

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
--------------------	---

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
---	----

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
--	-----

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
---	------

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
--	------

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
--	------

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611
---	------

CONTROVERSIAS EN TORNO A LA ESCOLARIZACIÓN COMBINADA. UN ESTUDIO DE CASO

Forteza Forteza, Dolors¹, Moreno Tallón, Francisca²

Universitat de les Illes Balears, España

¹e-mail: dolorsforteza@uib.es, ²e-mail: francisca.moreno@uib.es

Resumen. Desde que en la década de los ochenta se plantea la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, hemos ido avanzando hacia prácticas inclusivas en los centros ordinarios. Sin embargo, determinados alumnos siguen escolarizados en escuelas especiales, y otros pasan su escolaridad entre un centro especial y uno ordinario, lo que se ha llamado “modalidad de escolarización combinada” (o compartida). A la vez, se han incrementado las unidades educativas específicas en centros ordinarios, que vienen a sustituir, a nuestro entender, las denominadas aulas de educación especial de hace unas décadas.

Estas unidades reproducen, de alguna manera, los inconvenientes y las desventajas de asistir a un centro especial, con el agravante de que la doble escolarización carga en el alumno y su familia el peso de la dualidad, menguando las posibilidades de que el niño o adolescente pueda gozar de las ventajas de acudir a un centro ordinario. En esta comunicación presentamos el inicio de un estudio cuya finalidad es analizar el impacto educativo y social que esta modalidad de escolarización tiene en el alumnado con necesidades educativas especiales. El caso que se expone ya muestra evidencias de los obstáculos que están impidiendo una educación de calidad, lo que nos insta a reflexionar sobre estas barreras que se traducen en procesos de exclusión.

Palabras clave: escolarización combinada, barreras, necesidades educativas especiales, exclusión, inclusión.



INTRODUCCIÓN

Desde que en 1970 la educación especial pasa a ser considerada una modalidad del sistema educativo (Ley General de Educación- LGE), se da impulso a la creación de aulas y centros específicos (CEE) para dar respuesta a un elevado número de personas con discapacidad desescolarizadas. Años después, el movimiento de integración escolar avalado por la LISMI (1982) irá, progresivamente, introduciendo cambios en las prácticas educativas con el apoyo de las directrices normativas que en adelante ser irán estableciendo.

La escolarización combinada no es una modalidad nueva, típica del siglo XXI. Surge a finales de los años ochenta, abriéndose camino dos alternativas para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE): su integración en la escuela ordinaria versus la escolaridad compartida entre la escuela especial y la escuela regular.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), que propugna los principios de normalización e integración escolar, en el capítulo quinto (De la Educación Especial), indica que “la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecer, siempre que sea posible, el acceso a un régimen de mayor integración” (art. 37.3). En este mismo artículo se hace hincapié a la regulación que deberán realizar las Administraciones educativas para favorecer “la participación de los padres o tutores en las decisiones que afectan a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales” (punto 4).

La Ley Orgánica de Educación de 2016 (LOE), viene a ratificar lo que en su momento estableciera la LOGSE. Se reitera que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) se escolarizará en unidades o centros de educación especial “solo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (art. 74.1).

¿Qué alumnos son, pues, susceptibles de ser emplazados en los CEE o en las unidades que los sustituyen? Aquellos que requieren apoyos generalizados y “atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual severa o profunda, plurideficiencias o trastornos generalizados del desarrollo” (art. 2.3, Orden EDU/849/2010). El Ministerio, con esta orden, regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo, poniendo énfasis en el que presenta necesidades especiales, reforzando la idea de que estos alumnos, por su discapacidad severa, no pueden ser atendidos en los centros ordinarios, en el marco de las medidas de atención a la diversidad que las propias Administraciones reglamentan, de acuerdo con las leyes de rango superior.

A caballo entre la escolarización del alumnado con NEE en centros ordinarios o en unidades y CEE, se prevé la modalidad “combinada”. En el art. 29.3 se especifica: “De acuerdo con los principios de normalización e inclusión establecidos en el artículo 74.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación, se promoverán experiencias de escolarización combinada en centros ordinarios y centros de educación especial cuando las mismas se consideren adecuadas para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumnado que participe en ellas” (Orden EDU/849/2010).

