

4



Centros de Educación Especial en el Sáhara y en España. Una perspectiva comparada

*Special Education Centers in the Sahara
and in Spain. A comparative perspective*

Óscar Navarro Martínez*; **Celia Flores Cuenca**;**
Ángel Luis González Olivares***

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25225

Recibido: **7 de julio de 2019**

Aceptado: **21 de octubre de 2019**

*ÓSCAR NAVARRO MARTÍNEZ: Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla-La Mancha. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3176-6194> .**Datos de contacto:** E-mail: oscar.navarro@uclm.es

CELIA FLORES CUENCA: es Graduada en Educación Infantil y Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica. Ha trabajado con niños que presentan necesidades educativas especiales, principalmente con alumnos que padecen Trastorno del Espectro Autista. También ha desempeñado su labor docente en contextos con dificultades, ha participado tres veces en el proyecto de la Universidad de Castilla-La Mancha en el Sáhara. **Datos de contacto: E-mail: celia.flores@alu.uclm.es

***ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ OLIVARES: Profesor Asociado. Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla-La Mancha. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0443-5127> .**Datos de contacto:** E-mail: aluis.gonzalez@uclm.e

Resumen

En el actual planteamiento educativo de nuestro país se establecen distintas modalidades de escolarización para favorecer la inclusión educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Como alternativa al modelo ordinario se presenta el de Educación Especial, ya sea en la totalidad de su horario o como escolaridad combinada. En el presente artículo se pretende analizar y comparar la organización, funcionamiento y recursos de dos centros de Educación Especial en contextos muy diferenciados. Por un lado, el colegio Olof Palme, situado en medio del desierto del Sáhara, en un campamento de refugiados en la población de Tindouf (Argelia). Por otro lado, el Centro de Educación Especial Puerta de Santa María de Ciudad Real (España). Se profundiza en las similitudes y diferencias entre estos dos centros que escolarizan a alumnado con necesidades de apoyo educativo. La comparación de ambos contextos suponen diferencias en cuanto al funcionamiento o la organización de las enseñanzas. En primer lugar se describe la situación de cada uno de estos dos centros, analizando sus principales aspectos. Posteriormente se realiza el estudio comparado y se exponen las principales conclusiones. Para la realización del estudio se han utilizado técnicas de recogida de datos diferentes, principalmente la entrevista, la observación directa y la revisión bibliográfica. Las marcadas diferencias entre estas dos situaciones implican que los procesos educativos de ambos centros educativos sea muy diversos en cuanto a los recursos disponibles, tanto materiales como humanos, la organización y la posibilidades de actuación.

Palabras clave: educación especial; inclusión educativa; educación comparada; Sáhara; Ciudad Real; alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Abstract

In the current educational approach of our country different modalities of schooling to promote educational inclusion of the students with specific need of educational support are established. Special Education is presented as alternative to the ordinary model, either in the totality of its schedule or as combined schooling. The present article aims to analyse and compare the organization, functioning and resources of two Special Education centres in very different contexts. On the one hand, Olof Palme school, placed in the middle of the Sahara Desert, in a refugee camp in the town of Tindouf (Algeria). On the other hand, the Puerta de Santa María Special Education School in Ciudad Real (Spain). It studies in depth the similarities and differences between these two centres that educate students with educational support needs. The comparison of both contexts supposes differences in the functioning or organization of the teachings. Firstly, the situation of each of these two centres is described, analysing their main aspects. Later the comparative study is carried out and the main conclusions are commented. Different data collection techniques have been used to carry out the study, mainly the interview, the direct observation and the bibliographic review. Pronounced differences between these two situations imply that the educational process of both schools is very different in terms of the available resources, both material and human, the organization and the possibilities of action.

Keywords: special education; educational inclusion; comparative education; Sahara; Ciudad Real

1. Introducción

A lo largo de la historia ha variado el modelo educativo que se ha utilizado en una zona concreta debido a que cada contexto demanda una actuación pedagógica diferente. En este caso, el estudio pone su foco de atención en los campamentos saharauis de Tinduf en Argelia. Es un entorno muy específico, que aunque se asemeja a situaciones de otras personas refugiadas, tiene una idiosincrasia muy característica que ha sido estudiada anteriormente (Hodges, 2014). Además, la particularidad de este trabajo es que se centra en un ámbito muy concreto como es la Educación Especial. Este modelo de enseñanza tiene unas peculiaridades muy destacadas respecto a otros centros donde se realice una modalidad ordinaria.

Una de las primeras limitaciones que se observa al plantear el trabajo es la poca información que se puede recopilar respecto a la asistencia educativa en los campamento saharauis. En comparación con la situación en España, se echa en falta un modelo educativo con normativa actualizada y un trabajo sistemático. Teniendo en cuenta los planteamientos de atención a alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, en este contexto se acentúa la particularidad de un colectivo de discentes que demandan una atención especial.

La atención a los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales ha sido muy diferente dependiendo del contexto educativo. Desde modelos excluyentes, donde una discapacidad se entendía como un problema y en ocasiones eran rechazados por la sociedad, se ha tendido a establecer un modelo más inclusivo que fomente la autonomía y el desarrollo de las competencias de cada individuo para que pueda conseguir un pleno desarrollo de sus capacidades. De esta forma se permitirá ofrecer una educación más justa, igualitaria y adecuada a las necesidades de cada alumno.

En este caso se pretenden comparar dos centros educativos que imparten docencia en la modalidad de Educación Especial en dos contextos muy dispares, uno en Ciudad Real (España) y otra en los campamentos de Tindouf (Sáhara). La atención del alumnado que asiste a estos centros puede variar mucho debido a la disposición de recursos y a la cultura a pesar de que los discentes tienen características similares. Se contrastan de forma global, la estructura, organización y otras características propias, partiendo de la legislación vigente en materia de atención a la diversidad y luego analizando el profesorado y personal del centro, los servicios que ofrecen, las características del alumnado, materiales, financiación y ayudas que reciben, escolarización, horario, características familiares y el trabajo realizado por el alumnado.

Se pretende en un primer momento presentar ambos contextos y luego realizar un estudio comparado. Es complicado contrastar dos realidades tan distintas pero se han buscado puntos de encuentro o diferencias entre los dos centros.

Se puede destacar la importancia de este tema debido al gran esfuerzo que se debe realizar cada día para que las personas con capacidades diferentes reciban una educación justa, equitativa y adaptada a las necesidades de cada discente. La formación de los alumnos en estos dos centros se ve condicionada en gran parte por el contexto en el que se sitúa cada uno y las posibilidades de desarrollo que se ofrece a los niños y niñas escolarizados en ellos. Este estudio puede aportar diferentes perspectivas dentro del ámbito educativo para atender a la diversidad del alumnado y tener así un mejor enfoque inclusivo del proceso pedagógico.

El primero de los centros de Educación Especial analizados (Olof Palme) se encuentra situado en un entorno poco conocido por una sociedad como la española. Tiene unos recursos muy limitados y muchas diferencias con los centros educativos que conocemos en nuestro contexto. El Centro de Educación Especial Puerta de Santa María cuenta con profesorado muy formado e instalaciones adaptadas a la gran diversidad del alumnado escolarizado. Ambos colegios tienen unas características muy diferentes y concretas. No se encuentra mucha bibliografía que haga referencia a esta tipología de ejemplos educativos, y menos aún respecto a la modalidad de Educación Especial.

En nuestro país, la atención a la diversidad es un principio fundamental promulgado por el actual modelo educativo con la intención de proporcionar a todos los alumnos una adecuación ajustada a sus necesidades y características (LOE, 2006). Todos los discentes tienen capacidades diferentes, siendo el sistema educativo el que debe desarrollar o crear los instrumentos, mecanismos o estructuras para identificarlas y potenciarlas (Decreto 85/2018, 2018). Se debe plantear una actuación, tanto dentro como fuera del aula, con la intención de que todo el alumnado adquiera adecuadamente las competencias que permitan la intervención educativa en el desempeño profesional de la escuela inclusiva (Sánchez, 2013).

En este análisis se profundizará en mayor medida en el centro situado en el campamento saharauí, pues se trata de un contexto muy diferente al nuestro. Estas diferencias se pueden encontrar, tanto en el día a día, como en el centro educativo.

2. Antecedentes históricos y estudios previos

A continuación se exponen los antecedentes históricos de cada uno de estos dos contextos para estudiarlos comparativamente. Principalmente se va a describir en este apartado el entorno de los campamentos de refugiados saharauíes, pues la situación de nuestro país es muy diferente, con una legislación regulada y una organización similar en todos los centros.

