



## **Hacia la educación inclusiva: los Centros de Educación Especial como centros de recursos**

**Ana Ferrer Añón**

Estudiante del Máster de Educación Inclusiva  
de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
[ana.ferrer2@mail.ucv.es](mailto:ana.ferrer2@mail.ucv.es)

**Raúl Monserrat Vaello**

Estudiante del Máster de Educación Inclusiva  
de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir  
[raul.monserrat@mail.ucv.es](mailto:raul.monserrat@mail.ucv.es)

### **Resumen**

La creciente preocupación por desarrollar un sistema educativo inclusivo ha originado propuestas de cambio que suponen la transformación de la realidad escolar actual. En este contexto, la función de los centros de educación especial, y la forma de atender a la diversidad se han visto cuestionadas.

Así pues, el presente artículo repasa la evolución de la percepción de la educación especial, analiza la visión de las nuevas corrientes inclusivas y destaca el papel de los centros de educación especial como centros de recursos, que pasan a convertirse en una pieza clave en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y dejan atrás la separación de dos sistemas educativos paralelos (el



ordinario y el específico).

**Palabras clave:** *inclusión, centros de educación especial, centro de recursos, currículum, atención a la diversidad.*

## **1. Introducción: evolución en la percepción de la educación especial**

Para entender el motivo por el que a día de hoy los centros de educación especial (en adelante CEE) se han convertido en centros de recursos, es necesario conocer el cambio de percepción que se ha ido desarrollando acerca de la educación especial.

A finales del siglo XIX se inicia la denominada Segunda Revolución en salud mental, un periodo caracterizado por el surgimiento de las ciencias sociales, la psicopatología infantil y el estudio con carácter experimental de la conducta y la evaluación psicológica. Todo ello, sumado al avance originado en la praxis y la diagnosis médica origina un periodo de institucionalización que produce, a su vez, un avance en el campo de la educación. Es en este momento cuando se considera que surge la Educación Especial (Aguado, 1995).

Durante el periodo de institucionalización, el modelo predominante es el médico (también conocido como “modelo del déficit”), centrado en el paternalismo y en su carácter asistencialista. Este modelo, basado en el innatismo y la estabilidad de las deficiencias del alumnado, propone actitudes segregadoras y discriminatorias. No obstante, propicia una serie de cambios importantes, como la necesidad de una detección precisa de los trastornos, o la necesidad de una atención educativa especializada, diferente a la ordinaria (González, 2009).

La obligatoriedad de la enseñanza, aprobada en la Ley General de Educación, en 1970, tiene una gran influencia en la transición hacia el modelo pedagógico. Esta accesibilidad de la enseñanza se caracteriza por clasificar a los alumnos y especializar los servicios que inciden en el tratamiento de los “deficientes”, y propicia la creación de aulas específicas para alumnos con deficiencias físicas, emocionales, etc. (Encinosa y Álvarez, 2017).

Se considera que esta transición es muy importante, pues propone un cambio en la concepción teórica y práctica de las personas con discapacidad.



Es a partir de este momento cuando surge un sistema educativo especial, como consecuencia de la incapacidad del sistema educativo ordinario para atender a la diversidad del alumnado.

## **2. Doble red: educación ordinaria y educación especial**

Lo que originalmente se inicia dentro del sistema ordinario con el objetivo de reducir el fracaso del alumnado con necesidades educativas especiales, lleva, tal y como afirman Rojas y Olmos (2016) a la creación de un doble sistema educativo. De esta manera, la educación especial se convierte en un subsistema educativo paralelo al sistema educativo general para el que se crean centros específicos separados de los centros ordinarios con programas diferenciados, personal especializado e itinerarios alternativos.

En la actualidad, la organización y el funcionamiento de los Centros específicos de Educación Especial de la Comunidad Valenciana, quedan regulados por la Resolución de 29 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la cual se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros específicos de Educación Especial sostenidos con fondos públicos para el curso 2020-2021.

En dicho documento, queda reflejada la información referente al alumnado que asiste. Sobre esto, en su capítulo tercero *Escolarización*, en el artículo 1, plantea lo siguiente: “los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales son los que se indican en el artículo 20 del Decreto 104/2018, de 27 de julio, y en el artículo 45 de la Orden 20/2019, de 30 de abril”.

Según esto, y haciendo referencia a la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, en su artículo 45 especifica que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se tiene que realizar en centros ordinarios cercanos al domicilio de residencia, quitando casos excepcionales en los que el informe sociopsicopedagógico justifique que el alumno requiere de medidas de apoyo individualizadas (nivel IV) y de intensidad alta (apoyo de grado 3) que pueden ser atendidas con mayor eficacia en otros centros o unidades.