Posteriormente, en nuestra Comunidad, se regula, con muchas similitudes, lo establecido en las normativas de ámbito nacional. Amparadas por la legislación proliferan las unidades educativas específicas en centros ordinarios (UEECO), y persisten los CEE creados décadas atrás. Una peculiaridad es que en las islas de Menorca, Ibiza y Formentera este tipo de centro es inexistente.

Sin ser datos definitivos, en la actualidad hay 101 alumnos con NEE matriculados en CEE que comparten su escolarización en un centro ordinario; y a la inversa, 140 matriculados en centros ordinarios que combinan con centros especiales o UEECOs (se ubican en los mismos centros ordinarios).

Faltan evidencias que muestren el impacto de esta modalidad tanto en el alumnado y sus familias, como en el profesorado y en el conjunto de la organización de los centros educativos. Por este motivo, entre otros, nos proponemos, desde un enfoque metodológico cualitativo, analizar los obstáculos que la modalidad de escolarización combinada (centro especial y centro ordinario) impone a la transformación de las escuelas para atender a todos los alumnos; al mismo tiempo que queremos recabar evidencias sobre las barreras a la participación y el aprendizaje que encuentran los alumnos con NEE al estar escolarizados en esta modalidad.

OBJETIVOS

Los objetivos generales del estudio son:

- 1) Conocer la población de alumnado escolarizado en la modalidad combinada, en las Islas Baleares.
- 2) Comparar las regulaciones normativas de las diferentes Comunidades Autónomas.
- 3) Analizar los procesos educativos de estos alumnos a través del estudio de casos.
- 4) Identificar las barreras que esta modalidad de escolarización genera para el cambio de los centros educativos en una dirección inclusiva.

Nos encontramos en una fase inicial de recogida de información con relación al primer y segundo objetivo. La finalidad es tener un mapa de nuestra realidad para profundizar en el alcance que tiene la escolarización compartida; un mapa que se complementará con la comparación de normativas, para indagar en cómo se proyectan las políticas de las diferentes administraciones educativas. Paralelamente, hemos iniciado el estudio de casos y presentamos una síntesis de uno de ellos a continuación.



EL CASO DE BRUNO

Bruno y su escolarización

Tiene actualmente 16 años. Nació prematuro, con bajo peso, después de un parto provocado a raíz de un accidente de tráfico.

En su etapa infantil fue escolarizado en un centro de educación especial concertado, para niños y adolescentes en edad escolar (de 3 a 21 años) con diversidad funcional (parálisis cerebral, pluridiscapacidad y discapacidades afines).

Cuando inicia la educación primaria es escolarizado en modalidad combinada, asistiendo al centro de educación especial tres días a la semana y dos a una escuela ordinaria. Un cambio de residencia hace que Bruno tenga que sufrir una doble transición en el momento de comenzar la educación secundaria obligatoria, continuando su escolarización compartida, ahora en un nuevo centro de educación especial, al que asistirá 2 días, y 3 en un instituto público.

La madre de Bruno no estaba de acuerdo con la propuesta de escolarizar a su hijo en la modalidad combinada; por este motivo no firmó ningún informe psicopedagógico así como tampoco ningún dictamen de escolarización. Se sintió satisfecha al haber conseguido que Bruno pudiera acudir tres días al instituto en lugar de dos como sucediera en la etapa anterior.

No obstante, tras experimentar el agrado de Bruno al asistir al instituto durante su primer curso de la ESO y valorar sus avances en el aprendizaje, pidió un cambio en la modalidad de escolarización: que su hijo fuera admitido permanentemente en el centro de secundaria, tema que se debatió por parte del equipo docente. Si bien el profesorado y las maestras de apoyo manifestaron su conformidad, el orientador consideró que no era ésta la mejor opción, reafirmando la propuesta de que continuase con la modalidad de escolarización combinada. Incluso se llegó a plantear la posibilidad de solicitar a la consejería de educación la apertura de una UEECO en el propio centro.

En estos momentos, Bruno está cursando cuarto de la ESO y cuando asiste al instituto recibe atención por parte de una maestra de apoyo en las asignaturas que lo precisa, de un fisioterapeuta y de un auxiliar técnico educativo (ATE).

