



La escuela de la diversidad: Algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado

■ Luis Torrego Egido

Resumen

El autor analiza algunas cuestiones básicas que han de abordarse en la formación inicial de los maestros y maestras para hacer efectivo el principio de integración y la atención a la diversidad del alumnado. Se describen y justifican posibles objetivos de la formación de todos los maestros y maestras y se enumeran algunas características de la formación que nos alejan de los objetivos señalados.

Palabras Clave

Trabajo en equipo, Educación de actitudes y valores, Ideología, Reflexión en la acción, Profesionalización.

Abstract

The author analyses some basics questions that must be taken into account in the Primary school teachers initial formation, to make sure the principle of integration and the attention to the diversity of the pupils. The author describes and justifies possible aims in every teacher formation. Also, some characteristics of this formation that move us away from the marked aims are enumerated.

Keywords

Teamwork, Attitudes and Values Education, Ideology, Reflection in the action, Professionalism.

Nuestro sistema educativo se caracteriza por el principio de atención a la diversidad del alumnado. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo establece que la atención a las necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar. Está claro -al menos desde presupuestos formales, puesto que algunas decisiones prácticas y concretas contradicen los principios aquí citados- que se propugna un nuevo modelo de escuela abierta a la diversidad, capaz de responder a las diferencias presentes en todo grupo humano. Así pues, la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades especiales de los alumnos, en el entorno más normalizado posible, y la consiguiente diversificación en la organización de la escuela, constituyen exigencias fundamentales para todo el profesorado. Para algunos autores éste es el requerimiento más importante para la práctica docente diaria de los profesores (GINÉ, 1988, 64), por lo que la capacitación para los retos que acabamos de señalar se revela como objetivo prioritario de la formación de todos los maestros. Este objetivo, además de ser principal, es muy difícil de lograr, puesto que la escuela conoce una larga tradición de desarrollo de una función reproductora de las relaciones de dominación. En definitiva, hay que emprender la enorme tarea de

transformar la escuela que trata de homogeneizar a los ciudadanos (seleccionando a unos e igualando al resto) en la escuela presidida por el lema «todos iguales, todos diferentes», resumen de una educación verdadera y radicalmente democrática.

Pero, ¿por dónde empezar?, ¿cómo contribuir desde la formación inicial de los maestros y maestras a esa metamorfosis de la escuela?. A continuación se señalan algunas pistas ya sugeridas por diversos autores, pero, previamente a ello, ha de afirmarse que las habilidades y competencias que se enumeran son objetivos que deben perseguirse en la formación inicial de todos los maestros y maestras, respetando la singularidad de las funciones atribuidas a cada puesto y evitando una actuación lamentable para una educación que pretenda ocuparse de la diversidad: la tendencia a considerar trabajo del especialista las dificultades más sencillas que se presenten (GINÉ, 1995, 7).

La formación para el trabajo en equipo

Diversos autores coinciden en señalar como una exigencia básica para que desde la escuela puede atenderse a la diversidad, el trabajo

en equipo del profesorado. El trabajo en equipo aparece descrito desde perspectivas diferentes: como necesidad de que el maestro trabaje en colaboración con otros profesionales -maestros especialistas, profesorado de apoyo, otros profesionales implicados en el trabajo con el alumnado de la escuela, etc- (GINÉ, 1988, 65), como la exigencia de una buena coordinación entre el profesor o profesora de apoyo y el profesorado de aula, sean tutores o especialistas (GARCÍA FERNÁNDEZ, 1995, 455), como la importancia de asegurar el trabajo coordinado del equipo educativo en general (MARTÍN, 1995, 299) o como la posibilidad ineludible de generar un conocimiento profesional compartido, de intercambiar experiencias con el resto del profesorado y de revisar problemas comunes de la enseñanza de todos los niños de la clase (FORTES, 1994, 115). También se describe como una buena disposición para trabajar en equipo o como una buena comunicación interna en los centros, que evite el individualismo exacerbado (BAUTISTA, 1993, 34). En cualquier caso la formación inicial de cualquier maestro debe garantizar unos fundamentos para el trabajo en equipo con otros maestros o con otros profesionales que puedan intervenir en la escuela (pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, ...).

