

# La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo

Ángeles Parrilla Latas

Universidad de Sevilla

---

## Resumen

La mayor parte de los estudios sobre formación de profesionales de la educación especial abordan el tema desde el análisis de los perfiles profesionales específicos dentro de la misma: formación de profesionales del apoyo, de la intervención educativa, profesionales del ámbito no docente, etc.

El propósito general de este trabajo es abordar un espacio al que pocos trabajos se han referido con anterioridad: el análisis desde la óptica de la diversidad de las claves formativas comunes a todos los profesionales de la educación especial, con independencia o más allá de sus perfiles específicos.

Para ello organizo el trabajo en torno a dos grandes núcleos. En el primero se revisa la conflictiva situación actual de la educación especial. Sin pretender un barrido general de esa realidad, se hace especial hincapié en el análisis de las características más definitorias y distintivas de la nueva realidad de la educación especial. En un segundo momento, tras la identificación de la diversidad como símbolo de su identidad, se proponen las claves formativas comunes e irrenunciables en la formación de cualquier profesional de la misma.

En última instancia, se parte de un trabajo reflexivo que quizá pueda abrir alguna puerta hacia la necesaria reconstrucción y reedificación de los programas formativos de todos los profesionales de la educación especial, desde la identidad formativa propia que se constituye en torno a la diversidad.

---

## Abstract

Mostly of studies about professionals training in Special Education discuss the subject from specific professionals profiles into Special Education.

General aim deals with the analysis about training keys used with all professionals in Special Education independently specific profiles.

---

## Sumario

## 1. La educación especial contra la educación especial

En tiempos de cambio, sobre todo cuando éste es de grandes dimensiones, ocurre con frecuencia que durante años coexisten puntos de vista divergentes y conflictivos sobre aquello que es objeto de cambio. A veces la duplicidad de puntos de vista y alternativas tarda generaciones en ser superada: desde que se cuestiona la situación precedente, hasta que llega a instalarse la alternativa se recorre un largo camino no exento de obstáculos. El surgimiento de un nuevo paradigma es un proceso lento en el que no siempre se avanza gradualmente, ni en la dirección correcta. A veces se toman decisiones equivocadas, se retrocede incluso, antes de volver al camino principal. En todo caso, lo importante es mantener una postura vigilante y crítica que nos permita analizar los errores cometidos para ajustar las respuestas que vamos dando a la meta perseguida.

Algo semejante es lo que está ocurriendo en el mundo educativo en relación a la educación especial. El cambio que se trata de introducir —desde hace ya diez años— es mucho más que un ajuste parcial. Se trata de un cambio global, que exige una reconstrucción total de la forma de hacer educación. Y que se enfrenta de manera radical al modelo anterior, pudiendo hablarse con propiedad de la existencia de dos enfoques en litigio sobre la educación especial: el tradicional y el que trata de abrirse camino bajo diversas denominaciones (enfoque cultural, integrador, inclusivo, etc.), que tienen en común la reconstrucción de la educación desde la plataforma de la diversidad. Por tanto, la lucha no sólo se libra en el marco de la educación especial, sino que también alcanza a la denominada educación.

Ese proceso de reconversión emprendido por la educación especial sitúa a la misma en primera línea del debate educativo general sobre el cambio. Porque no es sólo la expansión de un concepto o modelo educativo lo que está en juego. La nueva educación especial es en sí misma un movimiento radical en contra de creencias y asunciones socioeducativas tradicionales. El carácter sociopolítico de estos planteamientos es básico para llegar a entender la nueva educación especial como una contracultura que pretende introducir valores, conocimientos y prácticas en las escuelas, en contra de los planteamientos más tradicionales.

Ocurre sin embargo, con frecuencia, que hablamos de estos cambios en el marco educativo, asumiendo en nuestro propio lenguaje tiempos pasados, borrando de un plumazo lo que aún hoy coexiste y se resiste al cambio. Radicalizamos hasta tal punto nuestra postura, que omitimos la persistencia y la pervivencia junto a los nuevos planteamiento de aquéllos otros anteriores que ejercen un papel decisivo en el avance o en el estancamiento de los nuevos planteamientos. Es probable que un modo tal de actuar pueda usarse como estrategia didáctica (sobreenfatizamos y polarizamos argumentos para hacerlos más comprensibles) o incluso como estrategia política, pero no es ético ni serio científicamente omitir la existencia de uno de esos externos como estrategia para impulsar al otro. Así pues, aunque nos vamos a centrar en el análisis del impacto que la postura alternativa sobre la educación especial debe tener

en la formación de sus profesionales, no significa que se omita (en el sentido de no reconocerse o negarse) la existencia de un modelo tradicional de educación especial, con el que precisamente choca y se enfrenta la nueva educación especial. Y por eso es tan importante tener en cuenta ese otro modelo, porque explica y da sentido a muchas de las dificultades y de los problemas actuales.

Vamos pues a iniciar este trabajo revisando brevemente cuáles son los extremos de esa lucha, dada su importancia para entender la plataforma conceptual desde la que enmarcar la formación de los profesionales de la educación especial.

### *1.1. La lucha de fondo: cambios esenciales a los que se enfrenta la educación especial*

*En contra de «la educación-sólo-para-unos-cuantos»: la educación para todos*

El punto de partida en este proceso de cambio —de todos conocido— ha sido el cuestionamiento ideológico sobre la respuesta social y educativa «sólo-para-unos-cuantos» que se mantenía bajo un doble sistema educativo en función de la adscripción de los alumnos a la categoría de los sujetos «normales» o a la de los «especiales». Y fue precisamente una lectura socioeducativa crítica sobre el hecho de la exclusión de los menos favorecidos a estructuras y servicios paralelos discriminatorios, el origen del cambio (Arnaiz, 1995; Hernández de la Torre, 1996).

La nueva ideología, en pugna con la anterior, postula por el contrario el reconocimiento de los derechos civiles y de igualdad de oportunidades para cualquier persona, con independencia de las características específicas de la misma. El debate que se libra alude a la pugna entre equidad versus excelencia, entre crear servicios sociales y sistemas educativos públicos guiados por el principio de la equidad o anclados en los argumentos neoliberales de competitividad y eficacia.

Como consecuencia de estos planteamientos, no sólo entra en crisis la educación especial, sino que la misma educación general, decíamos que se cuestiona, hasta tal punto que se asume que la educación no es tal si no tenemos capacidad para educar más que a unos pocos (a los que no molestan, no cuestionan nuestras escuelas, nuestro estilo de enseñanza, no hacen demandas específicas, los que funcionan según las normas de la mayoría). La educación fracasa si no da respuesta a cada alumno sin lesionar, sin marginar al mismo, en su respuesta.

No se habla por tanto de cambios superficiales. Las modificaciones alcanzan no sólo los cimientos y la estructura especial tradicional, sino que también altera la esencia de la educación general. Sólo así puede entenderse la existencia y el planteamiento de un currículo común, que aboga por la eliminación de los bancos de saber «sólo-para-unos-cuantos» (respaldados oficialmente por diseños curriculares diferenciados para la educación especial y la educación general), y plantea un currículo común que prescribe y salvaguarda el acceso a una cultura común para todos (Gimeno, 1992). El cambio, queda claro, no es sólo estructural. Es cultural y social.

Así, cualquiera que haga educación, hace —de algún modo— educación especial. Toda educación ha de ser especial. En esto radica el cambio para la denominada —en general— educación. La reforma postula la educación en términos de diversidad educativa, y en esa misma idea va implícito el cambio en la educación especial: quiere dejar de ser una parte para convertirse en un todo. Pasa de ser una propuesta educativa sectorial, a serlo global. Con ello la educación especial ha ganado en amplitud, pero es cierto que se han desdibujado sus fronteras, el territorio propio de la educación especial ha de ser revisado desde los nuevos planteamientos; al igual que su objeto, sus funciones, su cometido, sus estrategias, sus ámbitos de actuación, sus profesionales, y hasta la formación de los mismos a la luz de esos nuevos parámetros.

*Ni sujeto deficiente, ni objeto especial: las necesidades educativas como símbolo de la nueva identidad de la educación especial*

En el estudio y descripción de los sujetos «deficientes» han confluído y han convergido el objeto y el sujeto de la educación especial en el modelo tradicional. La nueva concepción de la educación especial cambia no sólo esa visión de los sujetos a los que se dirige, sino que como consecuencia de ese cambio deja de ser el individuo el objeto y referente único de la identidad y fundamento de la educación especial. Veámoslo.

No es nada nuevo que al tradicional estudio de los sujetos en términos de sus déficits (enfatiizando el análisis de sus causas, condiciones de desarrollo y consecuencias derivados de los mismos) se contraponen en la actualidad el estudio de los sujetos en términos de sus necesidades educativas. Ese estudio asume que los individuos y sus necesidades deben considerarse en el contexto determinado con el que interactúan. Las dificultades y las necesidades de cada alumno sólo pueden ser analizadas y consideradas en función de las situaciones en que se generan y se mantienen: las circunstancias, personas, tareas y relaciones que se dan en cada caso.

