

CEE Folch i Camarasa, una escuela pública única en su especificidad

Equipo *eipea*¹

En el año 1984, a rebufo de un momento histórico muy determinado, inmerso en el cambio de un modelo puramente asistencial a otro más clínico y educativo, menos generalista y más específico, un grupo de profesionales y de madres y padres de niños afectados consiguen con su esfuerzo y empeño que el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya dé respuesta a la demanda de creación en Barcelona de un centro específico para niños y niñas que presentan a la vez trastornos autistas y discapacidad visual. El CEE Folch i Camarasa es una escuela pública única por su especificidad. Feli Manzaneda, su directora, que nos hará de amable y entusiasta anfitriona durante la entrevista, nos confirma que es *“la única en toda España con este perfil exclusivo de alumnado”*.

Nos hemos encontrado de manera fortuita en un bar cercano, antes de la hora acordada. Feli nos presenta a la jefa

de estudios, Iolanda Martínez y, mientras tomamos un cortado, recordamos anteriores colaboraciones profesionales y a personas que han tenido un fuerte peso en la escuela y que ahora ya no trabajan allí, como Magda Sanmartín, Katy Homar o Teresa Dausà.

Detrás del CEE Folch i Camarasa ha existido siempre pensamiento y cuidados. Es un centro pensado para cuidar. Pensado desde su creación y desde su arquitectura. El centro está ubicado en el barrio de Horta de Barcelona. En medio de bloques de pisos, descubrimos un pequeño oasis de una sola planta, una alargada edificación con un patio abigarrado de objetos de recreo infantiles entre árboles y verdor. En ese patio, una especie de remanso donde se detiene el tiempo, y mientras esperamos la llegada de los niños, Feli e Iolanda nos explican que la primera directora (Magda Sanmartín) y el arquitecto se encerraron en el despacho

para diseñar el edificio hasta el mínimo detalle en función de quienes iban a ser sus usuarios.

Feli nos sitúa respecto a esos usuarios: *“Un niño autista puede llegar a compensar visualmente su dificultad en el procesamiento de la información del entorno y esa herramienta le permitirá relacionarse y comunicarse de la manera más efectiva posible. Un niño ciego tendrá la capacidad de compensar el déficit visual con un procesamiento de la información más lento, mediante el tacto y el oído principalmente y podrá alcanzar un desarrollo normalizado con las ayudas de accesibilidad que requiera. Sin embargo, un niño ciego autista tiene todas las limitaciones propias de un déficit sensorial aumentadas por las propias derivadas del espectro autista ya que justamente vive los dos canales de entrada de la información, tacto y oído, de manera invásiva”*.



En medio de bloques de pisos, descubrimos un pequeño oasis de una sola planta, una alargada edificación con un patio abigarrado de objetos de recreo infantiles entre árboles y verdor.

¹ Texto redactado por Josep M^a Brun.



Nos interrumpimos para observar la llegada de los niños al centro en autocar. La escuela atiende actualmente a veintidós niños, de los cuales casi la mitad son de fuera de Barcelona. Todos los alumnos llegan en transporte escolar. La entrada es sorprendentemente silenciosa y tranquila. Uno de los niños parece moverse en un deseo ambivalente hacia el acceso a la escuela. Su educadora lo recibe paciente, sin prisas, ante ese vaivén. Feli pone palabras a lo que estamos observando: *“Se trata de mantener la tranquilidad, que entren en un espacio sereno, seguro, con la persona de referencia... Se intenta siempre que se dé esta alegría, porque es como decir: yo estoy contenta de que vengas... Alegría, pero con serenidad”*.