La educación de las actitudes: el reto de la escuela de la diversidad

Por otra parte, es preciso el compromiso del profesorado con la utopía de la escuela de la diversidad. Esta implicación personal y profesional se contempla como la defensa de una determinada postura ideológica (FORTES, 1994, 114)-la integración es una cuestión ideológica y política mucho más que una cuestión técnica-, como un compromiso ético capaz de transformar el pensamiento pedagógico de los maestros, propiciando así una nueva visión de la escuela y de la sociedad (GUERRERO, 1995, 29), o como una dimensión ético-afectiva que pone en movimiento los recursos de la búsqueda del conocimiento y de la instrumentación tecnológica disponible (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988, 205). Es decir, no estamos ante un problema de formación técnica o cognitiva, sino que nos movemos en el terreno de la formación de actitudes y valores de los futuros maestros. MUÑOZ Y MARUNY (1992, 13) lo expresan así: «*El principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no son tanto los instrumentos didácticos necesarios como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado...*». Por lo tanto, los valores y las actitudes relacionados con la atención a la diversidad en la escuela deberían ser trabajados de forma sistemática y planificada.

Dentro de ese ámbito de educación de las actitudes de los maestros y maestras debería incluirse la formación en la disposición más adecuada ante la presencia en el aula de alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales. Esa formación ha de incidir en la consideración de la integración como un reto, como una provocación al desarrollo profesional del docente; es decir, la atención a la diversidad va a proporcionar la posibilidad de obtener un conocimiento profesional generado por la propia experiencia. Se trata, en definitiva, de considerar la presencia de la heterogeneidad en el centro escolar como un reto para el profesorado, un desafío que ha de servir como estímulo para el desarrollo profesional. Para ello es preciso trabajar en la formación de los futuros maestros y maestras hasta conseguir en ellos una autoconciencia profesional de «in-completitud» (FERNÁNDEZ PÉREZ,

1988, 205), característica de aquellos docentes que son capaces de imaginar algo más allá de lo dado. Se trata, pues, de combinar el realismo y el optimismo: el realismo para tener bien asentados los pies en el suelo, el optimismo para poner la mirada un poco más arriba. Esta actitud se relaciona con otra muy cercana: la de considerar cada jornada escolar como un momento de aprendizaje para el maestro, convirtiéndola en un desafío para sí mismo, en un afán de perfeccionamiento permanente. Con ello se evita la predisposición contraria que conduce al temor ante las situaciones educativas no previstas ni definidas con toda claridad, haciendo que el maestro se sienta inseguro y experimente ansiedad ante la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. La inseguridad del maestro le impulsa a eliminar los comportamientos imprevistos, a preocuparse primordialmente por el control y no por el desarrollo de los alumnos, a considerar a las personas diferentes en el aula como una masa, a procurar, en fin, comportamientos homogeneizadores y a perseguir que la acción docente se transforme en una sucesión de rutinas.

La formación inicial debe servir también para evitar una actitud muy peligrosa para el futuro del alumnado con necesidades educativas especiales: el talante «caritativo» de los maestros y maestras en la relación con estos niños, presidido por un sentimiento de piedad, de compasión, o incluso de lástima (WULF Y SCHARE, 1988, 16). Al final, los sesgos ideológicos llevan a que el maestro se preocupe por conseguir en estos niños, prioritariamente, hábitos de obediencia, de docilidad en el aula, de corrección en la conducta, de puntualidad, de aprendizaje de «contenidos sencillos», de utilización de la memoria mecánica o de tolerancia y acomodamiento ante las actividades repetitivas. Si este trabajo tiene éxito, el alumno o alumna con necesidades educativas especiales «desaparecerá» en el centro escolar, quedará disimulado y nadie se dará cuenta de la existencia de un niño «diferente».

Las consecuencias de la integración como ideología: el aprendizaje de la negociación y del coprotagonismo en el currículum

De lo que hasta ahora hemos afirmado se deduce la necesidad de formación en otra competencia realmente funcional: la capacidad de negociación con otros profesionales (FORTES, 1988, 115); puesto que la integración se asienta sobre bases ideológicas, se convierte en un escenario de disputa ideológica -aunque no se reconozca públicamente- en el que para avanzar hay que dialogar, llegar a determinados acuerdos, ir logrando consensos en aspectos básicos, ceder en cuestiones no fundamentales. Esta capacidad de negociación no hace más que completar la competencia del maestro para trabajar en equipo.

