξη του ήθελε να μου μιλήσει για αυτά. Η αλήθεια είναι ότι παραξενεύτηκα για τη σταθερή και συνεχή τάση του να μου μιλάει για το τι αισθάνεται και μου πέρασε από το μυαλό ότι στην ουσία κατασκεύαζε αρνητικές σκέψεις μόνο και μόνο για να καταφέρει να μιλήσει σε προσωπικό επίπεδο. Επειδή τα συναισθήματά του ήταν συνεχώς αρνητικά, φόβος, αγωνία και στενοχώρια, άρχισε να με προβληματίζει, όχι τόσο η σκέψη αν είναι πραγματικά στενοχωρημένος, αλλά το ότι η έκφραση των συναισθημάτων του περιστρεφόταν συνεχώς γύρω από τα θέματα αναπηρίας. Όταν, μετά από αρκετό καιρό, την επόμενη σχολική χρονιά, τον ξανα συνάντησα στο σχολείο, όλος χαρά με πληροφόρησε ότι: «Φέτος είμαι χαρούμενος γιατί κατάφερα να σηκωθώ από το καρότσι. Το καλοκαίρι έκανα μια σοβαρή επέμβαση στο πόδι μου και τώρα μπορώ να περπατήσω.»

Όπως ο Γεράσιμος, έτσι και ο Μάρκος αντιλαμβάνονται την ύπαρξή τους με όρους βλάβης.

Υπήρξαν και μαθητές, όπως ο Κωνσταντίνος, ο οποίος δεν ήθελε να μιλά σε προσωπικό τόνο. Εντόπισα μαθήτριες και μαθητές οι οποίοι είχαν την ίδια αντίδραση. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν μυοπάθεια. Ο Κωνσταντίνος, η Λώρα, ο Ρούντολφ δεν ήθελαν να μιλήσουν για αυτό. Μόνο μια φορά στα πεταχτά, ο Κωνστα-

ντίνος μου είπε: «Εγώ πρέπει να τελειώσω γρήγορα το πανεπιστήμιο. Θέλω να πάω Erasmus από τον πρώτο χρόνο αν γίνεται, γιατί εγώ δεν έχω μεγάλο προσδόκιμο ζωής».

Δεν ισχύει ότι οι μαθητές οι οποίοι επέλεγαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους απευθύνονταν μόνο σε μένα που ήμουν ανάπηρο άτομο. Όλοι οι συνάδελφοι άκουγαν τους μαθητές και όλοι είχαν κάτι να μας μεταφέρουν. Με τον καιρό, έχοντας έρθει πιο κοντά στους μαθητές μου, συμμετέχοντας σε διάφορες συζητήσεις στις παρέες τους, παρατήρησα ότι μεταξύ τους δεν μιλούσαν για θέματα αναπηρίας. Τους απασχολούσαν άλλα θέματα, όπως το παιχνίδι, οι μεταξύ τους σχέσεις, σχόλια για τις συμπεριφορές των άλλων και συχνές ερωτήσεις για την προσωπική ζωή όλων εμάς των μεγαλύτερων. Δεν ήταν λίγες οι φορές που οι μαθητές με ρωτούσαν διάφορα για την καθημερινή μου ζωή. Ερωτήσεις με αφορμή τη δική μου δυσκολία στην όραση έπεφταν βροχή. «Πόσο βλέπετε; Πώς παρασκευάζετε το φαγητό σας; Χρησιμοποιείτε μαχαίρι για να κόψετε το ψωμί; Κρατάτε λευκό μπαστούνι στο δρόμο; Γιατί φοράτε συνεχώς μαύρα γυαλιά; Η μαμά σας στεναχωριέται που δεν βλέπετε καλά; Θέλετε να παντρευτείτε;» Οι συζητήσεις γύρω από την αναπηρία ανοίγονταν όταν οι μαθητές βρισκότουσαν μαζί με έναν εκπαιδευτικό, ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό. Ήθελαν όχι μόνο να τους ακούσουμε εμείς οι μεγαλύτεροι, αλλά και να τους συμβουλέψουμε. Όταν ανοίγονταν συζητήσεις για την αναπηρία, όλοι οι μαθητές κοιτούσαν εμένα και όχι ο ένας τον άλλον. Από μένα περίμεναν να πω τη συμβουλή και όχι από κάποιον συμμαθητή τους. Όλοι παρουσιάζονταν ότι είχαν ακριβώς το ίδιο θέμα μπροστά μου και ότι εγώ θα μιλούσα για το πώς ένας ανάπηρος άνθρωπος «πρέπει» να αντιμετωπίζει θετικά τη ζωή.

Συνέδεσα αυτή την ενσυναισθητική τακτική με το γεγονός ότι στο σχολείο είχαν καθιερωθεί από τους ψυχολόγους κατ' ιδίαν επαφές με τους μαθητές. Συνήθως οι ψυχολόγοι ρωτούσαν πρώτα εμάς τους εκπαιδευτικούς αν μπορούσαν να πάρουν στο γραφείο τους κάποιον μαθητή. Άλλες φορές μας ζητούσαν να τους παραχωρήσουμε μια ώρα από το αναλυτικό πρόγραμμα για να μιλήσουν με όλη την τάξη. Οι εκπαιδευτικοί άλλοτε έδιναν τη συγκατάθεσή

τους και άλλοτε όχι. Σπανιότερα, χωρίς καμία προειδοποίηση, οι ψυχολόγοι έμπαιναν στην τάξη και μας ρωτούσαν μπροστά στους μαθητές, αν μπορούν να πάρουν στο γραφείο τους έναν μαθητή ή μια μαθήτρια. Το τελευταίο είχε σχολιαστεί αρνητικά από τους συναδέλφους. Και εγώ είχα αντιδράσει σ' αυτό το θέμα, υποστηρίζοντας μπροστά σε συναδέλφους ότι: «Είναι σαν να τους λες μπροστά σε όλους ότι έχεις πρόβλημα και πρέπει να μιλήσεις μαζί μου [με την ψυχολόγο]».

Μια φορά η Κάτια, ψυχολόγος του λυκείου, μπήκε στην τάξη που δίδασκα και με ευγενικό τρόπο με ρώτησε αν της επιτρέπω να πάρει την Ελίζα μαζί της. Κοίταξα τη μαθήτρια, η οποία καθόταν στο αμαξίδιό της στο πρώτο θρανίο μπροστά από την έδρα και την ρώτησα αν θέλει να πάει στο γραφείο της ψυχολόγου. Τότε η Ελίζα είπε ευγενικά: «Προτιμώ να μείνω στην τάξη γιατί το μάθημα είναι ενδιαφέρον». Η ψυχολόγος υποχώρησε. Όταν έφυγε, ρώτησα την Ελίζα γιατί αρνήθηκε να πάει και τότε μου απάντησε: «Αφήστε καλύτερα, κύριε καθηγητά. Δεν θέλω να το σχολιάσω».

Μέσα από όλη αυτήν τη διαδικασία εκμυστηρεύσεων διαπίστωσα ότι αρκετοί μαθητές, ενώ μιλούσαν σε όλους τους διδάσκοντες για την αναπηρία, ωστόσο επέλεγαν σε ποιον θα πουν τι, όπως ακριβώς συνέβαινε με την Ελίζα και τον Κωνσταντίνο. Επίσης, έκαναν τις συγκρίσεις τους σ' όσα άκουγαν. Ο Γεράσιμος με ρώτησε:

«Ο κύριος λυκειάρχης, όταν τον ρώτησα αν στεναχωριέται που μας βλέπει στο καρότσι, μου είπε ότι για μας είναι πιο οδυνηρό αυτό από ό,τι αυτός ο ίδιος το αντιλαμβάνεται, ότι εμείς [οι μαθητές] είμαστε πιο ευαίσθητοι σ' αυτό το θέμα. Εσείς συμφωνείτε πάνω σ' αυτό;» Πρόκειται για μια περίπλοκη ενσυναισθητική διαδικασία, η οποία διέκρινε ότι είχε πολλούς αποδέκτες και τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων. Δεν ήταν όλοι πρόθυμοι να μπουν στα ίδια επίπεδα συζήτησης, και πριν εκφραστεί μια αρνητική σκέψη ή επιθυμία, αρκετοί μαθητές διέκρινε ότι βολιδοσκοπούσαν τις αντιδράσεις των συνομηθιών τους πάνω σ' αυτό που ήθελαν να ρωτήσουν. Σε πολύ γενικές γραμμές, η μόνη σταθερή στρατηγική που ακολουθούσαν ήταν ότι οι εκμυστηρεύσεις γινόντουσαν προς τους μεγαλύτερους.

Την ίδια τακτική ακολουθούσε και η Ελεονόρα, 15 χρονών. Η μαθήτριά χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή για να επικοινωνεί με τους άλλους διότι δεν μπορεί να μιλήσει. Πληκτρολογεί με το κεφάλι, χτυπώντας ένα κουμπί με το δεξιό κρόταφο. Η Ελεονόρα έχει τετραπληγία. Δεν απηύθυνε ερωτήσεις στους συμμαθητές της αλλά θεωρούσε ότι έπρεπε να επικοινωνήσει με τους διδάσκοντες, γράφοντας: «Χτες έκανα μαγνητική τομογραφία και υπάρχει πιθανότητα με μια εγχείριση να μιλήσω, αλλά φοβάμαι ότι κάτι θα γίνει και θα πεθάνω πάνω στην εγχείριση» ή «ντρέπομαι όταν κυκλοφορώ έξω και δεν θέλω πια να βγαίνω γιατί με κοιτούν όλοι περιέργα». Η επικοινωνία με την Ελεονόρα ήταν δύσκολη. Ο συνομιλητής της έπρεπε να αφιερώσει αρκετό χρόνο, περιμένοντας να σχηματιστεί η φράση στην οθόνη του υπολογιστή. Η επιλογή των γραμμάτων ήταν κουραστική διαδικασία για την Ελεονόρα και τις περισσότερες φορές της ζητούσαμε να πληκτρολογεί τις λέξεις κλειδιά των προτάσεων, έτσι ώστε να κερδίζουμε χρόνο, μαντεύοντας τι ήθελε να πει.

Η αγωνία και η ντροπή που αισθάνονται τα ανάπηρα άτομα προέρχονται από την αδυναμία εκτέλεσης της δράσης, η οποία δυσχεραίνεται από τα κάθε είδους εμπόδια του περιβάλλοντος χώρου (Watermeyer & Swartz 2008:604-5). Η εξουσία που επιβάλλουν τα τεχνητά εμπόδια στον περιβάλλοντα χώρο (όπως στην περίπτωση της Ελεονόρας) δημιουργεί στερεοτυπικές συμπεριφορές, όχι μόνο στο πώς εκφράζονται τα ανάπηρα άτομα, σε ποιους απευθύνονται, αλλά και στο πώς αναμένεται να αντιδράσουν σε διάφορες καταστάσεις, έτσι ώστε ο συνομιλητής τους να ικανοποιήσει το κατανοητικό του μοντέλο επικοινωνίας με βάση τις αντιδράσεις αυτές.

Τα συναισθήματα λοιπόν προσδιορίζονται από το βαθμό διαχείρισης της δράσης. Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα τεχνητά εμπόδια, τότε οι παρατηρητές εκφράζουν το θαυμασμό τους για τη «δύναμη» και το «κουράγιο» που έχουν για να αντιπαρατεθούν με αυτά, και όταν οι μαθητές δεν αντιδρούν με ηρεμία, αλλά εκφράζονται με θυμό, γίνονται για τους παρατηρητές «εσωστρεφείς» ή «καταγγελτικοί» και αρκετά συχνά αναφέρεται ότι δεν έχουν «αποδεχτεί την πραγματικότητα». Η αποδοχή της «πραγμα-

τικότητας» της αναπηρίας εκλαμβάνεται ως μια υποταγή στα τεχνητά εμπόδια, τα οποία «αντιμετωπίζονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο όταν είμαστε ήρεμοι και έχουμε αποδεχτεί τα όρια μας». Συνόδεψα την Ελεονόρα στο θέατρο. Στο τέλος της παράστασης, κουνώντας τα χέρια και τα πόδια της μου έδειξε ότι ήθελε να πάρει αυτόγραφο από τον πρωταγωνιστή. Φτάνοντας έξω από τα καμαρίνια των ηθοποιών, η Ελεονόρα κοιτούσε επίμονα την κεντρική πόρτα για να εντοπίσει τον αγαπημένο της ηθοποιό. Όταν αυτός βγήκε, αμέσως πλησίασε την Ελεονόρα, έσκυψε και τη φίλησε, ρωτώντας την αν της άρεσε η παράσταση. Η Ελεονόρα προσπάθησε να του μλήσει βγάζοντας άναρθρες κραυγές. Περιγράφοντας τη σκηνή στην Πηνελόπη, φιλόλογο της Ελεονόρας, άκουσα τα εξής: «Το κορίτσι έχει τσαγανό, τολμάει και μπράβο της. Όπως πέρσι στη γιορτή για την 28η Οκτωβρίου μου ζήτησε να τη βάλω στη χορωδία! Της εξήγησα ότι αυτό δεν γίνεται και της μίλησα αυστηρά, για να καταλάβει πού βρίσκεται. ‘Και τι νομίζεις ότι θα πουν αν σε δουν στη χορωδία; Θα πουν, α το καημένο, το έβαλαν για να μη νιώθει μόνο του. Θέλεις να σε λυπούνται; Για σύνελθε, Ελεονόρα, και κατάλαβε τα όριά σου’».

Η Ελεονόρα δοκίμαζε κάθε φορά τα όρια επικοινωνίας, ζητώντας επιμόνως να εκφράσει στον υπολογιστή της τι σκεφτόταν. Μια φορά έγραψε στον υπολογιστή της σε ώρα μαθήματος, απευθυνόμενη σε μένα: «Σας κοροϊδεύουν όταν κυκλοφορείτε στο δρόμο κρατώντας το λευκό μπαστούνι;» Εκείνη τη στιγμή δεν είχα απευθύνει ερωτήσεις στους μαθητές. Η Ελεονόρα έγνεψε με το κεφάλι της, κοιτώντας τον Αργύρη που πάντα τη βοηθούσε να μου διαβάσει τις σκέψεις της. Ο Αργύρης σηκώθηκε από το θρανίο του. Στάθηκε δίπλα της και μόλις διάβασε τη φράση τής φώναξε με θυμό: «Μα καλά, σταμάτησες το μάθημα για να ρωτήσεις αυτό το πράγμα τον άνθρωπο!»

Περιέγραψα τη σκηνή στην Πηνελόπη, η οποία μου ανέφερε: «Η Ελεονόρα ήθελε απλά να κάνει αισθητή την παρουσία της στο μάθημα. Και επειδή δεν είχε τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές της, σκέφτηκε αυτό τον τρόπο για να σας πει ότι ‘είμαι και εγώ εδώ’. Εσύ παρέδιδες το μάθημά σου. Και κάποιοι μαθητές, όπως κάνουν αρκετοί μαθητές σε όλα τα σχολεία, μιλού-

σαν χαμηλόφωνα μεταξύ τους. Η Ελεονόρα δεν είχε αυτή τη δυνατότητα. Κατασκεύασε την ερώτηση, και επειδή δεν μπορούσε να απευθυνθεί σε έναν συμμαθητή της, να του ψιθυρίσει, επέλεξε να γράψει κάτι που να προκαλέσει τον διδάσκοντα να την προσέξει και να της πει συμβουλές και λόγια ενθαρρυντικά, τα οποία θα άκουγαν όλοι μέσα στην τάξη. Πρέπει να της βάζεις όρια, όπως της βάζω εγώ. Δεν την αφήνω να με σταματά όποτε θέλει εκείνη, γιατί στην αίθουσα υπάρχουν και οι υπόλοιποι μαθητές. Πρέπει να καταλάβει ότι δεν είναι το κέντρο του κόσμου και ότι δεν προλαβαίνουμε μέσα σε μια σχολική ώρα να διαθέσουμε όλο το χρόνο μας στην Ελεονόρα».

Το «να γνωρίζουν οι μαθητές τα όριά τους» ήταν μια φράση που λεγόταν συχνά μεταξύ των διδασκόντων και των ψυχολόγων του ειδικού σχολείου. Σ' αυτό το σημείο στηρίζεται η συνδρομή της ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών, μια διαδικασία η οποία υπογραμμίζει και συχνά αναπαράγει τα υπάρχοντα στερεότυπα για το τι σημαίνει «αποδοχή των ορίων» και ποιες είναι οι κατάλληλες συμπεριφορές ως ενδεικτικές της αποδοχής αυτής. Οι μαθητές συχνά εκφράζουν τα όνειρά τους, τις φιλοδοξίες τους, όπως την πιθανότητα επαγγελματικής σταδιοδρομίας που σύμφωνα με τους παρατηρητές των επιθυμιών αυτών δεν συνάδει με τις βιολογικές συνθήκες ύπαρξης των μαθητών. Δημιουργείται λοιπόν μια στρατηγική της αποδοχής των βιολογικών ορίων, χωρίς όμως να γίνεται εμφανές στους μαθητές ότι τα όρια αυτά δεν σχετίζονται με τις δυνατότητες που θα είχαν αν δεν υπήρχαν τα τεχνητά εμπόδια, αλλά με τις δυνατότητες που παρουσιάζονται έχοντας αποδεχτεί τα όρια που βάζουν τα υφιστάμενα τεχνητά εμπόδια. Οι αντιλήψεις για τις δυνατότητες του εξωτερικού κόσμου επιβάλλουν τα όρια έκφρασης του εσωτερικού κόσμου. Πρόκειται στην ουσία για μια αποδοχή των μειωμένων ικανοτήτων των μαθητών. Οι στρατηγικές αυτές οριοθέτησης φαίνεται ότι ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται οι μεγαλύτεροι προς τους μαθητές.

Όλοι οι συνάδελφοι κουραζόμασταν ερχόμενοι σε επαφή με τις επιθυμίες των μαθητών. Κυρίως «κούραζε» η σκέψη πώς θα διατυ-

πωθεί η «προσγείωση στην «πραγματικότητα». Οι συνάδελφοι εφευρίσκαμε διάφορους τρόπους για να εκφράσουμε τις αντιρρήσεις μας σε «παράλογες» φιλοδοξίες. Η Πηνελόπη μου περιέγραψε τι απάντησε στην Ελεονόρα, όταν τη ρώτησε αν μπορεί να γίνει καθηγήτρια: «Κοίταξε, Ελεονόρα, εγώ είμαι χοντρή. Πάντα ήμουν χοντρή. Αν έλεγα ότι θα 'θελα να γίνω μανεκέν, θα γελούσε ο κόσμος μαζί μου. Δεν υπήρχε λόγος να γίνω μανεκέν. Έγινα καθηγήτρια, γιατί μου άρεσε η επικοινωνία με τον κόσμο. Εσύ δεν μπορείς να διδάξεις σε μια τάξη, αλλά ωραιότατα μπορείς να γίνεις ερευνήτρια, συγγραφέας, μεταφράστρια, από τη στιγμή που σου αρέσουν τα γράμματα».

Η Πηνελόπη, όπως και η Σόνια [συνάδελφος], μου είπαν: «Είναι δύσκολο να τους τα λες αυτά. Νιώθουμε άβολα, βλέπουμε την απογοήτευση στα μάτια τους. Όμως οφείλουμε να τους προσγειώνουμε και να μην φαντάζονται πράγματα που δεν μπορούν να κάνουν». Η Σόνια συμπλήρωσε: «Κάποτε, η μητέρα μας μαθήτριάς μου ήρθε στο σχολείο και μου ανακοίνωσε ότι η κόρη της σκεφτόταν να φοιτήσει σε ένα αμερικάνικο πανεπιστήμιο, το οποίο θα παρείχε και ένα οργανωμένο πρόγραμμα αποκατάστασης. Η κόρη της δεν ήταν καλή μαθήτρια. Η μητέρα της με παρακάλεσε να βάλω μεγαλύτερο βαθμό για να γίνει πιο εύκολα η εγγραφή της κόρης της στο αμερικάνικο πανεπιστήμιο. Παρόλο που είχα τις επιφυλάξεις μου, είπα να βοηθήσω και έβαλα μεγαλύτερο βαθμό. Μετά από καιρό έμαθα ότι όλα αυτά τα περί αμερικανικού πανεπιστημίου ήταν ψέματα. Η μητέρα κατάφερε να γράψει την κόρη της στη φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το κορίτσι ποτέ δεν έβγαλε τη σχολή. Από τότε ορκίστηκα να μη βοηθήσω ποτέ ξανά με μεγαλύτερους βαθμούς. Πρέπει από δω [το σχολείο] να τους κάνουμε σαφές τι μπορούν να κάνουν και τι όχι».

Η «κούρασή» μας όμως δεν οφειλόταν μόνο στο πώς θα παρουσιάσουμε και θα επιβάλουμε τις απόψεις μας, αλλά και πώς θα αντιμετωπίσουμε τους μαθητές όταν για διάφορους λόγους δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί μας. Όλοι μας παραπονιόμασταν ότι κάποιες τάξεις είναι πολύ δύσκολες. Μερικοί μαθητές δεν ήταν εύκολο να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Με διάφορους τρό-

πους αντιμετωπίζαμε τις δύσκολες καταστάσεις, όπως την υπερκινητικότητα ορισμένων μαθητών. Η πιο συνήθης πρακτική ήταν να τους μιλάμε σε αυστηρό τόνο, χωρίς όμως να εξηγούμε στους μαθητές γιατί μας κουράζει αυτό. Εξαιτίας των ορίων, η επικοινωνία ήταν γεμάτη χάσματα και συμπεριφορές που δεν έβρισκαν την απόληξή τους σε εκφρασμένα συναισθήματα. Στις μεταξύ μας συζητήσεις, οι συνάδελφοι, υποθέταμε ότι «μάλλον η μητέρα του τάδε μαθητή δεν του έχει βάλει όρια» ή «ίσως φταίει το γεγονός ότι το παιδί λόγω αναπηρίας είναι παραμελημένο από την οικογένειά του». Αυτές οι υποθέσεις χρησιμοποιούνταν ως εξηγήσεις των δικών μας συμπεριφορών και συνήθως δεν εκφράζονταν ανοιχτά στους μαθητές.