Este nuevo marco de trabajo, basado en un concepto de necesidad contextual e interactiva, es el rasgo más emblemático y popular del nuevo modo de plantearse la educación especial. Como Orcasitas (1995) ha señalado, el concepto de necesidad educativa especial es en sí mismo expresión del cambio de paradigma educativo. Pero, además, nos interesa destacar la idea de que esta perspectiva convierte la cuestión de las necesidades educativas especiales en un problema de mejora escolar, de cambio educativo. Ainscow (1994) lo ha señalado claramente: si el problema no está en el alumno —no es inherente a él—, habrá que dirigir la intervención a la situación educativa en que se genera esa necesidad o demanda. Así, la nueva perspectiva vincula la educación especial definitivamente al cambio de la escuela. A su mejora. Y perfila un nuevo objeto de la educación especial: el cambio o la adaptación de la educación general a cada situación concreta y particular.

Por tanto, las necesidades educativas especiales no remiten a los alumnos —únicamente—, las necesidades educativas especiales remiten al contexto en que éstas surgen y se desarrollan. Hasta tal punto este cambio parece impo-

nerse que el Consejo Escolar del Estado, reunido con fecha de 19 de diciembre de 1995, señala que:

La evaluación psicopedagógica tendrá un carácter interactivo y contextual. En consecuencia la información que se pretenda recoger habrá de basarse en la interacción del alumno o alumna con los contenidos y materiales de aprendizaje; con el profesor y los adultos; con sus compañeros en el contexto del aula y del centro escolar y en la familia.

*Ni escenarios, ni procedimientos, ni técnicas especiales: programas educativos adaptados en el escenario de la diversidad*

Una de las transformaciones de mayor alcance en la práctica educativa de la educación especial, y también de las más difíciles, ha sido el cuestionamiento del sentido y de la utilidad de las técnicas específicas para guiar y organizar los procesos educativos caracterizados por la diversidad.

La conquista del derecho de los alumnos a una escuela para todos no se reduce fácilmente en prácticas justas. Al cambio estructural (de escenarios especiales a escenarios ordinarios) ha de seguirle el didáctico (de tratamientos y técnicas especiales a estrategias adaptadas a la diversidad). Y ahí radica una de las mayores dificultades de la integración. En nuestro país personas como López Melero (1993), Illán (1995), Pérez Sostoa y Martínez (1995) o Parrilla y otros (1996) han reclamado y ejemplificado con estudios y experiencias concretas la necesidad de centrar el trabajo en el nuevo contexto, en la capacidad de adaptar las respuestas generales —sean en ámbito educativo formal o informal— a las distintas necesidades creadas en cada contexto.

Bateman (1994) apela a la dicotomía entre programas educativos y niños para explicar esta nueva dimensión definitoria de la lucha abierta en el seno de la educación especial. El profesional de la educación especial, más que un operario que aplica técnicas específicas, rigurosas y científicamente fundamentadas sobre los alumnos, es un profesional del cambio educativo que sabe enfrentarse a situaciones singulares, concretas y específicas que delimitan problemas y necesidades únicas y que exigen respuestas adaptadas a las mismas.

Se funciona, por tanto, desde nuevos principios educativos y didácticos en la respuesta a las necesidades educativas especiales, que obviamente enfatizan diversas maneras de adaptar la educación a la necesidades educativas especiales de los alumnos. Mientras la educación especial tradicional potencia y desarrolla estrategias específicas para los distintos tipos de déficits de sus alumnos, la nueva educación especial está más preocupada en situar sus esfuerzos en el diseño y desarrollo de procesos educativos abiertos, flexibles, con capacidad de respuesta ante las necesidades que se generan en situaciones de diversidad educativa. A los métodos acabados, centrados en productos, se oponen procesos abiertos guiados por nuevos criterios tendentes a la creación de contextos y situaciones educativas construidas desde la diversidad, en las que el currículo común aparece como ámbito de desarrollo y de intervención privilegiado.

*Contra los hegemónicos procesos científicos de producción de conocimiento: un nuevo conocimiento que se genera y se distribuye integrando teoría y práctica educativa*

Sin un replanteamiento drástico, también a este nivel, es difícil que la nueva educación especial alcance el lugar que pretende ocupar dentro del marco educativo. El auténtico cambio no puede ocurrir desde el viejo marco de conocimientos de la educación especial (ya que éste poco o nada tiene que ver con la nueva educación especial), pero además difícilmente podrá producirse el cambio desde el sistema de producción y difusión del conocimiento previo.

La configuración de un nuevo conocimiento que se genera y se distribuye desde referentes epistemológicos bien distintos es uno de los aspectos más sobresalientes de la nueva educación especial. Por ahora es importante que revisemos el trascendente cambio que se produce en la forma en que se genera, se distribuye y se consolida ese conocimiento.

La nueva educación especial parte de la base de que no todo el conocimiento ha de gestarse desde arriba, desde los patrones lógicos, metodológicos, racionales y formales (asumidos por la antigua educación especial) con los que la epistemología ha definido tradicionalmente la cientificidad —la cientificidad restringida—. Las críticas a este modo de generar conocimiento no son patrimonio exclusivo de la educación especial, pero la misma las ha hecho propias. Las resumimos brevemente:

- El uso de una perspectiva cientifista sobre la educación especial, que equiparaba los fenómenos educativos a fenómenos o hechos físicos.
- La adopción del método científico (en consonancia con lo anterior) como el modelo por excelencia para estudiar métodos, alumnos y programas, generándose con ello, un tipo de conocimiento formal, alejado de la práctica, más atento al incremento del conocimiento de la educación especial que a un conocimiento significativo de la misma orientado a las posibilidades de modificación y mejora de ésta.
- La ignorancia de las diferencias entre la construcción científica del conocimiento formal y la construcción más experiencial, sensitiva, personal y psicosocial del conocimiento práctico. Por su naturaleza prescriptiva y procedimental contribuía sobre todo a incrementar de forma acumulativa un conocimiento formal sobre la educación especial, pero desvinculado del mundo de la práctica, carente, a menudo, de significatividad e impacto sobre ésta.

Es así que la búsqueda de evidencias empíricas de los efectos de los programas en los alumnos, la atención casi exclusiva a los resultados (estrategia básica de creación y de conocimiento en la educación especial tradicional) deja de ser la cuestión relevante en los nuevos planteamientos de la educación especial. Así, ni la cientificidad como concepto absoluto ni la cientificidad como cualidad adjetiva de referencia es reclamada por la nueva concepción de la educación especial.

La cuestión, a la que más tarde o más temprano, habremos de enfrentarnos, entronca directamente con la reconceptualización —nueva identidad— de la misma educación especial. Lo singular, lo concreto, lo diverso, no pueden ser respondidos desde la norma, la regla, la técnica. Se necesita una revisión de la forma y participantes en la elaboración del conocimiento en educación especial. Y la nueva educación especial busca enmarcarse en un concepto de científicidad más amplio, que concibe que el avance en la misma no es únicamente dependiente de los criterios y resultados de la investigación básica. Que desde la adopción de nuevos axiomas, desde la reflexión sobre nuevos temas se puede de hecho llegar a fundamentar significativamente lo que en principio no era más que un conocimiento quizá experiencial o apoyado en casos concretos. Y eso está pasando con frecuencia en el desarrollo de esta nueva educación especial.

### *1.2. Los errores: contradicciones del proceso*

Decíamos al empezar este apartado que la batalla que se libra en el seno de la educación especial no siempre avanza en la dirección correcta. Existen contradicciones y hasta pasos en falso en ese recorrido. Algunas respuestas pensadas para desarrollar la diversidad se desvelan en la práctica como contradictorias o ineficaces. Otras precisan más tiempo para desarrollarse. En todo caso, lo que indican es la necesidad de una corrección constante, de una lectura y un análisis crítico de ese proceso. Zabalza (1995) en un reciente trabajo analiza las contradicciones de ese proceso en los últimos diez años, señalando los siguientes puntos de inflexión desde los cuales podríamos empezar a repensar, reconducir y reorientar el proceso educativo en el que se ha de comprometer la actual educación especial.

- *La contradicción entre principios teóricos frente a prácticas reales.* Es una contradicción que ejemplifica las desiguales velocidades en el desarrollo y en la adopción entre el discurso de la integración y su consolidación en la práctica. Hemos avanzado considerablemente en los planteamientos ideológicos de la nueva cultura educativa de la diversidad, pero nos cuesta incorporar, traducir en prácticas en el aula y centros la misma. Así es que necesitamos nuevas aportaciones tanto clarificadoras de las ideas y compromisos de la educación para la diversidad, como comprometidas con el incremento de nuestro conocimiento científico y práctico.
- *La contradicción entre sujeto y sistema.* La devolución a las personas del derecho a decidir y gobernar su propia vida —por encima de las instituciones— es un principio inherente a la nueva educación especial, que puede llegar a conculcarse cuando el sistema, a través de sus instituciones, decide, planifica, cierra y concreta el itinerario formativo y vital de las personas, sujetos, aún cuando dicho proceso se haga en nombre de la diversidad. Si no somos capaces de desarrollar estructuras educativas que generen una nueva cultura en las que tenga sentido la contracultura de la nueva educa-

ción especial, simplemente habremos trasvasado sujetos y modos de operar entre sistemas. No habremos cambiado.

