

## ESKOLA INKLUSIBOA

### HSAOLetik 20 URTE IGAROTA, HEZIKETA-PREMIA BEREZIA DUTEN UMEEN INKLUSIOA JARDUERA FISIKOAN ETA KIROLEAN

Heziketan eta Heziketa Fisikoan, HBBko umeen inklusioa ulerkuntza ekologikotik ikusi behar da (E. Morín; R. Murcia, 2000).

HBBko umeak eta beste umeak, irakasleak, espezialistak eta pertsona euskarriak sartzen dira tartean. Nahiz eta arlo horretan heziketa-elkarte guztia tartean dagoela pentsatu, guztioi dagokigu eta guztiok ahalbidera dezakegu inklusioa. Atal honetan, Heziketa Fisikoaren hezkuntza-praktikarekin zuzenki loturik dauden faktoreak azpimarratu nahi dira.

Nire dotorego-tesian, Heziketa Fisikoan HBBko umeen integrazioan eginiko lanak jaso nituen, eta arreta jarri beharreko faktoreak adierazi nituen, irakaslearen, umearen, antolakuntzaren eta erakundeen ikuspuntutik. Goraipatzekoak dira, integrazio-aukerei dagokionez, irakasleen jarrera, pertsona euskarrien parte-hartzea eta HBB ezberdinei erantzuteko HFn beharrezkoa den aldaketa pedagogikoa.

Orain, HSAOL egin zenetik 20 urte igarota, hainbat ikerlanetan eta eskolako eguneroko praktikan beha dezakegu lan-ildo beretik jarraitu behar dela:

- 1.- Heziketaren ikuspuntua aldatu (Morín, 2001). Hurrengo milurtekoan, ikasleek «ikasten ikastea» da heziketaren helburua.
- 2.- Inklusioa indartzeko bidea da zeharkako materiak balioestea.
- 3.- Profesionalei formazioa eta laguntza erraztea. Horren adibide dira Eusko Jaurlaritzako Formaziorako eta Heziketa Berrikuntzarako Zentro Euskarriak (2003), Euskal Eskola Inklusiboan.

«Inclusion International» ingeles elkarteak, Connie Laurin-Bowie proiektuaren zuzendariarekin, **La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como vehículo para lograr la Educación para Todos** (2009) lana aurkeztu zuen, Haren hitzetan, ume horiek eskolara joatea eragozten duten arrazoi nagusiak dira gaitasun-falta, administrazio-oztopoa eskolara

joan ahal izateko, eta ezintasunak dituzten umeen estereotipo negatiboak. Berak «**diseinu unibertsala**» proposatzen du; horrek heziketa-zerbitzuen laguntza bideratuko du, ikasketa-plana eta teknika pedagogikoak/didaktikoak barne hartuta:

- Gelako aniztasunari modu eraginkorrean erantzuteko, irakasleen formazio teorikoa eta praktikoa.
- Irakasleen irakaskuntza-programen egokitzapena, aniztasun handiko inklusio-geletan estrategia pedagogikoak barneratzeko.
- Ikasketa-plan nazionala berrikustea, ikasle guztientzat eskuraeraza izateko.
- Urritasuna duen ikaslearentzat egokitzapen egokiak ziurtatzeko, proba-metodoa eta ebaluazioa berrikustea.
- Giza eskubideen printzipioak barneratu, bai eskoletako ikasketa-planetan bai eskolaren kultura orokorrean, ikasle bakoitzak dituen eskubideak errespetatzeko, urritasunak dituzten ikasleentzat barne.

Heziketa-behar bereziak dituzten subjektuek berek, haien gurasoek eta familiakoek dute gai horretan inplikaziorik handiena. Hala ere, kontuan izaten dugu urritasuna duen pertsonak, familiartekoek edo inklusioaren erabakia hartzen duten pertsonak kasu guztietan ez dutela heziketa-bide hori aukeratzen. Guraso eta ikasle batzuek nahiago izaten dute Eskola Berezien heziketa-bidea, eta erabaki guztiz errespetagarria da. Baina beste estatu batzuetan, urritasunak dituzten ikasleentzat % 90, batez beste, eskola arruntetara joaten da. Urritasuna duten ikasleentzat, batez beste, beren denboraren % 80 klase arruntetan ematen dute. *Educación e Inclusión en los Estados Unidos*. Orrazketa, 2008ko iraila.

Toledoko NEE Kongresuan aurkeztutako artikuluan (2005) honako hau galdetzen nion neure buruari: *Heziketa Fisikoan HBBdun umeen integrazioa/inklusiua posible al da?*

Galdera horri erantzuteko, «ezintasunaren kontzeptu berriaren» analisia proposatun nuen; izan ere, horrek beste ikuspegi bat ematen digu ezintasunak dituzten pertsonen gaitasunen, lor dezaketenaren eta behar dituzten laguntzen inguruan. Ezintasunaren kontzeptu berriak honela definitzen du ezintasuna: ***pertsonaren eta bere ingurunearen arteko elkarrekintzaren emaitza***. Ikusiko dugun bezala, ezintasunaren kontzeptu horrek aplikazio sakonak ditu bakoitzak buruko atzerapena

definitzeari, laguntza-paradigma garatzeari eta inteligentzia eta adaptazio-jokaera kontzeptuak behatzeari dagokionez.

Gaur egun, ikuspuntu ekologikotik behatzen da ezintasuna, hau da, pertsona-ingurunea elkarrekintzaren ikuspuntutik. OMEk (Bradley, 1995; OME, 1997; Gomendio, 2000) honela definitzen du pertsona baten ezintasuna: «pertsonaren ezintasunaren eta ingurune fisikoa osatzen duten ingurune aldagaien, egoera sozialen eta baliabideen arteko elkarrekintzaren emaitza». Eredu horren barruan, muga (*impairment*) da gorputzaren edo funtzio fisiologiko edo psikologiko baten gabezia edo anormaltasuna. Ildo beretik, Medikuntza institutuak (1991) iradokitzen du pertsona baten mugak ezintasun bilakatzen direla, pertsonak haren muga funtzionalak murrizteko laguntza egokirik eskaintzen ez dion ingurunearekin duen elkarrekintzaren ondorio gisa soilik. Patologiak muga sortzen du eta mugak ezintasuna.