Η Πηνελόπη, εμφανώς ενοχλημένη από τη συμπεριφορά του Βαλέριου, μαθητή της, ο οποίος στην τάξη σηκωνόταν συνεχώς και την παρεμπόδιζε να ολοκληρώσει το μάθημά της, του έβαζε κατ' επανάληψη τις φωνές. Τότε ο Βαλέριος, είτε τη φοβόταν και της έλεγε «σ' αγαπώ», είτε εξοργιζόταν και τη μούντζωνε, φωνάζοντας «να, να, να». Η συνάδελφος τότε τον έβγαζε από την τάξη ή τηλεφωνούσε στους γονείς του για να επιδιώξει μια συνάντηση μαζί τους. Μια φορά του απάντησε στο «σ' αγαπώ», λέγοντάς του: «Δεν θέλω να μ' αγαπάς, αλλά να με σέβεσαι». Ο μαθητής δεν απάντησε. Εκεί σταματούσε η διαπραγμάτευση. Εκεί ξεκινούσε η αυτολογοκρισία της συναδέλφου με βάση την ταυτοποίηση της συμπεριφοράς του Βαλέριου, ως αποτέλεσμα της νοητικής και νευρολογικής του βλάβης.

Όλες αυτές οι υποθέσεις, οι ερμηνείες με βάση τους συμβατικούς κώδικες έκφρασης συναισθημάτων, αποτελούν κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα συναισθήματά μας και τα συναισθήματα των μαθητών μας ερμηνεύονταν σύμφωνα με τις κυρίαρχες αντιλήψεις περί βλάβης και των ορίων επικοινωνίας, όπως αυτά καθορίζουν τη δική μας παρουσία ως εκπαιδευτικών και την παρουσία των μαθητών μας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Η σχέση εμπειρίας και δομής επηρεάζει τις εξηγήσεις για τις συμπεριφορές όλων μας. Τα συναισθήματά μας αναφέρονται στην κυρίαρχη αντίληψη των δυνατοτήτων επικοινωνίας, όπως

συμβαίνει με τη διάγνωση, η οποία εξηγεί και παγιώνει τις ενσυναισθητικές διαδικασίες στο πλαίσιο της κυρίαρχης αισθησιακότητας. Η καταπίεση των συναισθημάτων των μαθητών, καθώς και η δική μας καταπίεση, υπογραμμίζονται από τις κυρίαρχες αξίες για την υλικότητα του συναισθήματος με όρους βλάβης.

Τα γενικά θεωρητικά σχήματα περί μιας αόρατης, γενικής καταπίεσης βρίσκουν την εξήγησή τους στο θεωρητικό πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, όμως οι διαφορετικές διαβαθμίσεις και προσανατολισμοί των συναισθημάτων βρίσκουν την εξήγησή τους και στο πλαίσιο της ψυχοσυναισθηματικής προσέγγισης, καθώς επίσης και της φεμινιστικής κριτικής. Ο συσχετισμός των εθνογραφικών δεδομένων από το ειδικό σχολείο έδειξε ότι οι φαινομενικά αντίθετες προσεγγίσεις του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, της ψυχοσυναισθηματικής προσέγγισης και της φεμινιστικής κριτικής μπορούν να γεφυρωθούν. Ανάμεσα στη συλλογική εμπειρία της αναπηρίας του Michael Oliver (1990), την ψυχαναλυτική θεώρηση της Deborah Marks (1999) και την πολυφωνική εμπειρία της Mairian Corker (1998, 2001), υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος συναισθημάτων ο οποίος μας δείχνει ότι η εμπειρία της αναπηρίας είναι και συλλογική αλλά και προσωπική υπόθεση. Το σχετικιστικό περιεχόμενο της συλλογικής εμπειρίας φωτίζεται όταν αποδεχτούμε ότι το προσωπικό βίωμα συνδέεται με το διαχωρισμό μεταξύ βλάβης και αναπηρίας.

Αυτή η οντολογική διάκριση, να μεν μοιάζει με άλλου τύπου ηγεμονικούς διαχωρισμούς, όπως του νου/σώματος, βιολογικού /κοινωνικού φύλου, λόγου/συναισθήματος, φύσης/πολιτισμού, παρουσίας/απουσίας και τέλος καθολικού/σχετικού (Corker 2001:35), αλλά ταυτόχρονα δεν μπορεί να αποτυπωθεί χωρίς τις απαιτούμενες συνδέσεις με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της κοινωνικής δομής, με βάση τα οποία καθορίζονται τα παραπάνω δίπολα. Η εξουσία της διάγνωσης και οι εδραιωμένες πρακτικές της ψυχολογικής υποστήριξης σκεπάζουν τις επιμέρους αισθησιακότητες, κατευθύνοντας τα συναισθήματα σε συμπαγείς ενσυναισθητικές διαδικασίες.

Ακόμη και αν αποδεχτούμε τον ισχυρισμό της Corker ότι οι παραπάνω διχοτομικές αναπαραστάσεις προκλήθηκαν από την κυριαρχία του ανδρικού θεωρητικού λόγου [15], οι ενσυναισθητικές διαδικασίες εκπαιδευτικών και μαθητών στο ειδικό σχολείο μπορούν να εξηγηθούν όταν καταφέρουμε να τις συνδέσουμε με τα δομικά χαρακτηριστικά του ειδικού σχολείου. Το ερμηνευτικό πλαίσιο του Oliver συμπληρώνεται και κατανοείται καλύτερα όταν το αντιπαραβάλλουμε με τη θεωρητική ανάλυση της Corker. Η αόρατη κοινωνική καταπίεση μπορεί να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα της αισθησιακότητας, έτσι ώστε να οδηγηθούμε στην κατανόηση του προσωπικού βιώματος της Marks.

Το ενδιαφέρον σύμφωνα με την Corker μετατοπίζεται στο χώρο των συναισθημάτων, διαφορετικών και αλληλοσυγκρουόμενων πολλές φορές, τα οποία συνθέτουν μια προσωπική και πολιτισμική πλατφόρμα εφαρμογής των μεθοδολογικών εργαλείων έρευνας και των εκπαιδευτικών πρακτικών [στην περίπτωσή μας] οι οποίες ενδιαφέρονται για το ζήτημα της χειραφέτησης (Corker 2001:36). Πέρα από τις διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των θεωρητικών σχολών, το αίτημα για τη χειραφέτηση των ανάπηρων ατόμων είναι ίσως το σταθερότερο σημείο ανάλυσης. Με βάση τα παραπάνω, ως ανθρωπολόγος και εκπαιδευτικός, όφειλα να αποκρυπτογραφήσω τις δικές μου συναισθηματικές εμπλοκές στα λεγόμενα του Γεράσιμου, τις αντιδράσεις των μαθητών μου στα λεγόμενά μου, καθώς και στα όσα παρατηρούσα στο σχολείο στις μεταξύ μας σχέσεις. Ένας τέτοιου τύπου επαναπροσδιορισμός της δράσης με βάση την πολιτική συναισθημάτων λειτουργεί εξισορροπητικά και απαλύνει τους όποιους ηγεμονικούς διαχωρισμούς της υλικότητας. Η Corker για να προλάβει τις αντιρρήσεις των οπαδών του κοινωνικού μοντέλου, ότι η προσέγγισή της αποτελεί μια πρόταση η οποία κατακερματίζει τα αιτήματα των αναπήρων, προτείνει σύνθεση των εμπειριών της αναπηρίας που να αποκαλύπτει ταυτόχρονα τις διαφορετικές θέσεις των ανάπηρων ατόμων [όπως για παράδειγμα αυτές του Γεράσιμου και εμένα] και να εξηγεί τις πολιτικές συναισθημάτων ως την έννοια-κλειδί που αναδεικνύει όλες τις «φωνές». Αποδέχεται ως σημαντικά στοιχεία ανάλυσης το όνειρο, τη φαντασία, τις επιθυμίες, τις αρνήσεις και τις διαφωνίες μεταξύ ανάπηρων

ατόμων. Μ' αυτό τον τρόπο μπόρεσα να αξιολογήσω καλύτερα τα συναισθήματα των μαθητών μου καθώς επίσης και τα δικά μου συναισθήματα, όταν οι μαθητές μου εκφράζονται με μια μεταφυσική διάθεση.

Ο Γεράσιμος μου είπε: «Πριν κοιμηθώ, σκέφτομαι πολλά. Φαντάζομαι ότι είμαι ένας άγγελος με φτερά, είμαι στον παράδεισο, και εκεί καρότσι γιοκ!» Τον πρώτο καιρό σκεφτόμουν ότι ο συνομιλητής μου εκφραζόταν έτσι μόνο και μόνο γιατί ήταν ένα θρησκόληπτο άτομο, θεωρώντας ότι αυτό που καθοδηγούσε τις σκέψεις του ήταν κυρίως η άρνηση της υλικότητάς του, του γεγονότος δηλαδή ότι ήταν σε αμαξίδιο. Αυτή η εξήγηση όμως δεν μου έδινε τη δυνατότητα να προχωρήσω πιο βαθιά και να συνδέσω τις μεταφυσικές ανησυχίες του Γεράσιμου με τον τρόπο με τον οποίο εκφραζόταν. Αυτό που με οδήγησε σε δεύτερη σκέψη ήταν η αναρώτησή μου γιατί μου τα λέει αυτά και γιατί αντιδρά αρνητικά όταν του προτείνω μια αισιόδοξη ματιά. Γιατί δεν τον ανακουφίζει το γεγονός ότι του προτείνω μια δυναμική αντιμετώπιση της αναπηρίας και γιατί νευριάζει όταν εγώ και ο παπάς (από διαφορετική θέση ο καθένας μας) τον συμβουλεύουμε ότι ο «αγώνας μπορεί να γίνει από το καρότσι»; Δεν μπορούσα να εξηγήσω την ανακούφισή του όταν μια συνάδελφος του είπε: «Μην στεναχωριέσαι, Γεράσιμε, θα περπατήσεις στον παράδεισο». Η αντίδραση του Γεράσιμου και η αγωνία του να διαπιστώσει αν εγώ «τα 'βαλα στο κεφάλι μου» όσα μου είπε, κάτι σήμαιναν. Η αντίδραση και η αντίστασή του απέναντι στην υλικότητα και η έμφαση που έδινε στη μετά θάνατο ζωή, απαλλαγμένα από το καρότσι, με έκαναν να καταλάβω ότι οι κρυμμένες σκέψεις του είναι πιο ισχυρές από τα λόγια που του λέμε εμείς για να τον οδηγήσουμε σε μια θετική αντιμετώπιση της αναπηρίας.

Αυτές οι σκέψεις μου ενισχύθηκαν από το γεγονός ότι αν δεν συμφωνούσε μαζί μου θα μπορούσε κάλλιστα να αποφύγει οποιαδήποτε συζήτηση πάνω στο θέμα της αναπηρίας. Αντιθέτως, ο Γεράσιμος προκαλούσε τις συζητήσεις αυτές, κάνοντας στην αρχή κάποιες ανιχνευτικές ερωτήσεις, περιμένοντας τις απαντήσεις και μετά περνούσε στην επίθεση. Αυτό το παιχνίδι του Γεράσιμου ήταν

μα στρατηγική έκφρασης συναισθημάτων και δημιουργούσε ένα κλίμα, που αρκετό καιρό αργότερα, αναλύοντας τα λεγόμενά του με τα όσα παρατηρούσα στο σχολείο, μου έδειξε ότι οι δικές του αντιδράσεις δεν διαφοροποιούνταν από τα συναισθήματα που γεννήθηκαν σ' εμένα κατά τη διάρκεια της επιτόπιας παρατήρησης. Η άρνηση του Γεράσιμου να αποδεχτεί τις δικές μου εξηγήσεις για το τι συμβαίνει και η –εξοργιστική για μένα– έκφραση «θα περπατήσεις στον παράδεισο», η άρνηση του Κωνσταντίνου να μου πει οτιδήποτε για την αναπηρία, οι ερμηνείες των συναδέλφων στις μεταξύ μας συζητήσεις, όλα αυτά συνθέτουν αυτό που ονομάζουμε σχολική ζωή. Οι εκφράσεις των μαθητών ερμηνεύονται ως θετικές ή αρνητικές απέναντι στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στις πρακτικές φροντίδας. Όμως, όπως έχει επισημάνει η Rosemarie Garland Thomson (1997:23), οι κατηγοριοποιήσεις των συναισθημάτων ως αρνητικά ή θετικά είναι κοινωνικά κατασκευασμένες στη σφαίρα των ασυνήθιστων σωμάτων (extraordinary bodies) [16].

Τα παραπάνω είναι ζητήματα ταυτότητας. Έχει επισημανθεί και στις Σπουδές της Αναπηρίας καθώς και στη Φεμινιστική Κριτική ότι η ταυτότητα των ανάπηρων ατόμων εκλαμβάνεται ως ένα «λάθος» (Oliver 1990, French 1993, Thomson 1997, Butler 1993) και ότι αυτό πρέπει να αλλάξει μέσα από την αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων περί αναπηρίας. Η Corker εδώ υποστηρίζει ότι ακόμη και αν εφαρμοστεί ένα πλουραλιστικό μοντέλο που θα αποδέχεται όλες τις διαφορετικότητες, εντούτοις, οι νέες απόψεις περί αναπηρίας που θα αναπτυχθούν θα είναι για άλλη μια φορά οι κυρίαρχες. Πρόκειται δηλαδή για μια καθολική ερμηνεία της αναπηρίας, η οποία όμως περιορίζει τις εκφράσεις των ανάπηρων ατόμων. Η εξήγηση της Thomson, όπως η ίδια αποδέχεται, είναι επηρεασμένη από τον μεταμοντερνισμό και τις θεωρίες περί υλικότητας (1997:143-6). Η αναπηρία ως ύλη, υπό την οπτική του ορατού, αν δεν συνοδεύεται με την επιτελεστικότητα, αναφέρει η Judith Butler (1993), μπορεί να σκεπάσει τις σκέψεις που ποτέ δεν βρήκαν διέξοδο.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι μαθητές με πολλαπλές κινητικές βλάβες, οι οποίοι δεν μπορούν να μιλήσουν ούτε να

χρησιμοποιήσουν τη νοηματική γλώσσα. Η αντίδρασή τους στα λεγόμενά μας ερμηνεύεται με βάση τα αναγνωρίσιμα, εκφρασμένα σε κίνηση συναισθήματα. Η Μένια, 17 χρονών, όταν συμφωνούσε απλά κούναγε το κεφάλι της, ενώ όταν διαφωνούσε κούναγε όλο της το κορμί. Το ίδιο και η Εύα, 15 χρονών. Ο Κοσμάς, 15 χρονών, όταν διαφωνούσε έβγαζε δυνατές κραυγές και έτσι καταλαβαίναμε ότι κάτι τον ενοχλούσε. Όμως το ερώτημα που προκύπτει είναι αν, κουνώντας το κεφάλι τους προς τα κάτω, συμφωνούσαν πραγματικά μαζί μας ή απλά προσέγγιζαν τη θέση μας. Πολλές φορές δημιουργούνταν παρεξηγήσεις ή αργοπορίες στην κατανόηση του τι ήθελαν να πουν. Η Ελεονόρα, η οποία έχει τη δυνατότητα να γράφει στον υπολογιστή με το κεφάλι της όσα σκέφτεται, μας αποκάλυπτε ότι συχνά κατανοούσαμε λάθος όταν βασιζόμασταν στις κινήσεις του κεφαλιού ή του κορμού της. Δεν μπορούσαμε πάντα να τις ερμηνεύσουμε, και δεν ήταν λίγες οι φορές που τις ερμηνεύαμε σύμφωνα με αυτά που υποθέταμε ότι θα έλεγε αν μιλούσε.

Με τον καιρό διαπίστωσα ότι οι μαθητές που δεν μπορούσαν να μιλήσουν δεν επισκέπτονταν τόσο συχνά το γραφείο της ψυχολόγου και της κοινωνικής λειτουργού. Κατέγραψα πόσες φορές μου ζητούσαν οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί μαθητές από την τάξη και διαπίστωσα ότι στα γραφεία τους καλούσαν μαθητές που είχαν δυνατότητα ομιλίας. Η ψυχολογική υποστήριξη μπορούσε να εφαρμοστεί όχι σε όλους, αλλά σε όσους είχαν τη δυνατότητα συμβατικής επικοινωνίας. Υπήρχαν όμως και εξαιρέσεις, όπως για παράδειγμα η Ερμόνη, κοινωνική λειτουργός, η οποία μου είπε: «Προσπαθώ πάντα να επικοινωνήσω με τους μαθητές, ακόμη και αν δεν μπορούν να μου πουν κάτι. Το κούνημα του κεφαλιού τους και το χτύπημα των χεριών τους για μένα είναι τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και επικοινωνίας».

Αναφερόμενη στις δυσκολίες επικοινωνίας, η Susan Wendell (1996) υποστήριξε ότι η συλλογική εμπειρία της αναπηρίας δεν σημαίνει ότι κατανάγκη αντιπροσωπεύει την εμπειρία ενός ανάπηρου ατόμου. Στο σημείο αυτό η Ofelia Schutte (2000) προτείνει τρεις κατηγοριοποιήσεις για τη θεωρητική ανάλυση της επικοινωνίας: Το τι καταλαβαίνουμε, το τι δυσκολευόμαστε να καταλάβουμε και το τι

θεωρούμε αδιαφιλονίκητα αληθινό (Schutte 2000:56). Πάνω σ' αυτό βασίζεται η Corker για να εισάγει την έννοια της αισθησιακότητας, τοποθετώντας την σε ένα θεωρητικό πλαίσιο.

Ορισμένοι ερευνητές της αναπηρίας, οι οποίοι είναι οι ίδιοι ανάπηροι, εξέφρασαν την αντίθεσή τους απέναντι στη γενίκευση της εμπειρίας. Δεν έχουν όλοι οι ανάπηροι άνθρωποι, σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, τις ίδιες εμπειρίες, πολλοί αναφέρονται στη δική τους εμπειρία και δεν είναι λίγες οι φορές που συγκρίνουν τις εμπειρίες τους με βάση το είδος της βλάβης που έχουν (Corker 1998, Silivers 1998). Αυτές οι επισημάνσεις οδήγησαν την Mairian Corker (2001:39) να υποστηρίξει ότι η υλικότητα που εμπεριέχεται στους συμβολισμούς της συνομιλίας στον κόσμο των ανθρώπων που μιλούν και ακούν, και της σκάλας, στους ανθρώπους που περπατούν, είναι ένα στοιχείο που ερμηνεύει την αλαλία ή την κινητική βλάβη με βάση τους όρους των φυσικών εμποδίων. Ωστόσο δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε την οντολογία της αναπηρίας μόνο με βάση τον κοινωνικό κόσμο, ο οποίος επιβάλλει τη δική του «πραγματικότητα». Όπως παρατήρησε η Anita Silvers, αναλύοντας την αισθητική της αναπηρίας, η ύπαρξη ενός ανάπηρου ατόμου αποτελεί ένα «μεταβατικό» γεγονός (2002: 240) και η Mairian Corker συμπληρώνει: «Η μετάβαση αυτή, η στροφή στην αναπηρία δεν είναι ομοιόμορφη και συχνά είναι μιμητική. Συνεπώς για ποια βλάβη μιλάμε;» (Corker 2001:39). Για την Corker, η διαδικασία ερμηνείας της οντολογίας της αναπηρίας είναι μια συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης η οποία εμπλέκει όλους μας (1998:84-89). Η χαρτογράφηση των εμπειριών, αυτό το ζήτημα της εξήγησης των εμπειριών των άλλων, δεν είναι, όπως εύστοχα ειπώθηκε πολύ νωρίς στην ανθρωπολογία, «μια μετάφραση οδηγός» (Malinowski 1965), αναγόμενη σε κάθε αίσθηση του κοινωνικού κόσμου. Προτείνεται λοιπόν η εξέταση της αναπηρίας ως πολιτισμικής πραγματικότητας, πολύ συχνά διαφορετικής από τη δική μας (Corker 2001:40).

