

El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal

Echeita, G., Simón, C (Coords.), Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R.

Edita. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) (2020)

Accesible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-papel-de-los-centros-de-educacion-especial-en-el-proceso-hacia-sistemas-educativos-mas-inclusivos-cuatro-estudios-de-casos-newham-uk-new-brunswick-canada-italia-y-portugal/educacion-especial-y-compensatoria/24126>

Diferentes organismos internacionales, en particular Naciones Unidas a través de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPCD) ratificada por España en 2008, han recomendado avanzar en el progresivo abandono de las modalidades de escolarización segregada del alumnado considerado con necesidades educativas especiales, en el marco del obligado proceso hacia sistemas educativos plenamente inclusivos. El estudio al que aquí nos referimos, surge de un encargo del Ministerio de Educación y Formación Profesional a reconocidos expertos sobre la inclusión con la finalidad de disponer de evidencias para apoyar la toma de decisiones que implica ese compromiso en materia de derechos humanos.

En el estudio en cuestión se analizan diferentes experiencias en países, regiones o distritos escolares que cuentan con una amplia trayectoria en esta temática, siendo, no obstante, procesos similares desarrollados bajo diferentes enfoques. Su riqueza deriva de la solidez de los proyectos desarrollados y de la diversidad de casos. En concreto se analizan cuatro casos específicos:

- La trayectoria de Italia, país que en los años setenta inició una atrevida política de plena inclusión que le llevó a escolarizar todo el alumnado con discapacidad en los centros educativos ordinarios.
- El caso de Portugal que, como España, inició el camino de la progresiva escolarización inclusiva hacia los años y hacia la década del 2000 le dio un considerable impulso gracias a la Ley de la educación inclusiva de 2018. Esta

ley que promueve la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos y apoyo para la plena escolarización inclusiva de todo el alumnado en centros ordinarios

- La experiencia del distrito londinense de Newham en Reino Unido que hacia 1981 se propuso cerrar gradualmente los centros de educación especial existentes y escolarizar todo el alumnado en los centros educativos ordinarios.
- La provincia de New Brunswick, en el suroeste de Canadá, donde hacia 1980 se inició un proceso de transformación inclusiva, escolarizando progresivamente todo el alumnado de los centros de educación especial en centros ordinarios. Un proceso continuado y sostenido que paralelamente ha implicado la mejora de los centros educativos ordinarios que progresivamente han podido disponer de más ayudas para responder con mayor eficacia a las necesidades educativas de todo el alumnado. Una experiencia muy interesante que aporta buenas y prácticas ideas explicadas con detalle, lo que se agradece. Se describen los diferentes tipos de apoyo y el interés de vincular la inclusión al cambio y la mejora de las metodologías en las aulas ordinarias. Un detalle muy revelador: los recursos de apoyo que se proporcionan a los centros, no se calculan en función del alumnado "certificado" - lo que en ocasiones se convierte en un cierto mercadeo entre los centros y los "certificadores" - sino en función de la *proporción natural* de niños y niñas en situación de discapacidad que hay en el área atendida por la escuela. Este detalle es clave para avanzar hacia escuelas inclusivas de una manera más equilibrada en una determinada área, evitando crear diferencias entre ellas. Por otra parte, han elaborado cantidad de guías, herramientas y documentos orientativos que en el estudio vienen acompañados de sus respectivos enlaces para poderlos descargar. También se intenta precisar los tipos de atención que los docentes de apoyo deben proporcionar y qué porcentajes aproximados de tiempo deben dedicar según el tipo de intervención. Por ejemplo, el profesorado de apoyo educativo debe dedicar al menos un 60% de su tiempo a apoyar directamente al profesorado de las aulas colaborado con ellos, un máximo del 25% en intervención en pequeños grupos y un máximo del 15% en tareas administrativas directamente asociadas al apoyo a docentes y alumnado. En definitiva, una propuesta clara, coherente y bien razonada que vale la pena tener en cuenta.

Desde otro punto de vista cabe destacar que el estudio en cuestión analiza cuatro trayectorias históricas, sociales, y culturales muy diferentes pero complementarias entre si. Por una parte, encontramos experiencias de dos países europeos muy cercanos a nuestra realidad (Italia y Portugal) y, por otra, hallamos experiencias de ámbitos más limitados de origen anglosajón, al no abarcar todo un país. Se trata de una región en el caso de New Brunswick y del distrito de una gran ciudad en el caso de Newham (Londres).

Esta diversidad de realidades aporta riqueza al estudio y sugiere la implementación de diversas alternativas a la hora de abordar la escolarización inclusiva del alumnado **con más y más complejas necesidades de apoyo**. Se pretende que todas ellas sirvan de fuente e inspiración para planificar e implementar políticas educativas y medidas concretas adaptadas a la realidad española. También se aportan unas interesantes conclusiones generales que **esbozan líneas** o ámbitos de intervención prioritarias para avanzar en materia inclusiva.

Lo más importante es que nos aporta evidencias de que “es posible” iniciar e implementar, de manera sostenida, la transformación de los CEE para que toda su experiencia, saberes y capacidades se orienten también al pleno cumplimiento del derecho a una educación inclusiva, tal como estableció la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) hace ya más de doce años.

Teresa Huguet