

LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: ¿REFERENTES DE LA ESCUELA INCLUSIVA?



MARÍA ZAHARA LORENZO NAVARRO
MAESTRA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL
CEEE PRINCESA SOFÍA DE ALMERÍA



JUAN JOSÉ CAPEL GARCÍA
DIRECTOR DEL CEPER LA
CHANCA DE ALMERÍA

Cuando nos propusieron colaboración para publicar en la revista AOSMA un monográfico sobre inclusión dónde poder reflejar la futura transformación de Centros Específicos de Educación Especial hacia Centros de Referencia y Apoyo para los Centros Ordinarios, como dictamina la nueva reforma educativa, nos pareció un importante reto que aceptamos afrontar, aún a sabiendas de que no iba a ser tarea fácil.

A partir de ese momento comenzamos un proceso de indagación para intentar averiguar cuáles eran los pasos que se están dando desde instancias superiores de la administración a partir de la Disposición Adicional 4 (en adelante DA4) que impele a iniciar un proceso de transformación dentro del marco de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de educación (en adelante LOMLOE). De este proceso de transformación no tenemos información de los pasos dados por parte de la administración más allá de la legislación inicial, tampoco las organizaciones sindicales nos han podido ofrecer algún tipo de información derivada de “tomas de contacto informales para posibles negociaciones ante los cambios en los centros de trabajo”.

A día de hoy, después de tres años de aprobación de la LOMLOE (una ley con una proclama fuertemente inclusiva) los Centros de Referencia futuros promotores para la inclusión en todos los centros educativos, carecen de instrucciones concretas para esta transformación anunciada.

A partir de aquí, este artículo realizará un breve análisis de la situación legislativa para seguir con una breve exposición de la realidad vivida por la coautora del artículo, como maestra de educación especial, y acabar haciendo una propuesta transformadora desde nuestra perspectiva.



No pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo

Albert Einstein

La Convención de los derechos de las personas con Discapacidad (CDPD en adelante) que se aprobó el 13 de diciembre de 2006, incluye una serie de artículos, a destacar el 24, que establece que los Estados que forman parte de la convención reconocen el derecho a las personas con discapacidad a un sistema educativo inclusivo

a todos los niveles, así como garantizar la enseñanza a lo largo de toda la vida. En dicho artículo se insta al compromiso común para lograr los derechos de plena inclusión de las personas con discapacidad. Este tratado internacional fue aprobado por España el 3 de diciembre de 2007 y ratificado el 3 de mayo de 2008. Once años más tarde, en 2018, el comité de la

CDPD, que es el órgano encargado de que los Estados cumplan sus compromisos, publicó un informe en donde indicaba que España no estaba cumpliendo los compromisos y que no se estaba favoreciendo la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Este informe que elabora el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, es el resultado de una investigación que realizaron a principios del año 2017, a partir de las denuncias recibidas por este organismo, para averiguar “las presuntas violaciones graves o sistemáticas” del artículo 24 de la Convención sobre el derecho a la educación. Esta investigación se realizó tras la visita de varios miembros de este comité a España, a varias Comunidades Autónomas, entre las que se encuentra Andalucía.

El informe indicaba que las administraciones educativas seguían considerando que el interés superior del alumno con discapacidad es acceder a una “educación especializada” en “centros especiales”, “que los padres que han decidido luchar por el acceso de un alumno con discapacidad a una educación inclusiva rápidamente llegan a altos niveles de presión, agotamiento e incluso desesperación y que el apoyo que se puede recibir de otras familias o instituciones es limitado o insuficiente”. “... que un sistema inclusivo basado en el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades, requiere la abolición del sistema separado de educación para estudiantes con discapacidad, siendo necesaria una transferencia de los recursos de los centros educativos especiales hacia el sistema educativo general, permitiendo el acceso al alumnado con discapacidad en condiciones de igualdad con el resto de los estudiantes”. La comisión observa que “Ni la administración educativa Central ni las autonomías, habían llevado a cabo un ejercicio presupuestario que pudiera identificar con detalle los recursos necesarios para la implementación efectiva de la educación inclusiva

[...] y que no existía una política nacional y un plan de acción para la implementación del artículo 24 de la CDPD”.

