

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL

por SANTIAGO MOLINA GARCIA,
Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Zaragoza.

1. INTRODUCCION

1.1. Supuestos de partida

En primer lugar, conviene tener presente que el principio básico que subyace a los datos e ideas que presento a continuación es el de "normalización", entendido tal y como será expuesto en el apartado siguiente.

En segundo lugar, parto de la base de que nuestro país se insertará dentro de pocos años en la Comunidad Económica Europea. Lo cual llevará consigo una cierta remodelación de nuestro sistema educativo, que permita una relativa homologación con el resto de los sistemas educativos de los países que actualmente integran dicha comunidad de naciones.

1.2. Objetivo

Esbozar una serie de directrices generales, capaces de servir de punto de referencia operativo para la confección de un plan de formación del profesorado de Educación Especial en nuestro país, en base a los dos supuestos reseñados en el punto anterior.

1.3. Metodología

El logro del objetivo expuesto en el punto anterior, pretendo alcanzarlo a través de los siguientes pasos:

Primeramente aclararé cómo entiendo el principio de normalización basándome para ello en varias fuentes bibliográficas, pero muy especialmente en el Plan Nacional de Educación Especial. Esta aclaración resulta absolutamente necesaria, ya que es el marco teórico que da sentido a las líneas maestras de la alternativa que será diseñada en el apartado cuarto.

A continuación realizaré un breve análisis comparativo que nos permita conocer cómo está planteada la formación del profesorado de Educación Especial en los países integrantes de la

Comunidad Económica Europea, basándome para ello en los resultados de la encuesta que, por encargo de la O.C.D.E., llevó a cabo Jorgensen en el año 1978.

Por último, tomando como puntos de referencia el contenido de los apartados segundo y tercero y la situación coyuntural en que se encuentran actualmente las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. en España, expondré la alternativa que, a mi juicio, puede resultar factible de ser puesta en práctica, a la vez que concuerda con el principio de normalización y con la situación de los países de la Comunidad Económica Europea.

2. El principio de normalización aplicado a la Educación Especial

A la vista de lo acaecido los últimos ciento cincuenta años en el ámbito de la Educación Especial no resulta difícil dividir la historia institucional de esta parcela de la educación en los países europeos en tres grandes planteamientos, correspondientes a una serie de actitudes sociales bastante bien delimitadas:

El primero se enmarca en una actitud de caridad pública, tendente a la creación de centros de asilo, con el fin de acoger en su seno a aquellos niños disminuidos física y psíquicamente que carecen de familia, o que pertenecen a familias marginadas social, económica y culturalmente hablando. Tal es, por ejemplo, el planteamiento seguido por los Hermanos y Hermanas de la Caridad cuando en 1834 fundaron en Bruselas el Instituto Real para adolescentes sordos y ciegos.

El segundo surge bien entrado el actual siglo en torno a una serie de grandes figuras de la Medicina y de la Pedagogía, tales como Montessori, Decroly, Orellana, etc (sin olvidar, por supuesto, la labor pionera de un Itard o de un Seguin). La actitud social subyacente a todos ellos es la separación de los niños deficientes mentales del resto de los denominados "normales", mediante la introducción de los primeros en instituciones médico-pedagógicas especializadas. Y ello con la sana intención de que los niños deficientes puedan recibir una educación adecuada a sus posibilidades reales y potenciales.

Finalmente cabe hablar de una tercera actitud, radicalmente distinta a las dos anteriores y que todavía no está demasiado extendida en algunos países. Dicha actitud presupone un mayor beneficio social, psíquico y pedagógico para todo niño disminuido que reciba un tratamiento lo más normalizado posible.

Dado que, hoy por hoy, a pesar de que este último planteamiento parece estar asumido por casi todos los expertos a nivel internacional, a la hora de concretarlo en actuaciones reales y concretas, éstas son distintas de unos países a otros (sobre todo, en la aceptación de una mayor o menor integración en los circuitos educativos ordinarios), a continuación dedicaré unas breves líneas a aclarar el sentido en que va a ser entendido el principio de normalización en el contexto de este artículo.

Como es bien sabido, la persona que más ha contribuido a la extensión del principio de normalización ha sido el científico sueco Bengt Nirje. Sobre todo, por el peso que tuvo en la promulgación de la llamada "Ley de Normalización" aprobada por el Parlamento sueco en 1968. Dicha ley define la normalización del modo siguiente:

"Se trata de poner a disposición de todos los retrasados mentales unas condiciones y unas formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigentes en la sociedad".

