

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL: DIAGNOSTICO DE LA SITUACION

Carmen GARCIA PASTOR

1. ANTECEDENTES HISTORICOS

El tema de la formación de los profesores destinados a la Educación Especial ha constituido para nosotros un elemento importante a la hora de analizar la organización de ésta dentro de los sistemas educativos de los países europeos occidentales¹. La revisión que para este estudio realizamos nos puso en contacto con las opiniones de aquellos autores que en el último cuarto del pasado siglo constituyeron un movimiento de opinión definitivo para la institucionalización de la Educación Especial.

En la revisión realizada tres tipos de exigencias se barajan fundamentalmente en el perfil profesional del profesor de Educación Especial:

-La exigencia de una personalidad con unas características muy arraigadas en la tradición asistencial.

-La exigencia de una formación especializada que parte de la formación recibida en las escuelas normales de maestros.

-La exigencia de unos cursos especializados que deben realizarse bien en las escuelas normales, bien en la universidad y que deben ser teóricos y prácticos.

Con respecto a la primera exigencia, Manheimer señala que «más que en otras escuelas se debe exigir aquí al maestro el buen sentido, la buena voluntad y la paciencia»². Además señala el mismo autor que deben pertenecer a la élite de los profesores, ya que no se puede correr el riesgo de que acudan a este tipo de enseñanza «los que han naufragado en otras aguas»³. Para Demoor el personal de estas escuelas debe ser voluntario, es decir que no se le puede imponer esta tarea, es más, en el caso de que no se sientan capaces de superar lo que él considera «fatigosa y enervante tarea» deben poder ser trasladados. Esta voluntariedad implica, para DEMOOR, el hecho de que se trate de personas con inquietudes por los temas psicológicos y pedagógicos que afectan a los niños anormales.

Por su parte Descoedres llega a afirmar que «el carácter importa más que el saber

¹ Nos referimos al trabajo que constituyó nuestra tesis doctoral: *La educación de los deficientes mentales: de las primeras experiencias a su institucionalización*. Sevilla. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. 1984.

² y ³ MANHEIMER, M. «Los niños mentalmente anormales». *Escuela Moderna*. Año XXI. N° 131. Feb. 1902. p. 138 y ss.

(...) se necesita ante todo una personalidad propia para el caso»⁴. Aunque reconoce que una vez que se reúne esta condición «es necesario capacitarse bien para ello»⁵.

Con respecto a la segunda exigencia para la formación de este personal, según Descoedres, es necesaria una preparación seria, que debe ser triple, a saber:

1º. Preparación científica, comprendiendo ciertas nociones de psiquiatría, de psicología y de pedagogía especiales, de higiene escolar, comprendidas en ellas ciertas medidas ortopédicas; la anatomía y la fisiología de los órganos de la palabra; el tratamiento de las perturbaciones del lenguaje; el conocimiento de las leyes y de las instituciones económicas y sociales desde el punto de vista del Patronato de los anormales.

2º. Preparación técnica, comprendiendo la adquisición de una forma, por lo menos, de trabajo manual (cartonaje, cestería, carpintería, etc.) además de algunos trabajos froebelianos; y

3º. Preparación práctica, comprendiendo una estancia en clases especiales e internados de todos los grados, de jardines de la infancia y el conocimiento práctico de obras filantrópicas⁶.

DEMOOR piensa que una vez que los maestros salgan de las escuelas normales deben ser instruidos en los centros donde sean destinados por los directores y colegas teórica y prácticamente, sobre todo deben haber hecho prácticas en centros de este género durante dos o tres años. Dentro de la preparación teórica concede especial importancia a la familiarización del maestro con el entrenamiento de los vicios del lenguaje y con la enseñanza de los trabajos manuales. En los esquemas organizativos de Demoor el personal de los centros debiera estar constantemente asesorado por los departamentos municipales de sanidad en los que se debieran crear unas secciones dedicadas especialmente a la medicina escolar, donde los médicos se pudieran dedicar en profundidad a estudiar estos temas; de ahí que pueda concebir este aspecto de la formación en los propios centros.

