

PROPUESTAS PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO EN/Y DE EDUCACION ESPECIAL

SANTIAGO MOLINA GARCIA
ANA ARRAIZ PEREZ
JAVIER NUÑO PEREZ

RESUMEN

En este artículo se analiza la legislación vigente, las distintas propuestas hechas por el M.E.C. y la propuesta hecha por el grupo de expertos designado por el Consejo de Universidades, conocido como grupo 15, relacionada con la formación en Educación Especial de los profesores de escuelas infantiles y de enseñanza primaria, como asimismo con la formación del profesorado de los colegios específicos de Educación Especial. A partir de tales referencias se ofrecen unos principios básicos, se hace una crítica a las propuestas del grupo 15 y finalmente se presentan dos alternativas propias: una, congruente con los principios que defendemos, y otra (que podríamos denominar posibilista), meramente racionalizadora de la propuesta presentada por el grupo de expertos nombrado por el Consejo de Universidades.

ABSTRACT

In this article we analyze the actual legislation, the different purposes of M.E.C. and 15th Group (specialists designated by the University Council), related to training at Special Education of the Primary Schools and Special Education teachers'. We propose a basic principles, we do a critic to purposes of 15th Group. At last, we propose two selves choice: first, agreed with the defended principles; second, feasible, which rationalize the purpose of the group designated by the University Council.

1. INTRODUCCION

Antes de entrar a tratar el tema que indica el título de este artículo, consideramos necesario dejar constancia de estas dos precisiones:

- 1ª. Dado el espacio de que disponemos, únicamente nos limitaremos a desarrollar nuestras ideas tomando como referencia el documento elaborado por el grupo de expertos nombrado por el Consejo de Universidades (concretamente el conocido como "grupo 15"). Los lectores que deseen profundizar más en los fundamentos ideológicos y científicos de nuestra propuesta deben consultar la bibliografía que se cita al final del artículo.
- 2ª. Todas las ideas contenidas en este artículo han sido extraídas de anteriores publicaciones propias, pero muy especialmente de la conferencia pronunciada por uno de nosotros (Molina, 1988) en un seminario auspiciado por el M.E.C. y celebrado en Madrid en abril de 1988, y de la ponencia presentada en las

Séptimas Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias, celebradas en Las Palmas de Gran Canaria en mayo de 1988.

2. PROPUESTAS DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA CENTRAL

2.1. Marco legal

Desde un punto de vista global, todo lo relativo a la formación del profesorado en/y de Educación Especial tiene que quedar encuadrado dentro de lo preceptuado en la Ley de Integración Social del Minusválido de 7 de abril de 1.982 y en la Ley de Reforma Universitaria de 25 de agosto de 1.983. No obstante, lo que se dice en tales preceptos legales sobre la formación del profesorado es tan vago que casi no merece la pena comentarlo.

En un plano mucho más específico (es decir, relacionado con el profesorado de/y para la Educación Especial) el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial del 6 de marzo de 1.985 (B.O.E. del 16-3-85), al propiciar la máxima integración posible del niño discapacitado en la escuela ordinaria, en su Disposición Adicional Cuarta dice al respecto lo siguiente: "A efectos de que todo el profesorado de Educación General Básica tenga conocimiento de las necesidades educativas específicas de los disminuidos e inadaptados, las autoridades educativas adoptarán las medidas oportunas para que en la formación básica y perfeccionamiento de aquél se incorporen los estudios necesarios sobre educación especial".

Como puede comprobarse, ese Real Decreto tampoco dice gran cosa sobre el tema que aquí nos ocupa. Por consiguiente, dado que todavía no ha aparecido promulgado el Decreto regulador de los nuevos planes de estudios universitarios en lo que respecta a su configuración institucional y a los mínimos curriculares troncales y obligatorios para todo el territorio estatal, puede afirmarse que no existe una normativa legal clara al respecto. Por ello, se explica que durante los últimos años y en este mismo momento se esté formando el profesorado de Educación Especial con planteamientos institucionales y curriculares contradictorios entre sí dentro del estado español. Así por ejemplo, podemos encontrar modelos de formación convocados esporádicamente por las administraciones educativas de ciertas Comunidades Autónomas, donde a través de cursos de perfeccionamiento de un año de duración puede obtenerse el título de profesor de enseñanza básica especializado en Educación Especial, frente a otras Comunidades Autónomas en las que esa misión la tienen las respectivas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y en las que los cursos son convocados de forma regular año tras año. Pero incluso dentro de este último modelo, hay Escuelas en las que dichos estudios son a nivel de diplomatura (3 años de duración) y en otras que lo son de postgrado (uno o dos años de duración, después de poseer el título de profesor de E.G.B.).

Algo parecido ocurre con los estudios de Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje.

2.2. Propuesta que hace el M.E.C en el marco de la reforma global del sistema educativo

El primer documento oficial donde la administración educativa central presenta una propuesta concreta fue el titulado "Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado" (Abril, 1.984).