A las anteriores expresiones literales de la comisión, le sumamos las siguientes conclusiones que detallan en su informe:

“El Comité recuerda que un sistema inclusivo basado en el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades, requiere la abolición del sistema separado de educación para estudiantes con discapacidad. El sistema de educación inclusiva debe proveer la educación a todos los estudiantes y estar basado en una educación de calidad proporcionando a cada estudiante el apoyo que requiera. Para lograr de manera práctica la educación inclusiva, es necesaria una transferencia de recursos de los centros educativos especiales hacia el sistema educativo general, permitiendo el acceso del alumnado con discapacidad en condiciones de igualdad con el resto de estudiantes”

“El Comité observa que, pese a que las estadísticas disponibles indican un porcentaje alto de inclusión educativa de personas con discapacidad, se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, a través de un modelo médico, que afecta desproporcionadamente y en especial a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial y a las personas con discapacidad múltiple”.

“El Comité observa que en el sistema educativo español no existe un reconocimiento generalizado del modelo de derechos humanos de la discapacidad y hay una falta de acceso a la educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad. La inclusión se entiende entre una gran mayoría del personal docente como un principio, una tendencia o un método pedagógico y no como un derecho. El Comité toma nota de la magnitud y gravedad del impacto de esta falta de acceso a la educación inclusiva a lo largo de la vida de las personas con discapacidad que han sido segregadas, quienes, en razón de su discapacidad, quedan encuadradas en un sistema de educación paralelo que consiste en los centros de educación especial o en las aulas especiales dentro de los centros ordinarios”.

“Los hallazgos de la investigación revelan la insuficiencia de las medidas adoptadas para promover la educación inclusiva de las personas con discapacidad, y la poca previsibilidad del sistema de promoción y protección de los derechos de las personas con discapacidad”.

“El Comité resalta que los casos de rechazo de las personas con discapacidad del sistema educativo general siguen causando un gran nivel de frustración, aislamiento y sufrimiento para las personas con discapacidad y sus familias, que afectan todos los niveles de su vida”.

“En vista de la amplitud, continuidad y diversidad de las violaciones encontradas, las cuales se interrelacionan entre sí de forma permanente y continua, pero también tomando en cuenta que dichas violaciones resultan en gran parte del sistema instaurado a través de la legislación, de las políticas adoptadas, y de las prácticas de las instituciones involucradas, el Comité concluye que los hallazgos encontrados en la presente investigación alcanzan el nivel de gravedad y sistematicidad establecido por el artículo 6 del Protocolo Facultativo y del artículo 83 del reglamento. En este sentido el Comité destaca que la denegación de la igualdad de derechos para las personas con discapacidad puede producirse deliberadamente, es decir, con la intención del Estado parte de cometer tales actos, o como resultado de leyes o políticas discriminatorias, con dicho propósito o sin él”

En este contexto, en 2020 se aprueba en nuestro país la reforma educativa llamada LOMLOE, que si bien no es partidaria de la abolición de los centros de educación especial, si contempla su transformación, con clara intención de cumplir varios puntos de la convención internacional. Podemos empezar por la inversión económica:

“El título VIII de la LOMLOE, aborda la dotación de recursos económicos y el incremento del gasto público en educación para cumplir los objetivos de esta Ley cuyo detalle se recoge en la Memoria económica que la acompaña. Dicha Memoria recoge los compromisos de gasto para el período de implantación de la Ley, incrementados en el trámite parlamentario”.

La ley orgánica también afronta el problema de la escolarización inclusiva de las personas con discapacidad en la DA4 y dice así:

“Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta ley”

“Artículo 74: “la escolarización del alumnado que presenta NEE se regirá por los principios de normalización e inclusión [...] La esco-

larización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios [...] siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo”

Si bien este artículo no es muy novedoso respecto a leyes anteriores, reafirma que la familia tenga un peso destacable en la decisión de escolarización entre un centro ordinario y uno especial, donde la oferta de escolarización del centro ordinario comience a ser más atractiva por la mayor dotación de recursos. Esto requiere una redistribución organizativa muy precisa de los recursos ya existentes (equipos de orientación, servicios de salud, etc.), su aumento general en todo el sistema ordinario y la disposición desburocratizada, rápida y accesible a las familias y centros educativos de recursos para el alumnado que requiera una inversión personalizada (sistemas aumentativos de acceso al currículum, comunicadores, medios técnicos y ortopédicos, etc.).

Además, la administración se compromete, en un plazo de 10 años, para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para una inclusión efectiva:

“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 de 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”.