Aldaketa horrek, ezintasunaren ikuskeran, eragina du heziketarako eta pertsonaren errehabilitaziorako; horrela proposatu zuten Schalock (1988b) eta Verdugo (1997) autoreek:

***Ezintasuna ez dago ez finkatua ez dikotomizatua; jariakorra, jarraitua eta aldagarria da, pertsonak dituen muga funtzionalen eta ingurune pertsonalean aurkitzen diren laguntza baliagarrien arabera.***

### **Heziketan, inklusioari dagokionez, hainbat estatutako arauak eta politika.**

Nazioarteko Inklusioa elkarteak Connie Laurin-Bowie du bertako proiektuaren zuzendaria (2009) eta, Guztientzako Heziketaren testuinguruan (GH), heziketa inklusiboaren aipamen zehatzagoak aurkeztu ditu. Hark orain arte eginiko ikerketetako emaitzen laburpen egokia egin digu Peters-ek (Peters 2004).

Peters-en ikerketak proposatzen du, GHren helburuak lortu ahal izateko, ezintasunak dituzten umeen ikuspuntutik beharrezkoak diren aldaketa sistematikoen aukera zabaletara bideratzea. Aldaketak maila mikroan (eskola eta elkarteak), maila mesoan (hezkuntza-sistemak) eta maila makroan (nazioko/nazioarteko politika eta legeria) gauzatu behar dira. Era berean, eginiko ikerketaren emaitzak heziketa

inklusiboaren politikara bideratzen gaituela dio, eta praktika, berriz, honela definitzen du: «forma ezberdinak hartzen dituen borroka da, eta maila bakoitzean aktore sozial batzuek askatzen dute, nor bere helburuekin eta botere-baldintza eta erlazio ezberdinen pean».

Testuinguru horretan, heziketa inklusiboaren inguruan eginiko ikerketak kontuan hartzen ditu aurre egin beharreko honako arazo kritiko hauek: deszentralizazioa, heziketa hornitzea, finantziarioa, sarrera eta parte-hartzea, irakasleen formazioa teoriarik, praktikan eta garapen profesionalean, berrikuntza legegilea, eskolak berregituratzea eta «eskola guztien» erreforma, ebaluazioa eta ONG, elkarte, gobernu eta alderdi anitzeko aliantza bidezko gaitasuna bermatzea.

Espainiako Konstituzioak herritar guztien eskubide-berdintasuna aitortzen du, 14. artikuluan ikus daitekeenez: «Espainiarrak berdina dira Legearen aurrean, eta ez da diskriminaziorik arraza, sexu, erlijio edo beste edozein baldintza edo egoera pertsonal edo sozialengatik». 49. artikulua, berriz, honako hau jasotzen du: «botere publikoek ezin du fisiko, sentsorial eta psikikoen aurreikuspen-politika, tratamendua, errehabilitazioa eta integrazioa gauzatu behar dute».

Eskolak esfortzu garrantzitsua egin du, talde heterogeneoen formazioaren bidez heziketa-behar bereziko pertsonen integrazioa gauzatzeko. Horrek guztiak berdintasunean bizitzea dakar. Errespetua, tolerantzia, ulermena eta antzeko kontzeptuak (hain ederrak, baina praktikan hain gutxi erabiliak), eta ez errukiak (tradizioz erabili dena), ezintasunen bat duten pertsonekin eguneroko bizitzan naturalki bizitzea eragiten dute.

**Zer-nolako praktikak lagun diezaieke irakasleei klaseko kide guztiei kasu egiten.**

Aztertutako lan guztietan, bai ikerketak bai hausnarketak, irakasleei formazioan eta giza baliabide eta baliabide materialetan eskaini beharreko laguntzan zentratzen dira. Beraz, zer-nolako praktikak lagun diezaieke irakasleei, klaseko kide guztiei eskua luzatzen?

Galdera horri erantzuteko UNESCOren proiektu batean eginiko azterketak erabiliko ditugu: «Gelan behar bereziak»; bertan 50 estatuk hartu zuten parte «Guztiontzako heziketaren kalitatea hobetzea»ri buruzko ikerketan (Mel Ainscow, Manchestergo Unibertsitatea). Lan horren esperientziak iradokitzen du errezeta izan nahi ez duten osagaiak kontuan hartzea.

Eskoletan «eraginkortasuna» oso konplexua da eta, gainera, eskola-zentro bakoitzak bere idiosinkrasia dauka, biografia, egoera eta perfil propioak. Beraz, eskola bakoitzak bere barnetik garatu behar ditu bere irtenbideak (Berth, 1990; Fulla, 1990; Hopkins *et al*, 1994).

Lehen osagaia **dauden ezagutzekin hastea** izango da.

Irakasle askok, gaia lantzen hasi aurretik, ikasleei galdetzen die gai horren inguruan ezagutzen dutenaz (Booth *et al*, 1998). Hau da, irakasleak klasea «berotzeko» taktika informala erabiltzen du: galderen bidez, ikasleek gaiak zer dakiten jakingo du, gaian sartu aurretik. Horrela, edozein testuingurutan dauden ezagutzetatik hasten da irakaskuntza. Modu espezifikoan, helburua izango da ikasleek aurrez zituzten esperientziak eta ezagutzak berreskuratzea, eta irakatsiko diren ezagutza berriei lotzea. Horiek guztiak gure gaiari lotuz (JF eta Kirola), honako hau esan daiteke:

- Ume bakoitzak bere gaitasunetatik abiatuko ditu erantzun motorrak.
- Arauak ulertzeari dagokionez, ume bakoitzak bere gaitasun kognitiboetatik erantzuteko aukera izatea.
- Ume bakoitzak bere gaitasun afektiboetatik erantzuteko aukera izatea.

Horrela, ikasle guztien parte-hartzea bultzatuko dugu beren gaitasunetatik abiatuta eta, espiral gisan, erantzun bakoitzak erantzun ugari sorraraziko dizkie beste ume batzuei.

Hobekuntzaren estrategiak ez dauka zerikusirik handirik ezagutza berrien inportazioan; bai, ordea, abileziak eta ezagutzak forma eraginkorrean erabiltzeko antolakuntza-baldintzen sorreran.

Bigarren osagaia, **klaseko ikasle guztiak kontuan hartuz planifikatzea** izango da. Mel Ainscow-k dio: «asko kostatu zait ohartzea dauden praktikek adierazten dutela jarduerak hobetzeko abiapunturik hoberena». Eskola berezietako esperientzia eskola normalizatuera eraman dute, baina ez da eraginkorra izan (Aincos eta Tweedle, 1979,1984), Slee-k (1996) praktika banatzailatzat definitzen duen hori bilakatu baita. Bana-banako plangintzaren ordezt, «irakaskuntza pertsonalizatzea» izango da erabili beharreko estrategia.

Trebatutako profesionalek egokitzapenak egiten dituzte ustekabeen baina intuizioz, eta beharrei ongi egokituta. Beraz, plangintzak izaera pribatua izan behar du, eta hori ez da bukatuko ikasgaia hasten denean; bertan jarraituko du jazz-eko inprobisazioa izango bailitzan (Ainscow, 1996).

