

Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;

Τόμ. 1 (2018)

Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'



**Ενταξιακή Εκπαίδευση και χωρικοί σχεδιασμοί:
Πέρα από την προσβασιμότητα**

Παρασκευή Κιού (Paraskevi Kiou)

doi: [10.12681/χπ.1414](https://doi.org/10.12681/χπ.1414)

Ενταξιακή Εκπαίδευση και χωρικοί σχεδιασμοί: Πέρα από την προσβασιμότητα

Inclusive Education and spatial design: Beyond accessibility

Παρασκευή Κιού

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ένταξη των μαθητών/τριων με αναπηρία αλλά και άλλων αποκλεισμένων ομάδων στο γενικό σχολείο έχει αποτελέσει κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αρκετά συστήματα, με αποτέλεσμα πλήθος δράσεων να έχουν υλοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση. Στην αρχιτεκτονική παρουσιάζεται επίσης η ίδια στροφή προς μια πιο ενταξιακή κατεύθυνση στον σχεδιασμό (inclusive design, universal design, design for all κ.α.), όπου ο/η χρήστης/στρια του κάθε χώρου, δεν αντιμετωπίζεται ως ασθενής και χρήζων/ουσα βοήθειας αλλά ως πολίτης ο/η οποίος/α περιθωριοποιείται και αποκλείεται από το δημόσιο χώρο λόγω των περισσότερο ή λιγότερο εμφανών εμποδίων που τίθενται από το κοινωνικό αλλά χωρικό του περιβάλλον. Παρόλη την μετατόπιση στην αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και την αρχιτεκτονική δεν βλέπουμε τα αντίστοιχα αποτελέσματα σε επίπεδο πρακτικής.

Μέσα από αυτή την εισήγηση θα γίνει μια προσπάθεια να παρουσιαστούν και να αναλυθούν οι λόγοι της αδυναμίας υλοποίησης εκπαιδευτικών και αρχιτεκτονικών σχεδιασμών που αφορούν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και στους χώρους της αλλά και πως αυτή η χωροποίηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών σχέσεων κατασκευάζουν και διαιώνίζουν «ανάπηρες» ταυτότητες που συμβάλουν στην ομαλοποίηση, την πειθάρχηση και τον έλεγχο των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως διαφορετικοί.

λέξεις-κλειδιά: ενταξιακή εκπαίδευση, αναπηρία, αρχιτεκτονικός σχεδιασμός, προσβασιμότητα.

Paraskevi Kiou

Special Education teacher in Preschool settings

Abstract

In recent years Inclusion has been the main issue on the agenda of education policy reforms on an International and national level. Numerous actions have been implemented in order to promote the right of disabled, as well as other excluded/disadvantaged students to appropriate high quality education. At the same time a shift to a more inclusive design has taken place on the field of architecture (inclusive design, universal design, design for all etc.). Under this prism the user is not seen as a person in need, but as a citizen who is marginalized and excluded from the public terrain due more to societal barriers than physical restraint. Despite this shift to a more inclusive direction on disability issues, in both architectural and educational level, little change has been achieved.

This paper attempts to present and analyze why those changes have failed to provide equal spatial and educational access to all students. Moreover is trying to explore the spatialization of educational and societal relations, which create and perpetuate disabled

identities leading to normalization, discipline and control of those students labelled as different.

keywords: Inclusive education, disability, architectural design, accessibility.

Εισαγωγή

Οι σχολικοί χώροι ακόμη και σήμερα αποκλείουν παιδιά, κυριολεκτικά και μεταφορικά. Παιδιά που χαρακτηρίζονται ως διαφορετικά, μεταφέρονται σε χώρους άλλους, σχεδιασμένους «ειδικά», εκπαιδευτικά και αρχιτεκτονικά. Κι όταν αναφερόμαστε στα «άλλα» παιδιά, μιλάμε για τα παιδιά που φέρουν την ταμπέλα μαθητές με αναπηρίες ή με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Γιατί χώροι που σχεδιάζονται για την εκπαίδευση παιδιών δεν περιλαμβάνουν όλα τα παιδιά; Γιατί χωρικοί σχεδιασμοί που αφορούν την εκπαιδευτική πρόσβαση, φυσική και μεταφορική συνεχίζουν να αποκλείουν και να διαχωρίζουν τον μαθητικό πληθυσμό; Γιατί ενώ υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον πάνω σε ζητήματα δικαιωμάτων και κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία αλλά και άλλων αποκλεισμένων ομάδων, την ίδια στιγμή υπάρχουν αυξανόμενες αποδείξεις για την εφαρμογή πρακτικών αποκλεισμού και περεταίρω αναπηροποίησής τους;

Η παράδοση της ειδικής αγωγής, η στρέβλωση της φιλοσοφίας της ένταξης, η ιατροκεντρική/κλινική προσέγγιση της αναπηρίας και η αναπαραγωγή στερεοτύπων έχουν ως αποτέλεσμα τον χωρικό διαχωρισμό και τον αποκλεισμό κάποιων παιδιών βάση των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Η αδυναμία κατανόησης και εφαρμογής της ενταξιακής φιλοσοφίας σε επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και σε επίπεδο αρχιτεκτονικού σχεδιασμού οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ισχυρή επίδραση της ιατροκεντρικής/κλινικής προσέγγισης αλλά και των στερεοτύπων απέναντι στην αναπηρία. Η παράδοση της ειδικής αγωγής αλλά και η στρέβλωση της φιλοσοφίας της ένταξης έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζεται η ενταξιακή εκπαίδευση ως το νέο πρόσωπο της ειδικής αγωγής που έχει ως αποτέλεσμα τον χωρικό διαχωρισμό και τον αποκλεισμό κάποιων παιδιών βάση των ατομικών τους χαρακτηριστικών και μιας ιατροκεντρικής/κλινικής προσέγγισης που παθολογικοποιεί το σώμα και αποσιωπά τις κοινωνικές πτυχές της κατάστασης της αναπηρίας. Η χωροποίηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών σχέσεων κατασκευάζει «ανάπηρες» ταυτότητες, οι οποίες έχουν τα χαρακτηριστικά του κατώτερου, του «άλλου», του αποκλίνοντα από το μέσο όρο και συμβάλουν στην ομαλοποίηση, το στιγματισμό και τον αποκλεισμό μαθητών που χαρακτηρίζονται ως διαφορετικοί. Στην ανάλυση που ακολουθεί θα γίνει μια προσπάθεια να αναδειχθούν οι λόγοι που δεν επιτρέπουν την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στην εκπαίδευση και την αρχιτεκτονική.