Entre los derechos que la referida ley reconoce a todos los minusválidos están los siguientes:

A) El derecho a una vida cotidiana normal

Este derecho implica la obligación por parte de los poderes públicos de favorecer el que los minusválidos vivan en el seno familiar, tengan acceso a todos los lugares de esparcimiento, posean

las mismas posibilidades de cambiar de trabajo que cualquier ser humano, como asimismo del disfrute de unas vacaciones pagadas.

b) *El derecho a unas experiencias normales que favorezcan el desarrollo de su personalidad.*

Es decir, obligación por parte de la comunidad circundante al minusválido de ofrecerle un clima familiar, social y educativo que sea, cuando menos, semejante al del resto de los niños. Ni más protector, ni más provocador. Ni más integrador, ni más segregacionista.

c) *El derecho a cambiar de ambiente en función de los distintos estadios evolutivos*

O lo que es lo mismo, contar con posibilidades reales de ir adquiriendo una cierta independencia familiar a medida que el minusválido va siendo mayor. Culminando dicho derecho con la libertad real de llegar a constituir una célula familiar independiente.

d) *Derecho a poseer una posición económica que le permita una vida independiente*

Tal derecho, obviamente, conlleva la obligación por parte de los poderes públicos de ofrecer a todo minusválido un salario mínimo semejante al mínimo interprofesional si sus capacidades no dan para más y superior a dicho mínimo si sus capacidades permiten el desempeño de un trabajo de mayor rango.

Evidentemente, de todos esos derechos el que más interesa destacar aquí es el que hace referencia a la recepción de una educación en las mismas condiciones que el resto de los niños considerados como normales, sobre todo cuando está más que demostrado que las experiencias pedagógicas segregacionistas no han dado mejores resultados que las integradas.

Precisamente por esos resultados procedentes de centenares de experiencias pedagógicas es por lo que hoy son cuestionados los planteamientos pedagógicos segregadores llevados a cabo en la mayor parte de los países hasta no hace demasiados años, bien sea ubicando a los deficientes en colegios especiales (sobre todo a los deficientes mentales ligeros y de grado medio), bien en aulas especiales integradas en colegios ordinarios.

Pero es también como consecuencia de una mayor toma de conciencia en pro de esos derechos fundamentales de todo deficiente por lo que en la actualidad en todos los países civilizados se aboga por la integración escolar plena (lo cual, evidentemente, no quiere decir que el tipo de educación deba ser igual para el deficiente que para el niño normal), tal y como se refleja en el informe emitido por la O.C.D.E. en 1977 y por la Comisión de las Comunidades Europeas en 1980.

En cambio, en lo que ya no hay tanta unanimidad es en saber en qué medida y bajo qué condiciones puede y debe integrarse en las aulas ordinarias al contingente de niños que hoy denominados deficientes mentales. Sin embargo, a pesar de tales divergencias suele existir acuerdo generalizado a la hora de referirse al papel que, en tal contexto, le corresponde al profesorado ordinario de enseñanza básica. Así por ejemplo, Jerry D. Chaffin, afirma categóricamente que sin una profunda modificación de las actitudes del profesorado ordinario, la integración daría peores resultados que la actitud segregadora. Por su parte, Rocher destaca que una integración efectiva únicamente puede darse si en el curriculum de la formación de todo el profesorado de enseñanza básica se contemplan unos objetivos mínimos, tanto a nivel teórico como práctico, en orden a lograr que este profesorado pueda y sepa actuar positivamente con los distintos alumnos minusválidos que puedan estar ubicados en las aulas ordinarias.

Si nos situamos en el contexto educativo español podemos comprobar que también ha sido asumido el principio de normalización y su correlato más inmediato (la integración en las aulas escolares ordinarias de una buena parte de los deficientes), al menos por parte de la Administración. Así por ejemplo, en el apartado del Plan Nacional de Educación Especial denominado "Principios inspiradores" se dice textualmente que dichos principios pueden resumirse en estos cuatro:

—principio de normalización de los servicios educativos.

- principio de sectorización de la atención multiprofesional.
- principio de integración escolar.
- principio de la individualización de la enseñanza.