En España se plantea como objetivo principal desarrollar al máximo las potencialidades del alumnado mediante un sistema educativo inclusivo, integrador y que garantice la igualdad de oportunidades. De esta forma se hará efectiva una de las propuestas del artículo 27 de la Constitución Española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (Constitución Española, 1978, p. 29318).

Actualmente no se puede imaginar un sistema educativo de buena calidad que no tenga entre sus prioridades la eliminación de desigualdades en educación, es decir la equidad. Ya no es suficiente la atención al derecho a la educación, sino aportar la suficiente calidad que confirme ese derecho. Entre los principios del actual modelo educativo, el primero que encontramos es el de equidad, el cual garantiza la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos para desarrollar plenamente su personalidad a través del sistema educativo en igualdad de derechos y mediante un modelo inclusivo que ayude a superar «cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad» (LOMCE, 2013, p. 97866).

En definitiva, las administraciones educativas correspondientes deben disponer los medios precisos para que el alumnado alcance el máximo desarrollo posible a nivel

personal, intelectual, emocional y social, estableciendo cuando sea necesario planes para apoyar a los centros que acojan estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo. Es posible que los discentes con determinadas características sean escolarizados en modalidad de Educación Especial, ya sea a tiempo completo o de forma combinada. Dependerá de las características de los alumnos y de la posibilidad de que sean atendidas las necesidades de atención a la diversidad. En definitiva se intenta facilitar la integración, tanto social como laboral, del alumnado con unas necesidades educativas especiales (LOE, 2006).

La situación histórica de los campamentos saharauis es un contexto muy diferente al contexto en España. La mayoría de los países africanos sufrieron un proceso de colonización, entre ellos el Sáhara Occidental, también llamado Sáhara Español (Benrabra, 2015). El momento decisivo de la aparición de esta situación fue la debilidad del gobierno de nuestro país, llegando al final de un periodo de dictadura con su jefe de estado padeciendo graves problemas de salud (Prego, 1995). La ocupación de este territorio por parte de Marruecos en 1975 provocó que sus habitantes se tuvieran que refugiarse cerca de la ciudad de Tinduf. Desde entonces se ha alimentado un proceso de liberación nacional que pretende involucrar a la O.N.U. y que se lleva alargando más de cuarenta años (Deniz, 1991).

El día a día en una de las zonas más áridas de África es muy complicado, y eso se ve reflejado en la organización de una estructura educativa (Velloso, 2010). A pesar de la iniciativa por tomar las riendas de su vida, especialmente de los jóvenes, emergen importantes limitaciones y a veces crea una situación de frustración debido a la incertidumbre de su futuro, especialmente a partir de los doce años, cuando finaliza el periodo educativo obligatorio (comienza a los tres años) (Lehbib, 2017). Existen estudios que han analizado la situación, desarrollo y problemas del Sáhara Occidental desde incluso antes de la ocupación donde predominaba una cultura tribal del mundo nómada marcada por un proceso avanzado de descolonización tras la Segunda Guerra Mundial (Caro, 2008), así como los años posteriores en los que se desarrolla el conflicto (incluso armado) por la soberanía de este territorio y el exilio a los campos de refugiados de Argelia (Diego, 1988).

A partir de entonces se diversificó el planteamiento educativo que se vio influenciado por la cultura tradicional del Sáhara Occidental y la nueva situación a la que tuvo que adaptarse la población (Diaz, 1990). En la zona controlada por Marruecos se implantó su sistema educativo, mientras que en los campamentos de refugiados ha recibido el apoyo de muchos países e instituciones para regular en la medida de lo posible las enseñanzas en esta zona hasta los 12 años, y posteriormente el alumnado se trasladaba a estudiar en los llamados «países amigos» como Cuba, Libia y Argelia (Aranda, Arias y González, 2012).

Al inicio de la década de los ochenta se llevó a cabo una profunda revisión del Plan de Enseñanza y una evaluación del planteamiento educativo que existía entonces. Se analizaron los horarios, programas, contenidos o exámenes, concluyendo que era necesaria una planificación más completa, la renovación y actualización de los programas, las vacaciones, así como la adaptación de los libros de texto (Velloso, 2010). Se formó una Comisión Nacional compuesta por varios profesores que impartían clases de español y árabe. Se elaboraron los programas de los niveles de primaria y secundaria dirigidos por el Ministerio de Enseñanza y Educación. Se consideran desde los aprendizajes más básicos, como el conocimiento de rutinas diarias, costumbres, psicomotricidad, pre-escritura o lectoescritura (Carrasco y otros, 2009), más encuadrados en las primeras etapas educativas, hasta un plan integral encaminado a la Formación Profesional y Ocupacional destinado para dar respuesta a diferentes ámbitos de la sociedad (Martín y Gimeno,

2010). En definitiva, se demandaba que el sistema educativo de este entorno se adaptara a la constitución que se estaba redactando en esos años (Constitución RASD, 1991).

Un grupo de alumnas y alumnos de la Universidad de Huelva y Badajoz que visitaron estos campamentos de refugiados de Tindouf, ya expusieron las costumbres y las formas de vida, así como las necesidades educativas que tiene el alumnado de esta zona, principalmente la falta de recursos y la presencia de personal docente cualificado (Carrasco y otros, 2006). Durante la última década se ha pretendido remediar la patente falta de formación del profesorado, principalmente en la educación primaria. En la mayor parte de los casos no han tenido una instrucción adecuada, limitándose a una serie de módulos, algunos de carácter más genérico (Pedagogía, Psicología y Practicum) y otros más específicos (Ciencias y Lengua Española) más centrados en una especialidad concreta (Alonso, 2012). Se pretenden evitar errores y facilitar la preparación de docentes mediante la coordinación de los jefes de cátedra. También hay que tener en cuenta los conocimientos y valores que transmiten las *tabibas* en esta sociedad. Son mujeres saharauis que mantienen costumbres basadas en el intercambio de saberes y creencias tradicionales, las cuáles tienen una importante influencia en esta sociedad (Carbonell, 2005).

La Dirección General es la encargada de la organización interna de la educación en los campamentos. De ella dependen las Direcciones Centrales: Equipamiento y Servicios Escolares, Inspección y Metodología, Círculos Infantiles y Cooperación (Velloso y Vinagrero, 2016). La Dirección Central de Equipamiento y Servicios Escolares se responsabiliza de la construcción, alimentación y vestimenta, transporte y material escolar. En base a los recursos disponibles se elabora una lista de necesidades de los colegios para su posterior distribución. La Dirección Central de Inspección y Metodología se encarga de elaborar los programas, contenidos, horarios, exámenes oficiales, calendario e inspección de todos los niveles educativos. Se divide a su vez en tres secciones: Recreación Escolar, Árabe y Español. La primera se ocupa de las actividades extraescolares realizadas en el campamento (deportes, juegos u otras actividades recreativas). Las otras dos hacen referencia a las dos lenguas usadas en la enseñanza. Destacar la sección de Español, dada la relevancia de esta lengua para los refugiados saharauis además del árabe, por ser su lengua materna (Benrabra, 2015). Los habitantes de esta zona deben aprender el castellano a nivel oral y escrito, debido a las visitas de organizaciones y cooperantes de nuestro país que, en parte, garantizan su supervivencia. Por lo tanto, el hecho de enseñar español en los Campamentos de Tindouf es una necesidad además de una realidad (Jiménez, 2014). En cuanto a la Dirección Central de Círculos Infantiles, es la encargada de la etapa preescolar, la cual incluye dos secciones: Preescolar y Guarderías. Se encarga de elaborar la programación anual de actividades que se llevarán a cabo en estos niveles de enseñanza. Por último, la Dirección de Cooperación gestiona la relaciones internacionales, principalmente centrada en la obtención de becas para que los alumnos seleccionados por esta institución puedan estudiar en los países de acogida, entre ellos España.

Respecto a la enseñanza de Educación Especial, se inicia en un principio por iniciativas particulares con un carácter eminentemente asistencial. El primero de estos centros se creó a mediados de los años noventa en Smara, una de las *wilayas* de Tindouf (Cámara, 2016). El impulsor fue Buyema Fateh (conocido como Castro), que tuvo la iniciativa de crear un centro específico para niños con discapacidad o necesidades especiales. Con el paso de los años se ha fomentado el carácter más educativo de la intervención, unido a trabajos de rehabilitación, control de la salud y seguimiento de los alumnados matriculados. Se ha pasado a lo largo de estas décadas a tener una función educativa basada en la integración social («Fundación Anna Lindh», 2018).