En líneas generales, el sistema global de formación del profesorado queda configurado en dicho documento en los siguientes términos:

		DOCTORADO
		Profesores de Universidad e Investigación
	CASI LICENCIADO	LICENCIADO
	Profesorado de Educación Especial y de Educación Permanente	Profesores de B.U.P. de F.P. y de E.G.B. con las siguientes especialidades:
DIPLOMADO		- curriculum - organización y administración educativa - ed. especial - orientación psicopedagógica - animación sociocultural - tecnología didáctica
Profesorado de E.G.B. con las siguientes especialidades:		
- educación infantil - ciencias experimentales - lengua e idioma moderno - ciencias sociales - ¿educación física?		

La formación psicopedagógica de los profesores de Enseñanza Secundaria podrá realizarse por estas dos vías: o bien mediante una formación específica después de la posesión del Título de licenciado; o bien de forma paralela a la realización del segundo ciclo universitario, a través de la consecución de unos determinados créditos.

Es decir, puede comprobarse cómo el M.E.C. opta por una formación básica en Educación Especial común y obligatoria para todo profesor de enseñanza básica (educación infantil, educación primaria y educación secundaria) y una especialización voluntaria posterior a la diplomatura. Esas dos opciones quedan perfectamente claras en la página 15 de dicho documento, donde se dice textualmente esto:

"El título de especialistas en Educación Especial así como otros títulos no oficiales que no tengan el nivel de licenciatura y que pueden impartirse de acuerdo con el artículo 28.3 de la L.R.U., (por ejemplo, una posible titulación como profesor de educación permanente) requerirán cursar un curriculum especializado *una vez obtenida la diplomatura en educación*.

La integración de la educación especial en el marco escolar exige distintos niveles de competencia profesional. Estos profesores habrán de poseer la formación mínima imprescindible para todo el profesorado de EGB dentro del tronco formativo común. Pero, a la vez, una adecuada capacitación de profesores especialistas en educación especial aconseja cursar dicha especialidad una vez adquirida la diplomatura."

Por su parte, el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* (1.987), en el apartado específico que dedica a la formación del profesorado (págs. 165-172) comienza afirmando que sin un profesor debidamente formado no es posible una enseñanza de calidad, sobre todo teniendo en cuenta los roles que se le asignan al profesorado en el marco de la reforma global del sistema, tal y como se desprende de la lectura de los puntos 19.1 y 19.3 (pág. 165) del referido documento:

"Existe una coincidencia generalizada en que el factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. Todo ello garantiza, además, una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el conjunto del centro educativo como en la propia aula.

Además, el logro de un complejo y delicado equilibrio entre comprensividad y atención particular a las diferencias individuales dentro del aula, eje de la educación común del ciudadano, reposa inevitablemente en la competencia y dedicación del profesor. Es preciso resaltar la amplitud de funciones diversas que engloba el concepto de "competencia profesional". La formación del profesor ha de incluir un conjunto de conocimientos, de actitudes y de capacidades requeridas para su intervención autónoma y eficaz en el aula. Así pues, el profesor será capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar que enseña, de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo, de concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula, de formular y experimentar estrategias metodológicas y de evaluación, de diseñar y de desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos, de organizar el espacio y el tiempo en el aula...; en definitiva, el docente ha de estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica."

Posteriormente, dentro de ese gran apartado dedicado a la formación del profesorado, el M.E.C va refiriéndose explícitamente a cómo debe quedar configurada la formación del profesorado de los distintos niveles del sistema educativo. Y cuando llega a la formación del profesorado de educación especial dice lo siguiente (pág. 167):

"Otras posibilidades de especialización, como la Educación Especial y el tratamiento educativo de la audición y del lenguaje deberán cursarse una vez obtenida la diplomatura de maestro".

En resumen, la propuesta global del M.E.C. (1987), expuesta de forma esquemática en lo que se refiere a la formación del profesorado, es ésta:

	CASI LICENCIATURA	LICENCIATURA	DOCTORADO
DIPLOMATURA	PROFESOR DE EDUCACION ESPECIAL (3)	PROFESOR ENSEÑANZA SECUNDARIA: - ciclo 14-16 años (4) - ciclo 16-18 años (5)	PROFESORADO UNIVERSIDAD
MAESTRO: - escuelas infantiles - enseñanza primaria (1)	PROFESOR ESPECIALISTA EN TRASTORNOS AUDICION Y LENGUAJE	ORIENTADOR ESCOLAR PSICOPEDAGOGO	
PROFESOR PRIMER CICLO ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (2) - distintas especialidades según áreas curriculares	PROFESORES ESPECIALISTAS EN AREAS CURRICULARES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA: - ed. física - ed. musical - idiomas - etc		
	EDUCADOR DE ADULTOS		

(1) El M.E.C. contempla la posibilidad de maestros especialistas para algunas áreas específicas del curriculum de la Educación Primaria.

(2) Esta opción (nivel de diplomatura) es considerada por el M.E.C. como la más viable a corto plazo.

(3) El M.E.C. no contempla la posibilidad de especialidades según patologías, salvo en el caso de los trastornos de la audición y del lenguaje.