Si se repasan los principios que debe reunir el currículum para poder incluir a la diversidad del alumnado (GUERRERO, 1995, 28), nos encontramos con que es esencial la flexibilización del currículum, flexibilización entendida como potencialidad para adaptarse a las necesidades y a las diferencias de los niños y niñas y como creación de un marco que sirva de soporte a la innovación curricular. Otro principio sería el del trabajo cooperativo y participativo del alumnado (GARCÍA FERNÁNDEZ, 1995, 456), evitando así la creación de un clima competitivo y fomentando, en

cambio, un clima que proporcione seguridad al alumnado. El tercero de los principios es el principio de acomodación, que contemple en el proceso de planificación del currículum cuáles son las necesidades educativas del alumnado.

Estos principios se traducen en la conveniencia de incluir en la formación inicial contenidos o estrategias dirigidos a desarrollar en los futuros maestros y maestras no tanto su aptitud para consumir currículum, para desarrollar aquello que otros han decidido y diseñado, sino su capacidad de creadores y modificadores de currículum, su sentimiento de codiseñador -el otro protagonista del diseño del currículum es el alumnado- del currículum. Esta idea, que está muy clara en la teoría que rodea la actual Reforma de nuestro sistema educativo, no se muestra igual de evidente en la práctica cotidiana de nuestras escuelas. Asimismo, es preciso trabajar en el desarrollo de un talante profesional favorecedor de la cooperación y de un tipo general de comunicación, sea con el alumnado o con los colegas, que dentro de numerosos matices, suele tener rasgos comunes tales como naturalidad, actitud espontánea de servicio, ayuda y colaboración, ausencia de temores e inseguridades, cualidades todas ellas que facilitan la toma de contacto con las personas y la consideración de las mismas (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988, 206).

El maestro, un profesional que reflexiona

El perfil que se va dibujando con todas estas destrezas profesionales es el de un profesional que ha de servirse, inevitablemente, de la reflexión en la acción para, de ese modo, pensar en lo que está sucediendo y en lo que conviene realizar con la suficiente eficacia y rapidez para que la acción decidida sea operativa. Esto es aún más necesario por cuanto hay zonas indeterminadas de la práctica educativa que no pueden resolverse siguiendo las pautas dadas por el conocimiento sistemático o, por lo que, de otro modo, podemos llamar racionalidad técnica (SCHÖN, 1992, 20). En efecto, el alumno con necesidades educativas especiales aparece como un caso único, puesto que no hay deficiencias, sino alumnos con déficits (GARCÍA GARCÍA, 1986, 122); no se puede recurrir, desde la educación, al discurso del hándicap, a centrarse en lo que el alumno no tiene, sino que habrá que utilizar como soporte sus habilidades, adquisiciones y aprendizajes. Como quiera que el caso único queda fuera de las categorías de la teoría existentes, la situación no puede resolverse mediante la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén de las lecciones asimiladas sobre el conocimiento profesional; por lo tanto, puede decirse que esa situación «no viene en el libro». En muchas ocasiones, el maestro tendrá que enfrentarse a situaciones que encierran dentro de sí un conflicto de valores: ¿cómo conciliar las exigencias de atención a todo el alumnado con los requisitos de especial adecuación a las necesidades educativas de los más desfavorecidos en el aprendizaje?, ¿cómo ayudar a construir unas interacciones en el aula que favorezcan, al mismo tiempo, el crecimiento del nivel de competencia curricular del grupo-clase y el reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado?. Ante estas situaciones, el maestro no puede recurrir al libro de consulta; ha de utilizar su creatividad, su capacidad de valoración y de decisión.

Otras veces, como afirma SCHÖN (1992, 18) refiriéndose a los profesionales en general, los maestros se encuentran con situaciones problemáticas que no siempre se presentan como estructuras bien organizadas, sino como coyunturas desordenadas y poco definidas. Esto es particularmente cierto en los contextos educativos, contextos que se caracterizan por la interacción de un gran número de variables.