Ο σημαντικός παράγοντας Χώρος

Ο χώρος παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία, την κοινωνική ανάπτυξη και τη δημιουργία ταυτότητας. Επί της ουσίας το χτισμένο περιβάλλον είναι ένα κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν όπου παράγονται και αναπαράγονται σχέσεις εξουσίας. Έτσι στην περίπτωση της αναπηρίας, σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση ο χώρος σκοπό έχει να διαιωνίσει την κυριαρχία των «αρτιμελών». Οι δυτικές κοινωνίες, ως ηγεμονικές κοινωνίες, δίνουν προτεραιότητα και έμφαση σε συγκεκριμένους τύπους

σωμάτων, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όσον αφορά στην κίνηση και την κινητικότητα (Imrie 2000:1642, Gleeson 1999). Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση στα μέσα μεταφοράς (Massey 1994, Matrix 1984), αλλά και άτομα από εθνικές μειονότητες πολλές φορές δεν μπορούν να μετακινηθούν ελεύθερα σε συγκεκριμένες περιοχές από το φόβο ρατσιστικών επιθέσεων. Επιπρόσθετα οι ηλικιωμένοι περιορίζονται στις μετακινήσεις τους εξαιτίας του φτωχού σχεδιασμού (στενά πεζοδρόμια, σκαλιά, μεγάλες κλίσεις) του δημόσιου χώρου (Imrie 2000).

Όσον αφορά στην αναπηρία η ηγεμονία των αρτιμελών εκφράζεται στο χώρο με τη δημιουργία ξεχωριστών τόπων που προορίζονται για τους ανάπηρους. Μέσα σε αυτούς τους χώρους το κοινωνικό με το χωρικό διαπλέκονται χωροποιώντας την κοινωνική ζωή και αντίστροφα. Για παράδειγμα μπορούμε να καταλάβουμε την δημιουργία της ανάπηρης ταυτότητας και μέσα από τη δημιουργία του ανάπηρου χώρου, ως ξεχωριστού και ειδικού, μέσα στον οποίο τα άτομα με αναπηρία ελέγχονται και «προστατεύονται» αλλά κυρίως προστατεύουν την υπόλοιπη κοινωνία από κάθε συνδιαλλαγή με αυτούς. Άσυλα, κέντρα ημέρας, ειδικές υπηρεσίες μετακίνησης είναι μερικά παραδείγματα χωροποίησης της κοινωνικής ζωής των αναπήρων (Imrie 2000a: 5-24, Gleeson 1999).

Με τον ίδιο τρόπο στην εκπαίδευση ο χώρος χρησιμοποιείται για να παράγει και να αναπαράγει σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε ομάδες, διατηρώντας και αναδιαμορφώνοντας παλιές ανισότητες και αποκλεισμούς και υποστηρίζοντας την ανάδειξη νέων. Στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία ξεχωριστοί χώροι κατασκευάζονται και προορίζονται για να κρατάνε τα άτομα με αναπηρία «στο δικό τους χώρο» είτε αυτό ονομάζεται Ειδικό Σχολείο είτε αυτό ονομάζεται Τμήμα Ένταξης, όπου μαθητές με αναπηρία αποσύρονται από την κανονική τάξη και διδάσκονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες μαθητών με παρόμοιο μαθησιακό προφίλ σε ξεχωριστή αίθουσα.

Στερεότυπα και προκαταλήψεις για την αναπηρία

Βάση ποιού χαρακτηριστικού όμως κάποια παιδιά αποκλείονται από τη μαθησιακή διαδικασία ενός τυπικού σχολείου και μιας τυπικής τάξης και πάνω σε ποιο στερεότυπο χτίζεται και διατηρείται αυτός ο εκπαιδευτικός και χωρικός διαχωρισμός; Πώς έχουν προκύψει οι προκαταλήψεις αυτές να θεωρούνται από όλους τους υπόλοιπους ως «φυσικές» και αντικειμενικές αλήθειες βάσει των οποίων δικαιολογείται και δεν αμφισβητείται ο αποκλεισμός μιας ολόκληρης ομάδας μαθητών; Η αβίαστη απάντηση που συνήθως δίνεται είναι η αναπηρία, η βλάβη, το ελάττωμα. Όταν προσδιορίζουμε τα άτομα με βλάβες ως ανάπηρα, αυτομάτως, δηλώνουμε ότι ανήκουν σε εκείνη την κατηγορία ανθρώπων που δεν διαθέτουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε «φυσιολογικές» δραστηριότητες, εξαιτίας της «ανώμαλης» σωματικής ή διανοητικής «ανεπάρκειας» ή «ανικανότητάς» τους (Thomas 2004). Η πορεία είναι επαγωγική και φαντάζει απολύτως φυσιολογική. Η βλάβη ισούται με αναπηρία η οποία συνεπάγεται με περιορισμό και αποκλεισμό. Δεν θα μπορούσε να μην φαντάζει φυσιολογική αφού κυριαρχεί απόλυτα στον Λόγο και στις επιστήμες για 200 σχεδόν χρόνια. Η κυριαρχία του ιατρικού επαγγέλματος μαζί με την άνοδο του καπιταλισμού δημιούργησαν τις προϋποθέσεις αυτές ώστε βλάβη και αναπηρία να γίνουν όροι συνώνυμοι. Το ιατρικό επάγγελμα ανέλαβε την αποκατάσταση και την βελτίωση της λειτουργικότητας των σωμάτων,

προσδιόρισε τα όρια της εξέλιξής του, όρισε τον τρόπο εκπαίδευσής του και απέδωσε την οποιαδήποτε αποτυχία στην προσπάθεια ομαλοποίησης στο ίδιο του άτομο. Τα άτομα με αναπηρία αποκλείστηκαν από δεδομένα κοινωνικά αγαθά, τους αρνηθήκανε πολιτικά δικαιώματα, παραβιάστηκαν τα σώματά τους, γίνανε αντικείμενα λαιμοδείας, υπέστησαν καταπίεση, αδικία και αποκλεισμό. Μέσα από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας οι ανάπηροι ετικετοποιήθηκαν ως λειψοί, ανίκανοι, αδύναμοι, μειονεκτικοί, εξαρτημένοι από άλλους (άτομα, θεσμούς, φιλανθρωπικές οργανώσεις), ως άτομα που ζουν μια τραγική ζωή, ή ως ήρωες της ζωής.