(4) El M.E.C. plantea que todos los profesores de este ciclo estarán especializados según las correspondientes áreas curriculares interdisciplinarias.

(5) El M.E.C. plantea que todos los profesores de esta ciclo estarán especializados según disciplinas o asignaturas.

Como puede comprobarse, la propuesta del M.E.C. de 1.987 es absolutamente coherente con la que efectuó en 1.984 y en 1.985, no solo en lo que se refiere a "filosofía" sino también a concreción institucional y curricular: en ninguno de los documentos analizados el M.E.C. hace oferta alguna que permita sospechar cual será la estructura curricular mínima y obligatoria.

Esa vaguedad e inconcreción, a su vez, es congruente con lo que preceptúa la Ley de Reforma Universitaria, en el sentido de que confiere autonomía total a cada Universidad en la configuración de los planes de estudios (art. 3) y sólo para los títulos homologados o con validez oficial para todo el estado español deja al Consejo de Universidades la potestad de configurar el nivel de la titulación (diplomatura, licenciatura, etc.) y el número y características de las materias troncales que deberán cursarse en todas las Universidades en donde exista cada titulación (art. 28).

Por consiguiente, es en esa regulación efectuada por el Consejo de Universidades en la que hay que apoyarse para conocer el nivel de las titulaciones y su plan de estudios del profesorado en lo que respecta a la Educación Especial. Sin embargo, el problema radica en que esa regulación oficial todavía no ha sido llevada a cabo, conociéndose únicamente las propuestas ofertadas por los distintos grupos de expertos que, en su día, nombró la Administración Central (en lo que se refiere a la formación del profesorado, el grupo encargado de efectuar esa oferta ha sido el número quince, aunque también el grupo once ha presentado un diseño de plan de estudios relacionado con el tema que aquí nos ocupa).

3. OFERTA DE LOS GRUPOS DE EXPERTOS NOMBRADOS POR EL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

A tenor de la información hecha pública por el Consejo de Universidades (primera quincena, marzo de 1.988), la oferta queda configurada en:

- A) *Nivel de diplomatura*: profesor de escuelas infantiles y enseñanza primaria (una única titulación), terapeuta del lenguaje y de la audición (propuesta por el grupo 11) y educador social.
- B) *Nivel de licenciatura*: licenciado en educación escolar (especialista en innovación curricular y organización escolar), licenciado en psicopedagogía (especialista en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, en la prevención y tratamiento de las dificultades escolares y en la atención de alumnos con necesidades especiales) y profesor especialista en trastornos de la audición y del lenguaje (grupo 15).

En resumen, la propuesta global de los grupos de expertos nombrados por el Consejo de Universidades queda configurada como vemos en la página siguiente.

		DOCTORADO
		- Profesor Universitario
		LICENCIADO
		-Educación escolar
		- Psico-pedagogía
		- Trastornos Audición y Lenguaje (grupo quince)
	CASI LICENCIADO	
	??	
	- Profesor Escuelas Infantiles y Enseñanza Primaria	
DIPLOMATURA		
- Profesor Escuelas Infantiles y Enseñanza Primaria		
- Educador Social		
- Terapeuta Audición y Lenguaje (grupo quince)		

A la vista de esas titulaciones se evidencian algunas contradicciones con las propuestas directas hechas anteriormente por la administración central.

A través del análisis efectuado en páginas anteriores hemos podido comprobar que el M.E.C. defendía que la formación de los profesionales relacionados directamente con la educación de los niños con necesidades especiales debería ser llevada a cabo una vez que los candidatos fueran maestros, siendo necesaria una sólida formación para el tratamiento de tales alumnos en todo profesor de enseñanza primaria. Sin embargo, puede observarse fácilmente que no es ese el planteamiento de los grupos de expertos nombrados por el Consejo de Universidades, o que al menos no han respetado esa "filosofía" en su totalidad, tal y como lo demuestra el hecho de que oferten la formación del educador social y de los terapeutas ocupacionales y de la audición y del lenguaje al nivel de diplomatura. En cambio, si se entiende que los nuevos licenciados en psicopedagogía serán quienes se encarguen de suministrar los refuerzos pedagógicos a los alumnos con necesidades especiales previstos en el artículo decimotercero del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (B.O.E. del 16-3-85), entonces habría que concluir afirmando que los citados expertos, en parte, han sido congruentes con las propuestas del M.E.C., dado que, en ese caso, la formación de lo que hoy llamamos "profesores de educación especial" se haría después de haber obtenido la diplomatura que les capacitaría para trabajar como profesores de enseñanza primaria, siempre y cuando que en los nuevos planes de estudio de los profesores de enseñanza primaria se incorporen unas bases serias relacionadas con el tratamiento psico-pedagógico de los alumnos discapacitados.

Veamos a continuación si se dan o no esos supuestos en la oferta de los grupos de expertos nombrados por el Consejo de Universidades (únicamente nos referiremos a la propuesta del grupo nº 15).