Η σύγκριση της κινητικής με τη νοητική βλάβη, ως στοιχεία εμπειριών που επηρεάζονται από τα κοινωνικά εμπόδια, τα κάθε λογής στερεότυπα επικοινωνίας, δύσκολα μας βοηθά να τις τοποθετή-

σουμε δίπλα-δίπλα ως παρόμοιες εμπειρίες απέναντι στα φυσικά εμπόδια τα οποία τις ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο (Corker 2001:40). Για παράδειγμα, οι συζητήσεις στο σχολείο που αφορούσαν τους μαθητές των οποίων ποτέ δεν ακούσαμε τη φωνή, πολύ συχνά μου έδιναν την εντύπωση ότι κανείς δεν είχε ξεκάθαρη εικόνα, όχι μόνο αν οι μαθητές αυτοί γινόντουσαν αντιληπτοί όταν ήθελαν να εκφράσουν μια επιθυμία τους, αλλά και αν οι μαθητές είχαν νοητική βλάβη. Η Αφροδίτη, μαθηματικός, κατ' επανάληψη μου είχε αναφέρει για την Ελεονώρα: «Της δίνω ασκήσεις για το σπίτι, μου τις φέρνει λυμένες, αλλά δεν είμαι σίγουρη αν καταλαβαίνει ή όχι. Δεν μπορώ να αφιερώσω όλο το χρόνο μου μαζί της στην τάξη και να αγνοήσω τους υπόλοιπους μαθητές, περιμένοντας τι θα γράψει με το κεφάλι της στον υπολογιστή. Δεν μπορεί να κάνει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και απλά με κοιτάει. Καταλαβαίνει;»

Η αναγωγή της εμπειρίας της αναπηρίας στα τεχνητά εμπόδια, τα οποία ενώνουν(;) τους ανάπηρους κάτω από την ίδια ταυτότητα, δημιουργεί προβλήματα στην κατασκευή της ταυτότητας αυτής ως προϊόν ηγεμονικών μοντέλων εξήγησης. Κατασκευάζοντας ράμπες για τους ανθρώπους με κινητικές βλάβες δεν σημαίνει ότι κατασκευάζουμε ταυτόχρονα και γέφυρες επικοινωνίας. Η επίλυση των τεχνητών εμποδίων δεν μπορεί να δώσει μια ενιαία αντίληψη για την εμπειρία της αναπηρίας, γεγονός το οποίο ισχύει ακόμα περισσότερο στην περίπτωση της τυφλότητας και της κωφότητας, καθώς και της νοητικής βλάβης. Οι αισθήσεις έχουν την τάση να ερμηνεύονται με βάση τα κυρίαρχα μοντέλα επικοινωνίας, τα οποία ταυτόχρονα δημιουργούν και τις διακρίσεις μεταξύ των βλαβών, τις κατηγοριοποιήσεις των ανάπηρων ατόμων με βάση το είδος και το βαθμό της βλάβης τους. Το προσβάσιμο σχολείο αποτελεί το κυρίαρχο σύμβολο της επίλυσης των κάθε λογής προβλημάτων της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών. Είναι ένα σύμβολο επιτελεστικότητας, σύμφωνα με την ορολογία που χρησιμοποιεί η Judith Butler, ένα σύμβολο συλλογικής εμπειρίας, σύμφωνα με τον Mike Oliver. Είναι όμως αυτό το σύμβολο ικανό να ικανοποιήσει τις ανάγκες επικοινωνίας χωρίς να υπάρχει και μια ταυτόχρονη ή σταδιακή συμφιλίωση με το ζήτημα της διαφορετικής αντίληψης του

κόσμου μέσα από τις αισθήσεις; Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ειδικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών επικαλούνται την επίλυση τεχνητών εμποδίων και τη χρήση εποπτικών μέσων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών. Είναι όμως η χρήση βοηθημάτων το μόνο ζήτημα που μας οδηγεί στην κατανόηση της διαφορετικότητας ή η χρήση των βοηθημάτων δεν σημαίνει τίποτα άλλο από μια επιφανειακή ταξινόμηση της εμπειρίας της αναπηρίας; Η Ελεονόρα διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή προσαρμοσμένο στις ανάγκες της. Η Αφροδίτη όμως δεν έχει το χρόνο να λύσει ασκήσεις μαζί με την Ελεονόρα. Το αίτημα της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη τη διευκόλυνση της έκφρασης συναισθημάτων, όπως μας τόνισαν οι ψυχολόγοι του σχολείου. Οι επιδόσεις των μαθητών αντιμετωπίζονται μέσα σε ένα πλαίσιο αξιολογικών κρίσεων απέναντι στην υλικότητα των εκφραστικών τους μέσων. Για ποια εκφραστικά μέσα μιλάμε τελικά;

Ακόμη και αν αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα κάθε είδους τεχνητά εμπόδια, η αξιολόγηση κάθε ανάπηρου ατόμου γίνεται με βάση τα κυρίαρχα μοντέλα επικοινωνίας και αισθησιακότητας. Όταν μετέφερα στην Αφροδίτη τις μεταφυσικές ανησυχίες του Γεράσιμου και συζήτησα μαζί της τους προβληματισμούς μου για την εμμονή της Ελεονόρας να εκφράζει στον υπολογιστή αποκλειστικώς αρνητικές σκέψεις, με διέκοψε λέγοντάς μου: «Αυτά δεν τα αξιολογώ, κάθε παιδί έχει τη δική του οικογένεια και είναι φυσικό να επηρεάζεται από τους γονείς του. Δεν μπορούμε να βασιστούμε σ' αυτές τις σκέψεις [εννοώντας τις μεταφυσικές ανησυχίες] για να δούμε τι φταίει».

Όλες αυτές οι στρατηγικές ερμηνείας των συναισθημάτων των ανάπηρων ατόμων στηρίζονται σε αρνητικές στάσεις απέναντι στη βλάβη (French 1993). Μια τυφλή συνάδελφος, η οποία διδάσκει πάνω από είκοσι χρόνια σε ειδικό δημοτικό σχολείο, μου είπε: «Πάντα οι βλέποντες εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους σε κάθε μας δραστηριότητα». Οι επιφυλάξεις αυτές εκφράστηκαν και από την Αφροδίτη, η οποία αρνείται να συνδέσει τις μεταφυσικές ανησυχίες

των μαθητών με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η φαντασίωση δεν έχει υλικότητα, όμως οι επιφυλάξεις για τη δράση της τυφλότητας έχουν υλικότητα. Το γεγονός ότι οι μαθητές μάς είναι «γνωστοί» ως ανάπηροι προσδιορίζει τον τρόπο ερμηνείας της δράσης μας (Stanley 1990:12). Πώς μπορεί να οδηγήσουν σε γνώση της αναπηρίας οι κυρίαρχες αξίες για το τι είναι αναπηρία και η [υποτιθέμενη] αδυναμία σύγκρισης των βλαβών μεταξύ τους;

Ο Διονύσης, 15 ετών, είναι «γνωστός» ως άτομο με νοητική βλάβη. Όταν με ρώτησε κάποια στιγμή μέσα στην τάξη: «Είμαι ηλίθιος;» του αντιγύρισα την ερώτησή του: «Εσύ τι νομίζεις;»

Διονύσης: «Δεν ξέρω, αλλά είμαι ηλίθιος;»

Λάζαρος: «Τι σημαίνει να είναι κάποιος ηλίθιος;»

Διονύσης: «Δεν ξέρω».

Λάζαρος: «Κατά τη γνώμη σου είναι κάτι κακό;»

Διονύσης: «Είναι κακό».

Λάζαρος: «Γιατί είναι κακό;»

Διονύσης: «Τα παιδιά στο άλλο σχολείο με έλεγαν συνέχεια ηλίθιο και με κορόιδευαν» [παύση].

Μετά από λίγο συνέχισε: «Θέλω να δουλέψω στη δημοτική αστυνομία. Θέλω να κάνω αυτή τη δουλειά, μ' αρέσει. Τι κάνουν εκεί;»

Λάζαρος: «Δεν ξέρεις τι κάνουν;»

Διονύσης: «Ναι. Περνάνε από το δρόμο και πιάνουν τους κλέφτες».

Λάζαρος: «Άρα ξέρεις τι κάνουν».

Διονύσης: «Ναι. Αλλά εγώ μπορώ να το κάνω αυτό;»

Λάζαρος: «Γιατί με ρωτάς;»

Διονύσης: «Επειδή οι άλλοι με λένε ηλίθιο. Εγώ μπορώ να το κάνω αυτό;»

Λάζαρος: «Κατά τη γνώμη σου ένας ηλίθιος δεν μπορεί να είναι στη δημοτική αστυνομία;»...Το σκέφτεται. Με κοιτά για ώρα. Δεν απαντά.

Λάζαρος: «Εσύ θα μπορούσες να κάνεις αυτό το επάγγελμα;»

Διονύσης: «Ναι».

Η φαντασίωση του Διονύση εμποδίζεται από τις αρνητικές συμπεριφορές απέναντί του και αυτές οι συμπεριφορές φαίνεται ότι τον

στενοχωρούν και τις μεταβιβάζει σε ένα άλλο επίπεδο, στην επιλογή επαγγέλματος. Το όνειρό του κρύβει την αισθησιακότητά του, ότι δεν συμμαρμύζεται τις απόψεις των άλλων, αναρωτιέται βέβαια αν έχουν δίκιο, όμως εξακολουθεί να ρωτάει αν μπορεί να κάνει αυτό το επάγγελμα. Η φαντασία του και το όνειρο δεν τον εμποδίζουν να βλέπει τον εαυτό του ως δημοτικό αστυνόμο και η επιθυμία του αυτή εκφράζει το πάθος του να ερμηνεύσει την παρουσία του. Η σύνδεση «εξυπνάδας» και «πάθους» ερμηνεύεται από την καρτεσιανή λογική ότι «είσαι αυτό που φαίνεσαι», και η «αποδοχή» του εαυτού περνάει μέσα από κρίσεις για την «εξυπνάδα», όπως έχει επιβληθεί από την καρτεσιανή λογική (Michalko 1998:79). Το τι είναι αξιολογήσιμο ως πληροφορία, καθώς επίσης η αναγωγή του ερεθίσματος που μας οδηγεί να αξιολογήσουμε αν η τοποθέτησή μας απέναντι σ' αυτό είναι «ορθή», αποτελούν στοιχεία και της δικής μου αντίληψης και της αντίληψης του Διονύση. Έχοντας τοποθετήσει τους εαυτούς μας σε ένα φαντασιακό επίπεδο, προσπαθούμε να εξηγήσουμε, ο καθένας από την πλευρά του, ο Διονύσης αν είναι ηλίθιος και αν μπορεί να γίνει δημοτικός αστυνόμος, και εγώ αν θεωρώ ότι αξιολογώ τον Διονύση με βάση τη δική του αισθησιακότητα ή τις δικές μου νόρμες περί νοητικής βλάβης. Το σημείο αυτό της ανάλυσης θυμίζει το εξής: «Όσοι προσπαθούν να μπουν σε μια συλλογική αξιολόγηση γνωρίζουν την τιμή όλων, ενώ αγνοούν την αξία που έχουν όλοι (Oscar Wilde, 1908, Η βεντάλια της λαίδης Γουίντερμωρ, Σκηνή 3).

Η αξιολόγηση της βλάβης με όρους παθολογίας μας οδηγεί στη μη αξιολόγησή της. Καταλήγουμε δηλαδή στο να δεχόμαστε τη βλάβη ως αντικειμενική κατάσταση, η οποία είναι λογικό να δημιουργεί στον Διονύση τη σκέψη ότι δεν μπορεί να γίνει δημοτικός αστυνόμος επειδή είναι ηλίθιος. Δεν παρατήρησα όμως αυτή τη σύνδεση επαγγέλματος και ηλιθιότητας στον τρόπο με τον οποίο εκφράστηκε ο Διονύσης, αλλά εντόπισα αρνητικά συναισθήματα τα οποία αφορούσαν τη συμπεριφορά των άλλων και μια φαντασίωση ότι είναι δημοτικός αστυνόμος. Το πώς συνδέονται αυτά τα δύο είναι προϊόν της δικής μου (ή των άλλων) αντίληψης της αναπηρίας ως δοτής. Η δική μου αδυναμία να εξηγήσω την αισθησιακότητα του Διονύση, να ξεπεράσω δηλαδή τα στερεότυπα επικοινωνίας, μου

δίνει την εντύπωση ότι η έρευνα οφείλει να οδηγηθεί στις «κάθε είδους πιθανότητες για το πώς γίνεται αντιληπτό το καθετί» (Butler 1999 viii).

Η σύνδεση δομής και εμπειρίας δεν είναι πάντα ορατή στα συναισθήματα των μαθητών. Ο τρόπος έκφρασης συναισθημάτων (του Γεράσιμου, της Ελεονώρας, του Διονύση) επηρεάζεται από τους τρόπους ερμηνείας όλων μας, όταν ερχόμαστε σε επαφή με τους μαθητές. Οι δικές μου θεωρητικές καταβολές, καθώς και οι εξηγήσεις που δίνω, τόσο ως ερευνητής όσο και ως διδάσκων, σε συνδυασμό με τις ερμηνείες που δίνουν οι συνάδελφοί μου παρατηρώντας τους μαθητές τους, όλα αυτά δημιουργούν τη φόρμα απόκρυψης των συναισθημάτων (Goodley 1999). Η αισθησιακότητα ως πολυεπίπεδη διαδικασία ενσυναίσθησης, η επιτελεστικότητα και οι ψυχοσυναισθηματικές διεργασίες σχετίζονται με τα δομικά χαρακτηριστικά του τόπου, όταν τοποθετήσουμε τους εαυτούς μας (ερευνητής/εκπαιδευτικός, συνάδελφοι, μαθητές) απέναντι στα στερεότυπα επικοινωνίας.

Στην προσπάθειά μου να αναζητήσω συμπληρωματικά στοιχεία εξήγησης των για τις πολιτικές συναισθημάτων στο ειδικό σχολείο, οδηγήθηκα στις σιωπηλές παρουσίες. Δεν ήταν μόνο οι μαθητές που δεν μπορούσαν να μιλήσουν. Η περιρρέουσα κατάσταση, όπως και αν την ονομάσουμε (εμπειρία, κλίμα, αισθησιακότητα, φόρμα), δεν εξηγείται φωτογραφικά. Μετά από πολύ καιρό, μην μπορώντας να βρω τι είναι αυτό που εγκλωβίζει τα συναισθήματα όλων μας, γύρισα το κεφάλι μου και μίλησα σε ένα πρόσωπο, το οποίο τόσον καιρό αγνοούσα συστηματικά. Η Ηρώ, γραμματέας του σχολείου, μια σιωπηλή γυναίκα γύρω στα 60, ήταν αυτή που κατάφερε να συνδέσει όλα όσα περιέγραψα παραπάνω. Αντί λόγου στο κεφάλαιο αυτό αποφάσισα να μεταφέρω τα λόγια της: «Ξέρετε, όταν πρωτοήρθα στο σχολείο, είπα ότι θέλω να δουλέψω. Οι γονείς μου ήταν τυφλοί. Εγώ μοναχοπαίδι, χωρίς καμία βοήθεια από τους γύρω. Στην προσπάθειά μου να εξηγήσω τι μου συμβαίνει, μιλούσα με τον εαυτό μου. Οι άλλοι, οι συγγενείς, οι φίλοι των γονιών μου, ήταν όλο συμβουλές. Να κάνεις αυτό, να κάνεις το άλλο. Αλλά στις δύσκολες στιγμές ήταν απόντες. Ερχόμενη εδώ,

πραγματικά ήθελα να βοηθήσω. Μετά από λίγο καιρό, βλέποντας την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο, παρατηρώντας τους μαθητές και τους εργαζόμενους εδώ μέσα, αποφάσισα να κατεβάσω τα ρολά».

Γιατί, τη ρώτησα. Η Ηρώ συνέχισε:

«Εδώ είναι όλα μπερδεμένα. Αυτό νομίζω ότι ταιριάζει στο κλίμα του σχολείου. Μπερδεμένοι είμαστε. Ο καθένας από μας [εννοώντας το προσωπικό του σχολείου] κουβαλάει τα δικά του βιώματα. Κάποιοι, από ό,τι ακούω, έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή. Μπερδεύονται όλα αυτά. Κατευθύνουμε τους μαθητές εκεί που θέλουμε εμείς. Εγώ καταλαβαίνω ότι τα παιδιά γνωρίζουν πολλά. Έχουν πόνο, το ξέρω. Αλλά δεν καταφέρνουμε τίποτα. Δεν μπορούμε να τους βοηθήσουμε γιατί είμαστε χωμένοι στις δικές μας σκέψεις. Στα δικά μας προβλήματα. Όλα αυτά μπερδεύονται. Τα είδα όλα αυτά και αποφάσισα να σιωπήσω και να κάνω μόνο ό,τι μου λένε να κάνω μέχρι να πάρω σύνταξη».

Η Ηρώ διέκοψε και σιώπησε, όταν η πόρτα άνοιξε και άρχισαν να μπαίνουν στην αίθουσα οι συνάδελφοι. Το κουδούνι είχε χτυπήσει για διάλειμμα...

ΠΑΙΔΙΑ ΕΞΩΤΙΚΟΙ ΟΙΚΟΔΟΜΗΤΕΣ

Επίλογος

Μια σειρά γεγονότων με οδήγησαν στην εθνογραφική αυτή έρευνα. Δεν ήταν μόνο η σχέση μου με την αναπηρία αλλά και η επαγγελματική μου ιδιότητα που με οδήγησαν στην απόφαση του εγχειρήματος. Στην πορεία συναντήθηκα όχι μόνο με την ανθρωπολογική θεωρία αλλά και με τις σπουδές της αναπηρίας. Μια διεπιστημονική σχέση δύσκολη ή, για να είμαι πιο ακριβής, μια σχέση που γεννά πολλά ερωτήματα για τον τρόπο έρευνας της αναπηρίας όχι μόνο στους κλάδους αυτούς αλλά και σε όλο το φάσμα των κοινωνικών επιστημών. Η αναπηρία είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο και όχι μια βιολογική κατηγορία ετερότητας, υποστηρίζουν οι οπαδοί του κοινωνικού μοντέλου στον τομέα των σπουδών της αναπηρίας. Από την άλλη πλευρά, ή λίγο πιο πέρα στην ίδια όχθη, οι ανθρωπολόγοι προσπαθούν να συμφιλιώσουν τη βιολογία με τον πολιτισμό. Κάποιοι από μας προσεγγίζουμε πότε τη μία και πότε την άλλη άποψη, δείχνοντας ότι η ανθρωπολογική ματιά για μια πολυφωνική εμπειρία της αναπηρίας σε πολλά σημεία συνομιλεί με την πολυεπίπεδη συλλογική εμπειρία της αναπηρίας που προτείνεται από τον τομέα των σπουδών της αναπηρίας. Στο διάλογο αυτόν, από όποια οπτική γωνία κι αν ιδωθεί η αναπηρία σε σχέση με την ειδική εκπαίδευση, καταλήγουμε στην αποτύπωση ενός μεταιχμιακού χώρου. Το ερώτημα που κυριαρχεί στο χώρο αυτό

είναι: «Με ποιους τρόπους ολοένα και περισσότεροι ανάπηροι μαθητές θα μπορούν να φοιτούν σε γενικά και όχι σε ειδικά σχολεία;»

Το ειδικό σχολείο, στο οποίο πέρασα ένα μεγάλο μέρος της ζωής μου τα τελευταία επτά χρόνια, αγωνίζεται να γίνει σχολείο. Η αγωνία αυτή δημιουργεί την αίσθηση ότι το ειδικό σχολείο δεν καταφέρνει να θέσει συγκεκριμένους στόχους, να φτάσει κάπου. «Να μοιάσει στο κανονικό σχολείο», όπως αρκετοί μαθητές και συνάδελφοι μου είπαν σε διάφορες στιγμές. Αναφέρθηκαν όμως και άλλες απόψεις, ότι «στο κανονικό σχολείο δεν είναι εύκολο για μάς τους ανάπηρους και εδώ στο ειδικό σχολείο μάς καταλαβαίνετε» ή ότι «τα παιδιά εδώ είναι χαρούμενα γιατί νιώθουν ασφάλεια και συμπαράσταση». Ο μεταιχμακός χαρακτήρας του ειδικού σχολείου και η αγωνία του, όπως έδειξαν έρευνες σε ειδικά σχολεία άλλων χωρών, είναι το αποτέλεσμα της σύγκρουσης του ιατρικού με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Στην περίπτωση του ελληνικού ειδικού σχολείου, τα δύο αυτά μοντέλα δεν καταφέρνουν να συνομιλήσουν σνοιχτά και να δημιουργήσουν έστω και μια τεχνητή σύγκρουση ως προϋπόθεση κοινωνικής αλλαγής με σκοπό την εξεύρεση λύσεων στο ζήτημα της ποιότητας και της ωφέλειας της ειδικής εκπαίδευσης. Αντιθέτως οι αντιλήψεις μαθητών, επαγγελματιών και γονέων εγκλωβίζονται σε προσωπικά διλήμματα ηθικής τάξης, με αποτέλεσμα η πολυφωνικότητα να παγώνει σε κοινής λογικής αναπαραστάσεις της αναπηρίας. Οι αναπαραστάσεις αυτές δεν συνεπάγονται την αποκρυστάλλωση της συλλογικής εμπειρίας σε συνδετικούς κρίκους κοινής δράσης αλλά στέκονται μετέωρες σαν ομπρέλα των ασύνδετων προσωπικών εμπειριών. Ζωγραφίζεται λοιπόν το ειδικό σχολείο σε θολές εικόνες προσωπικών διαδρομών στο χώρο και στο χρόνο, σαν η ετερότητα των ανάπηρων μαθητών να μην μπορεί να αποτυπωθεί συγκεκριμένα αλλά μόνο σε μια δορυφορική κίνηση.

Στην Ελλάδα η αναπηρία δεν αποκωδικοποιείται στο επίπεδο της συλλογικότητας αλλά παραμένει αυστηρά προσωπική υπόθεση πρόσθεσης ή αφαίρεσης εμπειριών. Η ανθρωπολογική αυτή μελέτη έδειξε ότι το ερμηνευτικό πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου της

αναπηρίας στο ζήτημα της συλλογικής εμπειρίας είναι ένα είδος κριτικής για τη μη συμπερίληψη των φωνών των ανάπηρων ατόμων, γεγονός το οποίο είναι το κύριο χαρακτηριστικό του δημόσιου λόγου περί αναπηρίας στην Ελλάδα. Εφόσον η έννοια της συλλογικότητας δεν είναι το κλειδί για την εξήγηση της αναπηρίας στην Ελλάδα, όπως συμβαίνει στο θεωρητικό πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου, τότε σε τι χρησιμεύει η χρήση του για την ανάλυση της ελληνικής εμπειρίας της αναπηρίας;

Η ανθρωπολογική χρήση του κοινωνικού μοντέλου δεν στρέφεται εναντίον του, αντίθετα μας βοηθά να αναλύσουμε τη σχέση του μοντέλου αυτού με τα χαρακτηριστικά της συλλογικότητας στον τόπο μας. Δεν καταλήγουμε μόνο στο συμπέρασμα ότι η ελληνική εμπειρία της αναπηρίας είναι αποκλειστικώς προσωπική υπόθεση αλλά και ότι η έννοια της συλλογικότητας δεν είναι εδραιωμένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο επιλέγει έναν πολυεπιστημονικό και όχι έναν διεπιστημονικό δρόμο στο επίπεδο των εργασιακών σχέσεων. Έτσι το κοινωνικό μοντέλο στέκεται φαινομενικά μετέωρο αλλά εντυπωσιακά διεισδυτικό στο τι εννοούμε συλλογική εμπειρία και πράξη στον ελληνικό χώρο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία το κοινωνικό μοντέλο επηρεάζει την εξέταση της ειδικής εκπαίδευσης, όπου το ειδικό σχολείο παρουσιάζεται ως ένας θεσμός σε κρίση που πρέπει πάση θυσία να αναδιαμορφωθεί, αν όχι να καταργηθεί. Στην Ελλάδα, η επαφή με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας είναι ελλιπής, όχι μόνο στον επαγγελματικό χώρο της αναπηρίας αλλά και στο ακαδημαϊκό πεδίο, γεγονός το οποίο εξηγεί την αδυναμία να συνδεθεί η προσωπική εμπειρία της αναπηρίας με τις συλλογικές αναπαραστάσεις της και τα όσα την προσδιορίζουν. Στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στην έρευνα, η αναπηρία στην Ελλάδα συνδέθηκε με τη βλάβη, και τα ανάπηρα άτομα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τη βλάβη τους σε τόπους ειδικούς ως ενιαία πολιτισμική κατηγορία, την οποία κάθε φορά προσπαθούμε να «ανακαλύψουμε». Στην προσπάθειά μας να αποφύγουμε τη σύνδεση του προσωπικού βιώματος με το είδος και το βαθμό της βλάβης των ανάπηρων μαθητών, βασιστήκαμε στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Σ' αυτό βοήθησε το γεγονός ότι

στο ειδικό σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η εθνογραφική αυτή έρευνα δεν φοιτούν μαθητές που κατατάσσονται σε ένα είδος βλάβης (σωματικής/ νοητικής) αλλά και μαθητές χωρίς βλάβη.