JONCKHEERE, advierte sobre el error de aquéllos que opinan que la misión de educar a los niños anormales es fruto de la abnegación, de la experiencia de años, del autodidactismo:

Es un error absoluto creer que, para consagrarse útilmente y eficazmente a la educación de los niños retrasados es suficiente con estar dotado de mucha paciencia, de tener unas cualidades morales muy acentuadas, tales como la abnegación, perseverancia, calma, autoridad, etc. Ciertas cualidades son indispensables, pero deben estar acompañadas de cualidades intelectuales que el sentimiento no puede formar. El saber especial resulta de estudios que deben estar regularmente hechos y seguidos⁷.

Para este autor la formación debe impartirse a través de cursos especializados tras haber cursado los estudios de magisterio en las escuelas normales; debiendo incluir tales cursos las siguientes nociones:

1º. Estudio de las condiciones anatómicas y fisiológicas que afectan al desarrollo del niño normal.

2º. Estudio de la evolución psíquica del niño normal.

3º. Estudio de las principales enfermedades que pueden alterar la vida psíquica del niño.

4º. Clasificación de los niños anormales.

5º. Generalidades sobre la educación de sordomudos y de ciegos.

6º. Estudio de los problemas de la palabra; sus tratamientos.

⁴ y ⁵ DESCOEUDRES, A. *La educación de los niños anormales*. Madrid. Beltrán. 1920. p. 31.

⁶ DESCOEUDRES, A. Ob. cit. 32.

⁷ JONCKHEERE, T. «Formation du personnel chargé de l'éducation des enfants arrières» en Rapport et memoires du 1er. Congrès International de Protection de l'enfance. Lieja 1905. p. 5.

- 7º. Clasificación de los niños retrasados.
- 8º. Etiología y diagnóstico de los niños retrasados.
- 9º. Generalidades sobre la patología pedagógica.
- 10º. Estudio detallado de la pedagogía y la metodología de la enseñanza especial.

Además de estas nociones teóricas, los alumnos deben realizar visitas a las distintas instituciones de educación especial y ejercicios prácticos y didácticos dentro de ellas.

La última cuestión con respecto a qué institución trataba de dónde debería impartir estos cursos, ya hemos visto la opinión de Demoor al respecto, sin embargo el problema se presenta con dos opciones claras que desecha la expuesta ¿las escuelas normales o la universidad? Para JONCKHEERE «permitir» a los instructores seguir, tras sus estudios normales, cursos especiales en la universidad no constituye un medio eficaz⁸. El autor trata de explicar su posición aludiendo que esta medida separaría mucho a unos maestros de otros, en cuanto a que supondría una formación muy superior para los que accedieran a la universidad. Por otra parte sólo tendrían acceso a la universidad los que vivieran en ciudades en las que existieran tales instituciones, lo que supondría una restricción importante. Por lo tanto «por esos diferentes motivos, el curso de pedagogía especial debe ser introducido en los programas de las escuelas normales -pero más aún- y figurar entre las ramas obligatorias»⁹.

El que hoy se plantee en nuestro país como debate este tema, en términos tan parecidos a los de entonces, nos hace sospechar que en nuestro recorrido histórico particular los que han pretendido formarse como profesionales de la Educación Especial han encontrado siempre planteamientos tan diversos como inconexos.

En la mayoría de los profesionales hoy vinculados a esta especialidad, el curriculum es producto de una estrategia personal que ha tenido en cuenta no sólo la calidad de la enseñanza que se ha venido ofreciendo durante estos últimos años, sino también la cantidad, el «por si acaso sirve», siempre a la expectativa de unos requerimientos administrativos urgentes tendentes a valorar el número de cursos de perfeccionamiento realizados más que la calidad de un proceso de formación que la propia administración nunca llegó a diseñar de modo definitivo.

El tema de la formación del profesorado para anormales se trató en nuestro país con bastante precocidad, si tenemos en cuenta el retraso en la organización de la educación especial con respecto a los demás países europeos. Las opiniones, las ideas y las realizaciones en aquéllos tuvieron aquí una profunda repercusión de tal modo que en los inicios de nuestro siglo siempre se planteará la necesidad de educar a los anormales asociada a la de formar un personal especializado.

Habría que tener en cuenta en este sentido que los Colegios Nacionales de Sordomudos y Ciegos siempre tuvieron entre sus objetivos el de formar al personal que pasaría a formar la plantilla del centro, como podemos ver en los distintos reglamentos que regulan su funcionamiento durante la primera mitad de nuestro siglo.