Al hilo de la llegada y de con quién realizan el transporte, nos van desgranando aspectos no sólo logísticos sino también terapéuticos. El horario de los niños es de 9:30 a 14:30 con sus maestras referentes y de 14:30 a 16:30 con monitoras en actividades organizadas por el AMPA² y propuestas y supervisadas por la escuela³. Aunque lo realmente remarcable es que esas monitoras que acompañan a los niños en sus actividades extraescolares son

las mismas que realizan el transporte. Es decir, son ellas quienes reciben a los niños de sus padres, quienes escuchan lo que les explican, angustias o pormenores, quienes los acompañan al colegio para realizar después ese trabajo de traspaso, también de información, a las maestras que esperan en el colegio. A la vez, esas maestras les transmiten por la tarde lo ocurrido durante el día y el ciclo se cierra cuando ellas mismas acompañan a los niños de vuelta con sus padres. Y si seguimos con el calendario, son las mismas monitoras quienes realizan el *Casal*⁴ de verano, en el mes de julio, en el teórico período de vacaciones escolares.

Esas monitoras no sólo acompañan a los niños, también están con ellos, nos cuentan. Se conocen, los padres las conocen. La escuela va más allá de velar por que esas personas sean las mismas (no siempre es fácil conseguirlo. *“Feli es muy luchadora”*, nos apunta Iolanda con una sonrisa cómplice), también las cuida, las forma y acoge y atiende el malestar y el desbordamiento que sus trabajos les pueden ocasionar con el agravante de una menor formación. Las monitoras comparten espacios y tiempos en el aula, ven cómo actúan y la comprensión

que realizan las maestras. Se trabaja en el traspaso, verbal u observado, entre los diferentes actores que cuidan a los niños: padres, maestras y monitoras. Y se consideran todos esos traspasos como momentos terapéuticos.

Subyace una idea continúa de puente que entrelaza, que facilita el camino. No sólo en los traspasos. Parecería que todo el engranaje tiene como referente común esa idea de proceso: de lo terapéutico a lo escolar, de lo individual a lo grupal, de lo específico a lo generalista. En algún momento, ellas mismas se consideran y definen como escuela puente: *“Nuestro recurso es muy específico y muy intensivo. Nuestra idea es acompañar a los niños educativa y terapéuticamente en el paso de una indiferenciación con la que suelen llegar a la construcción de un yo, de una estructuración, diferenciación y mentalización. Llegado ese punto, cuando ya vemos evolución, nos planteamos si pueden estar en una escuela generalista porque en nuestra escuela hacemos un trabajo casi individual. Normalmente, aquí nunca acaban la escolaridad obligatoria”*.

Cae por su propio peso suponer, después de lo expuesto, que las entradas en la escuela están especialmente pensadas y cuidadas. Ellas le llaman **Plan de Nueva Entrada**. Como consta en uno de sus trabajos publicados⁵, *“se trata de ofrecer un espacio de acogida emocional (más terapéutico que educativo), si es necesario a través de una intervención individual que permita un vínculo emocional y afectivo muy fuerte y unas interacciones ricas entre un solo profesional y el niño, lo que permitirá iniciar un proceso más autónomo para conectar con el exterior y, cuando sea posible, ir introduciendo al nuevo alumno dentro de un pequeño grupo acompañado del adulto como referente principal. Este primer momento es también necesario para la familia”*. Las nuevas entradas duran el tiempo

² Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

³ Entre otras, música (en el proyecto *Música a l'Abast*, con Flor Inza y Queralt Prats), logopedia o actividades de movimiento con fisioterapeutas. Son actividades que resultan difíciles de obtener en un entorno extraescolar ordinario por las características de los niños.

⁴ Campamento urbano.

⁵ *“Història d'una paradoxa”* (2003), Magdalena Sanmartín y Catalina Homar.



Feli Manzaneda, actual directora del centro, nos hará de amable y entusiasta anfitriona durante la entrevista.

que necesitan el niño y la familia, explica Feli. Más adelante, y manteniendo ese clima de seguridad afectiva, el entorno social del alumno en el centro escolar se irá abriendo y el alumno se podrá orientar hacia este entorno organizado de tal manera que pueda llegar a una percepción integrada del espacio que le rodea. Siguen: *“Sólo cuando se haya alcanzado este proceso inicial, se podrá ayudar al alumno a emprender el dominio de este entorno, que todavía no había podido interiorizar o lo había hecho de manera parcial”*. Será entonces cuando entren otros adultos en su mundo (educadores, especialistas, monitores) y se ampliará el cuadro de actividades que se le ofrecen y se agrupan en **Entornos de Trabajo**.