Το ειδικό σχολείο ναι μεν τους κατηγοριοποιεί σε «καλά» και «χαμηλά» τμήματα, ανάλογα με το είδος της βλάβης τους, δείχνοντας ότι είναι ένα ιατρικοκεντρικό σχολείο, όπως έχει ήδη επισημανθεί σε άλλες έρευνες, όμως παράλληλα επηρεάζεται από τον νεωτερικό λόγο περί εκπαίδευσης, ενταξιακού και όχι συμπεριληπτικού προσανατολισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο λόγος περί ειδικής εκπαίδευσης και αναπηρίας στην Ελλάδα να παραμένει στο βασανιστικό ερώτημα «ποια είναι η κατάλληλη τάξη ή το κατάλληλο σχολείο για τους ανάπηρους μαθητές;» χωρίς να καταφέρνει να βρει απαντήσεις. Το ερώτημα παραμένει και στο εσωτερικό του ειδικού σχολείου, αν δηλαδή ορισμένοι μαθητές θα έπρεπε να είναι στο τμήμα των «χαμηλών» ή στο τμήμα των «καλών» μαθητών, όπως ακριβώς και στη γενική εκπαίδευση πολλοί αναρωτιούνται αν μπορεί να ωφελήσει ή όχι τους ανάπηρους μαθητές, ή αν είναι καλύτερο για αυτούς να παρακολουθήσουν στο γενικό σχολείο.

Το αναπάντητο αυτό ερώτημα σχετίζεται με την ίδια την έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων στην Ελλάδα, η οποία κατά κανόνα εξετάζει το ειδικό σχολείο υπό το πρίσμα της ειδικής διδακτικής (τεχνολογίες, προγράμματα, πρακτικές), εμμένοντας στην κατηγοριοποίηση των ανάπηρων ατόμων με βάση το είδος της βλάβης τους. Παράλληλα οι ανάπηροι μαθητές παρουσιάζονται ως μια μειονότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αναζητούνται λύσεις ένταξής τους και όχι συμπερίληψής τους σ' αυτό. Στην προσπάθεια αναζήτησης λύσεων, το ειδικό σχολείο παίζει το ρόλο του μεταχρυσωτικού τόπου αναμονής των λύσεων που θα φέρει η εφαρμογή των ενταξιακών πρακτικών, επιτείνοντας έτσι την περιθωριοποίηση και απομόνωση των μαθητών του.

Ενισχύεται έτσι η κυριαρχία των επαγγελματιών ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίοι χρησιμοποιούν τις διαγνώσεις και τα οικογενειακά ιστορικά των μαθητών για να τους «εντάξουν» ως κατηγοριοποιημένες ομάδες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η πρωτοκαθεδρία των

ιατρικά προσδιορισμένων κατηγοριοποιήσεων, σε συνδυασμό με τον ενταξιακό λόγο περί αναπηρίας, ενισχύει τις διαφορετικές θέσεις των επαγγελματιών, όπως εκφράστηκαν στις συνεδριάσεις τους. Το κλίμα διαλόγου στις συνεδριάσεις αντανακλά το ενδιαφέρον των επαγγελματιών στις προσωπικές τους εργασιακές σχέσεις και έτσι υπάρχουν στιγμές που ο παρατηρητής χάνει τους αρχικούς στόχους των συνεδριάσεων. Στο διάλογο αυτόν οι ανάπηροι μαθητές βρίσκονται σε δεύτερο πλάνο, σχεδόν εξαφανίζονται στο λόγο των επαγγελματιών, οι οποίοι συνδέουν τις προσωπικές τους εκτιμήσεις για το τι είναι εργασία, «συγκροτημένη οικογένεια», διδασκαλία και φροντίδα με τις διαγνώσεις και τα οικογενειακά ιστορικά των μαθητών τους.

Το κλίμα των προσωπικών εκμυστηρεύσεων και εκτιμήσεων είναι διάχυτο σε όλη τη σχολική κοινότητα. Όλοι γνωρίζουν πολλά για όλους. Οι μαθητές, κάτω από την επίδραση των διαγνώσεων και της ψυχολογικής υποστήριξης (τυπικής και άτυπης), μαθαίνουν για την αναπηρία. Ωστόσο, αρκετοί από τους μαθητές, χωρίς να συγκρούονται ανοιχτά, αντιστέκονται στο διαμορφωμένο αυτό κλίμα των εκμυστηρεύσεων για λόγους που δεν σχετίζονται πάντα με το είδος της βλάβης τους. Οι μαθητές αυτοί γίνονται καταγγελτικοί ή εσωστρεφείς στα μάτια των επαγγελματιών και οι αντιδράσεις των μαθητών επιβεβαιώνουν κάθε φορά τις διαγνώσεις. Το νοηματικό περιεχόμενο της βλάβης καθοδηγεί τις κατηγοριοποιήσεις σε μια σειρά νέων κατηγοριοποιήσεων με βάση τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, τις συνήθειές τους, τις φιλοδοξίες, τις φοβίες και τα όνειρά τους. Η ατέρμονη αυτή διαδικασία κατηγοριοποιήσεων προκαλεί μια σειρά προβλήματα κυρίως στους μαθητές χωρίς βλάβη και παράλληλα δημιουργεί την αίσθηση ότι οι μαθητές με πολλαπλές βλάβες είναι παθητικοί δέκτες των ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ενισχύεται έτσι ένα κλίμα προστασίας και επίβλεψης των μαθητών, οι οποίοι είναι «χαρούμενοι επειδή το σχολείο τους προσφέρει ασφάλεια» ή «λυπημένοι και αντιδραστικοί επειδή δεν έχουν αποδεχτεί την ‘πραγματικότητα’ της βλάβης και της μειονεξίας τους».

Έχοντας εντοπίσει τα εμπόδια που δημιουργούν οι κατηγοριοποι-

ήσεις αυτές, στραφήκαμε σε μια διασταλτική θέαση της αναπηρίας, θεωρώντας εσφαλμένη την άποψη ότι κάποιος με νοητική βλάβη a priori ανήκει σε μια διαφορετική πολιτισμική ομάδα σε σχέση με κάποιον που έχει σωματική βλάβη ή καθόλου βλάβη. Αν ακολουθούσαμε τη λογική των κατηγοριοποιήσεων με βάση το είδος της βλάβης, προσπαθώντας να «ανακαλύψουμε» τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τους συμβολισμούς των επιμέρους βλαβών, δεν θα ήταν ορατά τα πέραν της βλάβης στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους μαθητές, οι οποίοι έχουν μια σειρά πολιτισμικά χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από αυτήν.

Έτσι, τοποθετώντας την αναπηρία στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, η συλλογιστική αυτή έφερε στο προσκήνιο τις ενσυναισθητικές διαδικασίες που αναπτύσσονται στο σχολείο. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες που παρακολουθήσαμε στενά στο πλαίσιο αυτής της ανθρωπολογικής μελέτης, εντοπίστηκαν ζητήματα εκπαιδευτικά, επιστημολογικά, μεθοδολογικά και οντολογικά.

Ειδικότερα, η οντολογική διάκριση μεταξύ βλάβης και αναπηρίας, σε συνδυασμό με τη φιλοσοφική και ανθρωπολογική θεωρία περί συναισθημάτων, φανέρωσε τη σημασία των στρατηγικών έκφρασης και απόκρυψης των συναισθημάτων κατά τη διαδικασία των εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα πρωτογενή συναισθήματα δεν είναι αυτά που καθορίζουν το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, αλλά η «τραγικότητα» της αναπηρίας διαμορφώνεται στις ενσυναισθητικές διαδικασίες, αναγόμενες στους συμβατικούς κώδικες επικοινωνίας που επιβάλλουν οι διαγνώσεις και η ψυχολογική υποστήριξη. Πρόκειται δηλαδή για διαδικασίες παραγωγής συναισθημάτων άμεσα συνδεδεμένων με τις κυρίαρχες αξίες ομοιογενοποίησης της φροντίδας και της εγκατάλειψης. Ο ανθρωπολόγος δεν αρνείται ούτε αποκρύπτει τη συμμετοχή του σ' αυτές, και η εθνογραφική μέθοδος έγινε το αναλυτικό εργαλείο όχι μόνο στο επίπεδο του επιστημονικού πεδίου της ανθρωπολογίας αλλά και της διδασκαλίας και των όψεων της κοινωνικότητας της σχολικής ζωής.

Το ειδικό σχολείο, όπως συμβαίνει με όλους τους τύπους σχολείων, δεν είναι μόνο ένας τρόπος παραγωγής γνώσης αλλά κυρίως ένας

τόπος κοινωνικότητας, όλων μας και όχι μόνο των μαθητών. Τι μαθαίνουμε από αυτή την κοινωνικότητα; Κυρίως αυτό που συνδέει την αναπηρία με τις διάφορες και τις διαφορετικές στον καθένα από μας πτυχές της ζωής.

Οι εργασιακές σχέσεις των επαγγελματιών της αναπηρίας, οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, η δημόσια εικόνα μας και η δυνατότητες αξιολόγησης της εικόνας μας, οι διαχειριστικές μας δυνατότητες, οι τρόποι κατανόησης της διαφορετικότητας του άλλου, η διαφορετική σημασία που δίνουμε στη διδασκαλία και στη φροντίδα, είναι μερικά από τα θέματα που συνδέονται με την αναπηρία.

Το ερώτημα είναι όμως αλλού: Η αναπηρία είναι η αφορμή ανάδειξης των ζητημάτων αυτών ή ούτως ή άλλως είναι μια κατάσταση που περιέχεται στα παραπάνω ζητήματα; Σκέφτηκα μαζί με τους πληροφορητές μου πάνω σ' αυτό το βασανιστικό ερώτημα και δεν νομίζω ότι ο καθένας από μας μπορεί να δώσει μια ολοκληρωμένη απάντηση. Αυτή η αίσθηση της αέναης αναζήτησης για «το καλό των μαθητών» μπερδεύεται με ερωτήματα όπως: τι είναι εργασία, διδασκαλία, φοίτηση, φροντίδα, σχολική ζωή, αναπηρία. Διαπλέκονται όλα σε διάφορα επίπεδα της ανθρώπινης δράσης και το μείγμα αυτό εκφράζεται από την αμηχανία μας για το πώς θα συνδέσουμε το αδιαμοίραστο με τις πρακτικές μοιράσματος των εμπειριών μας. Τα ανάπηρα άτομα έχουν κάτι από τους μη ανάπηρους και το αντίστροφο, σε μια συνεχή προσπάθεια αμφίσημων ενσυναίσθητικών διαδικασιών. Δεν ανταποκρινόμαστε όλοι με τον ίδιο τρόπο στα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος και στην περίπτωση του ειδικού σχολείου φαίνεται ότι η σχέση του με το θεσμικό πλαίσιο, τις καθιερωμένες πρακτικές, τη διάγνωση, τη διδασκαλία, τη φροντίδα και την ψυχολογική υποστήριξη βασίζεται σε ένα ιατροκοιμημένο μοντέλο εκπαίδευσης, χωρίς να είναι στέρεη και συμπαγής.

Ο εντάσεις πολλές, σε όλα τα κεφάλαια της εθνογραφίας αυτής και της εκπαίδευσης γενικότερα, σε ένα κλίμα αναζήτησης λύσεων, μια κατάσταση τόσο προσφιλής στις ιστορικοκοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες της σύγχρονης Ελλάδας. Δεν βλέπουμε καθαρά την

αναπηρία και αυτό δεν έχει σχέση μόνο με τα όσα συμβαίνουν σε ένα ελληνικό ειδικό σχολείο. Δεν βλέπουμε καθαρά συνολικά την αναπηρία σε σχέση με αυτό που ονομάζουμε άνθρωπος. Είναι όμως το χαρακτηριστικό των ενσυναισθητικών διαδικασιών, δηλαδή δεν τελειώνουν ποτέ, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στις ανολοκλήρωτες συνεδριάσεις των διδασκόντων στο σχολείο και στα συνδικαλιστικά τους όργανα, στα αναπάντητα ερωτήματα των μαθητών και στις μετέωρες κινήσεις του σχολείου στις σχέσεις του με την ευρύτερη κοινότητα.

Η αναπηρία δεν κατασκευάζεται αποκλειστικά σε τόπους ειδικούς αλλά αιωρείται παντού. Το ειδικό σχολείο δεν έχει μια αυτόνομη θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι μια δεξαμενή μαθητών που περισσεύουν από τη γενική εκπαίδευση, και με αυτό τον τρόπο (ετερο)προσδιορίζεται και όχι γιατί αναφέρεται από μόνο του σε ένα συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Η απόφασή του να παρουσιάζεται ως ένα προσβάσιμο σχολείο για μαθητές με κινητικές βλάβες δεν είναι επιλογή αποκλειστικά δική του αλλά μια συνολική απόφαση της ελληνικής κοινωνίας. Η αναπηρία στους κόλπους της κοινωνίας αναγνωρίζεται στο σύμβολο του αμαξιδίου και αυτό οδηγεί το ειδικό σχολείο να κρύβει μέρος των μαθητών του, τους μαθητές με νοητικές βλάβες, στις σχέσεις του με την κοινότητα.

Όμως κάθε περίπτωση, κάθε ιστορία έχει και τα δικά της στοιχεία που την προσδιορίζουν. Το «περίσσευμα» αυτό που καταλήγει στο ειδικό σχολείο, αν ιδωθεί ως μια ποικιλομορφία περιπτώσεων σε σχέση με τα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι ως μια ενιαία ειδική κατηγορία «μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», τότε ίσως η γενική εκπαίδευση πλησιάσει την ειδική εκπαίδευση.

Η εθνογραφική μέθοδος, ως μια δυναμική διαδικασία ανάδειξης των ενσυναισθητικών διαδικασιών, μπόρεσε να λειτουργήσει απελευθερωτικά στο επίπεδο της ερμηνείας, στον αντίποδα της στατικής διαδικασίας της διάγνωσης, που συμπιέζει τα συναισθήματα, σχεδόν τα εξωθεί σε αναμενόμενες συμπεριφορές που στιγματίζουν τους μαθητές. Έτσι οι μαθητές του ειδικού σχολείου παρου-

σιάστηκαν πέρα από τα όρια της βλάβης τους ή των όσων η διάγνωση αιτιολογούσε και επικύρωνε όσον αφορά την τοποθέτησή τους στο ειδικό σχολείο, στοιχεία που αντικαταστάθηκαν από μια συστημική προσέγγιση ανάδειξης των συλλογικών διαδικασιών.

Η διαφύλαξη των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας θα μπορούσε να διευρύνει τους ορίζοντες, ξεπερνώντας τους χαρακτηρισμούς περί εσωστρέφειας, καταγγελτικού λόγου και μειονεξίας των ανάπηρων μαθητών στο πλαίσιο μιας ατομοκεντρικής ψυχολογικής υποστήριξης που παγιώνει αντιλήψεις και συμπεριφορές και εγκαθιδρύει σχέσεις εξουσίας και απομόνωσης που τόσο πολύ ταλαιπώρησαν τα ανάπηρα άτομα στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Μέχρι να εφαρμοστούν διαδικασίες ισότιμης συμμετοχής, στους ανάπηρους μαθητές θα λέμε πιο συχνά: «Αντίο» και όχι «Γεια σας».

[1] Προτείνεται η ορολογία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Κοινωνικού Μοντέλου της Αναπηρίας, όπου η βλάβη (impairment) αναφέρεται στις ιατρικά διαγνωσμένες συνθήκες ενώ η αναπηρία (disability), στις κοινωνικές εμπειρίες τις οποίες εκφράζει ένα άτομο που έχει υποστεί μια μη αναστρέψιμη βλάβη (Barnes & Sheldon 2005). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας προτάθηκε για πρώτη φορά από τον βρετανό κοινωνιολόγο Vic Finkelstein (1980), όπου η αναπηρία κατανοήθηκε ως ένας τύπος καταπίεσης. Σε μεταγενέστερο κείμενό του ο Finkelstein (2001:2) εισάγει τον όρο «κοινωνική ερμηνεία της αναπηρίας» ως έναν πιο συμπεριληπτικό όρο σε αντικατάσταση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Στην εθνογραφία αυτή ο όρος κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας χρησιμοποιείται για να δώσει έμφαση στις κοινωνικές ερμηνείες των υλικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων της αναπηρίας.

Από τη δεκαετία του '90 μέχρι σήμερα εμφανίστηκαν ένα πλήθος θεωρητικές προσεγγίσεις της αναπηρίας, κάτω από την ομπρέλα του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας κυρίως στους ακαδημαϊκούς κύκλους της Μεγάλης Βρετανίας και των ΗΠΑ. Ειδικότερα, ενώ το βρετανικό μοντέλο επηρεάστηκε από νεο-μαρξιστές κοινωνιολόγους (Oliver 1990, 1996, Abberley 1987) και το ακτιβιστικό αναπηρικό κίνημα της Μεγάλης Βρετανίας (UPIAS 1974), κάνοντας τη διάκριση μεταξύ αναπηρίας (κοινωνικής καταπίεσης) και βλάβης (σωματικής δυσλειτουργίας), στις Ηνωμένες Πολιτείες η ανάλυση της αναπηρίας προσανατολίστηκε όχι τόσο στη διάκριση μεταξύ αναπηρίας και βλάβης αλλά περισσότερο στην κοινωνική κατασκευή της αναπηρότητας (Thomson 1997). Και στις δύο περιπτώσεις ασκήθηκε κριτική στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο χαρακτηρίστηκε ως μια αποκλειστικά ατομοκεντρική αντίληψη της αναπηρίας, βασισμένη στη διάγνωση και στις αντιλήψεις του ιατρικού κόσμου, οι οποίες επηρεάζουν τους επαγγελματίες της αναπηρίας. Ο Vic Finkelstein (2001) υποστήριξε ότι το υποκείμενο της έρευνας της αναπηρίας δεν είναι τα ίδια τα ανάπηρα άτομα αλλά οι συνθήκες δημιουργίας της κοινωνικής καταπίεσης

στο επίπεδο της μετα-ανάλυσης των προσωπικών ιστοριών των ανάπηρων ατόμων, όχι όμως όπως αρχικά είχε αποτυπωθεί στο χώρο της βρετανικής σχολής της αναπηρίας, αλλά σε ένα πλουραλιστικό πρότυπο αρκετά απομακρυσμένο από την ανάλυση των δομικών χαρακτηριστικών της κοινωνικής καταπίεσης (2001:19). Αποτυπώνεται λοιπόν μια τάση πυκνής καταγραφής των εμπειριών και της αντίστασης που τα ίδια τα άτομα προβάλλουν απέναντι στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, κατανοώντας την πανσπερμία των πολιτισμικών πρακτικών και αντιλήψεων στον τομέα αυτό (Gabel & Peters 2004:586).

Χωρίς να υπάρχει στην ουσία αμφισβήτηση της τοποθέτησης του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, οι Susan Gabel & Susan Peters προτείνουν να αναλυθεί η αναπηρία ως ρευστή κατάσταση και όχι ως μια παγκόσμια ντετερμινιστική έννοια (2004:592). Σ' αυτό το πλαίσιο αρνούνται να αναλύσουν την αντίσταση των ανάπηρων ατόμων ως μια γενικόλογη θεωρητικοποίηση (Gabel & Peters 2004:594-5). Είναι μια πολυεπίπεδη αντίσταση η οποία διαχέεται σε όλη την κοινωνική ζωή και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στα ανάπηρα άτομα. Η ρευστότητα της αντίστασης δεν διαχωρίζει μόνο τα ανάπηρα άτομα αλλά καθετί που διαφοροποιείται σε σχέση με τις εκάστοτε αντιλήψεις περί ικανότητας, όπως για παράδειγμα το πόσο διαφορετικοί είναι οι μαθητές όχι μόνο ως ανάπηροι με συγκεκριμένες βλάβες αλλά και όσοι εμφανίζουν, σύμφωνα με τις διαγνώσεις, συναισθηματικές και ψυχολογικές ιδιαιτερότητες. Οι Gabel & Peters (ό.π) υποστήριξαν ότι η ανάλυση που προσφέρει το κοινωνικό μοντέλο δεν πρέπει να ιδωθεί ως αντίθεση απέναντι στο ιατρικό μοντέλο, το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις βοήθησε τα ανάπηρα άτομα να βελτιώσουν λειτουργικά τους προβλήματα, και η προσοχή μας πρέπει να στραφεί κυρίως στον τρόπο που η κοινωνική παθολογία χρησιμοποίησε το ιατρικό μοντέλο για να περιγράψει και θεραπεύσει τα ανάπηρα άτομα, εφαρμόζοντας τεχνικές οι οποίες υπό άλλες συνθήκες θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στα ανάπηρα άτομα.

Η κοινωνική παθολογία δεν μπορεί να αναλυθεί μόνο από την οπτική του ιατρικού μοντέλου, αντίθετα το κοινωνικό μοντέλο μπο-

ρεί να χρησιμοποιηθεί για να αναλύσει τους μηχανισμούς στιγματισμού, περιθωριοποίησης των ανάπηρων ατόμων με τεχνικές που συνήθως αποτελούν εργαλεία του ιατρικού κόσμου, όπως για παράδειγμα τα IQ τεστ.