Del mismo modo la Escuela Central de Anormales preve en el reglamento que contempla su creación (1924) un Seminario para la Formación de los Profesores de Anormales. Aún antes, en 1915, se imparte un curso para la formación de estos profesores en el seno del Instituto Central de Anormales, organismo que se creó en este mismo año en el marco del Patronato de Anormales creado en 1914,¹⁰. El gráfico siguiente da fe del programa de este curso.¹¹

⁸ y ⁹ JONCKHEERE, T. Ob. cit. p. 167.

¹⁰ Este Patronato que sustituiría al creado en 1910 introduciría una línea de actuación más efectiva, incluyendo entre sus componentes a personas de una línea más avanzada en cuanto a las ideas asistenciales y educativas de los niños anormales.

¹¹ Gráfica perteneciente a la obra de GRANDEL y FORCADELL, M. *Historia de la Enseñanza del Col. Nal. de Sordomudos y Ciegos*. Madrid. Imp. Cole. Nal. Sord. y Cieg. 1932.

PATRONATO NACIONAL DE ANORMALES

Horario para el curso breve sobre Estudios y Pedagogía de los niños anormales

MATERIAS	PROFESORES - DIAS	MAYO		JUNIO		JULIO		
		5'30	6'45	5'30	6'45	5'30	6'45	
		- DIAS	- DIAS	- DIAS	- DIAS	- DIAS	- DIAS	
I.- Laboratorio bibliográfico de Sordomudística española	D. Alvaro López Núñez	10	"	27,31.	10.	7,14,17,21,24,28.	"	5.
II.- Condición legal del sordomudo en los distintos países	D. Miguel Granell	10	"	22.	"	11,25.	1°,3,6,7,8,10.	2.
III.- La Fonética experimental aplicada a la enseñanzadel Idioma	D. Tomás Navarro	4	"	"	"	1,5,8,10.	"	"
IV.- Noticia sobre los laboratorios y archivos de la palabra, y construcción y empleo de los paladares artificiales	D. Jacobo Orellana	8	B,20,22,25,28	"	1°.	"	"	"
V.- Estudio de los aparatos de la audición y de la fonación, de su higiene y de sus alteraciones	D. Ricardo G. Zúñiga	9	21,26.	11,14,18.	2,9,15,22.	"	"	"
VI.- Psicología del ciego	D. Juan Zaragüeta	7	"	"	5,8,12.	"	"	"
VII.- Organizaciones y métodos en la pedagogía de los ciegos	D. Mariano Nuviala	10	"	"	16,19.	12,26.	"	1°,3,6,8,9,10
VIII.- Estudio del aparato de la visión, de su higiene y de sus alteraciones	D. Angel Durán y Cao	9	M,19,29.	24.	4,11,18.	15,22.	"	"
IX.- Paidotecnia, especialmente en lo que se refiere a los niños anormales	Dª. Maria de la Rigada	5	"	19,21,26,28	"	4.	"	"
X.- Psiquiatría de los niños (anormalidades mentales profundas)	D. Miguel Gayarre	2	"	"	"	"	"	"
XI.- Diagnóstico de los niños anormales	D. Anselmo González	1	"	"	17,23,26,30.	18.	"	"
XII.- Selección médico-escolar de anormales	D. José Palancar	2	"	"	24.	"	"	"
XIII.- Alteraciones orgánicas en relación con las anormalidades mentales infantiles y nociones de la anatomía y fisiología del cerebro	D. Gonzalo R. Lafora	10	"	12,25,29.	"	2,9,16,19,23,30	"	7.
XIV.- Organizaciones y métodos referentes a la educación de los niños anormales en Alemania	D. Felipe Hueto	2	27.	20	"	"	"	"
XV.- Psico-patología de los niños y nociones de la estructura y alteraciones microscópicas del cerebro	D. Nicolás Achúcarro	10	21,31.	"	7,14,21,25,28.	"	2,5,9.	"

Madrid, 8 de Mayo de 1915

El Presidente, D. Antonio Barroso

Paralelamente la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio había creado la Cátedra de Pedagogía de Anormales, dándose en cierto modo y tal y como ahora sucede una duplicidad en el acceso a la especialización, al menos en lo que se refiere a la enseñanza de los anormales mentales. Duplicidad que se hace manifiesta en la convocatoria de la primera oposición de maestras para cubrir las plazas de la Escuela Central de Anormales (1923).