Το αναπηρικό κίνημα που δημιουργήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 60 αποφάσισε να αντιταχθεί σε αυτό το ιδιότυπο απαρνητχάντι, να αναδείξει τους λόγους της καταπίεσης και του αποκλεισμού που συντελούνταν σε βάρος των ατόμων με αναπηρία, αμφισβητώντας τους Λόγους της εξάρτησης, της φιλανθρωπίας και της ιατροποίησης που είχαν προσδιορίσει την αναπηρία από την Βιομηχανική εποχή και μετά, διεκδικώντας σθεναρά ισότιμη συμμετοχή στον κοινωνικό, εργασιακό και εκπαιδευτικό βίο. Η Ένωση των Σωματικά Μειονεκτούντων ενάντια στο Διαχωρισμό (UPIAS) τάσσονταν υπέρ της οργανωμένης καταπολέμησης των διακρίσεων εις βάρος των αναπήρων με το σκεπτικό ότι η αναπηρία αποτελεί μάλλον ένα κοινωνικό πρόβλημα, παρά απόρροια κάποιου φυσικού νόμου ή σωματικού ελαττώματος. Η διαφοροποίηση μεταξύ αναπηρίας και βλάβης ήταν η κίνηση που αποτέλεσε τη θεωρητική βάση του «κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας». Η μελέτη της αναπηρίας είχε υποστεί πια μια μεταμόρφωση κι από εκεί που θεωρούνταν ένα αντικειμενικό ιατρικό δεδομένο, μέσω του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, άρχισε να γίνεται αντιληπτή ως μια συνέπεια συγκεκριμένων σχέσεων εξουσίας. Με τον ορισμό της αναπηρίας να μην είναι πλέον σωματοκεντρικός, αλλά κοινωνικοπολιτικός άρχισαν να σκιαγραφούνται το φάσμα, η μορφή και τα είδη των διακρίσεων που καθιστούσαν τον κόσμο ένα μέρος εχθρικό για τους ανάπηρους.

Όλη αυτή η αλλαγή και η μετατόπιση των ζητημάτων που προκύπτουν από το άτομο στην κοινωνία και από το ατομικό στο συλλογικό, έφερε μια σειρά από αλλαγές που αποτυπώθηκαν σε διάφορους επιστημονικούς τομείς. Η τάση που δημιουργήθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης ονομάστηκε ενταξιακή εκπαίδευση 'inclusive education' και στην αρχιτεκτονική ονομάστηκε καθολικός σχεδιασμός 'universal design', ή ενταξιακός σχεδιασμός 'inclusive design', ή σχεδιασμός χωρίς εμπόδια 'barrier-free design' (Story et al. 1998, Freund 2010). Και οι δύο κλάδοι, μέσα από την ένταξη σκοπό είχαν να δημιουργήσουν κατάλληλα περιβάλλοντα εκπαιδευτικά και χωρικά ώστε όλα τα άτομα, που είτε χαρακτηρίζονται ως ανάπηρα είτε όχι, να απολαμβάνουν ισότιμη αναγνώριση, σεβασμό, αντιμετώπιση και πρόσβαση ανεξαρτήτως διαφορών. Οι αρχές της ένταξης έθεσαν υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη τάση στην αρχιτεκτονική που σχεδιάζει πάνω σε ένα ιδεατό σώμα αλλά και την κυρίαρχη αρχιτεκτονική της φοίτησης στα σχολεία όπου απευθύνονταν σε συγκεκριμένα μαθησιακά προφίλ μαθητών.

Τελικά όμως 40 χρόνια περίπου μετά, και ύστερα από πληθώρα οδηγιών, εγκυκλίων, νόμων, προτάσεων, οι ανάπηροι μαθητές συνεχίζουν να μην έχουν πρόσβαση στην γενική εκπαίδευση και επιπλέον να δημιουργούνται καινούργιες αναπηρίες. Οι 22 διαγνωστικές κατηγορίες που συμπεριλαμβάνονταν στο DSM¹ που προβλέπονταν το 1917, έγιναν 297 το 2012 στην τελευταία αναθεώρησή του (Slee 2012). Επίσης καινούριες κατηγορίες κατασκευάζονται μέσα από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα π.χ. σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.

¹ Ψυχομετρικό εργαλείο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Ένωσης

Η εκπαιδευτική πολιτική όπως προωθείται σήμερα ευθυγραμμίζεται με τις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας που απαιτεί αποτελεσματικότητα, σχέση τιμής και απόδοσης, αριστεία και ανταγωνιστικότητα. Μέσα σε ένα τέτοιο σχολείο ενδυναμώνονται οι μηχανισμοί επιλογής που αναπαράγουν ανισότητες και αυξάνονται οι αποκλεισμοί και η περιθωριοποίηση, εντάσσοντας μέσα στο δυναμικό τους μόνο τα «ικανά» παιδιά. Το σχολείο της αγοράς, κατασκευάζει καινούργιες αναπηρίες μέσα από αναλυτικά προγράμματα που προωθούν την επιλογή, την εντατικοποίηση και την αριστεία και έτσι οδηγεί συστηματικά στην αποτυχία ορισμένες ομάδες μαθητών (Armstrong 1999, Ζώνιου-Σιδέρη 2004a). Σε γενικές γραμμές η ειδική αγωγή αναλαμβάνει ό,τι ενοχλεί ή όπου αποτυγχάνει η γενική εκπαίδευση (Slee 2011, Slee 2012). Όσον αφορά στην αρχιτεκτονική ο ενταξιακός σχεδιασμός παραμένει ένας τύπος άγνωστος για τους περισσότερους αρχιτέκτονες τόσο εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο (Imrie and Hall 2004).