Estos entornos son los ejes vertebradores de la atención especializada en el centro. Nos los enumeran: movilidad y orientación, estimulación visual, comunicación total, percepción háptica, psicomotricidad, alimentación, música. Aunque, más allá de estos espacios dife-

renciados, entendemos que los conceptos sobre los que verdaderamente pivota la escuela son los de trabajo global, presencia transversal, adaptabilidad y criterio de comprensión, que impregnan todas las actividades, actitudes y momentos. Feli apunta: *“El aprendizaje no es orgánico sino secuencial y debe estar acompañado siempre por la persona referente que le ayudará a atreverse a explorar su entorno”*. Una vez más, la idea de acompañamiento.

El CEE Folch i Camarasa es un centro pequeño, con solamente cuatro aulas⁶. Los criterios de agrupación contemplan diversos aspectos: la edad, la continuidad de las tutorías al menos dos años (sobre todo, los primeros dos años), las nuevas entradas, las posibles incompatibilidades entre niños... Pero también la posibilidad de combinar la presencia de tutoras “veteranas” en cada uno de los grupos (en especial, los más frágiles) con la integración de personal nuevo, al que procuran una entrada progresiva en los

grupos más consolidados. En cualquier caso, remarcan que como en todas las escuelas especiales los elementos que intervienen en las agrupaciones dependen de muchos factores, que los criterios no son rígidos y que el pequeño número de niños que atienden no da lugar a mucho margen de maniobra.

Visitamos las aulas vacías -respetamos la privacidad de aquellas en las que se está trabajando-, que le sirven a Feli para irnos exponiendo las diferentes actividades que se realizan en ellas y los materiales que se utilizan. Nos sorprendemos buscando los ‘calendarios’ de los que ella nos está hablando hasta que nos señala unas cajitas tridimensionales que guardan un objeto relacionado con la actividad que toca. Nos muestra las riñoneras que llevan los niños y que les sirven de recordatorio de la labor y del momento del día en que se encuentran. La importancia del tocar para saber, del poderse ubicar en el espacio: *“No sólo la movilidad es muy importante, sino tam-*

⁶ Ocho unidades agrupadas en cuatro aulas para poder garantizar la atención en cotutoría por parte de los profesionales referentes.

bién la orientación, que puedan construir la imagen mental, que adquieran un grado de autonomía en el desplazamiento”, enfatiza Feli.

Nos traspasan la importancia del trabajo de **percepción háptica** para estos niños que no quieren tocar, pero necesitan hacerlo para reconocer el entorno. Catalina Homar, en un trabajo del CEE Folch i Camarasa titulado “Mirar amb les mans. De la sensorialitat a la Percepció Hàptica⁷”, del año 2003, escribe: “Podemos describir la percepción táctil como un proceso pasivo (dejarse impresionar) que podríamos describir como ‘me doy cuenta de que alguien o algo me toca’ y la percepción háptica como un proceso activo que podríamos describir como ‘sé que estoy tocando algo o a alguien’ y en el que se produce un funcionamiento integrado de dos subsistemas: el tacto y la cinestesia; este funcionamiento intencional consiste esencialmente en la búsqueda activa de información relevante, realizada a partir de la actividad exploratoria