La voz de Bruno

“Si pudiera elegir estaría siempre en el instituto”. Estas palabras reflejan no sólo el deseo de Bruno, sino también su satisfacción al poder estar en un entorno normalizado, compartiendo con sus iguales experiencias de aprendizaje. Otras evidencias muestran la poderosa fuerza de la voz de Bruno:

“Me gusta trabajar con el ordenador al mismo tiempo que mis compañeros también lo hacen y no ser yo el único que lo utilice”.

“Ir de salida a la piscina con toda la clase ha sido toda una experiencia, nunca lo había hecho antes”.

“La asignatura que más me gusta es lengua porque hacemos trabajo en equipo y exposiciones orales con PowerPoint”.

“En mi clase tengo muchos amigos”.

“Cuando el profesor de educación física coge otra silla de ruedas y jugamos todos es divertido”.

Bruno se siente acogido y valorado y manifiesta que cuando está en el instituto siente que sus compañeros son como él; por el contrario, cuando acude al centro específico no, remarcando que allí no le hablan.

La voz del profesorado

El grado de implicación y compromiso del profesorado con el aprendizaje de Bruno ha sido y continúa siendo muy desigual. Por regla general, el equipo docente del centro ordinario no tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de Bruno, y otorga a la escolarización combinada más dificultades que beneficios. Algunas evidencias se reflejan en las siguientes manifestaciones:

“No es fácil evaluar a un alumno ni saber su progreso si su asistencia a las clases es intermitente, parece el Guadiana” (profesor de Química).

“La coordinación con el centro especial es una vez al trimestre, es muy escasa y a veces se limita a un puro trámite burocrático y no a tratar de mejorar la intervención con el alumno” (maestra de apoyo).

“Sinceramente, no me preocupa si aprende o no porque está aquí para que se socialice; yo no evalúo a Bruno igual que al resto de alumnos de su clase” (profesora de Lengua Catalana y Castellana).

“Se hace complicado cubrir las necesidades desde una perspectiva inclusiva cuando tus compañeros docentes sólo ven las limitaciones del alumno; sin embargo sus compañeros son la fuente máxima de inclusión que nos ayuda a los maestros de apoyo a seguir adelante” (maestra de apoyo).

“Pobrecito, debería estar en otro sitio mejor atendido” (jefe de estudios).

La visión del centro de educación especial, aunque desde otro punto de vista, no difiere de la del centro ordinario en cuanto a la consideración de que esta modalidad ha supuesto más obstáculos que facilitadores. Así lo expresa la tutora de Bruno (maestra de educación especial):

“La madre no quiere que su hijo esté en nuestro centro, cada día nos manifiesta lo feliz que está en el instituto y que lo que hace ahí no lo hace aquí (se refiere a que Bruno cuando asiste al CEE tiene dificultades de control de esfínteres,



cosa que no sucede en el instituto).

“La relación con la madre es complicada porque no quiere que su hijo esté con nosotros, tiene unas expectativas no muy realistas de su hijo”.

Y al hilo de esta última cita, a la madre le cuesta entender el porqué de la discrepancia entre los mensajes positivos que recibe Bruno en el instituto y los negativos que capta en el CEE: “mi hijo es el mismo cuando está en un sitio o está en el otro”.

ALGUNAS REFLEXIONES INICIALES

Compartimos con Rojas y Olmos (2016) que los centros de educación especial “no pueden ser un obstáculo al desarrollo de un sistema educativo más inclusivo, sino parte de la solución” (p. 331), siempre y cuando se transformen en centros de apoyo a la inclusión. Consideramos que para avanzar hacia prácticas inclusivas en los centros ordinarios habría que analizar y evaluar el impacto de la escolarización combinada en las experiencias vitales de los alumnos con NEE. Por otra parte, habría que analizar de qué manera esta modalidad favorece o no la colaboración entre los centros de educación especial y los centros ordinarios y su progresiva revisión; si se promueve la participación y el aprendizaje de los alumnos; el grado de satisfacción de las familias; el compromiso de los profesionales con el cambio estructural de ambos centros, caminando juntos hacia la dirección de la inclusión educativa; y las barreras u obstáculos que imperan para la transformación de los centros, tanto especiales como ordinarios.

Es también necesario examinar el sustrato normativo-ideológico que subyace en los dictámenes de escolarización, haciendo propuestas informadas que ayuden al cambio real; un cambio que se dirija a romper con la ya vieja e insostenible concepción de que hay dos tipos de alumnos, los especiales y los que no.