Con todo esto, se concluye que el alumnado destinatario de los centros de educación especial debe cumplir las condiciones que se muestran en la tabla siguiente:

**Tabla 1**

*Escolarización según la Resolución 29 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la cual se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros específicos de Educación Especial sostenidos con fondos públicos para el curso 2020-2021*

---

*Alumnado escolarizado en Centros de Educación Especial*

Necesidades educativas especiales derivadas de trastorno del espectro autista (TEA)

Plurideficiencia con discapacidad intelectual, discapacidad intelectual grave y profunda

Excepcionalmente en la etapa de educación secundaria y en los programas de Transición a la Vida Adulta, alumnado con discapacidad intelectual moderada

El alumnado que no está incluido en ninguna de las situaciones anteriores, se tiene que asimilar, a los efectos administrativos, al tipo de discapacidad que más se ajusta a sus características.

---

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la resolución previamente nombrada también hace mención, en su capítulo sexto, a la organización de las etapas y las áreas de intervención. A continuación, se muestra la tabla que indica el rango de edad cronológica en relación con las distintas etapas ofertadas.

**Tabla 2**

*Organización de las etapas y edad cronológica Resolución de 29 de julio*

***Distribución del alumnado de acuerdo a su edad***



	De	A	Puede prolongarse hasta
Educación Infantil	3 años	6 años	8 años
Educación Primaria	6 años	12 años	14 años
Educación Secundaria	12 años	16 años	19 años
Transición a la Vida Adulta	16 años	21 años	-

*Fuente:* Resolución del 29 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la cual se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros específicos de Educación Especial sostenidos con fondos públicos para el curso 2020-2021

Dentro del capítulo sexto, en el tercer punto, se especifica que cada centro es libre de escolarizar a un alumno dentro de un grupo concreto de la etapa atendiendo a las opciones correspondientes dentro de su edad cronológica.

Además, esta organización, tal y como refiere la propia resolución, no tiene por qué estar ligada a la adquisición de competencias y contenidos propios de estas mismas etapas dentro de un centro ordinario. De hecho, en el punto quinto se exponen, tal y como se muestra a continuación, las áreas de intervención de cada una de las etapas

**Tabla 3**

*Áreas de intervención*

Área	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
Autonomía personal / Hogar	•	•	•



Recursos Comunitarios	•	•	•
Académica – Funcional	En función del alumnado	•	•
Comunicación y Lenguaje	•	•	•
Habilidades Motrices /Educación Física	•	•	•
Habilidades sociales	•	•	•
Educación Musical	•	•	•
Educación Artística	•	•	-
Educación Plástica, Visual y Audiovisual	-	-	•
Destrezas laborales	-	-	En función del alumnado
Religión / Valores sociales y cívicos	•	•	•

*Fuente:* Resolución del 29 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la cual se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros específicos de Educación Especial sostenidos con fondos públicos para el curso 2020-2021

Pese a que en la resolución no se recogen las áreas de intervención de los Programas de Transición a la Vida Adulta, el punto sexto especifica que se seguirán las mismas áreas de intervención preferente que en educación secundaria, haciendo hincapié en aquellos que fomenten en mayor medida su autonomía en la vida cotidiana.

Esta estructuración del proceso de escolarización contrasta drásticamente con la que se lleva a cabo dentro de los sistemas ordinarios. En dichos centros, y en el caso de la educación primaria, las áreas se organizan mediante



asignaturas troncales y específicas (tal y como refleja el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

Esto refuerza la idea del subsistema educativo sobre el que se está hablando a lo largo de este artículo. Mientras que el alumnado “apto” o “capaz” basa su aprendizaje en un currículo mediante el cual trabaja las distintas áreas de desarrollo, el alumnado “no apto” o “incapaz” desarrolla otro tipo de currículo diferenciado, tomando siempre como punto de partida el déficit.

Sobre esto, Flecha y Díez (2010) señalan lo siguiente: “las prácticas basadas en la filosofía de adaptación a la diversidad, sólo centradas en la idea de diferencia, han acabado suponiendo el desarrollo de currículums diferentes para estudiantes con niveles de competencia diferentes”.

Ante el desarrollo de este doble currículo, autores como Pilar Arnaiz señalan algunas pautas sobre las que debería regirse el desarrollo de los currículos de manera que se asegure una correcta atención a la diversidad y no se caiga en la idea previa de un subsistema alterno. En ese sentido, la elaboración de estos documentos debe regirse, no por su importancia en el ámbito administrativo, sino por su trascendencia a la hora de dar respuesta a la diversidad social, cultural, económica, lingüística, etc. existente en las aulas. Esta diversidad no debe suponer, por tanto, un profesorado, un currículo o unos centros diferenciados. Simplemente, se ha de procurar que estos recursos tengan, como objetivo principal dentro de la función educativa, la justicia social y el compromiso con los valores democráticos de inclusión y equidad (Arnaiz, 2019).