Ikasleen aniztasunari jarri beharreko arretari dagokionez, honako osagai hau proposatzen du: **ezberdintasunak irakaskuntzarako aukera gisa hartzea**. Banakako ezberdintasunek planteamendu bereziak eskatzen dizkigute eta, era berean, metodologiaren gidalerroak aberasten dizkigute.

Horrek hezkuntzan aldaketa sakona dakar. Bai konplexutasunaren ikuspuntutik, bai balio-aldaketen ikuspuntutik eta, batez ere, baita horrek dakarren aldaketa sozialari dagokionez ere; izan ere, hezkuntza-profesionalek hezitzeko beste modu bat hartu behar dute.

Morínek *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* liburuan proposaturiko orientazioaren laburpena ekarriko dugu gogora. Beharrezkoa da «ezagutzaren ezagutza» izatea, giza ezagutzaren garun-, adimen- eta kultura-ezaugarriak ezagutzea. Kirolean, oro har, praxira mugatzen gara; baina, gure jarduera guztiz praktikoa izan arren, horrela zergatik egiten dugun, gure gorputzak nola funtzionatzen duen eta barneratua dugun kulturaz kezkatu gabe egiteak, muga bat baino gehiago dakarzkigu.

«Ezagutza zatitu baten lehentasunak, zatien eta osotasunen erlazioa gauzatzea eragozten du» R. Murcia. Gure irakasgaiari osotasuna erakustea falta zaio. Irakasgai askok ematen dute umearen gorputz-garapenaren inguruko ezagutza. Gure praktikak konplexutasun horretatik bideratzen baditugu, bide gehiago aurkituko ditugu ezohiko distentsio tonikoa, gorputz-irudia eta antzeko praktikak gauzatzeko.

«Gizakia, era berean, fisikoa, biologikoa, psikikoa, kulturala, soziala eta historikoa da. Gizakiaren unitate konplexu hori hezkuntzan dago desintegratua» R. Murcia. Gure arloak elementu praktiko garrantzitsuak eskaintzen dizkigu, horietatik abiatuz «gizaki guztien identitate konplexua eta identitate orokorra» eraberritzen laguntzeko. Guztiak berdinak gara eta, era berean, oso ezberdinak. Ekintzen aldakortasun handiaren kontzientzia hartzeak aukera ematen digu gure ikasleei konplexutasunez aberasteko lekua eskaintzeko, eta horrela gure pedagogia beren gaitasunetara egokitzeko.

«Ziurgabetasunari aurre egin. Arriskuei aurre egitea posible egiten duten printzipioak irakatsi beharko lirateke». Kirolak duen gauzarik erakargarriena ziurgabetasun-maila da. Profesionalek kontzeptu hori onartu eta ikaslea bideratuko bagenu bere orokortasun eta identitateetik jarrera hartzeko, eta beharrezkoa duen adierazpen motorrentzat askatasuna eskainiko bagenio, umeak berak erakutsiko luke bidea banako beharrei dagozkien curriculum-egokitzapenean egin beharrekoak markatuz. Hori egin ordez, gure segurtasun-beharrak esperotako erantzunak lortzen dituen eredu bat egitera garamatza, espero ez dena onartu eta indartu beharrean; askotan, ordea, askoz sormenekoagoa eta ziurragoa da toki eta une horretan ikaslearen gaitasunei erantzutea.

«Ulertzen irakatsi. Giza komunikazioaren tresna eta helburua da, era berean, ulermena. Gure irakaskuntzatik kanpo dago ulermenerako hezkuntza». Hezitzaileok ulertzen irakasten ez badugu, gu geu bakoitzaren banakotasun eta konplexutasunarekin ulerkorrak izanik, ez dugu izango aukerarik pertsonen arteko ulermena transmititzeko. Amaitzeko, «Gizateriaren etika. Hezkuntzak antro-po-etika bideratu behar du giza egoeraren izaera hirukoitza kontuan hartuz, hau da, norbanakoa-gizartea-espazioa giza egoera kontuan hartuz». Baina etika ezin da moralitatezko gaiekin irakatsi. Ikus dezakegun bezala, giza ardura handia dugu eta ezin dugu instituzioen gabezia-egoerei gehitu; izan ere, aldaketa asko (sakonenak) hezitzailearen alde indibidual eta pertsonalean egingo dira.

Oraintsu, Sevillako Unibertsitateko J.M. Fernandezek eginiko proposamenean, eskola inklusiboetako aniztasunaren aurrean, zeharkakotasuna proposatzen da estrategia bezala (2002).

Autorearen arabera, zeharkako edukiak gizartearen beharretatik sortzen diren edukiak dira, eta curriculumak zeharkatu eta busti behar dute. Gai asko hartzen dira zeharkako edukitzat; horietatik, bakerako heziketa, ingurune-heziketa, sexu-heziketa, heziketa kulturantzuna, ezberdintasuna, osasun-ohiturak, eta abar goiraipa ditzakegu.

Eduki horiek beste ikuspuntu pedagogiko bat eskatzen dute, bertan diziplinartekotasuna garatzeko. Lan egiteko modu horretan Heziketa Fisikoa barneratu behar da, bere praktikak dituen balio eta esku-hartzeko aukerengatik. Jarduera fisikoa eta kirola egiten den markoak eta bere egitura bakanak bide egokia eskain dezake diziplinartekotasun horrentzat.

Eskola izan behar da gizartean ikasleek beren inklusioa praktikan jartzeko tokia. *Zeharkakotasunak ardura eta testuinguruarekiko eta komunitatearekiko zentzua dakartza berekin* (J.M. Fernández, 2002).

### **Hezkuntza eta kirolean eginiko ikerketen analisia.**

«Nazioarteko inklusioa». Proiektuaren zuzendaria: Connie Laurin-Bowie, 2009. Jarduera fisikoan, kirol-arloan eta Hezkuntza Orokorrean eginiko ikerketek erakusten digute, inklusioaren inguruan hitz egiterakoan, kontuan hartu beharreko errealitate duina. Guk egindako inkestek, elkarrizketek eta kontsultek baieztatzen dute ezintasuna duten ume gehienak, bai garatzen ari diren estatuetan bai estatu garatuetan, ez direla eskolara beharrezkoa duten laguntzarekin joaten. Autokudeatzaile askok eta familia askok kontatu ziguten baztertu egin zituztela eskolako administrazioak, zuzendariak eta irakasleek. Hori ohikoa da garatzen ari diren estatuetan, baina baita estatu aberatsetan ere; eta bereizketa-programak nagusitzen ari dira. Umeen bazterketa zaurgarritasunaren kausatzat hartu duten faktore guztien artean (neska izatea, HIESA, txirotasuna, etnizitatea, eta abar), gaitasun-gabezia izaten da bazterketaren arrazoi nagusia.