Si consideramos la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio como precedente de las Secciones de Pedagogía creadas en las Facultades de Filosofía y Letras en el seno de las cuales se creará la especialidad de Pedagogía Terapéutica, y los cursos impartidos en los Colegios Nacionales de Sordomudos y Ciegos y la Escuela Central de Anormales como evidentes precedentes de los actuales cursos de Pedagogía Terapéutica, podemos considerar la situación en la que nos encontramos como un problema sin resolver que arrastramos desde el primer cuarto de nuestro siglo.

2. LAS DEPENDENCIAS DEL PASADO

Muchas son las reflexiones que se pueden hacer partiendo de estos antecedentes; desde nuestro punto de vista, es evidente que el «laissez faire» es una forma de hacer, y que la desorganización a la vez que obstaculiza opciones determinadas de acción, beneficia a otras.

Nuestra situación en el ámbito de la formación del profesorado de la Educación Especial es un ejemplo claro de esta afirmación anterior: Sería muy ilustrativo, si fuera posible hacerlo, revisar el listado de cursos de perfeccionamientos, jornadas de estudios, reuniones, etc. que en torno al tema de la educación especial se han organizado en nuestro país en los últimos 10 años. A esta realidad evidente no podemos sustraernos.

La característica fundamental del momento en que nos encontramos es que no nos enfrentamos con un problema que resolver sino con una acumulación de ellos frente a los cuales la tentación de dar una respuesta global sería coyuntural, oportuna, pero desde nuestro punto de vista, ni suficiente, ni correcta.

En síntesis, creemos que los intereses que pueden llevar a ocasionar conflictos en torno al planteamiento de una alternativa para la formación del profesorado de la educación especial pueden agruparse en tres ámbitos:

- El de los propios objetivos de la E.E.
- El de una reforma administrativa que afecta a instituciones implicadas durante estos últimos años en la formación de profesores de E.E.
- El propio ámbito de los profesionales de la E.E. implicados a nivel personal y corporativos que se lleven a cabo.

2.1. Los objetivos de la E.E.

Uno de los desajustes fundamentales en la organización de la formación del profesorado de la E.E. viene motivado por la evolución misma de los objetivos de ésta.

El objetivo de la integración social de los deficientes se plantea históricamente desde un principio, sin embargo el proceso educativo tendente a conseguirla cubre a su vez unos objetivos sociales –de evitación de un peligro– que va a perpetuar su marginación. Esto sólo ha podido comprobarse al contemplar como los sujetos deficientes educados en instituciones especiales sufrían al salir de estas instituciones un tipo de discriminación en cierto modo nueva en *base al etiquetaje* institucional.

Esta situación ha llevado a reflexiones profundas sobre los sistemas empleados, ofreciéndose la integración escolar frente a una enseñanza diferenciada en clases y escuelas especiales como la única alternativa posible ante este nuevo tipo de marginación. Tal evolución en las estrategias para la consecución de este objetivo final de la Educación

Especial tiene implícita una modificación esencial en cuanto a la consideración de los derechos de todo individuo a la educación que es, desde nuestro punto de vista, anterior y fundamental: el derecho a ser diferente.

La orientación actual de la Educación Especial, como señala Salomé¹² parece ser la conclusión de dos tendencias antiguas, una represiva y marginadora orientada a asegurar la protección de la sociedad, y una tendencia centrada en las necesidades del niño. Ambas estaban encubiertas en una educación diferenciada, justificándose la separación por el tipo de educación específica que habrían de recibir los niños deficientes. Las tendencias integradoras hacen que la Unesco defina la Educación Especial como «forma enriquecida de educación general, tendente a mejorar la vida de aquéllos que sufren diversas anomalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencias»¹³. Se relaciona el objetivo de la Educación Especial con los recursos que puedan ponerse a disposición de estos niños, y sería necesario recordar aquí lo dicho por Oleron: «La deficiencia es de naturaleza física, afecta al cuerpo y supone la privación de una función orgánica. La inferioridad es la repercusión, la consecuencia de aquélla: consiste en la dificultad que encuentra el individuo, a raíz de su estado, para adaptarse a las condiciones del medio»¹⁴.