A) *Estructura troncal del plan de estudios del profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria.*

	Número de créditos	% en relación con el total
- Sociología de la Educación	9	6.43
- Psicología de la Educación	18	12.86
- Teoría e Historia de la Educación	9	6.43
- Didáctica y Organización Escolar	15	10.71
- Didácticas Especiales	33	23.57
- Ciencias Básicas	17	12.14
- Prácticas Escolares	30	21.43
- Educación Especial: bases psicológicas y didáctico-organizativas	9	6.43
TOTAL		100.00

- Nº de créditos troncales..... 140 (equivalente al 62% del total)

- Nº total de créditos previstos 225 (2.250 horas)

Si se analiza la estructura básica o troncal del plan de estudios diseñado por el referido grupo de expertos para la formación del profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria, se observa que en dicho plan incluyen dos disciplinas troncales (y, por tanto, obligatorias para todo el territorio español) relacionadas con la Educación Especial: Psicología de la Educación Especial (4.5 créditos = 45 horas) y Didáctica y Organización de la Educación Especial (4.5 créditos = 45 horas), con una carga lectiva equivalente al 6.43% del total.

Es decir, el citado grupo da por sentado que con esas dos disciplinas cuatrimestrales (como se sabe, el número de horas totales que corresponde a una disciplina de un año escolar completo es de 90) todo profesor de escuelas infantiles o de enseñanza primaria estará capacitado para atender las necesidades básicas de cualquier alumno discapacitado que esté ubicado en su aula y/o seguir las orientaciones que, para tales alumnos, le sean suministradas por los miembros de los equipos de apoyo psicopedagógico y por los restantes profesores especialistas de Educación Especial.

B) *Estructura troncal del plan de estudios de la licenciatura en Psicopedagogía*

	Número de créditos	% en relación con el total
- Psicología	17	24.82
- Métodos de investigación	6	8.76

- Didáctica y Organización Escolar	12	17.52
- Prácticas Escolares	9	13.14
- Materias relacionadas con la Educación Especial	24.5	35.76
TOTAL		100.00
- Nº de créditos troncales:.....	68.5 (equivalente al 38% del total)	
- Nº total de créditos previstos:	180 (1.800 horas).	

Se observa que en el plan de estudios diseñado para la licenciatura en Psicopedagogía aparecen las siguientes disciplinas troncales directamente relacionadas con el tratamiento de los niños discapacitados: Educación Especial (9 créditos = 90 horas), Métodos de Diagnóstico (4.5 créditos = 45 horas), Orientación e intervención psicopedagógica (2 créditos = 20 horas) y Trastornos del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje (9 créditos = 90 horas).

4. CRITICA A LA PROPUESTA DEL CITADO GRUPO DE EXPERTOS

En relación a la licenciatura en Psico-Pedagogía hay que destacar que un 35.76% del curriculum destinado específicamente a la Educación Especial puede ser defendible y razonable si las funciones del nuevo Psico-Pedagogo van a ser labores de Diagnóstico, Orientación, Diseño y Desarrollo Curricular y Evaluación. Sin embargo, si sus funciones también van a consistir en la educación y rehabilitación psicopedagógica de los niños discapacitados (con la sola excepción de la rehabilitación psicopedagógica de los trastornos de la audición y del lenguaje y de los problemas de inadaptación social, por existir otros profesionales para estos menesteres), entonces nos parece un diseño bastante pobre para el dominio de teorías y de técnicas relacionadas directamente con la problemática de dichas discapacidades.

Por último, nos referimos al planteamiento curricular que propone el correspondiente grupo de expertos para la formación del profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria en lo que se refiere a su formación en Educación Especial, por ser ésta la temática de este artículo.

A nuestro juicio, salta a la vista lo escasamente defendible y justificable que resulta (por supuesto, partiendo de la base de que con la filosofía integradora de los niños discapacitados en la escuela ordinaria todo profesor debe estar suficientemente capacitado para atender las necesidades educativas de los niños discapacitados) asignar a la formación específica en Educación Especial del profesor de enseñanza primaria y de escuelas infantiles un 6.43% del total curricular, que es exactamente igual a la asignación hecha para la Teoría e Historia de la Educación y para la Sociología de la Educación, la mitad que lo asignado a la formación en Ciencias Básicas no psicopedagógicas y una cuarta parte de lo asignado a la formación en Didácticas Especiales.

5. BASES PARA UNA PROPUESTA CONGRUENTE CON LOS POSTULADOS DEL M.E.C.

5.1. Principios básicos de nuestra propuesta

En las líneas que siguen no vamos a ofrecer un diseño curricular para la formación inicial de los profesionales relacionados con la Educación Especial, ni mucho menos nos arrogaremos competencias que no poseemos. Nuestro propósito es mucho más modesto: únicamente esbozaremos, tal y como indica el título de este apartado, unas bases mínimas que permitan poner en práctica a nivel institucional y curricular un proyecto de formación inicial acorde con los principios que se formulan a continuación y que las mismas contribuyan a esclarecer un debate social que hoy se está dando en relación a las propuestas del M.E.C. hechas a través de varios documentos y preceptos legales publicados desde el año 1.982 al 1.987.