Horregatik, kalitatezko hezkuntza inklusiboa babesaren eta heziketaren parte integrala da lehen haurtzaroan eta baita Lehen Hezkuntzan, Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan eta helduen heziketan ere, honako hauen bidez:

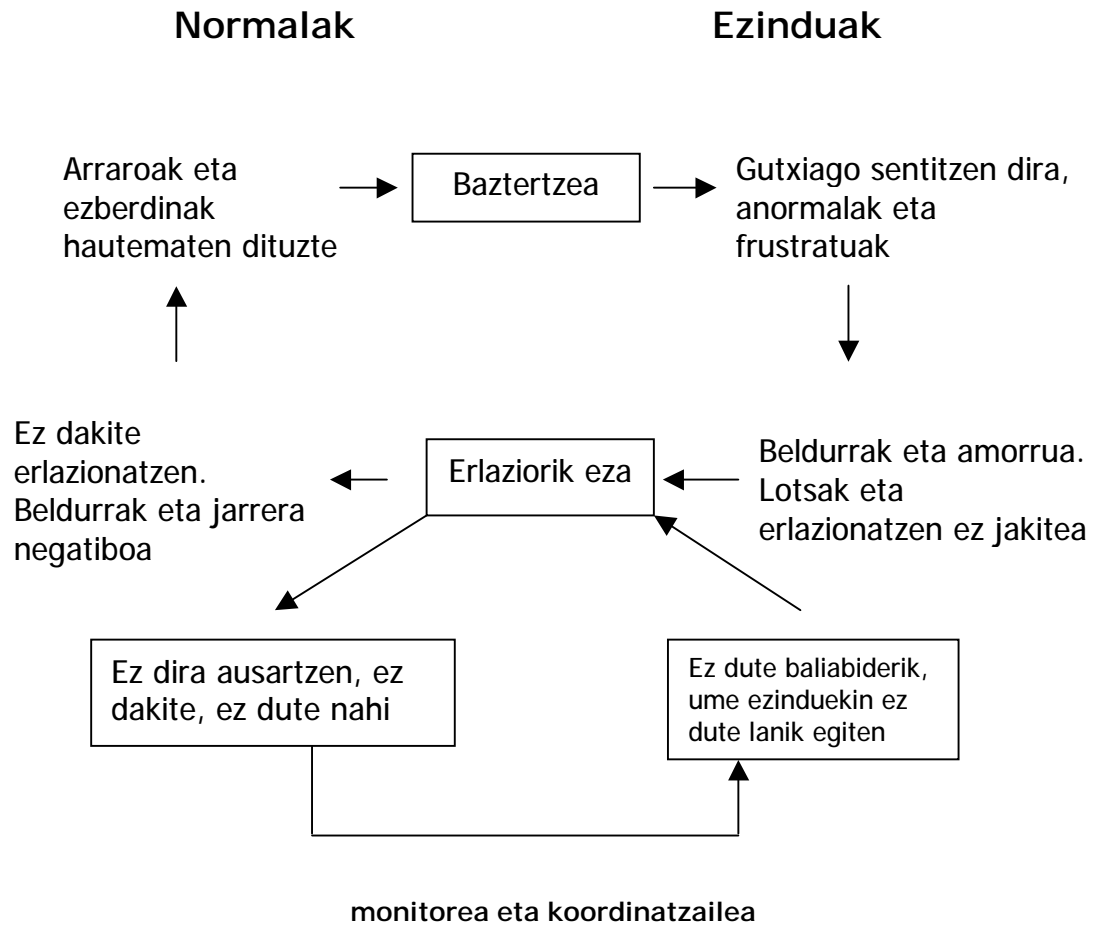
- Hezitzaileen eta komunitatearen jarrera positiboak.
- Gaitasuna duten irakasleak, beharrezkoa duten laguntzarekin.
- Heziketa inklusiboa aurrera eramateko sarbidedun eskolak eta azpiegiturak.
- Banakako curriculumak, berezia eta urritasunentzako positiboa, ikasle guztientzat.
- Ikasleengan zentratutako ebaluazio-estrategiak, ebaluazio estandarizatutzat balioetsiak.

**Gure inguruan eginiko beste lan batzuek azaltzen digute praktika onak nola egin.**

**1.- Leganes BHI Butarque-n (Madril) aurrera eramandako proiektua,** ikasleei urritasunak dituzten pertsonen mundua erakusteko, metodologia aktibo eta parte-hartzailearekin, ikasleek ezagut dezaten pertsona horien sentitzeko, erlazionatzeko eta bizitzeko modua. Heziketa Fisikoaren Departamentuak garaturiko proiektua da. Mugimendua erabili dugu urritasunen simulaziorako lanabes gisa, modu horretan, ezintasunak dituzten pertsonenganako gure ikasleen jarrera irekia bultzatzeko eta pertsona horiek egiten dituzten kirolekiko ezagutza eta interesa pizten laguntzeko.

Tradizioz, marjinaziora eta harreman-faltara bideratzen zuen sorgin-gurpiletik zetorren pertsona horiekin izandako harremana.

Hurbilekoa iruditu dakigukeen eskema honetan, azken bi hitzen ordeztan (*monitore* eta *koordinatzaile*) *irakasle* eta *ikasle* hitzak jarri gero, ez ginateke oso urrun ibiliko eguneroko bizitzan eta, batez ere, eskola arruntetan izaten den egoera batetik.



Espinosa *et al.* (1995)

Lopez Gonzalezentzat (1997), ezezaguna denari aurre egiteko ziurtasun eta konfiantza faltaren ondorioa da irakasleek integrazio-prozesuarekiko duten erresistentzia. Horregatik, beharrezkoa da irakasleen formazioari dagozkion ekintzak ezartzea, arreta-eskoletan integrazio-prozesuak eta aniztasunaren hezkuntza errealitate izateko.

Honako irakaskuntza-jarduera hauek erabiltzen dira:

- hasierako galdeketa
- ezintasunak dituzten pertsonen konferentziak
- ezintasunaren saio simulatuak eta bateratze-lana
- pertsona ezinduentzat, jarduera fisikoen eta kirolaren bideoak eta zuzeneko behaketak
- pertsona ezindu bati eginiko elkarrizketaren eta irakurketen bateratze-lana
- amaierako galdeketa

**2. – Inklusioa, antolakuntza-aldaketa, pertsonarengan eta laguntza naturaletan zentratutako planifikazioa, Mank David**, Indiana Institute on Disability and Community. Indianako Unibertsitatea, Bloomington, Indiana. Cristina Jenaro doktorea.