Se debe destacar la importancia que se concede a todos los niños, pues a pesar de la falta de recursos y la escasa formación al respecto, en cada una de las *wilayas* se puede encontrar un centro de Educación Especial. De estos centros se encarga expresamente la Unión de Mujeres Saharauis, además de Castro. Queda otra vez patente la importancia de la mujer en esta sociedad. Se matriculan niños desde los cuatro años hasta los veintiséis, con patologías tan dispares como Síndrome de Down, personas ceguera, con sordera o Trastorno del Espectro del Autismo (Rivero, 2013). A partir de esa edad no hay una institución que atienda a estas personas y dependerá de los recursos y posibilidades de cada una de las familias.

En algunos casos estos centros están especializados, como las escuelas para personas ciegas de las *wilayas* de Smara, Dajla y Auserd (Jiménez, 2015). Al alumnado con discapacidad física se le atiende específicamente en las escuelas 9 de Junio y 12 de Octubre, aunque colaboran docentes no especializados en dicha problemática. Pero los niños con discapacidad intelectual tienen una atención más aislada en dos pequeñas escuelas en Auserd y Smara, por varias voluntarias sin preparación, ni general ni especial (Goicoechea, 1998). Cuando los escolares se van haciendo adultos, se pretende que se valgan por sí mismos. Se enfoca su orientación laboral al aprendizaje de una profesión o tareas del hogar, con un marcado carácter sexista. A los hombres se enseña a trabajar el cuero o la madera y a las mujeres a coser. Se ayuda a que se integren en la realidad de los campamentos saharauis y aportar en la medida de lo posible parte de la economía familiar (Velloso y Vinagrero, 2011). Para las personas que tienen alguna discapacidad causada por los conflictos armados se busca un tratamiento y rehabilitación más reconocido. Además, se orienta su adaptación al mundo laboral con alguna tarea de carácter social para que se sientan realizados y contribuya a la ayuda al pueblo saharauí (Velloso y Vinagrero, 2011). La idea es que estas personas deben ayudar a la construcción de un Sáhara Libre, pues una sociedad fuerte debe integrar a las personas discapacitadas («Asociación de Amigos del Pueblo Saharauí de Albacete», 2017).

Como el resto de centros educativos en Tindouf, los de Educación Especial tienen problemas para la adquisición de materiales, inadecuadas infraestructuras, poca formación del profesorado,..., aunque estos centros están mejor dotados de recursos que el resto. El transporte es un recurso necesario debido a las largas distancias entre algunas *dairas*. Los centros de Educación Especial cada vez han tenido un mayor apoyo, concienciación y supervisión del gobierno, con una función más educativa y de integridad debido a una mejor formación de los profesionales y la ayuda de asociaciones extranjeras como las comentadas anteriormente. Se ofrece para el alumnado el transporte diario, la comida o los cuidados más específicos para que asistan con regularidad los más de doscientos niños que están matriculados en total (Julio, 2015).

3. Métodos

Para la elaboración de este trabajo se ha realizado un estudio descriptivo de una modalidad de escolarización como la Educación Especial en dos contextos muy diferenciados. Por un lado, se analiza la situación de este tipo de centros en los campamentos saharauis de Tindouf (Argelia). En estos, los escolares se enfrentan a una forma de vida con pocas similitudes a la que conocemos en un país como España, con un modelo educativo muy diferente al llevado a cabo en nuestro país. En este contexto hay que ser consciente que la falta de recursos, tanto materiales como humanos respecto a los centros educativos

españoles. Por otro lado, se estudia la organización de un centro de esta modalidad de Educación Especial en la localidad de Ciudad Real. Aunque tiene unas características muy específicas respecto a los de Educación Primaria o Secundaria, mantiene una similitud en cuanto a la organización y funcionamiento. Por lo tanto, nos resulta más familiar este contexto.

Pueden surgir ciertas variaciones y diferencias en el aspecto organizativo de estos dos centros comparándolos a los de su entorno. Sin embargo, es mucho más probable que este hecho se produzca en el caso del colegio situado en los campamentos saharauis, pues no existe un modelo estable al cien por cien respecto a los normas, tareas o funcionamiento. La investigación se ha centrado en un único centro, pero hay que tener en cuenta que la falta de una sistematicidad del sistema educativo puede crear discrepancias en cuanto a la organización o la utilización de recursos.

Respecto al otro centro en el que se lleva a cabo esta investigación (C.E.E. Puerta de Santa María), hay menos variación en las condiciones educativas respecto a otros centros de su entorno. España es un país que ha regularizado mucho más la normativa y el proceso educativo. Todos los centros de Educación Especial en Castilla-La Mancha siguen unas directrices muy concretas y mantienen una estructura y funcionamiento similares (Orden de 25/07/2016, 2016) (Decreto 85/2018, 2018).

Para la realización de la fase empírica de esta investigación se utilizaron diferentes instrumentos. Para conocer cómo funciona y se organiza un centro de estas características, se consideró que la metodología más adecuada era la observación, la revisión bibliográfica y de documentos oficiales, así como la entrevista dirigida aplicada a los trabajadores de ambos colegios. Para la revisión bibliográfica se rastrearon las principales bases de datos como ERIC, ProQuest EDUCATION JOURNALS, Dialnet y Google Scholar. A partir de ahí se contrastó la información con otras técnicas cualitativas como la observación (Valles, 2009). Se fueron recopilando datos en un registro anecdótico para luego analizarlos posteriormente. La utilización de diversas técnicas permite tener una percepción más amplia del contexto y favorece el conocimiento exacto de la situación desde distintos puntos de vista (Bisquerra, 2004). También se utilizó la entrevista dirigida (del Olmo, 2003) con los dos directores de ambos centros educativos.

Con todas estas herramientas se ha pretendido realizar una amplia recopilación de datos, no solo entrevistando a los directores de los dos centros de Educación Especial, sino también a otros profesionales que trabajan en ellos para poder vislumbrar las conexiones que pueden existir entre estos dos sistemas educativos, que anteriormente ya han sido analizados en otras etapas educativas (Moreno, 2011). De esta forma se puede conocer la estructuración y funcionamiento de estas entidades. Se han incluido datos informales, que tal vez no aportan tanta rigurosidad al estudio, pero permite acceder a una información más cualitativa y cercana a la realidad. Este último aspecto es más relevante en los campamentos de Tinduf. El contacto con personas implicadas en este modelo educativo y la posibilidad de realizar observaciones en ambos centros donde se ha llevado a cabo esta investigación, ofrece la posibilidad de aproximarse al funcionamiento de diferentes ámbitos de una forma más realista y cercana al trabajo que se realiza con el alumnado de Educación Especial día a día.

4. Estructura y funcionamiento de los dos centros de educación especial

A continuación se van a exponer los datos recabados con los instrumentos comentados anteriormente. En primer lugar se realiza una descripción de varias dimensiones en cada uno de los dos centros por separado. Posteriormente, en el siguiente apartado se procede a dilucidar las diferencias o similitudes entre ambos contextos.

Debido al poco y desorganizado desarrollo legislativo referente a la educación en los campamentos saharauis, se obtuvo información muy relevante en el centro de Educación Especial de Tindouf. Se analiza en un primer lugar este. Posteriormente se focalizará la atención en el Centro de Educación Especial Puerta de Santa María de Ciudad Real.

4.1 Centro de Educación Especial en Tindouf

Este centro se denomina «Olof Palme» y se sitúa concretamente en la población de Tindouf (Argelia). En cada una de las *wilayas* (provincias) de estos campamentos de refugiados se puede encontrar un centro de Educación Especial, además de otras instituciones como hospitales, colegios u otros recursos y servicios de la comunidad (Carrasco y otros, 2006). Sin embargo, una organización que puede tener una buena organización, constituye un contexto muy diferente a la estructura escolar que conocemos, con una importante limitación de recursos (tanto humanos como materiales) en comparación a nuestro país. Se detallan a continuación los principales aspectos de este centro.