de las manos en su funcionamiento natural (funcionamiento de las dos manos en movimiento: es decir, la esterognosia manual)”. Y, en otro lugar del mismo trabajo, leemos: “Desde el primer proyecto del centro, la acogida emocional del alumno es uno de los rasgos fundamentales que garantiza la calidad de relación que se le pide al profesional que interviene. Por tanto, todo el trabajo de relación emocional a través del tacto, o mejor ‘del contacto’, se debe situar también como trabajo previo de éste dedicado a la organización de las sensaciones táctiles”. Para concluir: “El tema actual de la investigación en el centro se ha concretado en el paso de la sensorialidad táctil a la percepción háptica, dicho de una manera más centrada en los alumnos que deben alcanzar los objetivos del proyecto: Aprender a mirar con las manos. Aprendiendo a ‘mirar con las manos’, el alumno tiene que llegar a interesarse en descubrir el mundo que le rodea y en tener el deseo de comprenderlo. Paso a paso, podrá llegar a descubrir

el calor de otra mano, la forma de la cara de la madre, a comprender la permanencia del objeto, a utilizar cada objeto de manera funcional, a entender conceptos del espacio y las relaciones entre los objetos, a integrar el esquema corporal, etc.”.

Pero Feli, asimismo, quiere dejarnos claro que “no sólo hablamos de la necesidad del trabajo de percepción háptica que facilite un contacto con el entorno que permita extraer la información que procesarán de manera analítica para compensar la falta de la capacidad integradora de la visión. También es necesario trabajar una serie de dificultades y limitaciones asociadas, ya que suele producirse un retraso importante en el procesamiento de la información, una extrema defensividad táctil y auditiva, dificultad en las transiciones, rígida adhesión a las rutinas, evitación o deficiencia cualitativa en la interacción social, desarrollo atípico en el lenguaje... lo que requiere un trabajo de **comunicación total**”. Y detalla: “oral, de signos, objetos,



Feli Manzaneda y Marta Sánchez nos explican que el edificio se proyectó hasta el mínimo detalle en función de quienes iban a ser sus usuarios.

⁷ “Mirar con las manos. De la Sensorialidad a la Percepción Háptica”.

fotografías, pictogramas... un trabajo de estimulación auditiva, de integración sensorial, el trabajo de la movilidad para ayudarles a crear imágenes mentales de su entorno, el trabajo de aceptación del contacto físico para lograr aceptar la técnica de guía vidente y de exploración táctil...".

Durante el recorrido, nos encontramos con la cocinera (destacan la importancia de tener cocinera propia dadas las frecuentes dificultades en la alimentación entre su alumnado). También, con las dos fisioterapeutas, Núria Martínez y Marta Jaumà, adscritas a los EAP⁸ de la zona, que trabajan en el centro dos mañanas a la semana una de ellas y una mañana la otra, coincidiendo ambas un día, justamente en el que estamos. Nos co-

mentan su trabajo y mencionan la ayuda que reciben de Marta Sánchez, quien se incorpora a la comitiva, en la comprensión del trastorno autista. Marta pertenece al SAPCEE⁹, un servicio ofrecido por la escuela específica Vil·la Joana¹⁰, y trabaja en el centro una mañana quincenalmente. Esa mañana está muy solicitada, pero accede amable a explicarnos en qué consiste su trabajo en la escuela Folch i Camarasa: *"Mi función básica es acompañar a las tutoras, maestros y trabajadores de la escuela. Ellos están en primera línea y mi función es ayudarlos a entender qué le pasa al niño. En el día a día es difícil encontrar la distancia para poder pensar qué le pasa al niño o a la familia o poder pensar en todo lo que mueve un caso. Mi función es esa: poder*

acompañar a los profesionales". Marta no trabaja de forma directa con los niños o con las familias, aunque sí, de manera puntual, puede acompañar a la tutora en alguna entrevista con la familia. Admite que quien verdaderamente conoce al niño y quien es el nexo con la familia es la tutora. Marta mantiene también un contacto frecuente con Feli como directora.

En torno al CEE Folch i Camarasa se congregan muchos profesionales externos, en un trabajo indirecto imprescindible, como los que acabamos de mencionar. La especificidad requiere visiones específicas, ayudas concretas y especializadas. Y lógicamente los asesoramientos en los campos de la ceguera y del autismo son ineludibles. Ana Rodríguez acude todas las semanas, y desde hace



La importancia del tocar para saber, del poderse situar en el espacio: "No sólo la movilidad es muy importante, sino también la orientación, que puedan construir la imagen mental, que adquieran un grado de autonomía en el desplazamiento", enfatiza Feli.