Por otra parte, los centros de educación especial realizarán una función de orientación y guía para los centros ordinarios, para que estos vayan progresivamente asumiendo algunas de las competencias que hasta el momento correspondían a la Educación Especial. Este es un aspecto esencial de la transformación y, quizás lo más novedoso (además de la memoria económica de la actuación legislativa):

“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”.

En conclusión, la LOMLOE conserva la Educación Especial pese a promover la escolarización en centros ordinarios. Esta contradicción está enmarcada en la intención de la reforma de promover un periodo de transición de 10 años para proveerse de recursos que potencien la escolaridad inclusiva. En este periodo se abre una puerta hacia la transformación que no sabemos hasta donde llegará. Desde los movimientos de renovación pedagógica e inclusiva es un momento clave para empujar todo lo posible hacia una mayor igualdad.

Es una labor de transformación profunda, resulta paradójico que se les haya asignado la labor de ser referentes de inclusión a los Centros Específicos de Educación Especial cuando por su naturaleza, diseño y organización están ubicados en las antípodas de la inclusión. Y la pregunta de cómo tienen pensado hacerlo nos intriga sobremanera.

Poner el foco de la referencia para la inclusión en los centros específicos puede aportar una parte negativa y otra positiva. La parte negativa tiene que ver con la dificultad para trascender la tradición de centro específico con personal muy especializado dotado de unos hábitos muy consolidados. La positiva nos hace soñar con que se escuche la voz del profesorado de educación especial y se tengan en cuenta las reivindicaciones y propuestas históricas de nuestro colectivo como expertos en este sector para conseguir la inclusión real.

Desde la experiencia de 9 años de una maestra de un centro de educación especial considero que gran parte del sentido que sostiene el discurso a favor de la existencia de los centros de educación especial estriba en su atención médica hacia el alumnado que suele padecer graves problemas de salud. Hay que tener en cuenta que en la plantilla de un centro específico figuran fisioterapeutas, enfermeros, logopedas y doctoras a tiempo completo.

La labor principal del médico y la enfermera que he presenciado en un centro específico es la de suministrar la medicación al alumnado y dar de comer a los niños sondados. Esta labor se puede llevar a cabo desde la enfermería de los Centros de Salud, asignando a los centros ordinarios de su zona de actuación el personal correspondiente. Desde los sindicatos de enfermería es ya histórica la reivindicación de la figura de enfermera escolar en centros or-

dinarios, donde no sólo se beneficiaría el alumnado discapacitado, sino que se cubriría la atención a toda la población escolar, además con posibilidad de implementar actuaciones de salud preventivas de largo alcance.

En cuanto a los logopedas y fisioterapeutas de un centro específico he presenciado que tienen asignados una ratio altísima de alumnado para atender, entre 25 y 30 estudiantes. Con este mínimo de atención no sería difícil igualarla dotando del personal suficiente a los ambulatorios o a equipos técnicos de la administración educativa, para que estos profesionales trabajen en centros ordinarios con una implantación territorial más cercana a la residencia del alumnado que el centro específico, lo cual facilitaría que muchos tratamientos se realizasen fuera de horas lectivas de enseñanza, lo cual redundaría en un mayor progreso académico de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, el personal con funciones de apoyo al docente y cuidados del alumnado Personal Técnico de Integración Social (PTIS en adelante) están también presentes en algunos centros ordinarios, aunque de forma muy escasa. Aunque con dotación bastante superior en los centros específicos, su presencia no alcanza a todas las aulas de mi centro. Esta situación se agrava cuando algún compañero PTIS correspondiente a la bolsa de la administración se pone enfermo/a, pues tardan meses a sustituirlo.

De todo lo anterior podemos colegir que la justificación de la existencia de un centro específico no está en la dotación de recursos que posee, sino en el ahorro que le genera a la administración la concentración de recursos escasos. Concluimos que estos recursos no serían difíciles de reubicar en centros ordinarios y, por supuesto, deberían incrementarse.

Es más, si hacemos una consideración a la inversa, no todos los especialistas que necesita el alumnado con discapacidad se encuentran en el centro específico. El alumnado de Andalucía de estos centros no tiene atención educativa de especialistas que están en los centros ordinarios: como son los casos de los y las especialistas de música y educación física. Al respecto, llama la atención que en mi centro específico haya una especialista en religión y no estén presentes docentes especialistas que trabajen la psicomotricidad, la imagen corporal, el canto y el ritmo, por ejemplo.