Inklusioaren kontzeptua, ekintza-irizpide gisa, hezkuntza-ingurunean sortu zen; gaur egun beste ingurune batzuetan aplikatzen da eta, oro har, komunitatean. Nahiz eta inklusioaren onurak elkartasunean, lankidetzan eta antzeko printzipioetan oinarritu, ez dago ikerketa askorik ezintasunak dituzten eta ez dituzten hiritarrei horrek ekartzen dizkien abantailen inguruan.

Ezintasunen eta komunitatearen inguruko Indianako Institutuak, arlo horretan, inklusioaren eta ezintasunik ez duten ikasleen eta heziketa-behar berezirik gabeko ikasleen emaitza akademikoen arteko erlazioaren inguruko ikerketa garatu zuen (Waldron eta Cole, 1999). Ikerketa horretan, inklusio zentroetan heziak izan diren eta ezintasun arinak dituzten ikasleen eskola-errendimendua aztertu zuten irakurketa eta matematika arloetan; eta ikasle horien ezaugarri berdinak dituzten baina zentro berezietan heziak izan diren ikasleen emaitzekin alderatu zuten. Era berean, ikerketak ezintasunak dituzten ikasleen eta ez dituztenen aurreratzea aztertu zuen. Beste alde batetik, inklusio-zentroetan eskolatu diren ezintasunik gabeko ikasleen errendimendua aztertu zuten, inklusio-zentroetan hezi ez diren ezintasunik gabeko ikasleen errendimenduaren aurrean. Nabarmentzekoak dira oinarrizko bi emaitza:

1) Ezintasunak zituzten ikasleek emaitza hobekak lortu zituzten, inklusio-eskoletan aritzen ez zirenen aurrean.

2) Inklusio-eskoletan aritzen ziren eta ezintasunik ez zuten ikasleek emaitza hobekak lortu zituzten, inklusio-eskoletan aritzen ez zirenen aurrean.

David Mank doktoreak zuzentzen duen Institutuak antolakuntza aldatzeko ekimenen emaitzak zehazteko ikerketak garatu ditu; eta elkartean bertan heziketa-programak garatzen dituzten birgaitzeko elkarte profesionalak banakako laguntza eskaintzen duten lan-programa integratu bihurtu nahi izan ditu (Rogan, Held eta Rinne, 1998).

Postaz eginiko inkestan oinarrituriko ikerketa horrek hogeita bost estaturi zegozkien berrogeita bat antolakuntzen datuak (horietatik hamabi bihurtutako antolakuntzak) aztertzeko balio izan zuen, eta honako ondorio hauek azaleratu zituen. Antolakuntza-egituran eginiko aldaketa horretan ezinbestekoa izan zen hainbat zentrotako zuzendariak harturiko lidergo funtzioa, taldeko lana indartuz eta bertikaltasuna murriztuz. Horrek ekarri zituen, aldaketen artean, pertsonarengan zentratutako plangintza, aurreiritziak gainditzea eta sormena bultzatzea (2. irudian jasotzen dira faktore gehigarriak)

## 2. irudia

Ikerketaren emaitzek adierazten dute zerbitzu horiek jaso dituzten pertsonak gusturago daudela, autoestimua handiagoa dutela, eta zerbitzu hobea jasotzen dutela. Era berean, langileak harroago sentitzen dira eta lan-taldean aritzearen sententzioarekin. Amaitzeko, antolakuntzari dagokionez, kostuen eraginkortasun handiagoa eta enpresarien eta elkartearen arteko harreman hobek behatzen dira. Beraz, ikerketa horrek aldaketa posible dela erakustez gain, esan daiteke eragin positiboak izan dituela erabiltzaileentzat, zerbitzu-hornitzaileentzat eta elkartearentzat.

Ezintasunen eta komunitatearen inguruko Indianako Institutuak parte hartu duen antolakuntza-aldaketarekin erlazionaturiko beste jarduerak batzuk izan dira diseinuaren plangintza eta garapen-ezintasuna duten pertsonen arreta-zerbitzua aldatzea (Task Force SB 317, 1998). Lanak 1997an du jatorria; publiko egin zenean Indianan ezintasunak zituzten pertsonentzako elkarteak, bere bezeroen uzte egoera eta tratua txarretan erortzen ari zela, gobernuak elkarte hori ixtera jo zuen. Orduan, Indianako gobernatzaileak bezero horientzat aukerak aztertzeko lan-talde bat sortu zuen. Lan-taldea ezintasunak zituzten pertsonak eta horien inguruan lan egiten zuten elkarte publiko eta pribatuak ordezkariak osatu zuten, eta haien ekintzak nagusitu behar izatearen ikuspegia edo balioak ezarri hasi zen lanean. Balio horien artean

zeuden inklusioa, komunitateko bizimodua, pertsonarengan zentratutako plangintza eta hautaketa (ikus 3. irudia).

### 3. irudia

Bi elkartetako kide diren berrehun pertsona baino gehiago izan ziren banakako arretaren eta plangintzaren helburu. Komunitatean barneratzen ziren aukerak bilatzea nagusitu zen elkarte espezifikoaren aukeren aurrean, eta erabakia hartzen azkenak erabiltzaileak eta familiak izan ziren. Urtebete geroago, pertsona horiek desinstituzionalizatu ostean, independentzia, erabakiak hartzeko zein lanerako gaitasuna eta komunitatean duten integrazioa areagotzea izan dira emaitza nagusiak, eta jokabide-arazoak murriztu egin dira. Gainera, hasieran kontra egin arren, ezintasunak zituzten pertsonak eta haien familia oso gustura agertu zen aukera horiekin, eta horrek bizi-kalitatea hobetzea ekarri zuela uste zuten.

#### **3.- Komunitateko aisia eta kirol-programetan ezintasunak dituzten umeak integartzeko aholkuak. Ingrid Berg, 2003.**

Lan honetan, komunitateko aisia- eta kirol-jardueretan ezintasunak dituzten umeen inklusioa bultzatzeko programa-proposamenak aztertu eta egin ziren.

Integrazioa zailtzen duten faktoreak aztertu ziren bertan: ezintasunak dituzten ikasleek dituzten helburuak jarduera fisikoak egiterako orduan, edo aisialdiari, kirolari, osasunari, ongizateari eta harremanei dagozkien alderdiak.

#### **4.- Inklusioaren ikuspuntu berriak Espainian eta Britainia Handian.**

Inklusioaren zailtasunaren inguruan hainbat analisi eta balorazio egin izan da. Aurkezturiko bi lanez arituko naiz, ikuspuntua ezberdina baita bietan.