- *La contradicción entre profesionalización frente a compromiso de la comunidad.* Es ésta una interesante reflexión que señala el énfasis desmesurado puesto, durante este proceso, en las instituciones y/o en sus profesionales (dando a entender así que el cambio se puede abordar desde instancias técnicas), con el consiguiente abandono de la vía del compromiso comunitario para la solución de un problema que supera con mucho la dimensión meramente técnica.

Junto a estas contradicciones, que señalan a la vez la amplitud del cambio y las debilidades del mismo, sus idas y venidas, avances y retrocesos, quizá cabría añadir otros dos puntos de dificultad, sobre todo por la pertinencia para el trabajo posterior, de revisar las claves del proceso formativo de los profesionales de la educación especial. Éstas son:

1. *El trabajo más centrado en el individuo que en la respuesta educativa.* Es otro de los puntos débiles del proceso de cambio, que puede llegar a entorpecer todo ese proceso si no se replantea justamente. El tema entronca directamente con el concepto de necesidades educativas especiales ya comentado, ya que sólo desde el replanteamiento del trabajo educativo en términos de situaciones y no de sujetos, podremos superar un modelo de intervención tradicional más terapéutico que educativo. La institución educativa, y en su caso el aula, más que el alumno, deben convertirse en el marco desde el que estructurar respuestas educativas no segregadoras. Necesitamos resituar los parámetros de la respuesta a la diversidad desde el marco institucional (tanto en la escuela como en otros contextos educativos). Por ejemplo, las adaptaciones curriculares son un instrumento, un medio, y no el fin desde el que articular las respuestas educativas. La educación especial más que un tema de alumnos lo es de instituciones y respuestas educativas.

2. *La contradicción de unos planes formativos que abocan desde su inicio a la desintegración de los profesionales de la educación especial.* Este tema es especialmente candente en los planes de estudio conducentes a los títulos de maestro. El modelo formativo tipo *sandwich*, aprobado recientemente en nuestro país para la formación de los profesores de educación especial, al separar en su formación inicial a los futuros maestros de educación especial de los maestros generalistas, puede calificarse de propuesta desintegradora, dado que, como ya hemos señalado, una propuesta así (Parrilla, 1995):

- a) perpetúa para el profesor de enseñanza general la idea de que la integración es cosa de «otros»: especialistas que se han formado específicamente para entender de ello; por eso los separan en su formación;
- b) se abona el terreno para unas difíciles relaciones interprofesionales (a los profesores tutores les queda claro que los profesores de apoyo, que en ocasiones les orientan y guían en su tarea, no conocen el mundo de la enseñanza general), y



- c) perpetúa el universo referencial segregado —aunque sólo sea en términos formativos— de los distintos tipos de profesionales (pero probablemente lo será también en muchos otros ámbitos: actitudinales, conceptuales etc.).

## **2. La identidad formativa de los profesionales de la educación especial: diversidad, diversidad y diversidad**

En el apartado anterior hemos tratado de clarificar algunos de los puntos básicos que justifican la transformación profunda de la educación especial, su nueva identidad, conformada en torno a la ideología de la diversidad, una práctica distinta y una opción que —según desde donde se mire— podría llegar a calificarse de revolucionaria en su concepción de los procesos de producción de conocimiento.

Por eso mismo no podemos entrar sin más en la formación de los profesionales de la educación especial, ya que dicha formación puede ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción de todo el proceso de cambio educativo que promueve la educación especial.

En primer lugar, los nuevos planteamientos, asumidos o en fase de adopción y desarrollo, de la educación especial nos llevan a la necesidad de plantear la formación de los profesionales implicados en ese proceso como una realidad sumamente compleja, en la que están presentes a un mismo tiempo todos los niveles y espacios problemáticos que hemos ido delimitando dentro de la educación especial. Plantearse seriamente la formación de esos profesionales supone analizar el impacto de los nuevos planteamientos en el perfil de los profesionales de la educación especial.

En segundo lugar, como hemos visto, cualquier proceso formativo que iniciemos responderá a uno de los dos modelos de educación especial identificados. Querámoslo reconocer o no, formamos para una determinada concepción de la educación especial. No existen espacios intermedios. Cada una de las concepciones representa paradigmas distintos. Las propuestas conciliadoras o sintetizadoras no son posibles.

Aquí valdría aquello de: «O estás conmigo o estás contra mí». Porque no es posible poner cortapisas al respeto a la diversidad. Si se limita, si se ponen acotaciones a ese respeto, por mínimas que parezcan, se está negando el mismo. Sería como decir que estamos en contra de la pena de muerte, pero mantener que en determinados casos «no queda más remedio que asumirla». Está claro que la acotación supone negar la opción que dice defenderse.

Esta misma situación, de cambio no totalmente asumido, se refleja no sólo en las contradicciones de la política educativa en materia de formación —como ya hemos visto—, sino que muchas veces está latente tras la construcción de planes de estudio, se refleja en normativas y circulares en las que se orienta a los centros sobre la dirección a seguir, queda patente en la construcción interna de disciplinas —sean o no de educación especial— y aparece en no pocos manuales o textos que, bajo el supuesto intento de comprensividad

y en nombre de las necesidades educativas especiales, no hacen más que reproducir un universo referencial confuso y erróneo, reflejo inequívoco de las dificultades —no sólo en la escuela— para asumir el cambio. Por eso entendemos que es tan importante la revisión crítica de propuestas formativas y docentes.

Así pues, acometemos con una doble intención este trabajo. Por un lado, con el objetivo señalado de analizar el impacto de los cambios educativos en la formación de profesionales de la educación especial. Por otro, con la intención, como telón de fondo, de identificar y perfilar las claves formativas comunes a todos los profesionales de la educación especial. Un objetivo tan amplio como éste último nos obliga a matizar que no pretendemos un estudio intensivo de las características o claves formativas de cada uno de los posibles perfiles profesionales en educación especial, sino una aproximación a todos, en su conjunto. Es nuestra intención profundizar en aquellos aspectos y áreas que constituyen la especificidad común a los distintos profesionales de la educación especial.

No es posible, por razones obvias, abordar de forma conjunta, al completo, la formación que cada uno de los profesionales de la educación especial requeriría. Tampoco, creo yo, es tarea de un único profesional. La especificidad de los distintos perfiles reclama la intervención de profesionales muy diversos en la configuración de las propuestas formativas de cada uno de ellos. Sí es posible, en cambio, y hasta necesario, una reflexión global y unificadora desde los aspectos comunes y básicos que deberían compartir esos profesionales. Lo que en el título de este apartado hemos denominado su identidad formativa: la diversidad.

Es por tanto éste un trabajo que puede caracterizarse por ser más extensivo que intensivo en su foco de estudio, pero que encuentra su justificación precisamente en el caldo de cultivo que ha supuesto la abundancia y la proliferación de textos (de tipo formativo), leyes, prácticas, propuestas y planes formativos —como consecuencia del cambio en la educación especial y más específicamente del reciente proceso de elaboración de nuevos planes de estudio—. Dichos planes, pactados y discutidos desde el seno de cada universidad y facultad, podrían llegar a tener un efecto disgregador si no recuperamos las bases formativas comunes de un colectivo tan amplio y diverso como el que conformamos los profesionales de la educación especial.

Quizá éste sea un buen momento para la revisión. Ahora que estrenamos planes de estudio, y ya casi olvidadas las batallas internas libradas en tantas universidades por títulos, nomenclaturas, créditos y áreas de adscripción disciplinar, puede tener sentido un análisis de la construcción interna de las materias de educación especial, del substrato común a todas ellas. Y es que no todo depende de la titulación o del peso dado (generalmente medido de créditos) de las materias. Ganada o perdida esa batalla, con más o menos éxito, conviene una reflexión dirigida a lo que podría considerarse el hilo conductor de esas disciplinas, a las bases comunes, reflejo de la nueva identidad de la educación especial, desde las que desarrollar la especificidad de cada una de ellas.

Desde este planteamiento se sugieren algunas claves formativas, que no pretenden ser exhaustivas —seguramente existan más, y entre todos debemos ir identificándolas y construyéndolas—, pero que pueden ser suficientes para

iniciar esa tarea de revisión o diseño de componentes comunes y básicos a considerar en programas y estrategias formativas de educación especial. Sin negar la especificidad de cada uno de los programas formativos dirigidos a los distintos perfiles profesionales, lo que nos interesa considerar ahora es al análisis de lo que consideramos el substrato común a todos ellos, desde el prisma de la nueva educación especial. El interés que nos mueve va por tanto más allá de la denominación específica de las asignaturas (sean Educación Especial o Intervención en Menores, por ejemplo), o incluso del título concreto de que hablemos (Educación Social o Psicopedagogía, por ejemplo).