Αδυναμία εφαρμογής των ενταξιακών αρχών της εκπαίδευσης και της αρχιτεκτονικής στην πράξη

Σύμφωνα με τα στοιχεία που ενσωμάτωσε η χώρα μας στη 2η και 3η Ενοποιημένη Περιοδική της Έκθεση προς την Επιτροπή του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το εκπαιδευτικό έτος 2010-2011 μόνο 24.105 παιδιά με αναπηρίες φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (19.922 σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 4.183 σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 850 παιδιά με αναπηρίες φοιτούσαν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης και λάμβαναν βοήθεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος από εξειδικευμένο προσωπικό) και 7.656 παιδιά σε ειδικά σχολεία (3.583 σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 4.073 σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Αυτό σημαίνει ότι εκ των 200.000 παιδιών με αναπηρίες, που ζουν στη χώρα μας, μόνο τα 31.761 φοιτούν σε κάποιο σχολείο, δηλαδή μόλις το 15%.² Τα εν λόγω γενικά αριθμητικά στοιχεία, παρά το γεγονός, ότι δεν έχουν επικαιροποιηθεί περαιτέρω, συνιστούν έναν σημαντικό δείκτη εκτίμησης ως ένα βαθμό της διαλαμβανόμενης στο χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία σχολικής διαρροής και του αποκλεισμού τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Στο μέτρο, όμως, που Εθνικό Μητρώο Καταγραφής των παιδιών με αναπηρία και των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας δεν υφίσταται, η όποια εκτίμηση είναι επισφαλής (ActionAid Hellas 2014).

Αντίστοιχα δεν έχει αναληφθεί, μέχρι σήμερα, καμιά πρωτοβουλία από τις αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες ώστε να μελετηθούν οι πολεοδομικοί και χωροταξικοί ορισμοί της στέγασής των Σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής. Το κείμενο «Οδηγίες Σχεδιασμού για την Αυτόνομη Διακίνηση και Διαβίωση ΑμεΑ» που συντάχθηκε από το ΥΠΕΧΩΔΕ από το 1986 έως το 1990 είναι ένα από τα κείμενα που προσδιορίζουν και προβλέπουν τον τρόπο πρόσβασης σε σχολικούς και μη χώρους, το οποίο όμως είναι μια απλή

² Βλ. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Δεύτερη και Τρίτη Ενοποιημένη Περιοδική Έκθεση της Ελλάδας, παρ. 306: <http://www.0-18.gr/downloads/metafrasi-ethnikis-ekthesis-dsdp-ypoyrgeio-eksoterikon>. Σχετικά με τα παρατιθέμενα στατιστικά στοιχεία βλ. Committee on the Rights of the Child, Implementation of the Convention on the Rights of the Child List of issues concerning additional and updated information related to the second and third combined periodic report of Greece (CRC/C/GRC/2-3),σελ.33 http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC_C_GRC_Q_2-3_Add1.pdf.

οδηγία χωρίς να είναι υποχρεωτική η τήρησή του. Πέραν τούτου οι οδηγίες αυτές άλλοτε δεν τηρούνται και άλλοτε οι προσαρμογές δεν είναι κατάλληλες και δεν εξυπηρετούν τα ΑμεΑ. Επιπλέον πολλά από τα κτήρια έχουν κατασκευαστεί πριν από το 1990 με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αντίστοιχος σχεδιασμός και να μην είναι απαραίτητη η αλλαγή τους προκειμένου να γίνουν προσβάσιμα.

Έρευνα που διεξήχθη σε 12 νομούς της Ελλάδας σχετικά με την καταλληλότητα των αιθουσών όπου λειτουργούν Τμήματα Ένταξης, μας δείχνει ότι από τα 510 Τμήματα Ένταξης μόνο τα 98 (ποσοστό 19,22%) στεγάζονται σε κατάλληλες αίθουσες που μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία με τον απαραίτητο εξοπλισμό και παιδαγωγικό υλικό. Ενώ 412 Τμήματα Ένταξης στεγάζονται σε ακατάλληλες και ανεπαρκείς αίθουσες που έχουν ως συνεπακόλουθο πλήθος αρνητικών συνεπειών στην παιδαγωγική σχέση μαθητή – δασκάλου αλλά κυρίως στην δόμηση της ανάπηρης ταυτότητας από το μαθητή και την αναπαραγωγή από το υπόλοιπο σχολικό πλαίσιο (Ευσταθίου 2007).

Αντίστοιχα, στην ίδια έρευνα που διεξήχθη σε 6 Νομούς της Ελλάδας για την καταλληλότητα των κτηρίων σε ειδικά πλαίσια, από τα 50 ειδικά σχολεία (ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικά σχολεία και ΕΕΕΕΚ) μόνον τα 10, ποσοστό 20%, στεγάζονται σε κατάλληλα κτίρια. Ενώ 40 ειδικά σχολεία (ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικά σχολεία και ΕΕΕΕΚ), ποσοστό 80%, στεγάζονται σε ακατάλληλα κτίρια με ανεπαρκείς αίθουσες και σε περιορισμένης χωρητικότητας αυλές με συνέπεια όχι μόνο στην παιδαγωγική σχέση μαθητή δασκάλου αλλά και την ψυχοσωματική υγεία και ασφάλεια του μαθητικού πληθυσμού (Ευσταθίου 2007).

Σε έρευνα της Παπαδοπούλου (2016), τα Τμήματα Ένταξης, σε ένα μικρό δείγμα σχολείων σε περιοχή της Αττικής, στεγάζονται σε χώρους που χρησιμοποιούνταν πριν και σε μερικές περιπτώσεις ταυτόχρονα ως βιβλιοθήκη, αποθήκη, κουζίνα, λυόμενη τάξη, αίθουσα υπολογιστών, τάξη υποδοχής, διάδρομος. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θεωρούν τις τάξεις ακατάλληλες ως προς το μέγεθος, την απόσταση από τις τουαλέτες, την φωτεινότητα, την θέρμανση και την ψύξη, την απόσταση από το προαύλιο και την πόρτα εισόδου αλλά και γενικότερα την πρόσβαση προς το κτήριο αλλά και μέσα σε αυτό. Επισημαίνουν δε ότι ο κτιριακός σχεδιασμός και η κτηριακή υποδομή των σχολείων αποκλείει τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικό προσωπικό.