⁸ Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico, dependiente del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. En este caso en concreto, el EAP de Horta y el EAP de Sant Andreu.

⁹ Servicio de Atención Psicológica a los Centros de Educación Especial.

¹⁰ Ver Revista *eipea*, número 3 (noviembre 2017). www.eipea.com



Nos traspasan la importancia del trabajo de percepción háptica para estos niños que no quieren tocar, pero necesitan hacerlo para reconocer el entorno.

años, como coordinadora del Programa PADIVA¹¹ de la Asociación DINCAT¹² y la Organización ONCE¹³. Ella es psicóloga y atiende individualmente a familias, observa grupos, supervisa a las tutoras y organiza sesiones clínicas de grupo para tratar diversos temas de interés sobre las aulas. La comprensión del mundo de los autismos viene de la mano de dos profesionales de prestigio del Centro Educativo y Terapéutico Carrilet¹⁴, Balbina Alcácer y Mònica Recio, que realizan observación de alumnos y supervisión a las tutoras y especialistas, además de sesiones de arteterapia esta última y asesoramiento en el trabajo de percepción háptica.

El psiquiatra del CSMIJ¹⁵, Víctor Barrau, acude una vez al mes al centro, pero destacan su disponibilidad para casos de urgencia. El equipo del CREDAC¹⁶ y el del EAP (psicopedagoga y trabajadora social)

de la zona intervienen también, sin olvidar el convenio que tienen suscrito con la ONCE. Todo ello no quita que reivindicquen la presencia en plantilla de profesionales como psicólogos, logopedas o enfermeros al entender que son precisos en el trabajo del día a día.

Un esfuerzo añadido, pero necesario, es la consecución de un discurso único y coordinado entre tantos profesionales, que no dificulte el trabajo de las maestras y que no desoriente a las familias o a los niños: *“Para evitar confusiones y desconfianzas”*, apunta Marta Sánchez, *“aparte del beneficio de no duplicar recursos”*. Explican ejemplos de mejoras importantes a partir de esa colaboración entre profesionales. Coincidimos en la importancia y ventajas del trabajo en red.

Los discursos de Feli, Iolanda y Marta vienen salpicados de referencias a las

familias. Hemos mencionado con anterioridad el esmero en los traspasos, el acompañamiento en las nuevas entradas donde los padres asisten con sus hijos como mínimo la primera semana, conocen a quienes van a ser sus referentes, momento que sirve para empezar a construir una vinculación, establecer una confianza. En este período de entrada están siempre acompañadas por Ana Rodríguez, psicóloga especializada en familias de personas con discapacidad, *“obligatoriamente diríamos, por protocolo”*, apostilla Feli.

Las familias no son del barrio, no acompañan a sus hijos a la escuela, les separa un transporte escolar. Tampoco coinciden entre sí. En un intento por paliar estas distancias, utilizan con frecuencia el teléfono, la libreta de comunicación que viaja de casa a la escuela y viceversa. Se establecen tres entrevistas mínimas durante el curso. Se organizan dos encuentros anuales en los que las familias son invitadas a las actividades del centro para que, entre otras cosas, se conozcan entre sí. Otras propuestas no han cuajado, nos explican, como la creación de un grupo de padres en el que puedan trabajar con la psicóloga las vivencias dolorosas de su situación; la mayor parte de familias prefieren ser atendidas individualmente. Nos elogian el trabajo y esfuerzos de las diferentes juntas de la AMPA escolar, la última constituida hace dos años.