### *2.1. El perfil de la diversidad: telón de fondo de la educación especial*

Nadie duda que la educación especial, mucho más desde los nuevos planteamientos, perfila un campo profesional heterogéneo y diverso. Si, como hemos ido apuntando, la diversidad se constituye y se asume como telón de fondo de la educación, cualquier situación educativa puede ser objeto de la educación especial.

Como vamos a ver, nuestro punto de partida para considerar esas situaciones objeto de la educación especial, asume la existencia de múltiples perfiles profesionales dentro de la educación especial: no puede encerrarse en un único perfil profesional el trabajo de los profesionales de la educación especial. Sin pretender ser exhaustivos y mucho menos definitivos en este análisis (los ámbitos, funciones, contextos y demandas socioeducativas en este campo están continuamente sometidos a revisión y expansión, y con ello los perfiles), presentamos el siguiente esquema como guía orientadora y ejemplificadora del tema que abordamos:

<b>Contexto</b>	<b>Nivel de Atención</b>	<b>Ámbito de intervención</b>	<b>Tarea Función</b>	<b>Profesional</b>
Institución educativa no universitaria	Educativa	Currículo NEE Profesores Familia Comunidad	PEC y PCC Enseñanza Eval. psicop. Eval. curric. Orientación Autonomía	Profes. EE Profes. apoyo Pedagogos Psicólogos Psicoped.
Servicios de apoyo escolar	Educativa	Escuela Profesores Currículo Alumnos	Asesoram. PEC y PCC Formac. P	Pedagogos Psicólogos Profes. Itinerant. Maest. A.L Cuidadores Educadores
Centros de educación especial	Educativa Asistencial	Alumnos def. Apoyo esc.	Enseñanza Apoyo	Prof. EE Pedagogos Psicólogos

<b>Nivel de Contexto</b>	<b>Ámbito de Atención</b>	<b>Tarea intervención</b>	<b>Función</b>	<b>Profesional</b>
Instituc. Formativas	Educativa	Universidad CEPS Institut. F.	F. inicial F. permanen. Investigac.	Pedagogos Psicólogos
Instituc. Admón.	Educativa	Inspección E. Inst. Eval.	Legislac. Evaluac. Asesor.	Maestros Inspectores Asesores M <sup>o</sup>
Institución Atención Especializado	Educativa Biomédica	Patologías hosp. Centros	Reeducación Rehabilitación At. temprana	Logopedas Fisioter. Psicólogos Pedagogos
Instituciones socioeducativas	Educativa Cultural Asistencial	Barrio Medio ambiente Fam. funcion Pisos/Resid. Hogar/C. día C. adultos	Animac. Sociocult. Educ. inad. Adapt. sociofam. Ed. adultos	Ed. social Educadores Pedagogos Psicólogos Tr. social
Instituciones socioeducativas culturales	Educativa Cultural	Granjas C. muchachos Colonias ed.	Ocio y t. libre I. social	Ed. social Ped/Psicol Educadores
Instituc. Laborales	Laboral Educativo	Sist. laboral ord. C. esp. trab	Asesoramiento Formación	Pedagogos Psicólogos

Como puede verse en el cuadro, la educación especial abarca todos los contextos educativos: tanto los de ámbito formal como los de la denominada «educación no formal». Esos diversos contextos incluyen el sistema educativo, y los servicios de apoyo al mismo; instituciones y servicios de ámbito sociocultural, sanitario, laboral, administrativo, etc. También son múltiples los niveles de intervención (en todo caso educativos, pero además también parcialmente culturales, laborales, biomédicos, etc.); ámbitos tan amplios y complejos de trabajo como (en el cuadro adjunto es posible identificar más de veinte) el escolar, familiar, el medioambiental, etc.; y funciones tan diversas (de nuevo la variedad y disparidad es enorme) como la enseñanza, el apoyo, la formación, el asesoramiento, la animación sociocultural, la integración sociolaboral, etc. En el caso concreto del análisis de las titulaciones y puestos que dan cobertura a estos profesionales, el espectro abarca desde cuidadores hasta educadores sociales, asistentes sociales, maestros de múltiples titulaciones (educación especial, audición y lenguaje, etc.), pedagogos, psicólogos y psicopedagogos, ejerciendo en muy diferentes niveles educativos formales y no formales.

En su conjunto, pues, la educación especial representa un amplio y denso número de contextos, ámbitos, niveles de atención, funciones y hasta profesionales que dan cuenta de la diversidad inherente a la misma. Un examen más

atento al nivel de atención en que la educación especial se desarrolla permite sin embargo identificar dos grandes fines de la educación especial, que pueden ser perfectamente ilustrativos de los perfiles de la misma:

- Ámbitos y fines no exclusivamente educativos, pero cuya consecución implica medios educativos o fines intermedios de ese carácter. Son ámbitos que en su misma expresión son específicamente educativos. Es decir, se trata de ámbitos de intervención y funciones desarrolladas por distintos profesionales que se refieren a algún tipo de acción realizada desde planteamientos educativos (aunque en distintos contextos más o menos normalizados).
- Ámbitos y fines no exclusivamente educativos, pero cuya consecución implica medios educativos o fines intermedios de ese carácter. Son ámbitos de intervención, profesionales y funciones como la prevención, la rehabilitación o el trabajo en empresas. La consecución de tales fines no es, por supuesto, un problema exclusivamente educativo, pero sí necesariamente también educativo, ya que si no llevarían a intervenciones educativas segmentadas, que no serían realmente pedagógicas.

Es así que, como decíamos, sería ingenuo pretender plantear un único perfil profesional dentro de la educación especial. Si es posible, sin embargo, plantear, desde la nueva concepción de la educación especial, el perfil de la diversidad como telón de fondo común a los distintos perfiles profesionales dentro de la educación especial. La diversidad es el tronco básico común a los distintos perfiles, si bien la especificidad de cada contexto, tarea y funciones ha de llevarnos a delimitar y respetar ámbitos formativos distintos en cada caso. Es así que la lectura de los distintos perfiles profesionales desde la diversidad puede considerarse el punto de partida y el nexo de unión de todos esos perfiles, por diferenciados que sean.

No vamos a entrar en este tema —de perfiles específicos—, ya que, como decíamos, nuestro interés era constatarlo como marco de referencia (como contexto y no como texto de este trabajo) para la identificación de claves formativas comunes a todos los profesionales perfilados dentro del ámbito de la educación especial.

Por eso, nuestro análisis apunta más a la búsqueda de respuestas a cuestiones relativas al tronco formativo común posible para todos esos profesionales. El gran reto que hoy por hoy tenemos planteado es la formación desde la plataforma de la diversidad. Sólo desde ella puede abordarse la especificidad como un paso posterior.

Las cuestiones concretas que para ello nos hacemos, y que a continuación tratamos de resolver, son: ¿qué aspectos, ideas, conceptos y claves podemos considerar en la formación de los profesionales de la educación especial como irrenunciables y comunes a todos?; ¿qué ámbitos de formación podemos identificar como básicos, transversales, en los distintos perfiles?; ¿de qué consideraciones estructurales y semánticas podemos partir?; ¿qué orientaciones formativas son más sensibles al perfil de la diversidad?

## *2.2. Formación para todos: no sólo los maestros han de formarse*

Puede parecer de sentido común afirmar que la formación en educación especial (desde el planteamiento que abordamos) debe alcanzar a todos los profesionales de la educación especial, que la formación de esos profesionales, sea cual sea el ámbito o nivel educativo en el que intervengan, debe abordarse. Y sin embargo, en la práctica parece como si solo, o sobre todo, fueran los maestros los únicos necesitados de formación. El tema es evidentemente mucho más claro al hablar de la formación permanente. Nadie duda de la necesidad de formación inicial. Pero, hasta tal punto se ha polarizado el debate formativo en los maestros que puede, a veces, llegar a parecer que el cambio depende únicamente de ellos, de su formación actitudinal, conceptual y procesual en la nueva educación especial.

Es obvia la ingenuidad de una postura como esa. Necesita formación desde el cuidador al legislador, desde el maestro al profesor de universidad. ¿Acaso el legislador se forma a golpe de decreto?, ¿no cambia radicalmente el planteamiento para un educador desde la nueva óptica?, ¿no ocurre lo mismo con todos y cada uno de los profesionales, que han de revisar y reasumir nuevas funciones? Tampoco los profesionales de universidad deben (debemos) quedar al margen de esta revisión. Proyectos docentes, programas de investigación, textos básicos, disciplinas y asignaturas han de ser replanteados. Sin un cambio radical, simultáneo y global (que alcance a todos los niveles de intervención) no es posible el cambio hacia una escuela para todos.

En el marco de estos planteamientos puede ser interesante revisar los tres niveles competenciales identificados por Zabalza (1994) en educación especial: un nivel de competencia mínimo (se correspondería con cualquier profesional de la educación), un nivel de competencia medio (incluiría por ejemplo el perfil de maestro especialista en educación especial) y un nivel de competencia superior (correspondiente al perfil de especialista en procesos de intervención educativa).