### **3. La educación inclusiva en el ámbito de la educación especial**

Tal y como establecen Echeita y Ainscow (2011) existe un creciente interés en todo el mundo por la idea de una educación inclusiva.

Desde los años 90 diversas iniciativas promueven la implementación de una educación para todas y todos y tratan de definir estrategias, planes y objetivos para la consecución de esta idea.

Así pues, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración Mundial de Salamanca (1994), la Convención sobre los derechos



de las personas con discapacidad de la ONU (2006), la Conferencia Internacional de Ginebra (2008) o el Foro Mundial sobre la Educación que dio lugar a la Declaración de Incheon (2015) son algunos de los principales hitos que han configurado la dirección a seguir en el camino hacia una educación más inclusiva.

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso a través del cual se detectan y se atienden las necesidades de todos los individuos, fomentando su participación en todas las actividades desarrolladas y reduciendo así la exclusión experimentada tanto en el ámbito educativo, como en el ámbito social.

La educación inclusiva contempla la diversidad como un hecho enriquecedor tanto para las personas, como para las experiencias de aprendizaje y, además, reconoce la educación como un derecho (tal y como recoge la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006 en su artículo 24).

Es de vital importancia destacar en este punto, siguiendo lo establecido por Echeita y Ainscow (2011), que las autoridades pertinentes deben promover la creación de las condiciones necesarias para que todo el alumnado pueda acceder a dicho derecho eliminando cualquier barrera que lo impida.

Por este motivo, y como consecuencia del reconocimiento del valor de la educación inclusiva, las políticas educativas en todo el mundo se han visto orientadas a “repensar el modo en el que la escuela venía respondiendo a la diversidad” (Rojas y Olmos, 2016). Y es que “la escuela necesita reformarse y reformular sus estrategias y herramientas pedagógicas para poder dar respuesta positiva y real a la diversidad de su alumnado” (Navarro, 2012).

#### **4. Los centros de educación especial como centros de recursos**

Como ya se ha indicado anteriormente, la educación especial es concebida como un sistema educativo separado del ordinario. Actualmente, el influjo de las nuevas corrientes inclusivas ha puesto en duda la validez de este modelo organizativo, puesto que la defensa de una educación de calidad y equitativa para todas y todos colisiona con la segregación del alumnado en distintos sistemas educativos (Florián, 2013)

Este hecho ha comenzado a verse reflejado a nivel mundial en los nuevos



acuerdos políticos y en la promoción de nuevas leyes educativas con carácter marcadamente inclusivo.

Una de las grandes muestras de este influjo es la Agenda 2030, por la cual los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de Naciones Unidas acuerdan alcanzar 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible, entre los cuales se encuentra el objetivo 4 “Educación de Calidad”, que fomenta una educación inclusiva y equitativa de calidad (Amiama-Espailat, 2020).

En este contexto, España, como miembro de las Naciones Unidas, ha tenido que sumarse a la implementación de políticas educativas más inclusivas y equitativas para todas y todos, dando un paso al frente en la atención a la diversidad.

Así pues, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Disposición adicional cuarta “Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales” establece:

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios (p.122942).

Tal y como afirman Rojas y Olmos (2016) “la conceptualización de los CEE como centros de recursos es clave para la inclusión educativa y una de las condiciones para garantizar que todo el alumnado tenga acceso, aprenda y participe en el mismo contexto escolar”.

Bajo este prisma, la Comunidad Valenciana ha empezado a legislar este aspecto en la Resolución de 31 julio de 2020, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se regula, con carácter experimental, la organización de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de



la Generalitat como centros de recursos.

De esta manera se pone de manifiesto la potencialidad de los centros públicos de Educación Especial para desarrollar funciones de asesoramiento y apoyo a los centros ordinarios “en los procesos de transformación hacia la inclusión y en la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas y especiales”.

Así pues, los centros específicos pasan a combinar su labor académica con las siguientes funciones:

- Asesorar a los equipos educativos de los centros ordinarios, realizando labores de sensibilización, detección de necesidades y barreras, desarrollo de medidas de nivel IV, orientación y apoyo a las familias, etc.
- Orientar la elección de los apoyos materiales y el equipamiento didáctico.
- Colaborar en la valoración y seguimiento de los productos de apoyo y sistemas de comunicación.
- Facilitar atención de fisioterapia.
- Colaborar con los servicios especializados de orientación en la valoración de las NEE para estudiar la modalidad de escolarización más adecuada.
- Participar en acciones formativas coordinadas por el CEFIRE.