4.1.1. Legislación educativa vigente

No existe un desarrollo legislativo común a todos los campamentos saharauis de Argelia. En el caso de Tindouf existe un documento denominado «Legislación Escolar» publicado por el Ministerio de Enseñanza y Educación de la República Árabe Saharaui Democrática en agosto del año 2005 (Legislación Escolar (Ministerio de Enseñanza y Educación), 2005). También se puede encontrar un documento de trabajo durante el periodo escolar 2010/2011 para modificar algunos aspectos. En todo caso, son disposiciones generales que no tratan específicamente la Educación Especial. No se puede comparar esta legislación con la vigente en otras poblaciones pues no está disponible en bibliotecas ni repositorios digitales (Jiménez, 2015). El director del centro de Educación Especial en Tindouf confirmó que existe legislación al respecto, pero no especificó cual ni cómo la aplicaban.

4.1.2. Profesorado y personal del centro

El total de personal del colegio lo forman once personas, no todas con una función docente. Por un lado, se encuentra el chófer que realiza el transporte del alumnado, una cocinera, así como el director del centro. Otras cuatro personas son las encargadas de llevar a cabo distintos talleres de cuero, costura y carpintería. También hay una fisioterapeuta (que cursó sus estudios en Cuba), encargada de las sesiones o ejercicios de tipo locomotor para el alumnado que necesite de este servicio. Finalmente, se pueden encontrar tres profesores cuya misión es dotar de conocimientos y autonomía a los alumnos y alumnas, trabajando mediante actividades enfocados a la realización de talleres. Respecto a su formación, uno de ellos es pedagogo y cursó sus estudios en Cuba. El director del centro, a quien se realizó la entrevista, estudió en las ciudades de Alicante y Zaragoza

en centros de la ONCE, pues padece ceguera en su totalidad. Los demás docentes son voluntarios que se han formado a través de diversos cursos en el País Vasco (hermanada con la población saharauí). También hay algunas familias de origen francés e italiano que se dedican a plantear la formación del personal que trabajan en el centro, pues dada la diversidad del alumnado que se debe atender en esta modalidad, se necesita una instrucción más específica. Para las labores de coordinación, el profesorado al completo se reúne todos los jueves después del recreo. Se comenta el planteamiento educativo que se ha desarrollado a lo largo de la semana y se analiza el caso de algunos alumnos concretos, compartiendo sus opiniones y puntos de vista. El sueldo cobrado por los trabajadores del colegio es de tres mil dinares al mes (aproximadamente unos veinte euros). Toda esta información fue proporcionada por la dirección del centro.

4.1.3. Servicios que ofrece el centro

El alumnado que asiste a este centro educativo tiene acceso a las propuestas planteadas. Se organizan dos talleres para los adultos varones, de cuero y carpintería. Por otro lado, las mujeres se pueden beneficiar de un taller de costura. Todos ellos pueden utilizar los servicios de fisioterapia. Concretamente hay dos niños que padecen parálisis cerebral y asisten al centro dos veces por semana. En los últimos cursos se ha incorporado una actividad de tipo extraescolar, el servicio de mantenimiento del huerto. El alumnado adulto con más de veinte años aprenden su cuidado y funcionamiento. Otro servicio es el del comedor. Todos los alumnos y alumnas del centro disponen de un desayuno por la mañana y a medio día la comida. Respecto al servicio de transporte, la recogida y reparto del alumnado se distribuye en dos grupos para cada una de las tres *dairas* de la *wilaya* de El Aaiún. Se alterna el recorrido comenzando desde el lado Este u Oeste. Casi todos los niños y niñas son transportados al centro por este medio.

4.1.4. Características del alumnado.

En el centro se puede encontrar una gran diversidad en las características del alumnado, lo cual condicionará las atenciones y requerirá un enfoque muy individualizado. La primera medida que se toma es realizar una distribución en función de su discapacidad y el grado en el que están afectados. Básicamente se establecen tres modalidades: leve, moderada y grave. El trabajo se distribuye en función de las capacidades del alumnado y los agrupamientos según las modalidades comentadas. Pero también depende del profesorado disponible. En líneas generales hay seis o siete alumnos por clase, divididos según los grados de necesidad. Durante el curso en el que se realizaron las entrevistas (2017-2018) había matriculados treinta y tres alumnos, aunque no todos asisten con regularidad al centro educativo. Según las estadísticas, asisten habitualmente alrededor de veinticuatro de estos discentes. La causa es la falta de implicación de las familias en la educación del alumnado.

En los últimos cursos se pretende realizar una atención más individualizada y enfocada a satisfacer las necesidades del alumnado de Educación Especial para favorecer, en la medida de lo posible, la respuesta al alumnado de este centro en colegios ordinarios. No hay una propuesta regulada y se considera una «prueba piloto» en fase experimental. En función de sus resultado se planteará la ampliación a otros casos.

4.1.5. Materiales

Respecto a la disposición de materiales en el centro, la tónica general es la falta de los recursos adecuados para un colectivo que presenta necesidades educativas especiales. El colegio dispone de algunas aulas adaptadas a las necesidades del alumnado. Entre ellas se puede destacar un espacio con recursos especializados de fisioterapia. También se dispone de un comedor, cocina, diversas aulas para realizar los talleres y el despacho donde realiza sus funciones el director del centro. Todos los materiales y recursos son proporcionados por diversas asociaciones de España que colaboran de forma sistemática. Participan en este aporte alguna entidad de Huesca y el País Vasco, pero principalmente la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui de Albacete. Respecto a esta última, realiza proyectos con los campamentos y este centro como la «Alfabetización de menores con discapacidad», «Ayuda a personas con parálisis cerebral», «Rehabilitación de personas con discapacidad (con fisioterapeutas)», y en recientes fechas el «Proyecto de lenguaje de signos». Con todos estos proyectos se pretende individualizar la atención educativa a necesidades más concretas del alumnado en función de su diversidad. En el primero de ellos se pretende que los menores que padecen alguna discapacidad puedan acceder a la lectoescritura. En los demás se intenta focalizar la atención a personas con unas características muy específicas como la parálisis cerebral, deficiencias físicas o personas sordas y mudas.

4.1.6. Financiación

Además de los recursos materiales, algunas comunidades autónomas aportan más ayudas a este centro. Castilla-La Mancha contribuye con el gasto del combustible del coche. Varias entidades de las Islas Baleares son las encargadas del comedor. Desde el País Vasco se envían alimentos, cada seis meses se lleva un contenedor de comida con legumbres, pasta, arroz, aceite, galletas, mermeladas, etc. Según la información aportada por el director, hay varias chicas del instituto que se ofrecen de forma desinteresada para realizar actividades formativas con el alumnado del centro. De esta forma se busca realizar con estos niños y niñas otras dinámicas de trabajo diferentes a las que hacen habitualmente.

También colabora una comisión del denominado Ministerio de Salud, la cual realiza una revisión médica a todo el alumnado del centro. Son médicos generales, no especialistas, excepto el nefrólogo y el dentista. Las familias deben aportar una copia del historial médico de sus hijos que han estado durante las vacaciones en Italia o España a lo largo de los meses de verano en el «Proyecto de Vacaciones en Paz». Esta actividad tiene lugar durante las vacaciones de verano cuando alguna asociación o personas particulares lo solicitan. Hay que reseñar que el alumnado de este centro tiene las mismas oportunidades que el resto de niños y niñas.

4.1.7. Escolarización

Los niños y niñas de esta zona se pueden escolarizar en un centro de educación especial una vez que llegan a los seis años. Hasta esa edad pueden ser atendidos por los asistentes sociales que trabajan en cada una de las *dairas*. Para la matriculación del alumnado en este centro no se realiza ningún estudio previo. Simplemente, cuando se considera que algunos discentes tienen unas características especiales y pueden necesitar una asistencia específica por sus capacidades físicas e intelectuales se enfoca su escolarización

en estos centros. Posteriormente se analiza la situación para atender a las necesidades que presente. De forma general se acepta a todo el alumnado que lo solicite. No supone ningún coste, las familias de los estudiantes no realizan ningún pago por la educación, atenciones o servicios prestados. Se puede destacar que en este contexto no se ofrece la opción de la educación combinada, los discentes que asisten a un centro de educación especial solo reciben docencia en esta modalidad. Pero sí se puede revertir la situación. De hecho, se ha conseguido que dos alumnos con graves problemas visuales que asistían a este centro se escolaricen en centros ordinarios. La realización del diagnóstico y seguimiento es llevada a cabo por el equipo docente que imparte clase a este alumnado. En función de su evolución se lleva a cabo o no un cambio en el modelo de escolarización.