## *2.3. Una formación en sí misma integradora: el todo es más que la suma de sus partes*

Ya hemos hablado de la existencia de estrategias formativas desintegradoras (nos referíamos a ellas al analizar las contradicciones de la integración, apuntando hacia los planes de estudio de los maestros de educación especial como muestra). Son estrategias basadas en planteamientos parciales y celularismos que impiden que la formación sea no sólo sobre diversidad, sino a la vez integradora.

La filosofía que impere en el diseño de los programas formativos puede dar al traste o impulsar sin más el cambio. Creemos que será tanto más posible ese cambio cuanto más claro tengamos el planteamiento que ha de inspirar a dichos programas. Una idea básica para ello es la necesidad de superar el aislamiento desde el que suelen confeccionarse esos programas, tanto desde la Administración

(que puede llegar a decretar sin más materias, perfiles, etc.) como desde el seno de universidades (donde no es infrecuente que cada profesor diseñe su programa al margen o con independencia de otras materias relacionadas).

Por ejemplo, no se trata sólo de tener planes de estudios en que aseguren la presencia de varias materias o disciplinas de educación especial —incluso aunque estén muy bien diseñadas—, como si su sola presencia o ausencia dentro de los planes fuese a legitimar o a dar al traste con el desarrollo de los nuevos planteamientos sobre diversidad. Lo fundamental será enfocar esas asignaturas desde la diversidad, alcanzando a todas las demás. Lo importante será llegar a confeccionar unos itinerarios formativos (intradisciplinas e interdisciplinas) integradores, que orienten y den sentido a todo el proceso. Porque, al final, hasta las mejores asignaturas difícilmente adquieren sentido y relevancia si no están insertas en un proyecto formativo integrador.

En resumen, que no se trata tanto de incrementar el número de materias relacionadas con la educación especial, sino de ser capaces de integrar esas asignaturas, y su filosofía en todo el plan de estudios.

En segundo lugar, una formación integradora tampoco se logra por la mera adición o acumulación de contenidos de educación especial en las materias. En esto estamos totalmente de acuerdo con Pugach (1986).

Los actuales planteamientos de la educación especial delimitan un nuevo espacio profesional, didáctico, curricular, organizativo e institucional, que no puede ser incorporado como un añadido más a los contenidos ya existentes, sino que reclaman una revisión y una reconstrucción crítica de aquéllos. Se trata de abordar el tema de la formación de profesionales desde una perspectiva distinta —integradora— que no se restrinja exclusivamente a acumular o sumar destrezas y conocimientos del modelo tradicional y el actual.

Es necesaria una revisión a fondo de los programas de las disciplinas de educación especial (diseñados por los propios profesores que tan sesudamente defendemos la opción por la diversidad), no sea que los mismos caigan en la contradicción de postular un modelo de educación especial a nivel conceptual e ideológico, para a renglón seguido estructurar todo el programa (por simple yuxtaposición) desde el modelo tradicional, dando como resultado una visión no comprensiva de las pugnas internas en el seno de aquella, y lo que es peor, planteando una situación que desvirtúa la esencia misma de cada uno de esos planteamientos.

La propuesta de Pugach (1986), que podría considerarse como la apertura de una nueva vía crítica acorde a los posicionamientos que nosotros hemos tratado de mantener a lo largo de todo este trabajo, pasa por entender que la principal necesidad formativa que implica la nueva educación especial surge de ese nuevo espacio —ciertamente a caballo entre lo especial y lo general— que delimita el concepto de diversidad, y que por tanto es un espacio novedoso, no existente, o al menos no contemplado formativamente hasta ahora.

Plantear una formación que sea en sí misma integradora, no una mera yuxtaposición de asignaturas desconectadas o una simple suma de conocimientos y

destrezas en los currículos formativos de los profesionales de la educación especial es, por tanto, otra cuestión sobre la que los implicados en el proceso formativo de los profesionales de la educación especial estamos obligados a reflexionar.

### *2.3. Una formación educativa: aunque incluya disciplinas e intervenciones no específicamente educativas*

Decíamos ya en el primer punto de este apartado, que todos los perfiles profesionales se aunaban en torno a una idea básica: la diversidad. Que las situaciones de diversidad educativa dentro del currículum educativo en general, eran la base de la intervención educativa especial. Pues bien, la intencionalidad educativa es una segunda característica, también común, que ha de respetarse en la formación de cualquier profesional de la educación especial. Por muy definido o decantado que esté un perfil hacia el área cultural, asistencial, laboral, biológica, etc. en el fondo, la intervención especial es siempre educativa. Ha de serlo. No es médica, ni biológica, ni de otro tipo. La educación especial puede tener fines no exclusivamente educativos, pero en todo caso la consecución de los mismos implica medios o fines intermedios de ese carácter. La consecución de los mismos puede no ser un problema exclusivamente educativo, pero sí necesariamente también educativo. Desvinculados del contexto educativo, llevarían, como decimos, a intervenciones educativas segmentarias que no serían realmente pedagógicas. Podemos, por ejemplo, estar ante una práctica educativa fuertemente enraizada y apoyada en disciplinas no específicamente educativas con las que mantiene relaciones de interdependencia, pero el propósito educativo es inherente a la práctica misma de la educación especial.

Por eso la dimensión educativa, más formativa, preventiva, vinculada a procesos de recuperación de la visión global de la persona con necesidades educativas especiales, y de recuperación del planteamiento global educativo debe constituirse en un eje de la formación de cualquier profesional de la educación especial.

Por mucho que se sea especialista en «sordos» o en fisioterapia, por ejemplo, y se intervenga en escenarios específicos, la dimensión educativa ha de ser una clave irrenunciable, común y básica al planteamiento de los distintos profesionales. Aquí más que nunca debemos enfatizar el carácter educativo antes que el especial.

El discurso de la educación especial es inequívocamente educativo. La educación especial es natural, lógica y epistemológicamente educativa y pedagógica, y la formación de cualquier profesional de la educación especial ha de estructurarse organizativa y conceptualmente en torno a este eje.

### *2.4. Formación polivalente: profesionales totales antes que expertos en categorías especiales*

Es incuestionable que a lo largo de su historia la educación especial tradicional, de acuerdo con sus planteamientos y clasificación de distintos tipos y categorías de déficits, ha tendido a organizar tanto las titulaciones en educación espe-



cial en torno a los déficits (existen profesionales especializados en cualquier categoría deficitaria) o incluso ha organizado internamente los planes de estudio con el mismo criterio (la base de la mayoría de los títulos se desarrollaba en torno a asignaturas que reproducían y agotaban la escala de déficits).

Frente al planteamiento deficitario como eje vertebrador y contenido esencial de los planes de estudio, la polivalencia ha aparecido como alternativa, en clave formativa, para los profesionales de la educación especial desde el planteamiento de la diversidad. La polivalencia supone decantar la formación hacia modelos formativos no categóricos y hacia programas formativos más basados en las necesidades educativas especiales, en los procesos de adaptación de la enseñanza, y en la organización de apoyos y recursos, que en los déficits de los alumnos y las estrategias a usar con ellos.

Los programas formativos desarrollados bajo este enfoque con frecuencia detectan las competencias y las necesidades formativas a través del estudio de las necesidades identificadas por los profesionales y abogan por una formación que conceptualmente sea articulada en torno a otros componentes educativos (no los déficits), como las necesidades educativas de los alumnos, la adaptación del currículo, las estrategias educativas para la diversidad, etc.

Entre otras ventajas de la polivalencia como opción formativa básica, Blackhurst, Bott y Cross (1987) y Cuomo (1994) señalan que la misma potencia un desarrollo de la atención educativa al alumno y de los servicios educativos centrados en las necesidades individuales del alumno, y no en su condición deficitaria; así como que la misma ofrece una formación que prepara al profesor para atender a niños con una gran variedad de características.

Las revisiones de investigación avalan los beneficios de este planteamiento. Por poner un ejemplo, Morshink, Smith-Davis y Thomas (1987) observaron que los mismos métodos de instrucción pueden ser usados sin dificultades con alumnos con necesidades educativas especiales muy diversas y en contextos educativos bien distintos.

Un ejemplo de organización de programas polivalentes es la articulación de la formación de los profesionales de la educación especial en torno a áreas de intervención (lenguaje, psicomotricidad, técnicas de lectoescritura, etc.) interniveles (lo que supondría tener un especialista que trabaja, por ejemplo, los temas relativos al lenguaje en cualquier nivel o etapa de enseñanza), o la tendencia, en el otro polo del continuo, a formar a un especialista capaz de trabajar, desde el planteamiento de la diversidad, cualquiera de esas áreas o núcleos conceptuales en una determinada etapa o nivel de enseñanza (en educación infantil, en primaria o en secundaria). Es, pues, una especialización que capacita para trabajar en cualquier problema relativo a necesidades educativas especiales en una etapa concreta de la enseñanza. En este caso se es especialista en adaptación de la enseñanza, modificaciones curriculares, etc. en una sola etapa.