Espainian, G. Etxeita irakasleak inklusioaren ibilbidearen analisia modu ezkorrean aurkeztu zuen, batez ere hura garatzeko egiten diren politikei dagokienez.

Nahiz eta HSAOLen eta LOPEGen arau orokorrek gure hezkuntza-sistemari orientazio «inklusiboa» eman, azken urteotan badirudi praktikara eramateko zailtasun ugari gertatu dela.

Beste estatu batzuetan gertatu den bezala, HBBko ikasleen integrazioarako programak garatzeko estrategiak lau ikasle taldetan egituratu dira: «normalak», «integraziokoak», «osabidezkoak» eta «heziketa berezikoak». Egoera hori ez da oso egokia «heziketa inklusiboa» garatzeko, beraz, «ikasle batzuen» integrazioari begira gaude, eta ez ikasle guztien parte-hartzea bultzatzen. Horrela, «zeharkako irakaskuntzaren» garapenari lotua zegoen «balioen heziketari» eginiko kaltea erakusten da.

Autoreak proposatzen duen beharrezko aldaketa «presio eta laguntza konbinazio» egokia egitean oinarritzen da. Aldaketa egiteko beharrezkoa da presioa egitea; izan ere, asmo onekin bakarrik ez dira profesionalengan beharrezko aldaketak eragiten. Baina, era berean, laguntza beharrezkoa da: formazio-laguntza eta behar bereziak ulertu, definitu eta horiei erantzuteko aholkularitza. Alderdi etsigarri horiek guztiak kontuan izan arren, ezin ditugu ahaztu hainbat eta hainbat eskola-zentrotan heziketa fisikoan eta kirol-praktiketan egiten diren bakarkako esfortzuak. Ez dago ikerketa askorik, baina bai esperientzia ugari. Gasteizko SHEE-IVEFetik guk bideraturiko praktiketan, badakigu profesionalak heziketa fisiko inklusiboa bultzatzeko hezten eta laguntzak bilatzen aritzen direla. Era berean, ikuspuntua «ia bereizgarria» den egoeren adibideak ere baditugu; ikasle bereizien gelak, edo eginkizunen ikasketagelak dira horren adibide.

Nire galdera honakoa da: horrenbeste urtean bi heziketa-bide izanda (eskola normalizatua eta eskola berezia), izan al daiteke gaur egun eskola inklusiborik?. Oinarriak ezarrita daude, eta horien gainean poliki-poliki baina jarraikortasunez eraikitzen joan behar dugula deritzot. Bide horretan aurkituko dugu A. Dyson-ek (2001) inklusioaren inguruko lanean proposaturiko analisia.

Inklusioaren aldaerez hitz egitea aurrerapausoa dela iruditzen zait. Bide horretan, **integraziotik guztiontzako eskola izatera** aldaketa batzuk egin behar dira, eta horiek inklusioaren aldaera gisa azal daitezke. Inklusioa *kokatzeko*, *parte hartzeko*,

*guztiantzako heziketa gisa eta giza inklusio gisa*. Horiek guztiak bat datoz puntu hauetan:

- Gizarte justuagoa sortzeko konpromisoa.
- Hezkuntza-sistema justuagoa sortzeko konpromisoa.
- Ikasle-aniztasunaren aurrean (batez ere, baztertutako ikasleen taldeak), eskola orokorren erantzunean uste osoa izatea da konpromiso horiei aurre egiteko bidea.

Ildo horretan, Pilar Arnaizek guztiantzako eraginkorra den heziketa gisa proposatzen digu heziketa inklusiboa; «jarrera baztertzailerei aurre egiteko bide eraginkorrena da, ongietorri-elkartek sortuz, gizarte inklusiboa sortuz eta guztiantzako heziketa lortuz; gainera, ume gehienentzat heziketa eraginkorra ematen du, eta hezkuntza-sistema osoaren kostua-eraginkortasuna erlazioa hobetzen du» (UNESCO: Salamancako Adierazpena, 1994, XI. P. Arnáiz, 2002).

Ikerketen laburpen gisa, heziketa inklusiboak funtzionatzen duela esan dezakegu, baina arrakasta oraindik ikusteke dago: «nazioarteko inklusioaren laburpena». Proiektu-zuzendaria: Connie Laurin-Bowie, 2009. Azterturiko estatuen % 50ean, heziketa inklusiboa garbi definitua dago nazio- edo estatu-mailako hezkuntza-politikan. Gure inkestei erantzundako pertsonen % 95ak eskola inklusiboa aholkatzen zuen.

**Baina badira muga sistematikoak, eta geure buruari galdetuz gero konpromisoen bidez zergatik ez diren politikak eta praktikak aldatzen, hori oztopatzen duten faktore ugari dagoela ikusiko dugu:**

1. **Lidergo eta ardura politikoaren hutsunea.**
2. **Ume ikusezinak, erregistratu gabeak, identifikatu gabeak, barneratu gabeak.**
3. **Laguntzarik ez duten familiak, ezintasunaren zikloa, txirotasuna eta hezkuntzatik baztertzea.**
4. **Laguntzarik ez duten irakasleak, formazio, lidergo, ezagutza eta laguntza-mekanismorik ez denean.**
5. **Ezagutza handia, baina «ezagutzaren zabalpen» eta «ezagutzen mugikortasun» gutxi.**
6. **Sentsibilizatu gabeko herria, ukazioan elkartasuna.**

- 7. Eskariak baztertzea, eskolan muga fisikoak, garraio eta oinarritzko laguntza falta.**
- 8. Akats sistematikoa; elkarte, aurreidatzitako ardura politiko, plangintza, finantziario, aplikazio eta ikuskapenen kate galdua.**

Faktore horiek guztiek, «nazioarteko inklusioak» ikerketan jasota daudenek, zaildu egingo dute inklusio-eskolaren arrakasta eta, bereziki, horietan egin beharko dugu esfortzu guztia. SALAMANCAKO KONFERENTZIAKO EBAZPENAK (2009ko urria) bultzada ematen du, baina elementu ugari behar ditu errealitate izateko. **Salamancako Unibertsitatean egindako «Erronkari aurre eginez: Eskubideak, Erretorika eta Egungo Egoera, Salamancara itzuliz» heziketa inklusiboaren inguruko Mundu-konferentziako parte-hartzaileek beren asmoen adierazpena egin dute:**

1.- Salamancako Adierazpenaren konpromisoa (1994) eta Hezkuntzako Nazioarteko Konferentziaren (CIE) 48. saioan jasotako aholkuak berresten ditugu eta munduko estatu guztietan hezkuntza-sistema inklusiboa garatzeko konpromisoa hartzen dugu. Nazio Batuetako Pertsona Ezinduen Eskubideen inguruko Hitzarmenari (CDPDNU) ongi-etorria egiten diogu eta, bereziki, 24. artikuluari, indarra ematen baitio ezintasuna duten pertsona guztientzat hezkuntza inklusiboaren giza eskubideari.