4.1.8. Horario

El horario del centro es muy limitado. Solamente permanecen durante cuatro horas al día en las instalaciones. Concretamente de 9:00 a 13:00 horas de la mañana todos los días de la semana excepto el miércoles. Durante esta jornada se establecen dos periodos comunes para todos los alumnos. A las 10:30 todos los discentes del centro de educación especial realizan el desayuno, y posteriormente, a las 12:30 el almuerzo. Entre estos periodos se distribuyen las actividades para cada uno de los grupos y a las 13:00 horas todo el alumnado regresa a lugar de residencia.

4.1.9. Familias

No hay establecida una sistematización en cuanto a la participación de las familias en el proceso educativo del alumnado, aunque se fomenta en todo momento su colaboración. Por norma general, se plantea una reunión con los padres o tutores legales una vez al mes. En dicha reunión se habla de la situación general del centro, de los problemas que pueden haber surgido, así como las condiciones de higiene que los estudiantes deben cumplir. Además, se informa que las familias pueden concertar tutorías en cualquier momento si se considera necesario. Se intenta encontrar un horario adecuado para las madres, padres o tutores legales y con disponibilidad del profesorado implicado.

4.1.10. Trabajo con el alumnado

En base a las entrevistas realizadas, se desprende que uno de los pilares básicos en la intervención educativa es fomentar la autonomía del alumnado en este centro. Se priorizan los aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal sobre los conceptuales, adaptándose a la diversidad de situaciones que presentan los estudiantes. De forma individualizada se completa un modelo que tiene disponible el centro para consensuar entre los distintos profesionales los objetivos que se proponen y los medios que se utilizarán en su consecución. Posteriormente se realiza una evaluación para comprobar si los discentes han conseguido los objetivos que se plantearon inicialmente. Por lo tanto, no se realiza una intervención sistematizada, sino que se proponen actuaciones *ad hoc* en función de las características y grado de dificultad del alumnado.

4.2. Centro de Educación Especial en Ciudad Real

El otro centro que se ha analizado es el Colegio Público de Educación Especial Puerta de Santa María, situado en la población de Ciudad Real (España). Es uno de los tres centros públicos específicos de la provincia que ofrecen esta modalidad de escolarización en la

provincia. Aunque el alumnado que asiste a estos centros es cualitativamente diferente al resto de centros, la estructura y los recursos humanos tienen gran semejanza. Sí existe una mayor diferencia respecto a los recursos materiales. Las instalaciones están adaptadas especialmente a las necesidades de los estudiantes escolarizados en modalidad de Educación Especial, además de un profesorado más formado y preparado para la situación. A continuación se especifican los mismos aspectos para el centro Puerta de Santa María que se han expuesto para el colegio de Tindouf.

4.2.1. Legislación educativa vigente

Este centro está regulado por el modelo educativo vigente amparado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. A partir de ahí se establecen los currículos oficiales de todas las etapas educativas en la Comunidad de Castilla-La Mancha. Todo el alumnado, independientemente de su género, trabaja los mismos elementos curriculares que en los centros ordinarios. Pero evidentemente se adaptan a las condiciones y características de cada uno de los alumnos. Finalmente se plasman en el Plan de Trabajo, que es evaluado trimestralmente y sus resultados se reflejan en el boletín que se entrega a las familias donde se detalla el trabajo realizado con sus hijos.

Según la normativa vigente, la etapa de Educación Infantil se divide en áreas, la Educación Básica Obligatoria en ámbitos y, la Transición a la Vida Adulta en módulos. Se adaptan las competencias de los alumnos a cada nivel para favorecer un mejor desarrollo y realizar su programación. Debido a las características de estos alumnos se deben tener siempre presentes el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, así como la Resolución de 26/01/2019, de la Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional, por la que se regula la escolarización de alumnado que demanda medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa.

4.2.2. Profesorado y personal del centro

Todo el profesorado y personal del centro ha accedido mediante concurso de traslados, posterior a un proceso selectivo oficial, como el resto de docentes de los centros públicos. Los órganos colegiados mantienen la misma organización y funcionamiento que el resto de los centros educativos de Castilla-La Mancha. El claustro de profesores pretende garantizar una coordinación y colaboración lo más fluido que sea posible. Según indicó el director del centro, durante el curso 2017/2018 se procedió a la revisión de las programaciones, estableciendo como elemento canalizador el desarrollo de habilidades adaptativas de los discentes. Se pretende que todo el alumnado siga la misma línea de trabajo desde que se matricula en la etapa de Educación Infantil o la Educación Básica Obligatoria. De esta forma se consigue dar continuidad a todo el trabajo que se realiza en el centro y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. El profesorado se considera suficiente para las necesidades que se demandan. El número total de tutores es de veintidós, un especialista de Pedagogía Terapéutica de apoyo, cuatro especialistas de Audición y Lenguaje, un especialista y medio de Educación Física y un especialista de Música. También se ha proporcionado un especialista de Inglés (el único de Castilla-La Mancha en este tipo de centros) debido a la implantación de un Proyecto Erasmus. Además, hay otros recursos no docentes como Fisioterapeutas, Profesional Sanitario, Auxiliares Técnicos Educativos, Educadores Sociales, personal de cocina y limpieza.

4.2.3. Servicios que ofrece el centro

Las enseñanzas que se imparten en el centro son de Educación Infantil, los tres ciclos de la Educación Básica Obligatoria y la Transición a la Vida Adulta. Una vez que el alumnado finaliza la Educación Básica Obligatoria se debe realizar un informe evaluador para determinar cuál es la rama de la etapa de Transición a la Vida Adulta que mejor se adapta a las características del alumnado. Existen dos opciones: básica y la de capacitación. En la primera opción se trabaja en mayor medida la estimulación de una forma más elemental. En la de capacitación, el alumnado se prepara para buscar una salida laboral o tareas que pueda desarrollar en el futuro. El agrupamiento por aulas se realiza teniendo en cuenta el grado de socialización y la compatibilidad entre el alumnado. Se intenta evitar la realización de agrupamientos de estudiantes con la misma problemática, como Síndrome de Down o Trastorno del Espectro del Autismo. De esta forma se favorece la heterogeneidad del grupo y lo que prima es la realización de grupos con las mismas posibilidades de desarrollo de sus potencialidades.

El centro educativo también cuenta con un servicio de residencia. Se ofrece la posibilidad de que el alumnado permanezca de lunes a viernes. Este hecho demanda bastante personal, pues se establecen tres turnos de trabajo, mañana, tarde y noche. Hay una jefa encargada de dicha residencia que dirige y coordina su funcionamiento junto al equipo directivo. Aquí realizan su función principalmente el Profesional Sanitario, los Auxiliares Técnicos Educativos y los Educadores Sociales.

Los servicios que ofrece el centro son totalmente gratuitos, tanto el transporte, comedor, residencia o los materiales y recursos utilizados. La administración proporciona el transporte sin coste alguno con ciertas condiciones. Al centro pueden asistir niños que residan en un máximo de cuarenta kilómetros desde Ciudad Real. Eso incluye poblaciones como Piedrabuena, Almagro, Retuerta del Bullaque o Villanueva de la Fuente. Si la distancia es mayor deben quedarse en la residencia durante la semana. Sin embargo, algunos alumnos que viven en Ciudad Real residen en el centro motivado por las circunstancias familiares, que a veces no tienen los recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de estos niños y niñas. En algunos casos, la primera atención que se realiza cuando llegan al centro los lunes por la mañana es alimentarlos, ducharlos y vestirlos adecuadamente.

También destacar que como Centro de Educación Especial también dispone de un servicio de asesoramiento y apoyo especializado. Se orienta a otros centros o profesionales y se facilitan materiales específicos para trabajar con alumnos que presentan alguna discapacidad. Es un recurso que no siempre se conoce y sirve para ayudar a otros docentes, aportando sus conocimientos y experiencia con alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

4.2.4. Características del alumnado

El centro dispone de veintidós unidades que incluyen hasta un máximo de siete alumnos. Sin embargo, hay aulas a las que asisten únicamente dos discentes. A veces, las características de algunos niños y niñas con comportamientos muy agresivos no permiten que se comparta la misma estancia con otros compañeros. La legislación vigente establece que la ratio de alumnado en el mismo aula es de 4 a seis estudiantes.

Cada uno tiene su Plan de Trabajo, siempre adaptado a sus características para trabajar de la forma más adecuada. Para cada alumno se plantea un ritmo de trabajo de

forma individual con actividades diferenciadas, pero en la medida de lo posible también se realizan tareas grupales para favorecer sus socialización.