Αν και η Ένταξη δεν ταυτίζεται με το Τμήμα Ένταξης του σχολείου είναι χαρακτηριστικός ο συμβολικός χαρακτήρας που περικλείει η επιλογή τοποθέτησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δομής μέσα στο γενικό σχολείο σε σχέση με τους δρώντες και το χώρο.

Λόγοι αποτυχίας εφαρμογής των Αρχών της Ένταξης στην εκπαίδευση και την Αρχιτεκτονική

Βασικοί λόγοι της δυσκολίας εφαρμογής των αρχών της ένταξης στα πεδία της εκπαίδευσης και της αρχιτεκτονικής αποτελεί το γεγονός α) της έλλειψης πολιτικής βούλησης, β) της ελλειμματικής προσέγγισης της αναπηρίας, η οποία στηρίζει και αναπαράγει στερεότυπα του ανάπηρου ως παθητικού και ανίκανου, γ) της ηγεμονίας των ειδικών επαγγελμάτων, δ) της παραποίησης του όρου της ένταξης ε) της επιβολής όρων της ελεύθερης αγοράς στ/ της ελλιπής ή μηδαμινής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των αρχιτεκτόνων σε ζητήματα ένταξης.

Έλλειψη πολιτικής βούλησης

Τα στοιχεία δείχνουν ότι η εφαρμογή των οδηγιών πρόσβασης είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη, καθώς λίγες χώρες έχουν αναπτύξει τους κατάλληλους μηχανισμούς και διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης των νόμων που οι ίδιοι έχουν θεσπίσει. Ο Doyle (1995: 336) σχολιάζει την αποτυχία εφαρμογής νομοθεσίας σε σχέση με την αναπηρία «μπορεί σε μεγάλο βαθμό, αν όχι εντελώς, να εξηγηθεί από την έλλειψη δέσμευσης και αδυναμία ελέγχου εφαρμογής της νομοθεσίας». Επίσης τα χαλαρά χρονοδιαγράμματα και η έλλειψη δέσμευσης για δημόσια χρηματοδότηση είναι αιτίες για την μη επίτευξη διαρθρωτικών αλλαγών ώστε να προωθηθεί η ισότητα ευκαιριών και η πρόσβαση ατόμων με αναπηρία (Doyle 1995:345). Αν και ένας νόμος του κράτους μπορεί να διατυπώσει τα καθήκοντα των υπευθύνων απέναντι σε κοινωνικές ομάδες και σε άτομα και να διασφαλίσει τα συμφέροντα και τα δικαιώματα των ατόμων αυτών, το γεγονός όμως αυτό από μόνο του δεν αρκεί για να άρει τις ανισότητες.

Η απουσία εφαρμογής των νόμων και αποτελεσματικής επίλυσης των ζητημάτων πρόσβασης δεν μπορεί επίσης να αποδίδεται υπεραπλουστευτικά στην δαιδαλώδη γραφειοκρατία και στις πιθανές παραλήψεις ή αβλεψίες απρόσωπων υπαλλήλων. Το κράτος από την άλλη και οι φορείς που το απαρτίζουν και στους οποίους ανατίθεται η δυνατότητα του σχεδιασμού μιας πολιτικής κοινωνικής ή εκπαιδευτικής, δεν είναι ούτε ανεξάρτητοι και αντικειμενικοί αλλά ούτε και πολιτικά ουδέτεροι. Τα κίνητρά διαμόρφωσής της μιας ή της άλλης πολιτικής επίσης δεν είναι αλτρουιστικά και δεν αποσκοπούν πάντα στο καλό του πολίτη ή όλου του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι πίσω από ζητήματα που θεωρούνται και είναι πολιτικά, όπως αυτό της αναπηρίας αλλά και γενικότερα της εκπαίδευσης, θα πρέπει να τίθενται κάποια ερωτήματα όπως ποιος κερδίζει τι από την συγκεκριμένη πολιτική, πως ωφελούνται αυτοί που επηρεάζονται από την πολιτική, γιατί επωφελούνται συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων και ποιες συνέπειες έχει αυτό στις ομάδες που δεν επωφελούνται (Barton 1997).

Φονξιοναλιστική και ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας

Ένα πρόβλημα στην εφαρμογή πολιτικών ενταξιακού σχεδιασμού είναι η παραδοσιακή επικέντρωση σε ζητήματα ειδικών αναγκών. Η ερμηνευτική προσέγγιση της αναπηρίας μέσα από το πρίσμα της ελλειμματικής προσέγγισης που οδηγεί στην ομαλοποίηση και στη συμμόρφωση, τελικά γίνονται τροχοπέδη στους σκοπούς του ενταξιακού σχεδιασμού. Επίσης η τοποθέτηση του inclusive design στο τέλος όλης της διαδικασίας του σχεδιασμού, μέσω προκαθορισμένων οδηγιών και έτοιμων λύσεων, δημιουργεί και διαιώνίζει παραδοχές κανονικότητας, οι οποίες επιπλέον ταυτίζουν την αναπηρία με τεχνικές και λειτουργικές λύσεις όσον αφορά το σχεδιασμό. Είναι σύνηθες η αναπηρία στην αρχιτεκτονική όπως και στην εκπαίδευση να αντιμετωπίζονται με έναν φονξιοναλιστικό τρόπο. Συχνά, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, όταν πρέπει να σχεδιαστεί ένα κτήριο που αφορά και στην πρόσβαση αναπήρων η προσοχή εστιάζεται σε τεχνικά και πρακτικά ζητήματα όπου τα άτομα με αναπηρία περιγράφονται σαν παθητικοί χρήστες (Boys 2014). Η συσχέτιση της αναπηρίας με τη λειτουργικότητα καθιστά την αναπηρία ένα ζήτημα περιφερειακό στις βασικές ιδέες και πρακτικές της αρχιτεκτονικής σε τέτοιο βαθμό που η αναπηρία να θεωρείται ότι παρεμποδίζει την αρχιτεκτονική δημιουργικότητα. Αυτό οδηγεί τους αρχιτέκτονες αλλά και τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν να σκέφτονται και να περιλαμβάνουν την

αναπηρία σαν μια κανονική φάση της σχεδιαστικής και δημιουργικής δραστηριότητας και του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού αντίστοιχα.