Lo que ocurre, no obstante, es que el modo de entender estos principios a la hora de traducirlos a legislación positiva suele diferir en ciertos aspectos a las concepciones de los autores citados en las líneas anteriores. Así por ejemplo, en la circular que el Ministerio de Educación evacuó el 23 de junio de 1981, la integración escolar plena y total únicamente se prevee para aquellos alumnos que, por determinadas disminuciones, fundamentalmente motóricas o sensoriales, necesiten una rehabilitación fuera de las horas lectivas, pero que puedan y deban seguir normalmente las exigencias de la enseñanza ordinaria, así como los alumnos afectados por determinadas deficiencias (parálisis cerebral, problemas de audición, invidencias...) que hayan superado el déficit que dificultaba el acceso a la escolarización normal y aquellos que presenten determinadas dificultades o hándicaps, que podrían seguir normalmente la enseñanza ordinaria, si con simples modificaciones de la estructura física escolar se eliminan dichos hándicaps. En cambio, para el resto de las minusválías se sigue admitiendo la educación especial propiamente dicha, bien sea en aulas especiales integradas en colegios ordinarios, bien en colegios especiales.

Por razones obvias no voy a entrar a discutir y a analizar los aspectos positivos y negativos que posee el planteamiento propugnado por la Administración española. En todo caso, quizás merezca la pena señalar, antes de seguir adelante, que a la vista de dicho planteamiento legal, se desprenden lógicamente dos líneas paralelas de formación del profesorado en el ámbito de la Educación Especial: una para los profesores ordinarios de enseñanza básica, dado que inexorablemente contarán entre sus alumnos con un cierto grupo especial; otra para los profesores que piensen trabajar en las aulas especiales integradas en los colegios ordinarios, o en los colegios especiales propiamente dichos.

3. La formación del profesorado de Educación Especial en los países de la Comunidad Económica Europea.

Como dije en el punto 1.3. de la Introducción, los datos que a continuación expongo han sido extraídos de la encuesta que, por encargo de la C.E.E., llevó a cabo Jorgensen en el año 1978.

Antes de ofrecer los datos relativos a cada país conviene hacer constar que en el informe elaborado por Jorgensen no figuran Bélgica, Noruega y Grecia en el apartado referido a la formación del profesorado, aunque sí en otros aspectos. Por este motivo, la lista de países queda reducida a siete.

En Dinamarca se exige poseer la titulación correspondiente de profesor ordinario de enseñanza básica para acceder a la especialización de niños deficientes mentales o físico-sensoriales, siendo a su vez condición sine qua nom el haber cursado a lo largo de la carrera una asignatura de Introducción a la Educación Especial. La duración de la especialidad es de tres semestres de formación teórica más otro de formación práctica.

En la República Federal de Alemania el problema es mucho más complicado debido a que cada Lander posee autonomía total en la planificación de la Educación. No obstante, con el fin de no generalizarme demasiado, procuraré realizar una síntesis. Puede decirse que la tendencia más generalizada es ofrecer dos posibles vías de especialización: o bien realizar una licenciatura completa en la respectiva Facultad, o bien una especialización de dos años de duración para aquellas personas que previamente hayan obtenido la titulación correspondiente de profesores ordinarios de enseñanza básica, existiendo varias opciones a elegir.

En Francia, el profesor de enseñanza básica, una vez finalizados sus estudios, posee ocho opciones para especializarse, siendo la duración de cada opción elegida muy diferente (puede ir desde un semestre hasta dos años). Existen centros nacionales o regionales en los cuales se efectúa la especialización, los cuales dependen de distintos Ministerios (generalmente de Justicia, de Sanidad

y de Educación). En cambio, los educadores de los niños deficientes mentales severos y profundos no necesitan la titulación previa de profesores de enseñanza básica.

En el Reino Unido ocurre algo parecido a lo que sucede en la República Federal de Alemania, ya que tanto Irlanda, como Escocia y Gales poseen autonomía total en sus respectivos planes de estudio. No obstante, puede asegurarse que la tendencia más generalizada consiste en exigir previamente la titulación de profesor ordinario de enseñanza básica y posteriormente realizar uno o dos años de formación en centros específicos destinados a tal efecto.

Por lo que respecta a Luxemburgo, para ser profesor de Educación Especial es necesario poseer previamente la titulación de profesor ordinario de enseñanza básica y después realizar un curso de un año de formación especializada.