Μπορεί οι παραπάνω τοποθετήσεις να προτείνουν τη ρευστή σχέση μεταξύ βλάβης και αναπηρίας, ωστόσο δεν εξηγούν πώς άλλα χαρακτηριστικά (κοινωνικό/σεξουαλικό φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη, εθνικότητα) εμπλέκονται με την αναπηρία σε μια γενικευμένη κατάσταση κοινωνικής καταπίεσης. Για παράδειγμα όλοι οι άνθρωποι έχουν κοινωνικό και σεξουαλικό φύλο σε όλες τις παραλλαγές, όμως δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι βλάβη. Επίσης η αποτύπωση μιας γενικευμένης καταπίεσης όλων των περιθωριοποιημένων ομάδων δανείζει στοιχεία της μίας στην άλλη με έναν άκρικο τρόπο, χωρίς να τονίζεται πώς συγκεκριμενοποιούνται κάθε φορά τα χαρακτηριστικά της κατάστασης των ανάπηρων ατόμων, τοποθετώντας τους σε ένα θολό τοπίο ετερότητας. Έτσι τα ανάπηρα άτομα εκλαμβάνονται ως υπάρξεις που μμούνται τη βλάβη τους, κάτι το οποίο είναι μόνο μια πτυχή της αναπηρίας. Γι' αυτόν το λόγο προτείνεται η αρχική διάκριση μεταξύ βλάβης και αναπηρίας, προκειμένου να μελετηθούν μέσα από μια συγκεκριμένη θέση οι ετεροπροσδιορισμοί των εννοιών αλλά και οι μεταξύ τους συνδέσεις, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που παραμένει συμπαγές στον καθορισμό των ορίων της ικανότητας, εχθρικό στους διάφορους τύπους βλαβών, ενταγμένο στο γενικότερο πολιτικο-κοινωνικό πλαίσιο της αγοράς εργασίας. Η τοποθέτησή μας αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι στην Ελλάδα, όταν μιλάμε για αναπηρία, εννοούμε βλάβη, χωρίς να έχει προηγηθεί η διάκριση των δύο αυτών εννοιών. Η ρευστή σχέση κυρίως αναφέρεται στη σύνδεση της αναπηρίας με την ικανότητα διαμέσου των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων και των γενικών και επιμέρους αντικατοπτρισμών.

[2] Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας διάλογος για το πώς χρησιμοποιούνται οι όροι συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (emotional and social/behavioral difficulties) και πώς ο όρος αυτός ετικετοποιεί τους ανάπηρους μαθητές πολύ πριν εμφανιστούν στο

ειδικό σχολείο. Οι διαγνώσεις τονίζουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις ως αποτέλεσμα της βλάβης (κινητικής, νοητικής κλπ.). Για περισσότερες πληροφορίες στο θέμα αυτό βλ. Σταγάκη 2007, Ho 2004, Harry & Klingner 2006, Pihlaja 2008 και στο παρόν κείμενο.

[3] Η ψυχανάλυση αποδίδεται με βάση την προσέγγιση της σχολής της Φρανκφούρτης, όπου η ψυχή (psyche) κατασκευάζεται μέσα σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς σχηματισμούς ((βλ. Frosh 1999, Parker 1997, Marks 1999). Υπό αυτό το πρίσμα η «ψυχή του ανάπηρου ερευνητή» όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικο-συναισθηματικών σχηματισμών του δίνει τη δυνατότητα μιας πιο διεισδυτικής ματιάς στην κοινωνική έρευνα σε θέματα αναπηρίας (Barnes & Mercer 1997, Oliver 1999).

[4] Η έρευνά μου σε αρκετά μεθοδολογικά ζητήματα φαίνεται να ταιριάζει με την ανθρωπολογική μελέτη του Geraldo Marti (2005), πάστορα, ο οποίος μελέτησε το ποίμνιό του. Η ποιμαντορική του ιδιότητα σε πολλά σημεία συγκρούεται με την ιδιότητά του ανθρωπολόγου.

[5] Στην εθνογραφική μελέτη της Αθηνάς Χαϊπάρογλου (2007) υποστηρίζεται ότι οι πολιτισμικοί σχηματισμοί των παιδιών δεν πρέπει να θεωρούνται αυτόνομοι και να μελετώνται ανεξάρτητα από τον πολιτισμό και τις απόψεις των ενηλίκων. Επίσης υποστηρίζεται ότι είναι αδύνατη η ύπαρξη πολιτισμικής έκφρασης η οποία δεν διαμεσολαβείται από τον κυρίαρχο «λόγο» και η οποία λειτουργεί ανεξάρτητα από τον κυρίαρχο πολιτισμό και τις σχέσεις εξουσίας. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει τη σημασία των διαδραστικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και της παρατήρησης των σχέσεων των μαθητών με τους επαγγελματίες του σχολείου και δικαιολογεί το στοιχείο της διάδρασης αυτής ως βασικό σημείο ανάλυσης στην παρούσα διατριβή.

[6] Στην έρευνα των Singh & Ghai (2009), σε ένα δείγμα 14 παιδιών με κινητικές βλάβες στην Ινδία, 11-16 χρονών, τα 7 απέφυγαν να πουν κάτι σχετικά με την αναπηρία τους και την αναπηρία γενικό-

μα και ερευνητικό πρόγραμμα που να μη λαμβάνει υπόψη του τις ταξινομήσεις (Prewitt 2005), και τα ερωτήματα πλέον δεν σχετίζονται με την κατάργηση των ταξινομήσεων αλλά με τι είδους ταξινομήσεις πρέπει να έχουμε στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης και τι σκοπούς θα εξυπηρετούν οι ταξινομήσεις αυτές (Florian et al 2006).

Δεν αρνούμαστε τις ταξινομήσεις, οι οποίες αποτελούν εγγενές χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων, όμως στην παρούσα εθνογραφία ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό η επίδραση άλλων μακροαναλυτικών κατηγοριών (φύλο, εθνικότητα, κοινωνική τάξη) στο πώς ορίζουμε την ταξινόμηση των ανάπηρων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ανάπηροι μαθητές φαίνεται ότι είναι μια συμπαγής ταξινομική κατηγορία, που στο πλαίσιο της κοινωνίας αποκρυσταλλώνεται κυρίως στην αναζήτηση των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη.

[8] Ο Paul Hunt (1966) ανέφερε ότι το πρόβλημα της αναπηρίας δεν βρίσκεται μόνο σε κάποιο λειτουργικό περιορισμό του ατόμου, αλλά, κυρίως, στο επίπεδο της σχέσης των ανάπηρων με τα μη ανάπηρα άτομα, υποστηρίζοντας ότι τα ανάπηρα άτομα «προκαλούν» στις κοινωνικές τους σχέσεις εξαιτίας της ειδικής θέσης που βρίσκονται. Αυτή η «πρόκληση», κατά τον Hunt, συνήθως ερμηνεύεται με τους ακόλουθους προσδιορισμούς: Άτυχοι, άχρηστοι, διαφορετικοί, μέλη μειονοτικής ομάδας και άρρωστοι. (1966:3).

Ο Colin Barnes (1992), μελετώντας το ζήτημα των αναπαραστάσεων της αναπηρίας, διέκρινε δέκα τύπους ανάπηρων ατόμων, όπως εμφανίζονται στα βρετανικά μέσα μαζικής ενημέρωσης: Αξιολύπητοι και παθητικοί, θύματα βίαιης συμπεριφοράς, μοχθηροί και σατανικοί, αξιοπερίεργοι, σούπερ-ανάπηροι, υποκείμενα εμπαιγμού και γελοιοποίησης, εχθρικοί, φορτικοί, σεξουαλικά ανώμαλοι, ανίκανοι να συμμετέχουν πλήρως στην κοινοτική ζωή, και τέλος υπήρχαν περιπτώσεις που εμφανίστηκαν ως «κανονικοί». Κατά τον Barnes, οι μονοδιάστατες αυτές απεικονίσεις είναι στερεότυπα που ιατρικοποιούν, πατρνάρουν, ποινικοποιούν και απανθρωπίζουν τα ανάπηρα άτομα, διαμορφώνοντας τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι στάσεις, οι υποθέσεις και οι προσδοκίες απέ-

ναντι στα άτομα αυτά. Είναι θεμελιώδη στις διακρίσεις και στην εκμετάλλευση που υφίστανται καθημερινά τα ανάπηρα άτομα και συμβάλλουν σημαντικά στον συστηματικό αποκλεισμό τους από τη γενικότερη πορεία της κοινοτικής ζωής (Barnes 1992:39).

Συμπληρώνοντας, ο Tom Shakespeare (1997 [1994]) ανέφερε ότι οι πολιτισμικές αυτές αναπαραστάσεις δημιουργούν το συναίσθημα του οίκτου σε ένα κλίμα φιλανθρωπικού λόγου, στοιχείο των διαφημίσεων που αναφέρονται στην αναπηρία. Όπως σημείωσε η Jenny Morris στο *Pride Against Prejudice* (1991:85), οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας στο χώρο της τηλεόρασης τοποθετούν τα ανάπηρα άτομα σε μια αμυντική θέση προκαθορισμένων αντιλήψεων, και η θέση τους ερμηνεύεται με βάση τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον πολιτισμό τα μη ανάπηρα άτομα. Στο σημείο αυτό οι Barnes et al (2003) υποστήριξαν ότι μ' αυτό τον τρόπο κατασκευάζεται η εναλλακτικότητα των ανάπηρων ατόμων.

[9]Ο Woodill (1994) ανέφερε τις δυσκολίες που συναντούν οι μη ανάπηροι άνθρωποι στη θέα του ανάπηρου σώματος. Η φωνή του ανάπηρου ατόμου περιθωριοποιείται από τις αντιδράσεις των παρατηρητών του στις μεταξύ τους σχέσεις (1994:207). Οι διαντιδράσεις που προκαλεί η θέα του ανάπηρου σώματος σχετίζονται με το βαθμό αποδοχής του ανάπηρου ατόμου μέσα στην κοινότητα (Brown & Smith 1989, Wolfensberger 1992). Η επικοινωνία αυτή βασίζεται συνήθως σε αρνητικά στερεότυπα (Zola 1992). Οι επαφές αυτές οδηγούν σε στιγμές αμηχανίας και καταλήγουν συνήθως στο συμπέρασμα ότι οι ανάπηροι άνθρωποι είναι θαυμάσιοι (Morris 1989). Οι σχέσεις αυτές δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα, όπως εξάρτηση, ανικανότητα-ανεπάρκεια και μειονεξία (Oliver 1996, Morris 1991).

Μια σημαντική ανθρωπολογική μελέτη είναι η έρευνα των Αυστραλών Michael Lenney & Howard Sercombe (2002). Τοποθετώντας μια κρυφή κάμερα στο κεφάλι του Elton, ενός νέου ο οποίος έχει εγκεφαλική παράλυση, προσπάθησαν να αποκωδικοποιήσουν τις αντιδράσεις των θαμώνων ενός μπαρ, παρατηρώντας τις αντιδράσεις των βλεμμάτων ή άλλων σημείων των σωμάτων τους όταν

έβλεπαν τον Elton σε δημόσιο χώρο. Στόχο της έρευνας αποτέλεσε η σύνδεση της οπτικής επικοινωνίας με την κατασκευή της αναπηρίας. Η εθνογραφική αυτή μελέτη βασίστηκε στη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης της Margaret Mead, όπου τα σύμβολα (σώμα, γλώσσα του σώματος, αμαξίδιο) λειτούργησαν ως αφορμές εξήγησης των συμπεριφορών των μη ανάπηρων ατόμων. Οι άνθρωποι που παρατηρούσαν με την κόχη του ματιού τους τον Elton είχαν διάφορες αντιδράσεις. Αρκετοί από αυτούς τον πλησίασαν, αφού διερευνούσαν τι του συμβαίνει, για να τον χαιρετήσουν, λέγοντάς του λόγια θαυμασμού για το πόσο χαίρονται που τον συνάντησαν, άλλοι απέφευγαν να τον κοιτάξουν και κάποιοι άλλοι ήταν ιδιαιτέρως διαχυτικοί απέναντί του (κυρίως οι γυναίκες), μη λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εγκάρδιοι εναγκαλισμοί ενδεχομένως δημιουργούσαν διάφορα συναισθήματα στον Elton. Δεν ήταν λίγες οι φορές που νέες γυναίκες τον χαίδευαν στο κεφάλι ή τον πλησίαζαν πολύ κοντά, κάτι που δεν θα συνέβαινε αν ο Elton δεν ήταν ανάπηρος άντρας. Ο Elton για αυτές ήταν σεξουαλικά ακίνδυνος και έτσι μπορούσαν να τον ακουμπήσουν με πολύ μεγάλη άνεση. Αυτό ενόχλησε τον Elton, γιατί αισθάνθηκε ότι δεν τον υπολογίζουν σαν άντρα.

[10] Οι Jennifer Clegg & Richard Lansdall-Welfare (2003:67) σημείωσαν ότι ο τομέας της νοητικής βλάβης χαρακτηρίζεται από απομόνωση, γεγονός το οποίο είναι αποτέλεσμα της δογματικής γνώσης για το τι είναι νοητική βλάβη από την πλευρά των επαγγελματιών του χώρου αυτού. Η απομόνωση αυτή δημιουργεί μια στατική οπτική ανάλυσης των συνθηκών ζωής των ατόμων με νοητική βλάβη.

[11] Παραολυμπιακό άθλημα που για πρώτη φορά εμφανίστηκε στην Παραολυμπιάδα της Βαρκελώνης το 1992. Παίζεται ατομικά ή κατά ζευγάρια ή κατά ομάδες τριών ατόμων. Οι παίκτες που συμμετέχουν έχουν κινητικές βλάβες και χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με το βαθμό της βλάβης τους.

Στόχος των παικτών είναι να προωθήσουν μια από τις δερμάτινες μπλε ή κόκκινες μπάλες τους όσο το δυνατόν πιο κοντά σε μια

άσπρη μπάλα-στόχο, που ονομάζεται «τζακ».

Η προώθηση της μπάλας γίνεται με το χέρι, με το πόδι ή με βοηθητικό εξάρτημα. Οι παίκτες ή οι ομάδες παίζουν διαδοχικά και στο τέλος κάθε γύρου ο διαιτητής μετρά τις πιο κοντινές στο στόχο αποστάσεις και συγκεντρώνει τη βαθμολογία.

[12] Παρόλο που η λέξη αισθησιακότητα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τη λέξη sexism, η οποία αναφέρεται στη διέγερση των αισθήσεων απέναντι σε ένα ερέθισμα, στο παρόν κείμενο ο όρος αυτός προέρχεται από τη μετάφραση της λέξης sensibility. Η διευκρίνιση κρίνεται αναγκαία διότι στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει η διάκριση μεταξύ emotion/feeling/sentiment. Η αισθησιακότητα αναφέρεται και στις αισθήσεις αλλά και στα συναισθήματα. Θα μπορούσε κατ' αντιπαράβολή να χρησιμοποιηθούν οι λέξεις: αισθαντικότητα και αισθητικότητα. Θεωρώ όμως ότι η λέξη αισθησιακότητα αποδίδει σε μεγαλύτερο βαθμό τις εμπλοκές στην ερμηνεία των αισθήσεων (senses) και των αισθημάτων (emotions/feelings/sentiments), χωρίς να αναφερόμαστε σε συγκεκριμένα πρότυπα επικοινωνίας (αισθητικότητα - ιατρικός όρος, αισθαντικότητα - ως απόκριση σε στερεότυπα περί αισθήσεων).

[13] Στη μεταδομιστική προσέγγιση το άτομο κατασκευάζει την εικόνα του εαυτού του διαμέσου της γλώσσας, η οποία αποτελεί το αξιολογικό μέσο ερμηνείας του εαυτού. Σ' αυτή την προσέγγιση δίνεται έμφαση στα στερεότυπα επικοινωνίας τα οποία εμποδίζουν την έκφραση συναισθημάτων των ατόμων που βρίσκονται στο περιθώριο του κυρίαρχου λόγου, όπως τα άτομα με νοητικές βλάβες (Erevelles 2002:19, 2000:26, 1996:524). Ερμηνεύοντας αυτή την ασταθή, γεμάτη χάσματα επικοινωνία ατόμου-κοινωνίας, ο Jacques Derrida αναφέρει ότι «το υποκείμενο ...εγγεγραμμένο στη γλώσσα, αποτελεί ένα είδος 'λειτουργίας' της γλώσσας, διότι μόνο το ομιλούν υποκείμενο μπορεί να εκφράσει συμβατικούς όρους επικοινωνίας ...σε ένα σύστημα όπου οι κανόνες της γλώσσας επικυρώνουν τα επίπεδα διαφορετικότητας...» (Derrida1995:116).

Ο κυριότερος εκπρόσωπος του μεταδομισμού, ο Michel Foucault,

στην προσπάθειά του να εξερευνήσει τη θέση του υποκειμένου [των διαφορετικών υποκειμένων], επικεντρώνεται στην ανάλυση των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών ύπαρξης, των εξουσιαστικών μηχανισμών που κατασκευάζουν την υποκειμενική διάσταση (Foucault 1983). Η προσέγγιση αυτή ενέπνευσε τους οπαδούς του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, όπως τον Mike Oliver (1990), οδηγώντας την ανάλυση της αναπηρίας υπό το πρίσμα της συλλογικής εμπειρίας, μιας κατασκευασμένης εμπειρίας που λειτουργεί υπό το καθεστώς του πολιτισμού της ικανότητας (ableism), ο οποίος με την σειρά του προδιαγράφει τους όρους ερμηνείας του πολιτισμού της ανικανότητας (disableism), μέσα από μηχανισμούς που γεννούν καταπίεση στα ανάπηρα άτομα. Το υποκείμενο δεν προσδιορίζεται με βάση την αυθύπαρκτη ύπαρξή του, αλλά προσδιορίζεται από τους μηχανισμούς της εξουσίας. Η αυτογνωσία δηλαδή είναι μια προκαθορισμένη κατάσταση (Foucault 1983:73-4).

[14]. Όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν να διαχειρίζονται την έκφραση των συναισθημάτων τους, στην περίπτωση των ανάπηρων ατόμων η συναισθηματική έκφραση πολλές φορές επηρεάζεται από την αίσθηση ότι οι άλλοι δεν τους καταλαβαίνουν ή ότι οι ίδιοι οι ανάπηροι δεν έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τις αρνητικές τους σκέψεις (Watermeyer & Swartz 2008:603).

[15] Η κριτική αυτή αναφέρει ότι οι Σπουδές της Αναπηρίας στηρίζονται σε έναν «καθολικό λόγο» της διαφορετικότητας, μιας «ορατής» και «παρούσας» αναπηρίας (Thomson 1997:22).

[16] Η κριτική που ασκεί η Corker (2001:37) σ' αυτό το σημείο είναι ότι ο όρος «ασυνήθιστα σώματα» στέκεται περισσότερο στο ζήτημα της αναγνώρισης, της διαπίστωσης της αναπηρίας, μιας κοινωνικής δηλαδή κατασκευής της αναπηρίας, σύμφωνα με την οπτική του κοινωνικού μοντέλου, η οποία επικεντρώνεται στο ζήτημα των δυσκολιών και των διαφορετικών μορφών επικοινωνίας σύμφωνα με τα κοινωνικά [κυρίαρχα] συμφραζόμενα. Η Corker αναρωτιέται όμως αν εντέλει η προσέγγιση της Thomson, στην επικέντρωσή της δηλαδή στα ασυνήθιστα σώματα, είναι λιγότερο προβληματική από την έννοια της βλάβης και το ζήτημα των συμβολικών αναπαρα-

στάσεων του σώματος που, κατά την Thomson, ξεφεύγει και αυτό από το ηγεμονικό δίπολο νους/σώμα, παρουσία/απουσία (Corker 2001:36).

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αθανασίου Α., «Το φύλο στους λόγους και τις πρακτικές της βιο-επιστήμης: Επιστημολογίες και τεχνολογίες του έμφυλου σώματος», στο συλλογικό τόμο *Το φύλο. Βιβλιογραφικές επισκοπήσεις*, επιμ. Βενετία Καντσά, Βασιλική Μουτάφη και Ευθύμιος Παπαταξιάρχης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια (υπό έκδοση).
- Γκέφου-Μαδιανού Δ.(1998), “Αναστοχασμός, ετερότητα και ανθρωπολογία οίκου: Διλήμματα και αντιπαραθέσεις.” στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.) *Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις*, 365–435. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκέφου-Μαδιανού Δ.(1999) Πολιτισμός και Εθνογραφία: *Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική κριτική*, Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Γκέφου-Μαδιανού Δ. (2006), Εννοιολογήσεις του εαυτού και του «Άλλου»: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία, *ατο Εαυτός και «Άλλος»: Εννοιολογήσεις, Ταυτότητες και Πρακτικές στην Ελλάδα και στην Κύπρο*, Γκέφου-Μαδιανού Δ. (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα: 15-110.
- Ελληνική Δημοκρατία, 1981, Ν. 1143, *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*, Φ.Ε.Κ 80, τ. Α’
- Ελληνική Δημοκρατία, 1982, Π.Δ 603, *Οργάνωση και Λειτουργία Ειδικών Σχολείων*, Φ.Ε.Κ 117 τ. Α’
- Ελληνική Δημοκρατία(1985), Νόμος 1566, *Δομή και Λειτουργία της Ειδικής Αγωγής και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ 167/85.
- Ελληνική Δημοκρατία, 2000, Νόμος 2817, *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ Α’ 78/14.03.2000.
- Ελληνική Δημοκρατία (2008), Νόμος 3699: *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Φ.Ε.Κ 199 τ. Α’/2-10+2008.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α.(1996), *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ζώνιου-Σιδέρη(2000), *Ένταξη, Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Hollins Etti (2007) *Ο Πολιτισμός στη Σχολική Μάθηση, Μεταίχμιο*, Αθήνα.
- Νικόδημος Στ. (1992), *Αγωγή και Εκπαίδευση των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στην Ελλάδα: Γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις-προοπτικές*, στο Καίλα Μ, Πολεμικού Ν., Φιλίππου Γ., *Άτομα με Ειδικές Ανά-*

γκες.Εισηγήσεις, Ανακοινώσεις στο Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο « Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Σύγχρονες Κατευθύνσεις και Απόψεις σε Προβλήματα Πρόληψης, Παρέμβασης και Αντιμετώπισης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα και Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Ρόδος, Ελληνικά Γράμματα 1994, σελ. 624-5.