- 1º. Aceptación sin reservas del principio de normalización y, como consecuencia del mismo, la integración de todos los niños discapacitados en la escuela ordinaria.
- 2º. Exigencia de una formación inicial del pedagogo terapeuta (quede claro que con la expresión "pedagogo terapeuta" nos estamos refiriendo al profesorado titulado que actualmente ejerce su labor profesional en la "Educación Especial") y del profesorado de Preescolar y de Enseñanza General Básica de igual rango universitario que la del profesorado de los restantes niveles educativos.
- 3º. La formación del pedagogo terapeuta deberá efectuarse en las mismas instituciones en las que se forme el resto del profesorado de la enseñanza básica.
- 4º. Defensa de una formación polivalente para todo el profesorado de la enseñanza básica.
- 5º. Exigencia de distintas modalidades de formación en Psico-Pedagogía Terapéutica, sobre la base de una formación inicial común.
- 6º. Estrecha interrelación entre formación teórica o de base, aplicada o profesional y personal y actitudinal.
- 7º. Integración entre formación teórica y práctica.
- 8º. Metodología activa y participativa, como medio de lograr una cierta renovación pedagógica.
- 9º. Participación de los futuros profesores en experiencias renovadoras a través de unas prácticas escolares debidamente planificadas.

5.2. Niveles de formación

De acuerdo con los principios enumerados en el primer apartado, entendemos que lo realmente coherente es la existencia de un solo nivel oficial de formación inicial (licenciatura) para todo el profesorado no universitario, aunque lógicamente tendría que haber unas diferencias cualitativas muy importantes a nivel curricular, según ciclos y según especializaciones.

Evidentemente, podríamos aportar aquí gran cantidad de argumentos epistemológicos, políticos, sociopedagógicos, psicológicos e ideológicos en favor de esta propuesta. Sin embargo, con el fin de no hacer demasiado extenso este trabajo no lo haremos. Únicamente nos limitaremos a aconsejar la lectura de algunos de esos argumentos en dos trabajos propios: uno publicado hace ya algunos años (Molina, 1.984) y otro aparecido recientemente (Molina, 1.988).

En cualquier caso, estamos seguros de que, a simple vista, a cualquier persona mínimamente sensibilizada por la problemática de la formación del profesorado le resultará más fácil encontrar argumentos en pro de un único nivel (licenciatura) para todo el profesorado no universitario que en pro de una formación de diplomatura universitaria para los profesores de enseñanza primaria y de un nivel de licenciatura para el profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria.

Esa propuesta, expresada de forma gráfica, quedaría configurada así:

		DOCTORADO
		- Profesor Universitario
	MASTER	
LICENCIATURA	- Profesorado de	
- Profesorado de	Escuelas Infantiles	
Escuelas Infantiles	y de Enseñanza Primaria	
y de Enseñanza Primaria	especializado en:	
- Profesorado de	- idiomas modernos	
Enseñanza Secundaria	- educación física	
	- ed. artística y musical	
	- educación psicomotriz	
	- educación de adultos	
	- dirección de gestión de	
	centros escolares	
	- orientación escolar	
	- diseño curricular	
	- evaluación de sistemas	
	escolares	
	- educación socio-cultural	
	- educación especial, según	
	tipos de deficiencias	
	- terapia psico-pedagógica de	
	las dificultades del lenguaje	
	- otros. etc.	

5.3. Esbozo para la elaboración de los planes de estudios

Puesto que en este mismo número de la revista aparecen otros artículos que se ocupan de la formación del profesorado de escuelas infantiles, de enseñanza primaria y de otros profesionales relacionados con la Educación Especial, a continuación únicamente centraremos nuestra propuesta en el complemento de formación específica de Educación Especial que debe poseer todo maestro, a tenor de los principios que hemos enumerado antes, y en la formación de los profesores de centros específicos de Educación Especial.