De la primera de las posturas sobran evidentemente los ejemplos. Ésa es la formación básica de profesionales como los profesores itinerantes (especialistas en lenguaje, fisioterapia, etc.). De la segunda de las opciones, mucho más interesante, y quizás más prometedora para los planteamientos de la integración,

existen menos ejemplos, pero sí podemos citar el modelo que se está siguiendo en la formación de asesores de educación especial en alguna comunidad autónoma como paradigmático del mismo. Se trata de programas formativos que preparan y forman asesores en educación especial cuya misión principal es el asesoramiento a nivel de centro en los temas vinculados a la diversidad educativa en una etapa concreta de la enseñanza.

Reynolds (1990) señala que otros condicionantes como las zonas o los sectores geográficos que abarcan los centros, la existencia o no de otros recursos y especialistas deberían también contemplarse al tomar decisiones de este tipo, de tal forma que distintas universidades o instituciones formativas podrían/deberían abordar ambas orientaciones en la formación. En todo caso, como vemos, la dimensión contextual vuelve a aparecer inexorablemente vinculada a la respuesta a la diversidad, ahora a nivel formativo.

Sin embargo, también la polivalencia ha recibido críticas. Es cierto que si la formación se restringe a este primer punto (polivalencia), sin diferenciarse en ningún nivel que especifique y concrete el perfil formativo, se corre el riesgo de formar, como Jiménez (1991) ha señalado, especialistas en generalidades, profesionales sin ámbitos de trabajo ni competencias claras.

### *2.5. Nuevos contenidos: la diversidad como conocimiento base de los profesionales de la educación especial*

No pretendemos en este punto acometer una revisión pormenorizada de cada uno de los contenidos a incluir en los programas formativos de los distintos profesionales de la educación especial. Hay trabajos específicos y recientes que entran en este tema, según los diferentes perfiles profesionales. Pueden verse las revisiones específicas de Zabalza (1991 y 1994) sobre profesionales de la educación especial en ámbitos educativos formales e informales; o las más específicas de Jiménez (1991) sobre educadores especializados en ámbitos no formales; de Jurado y Jiménez sobre especialistas en centros protegidos; de Díez-Itza (1991) sobre especialistas en audición y lenguaje; de Parrilla (1995) sobre la formación de los profesores de apoyo, y de De la Hoz y Martín (1995) sobre los profesores consultores.

Nuestro interés se centra, como hemos apuntado, en las situaciones de diversidad educativa y en los contenidos de la misma como conocimiento base y nota diferenciadora y configuradora de la especificidad de la nueva educación especial, y no tanto como contenido común a los distintos profesionales de la educación especial.

El conocimiento base incluye pues los elementos básicos, sustanciales, coincidentes y redundantes, que todos los profesionales de la educación especial deberían conocer. Dichos conocimientos se recogen prácticamente en todos los trabajos planteados desde esta línea (Adams y otros, 1987; Stephens y otros, 1988), y en no pocos de los nuevos proyectos docentes de educación especial.

Es un conocimiento nuevo. Surge del encuentro dialéctico (nacido de la intersección e interacción) entre el conocimiento tradicional de la educación

especial y el de la educación general, y representa una base conceptual y operativa para la enseñanza en situaciones de diversidad. De hecho ese nuevo conocimiento ha sido denominado y reconocido como «conocimiento base» por los especialistas en el tema (Reynolds, 1988; 1990; Balbás, 1994).

Los dominios y tópicos que Reynolds (1988 y 1990) incluye en ese «conocimiento base» sobre la enseñanza en situaciones de diversidad educativa y que podrían servir como punto de partida en la revisión de los programas formativos de los profesionales de la educación especial (aunque más específicamente en los de aquéllos vinculados al ámbito de educación formal), son:

- Conocimiento de los principios legales y éticos sobre la diversidad: bases legales de la integración escolar; dilemas, problemas y valores sociales y éticos que promueve la diversidad.
- Conocimiento del currículo general y común: sus modificaciones y adaptaciones. Proceso de elaboración del currículo, procesos de adaptación a las necesidades educativas individuales y grupales.
- Conocimiento de teorías y estrategias de enseñanza: modelos de enseñanza y tipos de aprendizaje, enseñanza individualizada, estrategias de enseñanza de materias instrumentales, estrategias de enseñanza adaptadas a la diversidad, enseñanza asistida por ordenador, etc.
- Conocimiento de la organización escolar y gestión: planificación y dirección de actividades en grupos caracterizados por la heterogeneidad, clima y ambiente de aula; reglas y normas; tratamiento de conflictos; etc.
- Conocimiento de teorías y procesos de asesoramiento y consulta profesional: modelos y procesos de asesoramiento y consulta; fases en el proceso de asesoramiento, estrategias formativas y procesos de trabajo con compañeros. Modelos conceptuales y estrategias de apoyo interno y externo.
- Trabajo con padres: modelos y estilos de trabajo familia-escuela. Modelos de apoyo y colaboración familiar. La comunidad.
  - Relaciones entre alumnos: modelos y estrategias de trabajo que promueven la interacción y el contacto entre alumnos, interdependencia, destrezas sociales, etc.
- Condiciones excepcionales: descripción de las condiciones que producen situaciones de excepcionalidad. Necesidades educativas especiales, categorías deficitarias.
- Conocimiento de modelos de diagnóstico y evaluación: evaluación de necesidades educativas, modelos de evaluación de necesidades y estrategias de evaluación, evaluación de procesos educativos y programas.
- Actitudes y desarrollo profesional: actitudes y valores hacia la diversidad, modificación de actitudes, desarrollo profesional, etc.

Una propuesta similar, de síntesis sobre lo que puede ser el conocimiento base de los profesionales de la educación especial, es la que hace Zabalza (1994) tras revisar diversas propuestas, tanto de ámbito nacional como internacional. En su trabajo identifica cuatro grandes espacios de formación que los distintos

profesionales (en función de su nivel de intervención) deberían adquirir sobre: *a)* los sujetos con necesidades educativas especiales; *b)* han de dominar su propio ámbito disciplinar o contenidos a enseñar; *c)* han de poseer conocimientos sobre la escuela y todo lo que se relaciona con la organización escolar, y *d)* han de ser conscientes de las particulares características de ellos mismos como profesionales de la educación especial. La combinación o el entrecruzamiento de estos distintos niveles.

En definitiva se podrían sintetizar en los siguientes los grandes ámbitos de formación sobre diversidad para cualquier profesional de la educación especial:

- a) contenidos conceptuales (teorías, conocimientos disciplinares básicos);
- b) contenidos procedimentales, procesuales (contenidos referidos al «saber hacer» en educación especial, técnicas, procesos de elaboración y desarrollo de programas, etc.);
- c) contenidos actitudinales (vinculados al desarrollo personal de los profesionales, tiene que ver con sus actitudes, expectativas, capacidad de auto-control, resistencia, y
- d) contenidos prácticos (contenidos experienciales de los que nos ocuparemos en el punto siguiente). Unido a ello, en función del perfil profesional concreto al que se dirija el programa formativo, se incluirían los contenidos de especialización.

### *2.6. Una formación integradora: de teoría y práctica, de pensamiento y acción*

Es difícil hoy en día imaginar a un profesional de la diversidad que tan sólo con el bagaje teórico acceda al mundo laboral. Cualquier propuesta formativa que pretenda escapar al excesivo carácter academicista y cerrado que la mera formación teórica puede conllevar, debe articularse desde el reconocimiento de la práctica como ejercicio profesionalizador. No sólo desde la formación teórico-conceptual deben organizarse los programas formativos en educación especial, sino que hemos de acudir a otras dos dimensiones interrelacionadas con aquélla: la formación práctica y la actitudinal. Nos ocupamos en este apartado del componente práctico experiencial en dicha formación.

En definitiva, no interesa sólo que los profesionales de la educación especial tengan un conocimiento erudito y aséptico de la misma. No interesa sólo que conozcan sus grandes plataformas de análisis. No interesa sólo que sepan cómo la educación especial ha desembocado en la actual situación de diversidad educativa. Interesa, sobre todo, que los profesionales de la educación especial se impliquen y colaboren en el análisis y estudio de la misma desde una perspectiva crítica, que conozcan y puedan analizar los referentes conceptuales y operativos de la situación actual y que sepan actuar y operar coherentemente en la reconstrucción de la misma. Y esto sólo puede hacerse desde propuestas formativas integradoras de teoría y práctica, de pensamiento y acción.

Que la experiencia práctica es un componente nuclear de la experiencia formativa de cualquier profesional es indudable. La dificultad estriba en saber desde qué referentes articular y conceptualizar dicha práctica. El *practicum*, incluido en todos los planes de estudios, no garantiza en sí mismo la construcción de un conocimiento que cuestione e interpele, que reformule y reconstruya el conocimiento formal (Gómez Torres, 1996). No garantiza la vinculación crítica de teoría y práctica.