El deficiente, va a seguir siéndolo, en este sentido, al salir de la escuela, pero podrá realizar actividades que antes le eran imposible, actividades que le sitúan en condiciones de igualdad con los individuos «normales». Pero para ello es necesario que éstos admitan su diferencia. La aplicación de lo que se ha aprendido en la escuela es la clave de la utilidad de todo ese largo proceso de una enseñanza especial; sin embargo, con frecuencia, esta aplicación no ha tenido oportunidad de desarrollarse por una falta de entendimiento fundamental, basada, de una parte, en esa tendencia marginadora de la sociedad ante todo lo diferente, de otra, en la falta de preparación del mismo sujeto deficiente que ha convivido durante todo el proceso educativo en una situación en donde la inferioridad era la norma.

El preparar al sujeto para la convivencia social sólo es posible ejerciendo ésta, y, así, hoy nos volcamos hacia la integración escolar haciendo prevalecer este objetivo de la adaptación a unas condiciones ambientales «normales», incluso, a veces, en detrimento de una preparación específica, en cuanto a métodos y recursos, lo cual dificulta enormemente la consecución de esa pretendida normalización.

El respeto al derecho a ser diferente no se consigue con una toma de conciencia sobre el hecho de que a nuestro lado se puedan encontrar sujetos con características distintas a las nuestras, sino en facilitarle al mismo tiempo los recursos necesarios para que puedan estar. En la vida cotidiana tenemos numerosos ejemplos de que estos recursos no se ponen en práctica, quizás uno de los más claros pueda ser el de las barreras arquitectónicas o el diseño de determinados servicios públicos, como las cabinas telefónicas, los semáforos, etc.

En la escuela, la integración requerirá, pues, para ser una realidad, además de la intención de integrar, de llevar a los niños a escuelas normales, la adaptación de éstas a las nuevas necesidades de los que ahora son sus alumnos. Estos no han de perder ninguna de las ventajas que podía facilitarle una educación en escuelas especiales, en cuanto a métodos y recursos específicos, sino que deben éstas sumarse a las de una convivencia que les va a resultar difícil y para la que deben contar con nuevos recursos entre los que se debía destacar un fuerte apoyo psicológico.

La adaptación de la escuela a esta nueva situación ha de darse a distintos niveles

¹² SALOME, J. *Educadores especializados*. Barcelona. Novaterra. 1975. p. 25.

¹³ UNESCO. *La Educación Especial*. Unesco-Sígueme. Salamanca. 1973. p. 11.

¹⁴ OLERON, P. *La inferioridad física en el niño*. Barcelona. Planeta (Paideia) 3ª ed. 1976. p. 23.

para cubrir los nuevos objetivos perseguidos, y entre ellos la preparación, la formación del personal, de los profesionales de la enseñanza, es una de las condiciones sine qua non para conseguirlos. En los centros donde se practique la educación integrada será necesario contar con:

- profesores especialistas en Educación Especial,
- un equipo multiprofesional de apoyo –pedagogo, psicólogo, médico y asistente social.
- un profesorado dedicado a la enseñanza primaria preparado en los aspectos en que su tarea va a estar relacionada con la Educación Especial.

Al hablar aquí de la formación de los profesores de la E.E. queremos hacer hincapié en la necesidad de no olvidar que si bien es ésta un elemento clave, convenimos con B. Schwart que «si las instituciones educativas no cambian es inútil formar enseñantes»¹⁵.

2.2. Las instituciones implicadas en la formación del profesorado de E.E.

Hemos hecho referencia a una duplicidad en la formación de estos profesores que tiene unos claros antecedentes históricos. Al hablar ahora de dependencias del pasado evidenciamos como esa duplicidad consentida –siempre a la espera de una organización definitiva– ha creado a nivel institucional una problemática basada fundamentalmente en la incoherencia de la falta de adecuación entre los requerimientos que el propio Ministerio de Educación demanda para ejercer como profesor especializado y las ofertas de formación para cubrir éstos.