- Παπαγαρουφάλη Ε.(2002) Δώρα Ζωής Μετά Θάνατον: Πολιτισμικές Εμπειρίες. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Pirandello L.,2007[1922], Έξι Πρόσωπα Ζητούν Συγγραφέα, μτφ. Ερικός Μπελιές, Ηριδανός.
- Σταγάκη Φ. (2007), Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. Εισήγηση στο Σεμινάριο του Συμβουλίου για την Εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία (ΣΕΚΕ): *Η Οικογένεια και το Σχολείο, η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές τους προοπτικές ως πρόκληση για την Κοινωνική Εργασία*, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, 8-11 Νοεμβρίου, Αθήνα.
- Στασινός Δ.(1984), Ο Αντί 309 και η Ειδική Αγωγή, Αντί, τεύχος 262: 367.
- Τεντόμας Λ. (2007), Μία Εθνογραφική Έρευνα των Εμπειριών Μαθητών με Αναπηρίες για την Σχολική τους Ζωή σε ένα Ειδικό Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εισήγηση στο Σεμινάριο του Συμβουλίου για την Εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία (ΣΕΚΕ): *Η Οικογένεια και το Σχολείο, η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές τους προοπτικές ως πρόκληση για την Κοινωνική Εργασία*, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, 8-11 Νοεμβρίου, Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004), *Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών Ειδικής Αγωγής* στο http://www.pischools.gr/special_education/index.php ημερ. διάπλευσης 20/1/2008..
- Χαϊπάρογλου Α., (2007), Έφηβοι σε Ρήξη με το Νόμο: Όψεις της Παραβατικότητας των Ανηλίκων στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Αθήνα.
- Χατζούλη Α. (2009), *Νέα γενετική, κοινωνία και πολιτισμός. Η πρόσληψη της γενετικής πληροφορίας και η πολιτισμική διαμεσολάβησή της*. Η περίπτωση της μεσογειακής αναιμίας'. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Ιατρικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Μυτιλήνη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abberley, P. (1987) On the Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability, *Disability & Society*, 2.1, pp. 5–20.
- Abberley, P. 1992. The concept of oppression and the development of a social theory of disability, στο: Booth, T., Swain, W., Masterton, M. & Potts, P. (Eds) *Learning for All 2_ Policies for diversity in education* (London, Routledge/Open University Press).
- Abberley, P. 1993. Disabled people and ‘normality’. In *Disabling barriers – enabling environments*, ed. J. Swain, V. Finkelstein, S. French, and M. Oliver, 107–15. London: Sage.
- Abberly, P. (1992). Counting us out: A discussion of the OPCS Disability Surveys, *Disability, Handicap & Society*, 7(2): 139-156.
- Ablon J. 1981 Stigmatized Health Conditions. *Social Science and Medicine* 15b: 59.
- Ablon J 1984 *Little People in America: The Social Dimensions of Dwarfism*. New York: Praeger.
- Ablon J. 1992 Social Dimensions of Genetic Disorders. *Practicing Anthropology* 14(1):10-13.
- Ablon J. 1994 Reflections on Fieldwork with Little People of America: Myths and Methods. In *Others Knowing Others: Perspectives on Ethnographic Careers*. Don. D. Fowler and Donald L. Hardesty, eds. Pp. 195-210. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Ablon J. 1999 *Living with Genetic Disorder: The Impact of Neurofibromatosis 1*. Westport, CT: Auburn House, Greenwood Press
- Ablon J. 2002 The Nature of Stigma and Medical Conditions. *Epilepsy and Behavior* 3:6 Suppl. 2:2-9.
- Achino-Loeb Maria-Luisa 2004, Agency in Emotions Notes on Three Perspectives from an Anthropologist’s Eye, *Theory Psychology* : 14(4), 554-561.
- Adams J., Swain J., Clark J., (2000), What’s so special? Teachers’ models and their realization in practice in segregated schools, *Disability and Society*, 15(2), 233-46.
- Adler, P. A. and P. Adler (1987) *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ahmed S., 2004, *The Cultural Politics of Emotions*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alderson, P. & Goodey, C. (1998), Doctors, ethics and special education. *Journal of Medical Ethics*, 24, 49–55.

- Alderson, P. & Goodey, C. (1999) *Enabling Education: experiences in special and ordinary schools* (London, Tufnell Press).
- Allan, Julie .1996. Foucault and Special Educational Needs: a ‘box of tools’ for analysing children’s experiences of mainstreaming. *Disability & Society*, 11:2, 219 – 234.
- American Anthropological Association(1998),*Code of Ethics of the A.A.A.*
- Andersen Kerstrom, N. & Kjaer P. .1996. Institutional Construction and Change: an analytical strategy of Institutional History, COS rapport no 5 (Copenhagen, COS).
- Anderson, B. 1983. *Imagined communities: Reflections on the origins and spread-of nationalism*. New York: Verso.
- Anspach, R. 1979 From Stigma to Identity: Political Activism among the Physically Disabled and Former Mental Patients. *Social Science and Medicine* 13a:765-772
- Anyon, J. (1981), Social class and school knowledge.*Curriculum Inquiry*. 11:3–42.
- Apple, M. ed. (1982), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge, Kegan and Paul.
- Apple, M. W. (1993) The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?, *Teachers College Record*, 95I3),;. 222–241.
- Apple, M. W. (1996) *Cultural Politics and Education* (Buckingham, Open University Press).
- Armstrong, F., Armstrong, D. and Barton, L. (2000) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (London: David Fulton).
- Armstrong, M. Jocelyn & Fitzgerald, Maureen H., (1996), Culture and Disability Studies: An anthropological perspective. *Rehabilitation Education*, 10(4), pp. 247-304.
- Asad, T. (1986) The concept of cultural translation in British Social Anthropology, in: G. Marcus & J. Clifford (Eds) *Writing Culture*, pp. 141–164 (Berkley, University of California Press).
- Astin, A. W. (1992) Education ‘choice’: its appeal may be illusory. *Sociology of Education*, 65, 255–260.
- Athanassiou Athena(2006), Bloodlines: Performing the Body of the “Demos,” Reckoning the Time of the “Ethnos”, *Journal of Modern Greek Studies*, 24, 229-256.
- Avramidis, E, & Kalyva, E. (2007) ‘The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers’ attitudes towards inclusion’, *European Journal of Special Needs Education*, 22:4, 367 _ 389

- Bakhtin, M., 1984[1940] *Rabelais and His World*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Bakhtin, M.M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*, Trans. V. W. McGee (Austin, University of Texas Press).
- Barbas, G., Birbili M., Stagiopoulos P., Tzivinikou S. (2006), A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek Nursery Schools, *European Journal of Special Needs Education* , 21(2), pp 217-226.
- Barnes, C. 1992. Disabling Imagery and the Media: *An Exploration of Media Representations of Disabled People*, Belper: The British Council of Organisations of Disabled People.
- Barnes, C. (1996) Disability and the myth of the independent researcher, *Disability & Society*, 11, pp. 107–110.
- Barnes, C. (2003). Reflections on emancipatory research. *Disability & Society* 18, no. 1: 3–17.
- Barnes, C., Mercer G., and Shakespeare T.. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Cambridge: Polity.
- Barnes, C., & Mercer, G. (Eds.). (1997). *Doing disability research*. Leeds: The Disability Press.
- Barnes C. Mercer G. Sheldon A. 2003. Culture, Disability and the Media, στο Culture, Researching Disability and Changing Practice, Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το Master on Disability Studies, Dept of Sociology and Social Policy, University of Leeds, UK.
- Barnes, C. & Sheldon A.(2005), *Theories and Definitions of Disability*, cd rom for Module one, MA in Disability Studies, Department of Sociology and Social Policy, University of Leeds, UK,
- Barton L. (1997), The Policy of Special Educational Needs, in Disability Studies: Past, Present, and Future, (eds) Balton Len, Oliver Mike, Leeds, The Disability Press, pp 138-159.
- Barton, L. (1996). *Inclusion: An Emancipatory Project or a Counter-Productive Discourse?* Paper presented at the Culture, Difference and Inclusion, 16th - 19th February 1996, Rutland Hotel, Sheffield.
- Barton, L. (ed.) (2001) *Disability, politics and the struggle for change* (London, David Fulton).
- Bauman, Z. 1989. *Modernity and the Holocaust* (Cambridge, Polity).
- Bax, M. (1999). Joining the mainstream. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 41(3), 115–123.
- Beatty, A. 2005a, 'Emotions in the Field: What Are We Talking About?', *Journal of The Royal Anthropological Institute* 11(1): 17–37.

- Beatty, A. 2005b. 'Feeling Your Way in Java: An Essay on Society and Emotion', *Ethnos* 70(1): 53–78.
- Becker, Gay 1980 *Growing Old in Silence: Deaf People in Old Age*. Berkeley: University of California Press.
- Benedict, R. (1934), Anthropology and the Abnormal, *The Journal of General Psychiatry*, 10, pp. 59-80.
- Ben-Ze'ev Aaron 2000, *The Subtlety of Emotions*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Berlant, L. 2000. 'The Subject of True Feeling: Pain, Privacy and Politics', pp. 33–47 in S. Ahmed, J. Kilby, C. Lury, M. McNeil and B. Skeggs (eds) *Transformations: Thinking Through Feminism*. London: Routledge.
- Bird, L. (1999) Towards a more critical educational psychology. *Annual Review of Critical Psychology*, 1(1), 21–33.
- Bond G. C. (2000), *Contested Terrains and Constructed Categories: Contemporary African in Focus*. Boulder, CO; Oxford, UK: Westview.
- Booth, T. & Booth, W. (1998). *Parenting under pressure*. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1992. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1993. *The field of cultural production*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. Passeron J-C. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, transl. R Nice. London; Beverly Hills, CA: Sage.
- Boutskou, E. (2007), The role of special education teachers in primary schools in Greece, *International Studies in Sociology of Education* 17(3): 289–302.
- Bratlinger E. A., (1999), Inward gaze and activism as moral new steps in inquiry. *Anthropology of Education Quarterly*, 30(4):413–29.
- Brawn, H. & Snith, H. 1989. Whose community, whose care? in: A. BRECHIN & J.WALMSLEY (Eds) *Making Connections: reflecting on the lives and experiences of people with learning difficulties*, pp. 230–232 (London, Hodder & Stoughton).
- Breivik, J.K. 2005. *Deaf identities in the making: Local lives, transnational* Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Brennan Teresa, 2004, *The Transmission of Affect*. Ithaca, NY: University of Cornell Press.

- Britzman, D. (2003). *Practice Makes Practice, a Critical Study of Learning to Teach*. Albany: SUNY Press.
- Brown, H. 1994. An ordinary sexual life? A review of the 'normalization principal as it applies to the sexual options of people with learning difficulties. *Disability & Society* 9, no. 2: 123–44.
- Bruner, Jerome, 1990, *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, R. (2001). An aesthetics of self: moral remaking and the Cypriot education. In *Comparative studies of Social History*, 43(3):583–614.
- Burns, J. 1992. Normalisation through the looking glass. *Clinical Psychology Forum* 39:22–4.
- Burrow S. 2005, The Political Structure of Emotion: From Dismissal to Dialogue, *Hypatia*, 20(4): 27–38.
- Butler, C. (2001). Evidence tables and reviews of treatment outcomes. In A. Scherzer (Ed.), *Early diagnosis and intervention therapy in cerebral palsy* (3rd ed., pp. 314–330). New York: Marcel Dekker.
- Butler, J. (1999). New preface to *Gender trouble*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993), *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex."* New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Campbell S. (1994). Being dismissed: The politics of emotional expression. *Hypatia* 9 (3): 46–65.
- Campbell S. (1997). *Interpreting the personal*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Campbell, A. (1996) Tricky tropes; styles of the popular and pompous, in: J. MACCLANCY & C. MCDONAUGH (Eds) *Popularising Anthropology*, pp. 58–82 (London, Routledge).
- Campbell, A.T. (1995) *Getting to Know Waiwai: an Amazonian ethnography* (London, Routledge).
- Campbell, J. and Oliver, M. 1996. *Disability politics: Understanding our past, changing our future*. London: Routledge.
- Capper, D. (2003). 'Scientific Empathy, American Buddhism, and the Ethnography of Religion', *Culture and Religion* 4(2): 233–53.
- Cartwright, Corinna, and Sarah Wind-Cowie. (2005). *Profound and multiple learning difficulties*. London: Continuum.

- Cavet, J. (1998) Leisure and friendship, in: C. Robinson & K. Stalker (Eds) *Growing up with disability* (London, Jessica Kingsley).
- Chambers, (2001) E.* Applied Ethnography, in Denzin, N. and Lincoln, Y. (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harré, & L. V. Langenhove (Ed.), *Rethinking Methods in Psychology*. London: sage.
- Cho, Julia (1997), "Sideshow Freaks and Sexualized Children: Object Bodies on Display." *Critical Sense* 5(2):18–52.
- Chodorow Nancy J.(1999). *The Power of Feelings: Personal Meaning in Psychoanalysis, Gender, and Culture*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Clark, C., Dyson, A., Milward, A. and Robson, S. (1999) Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 37–52.
- Clegg, J. & Lansdall-Welfare R, (2003), *Death, Disability and Dogma, PPP*, The Johns Hopkins University Press, 10(1): 67-79.
- Clifford, J. (1986) On ethnographic allegory, in: G.E. MARCUS & J. CLIFFORD (Eds) *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*, pp. 98–121 (Berkeley, University of California Press).
- Code, L. (2000). How to think globally: Stretching the limits of the imagination. In *Decentering the center: Philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world*, ed. Uma Narayan and Sandra Harding. Bloomington: Indiana University Press.
- Coffey, A. and Delamont S. (2003). *Key themes in qualitative research: Continuities and change*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Cohen, L. (1998) *No aging in India: Alzheimer's, the bad family, and other modern things*, Berkeley University of California Press.
- Cole, M. (2006), *Education, Equality and Human Rights*, Routledge, UK. Collins, R. 1979. *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Connors, C. & Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability, *Disability and Society*, 22(1), pp. 19-33.
- Connors, C., & Stalker, K. (2003). *The views and experiences of disabled children and their siblings: A positive outlook*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Corker, M. 1998. *Deaf and disabled or deafness disabled?* Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Corker, M. (1999a) New disability discourse, the principle of optimisation and social change, in M. Corker & S. French (Eds) *Disability Discourse*, pp. 192–209 (Buckingham, Open University Press).

- Corker, M. (1999b) Deaf authors and readers: death, rebirth and Bakhtins dialogics, in: S. Snyder, B.J. Brueggemann & R.G. Thomson (Eds) *Enabling the Humanities: a sourcebook for Disability Studies in Language and Literature* (New York, MLA Press).
- Corker, M. (1999c). Differences, conflations, and foundations: The limits to 'accurate' theoretical representation of disabled people's experience? *Disability and Society* 14(5), 627-642.
- Corker, M. (1999d) *They Don't Know What They Don't Know—disability research as an 'emancipatory' site of learning*, Sites of Learning Conference, University of Hull, September.
- Corker, M. (2000) The UK Disability Discrimination Act—disabling language, justifying inequitable social participation, in: A. Silvers & F. Lrsley *Americans with Disabilities: Implications of the law for individuals and institutions* (New York, Routledge).
- Corker, M. 2001. Sensing Disability, *Hypatia*, 16(4):34-53.
- Corker, M. & Shakespeare, T. (2002) Mapping the Terrain, in: M. Corker & T. Shakespeare (eds), *Disability/Postmodernity: Embodying disability theory* (London, Continuum), pp. 1–17.
- Corker, M., and J.M. Davis. 2000. Disabled children – invisible under the law. Στο *Disability and the law*, ed. J. Cooper and S. Vernon. London: Jessica Kingsley.
- Coupe O'Kane, Judith, and Juliet Goldbart. 1998. *Communication before speech: Development and assessment*. 2nd ed. London: David Fulton.
- Crapanzano, V. (1986) Hermes dilemma: the masking of subversion in ethnographic description, in: G.E.Marcus & J. Clifford (Eds) *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*, pp. 51–76 (Berkeley, University of California Press).
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000) Determining validity in qualitative inquiry, *Theory into Practice*, 39(3), 124–130.
- Csordas, T. 1990. 'Embodiment as a Paradigm for Anthropology', *Ethos* 18(1): 5–47.
- Csordas, T., ed. 1994 *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge University Press.
- Cvetkovich, A. 1992. *Mixed Feelings: Feminism, Mass Culture and Victorian Sensationalism*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt.
- Davidson, A. (1986) Archaeology, genealogy, ethics, στο: Hoy, D. (Ed.) *Foucault: a critical reader* (Oxford, Basil Blackwell).
- Davis, J. M., (2000), *Disability Studies as Ethnographic Research and Text*:

research strategies and roles for promoting social change? *Disability & Society*, Vol. 15, No. 2, 2000, pp. 191–206

- Davis, J., Hogan J., (2004), Research with Children: Ethnography, participation, disability, self-empowerment, in Barnes C, Mercer G., *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Practice*, Centre for Disability Studies, University of Leeds, Leeds, UK, pp 172-190.
- Davis, J.M. & Watson, N. (1999) *Challenging the Stereotypes: disabled children and resistance*, Sites of Learning Conference, Centre for the Social Study of Childhood, University of Hull, 14-17 September.
- Davis, J.M. & Watson, N. (2001). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in "special" and "mainstream" schools. *Disability and Society*, 16(5), 671–687.
- Davis, J.M. & Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2000). Learning the lives of disabled children: Developing a reflexive approach in *Conducting research with children* A. James and P. Christensen, (Editors) London: Falmer.
- Davis, L. J. (2002). *Bending over Backwards: Disability, Dismodernism, and Other Difficult Positions*. New York: New York UP.
- De Sousa, R. U(1997). *The Rationality of Emotion*. Cambridge: MIT P.
- Dean M. (1994). A social structure of many souls: Moral regulation, government, and self-formation. *Canadian Journal of Sociology* 19(2): 145–68.
- Deleuze, Gilles, and Felix Guattari. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London, Continuum. delivery modes, *European Journal of Special Needs Education* 21(2), pp. 201–216.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard. Educational Review*, 58(3):280–98.
- Denzin, N. (1997) *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the twenty-first century*. Newbury Park, CA: Sage.
- Derrida, J. (1982). *Signature event context*, xxix, μτφ: Alan Bass (Brighton, Harvester Press), in: *Margins of Philosophy* (Chicago, IL).
- Derrida, J. (1995). Difference. In P.A. Moody (Ed), *Readings in textual studies* (pp. 112–120). Acton, MA: Copley Custom Publishing House.
- Deshen, Shlomo,(1992), *Blind People: The private and public lives of sightless Israelis*. State University of New York Press: Albany.
- Deshong S. (2007), The Nightmare of Health: Metaphysics and Ethics in the Signification of Disability, *Symbloke*, 15 (1-2): 268-286.
- Deslandes J. (2004). A Philosophy of Emoting, *Journal of Narrative Theory* 34.3 (Fall): 335–372.

- Dolby N. (2001). *Constructing Race: Youth, Identity and Popular Culture in South Africa*. Albany: SUNY Press.
- Donovan, M. S., & Cross, C. T. (Eds.). (2002). *Minority students in special education and gifted education*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Dorries, B. & Haller, B. (2001). The news of inclusive education: A narrative analysis. *Disability and Society*, 16(6), 871–891.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1986). What is maturity? Habermas and Foucault on 'What is enlightenment?' στο: Hoy, D. (Ed.) *Foucault: a critical reader* (Oxford, Basil Blackwell).
- Durkheim, E. (1963). *Primitive Classifications* (Chicago, IL, University of Chicago Press).
- Eddy, E. (1985). Theory, research and application in educational anthropology. *Anthropology and Education Quarterly*, 16, 83–104.
- Edgerton, R. B. (1970). Mental Retardation in Non-Western Societies: Toward a cross-cultural perspective on incompetence. In H. C. Haywood (ed.), *Social-Cultural Aspects of Mental Retardation*, 523-559. Meredith Corporation: New York.
- Edgerton, R. B., (1967), *The Cloak of Competence: Stigma in the lives of the mentally retarded*. University of California Press: Berkeley.
- Edgerton, Robert (1993) *The Cloak of Competence: Stigma in the Lives of the Mentally Retarded, revised*. Berkeley: University of California Press.
- Eisner, E. W. (1999) Educational reform and the ecology of schooling. In A. C. Ornstein and L. S. Behar- Horenstein (eds), *Contemporary Issues in Curriculum* (Boston: Allyn & Bacon), 403–415.
- Ellis, C., and A. P. Bochner. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In *Handbook of qualitative research*, 2nd ed., edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 733-68. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erevelles N. (2002). Voices of Silence: Foucault, Disability, and the Question of Self-determination, *Study in Philosophy and Education*, 21: 17-35.
- Erevelles, N. (1996). Disability and the dialectics of difference. *Disability and Society*, 11(4), 519–537.
- Erevelles, N. *(2000). Educating unruly bodies: Critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling. *Educational Theory*, 50(1), 25–47.
- Evans, J. and Lunt, I. (2002) Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17, 1–14.
- Everhart R. (1983). *Reading, Writing and Resistance: Adolescence and Labour in a Junior High School*. London: Routledge, Kegan and Paul.

- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change* (Cambridge, Polity).
- Fajans Jane, (2006), Autonomy and Relatedness Emotions and the Tension between Individuality and Sociality, *Critique of Anthropology*, 26(1): 103-119.
- Farnell, B. (1999). 'Moving Bodies, Acting Selves', *Annual Review of Anthropology* 28:341-73.
- Finkelstein, V. (1975) To deny or not deny disability, *Magic Carpet*, 28, pp. 31-38.
- Finkelstein, V. (1980). Attitudes and disabled people: Issues for discussion. Ανάκτηση 30 Σεπτεμβρίου 2006 από <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/>
- Finkelstein, V. (1996). The disability movement has run out of steam. *Disability Now*, February, 11.
- Finkelstein, V. (2001). *The Social Model of Disability* Ανάκτηση 15 Σεπτεμβρίου, 2007 από <http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/finkelstein/>
- Finkelstein, V. 1980. *Attitudes and 'disabled' people: Issues for discussion*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Finkelstein, V. (2003). The social model of disability repossessed. Leeds University. www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/finkelstein/soc%20mod%20repossessed.pdf. [finkelstein/attitudes.pdf](http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/finkelstein/attitudes.pdf)
- Fischer, M.J. (1986) Ethnicity and the post-modern arts of memory, in: G.E. Marcus & J. Clifford J. (Eds) *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*, pp. 194-232 (Berkeley, University of California Press).
- Florian L., Hollenweger J., Simeonsson R. J., Wedell K., Riddell S., Terzi L., Holland A. , (2006), Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities, *Journal of Special Education*.: 40(1): 36-57.
- Florian, L. (1998) An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13, 105-108.
- Foley, D. (1977). Anthropological studies of schooling in developing countries: some recent findings and trends. *Comparative Education Review*. 21:311-28.
- Foley, D. (1991). Rethinking school ethnographies of colonial settings: a performance perspective of reproduction and resistance. *Comparative Education Review* 35(3):532-51.
- Forsythe, D. (1999). Ethics and politics of studying up in technoscience. *Anthropology of Work Review*, 20(1):6-11, Special Issue: Working for them: Essays in honor of Diana Forsythe. L. Hogle and G. Downey, Guest Editors.
- Foster, M. 1995. Talking that talk: the language of control, curriculum and critique.