Lógicamente, a la vista del planteamiento global de formación del profesorado no universitario que defendemos, carecería de sentido la existencia de una especialidad de profesorado de Educación Especial, tal y como ocurre en la actualidad (por otra parte, su existencia estaría en contradicción con la integración máxima posible del subsistema que representa la Educación Especial dentro del sistema educativo ordinario). Por el contrario, en el curriculum formativo de todo el profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria tendrían que existir unos módulos o créditos suficientes, susceptibles de permitir que todos los profesores de dichos ciclos escolares salieran mínimamente preparados para afrontar con éxito la educación de cualquier niño discapacitado integrado en un colegio ordinario. Ahora bien, como siempre van a existir niños discapacitados que, bien por su propia deficiencia o bien por las tendencias homogeneizadoras y segregadoras de las diferencias personales que poseen todos los sistemas escolares, no van a poder ser integrados en el sistema escolar ordinario (el propio M.E.C. reconoce explícitamente que siempre existirán estos centros específicos de Educación Especial, en el punto 15.8, pág. 139 del Proyecto para la Reforma de la enseñanza, 1.987), será preciso que, además de esa formación básica en Educación Especial de todo el profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria que propugnamos, exista una formación suplementaria que permita capacitar a todos aquellos profesores que así lo deseen para la educación de ciertos niños discapacitados que necesariamente van a tener que efectuar su escolarización en circuitos paralelos a los de tipo ordinario, o bien para poder atender en régimen ambulatorio (aunque, por supuesto, en conexión con el centro donde esté escolarizado el niño) la rehabilitación psicopedagógica y/o la estimulación de ciertos procesos de desarrollo personal en determinados momentos críticos de la vida del niño, del joven, o del adulto (por ejemplo: la estimulación precoz globalizada, la estimulación senso-perceptiva, cognitiva, motriz y social; o bien la rehabilitación psico-pedagógica sensorial, motórica, del lenguaje y del comportamiento). Justamente ese sería el objetivo de la especialización de postgrado que hemos propugnado (nivel de Magister), la cual, partiendo de la formación básica en Educación Especial que todo profesor de escuelas infantiles y de enseñanza primaria tendría, podría ser alcanzada perfectamente en un año de duración, siempre que se hiciera a tiempo completo, lo cual exigiría al mismo tiempo que los profesores en ejercicio que voluntariamente solicitaran matricularse en alguno de estos cursos de especialización a nivel de postgrado fueran liberados de sus obligaciones laborales ordinarias durante ese año (es decir, que pudieran obtener un "año sabático").

Este planteamiento global, por otra parte, está en total sintonía con lo que se hace en otros países de nuestra área socio-geográfica y cultural.

Por consiguiente, cabe hablar de dos niveles de profundización y de diversas modalidades formativas del profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria en Educación Especial.

5.3.1. Atención educativa regular de los niños discapacitados, integrados en colegios ordinarios

Obviamente, esta atención debe ser prestada por el profesorado ordinario de los colegios donde estén escolarizados esos niños, aunque para ello será absolutamente necesario llevar a cabo serias innovaciones y/o renovaciones didáctico-curriculares y organizativas en los colegios, aparte de dar por sentado que el profesorado debe estar suficientemente motivado, incentivado y formado para llevar a buen puerto esa tarea innovadora.

Desde nuestro punto de vista y dando por supuesto que se cumplieran los requisitos socio-didácticos y organizativos citados en las líneas anteriores, el porcentaje mínimo que deberían representar las disciplinas troncales específicas para la atención educativa de los alumnos discapacitados en el curriculum formativo de todo profesor de escuelas infantiles y de enseñanza primaria no debería ser inferior al diez por ciento, siendo al mismo tiempo obligatoria la necesidad de cursar un módulo relativo a la Educación Especial de entre los optativos propuestos por cada Universidad.

Sin embargo, somos conscientes de que el problema no es principalmente cuantitativo sino fundamentalmente cualitativo. Por ello, a continuación pasamos a referirnos a la estructura curricular de esa formación específica.

Entendemos que en las disciplinas cuyo objetivo sea estudiar los hechos educativos históricamente considerados, sería imprescindible que hubiera un mínimo de dos créditos (20 horas) destinados a estudiar el desarrollo de la Educación Especial. Asimismo, nos parece importante que en las disciplinas que tengan como objetivo realizar un estudio comparado de los sistemas educativos, se debería incluir el análisis del subsistema educativo de la Educación Especial con un crédito como mínimo (10 horas).

Al mismo tiempo deberían incluirse las siguientes disciplinas troncales: Psicopatología infantil (9 créditos = 90 horas), Diseño y Desarrollo Curricular en Educación Especial (9 créditos = 90 horas) y Psico-Pedagogía correctiva de las Dificultades del Aprendizaje (6 créditos = 60 horas). Esos son los créditos que tienen asignados actualmente tales disciplinas en la sección de Educación Especial de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Zaragoza y no resultan excesivos.

Por último, el módulo obligatorio a elegir de entre los optativos debería ir encaminado a lograr una formación básica en la rehabilitación psico-pedagógica de alguna patología o deficiencia (Logopedia, Psicomotricidad, Deficientes Mentales, Psicosis Infantiles, Patología Motóricas, Deficientes sensoriales y Marginación social), constituyéndose como un "Complemento de Formación" obligatorio para acceder al Magister correspondiente, según el planteamiento que aparece en el Real Decreto de 27-11-87, art. 2º, p.5.

A primera vista puede parecer excesivo el peso porcentual relativo que le hemos asignado a la formación específica en Educación Especial de todo el profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria. Sin embargo, en el conjunto global (no se olvide que estamos partiendo de la base de una formación a nivel de licenciatura con cuatro años de duración) ese peso equivale a un 12.0% de la carga lectiva total y a un 16.0% de la carga lectiva de las disciplinas teórico-prácticas (es decir, sin contar la carga lectiva que representa el año de prácticas escolares), de acuerdo con la exigencia máxima de carga lectiva permitida en el Decreto regulador de los nuevos planes de estudios universitarios del 13-12-87.