Estamos de acuerdo con Ainscow y Miles (2009) que el reto de responder a la diversidad de los alumnos subraya la importancia de procesos de aprendizaje sustentados en la colaboración y “el empleo de la evidencia como un medio para estimular la experimentación [...]” (p. 169), con el fin de “orientar estos procesos en una dirección más inclusiva” (p. 170).

Recordando a Pere Pujolàs –quien nos ha marcado en la manera de entender la escuela inclusiva- tomamos como referencia una cita de su libro *Marques de foc. Lliçons de Pedagogia*¹¹⁶; “la escuela que no es inclusiva, no es digna de llamarse escuela. Hablar de escuela inclusiva es, en cierta manera, una redundancia: si no es inclusiva ya no es propiamente escuela”. En esta línea nos pronunciamos: mientras haya niños y adolescentes que sigan ubicados en ambientes segregadores (UEECOs y CEE), durante toda o una parte de la jornada escolar, podemos disfrazar la realidad

¹¹⁶ Lección de jubilación que impartió el 20 de noviembre de 2013 en la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

argumentando que eso es lo mejor para la educación de estas personas, pero lo cierto es que la escuela ordinaria pierde uno de sus más valiosos principios, la igualdad de oportunidades, si no se reconstruye a sí misma ahondando en sus enfoques y cuestionando las prácticas que excluyen. Y si la escuela especial no se reinventa a sí misma compromete la innegable necesidad de incluir a todos y, por consiguiente – parafraseando de nuevo a Pujolàs, “tampoco es digna de llamarse escuela” en el siglo XXI.

Muchos de esos niños y adolescentes que tan acostumbrados estamos ya en categorizar como “alumnos con necesidades educativas especiales” son objeto de profunda hostilidad; tener que acomodarse continuamente a dos medios (la escuela ordinaria y la especial) como poco debería considerarse un ataque contra la propia dignidad. Y las administraciones educativas son cómplices al legitimar ciertas medidas que se conforman como coartadas cuasi perfectas para no afrontar la reforma “radical” –dirá Slee (2012)- “de manera que la inclusión se convierta en una opción viable” (p. 162).

Si compartimos con el mismo autor que “la educación inclusiva apela a nuestra capacidad de reconocer y comprender la mecánica de la exclusión” (Slee, 2012, p. 164), estaremos de acuerdo en que Bruno es una persona excluida, y lo es en dos entornos aunque sea de manera distinta, mientras su “voz” queda devaluada (el deseo de estar, participar y aprender en el centro ordinario) entre dos “arquitecturas escolares” cuanto menos tradicionales.

Crear culturas inclusivas requiere cambios importantes en las actitudes, el pensamiento pedagógico, el currículo, la organización escolar, las relaciones que se establecen con las familias, con la comunidad, etc. La propuesta de escolarización combinada es engañosa, y lo es porque todo el proceso está condicionado por la singularidad del niño y del adolescente, mientras que la estructura de ambos emplazamientos se resiste a cambiar su esencia para ser la una y la otra “escuelas” (claro está, inclusivas en la línea de la que hablaba Pujolàs).

Slee es contundente cuando dice:

La educación inclusiva no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la disposición física de la escuela, la forma de la prueba y la provisión de ayudantes para interpretar lo mejor que puedan las instrucciones del maestro. [...]. La educación inclusiva debe declararse como una empresa mucho más radical y creativa. Es, simultáneamente, una táctica y una aspiración. Es también una declaración de valor (2012, p. 161).

Y esto nos recuerda el texto de Echeita (2009) en el que uno de sus epígrafes lleva por título “Ya no, pero todavía tampoco” (p. 27). Ciertamente, ya no estamos en ese momento en que los “deficientes” vivían entre los muros alejados de las miradas de los otros, pero todavía tampoco podemos decir que la educación inclusiva alcanza a todos. Como señala el autor, todavía estamos lejos de esta compleja aspiración (Echeita, 2009).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE – Horsori.

Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: ICE – Horsori.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en la ciudades de Ceuta y Melilla. BOE núm. 83, de 6 de abril de 2010.

Pujolàs, P. (2015). *Marques de foc. Lliçons de Pedagogia*. Vic: Universitat de Vic.

Rojas Pernia, S. y Olmos Rueda, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 20(1), 324-339.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.