2.- Hezkuntza inklusiboa prozesu bat da; bertan, eskola arruntak eta hezkuntzarako erabiltzen diren eraikuntzak eraldatu egiten dira, ikasleek beren gaitasun akademikoak eta sozialak lortzeko beharrezkoak dituzten laguntzak emateko. Modu horretan, ezabatu egiten dira ingurune fisikoan, jarreretan, komunikazioan, curriculumean, irakaskuntzan, sozializazioan eta maila guztietako ebaluazioetan egon daitezkeen mugak.

3.- Gobernu guztiak bultzatzen ditugu CDPDNU berrestera eta guztientzako hezkuntza inklusiboa garatzea ziurtatzen duten plan zehatzak garatu eta ezartzera. UNESCO, UNICEF, Munduko Bankua eta antzeko nazioarteko agentziak ere bultzatu nahi ditugu hezkuntza inklusiboaren garapenean laguntzeko esfortzuak areagotzera eta lehenestera.



4.- Gure aldetik, konpromisoa hartzen dugu Guztiontzako Hezkuntza lortzeko esfortzu orokorrak eraldatuko dituen aliantza sortzeko, guztiontzako hezkuntza hobea sortuz hezkuntza inklusiboaren garapenarekin. **INIZIATIBA 24 (INITIATIVE 24)** hartzen dugu gure helburua lortzeko bidetzat.

Amaitzeko, Verdugok (2009) eginiko lanari egin behar diogu erreferentzia; berak, ***El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*** lanean hezkuntza berriztatzeak dakartzan aldaketak azaltzen ditu. Hezkuntza inklusiboak aldaketa handia dakar eskolara, epe labur eta epe luzean. Horrek hainbat eragile sozialen (administrazioa, irakasleak, familia, erakundeak eta ikertzaileak) ekintza hitzartua eskatzen du. Aldaketa hori lortzeko eta mantentzeko, bizi-kalitatearen ereduak proposatzen du proposaturiko aukera eta eraginkortasuna hobetuko dituen taktika ezberdineko estrategia sistematikoa erabiltzea, mikrosistema (hezkuntza-praktiketan aldaketa), mesosistema (antolakuntza-aldaketa) eta makrosistema tartekatuz (hezkuntza-politika ezberdinak). Bizi-kalitatearen eredu oso erabilgarria da oinarritzko erreferentzia gisa eta curriculum-aldaketen eta hezkuntza-zentro orokor eta berezietako eraldaketen gida kontzeptual gisa. Gainera, hezkuntza-esfortzuak ikaslearen behar eta nahietara orientatzeko balio du. Horrek lagun dezake hezkuntza-plangintza hobetzen, pertsonarengan zentratutako ebaluazio-programa espezifikoaren ereduak garatzen eta eragiten dioten prozesu eta erabakietan erabiltzailearen parte-hartzea igotzen. Hezkuntzan bizi-kalitatearen inguruan eginiko ikerketek, jarduera handia erakutsi dute Espainian azken urteetan, eta aurrerapen eraginkorrak aurkeztu dituzte tresnen garapenean eta horien baliagarritasun psikometrikoan; gauza bera gertatu da HBBdun eta HBBrik gabeko ikasle taldeen inguruan eginiko ikerketekin ere. Ikerketa horien emaitzekin, hezkuntza-ingurune ezberdinetan martxan jar daitezke bizi-kalitatearen ereduaren aplikazio orokorrak.

Hainbat estatutan ezintasunak zituzten ikasleekin eginiko hezkuntza-integrazio orokorarekin lortutako esperientziak argi utzi zuten, giza baliabide eta baliabide materialez gain, zailtasun ugari dagoela; hona hemen horietako batzuk:

- **Hasteko bakarrik ez, mantentzeko eta indartzeko beharra.**
- **Inklusioa bultzatzeko hezkuntza-politika aktiboak.**
- **Zentroetan aldaketak bideratzeko eta eguneroko arazoak konpontzeko lidergoaren beharra.**

- **Praktika profesional berriak garatzen laguntzeko, irakasleen eta hezkuntzako beste profesionalen formazio berezitua.**
- **Ikasle «ezberdinen» jarrera positiboak egokitzearen eta eraikitzearen garrantzia.**

Esperientzia integratzailearen arazoak ezagutzeak balio izan zuen prozesu integratzailea hezkuntza inklusiboaren planteamendu zabalagoekin (guztionezko hezkuntza) birplanteatzeko. Kontuan izan zuten laguntza behar zuten ikasleen aniztasuna, eta hezkuntza orokorraren ikuskeran aldaketarako proposamena egin zuten.

Aipatutako aldaketa-prozesu guztiei lagunduz eta bertan oinarrituz, gaitasun-gabezia ikuskeraren paradigma-aldaketa egon da (Crespo, Campo eta Verdugo, 2003; Luckasson *et al.*, 1992, 2002; Osasunaren Mundu Erakundea, 2001; Verdugo, 1994, 2003). Izan ere, gaitasun-gabezia ikaslearen arazo edo defizit gisa hartu beharrean, gaitasun-gabezia duen pertsona bere testuinguruan eta bertako eragin-trukeekin ulertzen da. Horrela, inguruneke aldagaiek ikaslearen arazoak azaltzen dituzte, eta banakako laguntzak identifikatu eta bultzatu behar ditu aldagai garrantzitsu horiek, hezkuntza inklusiboa bultzatzeko.

Ikasle guztiek inguru naturalean parte hartzeko duten eskubidea onartzen duen eskola inklusiboaren testuinguruan, esfortzuen norabidea eta sortzen diren aurrerapenak ebaluatzeko irizpideak zehaztu behar dira. Helburua ikasle bakoitzaren bizi-kalitatea hobetzea izan behar da.

Errendimendu akademikoa ez da gauza garrantzitsu bakarra, eta hori nabariagoa da Bigarren Hezkuntzan. Ikaslearen bizi-kalitatean zentratutako alderdi askoko fokotzeak hezkuntza-plangintza egituratzeko gidatzat balio behar du (Schalock, Gardner eta Bradley, 2007; Schalock eta Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006; Verdugo, Arias, Gómez eta Schalock, 2009). Bizi-kalitatea kontzeptu holistikoa da, alderdi askokoa; pertsonarengan zentratzen da eta bizi-kalitatearen indikatzaile nagusiak zehazten laguntzen du (Schalock eta Verdugo, 2002, 2007; Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova eta van Loon, 2008; Verdugo, 2006). Beste kontzeptu orokorragoen aurrean, ikaslearen bizi-kalitatean oinarritutako ikuspuntuaren inguruan hitz egiteak emaitza pertsonalak neurtzea bultzatzen du, beharrak identifikatzeko eta

programak definitzeko irizpide gisa. Era berean, prozesu integratzailean eta banakako laguntzaren plangintzan gertatzen ari diren aurrerapenak egiaztatzea ere bultzatzen du.