Esta incoherencia puede explicarse por dos razones, la primera, por la urgencia con que, en determinados momentos, se ha presentado la demanda de profesores especializados; consecuente a las iniciativas de creación de centros que no fueron planificadas atendiendo a un planteamiento global de las necesidades implícitas en la escolarización. Resultó así como fórmula más idónea para la formación del profesorado el resurgimiento de cursos de especialización: los Cursos de Pedagogía Terapéutica son producto del impulso dado a la E.E. dentro de la política educativa emprendida por el ministro Lora Tamayo.

La segunda razón viene dada por el hecho de que la Administración haya pensado en especializar a los maestros en ejercicio, ya que muchos de ellos ejercían en E.E. sin una formación especializada; esto ha llevado a una política más que de formación, de promoción, de reciclaje del profesorado funcionario existente.

Estos cursos han revestido por todo ello características muy peculiares al encontrarse los profesores que los impartían ante unos alumnos-enseñantes con una experiencia en la práctica cotidiana a la que había que dar la consistencia teórica y técnica necesaria. Es ésta una situación difícil en la que los alumnos-enseñantes hubieran necesitado de una estrategia bien distinta para su adiestramiento como, por ejemplo, la supervisión de su tarea en el mismo centro de trabajo y el aprendizaje a través de un programa de enseñanza individualizada.

Se habla ahora de «falta de funcionalidad» en la formación del profesorado, y pensamos que estos cursos son una prueba palpable de ella, ya que pese a que se quiso evitar desde su creación el peligro de una especialización superficial, el mismo Departamento Técnico del I.N.E.E. manifestará en 1980 que «la multiplicación de los centros de Educación Especial y diferentes problemas administrativos (...) han hecho posible que lo que se quería evitar en un principio fuera elemento resultante existiendo más preocupación por dar títulos que por formar al profesorado»¹⁶.

¹⁵ SCHWART, B. Declaración en la Asamblea de Enseñantes e Investigadores de C.C.E.E. 1974.

¹⁶ RGUEZ. de RIVERA, J. «La formación y perfeccionamiento del personal de Educación Especial y del personal especializado docente». *Vida Escolar*. N° 205. Enero-Febrero. 1980.

A nivel institucional estos cursos no han tenido una ubicación clara, manteniendo siempre una organización independiente de los programas de formación impartidos en las Escuelas Normales o en los Institutos de Ciencias de la Educación. Como instituciones organizadoras de estos cursos su labor se ha limitado a buscar, en algunos casos con verdadera precipitación, los profesores que habrían de impartir los distintos temas del programa ordenado por el Ministerio de Educación.

Frente a estos cursos, la Universidad, dentro de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, ofrece en las Secciones de Pedagogía la especialidad de «Pedagogía Terapéutica» o «Educación Especial», dentro del segundo ciclo para la obtención de la licenciatura. A los licenciados formados en esta especialidad se les ha requerido continuamente para acceder a la E.E. su paso por las oposiciones para profesores de E.G.B., llegándose en algunos casos, y por una mala interpretación de la normativa legal vigente a requerirse el título de «Profesor especializado en Pedagogía Terapéutica», que se obtiene con los cursos a los que nos hemos referido.

Evidentemente puede entenderse que el licenciado en Pedagogía no se había adiestrado en una formación orientada a regentar una clase de Educación Especial, sino más bien a cubrir unas tareas profesionales de organización, asesoramiento en centros de E.E., como componente de equipos multiprofesionales, como terapeuta más especializado de cara a una intervención privada, o como profesor de profesores de Pedagogía Terapéutica. Sea como fuere, la formación de estos profesionales en el seno de la Universidad respondía, responde, a un programa de especialización sin duda menos precipitado. Dándose la paradoja de que mientras la Administración reclamaba especialistas en E.E., de la Universidad salían profesionales abocados a prepararse unas oposiciones para acceder al cuerpo de profesores de E.G.B., para una vez ser funcionarios poder hacer uso de su formación en Educación Especial.

La reforma de la formación del profesorado debe ser profunda y tajante para no hacerse dependiente de este pasado; y para ello es necesario que el modelo de institución formadora que se pretende crear responda a unos objetivos de renovación globales que afecta a todos los profesionales de la E.E. La disfuncionalidad y la dispersión institucional con respecto a la formación del profesorado nunca ha hallado un campo más abonado que éste, en el que hemos evitado hablar de los innumerables cursos de especialización oficiosos que completan los currícula de los actuales profesionales. La Administración por su parte debe facilitar el acceso de estos profesionales evitando las incoherencias que los planteamientos parciales han venido provocando.