La respuesta a sus necesidades educativas se plantea a partir de la evaluación psico-pedagógica que se les realiza previamente. Los niños y niñas se escolarizan en el curso que les corresponde y no se plantea la permanencia un curso más en el mismo nivel, su promoción es automática.

4.2.5. Materiales

El centro está equipado de muchos y muy diversos recursos materiales. Hay espacios para usos muy diferentes y adaptarse a las sesiones que sean requeridas para los niños y niñas del centro. Están completamente equipadas con materiales sensoriomotrices, aula para las sesiones de fisioterapia, piscina, taller de carpintería o corte y confección, gimnasio y varios patios para realizar deporte o educación física, el comedor, todas las aulas para impartir las clases ordinarias de cada uno de los grupos y varios despachos para el equipo directivo y otros trabajadores del centro. También existe un taller para realizar el reciclaje, un circuito específico para que practiquen y aprendan a montar en bicicleta, así como el huerto donde aprenden el cuidado y funcionamiento de este.

4.2.6. Financiación

No se recibe ninguna ayuda por parte del centro aparte del aporte económico que realiza la Consejería de Educación a los centros educativos. Sin embargo, con frecuencia no se recibe el dinero en su momento y dificulta una adecuada administración para poder cubrir las necesidades que surjan a lo largo del curso. Tanto el colegio como la residencia son gestionados de forma conjunta.

El centro intenta colaborar y mantener relaciones con otras instituciones. Participan activamente el Instituto de Educación Secundaria Atenea y, de una forma más sistemática, los alumnos y alumnas que están cursando el Ciclo de Grado Superior TAFAD (Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas). Estos últimos imparten clases realizando las prácticas que son necesarias para completar su formación docente. También colaboran en actividades que organiza el Ayuntamiento de Ciudad Real para todos los escolares de la localidad. Incluso reciben visitas para realizar prácticas con carácter inclusivo con otros alumnos de colegios de Ciudad Real. Prioritariamente se efectúan estas actividades en el centro de Educación Especial, pues se necesitan muchos medios y resulta complicado el desplazamiento de este alumnado. También han colaborado otras instituciones como asociaciones que realizan terapias con animales o la Fundación Ciclista de Castilla-La Mancha, el Patronato de Discapacitados de Ciudad Real, la Policía Local o la Dirección General de Tráfico.

4.2.7. Escolarización

La escolarización en este centro se puede producir desde edades muy tempranas. Pueden ser matriculados desde los tres años, aunque en las primeras etapas educativas (principalmente Educación Infantil) se prioriza la escolarización en modalidad ordinaria, solo se realizará en un centro de Educación Especial cuando sus necesidades no puedan ser satisfechas en otros centros.

Se trabaja de forma colaborativa con Atención Temprana, los Servicios Sanitarios o los Servicios Sociales para detectar si existe alguna problemática. Se realiza ya un

seguimiento exhaustivo de los alumnos de las Escuelas Infantiles derivando a los orientadores los casos que se considera que puedan necesitar otro tipo de atención educativa. Dichos orientadores realizarán la evaluación psicopedagógica de la cual se desprenderá la modalidad de escolarización más adaptada a sus características, ordinaria, combinada o de Educación Especial. En caso necesario se realizará el Dictamen de Escolarización para ser enviado a la administración y que emita la resolución correspondiente.

Cuando los niños y niñas son escolarizados en un centro de Educación Especial puede permanecer hasta la edad de veintiún años. Superada esta edad debe abandonar el centro. Dependiendo de su evolución puede plantearse el cambio de la modalidad.

4.2.8. Horario

El horario establecido en el centro de Educación Especial es similar al de otros centros ordinarios. El comienzo es a las 9:00 y las clases duran hasta las 14:00 horas. Dentro de este horario se realiza un periodo de recreo y se ofrece la opción de permanecer en el comedor cuando finaliza el periodo lectivo.

4.2.9. Familias

La implicación de las familias en la educación de sus hijos es un pilar básico de la educación, más aún con alumnado de estas características. Los padres y tutores legales asisten periódicamente cuando se establece alguna reunión y puntualmente a las tutorías solicitadas por alguna de las partes implicadas en el proceso educativo de sus hijos. Se informa adecuadamente de sus resultados, su evaluación o cualquier otra situación que se considere pertinente. Se establecen varios canales, algunos más oficiales como el sistema de mensajería del Delphos Papas o la asistencia a tutorías, u otros con carácter más informal como breves conversaciones a la hora de la entrada o la salida del centro. Por lo tanto, la comunicación con las familias es muy fluida siempre que exista la predisposición adecuada por todas las partes implicadas.

4.2.10. Trabajo con el alumnado

El trabajo en el centro se enfoca al desarrollo de todas las potencialidades de los alumnos, priorizando su socialización, autonomía e integración social en su entorno más próximo. Dentro del horario escolar se plantean talleres en el ámbito formativo como talleres de moda y confección, de madera y muebles, de reprografía y hace poco tiempo ha comenzado el taller de reciclaje.

En los recreos se respetan las diferentes cualidades de los niños y niñas para su distribución en los espacios del patio, dependiendo de su edad y sus características. Se busca un lugar más resguardado para los alumnos que van en silla de ruedas o espacios más amplios para la realización de actividades deportivas. Se fomenta la socialización y valorar la compatibilidad con otros compañeros para la distribución de alumnos en las clases y la realización de otras actividades.

En el horario extraescolar no se realizan apenas actividades, pues al ser una entidad de ámbito comarcal los niños y niñas se van a casa. En cambio, en la residencia si se fomenta la realización de talleres por la tarde. En este centro se llevan a cabo concretamente talleres de plástica, un grupo de música, el taller de los deberes y el de bicicletas.

5. Discusión científica: estudio comparado

A partir de los datos presentados en el apartado anterior se realiza una comparación de las similitudes y diferencias entre los centros de Ciudad Real y de Tindouf. Una vez expuestas estas dos realidades acerca de las posibilidades de escolarización en la modalidad de Educación Especial, se aprecian pocas similitudes frente a muchas diferencias entre dos entornos tan dispares.

La principal discrepancia es el paradigma vigente sobre la atención a la diversidad. El modelo presente en los campamentos saharauis es la integración. Este proceso consiste en responder a las necesidades del alumnado a través de mayor participación en el aprendizaje, las comunidades o las culturas, incorporando al sistema educativo a personas que tengan alguna necesidad específica de apoyo educativo. Esta situación es similar a la que ha existido de forma sistemática en los centros de nuestro país desde la aparición de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.

En cambio, actualmente en España se está avanzando hacia la plena inclusión, desde que apareció este concepto con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Con este nuevo paradigma, el proceso educativo se entiende como unas medidas y actuaciones para identificar y superar barreras del aprendizaje de todo el conjunto de alumnos considerando los ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses y motivaciones o situaciones personales, económicas y sociales, que permitan un máximo desarrollo de las capacidades y motivaciones personales. En este sentido no hay una serie de alumnado al que se debe incorporar al sistema educativo, sino es el mismo sistema educativo el que tiene que adaptarse a los discentes.

Tabla 1.

Legislación educativa y específica de Educación Especial en los dos centros

	Legislación Educativa	Legislación específica de Educación Especial
CEE Puerta Santa María (Ciudad Real, España)	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha
Colegio Olof Palme (Tindouf, Argelia)	Legislación Escolar (Ministerio de Enseñanza y Educación, 2005)	* No hay legislación específica

También se aprecian diferencias relevantes en cuanto a la regulación legislativa en general, y la educación especial en particular. El centro de Ciudad Real se encuentra en una situación más normalizada, con una organización similar en todos los centros de estas características de Castilla-La Mancha y España. Se pueden encontrar disposiciones legislativas referidas a la Educación Especial, tanto a nivel nacional como regional, que son conocidas y utilizadas por los docentes. Éstas regulan todo el proceso de escolarización de los niños y niñas adaptándose a las necesidades de cada uno en función del

diagnóstico previo que se realiza. En cambio, en los campamentos saharauis se acepta a todos los alumnos sin la realización de pruebas de carácter específico. En este entorno solamente se dispone de una legislación básica no adaptada a la situación del alumnado de estas características. No existe un conocimiento claro de la comunidad educativa de la legislación vigente y a veces esta situación da lugar a la improvisación. La formación del profesorado y de todo el personal implicado, varía considerablemente en ambos contextos. El personal del centro de Ciudad Real está muy cualificado. Además de una formación básica y obligatoria de carácter universitario (para los docentes), necesitan la especialidad de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física o Música, para poder ejercer esas funciones. Asimismo, es muy común el continuo reciclaje de todo el profesorado mediante formación, tanto presencial como a distancia. Respecto al personal de los campamentos de Tindouf, tiene una formación bastante deficiente en la mayoría de los casos. En el centro Olof Palme solo hay dos especialistas que cursaron sus estudios en la Universidad de Cuba. En los demás casos se limita su formación a cursos de pocos meses. Además colaboran varios voluntarios que no tienen ningún requerimiento de ingreso. La formación realizada en este centro se reduce a una reunión semanal en la que se abordan los problemas surgidos a lo largo de los últimos siete días y se contrastan las opiniones y puntos de vista.