A lo anteriormente dicho hay que añadir los beneficios mutuos que obtendrían tanto el alumnado con NEE del alumnado usuario

de un aula ordinaria como estos de ellos. Por un lado, tenemos los alumnos con discapacidad a los que la estimulación a la que se exponen en el contexto de un aula ordinaria va a ser extremadamente rica mientras que para el alumnado usuario de un aula ordinaria el hecho de convivir con una persona susceptible de ser ayudado, va a contribuir a la adquisición de valores íntegros, de generosidad, empatía, solidaridad que solo pueden aprenderse realmente siendo vivenciados.

Para acabar, nos gustaría hacer una propuesta de los pasos que se deberían seguir hacia la transformación de los centros específicos necesaria para que estos puedan servir de referencia y apoyo para los centros ordinarios en su camino hacia la inclusión. A lo largo de este artículo, hemos analizado que existen posibilidades reales de cambio dentro de la nueva normativa, si bien su desarrollo es todavía escaso y sería conveniente que los movimientos de renovación pedagógica y de inclusión tuviesen en este momento sensible una mayor influencia sobre el legislador. Las familias y el profesorado tienen mucho que decir ante el desarrollo de la nueva ley pues el CÓMO se aplicará la normativa está por decidir.

Concretamente, nos importa el hecho de que los Centros Específicos vayan a ser los referentes del cambio, vislumbrando una parte negativa y otra positiva como indicamos con anterioridad. Por ello, propondremos una serie de medidas que la administración debería asumir para que los centros específicos se preparen para la misión que se les encomienda a nivel legal. De este modo después podrán servir de modelo, apoyo, asesoramiento y guía para los centros ordinarios. Esa tan ansiada transformación necesitaría del desarrollo de al menos los siguiente puntos:

1. Dotación de plantilla suficiente para poder reducir las horas de enseñanza directa del profesorado de los centros específicos de manera que quede tiempo para la formación, la reflexión conjunta y la elaboración de materiales adaptados que puedan ser incorporados a un banco de recursos para ser usados en las aulas y comprobar su eficiencia y después suministrarlos a los centros ordinarios.
2. Dotación de especialistas suficientes para el trabajo en codocencia dentro del aula del centro específico. Trabajo que realizarían el especialista de pedagogía terapéutica (P.T.) junto con un maestro un maestro de primaria que viene a formarse y a trabajar de forma coordinada. Se procura así la integración en el aula del profe-

sorado de primaria que viene a formarse (maestros en prácticas, coordinadores de inclusión, etc.) y la atención individualizada al alumnado de NEE mientras el resto de alumnado está atendido.

3. Dotación de plantilla suficiente de PTIS para que puedan realizarse salidas al entorno y actividades complementarias. Los PTIS se encargan de los desplazamientos en las actividades complementarias, por esa razón cuando hay una actividad complementaria tienen que participar muchos PTIS para poder desplazar los carritos y si no hay dotación suficiente nos encontramos que se quedan muchas aulas sin su PTIS de referencia para asistencia.

4. Terapias en horario de tarde preferentemente para evitar las continuas interrupciones al trabajo del aula y puedan respetarse los tiempos dedicados al trabajo individual, a la investigación-acción y al desarrollo de innovaciones dentro del aula, de forma individual y grupal. Esto sería favorable para elevar el nivel de aprendizaje de los alumnos de un aula específica ya que se aprovecharía más el tiempo lectivo para actividades de docencia.

5. Llevar a cabo, con el Orientador como mediador, la coordinación con los Centros Ordinarios para hacer un programa de tránsito del alumnado de NEE a Centros Ordinarios siempre que fuera posible porque el centro al que desea que vaya la familia del alumno ya esté adaptado y tenga los recursos necesarios para atender a dicho alumno, ello requerirá que el equipo técnico provincial se haya anticipado y haya previsto los recursos necesarios para el Centro que acogerá al nuevo alumno.

6. Actividades de Concienciación dirigidas a toda la Comunidad Educativa sobre los derechos de las personas con discapacidad dando especial protagonismo a la Inclusión como un derecho del ser humano.

REFERENCIAS

LOMLOE: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f92577f1-f2b4-4135-8f4a-c41e80628954/loe-con-lomloe-texto.pdf>

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Informe 2019 de la ONU, sobre Derechos de la personas con discapacidad en España

Web Plena Inclusión, Federación de organizaciones de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/informe-2019-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-en-espana/>