En Holanda todos los aspirantes a profesores ordinarios de enseñanza básica reciben una formación mínima en Educación Especial. No obstante, aquellos profesores que desean dedicarse por entero a la educación de niños deficientes requieren una formación suplementaria de dos años de duración realizada en centros superiores de rango universitario.

Finalmente en Italia, hasta el año 1978, no existía un profesorado específico y distinto para la educación de los deficientes. En cambio, todos los aspirantes a profesores ordinarios de enseñanza básica recibían una formación mínima en Educación Especial.

A la vista de los datos anteriores se colige que la tendencia más generalizada en todos los países de la Comunidad Económica Europea es la exigencia previa de la titulación de profesor ordinario y una posterior formación especializada, existiendo en algunos de ellos una formación complementaria en Educación Especial para todos los aspirantes al título de profesores de enseñanza básica.

Por último, antes de concluir este apartado me parece conveniente hacer constar que en la práctica totalidad de dichos países existen unos profesores auxiliares para la Educación Especial, con titulación y formación distinta. Asimismo, la formación de los especialistas en trastornos del lenguaje (Logopedas y Ortofonistas) suele estar a caballo entre lo que podríamos denominar una formación de tipo psicopedagógico y médica.

Evidentemente, soy consciente de que una exposición tan sintética como la que acabo de hacer en un tema tan complicado, tanto por la variedad de las distintas opciones o especializaciones (según sean las minusvalías a que van destinadas), como por la de los países reseñados, puede inducir a confusiones y a exageradas simplificaciones. Sin embargo, a tenor del objetivo de este artículo, entiendo que puede servir para darnos una idea de cuales son las tendencias más generales.

4. Esbozo de alternativas para la formación del profesorado de Educación Especial en nuestro país.

En primer lugar, me parece importante hacer hincapié en la siguiente toma de postura: a mi juicio, no existe razón alguna capaz de justificar una formación del profesorado de enseñanza básica, de preescolar, o de educación especial de rango inferior a la del profesor de enseñanza media y profesional. De ahí el que opine que si para ser profesor de enseñanza media o profesional se requieren unos estudios realizados en instituciones auténticamente universitarias y cinco o seis años de duración, exactamente igual se debería exigir para el profesorado de enseñanza básica, preescolar o de especial.

En segundo lugar, entiendo que hay razones y datos de peso como para poder demostrar que las directrices genéricas que a continuación expongo, no sólo son necesarias como consecuencia de nuestro progresivo acercamiento a las instituciones europeas, sino también que son posibles de poner en práctica con tal de que exista una mínima concienciación por parte de la sociedad española y una decidida voluntad política de que así sea, ya que las mismas no entrañan cambios sustanciales a nivel institucional ni a nivel económico. Razones y datos que por problemas de espacio y de tiempo no analizo.

Una vez expuestas las dos consideraciones anteriores, a continuación paso a reseñar esas directrices.

Como consecuencia del contenido de los apartados dos y tres, creo que es absolutamente necesario el que la formación del profesorado de Educación Especial se establezca a dos niveles diferentes:

4.1. Formación Inicial

Con este concepto deseo referirme a la formación mínima que todo el profesorado de enseñanza básica debe poseer en Educación Especial, como única salida para poder afrontar el tratamiento diferenciado de aquellas minusválidos o deficientes ubicados en las aulas ordinarias.

Para lograr esa formación mínima podría ser suficiente la inclusión de dos asignaturas relacionadas con el ámbito de la Educación Especial en los currícula del profesorado ordinario de enseñanza general básica. Lo primero de dichas asignaturas sería una "Introducción a la problemática de la Educación Especial", con dos bloques temáticos diferenciados y al mismo tiempo ensamblados: soluciones educativas que se han dado en el pasado y en el presente a los distintos tipos de minusvalías; planificación y legislación comparada en torno a la Educación Especial. La segunda de esas asignaturas sería una "Pedagogía Correctiva de los principales Trastornos del Aprendizaje", con tres bloques temáticos: trastornos del aprendizaje del lenguaje escrito (lectura, escritura y ortografía), trastornos del aprendizaje del cálculo y problemática general del fracaso escolar (a nivel sociológico, psicológico y pedagógico).