La anterior propuesta, expresada en términos numéricos, quedaría configurada así:

	Número de créditos	% en relación con el total
Formación obligatoria en Psico-Pedagogía General	26	13
Formación obligatoria en Educación Especial	24	12
Formación obligatoria en Didácticas Especiales	50	25
Formación optativa en Educación Especial	9	4,5
Otra formación optativa	41	20,5
Prácticas escolares obligatorias	50	25
TOTAL		100,00

Nº de créditos troncales:..... 150 (equivalente al 75% del total)

Nº total de créditos previstos:200

Somos conscientes de que esta propuesta que acabamos de formular puede ser considerada, hoy por hoy, totalmente irrealizable, dado el planteamiento "posibilista" defendido por el citado grupo de expertos y por la propia Administración Educativa. Por ello, a continuación vamos a realizar un esfuerzo consistente en ofrecer otra propuesta que, aun siendo contradictoria con nuestros principios, pueda integrarse en la ofertada por el grupo 15 (es decir, aceptando el nivel de diplomatura para el profesorado de Escuelas Infantiles, Preescolar y Enseñanza Primaria Obligatoria), aunque haciéndola más racional desde el punto de vista de las exigencias mínimas de Educación Especial en el contexto de un planteamiento integrador sistemático de los niños disminuidos.

Aunque el número de créditos totales debería situarse entre 180 y 270, nosotros tomaremos como referencia ese mínimo de 180, de tal forma que cada Universidad pueda tener un mayor margen para organizar su plan de estudios, ya que, según el Real Decreto de 27 de noviembre de 1987 (BOE 14-12-87), deberá contemplar materias troncales, materias no troncales (obligatorias y optativas) y créditos de libre elección por el alumno. Sin embargo, mantenemos la carga lectiva obligatoria en Educación Especial en los mismos porcentajes, con la variación de créditos correspondientes a la duración de tres años. El 12% de formación obligatoria en Educación Especial correspondería a 22 créditos teórico-prácticos, distribuidos de la siguiente forma: 6 de Psicopatología Infantil (4 teóri-

cos y 2 prácticos), 10 de Diseño Curricular en Educación Especial (6 teóricos y 4 prácticos) y 6 de Psico-Pedagogía de las dificultades del aprendizaje (4 teóricos y 2 prácticos). En el grupo de materias optativas se mantienen los 9 créditos de formación de base en alguna especialidad dentro de la Educación Especial, bien Logopedia y Psicomotricidad o minusvalía concreta (Deficientes Mentales, Sensoriales, Motóricos...)

El siguiente cuadro representa la distribución de la carga lectiva total.

	Número de créditos	% en relación con el total
Formación obligatoria en Psico-Pedagogía General	24	13,3
Formación obligatoria en Educación Especial	22	12,2
Formación obligatoria en Didácticas Especiales	45	25
Formación optativa en Educación Especial	9	5
Otra formación optativa	35	19,5
Prácticas escolares obligatorias	45	25
TOTAL		100,00

Nº de créditos troncales: 135 (equivalente al 75% en relación a 180 y al 50% sobre 270)

Nº total de créditos previsto: 180

5.3.2. Atención educativa regular de los niños discapacitados escolarizados en colegios específicos de Educación Especial

Tal y como ya fue expuesto en su momento, para poder acceder a una plaza de profesor de este tipo de centros se exigiría idéntica titulación (y, por consiguiente, idéntico currículum formativo) que para ser profesor de un colegio ordinario de enseñanza primaria. No obstante, podría considerarse un mérito preferente el hecho de poseer unos estudios suplementarios de especialización a nivel de Magister. Por ello, a continuación nos vamos a referir a este nuevo nivel de especialización que propugnamos.

Obviamente, no vamos a intentar configurar la estructura de su currículum formativo, ya que no nos consideramos capacitados para ello. Únicamente nos limitaremos a defender que, desde nuestro punto de vista, este nivel de especialización voluntaria debería configurarse en torno a las siguientes tipologías de discapacidades: deficiencia mental, psicosis infantiles (incluyendo dentro de las mismas al autismo), patologías motóricas de origen central, deficiencias sensoriales (sobre todo, sorderas) y marginación social (con especial atención a los problemas de la delincuencia juvenil y de la drogadicción).

Dado que estos estudios tenderían a formar especialistas muy puestos en el dominio de ciertas técnicas y modelos psico-didáctico-terapéuticos adecuados para ciertas discapacidades, deberían ser realizados a tiempo completo (un año de duración), alternando los alumnos de dichos estudios la práctica diaria en colegios específicos de Educación Especial (media jornada) con la formación teórica correspondiente. De ahí la necesidad de que de los 90 créditos que tendrían estos estudios de Magister (900 horas anuales), un 50% debería estar destinado a prácticas escolares y el otro 50% a la formación teórico-práctica disciplinar.

La anterior propuesta, expresada en términos numéricos, quedaría configurada así:

	Número de créditos	% en relación con el total
Formación teórico-práctico obligatoria	22,5	25
Formación teórico-práctico optativa	22,5	25
Prácticas escolares obligatorias	45	50
TOTAL	100,00	

Nº de créditos troncales:..... 22,5(equivalente al 25% del total)

Nº total de créditos previstos: 90

Nota: Tanto la formación teórico-práctica obligatoria como la optativa sería distinta según la especialidad elegida: deficiencia mental, psicosis infantiles, patología motóricas de origen central, deficiencias sensoriales, marginación social, etc...