Linguistic Education 7:129–50. Foucault M. 1977b. *Discipline and Punish: the birth of the prison* (Harmondsworth, Penguin).

- Foucault, M. 1973a. *The Birth of the Clinic* (London, Tavistock).
- Foucault, M. 1973b. *The order of things: an archaeology of human sciences* (New York, Vintage)
- Foucault, M. (1977a). Intellectuals and power: a conversation between Michel Foucault and Giles Deleuze, στο: Bouchard, D. (Ed.) *Language, Counter-memory, Practice: selected essays and interviews* by Michel Foucault (Oxford, Basil Blackwell).
- Foucault M. 1977b. *Discipline and Punish: the birth of the prison* (Harmondsworth, Penguin).
- Foucault M. (1980). Two lectures. Στο *Power/knowledge, selected interviews and other writings 1972–1977*, ed. C. Gordon, 78–108. London: Harvester Press.
- Foucault, M. (1983) The Subject and Power, in: H. L. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault, Beyond structuralism and hermeneutics* (Chicago, IL, The University of Chicago Press), pp. 208–228.
- Foucault M. (1984). Space knowledge power. Στο *The Foucault reader*, ed. P. Rabinow, 239–56. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault M. (1997). The birth of biopolitics στο: *Michel Foucault: Ethics, subjectivity and truth*. Ed. Paul Rabinow. New York: New Press.
- Foucault, M. (1998). “Different Spaces.” Trans. Robert Hurley. Aesthetics, Method, and Epistemology. Vol. 2 of *Essential Works of Foucault, 1954–1984*. Ed. James D. Faubion. New York: New P., 175–85.
- Frank, G. (2000) *Venus On Wheels: Two Decades of Dialogue On Disability, Biography, and Being Female in America* Berkeley, University of California Press.
- French, S. (1993). ‘Can you see the rainbow?’ The roots of denial. In *Disabling barriers – enabling environments*, ed. J. Swain, V. Finkelstein, S. French, and M. Oliver, 69–77. London: Sage.
- Frosh, S. (1999). *The politics of psychoanalysis*. London: Macmillan.
- Gabel, S. (2004). South Asian Indian Cultural Orientations Toward Mental Retardation. *Mental Retardation* 42(1), 12–25.
- Gabel, S., & Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward a resistance theory of disability. *Disability and Society* 19(6), 571–596.
- Gartner, A. and Lipsky, D.K. (2000) ‘Inclusion and school restructuring: A new synergy’, στο R.A. Villa και J.S. Thousand (eds) *Restructuring for Caring and Effective Education*, : 38–55. Baltimore: Paul H. Brookes

- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures* (New York, Basic Books).
- Gefou-Madianou, Dimitra (1993) “Mirroring Ourselves Through Western Texts: The Limits of An Indigenous Anthropology”. In *The Politics of Ethnographic Reading and Writing: Confrontations of Western and Indigenous Views*, edited by Henk Driessen, 160–181. Saarbrücken and Fort Lauderdale: Verlag Breitenbach Publisher.
- Gems, D. (2005) Plus Ultra! Or: To Enhance or Not to Enhance? Συμπληρωματική έκδοση του *TimesHigher Education Supplement*, August 20th 2005.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. and Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education* (Buckingham: Open University Press).
- Ghai A. (2002) Disability in the Indian context: Post-colonial perspectives. In M. Corker and T. Shakespeare (Eds.), *Disability/postmodernity: Embodying disability theory*, 88-100. London/New York: Continuum.
- Ghai, A. (2003). *(Dis)Embodied forms: Issues of disabled women*. New Delhi, India: Shakti Books.
- Ghai, A.. 2006. Education in a globalising era: Implications for ‘disabled’ girls. *Social Change* 36, no. 3: 161–76.
- Giangreco, M., Edelman, S., Broer, S. & Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68(1), 45–63.
- Giangreco, M.F., Cloninger, C.J., Dennis, R.E. και Edelman, S.W. (2000) ‘Problem solving to facilitate inclusive education’, στο R.A. Villa και J.S. Thousand (eds) *Restructuring for Caring and Effective Education*, : 293–327. Baltimore: Paul H. Brookes
- Gieser Thorste, (2008), Embodiment, emotion and empathy A phenomenological approach to apprenticeship learning *Anthropological Theory* 8(3): 299-318.
- Gilbert T, (2003), Exploring the dynamics of power: a Foucauldian analysis of care planning in learning disabilities services, *Nursing Inquiry* , 10(1): 37–46
- Gilbert T. (2000). *Social welfare, care planning and the politics of trust*. PhD thesis, The Open University, Milton Keynes.
- Gilbert T. (2001). Reflective practice and clinical supervision: meticulous rituals of the confessional. *Journal of Advanced Nursing* 36(2): 199–205.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Gleason, J. J., (1994), Theoretical Framework for What Persons with Severe and Profound Multiple Disabilities Do in Context. In Marcia H. Rioux & Michael

Bach (eds.), *Disability Is Not Measles*, 245-263. L'Institut Roehrer Institute: Ontario.

- Gleason, John Joseph, (1989), *Special Education in Context: An ethnographic study of persons with developmental disabilities*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Goddard, Cliff, and Anna Wierzbicka, eds. (2002) *Meaning and Universal Grammar: Theory and Empirical Findings*, 2 vols. Amsterdam: John Benjamins.
- Goffman, E.(1963) *Stigma: Notes on Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gold Gerald, (2003), Rediscovering place: experiences of a quadriplegic Anthropologist, *The Canadian Geographer*, 47(4):467–479
- Gold, G. (2001). Searching for the cure: Virtual disability and collective action in an electronic support group. In L. Rogers & B. Swadener (Editors), *Semiotics and Disability: Interrogating categories of difference*, pp. 43-54 New York SUNY Press.
- Gonzalez N. (2004), Disciplining the Discipline: Anthropology and the Pursuit of Quality Education , *Educational Researcher*, 33(5):. 17–25
- Goode, David A., (1980a), Behavioural Sculpting: Parent-child interactions in families with retarded children. In Jerry Jacobs (ed.), *Mental Retardation: A phenomenological approach*, 95-118. Charles C. Thomas: Springfield, Illinois.
- Goode, David A., (1980b), The World of the Congenitally Deaf-Blind: Toward the grounds for achieving human understanding. In Jerry Jacobs (ed.), *Mental Retardation: A phenomenological approach*, 187-207. Charles C. Thomas: Springfield, Illinois.
- Goodley D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *Disability & Society* 11(3): 317-334.
- Goodley, D. (2006), *Ethnography: a teaching resource*, Manchester Metropolitan University Research Institute for Health and Social Change Division of Psychology and Social Change.
- Goodley, D. (2001) 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. *Disability and Society* 16(2):201-231.
- Goodley, D. (2000). *Self-advocacy in the Lives of People with Learning Difficulties: The Politics of Resilience*. Buckingham: Open University Press.
- Goodley, D. (1999), Disability Research and the "Researcher Template": Reflections on Grounded Subjectivity in Ethnographic Research, *Qualitative Inquiry*, 5 (1), pp. 24-46.
- Goodley, D. & Moore, M. (2000). Doing Disability Research: Activist Lives and the Academy. *Disability and Society*, 15(6), 861–882.

- Goodley, D., & R. Lawthom. (2005). Epistemological journeys in participatory action research: Alliances between community psychology and disability studies. *Disability & Society* 20, no. 2: 135–53.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P., & Moore, M. (2004). *Researching life stories: Method, theory and analyses in a biographical age*. London: Routledge Falmer Press.
- Goodley, D., Rapley M.,(2002), Changing the Subject: Postmodernity and People with Learning Disabilities, in Corker M., Shakespeare T., *Disability/Postmodernity, Embodying Disability Theory*, The Cromwell Press, Great Britain, pp 127-142.
- Gordon, T., Holland, J. and Lahelma, E. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland and L. Lofland. (Eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Gupta Greenfield, P., H. Keller, A. Fuligni and A. Maynard 2003. ‘Cultural Pathways Through Universal Development’, *Annual Review of Psychology* 54: 461–90.
- Habermas, J. (1986) Taking aim at the heart of the present, in: Hoy, D. (Ed.) *Foucault : a critical reader (Oxford, Basil Blackwell)*.
- Hacking I. (1999) *The social construction of what?* Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Hahn, H. 1985 Towards a Politics of Disability: Definitions, Disciplines, and Politics. *Social Science Journal* 22:87-105.
- Haraway, D. (1988)_. Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies* 14: 575–99.
- Haraway, D. (1996), Modest witness: feminist diffractions in science studies’, στο *The Disunity of the Sciences: Boundaries, Contexts and Power*, eds P. Galison & D. J. Stamp, Stanford University Press, Stanford.
- Haraway, D. (1992), The promises of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others, στο *Cultural Studies* , ed. P. Treichler, Routledge, New York.
- Haraway, D. (1989) *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science* , Routledge and Chapman Hall, London.⁴
- Harris, N. (2002) Education law: excluding the child, *Education and the Law*, 12(1), 31–46.
- Harry, B. & Klingner, J. (2006), *Why Are So Many Minority Students in Special Education? Understanding Race and Disability in Schools*, Teachers College Press, Columbia University, U.S.A.

- Haualand, H., A. Gronningsaeter, and I.L.S. Hansen. (2003). *Uniting divided worlds: A study of deaf and hard of hearing youth*. Norway Centraltrykkeriet AS. Ημερομηνία ανάκτησης: 5-10-2008.
- Hayano, D. 1979, Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects. *Human Organization* 38:99-104.
- Hayano, D. (1982). *Poker faces: The life and work of professional card players*. Berkeley: University of California Press.
- Hedlund, M. (2000). 'Disability as a Phenomenon: a discourse of social and biological understanding', *Disability & Society*, 15(5): 765 - 780
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education: A case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243–249.
- Hehir, T. (2002). Eliminating ableism in education [Ηλεκτρονικό αρχείο]. *Harvard Educational Review* 72. Ανάκτηση September 30, 2008, <http://gseweb.harvard.edu/~hepg/hehir.htm>
- Heidegger, M. (1993). 'Building Dwelling Thinking', in D. Krell (ed.) *Heidegger: Basic Writings*, pp. 343–63. London: Routledge.
- Hemmingson, H., & Borell, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child: Care, Health and Development*, 28(1), 57–63.
- Herskovits, Elizabeth, and Linda Mitteness (1994) Transgressions and Sickness in Old Age. *Journal of Aging Studies* 8:327-340.
- Hewitt M. (1983). Bio-politics and social policy: Foucault's account of welfare. *Theory Culture and Society*. 2(1): 67–84
- Hicks D. (1996). *Discourse, Learning and Schooling*. New York: Cambridge University Press.
- Ho A. (2004), To Be Labelled or not to Be, *British Journal of Learning Difficulties*, 34:86-92.
- Hobbes, T. (1962) *Leviathan*, ed. M. Oakeshott. New York: Simon and Schuster.
- Hogle, L. & Downey, G. (1999). Introduction. *Anthropology of Work Review*, 20(1), 1-5, Special Issue: Working for them: Essays in honor of Diana Forsythe, L Hogle and G Downey, Guest Editors.
- Hughes, B. & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body, *Disability & Society*, 12, pp. 325–340.
- HughesS, P. (1999). The constitution of impairment: modernity and the aesthetic of oppression, *Disability & Society*, 14, pp. 155–172.
- Hume, D. (1978). *A Treatise of Human Nature*. 2nd edition, Oxford: Oxford.

- Hunt P. (1966), *Stigma: The Experience of Disability*. London: Geoffrey Chapman.
- Ingold, T. (2000) *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London and New York: Routledge.
- Ingstad, Benedict & Whyte Susan Reynolds (eds.), (1995), *Disability and Culture*. University of California Press: Berkeley.
- Iwakuma, M. (2002). "The Body as Embodiment: An Investigation of the Body by Merleau-Ponty." *Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory*. Eds. Mairian Corker and Tom Shakespeare. London: Continuum : 76-87.
- Izard, C. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.
- Jackson, M. 1989. *Paths Toward a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Bloomington: Indiana University Press.
- Jackson, M. 1998. *Minima Ethnographica: Intersubjectivity and the Anthropological Project*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Jenkins, Richard (ed.), (1998), *Questions of Competence: Culture, classification and intellectual disability*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Jenkins, Richard, (1993), Incompetence and Learning Difficulties, *Anthropology Today*, 9(3), pp. 16-20.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and Social Representation* (New York, Hawster Weathsheaf..
- Johnstone, D. (1995). *Further opportunities: Learning difficulties and disabilities in further education*. London: Cassell.
- Kant, I. (1981) *Grounding for the Metaphysics of Morals*, trans. J.W. Ellington. Indianapolis: Hackett.
- Kaplan, S. (1996). *Education and the politics of national culture in a Turkish community circa 1990*. PhD Diss., Univ. Chicago.
- Kasnitz, D. & Shuttleworth R. P. (2001). Anthropology and disability studies. In B. Swadener & L. Rogers (editors), *Semiotics and disability: Interrogating categories of difference*(pp. 19-42). New York: SUNY Press.
- Kasnitz, D. (1991). *Action anthropology and disability research*. Paper presented at the Society for Disability Studies, San Francisco, CA.
- Kasnitz, D. (1995). *Crossing boundaries between disability studies and medical anthropology*. Paper presented at the American Anthropological Association, Annual Meeting, Washington, DC.
- Kasnitz, Devva & Shuttleworth, Russell P.,(1999), Engaging Anthropology in Disability Studies. *Position Papers in Independent Living and Disability Policy* 1(1): 1-39.

- Kelly, S. 2005 'Seeing Things in Merleau-Ponty', in T. Carman and M. Hansen (eds) *The Cambridge Compendium to Merleau-Ponty*, pp. 74–110. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenworthy, J. & Whittaker, J. (2000). Anything to declare? The struggle for inclusive education and children's rights. *Disability and Society*, 15(2), 219–231.
- Keogh, B. K., & MacMillan, D. L. (1996). Exceptionality. Στο: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (: 311–330). New York: Simon Shuster/Macmillan.
- Kirby, P., & Woodhead, M. (2003). Children's participation in society. In H. Montgomery, R. Burr, & M. Woodhead (Eds.), *Changing childhoods: Local and global* (pp. 233–283).
- Kliewer, C. (1998). The meaning of inclusion. *Mental Retardation*, 36(4), 317–322.
- Klotz J. (2001), *Denying intimacy: the role of reason and institutional order in the lives of people with an intellectual disability*. PhD Thesis. Sydney, NSW, The University of Sydney.
- Knauf, B. (1996) *Genealogies for the present in cultural anthropology*. New York: Routledge.
- Koutrouba, K, Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008)'SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance', *European Journal of Special Needs Education*, 23:4, 413 _ 421
- Kudlick, C. J. (2003) Disability History: Why do we need another 'other'?, *The American Historical Review*, 108.3, pp. 763–793.
- Lacan, J. 1977. *The Mirror Stage as Formative of the Function of the I. Écrits: A Selection*. Μτφ: Alan Sheridan. New York: Norton.
- Ladenson R., (2005), „The zero-reject policy in special education: A moral analysis, *Theory and Research in Education*, 3(3): 273-298.
- Lather, E (1987) 'Research as Praxis', *Harvard Educational Review*, 56(3): 257-73.
- Lather, P. 1991. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy Within the Postmodern*. New York: Routledge.
- Latour, B. (1988), *The Pasteurization of France*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Latour, B. (1990). 'Postmodern? No, Simply A Modern! Steps towards an anthropology of science', *Studies in the History and Philosophy of Science* , 21.
- Lauder, H. and Hughes, D. (1999) *Trading Futures: Why Markets in Education Don't Work* (Buckingham: Open University Press).

- Laville, S. (2005). Mother who killed son with Down's syndrome gets suspended sentence. *The Guardian*, November 3. www.guardian.co.uk/uk-news/story/0,3604,1607106,00.html. *Ημερομηνία ανάκτησης* 3-10-2007.
- Law, J. (1994), *Organizing Modernity*, Blackwell, Oxford.
- Leeman, Y. and Volman, M. (2001) Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 367–380.
- Lenney M. & Sercombe H. (2002). 'Did You See That Guy in the Wheelchair Down the Pub?' Interactions across Difference in a Public Place. *Disability & Society*, 17(1): 5-18, Lingis, A. 1994. *Foreign Bodies*. New York: Routledge.
- Lewis G. (2000). Introduction: Expanding the social policy imaginary. Στο *Rethinking social policy*, eds G Lewis, S Gewirtz και J Clarke, 1–21. London: Open University/Sage Publications.
- Lightfoot, J., Wright, S. & Sloper, P. (1999). Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: Young people's views. *Child: Care, Health and Development*, 25(4), 267–283.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry* (London, Sage).
- Linton S. (2005). What Is Disability studies?" *PMLA* 120 : 518-22.
- Littlewood R. (2005), Mental Health and Intellectual Disability Culture Diversity, *Journal of Intellectual Disability Research*. 55: 555-560.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 106–115.
- Lock, M. (1993). 'Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge', *Annual Review of Anthropology* 22: 133–55.
- Logan, Kent R., Heidi A. Jacobs, L. David Gast, Pamela D. Smith, Jackie Daniel, and Jo Ann Rawls. (2001). Preferences and reinforcers for students with profound multiple disabilities: Can we identify them? *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 13, no. 2: 97–122. London: David Fulton Publishers.
- Longmore P. & L. Umansky (2001) (eds) *The New Disability History: American perspectives* (New York, New York University Press).
- Low, J. (1996). Negotiating identities, negotiating environments: An interpretation of the experiences of students with 'disabilities'. *Disability and Society* 11, no. 2: 235–48.
- Lundie D., (2007), A Theory of Motivation and Ontological Enhancement: The role of disability policy in student empowerment and institutional change, *Educational Philosophy and Theory*, :1-14.
- Lunt, I. and Norwich, B. (1999) *Perspective on Education Policy. Can Effective Schools be Inclusive Schools?*(London: Institute of Education University of London).

- Lutz, C. and G. White (1986). 'The Anthropology of Emotions', *Annual Review of Anthropology* 15: 405–36.
- MacMaster, K., Donovan, L. & MacIntyre, P. (2002) The effects of being diagnosed with a learning disability on children's self-esteem. *Child Study Journal*, 32 (2): 101–8.
- Malinowski, B. (1965). *The language of magic and gardening*. Bloomington: Indiana University Press.
- Manion, Mary L. & Bersani, Hank A. (1987). Mental Retardation as a Western Sociological Construct: A cross-cultural analysis, *Disability, Handicap & Society* 2(3), pp. 231-245.
- Marchand, T. (2001),. *Minaret Building and Apprenticeship in Yemen*. Richmond: Curzon.
- Marcus, G. & Fischer, M. (1986) *Anthropology as a Cultural Critique* (Chicago, Chicago University Press).
- Marks, D. (1999). *Disability: Controversial debates and psychosocial perspectives*. London: Routledge.
- Marks, D. (2002). Introduction: Counselling, therapy and emancipatory praxis. *Disability Studies Quarterly* 22, no. 3: 1–5.
- Marti, G. (2005). *A mosaic of believers: Diversity and innovation in a multiethnic church*. Bloomington: Indiana University Press.
- Martin, E. (1994), *Flexible Bodies* , Beacon Press, Boston, MA.
- Mason, M. (1992). Internalised oppression. In *Disability equality in the classroom: A human rights issue*, ed. R. Rieser and M. Mason. London: *Disability Equality in Education*.
- McDermott R, Varenne H,(1995) Culture "as" Disability, *Anthropology & Education Quarterly*, 26(3): 324-348
- McDermott R, Varenne H,1995 Culture "as" Disability, *Anthropology & Education Quarterly*, 26(3): 324-348
- McDowell, J. (1994) *Mind and World* ,Cambridge, MA, Harvard University Press.
- McLaughlin, J. (2003). *Feminist social and political theory: Contemporary debates and dialogues*. London: Palgrave Macmillan.
- Mehan, H., and H. Wood. (1975). *The reality of ethnomethodology*. New York: Wiley.
- Merleau-Ponty M. (1968)*The Visible and the Invisible*. Trans. Alphonso Lingis. Ed. Claude Lefort. Evanston: Northwestern UP.

- Merleau-Ponty, M. (1964). *Sense and Non-Sense*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Michalko, R. (1998). *The mystery of the eye and the shadow of blindness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Michalko, R. (2002). *The Difference Disability Makes*. Philadelphia: Temple UP.
- Michell W.J.T.(2001), Seeing Disability, *Public Culture* 13(3) :391-397.
- Miller T. (1993). *The well-tempered self: Citizenship, culture and the postmodern subject*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Milton, K. (2002). *Loving Nature: Towards an Ecology of Emotion*. London: Routledge.
- Minow M. (1990) *Making all the difference: inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Mol, A. (1998), Lived reality and the multiplicity of norms: a critical tribute to George Canguilhem, *Economy and Society*. 27(2 & 3): 274-284.
- Monaghan, P. (1998). Pioneering field of disability studies challenges established approaches and attitudes *Chronicle of Higher Education*. Ανάκτηση 25 Ιουνίου 2008 από <http://www.uic.edu/orgs/sds/articles.html>
- Morris, J. (1998). *Don't leave us out: Involving disabled children and young people with communication impairments*. York, UK: York Publishing Services.
- Morris, J. (2003) Including all children: finding out about the experiences of disabled children "Leeds: Disability Archive. Retrieved January 15 2007 from: <http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/morris/Including%20all%20children%20%20finding%20out%20about%20the%20experiences%20of%20disabled%20children.pdf> Morris, J. (Ed.) 1989. *Able Lives: women's experience of paralysis* (London, Women's Press).
- Morris, J. (1991). *Pride Against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*, London: The Women's Press.
- Morris, J. (1992). Personal and political: A feminist perspective on researching physical disability. *Disability, Handicap and Society* 7: 157–66.
- Morris, J. (1996). *Encounters with strangers: Feminism and disability*. London: The Women's Press.
- Moser I., (2005), On becoming Disabled and Articulating Alternatives, *Cultural Studies*, 19(6): 667-700. Murphy, R. F. (1987). *The body silent*. New York: Norton.
- Najarian, C.G. (2006). Deaf mothers, maternal thinking and intersections of gender and ability. *Scandinavian Journal of Disability Research* 8, nos. 2–3: 99–120.