Reflexionamos durante la entrevista sobre las vivencias de los padres acerca de la comorbilidad en las dificultades de sus hijos, del peso de lo físico y de lo psíquico, del dolor del rechazo o de la aparente indiferencia que viven con sus hijos, de los diagnósticos tardíos de au-

¹¹ El Programa PADIVA es fruto de un convenio entre DINCAT y fundación ONCE, atiende a personas con discapacidad intelectual y visual grave, o ceguera en el ámbito de Cataluña. Se encarga de integrar a las personas en los recursos adecuados a su discapacidad, de asesorar a los profesionales que trabajan con ellos y de dar apoyo a sus familias.

¹² Se trata de una organización empresarial sin ánimo de lucro que agrupa entidades de iniciativa social, no lucrativas y de ámbito catalán, que atienden a colectivos de personas en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, principalmente personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.

¹³ Organización Nacional de Ciegos Españoles.

¹⁴ Ver Revista *eipea*, número 3 (noviembre 2017). www.eipea.com

¹⁵ Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil.

¹⁶ Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos.



tismo por las analogías entre la ceguera congénita y el funcionamiento autista, del doble duelo que deben realizar muchos padres, con frecuencia con diagnósticos que llegan separados en el tiempo. También, de que en muchos casos la primera separación entre madre o padres e hijo se da con la entrada a la escuela.

En un momento determinado, preguntamos algo que nos despierta curiosidad. Dado que se trata de un centro tan específico y único, parece lógico pensar que debe de ser una escuela muy solicitada. ¿Cómo es que tienen cubiertas solamente 22 plazas? ¿Se trata de una limitación voluntaria de cara a mantener la sostenibilidad del proyecto? La respuesta nos deja perplejos: no hay más demandas. Feli lo atribuye a la falta de conocimiento de la escuela (por parte de las familias, por parte de los profesionales que derivan), a pesar de sus esfuerzos de difusión. Aunque el número máximo de plazas que pueden aceptar es de 25, no se llega a esa cifra.

La cuestión de la difusión nos lleva a otros temas relacionados. El CEE Folch i Camarasa cumple otros objetivos además de los ya relatados. Es también un centro de formación, tanto a nivel interno como externo, con la presencia de personal en prácticas procedente de diversas universidades de la ciudad, aunque reconocen que es un desgaste para

las maestras que se encargan de tutORIZARLOS. El equipo recibe asesoramientos y supervisiones continuos. Ellas mismas dan cursos y charlas. Se lamentan, nos lamentamos, de escribir y difundir poco nuestras experiencias. Feli destaca la importancia como banco de recursos que podrían tener las experiencias difundidas y compartidas. Las urgencias del día a día siguen jugando malas pasadas.

Seguimos recopilando mentalmente muchas otras ideas que hemos escuchado, como la de ese acompañamiento “mano (maestra) sobre mano (niño)” o la de la búsqueda constante de la expresión

de los niños y la adecuación de los recursos necesarios para cada nivel de comunicación o el propósito de no caer en el error de invadir al niño con el lenguaje verbal al no darse la visión o que, en definitiva, cuando hablamos de la combinación de autismo y ceguera, hablamos de una multiplicación, de cómo interfiere una en la otra, y no de una suma de afectaciones, limitaciones o dificultades.

Dedicamos la parte final de la entrevista a reflexionar sobre el futuro de la escuela. Desde hace cuatro años tienen plazas reservadas para niños sin discapacidad visual. Todos los niños tienen rasgos y funcionamiento autista, pero en este momento están matriculados tres niños sin discapacidad visual, sino auditiva u otro tipo de discapacidad. Iolanda matiza que a pesar de ello deben tener un funcionamiento similar porque la escuela y la manera de trabajar es muy determinada. Nos crea una cierta ambivalencia. Por un lado, pueden ofrecer su experiencia y organización para niños de diferentes perfiles que se benefician del recurso. Pero, por el otro, tememos que la idea de la especificidad se resienta y se diluya. A lo largo de toda la mañana, hemos comprobado que la afirmación de que el CEE Folch i Camarasa es un centro único no era un recurso literario, ni un eufemismo ni una exageración. Les deseamos larga vida en su especificidad. ●