2.3. Los profesionales de la Educación Especial

Los profesionales de la Educación Especial arrastran una tradición que, dada la situación de subdesarrollo en que se ha mantenido esta especialidad en nuestro país, está vinculada a concepciones muy primitivas. Las exigencias administrativas, de las que hemos hablado, por una parte, y por otra las condiciones en las que estos profesionales han tenido que trabajar les ha colocado en situación de asumir su tarea como algo más que una profesión. Ellos mismos se sienten tentados inconscientemente a defender ese orden de valores que les ha cualificado y en el que la vocación ha pretendido explicar tal dedicación, como señala Vial, porque «tal vez nunca haya sido más necesario el sentirse profundamente atraído por las tareas educativas para poder soportarlas»¹⁷. Pero el concepto de vocación, como señala este mismo autor, es bastante sospechoso, tanto si se refiere a lo innato como a una revelación, debiéndose entender que la atracción

¹⁷ VIAL, J. «Objetivos en la formación de maestros» en DEBESSE, M y MIALARET, G. *La formación de los enseñantes*. Barcelona. Oikos-tau. 1982. p. 114.

por una determinada tarea se consolida verdaderamente en el proceso formativo, mediante el conocimiento de los distintos aspectos que la forman.

El abuso del concepto de vocación está asociado en nuestro caso a la tendencia caritativa que ha inspirado siempre todo lo referido a los niños anormales. Se mitificará así el ejercicio de una profesión, siendo fácil perdonar en este concepto los déficits pedagógicos.

Este altruismo se ha unido a cierto carácter elitista con respecto al resto de los profesores de enseñanza primaria, por constituir los profesores de E.E. un grupo seleccionado entre ellos no siempre a través de unos criterios claros, en cuanto a la formación y a la experiencia de los aspirantes. Estas circunstancias han llevado a una gran confusión en el planteamiento de los currícula personales, en los que se han amontonado los cursos más dispares a la búsqueda de unos recursos para ejercer su tarea, y a que su preparación, a pesar de todo esté en tela de juicio.

Desde nuestro punto de vista, evaluar a estos profesores por lo que no han hecho nos parece, además de injusto, incoherente con respecto a los planteamientos formativos que han padecido.

La reforma de la formación del profesorado, en lo que respecta a la Educación Especial, ha de plantearse muy seriamente el satisfacer las necesidades formativas de los profesionales en ejercicio. Debiendo constituir estas necesidades observadas en la práctica un aspecto importante a tener en cuenta para la elaboración de los currícula de los nuevos profesores.

3. CONCLUSIONES

La reforma de la formación del profesorado de la E.E. no sólo debe plantearse como el lógico reajuste a la propia evolución de nuestras necesidades, sino como una respuesta a necesidades no satisfechas durante mucho tiempo. Esto hace que a la vez se afronten problemas a distintos niveles, tal y como aquí hemos expuesto.

La reforma del ciclo inicial de formación de los profesores que se ha proyectado nos parece, en este sentido, un punto de partida que debe potenciarse, debiéndose tener en cuenta:

1. Que esta reforma no conseguirá los objetivos de integración perseguidos si las instituciones educativas no se adaptan a las nuevas necesidades que exigen su cumplimiento.

2. Que la situación de integración escolar que se pretende favorecer, el reciclaje de los actuales profesores en ejercicio es tan importante como la formación de los nuevos profesores.

3. Que se considere la investigación y el trabajo en equipo entre los distintos profesionales de la E.E. como una prolongación de esta formación básica que debe favorecer la Universidad en un contacto directo con la realidad escolar.

4. Que los nuevos currícula contemplen con respecto a este ciclo inicial:

– Que dentro de la política de integración es necesario que todos los profesores tengan una formación básica en los problemas que conciernen a la E.E., lo que supondría la inclusión de una materia específica en el tronco común de formación pedagógica de este ciclo inicial.

– Que se ofrezcan asignaturas específicas para la formación de los alumnos que se van a especializar en E.E.

– Que las prácticas tanto en centros específicos, como de educación integrada, respalden esta formación inicial.