Para poder desempeñar las funciones anteriormente citadas, de acuerdo con el capítulo tercero “Equipo de coordinación del centro de recursos”, es necesario crear un equipo de coordinación que se encargue de analizar las solicitudes recibidas y determinar el tipo de intervención y las personas profesionales más adecuadas para llevarla a cabo, garantizando una coordinación y una respuesta adecuada.

Así pues, como se puede observar, que el centro de educación especial se convierta en un centro de recursos requiere de una reorganización de la estructura del propio centro, la creación de canales de participación y colaboración docente y sobre todo un cambio en la manera de entender la atención a la diversidad, que deja de ser una tarea de “unos pocos especialistas” y pasa a ser una cuestión global, responsabilidad del sistema educativo en su conjunto.



Además, la Resolución de 31 de julio de 2020, también recoge en su capítulo quinto las funciones propias de los miembros del centro de recursos, así como en su capítulo sexto “El procedimiento para la solicitud de la intervención del centro de recursos”. De esta manera se establece una vía de comunicación entre los centros ordinarios y los centros específicos que actúa como un mecanismo de enlace y cooperación entre instituciones educativas.

## **5. Conclusiones**

En la actualidad se están produciendo enormes cambios en la realidad educativa y sin duda, la educación inclusiva está siendo la propulsora de muchos de ellos.

En este contexto, la respuesta a la diversidad no podía quedarse atrás. La nueva concepción de atención al alumnado con necesidades educativas especiales se caracteriza por dejar de atender el déficit desde la percepción de este como un problema y empezar a construir una escuela que valora la diferencia y que se constituye de manera plural y diversa. La diferencia pasa a ser un hecho enriquecedor del que todo el alumnado debe beneficiarse.

Que los centros de educación especial pasen a convertirse en centros de recursos esconde como objetivo final alcanzar una inclusión real de todos y todas las estudiantes. Al fin y al cabo, como ya se ha indicado anteriormente, se trata de establecer redes de colaboración docente y de ensalzar la importancia de este hecho.

Solo a partir de la “fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso” (Arnaiz, 1999) se logrará una respuesta educativa realmente inclusiva.

Todo esto, supondrá grandes transformaciones tanto en los centros ordinarios (que deben repensar su estructura organizativa, sus planificaciones curriculares y sus relaciones con la atención a la diversidad) como en los centros específicos que deben redefinir sus funciones. Y por supuesto, confrontará las percepciones sociales hacia el alumnado con necesidades educativas especiales y significará el inicio de una nueva manera de mirar al “diferente” a nivel global.

En definitiva, todavía queda mucho camino por recorrer y el deseo de



alcanzar un sistema educativo equitativo e inclusivo pone de manifiesto la necesidad de transformar nuestra realidad escolar actual, así como la urgencia de dotar de los medios necesarios a cada uno de los centros para poder dar una respuesta lo más adecuada posible a las necesidades del alumnado. Que los centros específicos empiecen a ser considerados centros de recursos es uno de los primeros pasos que muestran esta voluntad de dar un paso hacia la inclusión.

### Referencias bibliográficas

Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias* [Tesis doctoral], Universidad de Oviedo.

Amiama-Espailat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143

Arnaiz, P. (2019) *La educación inclusiva en el siglo XXI: avances y desafíos*. Universidad de Murcia

Arnaiz, P. (1999) Curriculum y atención a la diversidad. <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67 (24, 1), 19-30.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12) 26-46.

Encinoso, C. M<sup>a</sup> y Álvarez, Y. (2017). *La Educación Especial a lo largo de la historia*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de La Laguna.

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 7 (2), 27-36



González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Educación Inclusiva.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, BOE-A-2020-17264 <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Navarro, D. y Espino, M. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible?. Revista *EDETANIA*, 41, 71-81.

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8540, de 3 de mayo de 2019. [https://www.dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019\\_4442.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf)

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, BOE-A-2014-2222 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Resolución de 29 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la cual se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros específicos de Educación Especial sostenidos con fondos públicos para el curso 2020-2021. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8872, de 3 de agosto de 2020. [http://www.dogv.gva.es/datos/2020/08/03/pdf/2020\\_6307.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2020/08/03/pdf/2020_6307.pdf)

Resolución de 31 julio de 2020, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se regula, con carácter experimental, la organización de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat como centros de recursos. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8873, de 4 de agosto de 2020. [http://www.dogv.gva.es/datos/2020/08/04/pdf/2020\\_6396.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2020/08/04/pdf/2020_6396.pdf)

Rojas, S. y Olmos, P. (2016) Los Centros de Educación Especial como



centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 323-339

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education For All*. Paris: UNESCO