Esa necesaria vinculación entre teoría y práctica, junto a las nuevas bases epistemológicas desde las que se construye el conocimiento de la educación especial, llevan a que planteemos la integración de teoría y práctica como plataforma desde la que se planifique cualquier propuesta formativa que hagamos en el área de la educación especial. Ello supone el reconocimiento de la necesidad de integración curricular entre experiencias formativas profesionalizadoras (Zabalza, 1991), esto es, entre experiencias formativas académicas y experiencias formativas prácticas.

A la vez, este planteamiento —integrador de teoría y práctica— debe ser integrador de pensamiento y acción. Queremos considerar con Freire (1972) la indisolubilidad de reflexión y acción en el trabajo profesional en el ámbito de la educación especial. Entre el activismo (acción por acción, práctica irreflexiva) y el verbalismo de la palabra vacía (reflexión por la reflexión, sin intención de acción) deben desarrollarse espacios formativos en los que situar la formación de profesionales de la educación especial. Negamos el conocimiento teórico cuando proponemos un conocimiento basado únicamente en la práctica y la reflexión sobre la misma (¿para qué un conocimiento teórico si el conocimiento se construye en la práctica?). Y damos un salto epistemológico injustificable cuando creemos que la reflexión por sí misma sirve para cambiar las prácticas.

### *2.7. Algo más que una sensibilidad «especial»: las actitudes hacia la diversidad como alternativa cultural*

La formación personal, aquellos aspectos que se refieren a la personalidad, la actitud y el talante ante la diversidad del profesional de la educación especial no pueden ser olvidados en esta revisión de claves formativas, como si el trabajo desde la diversidad pudiese quedar relegado, o pudiese ser abordado por personas «con una sensibilidad especial». No pocos trabajos inciden en la importancia de plantear seriamente este aspecto dada la creencia histórica en el ámbito de la educación especial, de la importancia de los componentes vocacionales, personalistas, etc. —a veces incluso otorgándoseles más importancia que a los profesionales— como clave para el trabajo en educación especial.

Tampoco se trata de adoctrinar, sino de formar y abordar el desarrollo de una actitud abierta y crítica hacia la diversidad como alternativa cultural, como propuesta que desborda con mucho la dimensión educativa. La diversidad refleja una cultura distinta, lo que supone plantear como una clave formativa y un nivel de formación básico junto al teórico y al práctico, el actitudinal.

Algunos de los objetivos de aprendizaje de orientación actitudinal, que se orientan desde estos planteamientos, podrían ser los siguientes:

- Ser conscientes de las propias creencias, sentimientos y valores en relación con la educación en situaciones de diversidad.
- Adquirir una actitud de apertura y valoración positiva ante la diversidad y las diferencias humanas.
- Adquirir una actitud crítica, de apertura hacia experiencias divergentes. Respeto a la aportación que otros iguales puedan hacer.
- Adquirir actitudes favorables hacia la participación e implicación en el desarrollo de procesos educativos caracterizados por la diversidad y hacia la colaboración como pauta de relación profesional.
- Adquirir actitudes favorables hacia la investigación de nuevos recursos educativos que contribuyan a una mejora de la educación en situaciones de diversidad.

Así que, por difícil que pueda parecer, el análisis y el trabajo sobre las actitudes es un elemento básico en la formación de los profesionales de la educación especial. Y es que el aprendizaje del profesional de la educación especial no puede reducirse a adquirir destrezas, conocimientos o experiencias como los que hemos ido señalando, sino que ese aprendizaje debe plantearse como un proceso de transformación y desarrollo personal, que enfatice los aspectos actitudinales, afectivos y relacionales como claves para que ese profesional sea capaz de desarrollar una buena relación en los contextos de diversidad educativa. La formación de los profesionales de la educación especial tiene que ver con dimensiones personales, relacionales, situacionales o institucionales. Por eso mismo, las actitudes han de estar integradas en el proceso formativo, no pueden omitirse ni posponerse para el final.

### *2.8. Orientación conceptual formativa no es un elemento inocuo: ¿de qué lado inclinamos la balanza?*

Con independencia del contenido que estructure los programas formativos, los resultados de los mismos serán bien distintos según la orientación conceptual formativa desde la que abordar dicho proceso de formación. Es más, como vamos a ver, la orientación conceptual en educación especial y la orientación conceptual formativa no son totalmente independientes entre sí. Esto es así porque las propuestas formativas no son neutras en sí mismas: se orientan y guían según determinados valores, conceptos y culturas sobre la escuela, los profesores, el cambio (Marcelo, 1994). No es lo mismo formar a un profesional desde un enfoque personalista, que hacerlo desde un enfoque tecnológico, o desde otro artesanal o crítico.

Marcelo (1994) ha analizado las distintas orientaciones conceptuales que han influido en la formación de profesorado. Estas orientaciones no son totalmente lineales en el tiempo. Si bien se han ido sucediendo unas a otras, ello

no significa que la adopción de una de esas orientaciones haya supuesto el abandono radical de su predecesora, sino que incluso pueden llegar a perdurar simultáneamente.

Puede por ejemplo desarrollarse la formación de un mismo profesional desde una determinada plataforma conceptual en la formación inicial y, a renglón seguido, desarrollarse desde otra su formación permanente. El hecho de que distintas instituciones formativas, con adscripción y status bien diferenciados se encarguen de ambos períodos formativos justificaría sin más la dualidad. Un caso más complejo, pero no por ello menos conocido, es la incoherencia de proponer desde la misma Administración, vía LOGSE, una orientación formativa colaborativa y crítica para el desarrollo de propuestas formativas en servicio e imponer ocultamente otra —más tradicional y pasiva— a través del sistema al uso para incentivar la formación. Los sexenios favorecen la acumulación de cursos y horas, la asistencia pasiva a cursos y modalidades formativas.

En términos generales, estas son las orientaciones conceptuales (Marcelo, 1994) que han competido con respecto a la formación de profesionales:

a) *Orientación práctica*. Es un enfoque desde el que se destaca sobre todo la dimensión artística de la enseñanza y su carácter de oficio. Se denomina también «orientación tradicional». Desde esta postura se consideraría la educación especial como un trabajo artesanal. Identifica la experiencia como fuente básica del aprendizaje. El aprendizaje se produce sobre todo como resultado de la experiencia y la observación del profesional. Destaca como principal estrategia formativa el aprendizaje que se obtiene en la práctica.

Zabalza ha alertado del riesgo en educación especial de reducir la formación a este tema, sobre todo cuando se aplica a la formación inicial. También Albán (1994) en Reino Unido critica duramente la reciente tendencia en la formación inicial a ampliar y crear largos períodos prácticos desconectados de las instituciones formativas universitarias, que suponen reducir la formación inicial a un aprendizaje práctico, sin referentes teóricos que permitan reconstruir críticamente el mismo.

b) *Orientación académica*. Concibe la formación de profesionales como un proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales cuya meta es dotar a los mismos de una formación orientada al dominio de los conceptos y la estructura disciplinar de la materia que enseñan. Cuando se piensa en los profesionales de educación especial como eruditos expertos en un conocimiento especializado se adopta esta tendencia formativa.

Las críticas a esta orientación en la formación del profesorado en el ámbito de la educación especial se centran en los riesgos que la especialización puede tener por la posible visión mutilada y sectorial a que daría lugar, obviándose una visión general de los problemas.

El ejemplo de la Medicina o de otras titulaciones (como Arquitectura o Derecho) puede aclarar este punto. Los médicos, siguiendo el ejemplo, obtienen primero la titulación en Medicina General y Cirugía. Sólo des-

pués de esa titulación acceden a la especialización. Se entiende con ello, que para ser un especialista hay que ser primero generalista. Hay que tener un marco de referencia general que dé sentido a la especialización. No se puede ser oculista, reumatólogo o anestesista sin conocer y dominar previamente la medicina general, el funcionamiento y el desarrollo global y general del cuerpo humano.

c) *Orientación tecnológica*. También denominada «tradición de competencias». Entiende al profesor como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. Centra su atención en el conocimiento de destrezas para la enseñanza, destrezas que suelen derivarse de la investigación proceso-producto. La metáfora del maestro como operario (Martínez Bonafé, 1995), que aplica procedimientos estándar, o la del especialista que dispensa «recetas» a los maestros sobre cómo actuar, ejemplifica sin género de dudas esta orientación tan representativa de la formación de profesionales en el ámbito de la educación especial tradicional. Sin embargo, la incapacidad de la tecnología pedagógica para guiar y dirigir la práctica (conformada por hechos sociales, impredecibles, singulares, etc.), así como para ayudar a su reconstrucción, hacen que este modelo haya sido tremendamente criticado y respondido desde muy diversos ámbitos y estamentos.