Un problema menor es la determinación de los cursos en los que deberían de insertarse tales asignaturas, aunque en mi opinión dicho cursos podrían ser el segundo y el tercero de la carrera, siempre y cuando se admita que la duración continuará siendo de tres años.

4.2. Formación especializada

Esta formación, a mi modo de ver, debe de poseer una duración de dos años académicos de formación teórico-práctica. Asimismo, entiendo que debe de contemplar dos opciones distintas: una para deficientes mentales y otra para deficientes físico-sensoriales.

El curriculum de esta formación especializada debería constar de:

4.2.1. Tronco de disciplinas comunes

- Fundamentos biológicos y psicológicos del aprendizaje.
- Psicopatología.
- Biopatología
- Psicodiagnóstico y Orientación Profesional.
- Trastornos del lenguaje oral.

4.2.2. Disciplinas específicas para la opción "deficientes mentales"

- Didáctica Aplicada a la Deficiencia Mental.
- Organización Escolar Aplicada a los Centros para Deficientes Mentales.

4.2.3. Disciplinas específicas para la opción "deficientes físico-sensoriales"

- Didáctica Aplicada a las Deficiencias Físico-Sensoriales.
- Organización Escolar Aplicada a los Centros para los Deficientes Físico-Sensoriales.

4.3. Necesidades de equipamiento

ni que decir tiene que para que esta alternativa pueda resultar eficiente es absolutamente necesario contar con un mínimo de equipamiento, que podría ser el siguiente:

En primer lugar, habría que dotar a todas las actuales Escuelas Universitarias del Profesorado de Enseñanza General Básica de un Departamento de Educación Especial, o al menos de una cátedra con esa denominación, que sería responsable del desarrollo de las dos asignaturas reseñadas en el punto primero de este mismo apartado. Igualmente sería indispensable la creación de un aula de Educación Especial en todas las Escuelas Anejas.

En segundo lugar, en aquellas Escuelas en las que se imparta la formación especializada reseñada en el punto segundo de este mismo apartado (pienso que con que existiera una en cada distrito universitario sería suficiente para atender a las demandas de este tipo de profesorado) habría que contar con una plantel de profesorado interdisciplinar competente y con un "Equipo Multiprofesional", aparte de la dotación mínima exigida para las restantes Escuelas.

Como ha sido expuesto antes, soy consciente de que este planteamiento puede pecar de excesiva simplificación. Pero si se tiene en cuenta el único objetivo de este artículo, creo que puede resultar suficientemente motivador para el inicio de un debate más profundo y sosegado. Ahora bien, conviene caer en la cuenta de que este debate que pido y deseo no deba dilatarse ni un día más, dada la precaria situación en que se encuentra en nuestro país la formación del profesorado de Educación Especial.

Dirección del autor: Santiago Molina García. c/ Ginés Lalana, n.º 2 Zaragoza-7

BIBLIOGRAFIA

- Criterios de actuación en el campo de la Educación Especial.* Circular del Ministerio de Educación y Ciencia del 23-6-81.
- CHAFFIN, JERRY D. (1975) ¿Retrasados mentales en escuelas normales?, *Siglo Cero*, 42, noviembre-diciembre, pp. 23-30.
- La Educación Especial integrada* (1977) (Bruselas, O.C.D.E.).
- La Enseñanza Especial en la Comunidad Económica Europe* (1980) (Bruselas, O.C.D.E.).
- Ley de normalización de la Educación Especial* (1968) (Suecia).
- Plan Nacional de Educación Especial* (1978) (Madrid, Fundación General Mediterránea).
- ROCHER, G. ALLAN (1977) Los principios de normalización e integración, *Siglo Cero*, 49, enero-febrero, pp. 9-15.

SUMARIO: Partiendo de la aceptación sin reservas del principio de normalización para todo deficiente mental (cuya concreción máxima a nivel pedagógico es la integración escolar en los circuitos de la educación ordinaria), y después de realizar un análisis de la situación en que se encuentra la formación del profesor de Educación Especial en los países de la C.E.E., se ofrece una alternativa para nuestro país.

En dicha alternativa se contempla una formación básica curricular en Educación Especial para todo el profesorado de E.G.B. y otra formación especializada con dos opciones (minusválidos psíquicos y físico-sensoriales) para todos aquellos profesores de E.G.B. que deseen dedicarse a trabajar en la Educación Especial.

Descriptores: Special Education, Teachers training, Normalization's Principle.