Η ενταξιακή εκπαίδευση αλλά και ο ενταξιακός σχεδιασμός όταν επιχειρούν να επιλύσουν τις προκλήσεις όπως αυτές προκύπτουν διαχειριστικά, τότε τα προβλήματα επί τους ουσίας συγκαλύπτονται ή επιλύονται προσωρινά χωρίς να αντιμετωπίζονται οι λόγοι της εμφάνισής τους. Έτσι διαφαίνεται η πρόθεση της μη επίλυσης και κατανόησης των αιτιών του αποκλεισμού συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού αλλά αντίθετα η διάθεση διαχείρισης και επί της ουσίας συγκάλυψης των αιτιών που προκαλούν τους αποκλεισμούς. Η διαχειριστικής προσέγγισης επίλυση των προβλημάτων σκοπό έχει την διατήρηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής αλλά και γενικότερα κοινωνικής δομής μέσω της συναίνεσης και την αποφυγή της σύγκρουσης.

Η Ηγεμονία του Ειδικού

Η συνεχόμενη οπισθοχώρηση ή ακόμη η έλλειψη προόδου, σε ζητήματα προσβασιμότητας σε κτήρια και σε δημόσιους χώρους αλλά και η προσέγγιση της αναπηρίας ως ένα αόρατο ζήτημα, δημιούργησε χώρο για τη δημιουργία ενός ξεχωριστού «τομέα», ο οποίος έχει ένα ρυθμιστικό και συμβουλευτικό προσανατολισμό αντί να είναι ένα αναπόσπαστο μέρος των συνηθισμένων πρακτικών σχεδιασμού. Στην αρχιτεκτονική ο ενταξιακός σχεδιασμός αναπτύχθηκε επίσης παράλληλα με το γενικότερο σχεδιασμό. Έγινε έτσι αντικείμενο ειδικής γνώσης που παρέχεται συμβουλευτικά και κατά περίπτωση όταν αυτό ζητείται και απαιτείται. Η παράλληλη πορεία των δύο τομέων στην αρχιτεκτονική στην ουσία αναπαράγει τα στερεότυπα των ειδικών αναγκών και της διαχείρισης προβλήματος. Τα ανάπηρα άτομα για άλλη μια φορά αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα που επιζητά ειδική λύση η οποία δίνεται από αυθεντίες και ειδικούς. Την ίδια πορεία ακολούθησε και η ειδική αγωγή και εκπαίδευση σε σχέση με την γενική εκπαίδευση. Περισσότερα από 100 χρόνια μετά την Ίδρυση του Οίκου Τυφλών με στόχο την προστασία και την εκπαίδευση Τυφλών παιδιών, η εκπαίδευση των αναπήρων στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές χώρες αποτελεί παράλληλο και ξεχωριστό τομέα από αυτόν της γενικής αγωγής. Το γεγονός ότι και στην εκπαίδευση και στην αρχιτεκτονική οι τομείς που ασχολούνται με τα άτομα με αναπηρία αποτελούν παράλληλους επιστημονικούς κλάδους με τους οποίους ασχολούνται ομάδες που εξειδικεύονται στο ζήτημα δεν βοηθάει στην ανάπτυξη του διαλόγου και της προώθησης ζητημάτων που στην πραγματικότητα απασχολούν τα ίδια τα άτομα με αναπηρία.

Η Ένταξη ως ένας παραπονημένος όρος

Η ένταξη τα τελευταία 20 χρόνια έχει μια τεράστια απήχηση. Κάνοντας μια απλή αναζήτηση στο google scholar, τον όρο inclusive education σε 0,04 του δευτερολέπτου έχουμε 3.060.000 αποτελέσματα. Η ευρύτητα και η δημοτικότητα της ένταξης λειτουργεί αρνητικά για την ίδια όταν οι αρχές της ενταξιακής ιδεολογίας δανείζονται ως διακηρυκτικός λόγος και τοποθετούνται στην νομική και πολιτική επιχειρηματολογία μέσα από παρερμηνευτικά πλαίσια. Με αυτόν τον τρόπο έχουμε οδηγηθεί σε μια νέα κατασκευή της ενταξιακής εκπαίδευσης ως στρεβλού θεωρητικού σχεδίου ικανή να μεταλλαχθεί σε μια νεοφιλελεύθερη άμορφη μάζα, ικανή να προσαρμόζεται σε οποιοδήποτε θεωρητικό σχήμα (Slee 2011). Έτσι, η ενταξιακή εκπαίδευση και ο διάλογος που αναπτύσσεται γύρω από αυτή, δέχεται ένα ισχυρό πλήγμα καθώς τα επιχειρήματα και ο λόγος της παραποιούνται με αποτέλεσμα αντί η ενταξιακή φιλοσοφία να είναι το έναυσμα για αλλαγή των εκπαιδευτικών και

κοινωνικών προτύπων να γίνεται άλλοθι για αποκλεισμό (Ζώνιου-Σιδέρη 2012). Η ένταξη στην εκπαίδευση και στην αρχιτεκτονική χρειάζεται συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο αλλά και έμφαση στην ενταξιακή πρακτική ώστε να ξανασυναντηθεί με τις αρχές της αλλά και με τα ίδια τα άτομα με αναπηρία. (Tomlinson 1982, Ζώνιου-Σιδέρη 2008, Slee 2004, Armstrong 2004)

Ελεύθερη Αγορά

Η παρουσία των αναπήρων μαθητών στα γενικά σχολεία, μέσα από την εκπαιδευτικές πολιτικές που εκπορεύονται από τις επιταγές της ελεύθερης αγοράς, γίνεται αντιληπτή ως μια αντίρροπη δύναμη στις προσπάθειες για την επίτευξη της αριστείας των σχολείων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας δημιουργούνται νέοι αποκλεισμοί, και νέα εμπόδια που επιτρέπουν νέους διαχωρισμούς του μαθητικού πληθυσμού. Οι αρχές της ένταξης είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση όταν ο αποκλεισμός είναι όχι μόνο ένα πολιτικό προαπαιτούμενο αλλά μια πολιτική επιταγή (Slee 2012:11-12). Αντίστοιχα στην αρχιτεκτονική το ζήτημα της προσβασιμότητας, μέσα στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς, της ανταποδοτικότητας και του κέρδους περιορίζεται μόνο σε δημόσια κτήρια και όχι σε ιδιωτικά και όπου οι λύσεις που προτείνονται πρέπει να είναι μέσα σε λογικά πλαίσια, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ότι μέσα από αυτό το πρίσμα καταπατούνται ανθρώπινα δικαιώματα και κάθε έννοια δικαιοσύνης και ισότητας. Ο Mike Oliver απάντησε σκωπτικά στο επιχείρημα της μη εφαρμογής ενταξιακών σχεδιασμών λόγω του μεγάλου κόστους της μετατροπής τους. Χαρακτηριστικά είπε ότι στην εποχή μας έχει στηθεί ένα ολόκληρο σύστημα ώστε αυτοί που δεν έχουν φτερά να καταφέρουν να πετούνε όπου θέλουνε οποιαδήποτε στιγμή σε ολόκληρο τον πλανήτη, με το ίδιο τρόπο θα πρέπει να αντιμετωπιστούν και αυτοί που δεν περπατούν (Oliver 1996: 108).