Respecto a los servicios ofrecidos, en ambos centros se aportan algunos enfocados a satisfacer las necesidades básicas, como el transporte o el comedor, y otros con carácter más educativo. La formación básica está mucho más regulada y estructurada en el centro de España, mientras que en los campamentos saharauis no está tan sistematizada en todas las *wilayas* y *dairas*. Cuando los alumnos se aproximan a la edad adulta, se busca una salida laboral y sus actividades se enfocan a la realización de talleres. En Tindouf se plantean talleres de cuero y carpintería para los varones, así como costura para las mujeres. En cambio, en España se abre mucho el abanico de posibilidades con la etapa de Transición a la Vida Adulta para buscar la rama que mejor se adapta a cada alumno. Hay muchas más opciones de formación e inclusión laboral fuera del entorno educativo. Existen entidades a nivel local que ofrecen esta posibilidad u otras a nivel nacional como ONCE, DOWN España, ASPACE o FEAFES.

Tabla 2.
Servicios ofrecidos por los dos centros de Educación Especial

	Servicios Comunes	Servicios Específicos
CEE Puerta Santa María (Ciudad Real, España)	Transporte Comedor escolar Fisioterapia Talleres para adultos	Enseñanza Básica Obligatoria Servicio de residencia Servicio de asesoramiento y apoyo Otros servicios sanitarios Atención de Servicios Sociales
Colegio Olof Palme (Tindouf, Argelia)		Servicio de mantenimiento del huerto

Las características de los niños y niñas condicionan la atención que se les concede. En el colegio Olof Palme se puede realizar una atención más individualizada debido a que es menor el número de alumnos que en el de Ciudad Real. La falta de coordinación entre los centros de estas características en las *wilayas* de Tindouf requiere que se individualice la enseñanza atendiendo a las necesidades del alumnado.

En ambos casos se busca la distribución más adecuada en función de la discapacidad y el grado de afectación. En la medida de lo posible se fomenta la socialización mediante la realización en el aula de metodologías grupales. En el centro de Tindouf se está implantando últimamente una iniciativa que pretende la atención a estos alumnos en centros ordinarios. En nuestro país se regulan modelos de escolarización, entre los que se encuentra la combinada, que alterna durante la semana la modalidad ordinaria y de Educación Especial.

Uno de los aspectos donde se muestra una mayor diferencia entre ambos contextos es la disposición de recursos materiales. El centro Puerta de Santa María incluye multitud de recursos, financiados en su totalidad por la administración educativa. Además de los despachos o aulas necesarias para los diferentes grupos, se pueden utilizar otras instalaciones como talleres bien equipados, gimnasio, sala de fisioterapia y hasta piscina cubierta. En cambio, en el centro situado en los campamentos saharauis son muy limitados los recursos materiales, reduciéndose a aulas y talleres mucho menos equipados que en el caso anterior. Además, este colegio depende directamente de ayudas del exterior, principalmente de algunas comunidades de España. En esta situación, se pretende que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades, sin embargo no se puede garantizar una atención similar en todos los centros de los campamentos de Tindouf debido a las ayudas puntuales de algunas asociaciones.

Tabla 3.
Servicios ofrecidos por los dos centros de Educación Especial

	Recursos Comunes	Recursos Específicos
CEE Puerta Santa María (Ciudad Real, España)	Aulas para el alumnado Talleres Despacho Patio de recreo Comedor Aula de fisioterapia	Aula sensoriomotriz Piscina Gimnasio Taller de reciclaje Circuito para la bicicleta Huerto
Colegio Olof Palme (Tindouf, Argelia)		

En los centros de Educación Especial de España los niños se pueden escolarizar desde los tres años, aunque solamente se toma esta medida de forma extraordinaria y muy justificada. Desde un modelo inclusivo se favorece la incorporación en centros ordinarios en estas edades. Los alumnos se escolarizan de forma general en la etapa de Educación Primaria una vez que se ha visto su evolución durante los primeros años. Es

a la misma edad (seis años) en la que se incorporan al centro de Educación Especial en los campamentos saharauis. En este entorno pueden ser atendidos antes por asistentes sociales, pero no de forma regular. Aquí no se plantea una modalidad combinada, como sí se oferta en los colegios de España. Esta opción cada vez está más extendida, ofreciendo una posibilidad con un carácter más inclusivo que únicamente la modalidad de Educación Especial.

El horario de ambos centros no varía mucho, aunque sí su distribución semanal. En el colegio Olof Palme el alumnado asiste de 9:00 a 13:00 todos los días excepto los miércoles. Entre medias se realiza el desayuno (10:30) y el almuerzo (12:30). En cambio, en el centro Puerta de Santa María comienzan a la misma hora y finalizan a las 14:00 de lunes a viernes. En este se ofrece a los alumnos la posibilidad de quedarse en el comedor justo después de finalizar las clases.

Tabla 4.
Horario de los dos centros de Educación Especial

	CEE Puerta Santa María (Ciudad Real, España)	Colegio Olof Palme (Tindouf, Argelia)
Lunes	9:00 a 14:00	9:00 a 13:00
Martes	9:00 a 14:00	9:00 a 13:00
Miércoles	9:00 a 14:00	-----
Jueves	9:00 a 14:00	9:00 a 13:00
Viernes	9:00 a 14:00	9:00 a 13:00
Sábado	-----	9:00 a 13:00
Domingo	-----	9:00 a 13:00

En ambos contextos se considera esencial la participación de las familias en la educación de estos alumnos. Se fomenta la continua colaboración, su implicación y seguimiento en todo el proceso de formación. En los campamentos saharauis, la legislación existente no regula exactamente unos periodos o momentos concretos como en nuestro país, pero también realizan reuniones periódicas y se ofrece un periodo semanal de tutoría para cuando lo soliciten los progenitores o tutores legales. En los centros de Castilla-La Mancha se concreta que se deben realizar al menos cinco reuniones con las familias, una de forma grupal al inicio y cuatro individuales (Orden de 25/07/2016, 2016). En ambas situaciones hay una interacción continua entre los profesionales de los centros educativos y las familias, tanto en situaciones formales como informales.

Sin embargo, también se vislumbran algunos puntos de encuentro una vez realizada la revisión documental y las entrevistas pertinentes. Una vez expuestas estas dos realidades, ambos centros realizan un gran esfuerzo por parte de todos sus recursos humanos para conseguir la integración del alumnado, tanto a nivel educativo como social, para que estos niños y niñas se desenvuelvan adecuadamente en el contexto que les rodea. También hay que señalar que las escolarización en los dos centros son gratuitos, así como otros servicios de comida o transporte, a pesar de los recursos limitados en los campamentos de refugiados de Tindouf (Carrasco y otros, 2006). Una de las prioridades en ambas instituciones es conseguir una salida laboral para los discentes, de esta forma se establece un proceso educativo muy amplia que pretende tener una adecuada conexión con el entorno que rodea al alumnado. Esta es la mejor forma de aproximarse a la consecución de la plena inclusión.

6. Conclusiones

En la presente investigación se ha pretendido presentar la realidad de dos centros situados en contextos totalmente diferentes en cuanto a los recursos y organización, aunque en ambos casos atienden a niñas y niños con capacidades y necesidades especiales. Se puede destacar la importancia que se otorga a la formación de este alumnado en los dos centros. La difícil situación económica en los campamentos de refugiados de Tindouf podría suponer que la atención a alumnado con necesidad específica de apoyo educativo no sea una prioridad. Sin embargo, la realidad no es así, pues existe una gran concienciación acerca de la educación del alumnado con capacidades diferentes y la implicación es total («Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui de Albacete», 2017). Sin embargo, la implicación de esta sociedad en la educación de personas con capacidades diferentes es total. La limitación de medios y recursos no escatima un gran esfuerzo para que en un futuro estas niñas y niños se integren en la sociedad y contribuyan a la superación de dificultades en este entorno tan complicado (Lehbib, 2017).