- Nash, R. J. (1974). The convergence of anthropology and education. Στο G. D. Spindler (Ed.), *Educational and cultural process: Toward an anthropology of education*: 5–25. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Neisser, U. (1976) *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004) Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools, *British Educational Research Journal*, 30(1), 43–65.
- Norwich, B. (2008). 'Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement', *European Journal of Special Needs Education*, 23:4, 287 _ 304
- Nussbaum Martha C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003) 'Capabilities and disabilities: Justice for mentally retarded citizens', *Religion and Culture Web Forum*. Ανάκτηση 22-2-2009 στο <http://www.uchicago.edu/forum/index.php?=106>
- Nutall, Mark, (1998), States and Categories: Indigenous Models of Personhood in Northwest Greenland, in Richard Jenkins (ed.), *Questions of Competence: Culture, classification and Intellectual Disability*, pp. 176-193, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nye, A. (2000). "It's not philosophy." In *Decentering the center: Philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world*, ed. Uma Narayan and Sandra Harding. Bloomington: Indiana University Press.
- Okely, J. (1975) The self and scientism, *Journal of the Anthropology Society of Oxford*, 6, pp. 171–189.
- Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People* (Basingstoke, Macmillan).
- Oliver, M. (1990) *The Politics of Disablement* (Houndmills, Macmillan Education Ltd).
- Oliver, M. (1992) Changing the social relations of research production, *Disability Handicap & Society*, 7, pp. 101–114.
- Oliver, M. (1996) *Understanding Disability: from theory to practice* (Basingstoke, MacMillan).
- Oliver M. (1997) Emancipatory Research: Realistic goal or impossible dream? In *Doing Disability Research* edited by Colin Barnes and Geof Mercer. Leeds, The Disability Press, pp. 15-31.
- Oliver, M. (1999) Final accounts and the Parasite People, in M. Corker & S. French (Eds) *Disability Discourse*, pp. 183–191 (Buckingham, Open University Press

- Oliver, M., (2003), Doing Disability Research Two: Emancipatory Research (unit 6), *Culture, researching disability and changing practice* (CD rom Module Four) for MA Disability Studies(DL),Department of Sociology and Social Policy, University of Leeds,UK.
- Papadopoulos A.(1997), *An Analysis of support room provision in Greek primary schools*, unpublished PhD Thesis, University of Manchester, UK.
- Parker, I. (1997). *Psychoanalytic Culture*. London: Sage.Pelissier Cathrine(1991) The Anthropology of Teaching and Learning, *Annual Review of Anthropology*, 20:75-95.
- Peters S. (1996). The politics of disability identity. In L. Barton (Ed.), *Disability and society: Emerging issues and insights*, 215-234. New York: Pergamon.
- Peters, S. (2007). A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies* 18, no. 2: 98–108.
- Peters, S., and L. Fendler. (2003). Disability, flanerier, and the spectacle of normalcy. In *Dangerous encounters: Genealogy and ethnography*, ed. M. Tamboukou and S.J. Ball, 111–32. New York: Peter Lang.
- Peters, S., Gabel, S. and Symeonidou, S. (2009) ‘Resistance, transformation and the politics of hope: imagining a way forward for the disabled people’s movement’,*Disability & Society*,24:5,543 _ 556
- Pihlaja, Paivi (2008), ‘Behave yourself!’ Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties, *Disability and Society*, 23(1): 5-15.
- Pitt, V. (2003). *Integration versus segregation: The experience of a group of disabled students moving from mainstream to school into special needs further education*. Southampton, UK: University of Southampton.
- Player, J. (1984). The amorphous school. In *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies*, ed. I F Goodson, S J Ball, pp. 219–38. London; Philadelphia: Falmer Press.
- Powell, J. (2003) Constructing disability and social inequality early in the life course: the case of special education in Germany and the US. *Disability Studies Quarterly*, 23 (2): 57–75.
- Predaswat, Pimpawun (1992) Khi Thut, “The Disease of Social Loathing”: An Anthropology of the Stigma of Leprosy in Rural Northeast Thailand.PhD, University of California, San Francisco and Berkeley.
- Prewitt, K. (2005), (April). *Demography and democracy*. Εισήγηση στο συνέδριο της American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Priestley, M. (1999). Discourse and identity: Disabled children in mainstream high schools. In *Disability discourse*, ed. M. Corker and S. French, 92–102. Philadelphia, PA: Open University Press.

- Priestley, M. (2001). *Disability and the life course: Global perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 27, no. 2&3: 274-284.
- Priestley, M. and Davis, J M (1999) In and out of childhood: disabled children in adult worlds paper to be presented at the 'Mind the Gap' conference University of Leicester, September 1999.
- Priestley, M., Corker, M. & Watson, N. (2000) Unfinished business: disabled children and disability identities, *Disability Studies Quarterly*, 19
- Probyn E.,(2004), *Blush: Faces of Shame* Sydney: University of New South Wales Press.
- Rabinow, P. (1986) Representations as social facts: modernity & post-modernity in anthropology, in: G.E. Marcus & I. Clifford (Eds) *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*, pp. 234–261 (Berkeley, University of California Press).
- Rabinow, P. (Ed.) (1984). *The Foucault Reader* (London, Peregrine).
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reeve, D. (2002). Negotiating psycho-emotional dimensions and their influence on identity constructions. *Disability and Society* 17: 493–508.
- Reindall, S. M. (1999). Independence, dependence, interdependence: Some reflections on the subject and personal autonomy. *Disability & Society*, 14(3), 353–367. Ribbens, J. (1990) 'Interviewing- an "Unnatural Situation"?' , *Women's Studies International Forum*, 12 (6): 579-92.
- Ridler, K. (1996). 'If Not the Words: Shared Practical Activity and Friendship in Fieldwork', in M. Jackson (ed.) *Things As They Are: New Directions in Phenomenological Anthropology*, pp. 238–58. Bloomington: Indiana University Press.
- Rockwell, E. (2000). Teaching genres: a Bakhtinian approach. *Anthropology of Education Quarterly*, 31(3):260–82.
- Rogoff, B. et al. (2003). 'Firsthand Learning Through Intent Participation', *Annual Review of Psychology* 54: 175–203.
- Rolph, S., D. Atkinson, M. Nind, and J. Welshman, eds. (2005). *Witnesses to change: Families, learning difficulties and history*. Kidderminster, UK: Bild.
- Rorty, R. (1980) *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton, Princeton University Press).
- Rosaldo, M. (1984). 'Toward an Anthropology of Self and Feeling', in R. Shweder and R. LeVine (eds) *Culture*
- *Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, pp. 137–57. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rose N. (1993). Government, authority and expertise in advanced liberalism. *Economy and Society* 22(3): 283-99.
- Rose N. (1996). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society* 25(3): 327-56.
- Rose, G. A. & John, A. M. (2003) A focus group investigation into young children's understanding of mental health and their views on appropriate services for their age group, *Child, Care, Health and Development*, 29(6), 545-550.
- Rose, R. (1999) Children's rights and adult responsibilities. In D. Matheson and I. Grosvenor (eds), *An Introduction to the Study of Education* (London: David Fulton), 62-78.
- Sandahl, C.(2002). "Considering Disability: Disability Phenomenology's Role in Revolutionizing Theatrical Space." *Journal of Dramatic Theory and Criticism* 16.2: 17-32.
- Sangren, P. Steven .(2001). 'Fathers and Sons in a Patrilineal Mode of Production of Desire: Preliminary Analysis of the Story of Nezha from Fengshen Yanyi', pp. 186-223 in *Chinese Sociologics*. London: Athlone Press.
- Sapey, B., J. Stewart, and G. Donaldson. (2005). Increases in wheelchair use and perceptions of disablement. *Disability & Society* 20, no. 5: 489-507.
- Sartre J. P. (1966), *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology* (New York: Washington Square.
- Schutte, Ofelia. (2000). Cultural alterity: Cross-cultural communication and feminist theory in North-South contexts. In *Decentering the center: Philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world*, ed. Uma Narayan and Sandra Harding. Bloomington: Indiana University Press.
- Scully, J. L..(2002). "A Postmodern Disorder: Moral Encounters with Molecular Models of Disability." *Disability/ Postmodernity: Embodying Disability Theory*.Eds. Mairian Corker and Tom Shakespeare. London: Continuum: 48-61.
- Sebba, J. & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford, UK: Barnardos.
- Seremetakis N.(2001), Toxic Beauties: Medicine Information and Body Consumption in Transnational Europe, *Social Text* 68, Vol. 19, No. 3, Fall 2001: 115-129.
- Shakespeare, T. 1993. Disabled people's self-organization: A new social movement? *Disability, Handicap and Society* 8, no. 3: 249-64.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: Dustbins for disavowal? *Disability and Society* 9: 283-99.
- Shakespeare, T. (1996) Rules of engagement: doing disability research, *Disability & Society*, 11, pp. 115-119.

- Shakespeare, T. (1997) Researching disabled sexuality, in: C. BARNES & G.MERCER (Eds) *Doing Disability Research*, pp. 177–189 (Leeds, Disability Press).
- Shakespeare, T. (2000) *Help*. Birmingham: Venture Press.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (1998). Theoretical perspectives on research with disabled children. In C. Robinson, & K. Stalker (Eds.), *Growing up with disability* (pp. 13–27). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (1999) Theoretical perspectives on research with disabled children, in: C. ROBINSON & K. STALKER (Eds) *Growing Up With Disability*, pp. 13–28 (London, Jessica Kingsley).
- Shakespeare, T., and Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? In Research in social science and disability, Volume 2, *Exploring theories and expanding methodologies*, 9–28. Amsterdam: Elsevier Science.
- Shapiro, J. (1993) *No Pity: people with disabilities forging a new civil rights movement* (New York, Times Books). Shumway, D. (1989). *Michel Foucault* (Charlottesville, University Press of Virginia).
- Shuttleworth R. Kasnitz D. (2004). Stigma, Community, Ethnography: Joan Ablon's Contribution to the Anthropology of Impairment-Disability, *Medical Anthropology Quarterly*, 18(2): 141-161.
- Shuttleworth, R. (2002). Defusing the adverse context of disability and desirability as a practice of the self for men with cerebral palsy. In M. Corker and T. Shakespeare (Eds.), *Disability/postmodernity: Embodying disability theory*, 112-126. London/New York: Continuum.
- Shuttleworth, R. P. (1999). *Ethnographic process in anthropological research among disabled people*, paper presented at the 98th American Anthropological Association Meeting, Chicago, November.
- Shuttleworth, R. P. (2001). Symbolic contexts, embodied sensitivities and the lived experience of sexually relevant, interpersonal encounters for a man with severe cerebral palsy. In L. Rogers & B. Swadener (Editors.), *Semiotics and Dis/ability: Interrogating categories of difference*, pp 75-95, NY: SUNY Press.
- Silvers, A. (2002). The crooked timber of humanity: Disability, ideology and the aesthetic. In M. Corker and T. Shakespeare (Eds.), *Disability/postmodernity: Embodying disability theory*, 228-244. London/New York: Continuum.
- Silvers, A. (1998) Review of *Deaf and disabled or deafness disabled*. *Deaf Worlds* 14 (3): 31–32. Simeonsson, R., Carlson, D., Huntington, G., McMillen, J. & Brent,
- J. L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23(2), 49–63.
- Singh V & Ghai, A. (2009), Notions of self: lived realities of children with disabilities', *Disability & Society*, 24(2): 129 _ 145.

- Slee, R. (1996) Inclusive schooling in Australia? Not yet! *Cambridge Journal of Education*, 26, 19–33.
- Slee, R. (2001a) Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113–124.
- Slee, R. (2001b) Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 167–178.
- Snyder, S L., and D. T. Mitchell, (2001). “Re-Engaging the Body: Disability Studies and the Resistance to Embodiment.” *Public Culture* 13.3 (Fall 2001): 367–89.
- Soder, M. (1989), Disability as a social construct: the labelling approach revisited, *European Journal of Special Needs Education*, 4, pp. 117±129.
- Spindler, G. D. (Ed.). (2000). *Fifty years of anthropology and education:1950–2000*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stagoll, Cliff. (2005.) Plane. In *The Deleuze dictionary*, ed. Adrian Parr. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stanley, L. (1990). *Feminist praxis: Research, theory and epistemology in feminist sociology*. London: Routledge.
- Steiner M. (1994) ‘When another meets another: Coming 1-to-1’. *Anthropology of Work Review* 11(2–3), 10–11
- Stocking, G. (1973). *From chronology to ethnology: James Cowles Prichard and British anthropology 1800–1850*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stone, E. & Pristley, M. (1996) Parasites, pawns and partners: disability research and the role of non-disabled researchers, *British Journal of Sociology*, 47, pp. 699–716.
- Strathern, M. (1987). The limits of auto-anthropology. In *Anthropology at home*, edited by A. Jackson, 16–37. London: Tavistock.
- Strathern, M. (1996) Cutting the network, *Journal of the Royal Anthropological Institute* , vol. 2, pp. 517–535. Swain, J., & French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability and Society*, 15(4), 569–582.
- Tang, Jung-Chang, Tina G. Patterson, and Craig H. Kennedy. (2003). Identifying specific sensory modalities maintaining the stereotypy of students with profound multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 24: 433–51.
- Tedlock, B., Ethnography and Ethnographic Representation, in Denzin, N. and Lincoln, Y. (Eds.) (2001). *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tentomas, L., (2007), *An Ethnographic Study of Students Experiences of Life in a*

Special High School in Greece. MA Thesis, Department of Sociology and Social Policy, University of Leeds, UK.

- Thomas, C. (2001). Feminism and disability: The theoretical and political significance of the personal and the experiential. In L. Barton (Ed.), *Disability, politics and the struggle for change*, 48-58. London: David Fulton Publishers, Ltd.
- Thomas, C. (1999). *Female forms: Experiencing and understanding disability*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society* 19, no. 6: 569–83.
- Thomas, C. (2006). Disability and gender: Reflections and theory and research. *Scandinavian Journal of Disability Research* 8, nos. 2–3: 177–85.
- Thompson H. Richard (2003) Basing Educational Anthropology on the Education of Anthropologists: Can Bilingualism and Biculturalism Promote the Fundamental Goals of Anthropology Better than Multiculturalism? *Anthrology of Education Quarterly*, 34(1): 96-107.
- Thomson G. R. (2007), Shape Structures Story: Fresh and Feisty Stories about Disability. *Narative*, 15(1): 114-123.
- Thomson, R. G., (1997) *Extraordinary bodies. Figuring physical disability in American culture and literature* (New York, Columbia University Press).
- Thomson, R. G., (2001) Seeing the Disabled. Visual rhetorics of disability in popular photography, in: P. K. Longmore & L. Umansky (eds) *The New Disability History: American perspectives* (New York, New York University Press), pp. 335–374.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tomlinson, S. (1994) *Educational Reform and its Consequences* (London: IPPR/Rivers Oram).
- Tomlinson, S. (2001). Sociological perspectives on special and inclusive education. *Support for Learning*, 16(4), 191–192.
- Tregaskis, C., (2004a). Social model theories and non-disabled people: some possibilities for connection. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research*. Leeds: The Disability Press.
- Tregaskis, C., (2004b). *Constructions of disability: Researching the interface between disabled and nondisabled people*. London: Routledge.
- Tregaskis, Claire and Goodley, Dan (2005) 'Disability Research by Disabled and Non-Disabled People: Towards a Relational Methodology of Research Production', *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 363 - 374.
- Tremain S. (2006), Reproductive Freedom, Self-Regulation, and the Government of Impairment in Utero, *Hypatia*, 21(1): 36-52.

- Tremain, S. (ed.) (2005) *Foucault and the Government of Disability* (Ann Arbor, MI, University of Michigan Press).
- Triano, S. (2000) Categorical eligibility for special education: the enshrinement of the medical model in disability policy. *Disability Studies Quarterly*, 20 (4):399–412.
- Tripathi, I., and A. Agarwal. (2000). Chronic illness, symptoms and efficacy in children as related to some psychological characteristics of mothers. *Psychology and Developing Societies* 12, no. 1: 31–42.
- Tuval, S. & Orr, E, (2009) 'Social representations of inclusion and stratification: ethnographic research within two Israeli elementary schools', *Disability & Society*, 24(4):503-516.
- Tyler, S.A. (1986) Post-modern ethnography: from document of the occult to occult document, in: G.E.MARCUS & I. CLIFFORD (Eds) *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*, pp. 122–140 (Berkeley, University of California Press).
- Union of the Physically Impaired Against Segregation. (1975). Fundamental principles of disability. Ανάκτηση 21 Ιουνίου 2007 από <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/fundamental%20principles.pdf>
- Vestraete, P. (2007), Towards a Disabled Past: Some preliminary thoughts about the history of disability, governmentality and experience, *Educational Philosophy and Theory*, Journal compilation, Philosophy of Education Society of Australasia, pp 55-63.
- Vlachou Anastassia, Didaskalou Eleni and Argyrakouli Effi (2006), Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes, *European Journal of Special Needs Education* 21(2), pp. 201–216.
- Vlachou Balafouti, A. (2001) The process of change and the politics of resistance in educational contexts. In L. Barton (ed.), *Disability, Politics & the Struggle for Change* (London: David Fulton), 110–125.
- Vlachou, A. (2004) 'Education and inclusive policy-making: implications for research and practice', *International Journal of Inclusive Education*, 8:1, 3 _ 21.
- Waksler, F. (Ed.) (1991) *Studying the social world of children: sociological readings* (London, Falmer).
- Walker A., (1997), Introduction: The Strategy of Inequality, in Walker A. & Walker C (eds), *Britain Divided: The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s*, London, Child Poverty Action Group, pp. 1-13.
- Ware, Jean. (2003). *Creating a responsive environment for people with profound and multiple learning difficulties*, 2nd, ed. London. David Fulton.
- Watermeyer, B. (2002). Blindness, attachment and self: Psychoanalysis and ideology. *Free Associations* 49: 335–52.
- Watermeyer, B. (2006). Disability and psychoanalysis. In *Disability and social change: A South African agenda*, ed

- B. Watermeyer, L. Swartz, M. Schneider, T. Lorenzo, and M. Priestley, 31–43. Pretoria: HSRC Press.
- Watermeyer, B. and Swartz, L.(2008). 'Conceptualising the psycho-emotional aspects of disability and impairment: the distortion of personal and psychic boundaries', *Disability & Society*, 23:6, 599 _ 610.
- Watson S. (2000). Foucault and the study of social policy. Στο *Rethinking social policy*, eds G Lewis, S Gewirtz and J Clarke, 66–77. London: Open University/Sage Publications.
- Watson, N., T. Shakespeare, S. Cunningham-Burley, C. Barnes, M. Corker, J. Davis, and M. Priestley. (1999). *Life as a 'disabled' child: A qualitative study of young people's experiences and perspectives, Final Report. Edinburgh and Leeds: Universities of Edinburgh and Leeds.*
- Wedell, K., Stevens, C., & Walker, T. (2000). Points from the SENCo-Forum: Putting 'inclusion' into practice. *British Journal of Special Education*, 27(2), 100.
- Weir, Lorna. (1996). Recent developments in the government of pregnancy. *Economy and Society* 25, no. 3: 372–92.
- Weis L. (1985). *Between Two Worlds: Black Students in an Urban Community College*. Boston: Routledge, Kegan and Paul.
- Weis L. (1988). *Class, Race and Gender in American Education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Welsh, P. and Brassart, J. (2002) Poverty, deprivation and the politics of educational inclusion in Thanet and Lille. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 127–141.
- Wendell, S. (1996). *The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability*. New York: Routledge.
- Whitty, G. (1997) Creating quasi-markets in England: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22, 1–45.
- Wiepzbicka Anna, (1996) *Semantics: Primes and Universals*. Oxford: Oxford University Press
- Wiepzbicka Anna, (2004), Emotion and Culture: Arguing with Martha Nussbaum. *Ethos*, 31(4): 577-600.
- Wikan, U. (1992). 'Beyond the Words: The Power of Resonance', *American Ethnologist* 19(3): 460–82.
- Wilde, Oscar. (1908). *Lady Windemere's Fan*. London: Thoemmes. Reprint, London: Routledge, 1993.
- Willersley, R. (2004). 'Not Animal, Not Not-Animal: Hunting, Imitation and

Empathetic Knowledge Among the Siberian Yukaghirs', *Journal of the Royal Anthropological Institute* 10(3): 629–52.

- Williams, R. (1977).. *Marxism and literature*. London: Oxford University Press.
- Wishart, J. & Manning, G. (1996). Trainee teachers' attitudes to inclusive education for children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(1), 56–65.
- Wispé, L. (1986). 'The Distinction Between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, A Word is Needed', *Journal of Personality and Social Psychology* 50(2): 314–21.
- Wolfenberger, W. (1992). *A Brief Introduction to Social Role Valorisation: as a higher-order concept for structuring human service*, 2nd edn (Burwood, Deakin University).
- Woodtll, G. (1994) The social semiotics of disability, στο: M.H. RIOUSE & M. BACH (Eds) *Disability is not Measles*, pp. 207–216 (North York: Ontario, L'Institut Roehrer).
- Yanal, Robert J. (1999). *Paradoxes of Emotion and Fiction*, University Park PA, Pennsylvania, Penn-State Press.
- Yon D. A., (1999), Pedagogy and the 'problem' of difference: on reading community in 'The Darker Side of Black. *Qualitative. Studies in Education* 12(6):623–41.
- Yon D. A.,(2003), Highlights and Overview of the History of Educational Anthropology, *Annual Review of Anthropology*, 32, pp. 411-29.
- Yon D.A., (2000), *Elusive Culture: Schooling, Race and Identity in Global Times*. Albany: SUNY Press.
- Yude, C. & Goodman, R. (1999). Peer problems of 9- to 11-year old children with hemiplegia in mainstream schools. Can these be predicted? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 41, 4–8.
- Zola, I.K. (1991). Bringing our bodies and ourselves back in: re_ections on a past, present, and future 'medical sociology', *Journal of Health and Social Behaviour*, 32(3), pp. 1–16.
- Zomiou-Sideri A., Deropoulou-Deroub E., Karagianni P. and Spandagou I., (2006), Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No. 2–3, pp. 279–291.
- Zuriff G.E. (1996) The myths of learning disabilities: the social construction of a disorder. *Public Affairs Quarterly*, 10 (4): 395–405.

ΠΑΙΔΙΑ
ΕΞΟΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΟΙΚΟΣΥΤΑ