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και αρχιτεκτόνων σε ζητήματα Ένταξης

Αρχιτέκτονες και εκπαιδευτικοί άλλοτε δεν λαμβάνουν καμιά εκπαίδευση κατά την διάρκεια των σπουδών τους σε σχέση με την ένταξη ή η εκπαίδευση που λαμβάνουν προσεγγίζεται μέσα από την οπτική των ειδικών αναγκών και της ελλειμματικής προσέγγισης της αναπηρίας. Μέσα από αυτό το πρίσμα τα άτομα με αναπηρία προσδιορίζονται ως μια ειδική ξεχωριστή ομάδα γεμάτη ιδιαιτερότητες η οποία αποτελεί ένα πονοκέφαλο για τους αρχιτέκτονες. Οι αρχιτέκτονες σύμφωνα με τον Morrow (2000:4) σχεδιάζουν «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν» και συχνά επικεντρώνονται στη δική τους εμπειρία στο χώρο χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την εμπειρία των άλλων.

Όσον αφορά την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία αλλά και στα Παιδαγωγικά τμήματα, η έρευνα της Δημητρίου (2011) συμπεραίνει ότι σε αρκετά διδασκαλεία ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών ήταν κοινό ανάμεσα στις κατευθύνσεις Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Η απουσία όμως σχετικών με την ενταξιακή εκπαίδευση μαθημάτων, ακόμα και στην κατεύθυνση της ειδικής αγωγής ή διάχυσης της ενταξιακής διάστασης στο υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών, στην πλειοψηφία των διδασκαλείων και ο τρόπος που η ένταξη ερμηνεύεται δημιουργεί αφενός ένα όριο ανάμεσα στις δύο κατευθύνσεις αφετέρου εδραιώνει την κυριαρχία της ειδικής αγωγής ως κομμάτι ξεχωριστής εκπαίδευσης παρά ένα τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα στα Παιδαγωγικά Τμήματα η σύνδεση του προγράμματος σπουδών με τη γενική εκπαίδευση είτε δεν είναι επαρκής – αφού ο αριθμός των

υποχρεωτικών μαθημάτων που προσφέρονται είναι μικρός και τα περισσότερα προσφερόμενα είναι επιλογής –, είτε είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη.

Σε κάποια προγράμματα σπουδών εμφανίζεται μια αντίφαση, ενώ στα εισαγωγικά μαθήματα της ενταξιακής εκπαίδευσης η ένταξη ερμηνεύεται με την οπτική της συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται σε μαθήματα σχετικά με τις αναπηρίες αφορούν το μοντέλου διαχωρισμού και παθολογικοποίησης της αναπηρίας. Έτσι η ενταξιακή διάσταση που εξαγγέλλεται στους τίτλους ή στις προθέσεις, δεν αποτυπώνεται ούτε στην οργάνωση των σπουδών, ούτε στο περιεχόμενό τους. Η διαπίστωση ότι «υιοθετείται» συχνά ο όρος «ένταξη» για να εκφράσει διαφορετικές ή αντικρουόμενες θεωρητικές παραδοχές και πρακτικές αποτελεί ένδειξη για τη σύγχυση που επικρατεί ακόμη και σε πανεπιστημιακό επίπεδο για τον ορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Συζητώντας για την αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οι Nes & Stromstad (2003) υποστηρίζουν ότι η διάσταση της ένταξης πρέπει να αποτυπώνεται και στον τρόπο που το πανεπιστήμιο λειτουργεί. Αποτελεί αρνητικό στοιχείο η διαπίστωση ότι επαγγελματίες που καλούνται να διδάξουν για την ένταξη, ο καθένας το κάνει με το δικό του τρόπο χωρίς συνεργασία ανάμεσα στους διδάσκοντες παρόμοιων ή διαφορετικών επιστημονικών πεδίων και χωρίς την συμβολή των ίδιων των αναπήρων.

Είναι σημαντικό για τους φοιτητές/τριες των παιδαγωγικών και των αρχιτεκτονικών σχολών, σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό επίπεδο να έρθουν σε επαφή και να εκπαιδευτούν σε ζητήματα ενταξιακής παιδαγωγικής καθώς και καθολικού σχεδιασμού ώστε να μπορούν να ενσωματώνουν τις αρχές της ένταξης σε κάθε επίπεδο σχεδιασμού του αντικειμένου τους αντίστοιχα (Preiser 2001). Η ανάθεση της επίλυσης λύσεων σε εξειδικευμένους επαγγελματίες (ψυχολόγους, γιατρούς, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, ειδικούς σύμβουλος σχεδιασμού) δεν κάνει τίποτε άλλο από το να αναπαράγει στερεότυπα και να διαιώνίζει τον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία.

Συμπέρασμα

Η περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία και ο αποκλεισμός τους από τις περισσότερες εκφάνσεις της κοινωνικής και πολιτικής ζωής είναι παρούσα σε όλη τη νεωτερικότητα, πρώιμη και ύστερη. Άλλωστε αυτό συμβαίνει όταν δεν γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ο αποκλεισμός ώστε να αποκαλυφθούν οι λόγοι που τον δημιουργούν και τον ενισχύουν. Η ένταξη στον σχεδιασμό και στην εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε επίσης σε ένα κλίμα προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων για την αναπηρία και σε ένα σύστημα που διαμορφώνει υπηρεσίες σύμφωνα με την αγορά εργασίας και με τα ανάπηρα άτομα να παίζουν τον ρόλο παρατηρητή όσον αφορά το πεδίο λήψης αποφάσεων και εφαρμογής των πολιτικών. Επιπρόσθετα η αναγωγή του ζητήματος της προσβασιμότητας σε διαχειριστικό αλλά και σε ζήτημα εφαρμογής των νόμων και των οδηγιών, επί της ουσίας δεν λύνει το ζήτημα της καταπίεσης και περιθωριοποίησης των ατόμων με αναπηρία. Αντίθετα ο υποβιβασμός βαθύτερων κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων σε απλά ζητήματα πρόσβασης τελικά αποκρύπτουν πιο πολλά από όσα υποτίθεται ότι αποκαλύπτουν ή επιλύουν. Τα ζητήματα του αποκλεισμού και της διάκρισης δεν λύνονται ούτε με μια γραμμική μετάβαση από το ειδικό στο γενικό σχολείο, ούτε με την προσθήκη μιας ράμπας στο τέλος ενός σχεδιαστικού πρότζεκτ. Ο ρόλος των αρχιτεκτόνων και των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιορίζεται στο ρόλο του ειδικού και του παρόχου διεκπεραιωτικών

λύσεων αλλά να αποκαλύπτει τους λόγους και τους τρόπους του αποκλεισμού, να προτείνει λύσεις, να δημιουργεί συμμαχίες. Με την εμπλοκή ομάδων που υποστηρίζουν τα ενταξιακά ζητήματα, εκπαιδευτικών, αρχιτεκτόνων και άλλων επαγγελματιών ή μη ομάδων αλλά κυρίως με την ισότιμη και ενεργή συμμετοχή της αναπηρικής κοινότητας και των ίδιων των αναπήρων στους τομείς της έρευνας, του σχεδιασμού, της εκπαίδευσης θα επιτευχθεί σταδιακά η μεταβολή των σχέσεων εξουσίας και της αλλαγής στάσεων που θα βελτιώσουν την ποιότητα ζωής όλων των αποκλεισμένων ομάδων που περιγράφονται από τον Bauman (2004:40) ως “suffering by design, misery by default”.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, σ. 43-51. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. Στο *International Journal of Inclusive education*, 3(1): 75-87.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση*. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, σ. 32-42. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ActionAid Hellas (2014), Έρευνα της ActionAid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://www.actionaid.gr/media/452700/ekthesi-ereunas-actionaid-teliko.pdf> (Ανακτήθηκε: 17/6/2017).
- Δημητρίου, Α. (2011). Η ενταξιακή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευσταθίου, Μ. (2007). Οι θεσμοί της σχολικής ένταξης των ατόμων με αναπηρίες μπροστά στα προβλήματα της στέγασης και των πολύμορφων αποκλεισμών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007. Διαθέσιμο στο: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/283_291.pdf (Ανακτήθηκε: 17/6/2017).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές, στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, σ. 39-53. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής, στο *Επιθεώρηση Ειδικής Παιδαγωγικής*, τ. 1: 55-65.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012) Ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή: Ερωτήματα και προβληματισμοί. Διαθέσιμο στο http://pek.org.cy/Proceedings_2012/contents.html (Ανακτήθηκε: 17/6/2017).
- Παπαδοπούλου, Ε. (2016). Η κτηριακή υποδομή των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των τμημάτων ένταξης: Διερεύνηση των προκλήσεων και των προοπτικών του σχολικού κτιρίου στα πλαίσια της ενταξιακής προσέγγισης της εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΥΠΕΧΩΔΕ, (1990/1998), Οδηγίες για τον σχεδιασμό για την Αυτόνομη Διακίνηση και Διαβίωση ΑΜΕΑ, Γραφείο Μελετών για τα ΑμεΑ.

Ξενόγλωσση

- Barton, L. (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or realistic? Στο *International Journal of Inclusive education*, 1(3): 231-242.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted lives: Modernity and its outcasts*. Οξφόρδη: Polity.
- Boys, J.(2014). *Doing Disability Differently. An alternative handbook on architecture, dis/ability and designing for everyday life*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.
- Doyle, B. (1995). *Disability, Discrimination and Equal Opportunities: a Comparative Study of the Employment Rights of Disabled Persons*. Λονδίνο: Mansell.
- Freund, F. (2010). Bodies, Disability and Spaces: The Social model and disabling spatial organizations. Στο *Disability & Society* 16 (5): 689-706.
- Gleeson, B. (1999). *Geographies of disability*. Λονδίνο: Routledge.
- Imrie, R. (2000). Disability and discourses of mobility and movement. Στο *Environment and Planning*, 32: 1641-56
- Imrie, R. (2000a). Disabling Environments and the Geography of Access Policies and Practices. Στο *Disability & Society* 15(1): 5-25
- Imrie, R. and Hall, P. (2004). *Inclusive Design Designing and Developing Accessible Environments*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Spon Press
- Massey, D. (1994). *Space, Place, and Gender*. Οξφόρδη: Polity Press.
- Matrix (1984). *Making Space: Women and the Man-made Environment*. Λονδίνο: Pluto Press.
- Morrow, R. (2000). Architectural assumptions and environmental discrimination: the case for more inclusive design in schools of architecture. Στο D. Nicol και S. Pilling (επιμ.), *Changing Architectural Education Towards a New Professionalism*, σ. 43-48. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Taylor and Francis.
- Nes, K., Stromstoad, M. (2003). Creating structures for inclusive development in teacher education. Στο T. Booth, K. Nes & M. Stromstoad, *Developing inclusive teacher education*, σ. 116- 129. Λονδίνο: Routledge.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Preiser, W. (2001). Toward universal design evaluation. Στο W.F.E Preiser και E. Ostroff, (επιμ.) *Universal design handbook*, σ. 9.1- 9.18. Νέα Υόρκη: McGraw-Hill.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, Ηνωμένο Βασίλειο: Routledge.
- Slee, R. (2012). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? Στο *International Journal of Inclusive Education* (17)8: 895-907.
- Story, M., Mueller, J., Mace, R. (1998). *The Universal Design File: Designing for people of all Ages and Abilities*. NC State: University Center for Universal Design.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. Στο *Disability & Society*, 19(6): 569-583.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. Λονδίνο: Routledge and Kegan Paul.