Pero se puede hablar de una segunda acepción que ha tenido un gran impacto en el ámbito de la nueva educación especial al destacar (Melero, 1993) al profesor como profesional que toma decisiones, y hace hincapié en los elementos cognitivos de su actividad profesional: «Lo importante no es poseer destrezas o competencias, sino que los profesores sean sujetos intelectualmente capacitados para seleccionar y decidir cual es la destreza más apropiada para cada situación» (Marcelo, 1994, 189).

d) *Orientación personalista*. Concibe la educación como dependiente en cada caso de biografías particulares, de personalidades y talentos concretos. La vieja expresión «Cada maestrillo tiene su librillo» explica claramente el carácter individual y personal que se otorga al desarrollo profesional desde este planteamiento. Aprender no es sólo adquirir conocimientos o destrezas, sino un proceso de transformación y desarrollo personal. Nos hemos referido a esta orientación y su importancia al hablar de la formación en actitudes, si bien es preciso señalar su insuficiencia como orientación global.

e) *Orientación social reconstruccionista*. Plantea la necesidad de superar la racionalidad técnica que tanto ha influido en la formación de profesionales educativos y propone una orientación crítica en la formación concibiendo la reflexión como instrumento básico de aprendizaje.

La reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos y sujetos comprometidos con su tiempo. Esa reflexión no puede concebirse como independiente de los valores ni neutral



en sí misma, ya que sirve a intereses humanos, políticos y sociales particulares (Marcelo, 1994).

Es ésta una orientación formativa que indudablemente entronca con buena parte de los principios identificados como emblemáticos de la nueva educación especial. Toda la corriente formativa inglesa, representada por autores tan representativos de la nueva educación especial como Boots, Tomlinson o Ainscow, estructura y organiza conceptualmente sus propuestas formativas desde este planteamiento.

En definitiva, podríamos concluir señalando que ninguna de las orientaciones o perspectivas analizadas explica y comprende en su totalidad la complejidad de la formación de profesorado de la educación especial. Si bien alguna de ellas —acabamos de señalarlo— muestra una mayor sensibilidad a las cuestiones y claves que hemos ido revisando, la bondad de las mismas no es independiente del proyecto formativo que pretendan desarrollar. No hay una orientación que sea «la verdadera» en el vacío. Es tarea de los diseñadores y participantes en programas y procesos formativos el compromiso abierto, serio, crítico y comprometido en la búsqueda, en cada caso y contexto, de un marco conceptual de referencia sensible y acorde con los planteamientos de la diversidad.

Esto es, a grandes rasgos, lo que creo que podría constituir un marco referencial para la formación de profesionales de la educación especial, susceptible de ser utilizado como punto de partida tanto para el diseño como para la evaluación de propuestas formativas concretas a muy diversos niveles (formación inicial, permanente), desde muy diversas instituciones formativas (universitarias, básicas) y por muy distintos profesionales (cualquiera podría analizar o diseñar sesiones de formación). Pero creo preciso volver a matizar que ese intento de comprensividad desde el que se han formulado (para poder servir de propuesta a los distintos perfiles profesionales dentro de la educación especial) no es más que un punto de partida. Esto es, asume que estas claves formativas no supone más que el inicio del camino en la formación de los profesionales en la educación especial. Debe necesariamente complementarse con la formación más específica y propia de cada perfil. En este sentido, esta propuesta no intenta agotar el discurso formativo de la educación especial (ni aún en términos especulativos). Por el contrario, pretende situar a los profesionales implicados en procesos formativos ante un campo de estudio y trabajo abierto y plural, que se cuestiona, se desarrolla y se somete a revisión permanente.

## Bibliografía

- ADAMS, P. y otros (1987). *Tri-partite model of Teacher Training*. Project Final Report, ERIC EC 201 756.
- AINSOW, M. (1993). *Towards effective School for All*. Coventry: National Association for Special Educational Needs.
- (1994). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid: Narcea.
- ALBÁN, J. (1994). «Formación Permanente en la Educación Especial». Ponencia. Simposio Internacional: *A resposta Europea as Pessoas con Necesidades Especiais*. Vigo: octubre de 1994.

- ARNAIZ, P. (1995). «Diez años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectiva de futuro». Ponencia presentada a la *XII Reunión Científica Anual de AEDES*. Murcia: noviembre de 1995.
- ALBÁS, M. J. (1995). *La Formación Permanente del Profesorado ante la Integración*. Barcelona: PPU.
- BATEMAN, B. (1994). «Who, How, and Where: Special Education's Issues in Perpetuity». *The Journal of Special Education*, vol. 27, 4, 509-520.
- BLACKHURST, A.; BOTT, D.; CROSS, D. (1987). Noncategorical Special Education Personnel Preparation. En M. WANG; M. REYNOLDS; H. WALKER (eds.): *Handbook of Special Education. Research and Practice*. Oxford Pergamon Press, vol. 1, p. 313-329.
- CUOMO, N. (1994). *¿Dificultades de aprendizaje y/o enseñanza?* Madrid: Paidós.
- DÍEZ-ITZA, E. (1991). «Educación Especial, integración escolar y formación de especialistas en Audición y Lenguaje». En ZABALZA, M.A.; ALBERTE, J.R. (eds.): *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago: Tórculo, p. 321-334.
- GÓMEZ TORRES, M.J. (1996). «Las prácticas de enseñanza como instrumento de profesionalización docente: los alumnos y sus valoraciones sobre algunos aspectos curriculares y organizativos». Comunicación presentada a las *XIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Barcelona, marzo de 1996. En este volumen.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. N.; MARTÍN, P. (1995). «La figura del profesor consultor: la teoría y la práctica de su proceso de formación». En SALVADOR, F. y otros (eds.): *Integración Escolar*. Dpto. Didáctica y O.E. ICE Universidad de Granada.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. (1996). «De la filosofía de la integración a la filosofía de la inclusividad. La diversidad en la escuela inclusiva». Comunicación presentada a las *XIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Barcelona, marzo de 1996. En este volumen.
- ILLÁN, N. (1995). «La atención a la diversidad en la educación secundaria. Preguntemos a la experiencia». Ponencia presentada a la *XII Reunión Científica Anual de AEDES*. Murcia: noviembre de 1995.
- JIMÉNEZ, F. (1991). «La formación del educador/a especializado/a en medio educativo no formal con personas disminuidas». En ZABALZA, M.A.; ALBERTE, J.R. (eds.). *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago: Tórculo, p. 353-364.
- JURADO, P.; JIMÉNEZ, P. (1991): «La formación de especialistas en el ámbito de los centros protegidos». En ZABALZA, M.A.; ALBERTE, J.R. (eds.): *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago: Tórculo, p. 365-371.
- LÓPEZ MELERO, M. (1993). «El pensamiento práctico versus el pensamiento teórico: la práctica educativa, una actividad cooperativa y solidaria». En PALLISERA, M. (comp.): *Educació Diferenciada com a Innovació Educativa*. Girona: Universitat de Girona, p. 15-28.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (1995). «El profesorado en el tercer milenio». *Cuadernos de Pedagogía*. 240, p. 23-28.
- MORSINK, C.; SMITH, D. (1987). «Noncategorical Special Education Programs: Process and Outcomes». En M. WANG; M. REYNOLDS; H. WALKER (eds.): *Handbook of Special Education. Research and Practice*. Oxford Pergamon Press, vol. 1, p. 278-312.
- ORCASITAS, J. R. (1995). «Las necesidades educativas especiales y la reforma de la escuela. El nuevo paradigma». *AEDES*, nº 8, 14.

- PARRILLA LATAS, A. (1993). *Proyecto docente de Educación Especial*. Universidad de Sevilla: no publicado.
- (1995). «La Formación de los Profesores de Apoyo: Cuestiones a debatir». Ponencia presentada a la *XII Reunión Científica Anual de AEDES*. Murcia: noviembre de 1995.
- PARRILLA, A. y otros (1996). «La diversidad en el aula: una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional». *Escuela en acción*. vol. IV, p. 28-34.
- PÉREZ SOSTOA, V.; MARTÍNEZ, B. (1995). «Hacia un modelo comprensivo de las estructuras grupales diseñadas en el aula como estrategias de educación en la diversidad». En SALVADOR, F. y otros (eds.): *Integración Escolar*. Dpto. Didáctica y O.E. ICE Universidad de Granada, p. 313-322.
- PUGACH, M. (1986). *The National Education Reports and Special Education: Implications for Teacher Preparation, Exceptional Children*. vol. 53, 4, p. 308-314.
- REYNOLDS, M. (1988). *Putting the individual into aptitude-treatment interaction, Exceptional Children*. 54, 4, p. 324-331.
- (1990). «Educating Teachers for Special Education Students». En HOUSTON, W. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: McMillan, p. 423-436.
- STEPHENS, T. y otros (1988). *Teaching Mainstreamed Students*. Oxford: Pergamon Press.
- ZABALZA, M.A. (1991). «Otros espacios de trabajo pedagógico con sujetos con necesidades educativas especiales». En ZABALZA, M.A.; ALBERTE, J.R. (eds.). *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago: Tórculo, p. 99-143.
- (1994). «La Formación de los Profesionales para la Educación Especial». En ALBERTE, J.R. (ed.): *Los Centros Específicos de Educación Especial. Una realidad Cuestionada*. Santiago: ACK Editores, 51-84
- (1995). «Las contradicciones de la integración escolar». Ponencia presentada a la *XII Reunión Científica Anual de AEDES*. Murcia: Noviembre de 1995.