Ikaslearen bizitzaren dimentsio guztiak kontuan izanik, bizi-kalitateak erreferentzia inklusiboaren eremua babesten du eta «hezkuntza integratzean» aurrera egitea ahalbidetzen du.

Bigarren Hezkuntzan eta horren ostean da bereziki garrantzitsua bizi-kalitatearen kontzeptua. Bizi-kalitatearen dimentsioaren eta adierazleen analisia ez da bakarrik garrantzitsua hezkuntzako arrakastarako, ezinbestekoa baita heldu izatean lana lortzeko eta autonomia eta independentzia pertsonala lortzeko. Nerabearoa haurtzarotik heldutasunera dagoen trantsizio-garai garrantzitsua da, eta bizi-kalitatearen ereduak behar espezifikoak dituzten gazteek aurre egiten dieten oinarrizko alderdiak azpimarratzen dituzte (Raphael, 1999). Hezkuntza-prozesuaren zati garrantzitsuak izan behar dira aukeratzeko askatasuna eta ezintasunak dituzten ikasleek erabakiak hartzeko duten aukera, helduarora iristen diren neurrian (Timmons, 1997).

Inguru inklusiboak ez du soilik heziketa akademiko inklusiboa inpliketzen. Heziketa inklusiboaren ingurunean lan egiteko bizi-kalitatearen eredu onartzeak berekin dakar maila sozialean aldaketa egiteko beharra; horretarako, familia- eta komunitate-ingurunea tartekatuko da, eta hezkuntza profesionalaren eta ezintasunak dituzten eta ez dituzten ikasleen guraso taldeen arteko eragin-trukea bultzatuko da (Timmons, 1997). Hezkuntza inklusiboak aukerak eta komunitate-ingurunearen esperientziak eskainiko ditu, ikaslearen bizi-kalitatean eraginez. Bizi-kalitatearen inguruan eginiko ikerketa definizio enpirikoaren garapenean zentratu da, eta adostasun orokorra dago dimentsio ezberdinen batura gisa ulertzerakoan (*Special Interest Research Group on Quality of Life*, 2000). Hori da Schallock-ek eta Verdugok (2002) eginiko nazioarteko argitalpenetan onartuen dagoen proposamena: garapen pertsonala, ongizate emozionala, pertsonen arteko harremanak, ongizate fisikoa, ongizate materiala, autodeterminazioa, giza inklusioa eta eskubideak.

Proposamen hori, gaur egun, honako hauetan oinarritzen da: bizi-kalitatearen oinarrizko dimentsioak identifikatzea posible egin duten bi hamarkadetako ikerketetan (Schallock, Keith, Verdugo eta Gómez; prentsan), bizi-kalitatearekin erlazionaturiko emaitza pertsonalak neurtzeko erabiltzen diren adierazleen garapenean eta

ebaluazioan (Van Loon, Van Hove, Schalock, eta Claes, 2008; Verdugo, Arias, Gómez, eta Schalock, 2008a, 2008b, 2009), eta emaitza pertsonalei loturiko ezaugarri pertsonal ugariaren eta ingurune aldagaien identifikazioan (Keith, 2007; Schalock *et al.*, 2007).

Kontzeptu filosofiko eta giza politikako kontzeptu orokorragoen aurrean (inklusioa, dibertsitatea edo kulturantzatasuna), bizi-kalitatearen kontzeptua bere neurketari zuzenki lotua dago; eta ondorioz, tresna baliagarri bihurtu da pertsonarengan zentratutako emaitzak frogatzearekin bat datorren eskola-aldaketetan aurrera egiteko. Ezintasunak dituzten ikasleen bizi-kalitatea ebaluatzeko dagoen interesa, hezkuntzako aurrerapausoak datuen bidez dokumentatzeko eta ebaluatzeko dagoen kulturaren parte da. Hori elkarte akademikoetara eta giza zerbitzuen gobernu kanpoko erakundeetara iristen da (Crane, 2005).

#### « Nerabegaroko Ikasleen Bizi Kalitatearen » (NIBK) Ebaluazioaren Galdeketa.

Nerabeek jasaten duten bizi-kalitatearen eta horren ebaluazioaren ikerketa (batez ere ezintasuna aurkezten dutenena), urria izan arren, NIBK azken urteotako ikerketa zabalak bermatzen du (Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela eta Verdugo, 2004, 2006; Gómez-Vela, Verdugo eta González-Gil, 2007; Verdugo eta Gómez-Vela, 2004). NIBKren ebaluazio-galdeketa (CCVA; Gómez-Vela eta Verdugo, 2009) 12-18 urte bitarteko ikasleei (ezintasunak dituztenei eta ez dituztenei) zuzendua dago, eta honako dimentsio hauen inguruko informazioa eskaintzen du: ongizate emozionala, integrazioa komunitatean, pertsonen arteko harremanak, garapen pertsonala, ongizate fisikoa, autodeterminazioa eta ongizate materiala. NIBKren inguruan eginiko ikerketen emaitzek beste ikerketa batzuen emaitzak biltzen dituzte eta aurrez aipaturiko bizi-kalitatearen ereduaren garapenari laguntzen diote, hezkuntzan eta beste arlo batzuetan eragin handia izanik (Schalock *et al.*, 2008; Schalock eta Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, Schalock, Keith eta Stancliffe, 2005).

Galdeketa erabilgarria da banakako laguntza-planak garatzeko eta baita aholku eta esku-hartze tutorial eta psikopedagogikorako. Banakako emaitzen bidez nerabeen bizi-kalitatea hobetzen duten esku-hartze eremuak zehaztu daitezke. Beste aplikazio batzuetan, galdeketa ondoen aipaturiko diren ekintzetarako erabil daitezke:

- **Egin** nerabeak eroso dauden oinarrizko eremuetako **banakako perfilak** eta taldekoak, eta antzeman defizitarioenak direnak.

- **Antzeman taldeen arteko ezberdintasunak**, eta identifikatu arreta-behar handiena dutenak.
- Jokabide arriskutsuak aurkezteko aukera izanik (drogaren erabilera handia, gazteen biolentzia, eta abar) **identifikatu oinarrizko moldakaiztasun-arazoak dituzten ikasleak. Eman aurrerapausoak ikasleen hezkuntza integralaren praktikan.**