6. A. MODO DE RESUMEN

Como ya fue expuesto en su momento, no era nuestra intención atribuirnos unas funciones que no nos corresponden ni por situación personal ni por capacidad. Por esa razón no hemos intentado en ningún momento diseñar, ni poco ni mucho, lo que debe ser la formación de todo el profesorado español de los próximos años en relación a la vasta y compleja problemática de la Educación Especial. Únicamente hemos intentado sentar las bases de cómo habría que articular esa formación, partiendo de unos determinados principios que consideramos incuestionables y a la luz de lo que, a nuestro juicio, es la "filosofía" del M.E.C. según ha sido plasmada en diversos documentos legales y publicaciones. Asimismo, hemos intentado analizar el grado de congruencia y de incongruencia de la propuesta hecha por los grupos de expertos nombrados en su día por el Consejo de Universidades para tal efecto, en relación con tales principios y con esa "filosofía" del M.E.C.

El que hayamos logrado o no esos objetivos, evidentemente no nos corresponde a nosotros juzgarlo. Lo que sí podemos asegurar es que lo hemos intentado de forma seria y

razonada. Y ello porque hoy nadie pone en duda que sin un profesorado bien formado y suficientemente motivado cualquier proyecto pedagógico innovador está condenado al fracaso total y absoluto. Como afirman muy certeramente Escudero y González (1984, pág. 132), la estructura perceptiva del maestro, los procesos que en el marco escolar lleva a cabo para procesar el programa, sus estrategias de adopción y reacción al cambio, sus disponibilidades, etc. conforman una red a través de la cual el profesor va a "decodificar" selectivamente ciertos aspectos del programa y no otros. En este sentido, hablar de estructura perceptiva del profesor es hablar de esquemas cognitivos, metacognitivos, actitudinales, disposicionales, valorativos... que condicionarán lo que el profesor haga con su programa en el aula. Lo que sea el desarrollo específico del nuevo currículo dependerá, pues, en gran medida, de las interacciones recíprocas existentes entre la estructura perceptiva del profesor y el programa que tiene que llevar a cabo.

BIBLIOGRAFIA

- Arraiz, A. y Molina, S. (1984): "Estudio comparativo de los distintos planes de estudio de formación de profesores de Educación Especial vigentes hoy en España", en VARIOS: *Terceras Jornadas de Formación del Profesorado de Educación Especial*, Ed. E.U. E.G.B. Málaga.
- Consejo de Redacción Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (1988): *¿Hasta cuando?*- Nº 1, 3-6.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1984): *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Escuela Española, Madrid.
- Grupo de trabajo Nº 15 (1988): *Informe técnico sobre nuevas titulaciones y planes de estudio universitarios*. Consejo de Universidades, Madrid.
- Jefatura del Estado (1982): *Ley de Integración Social del Minusválido*. B.O.E. 30-4-82.
- Jefatura del Estado (1983): *Ley de Reforma Universitaria*. B.O.E. 1-9-83.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1984): *Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado*. Edición propia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985): *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial*. B.O.E. 16-3-85.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: propuesta para debate*.- Edición propia.
- Molina, S. (1981): "Apuntes para una utopía posible: el principio de normalización en la Educación Especial y en la formación del profesorado". *Rev. Siglo Cero*, 77, 26-30.
- Molina, S. (1982): "La formación del profesorado de Educación Especial". *Rev. Española de Pedagogía*, 155, 109-115.
- Molina, S. (1984): "La formación inicial del profesorado en Psico-Pedagogía Terapéutica". *Actas de las Terceras Jornadas de Formación del profesor de Educación Especial*, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Málaga, 71-100.
- Molina, S. (1985): "La formación del profesor de apoyo considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria". *Rev. Bordón*, 257, 273-289.
- Molina, S. (1987): "Formación básica en Educación Especial del profesorado de E.G.B", en VEGA y otros: *Pedagogía terapéutica: Universidades y Educación Especial*. Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco, 33-66.
- Molina, S. (1988): *La formación del profesorado en la Educación Especial*. Conferencia pronunciada en el sexto seminario organizado por el M.E.C. (abril, 1988) sobre la reforma de las enseñanzas en España y posteriormente (mayo, 1988), previa reformulación, presentada como

ponencia en las Séptimas Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias (en prensa).

Molina, S., Arraiz, A., y Nuño, J. (1987): "Evaluación del currículum de la E.U. de Zaragoza". *VI Jornadas de Educación Especial de E.U.M. de Córdoba*.

Molina, S., Arraiz, A., Hué, C., Gómez Tolón, San Román (1987): "Formación Básica en Educación Especial del profesorado de E.G.B.", en *VARIOS: Modelos de formación y perfeccionamiento del profesorado para la integración escolar del niño con deficiencias. V Jornadas de Educación Especial de Escuelas de Magisterio*, Palma de Mallorca.