A lo largo del texto, se han mostrado las semejanzas y diferencias de la intervención educativa en la modalidad de Educación Especial en ambos contextos. Se aprecian los aspectos a mejorar en estos centros para poder desarrollar todas las potencialidades de estos alumnos. Se puede reflexionar acerca de las necesidades de un entorno como los campamentos saharauis, donde no existe una sistematización de la educación como por ejemplo España, donde hay una disposición de recursos, materiales, así como una organización más estructurada. Esta limitación existe tanto en los centros de Educación Especial como en el resto de modelos educativos. A pesar de ello se busca una mejora del modelo educativo y contribuir en la formación de ciudadanos para que este alumnado se integre adecuadamente a la sociedad. Es destacable la capacidad de superación de las personas que viven en estas condiciones, con una visión de futuro tan positiva hacia la adecuada formación de todos sus ciudadanos, incluidos los que presentan discapacidad o unas características que pueden limitar, en parte, su aportación a la sociedad (Carrasco y otros, 2006).

Es destacable en los campamentos de refugiados saharauis que con el alumnado de Educación Especial se están implantando medidas que tienen un carácter más inclusivo, como la incorporación a centros ordinarios, al menos en parte de la jornada escolar. Esta medida es similar a la escolaridad combinada que se realiza en algunos centros de Castilla-La Mancha. Es una tendencia que consigue una mayor integración social y se contribuye a establecer un modelo inclusivo más acorde a las pedagogías actuales.

Respecto a la formación del profesorado, se pueden apreciar muchas diferencias. Tanto en el sistema educativo en general como respecto a la Educación Especial en particular, la formación de los docentes en los campamentos de Tindouf es muy básica y dispar en la mayoría de los casos, más aún para alumnado que tiene una necesidades tan específicas como en los centros analizados (Alonso, 2012). En cambio, en España hay una mayor sistematicidad y uniformidad en todo el territorio.

En la presente investigación han aparecido diversas limitaciones. En primer lugar, la información se ha recogido a través de la revisión documental y en el caso de los campamentos saharauis no hay apenas bibliografía sobre su sistema educativo. Las disposiciones legislativas son escasas y desactualizadas, dejando mucho margen de interpretación y actuación por cada comunidad educativa, no habiendo apenas coordinación entre todas las instituciones educativas. Ha sido complicado encontrar la legislación vigente en

materia de educación debido al desconocimiento en muchos casos de la regulación oficial del sistema educativo, limitándose a veces a instrucciones muy generales (Díaz, 1990). También se puede comentar la restricción de tiempo en la realización de las entrevistas, que únicamente se hicieron de forma sistemática a los directores de los centros, habría sido interesante tener una mayor disposición de tiempo para conocer más exhaustivamente las opiniones de otros profesionales que trabajan en cada uno de los centros. Pero la principal limitación es el contexto en Tindouf. No existe por parte de la administración una sistematización común en la organización de centros y los mismos componentes del claustro tienen serias dudas sobre la responsabilidad en determinadas tareas.

En definitiva, se ha pretendido dar una visión general de la atención a la diversidad en dos contextos muy distintos, centrándose en la modalidad de Educación Especial. La organización interna de centros de estas características no ha sido tratado en estudios anteriores con una perspectiva comparada como en este caso.

Se quiere destacar la excesiva dependencia que tiene el sistema educativo de los campamentos de refugiados de Tindouf de ayudas internacionales. En nuestro país, diversas comunidades y organizaciones aportan recursos para la educación en esta zona. Es una necesidad para poder atender a la diversidad del alumnado en general y de centros de Educación Especial en particular, donde es manifiesta la falta de recursos, más aún si se compara con otros contextos como España.

Por último, añadir que se ha analizado la situación de un colegio de Educación Especial y podría ser interesante en un futuro el estudio de todos los centros de esta modalidad educativa en este entorno con los medios necesarios.

7. Bibliografía

- Abre en el Sáhara el primer centro de educación especial en un campo de refugiados. (2018). Recuperado de Fundación Anna Lindh website: <http://xarxaespanyolafal. iemed.org/es/abre-en-el-sahara-el-primer-centro-de-educacion-especial-en-un-campo-de-refugiados>
- Alonso, N. (2012). Formación de profesorado saharauí en didáctica de las ciencias naturales para educación secundaria. En *Enseñanza y divulgación de la química y la física*. Madrid: Garceta.
- Aranda, R., Arias, S., y González, L. (2012). La formación del profesorado saharauí en los campamentos de refugiados de Tindouf (Argelia). *Tendencias pedagógicas*, 20, 139-159. <https://doi.org/10.15366/tp>
- Asociación de Amigos del Pueblo Saharauí de Albacete. (2017). Recuperado de Asociación de Amigos del Pueblo Saharauí de Albacete website: <http://saharalbacete.org/>
- Benrabra, L. (2015). El español de los refugiados saharahuis en Tindouf. *E-Aesla*, 1, 1-10.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cámara, J. C. (2016). La educación en los campamentos de refugiados saharauí en Argelia. En *Educación en Palestina, Iraq, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial y para refugiados* (p.p. 155-204). Madrid: UNED.

- Carbonell, B. (2005). Las tabibas. Saberes y poderes de las mujeres que en el Sahara transitan los siglos. *Gazeta de Antropología*, 21, 1-6.
- Caro, J. (2008). *Estudios saharianos* (Ed. facsim). Madrid: Calamar.
- Carrasco, M. J., Cortés, C., Cintas, S., Domínguez, E., Fernández, M., Robles, M. R., ... Vizueté, A. (2006). Más allá de las aulas: Cuando el desierto se convierte en un oasis de esperanza. *XXI Revista de Educación*, 8, 231-246.
- Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha*, 229 (2018).
- Deniz, F. A. (1991). *RASD: educación y proceso de liberación nacional*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Díaz, M. A. (Ed.). (1990). *Saharauis: Vida y cultura tradicional del Sáhara Occidental*. Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes y Archivos.
- Diego, J. R. (1988). *Historia del Sahara español*. Madrid: Kaydeda.
- Goicoechea, M. Á. (1998). La educación en la R.A.S.D. *Contextos Educativos*, 1, 297-310.
- Hodges, T. (2014). *Los saharauis*. Londres: The Minority Group.
- Jiménez, A. (2014). El español para la paz y el desarrollo en el desierto de Tinduf. En *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* (pp. 1-12). Murcia: AUFOP.
- Jiménez, A. (2015). *El español en los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf: Práctica docente*. Universidad de Granada, Granada.
- Julio, J. (2015). Escuelas en el desierto. Recuperado de El País website: https://elpais.com/elpais/2015/03/24/planeta_futuro/1427216985_777833.html
- Legislación Escolar (Ministerio de Enseñanza y Educación)*, (2005).
- Lehbib, B. (2017). El Sistema Educativo Saharaui. Recuperado de <https://1saharai.wordpress.com/2017/02/06/el-sistema-educativo-saharai/>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*, Pub. L. No. 2, BOE 106, 17158 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*, Pub. L. No. 8, 295 (2013).
- Martín, L., y Gimeno, J. C. (2010). Renovación del Plan de Formación Profesional en los campamentos de refugiados saharauis: Expectativas y desafíos para la transformación social. *Políticas públicas em educação. A colaboração entre o estado e a sociedade civil*. Presentado en 7th Congress of African Studies, Lisboa.
- Moreno, E. (2011). *La Educación Infantil y Primaria saharai conexiones con el sistema español*. Sevilla: Eduinnova.

- Olmo, M. del (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(1), 191-219. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.168>
- Orden de 25/07/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros y unidades de educación especial en Castilla-La Mancha*, 147 (2016).
- Prego, V. (1995). *Así se hizo la transición* (1a). Barcelona: Plaza & Janés.
- Rivero, I. (2013). *Vida y educación en los campamentos de refugiados saharauí*. Universidad de Valladolid.
- Sánchez, J. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Valles, M. S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Velloso, A. (2010). *La educación en el Sáhara Occidental*. Madrid: UNED.
- Velloso, A., y Vinagrero, J. A. (2011). *Educación, guerra, dictadura y refugio: Palestina, Iraq, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial*. Madrid: Sanz y Torres.
- Velloso Santisteban, A., y Vinagrero Ávila, J. A. (2016). *Educación en Palestina, Iraq, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial y para refugiados*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/interpuertoricosp/Doc?id=11335590>