Por todo ello estas zonas indeterminadas de la práctica educativa -como las situaciones dominadas por la incertidumbre, el «caso único» o los conflictos de valores-, que resultan cruciales en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, muestran la necesidad de formar y potenciar la capacidad para la «reflexión en la acción», es decir, el aprendizaje de la acción, de la improvisación ante situaciones nuevas e impredecibles, el desarrollo de habilidades creativas y de resolución de problemas (TORREGO, 1994, 26). No se trata tanto de reforzar el conocimiento sistemático, preferentemente suministrado como científico, sino de proporcionar una fundamentación artística para el ejercicio profesional.

Junto a las competencias hasta ahora señaladas aparecen otras de gran relevancia y que forman parte de cualquier actividad de las denominadas «profesionales». Una actividad se define en términos profesionales por incluir en su formación dos tipos de conocimientos: unos específicos, directamente vinculados al ámbito de competencias propias al que han de aplicarse; y otros más amplios y genéricos que posibilitan una visión globalizadora dentro de la que insertar la profesión y proporcionan unas bases para hacer frente a cuantas eventualidades y problemas no previstos puedan surgir. Algunos autores sostienen que la especificidad (técnica, que no teórica) en la formación de los maestros y maestras la comparten conocimientos pedagógicos y psicológicos (con claro predominio de estos últimos), pero están ausentes los conocimientos amplios que una profesión requiere (ORTEGA, 1992, 19). Con esta situación el maestro queda subordinado, en el dominio intelectual, a otros profesionales que son los responsables de elaborar y proporcionarle los recursos de su oficio. Parece claro que la escuela de la diversidad pide a voces un maestro protagonista, no subordinado, y por ello habrá que afrontar la solución de este problema en la formación de los maestros, ya que, de no ser así, la práctica de la enseñanza corre el riesgo de ser -como el mismo Ortega denuncia- una especie de bricolage intelectual o, en el mejor de los casos, una semiprofesión y, cuando esto ocurre, el alumnado que corre más riesgos es el alumnado que es visto bajo la etiqueta de diferente, que en este caso es sinónimo de extraño.

Las últimas referencias que queremos traer sobre la formación inicial de todos los maestros y maestras afirman la necesidad de unos conocimientos básicos, al menos, en lo relacionado con la identificación de necesidades educativas especiales, de dificultades de aprendizaje, de circunstancias que favorecen el retraso escolar, de aspectos básicos de organización de la respuesta educativa y de determinados conocimientos oportunos para la elaboración y desarrollo de las adaptaciones curriculares (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 1993, 170). Estos conocimientos pueden encuadrarse en un ámbito más habitual para las Escuelas de Magisterio: el conocimiento sistemático, el saber específico.

La otra cara de la moneda: las barreras a la diversidad

Frente al panorama descrito hay otras características de la formación inicial que contribuyen a levantar una barrera que obstaculiza el camino a la escuela de la diversidad. Aquí sólo es posible hacer una mínima referencia a algunas de esas características:

- ♦ La máxima, dirigida al alumnado de Magisterio, y que según MARTÍN RODRÍGUEZ Y OTROS (1995, 287) es un resumen de los principios didácticos de la formación inicial que reciben: «*haz lo que digo, no lo que hago*». Como ellos señalan, es frecuente que la explicación de una Pedagogía activa, creativa, participativa, individualizadora se realice de manera meramente expositiva, dando «apuntes». Se dice una cosa, se hace otra.
- ♦ La pasividad y la rutina que han tomado asiento en los centros de aprendizaje y formación hasta apoderarse del alumnado; el alumnado ha aprendido bien su oficio de alumno: callar, memorizar y reproducir los conocimientos correctos. Nos encontramos así ante un eclipse total de la riqueza que puedan proporcionar las diferencias individuales.
- ♦ La incoherencia que supone la masificación de la formación de los futuros educadores; la educación sólo es educación cuando se preocupa por individualizar, por conocer -para tenerlas en cuenta- las diferencias individuales. En muchas ocasiones los que hablamos de diversidad, desconocemos casi todo de nuestro alumnado.
- ♦ La poca presencia de la educación en valores, de la formación de actitudes, de la enseñanza de habilidades, en los centros de formación inicial, no se sabe bien si por creer que estos elementos poco pueden aportar a la formación de los maestros, por la dificultad de la evaluación de estos

aprendizajes o por seguir con una tradición de ignorancia de estos contenidos.

- ♦ La desconexión entre las Escuelas de Magisterio y los colegios. Ambos parecen ignorarse. A la mente de los maestros en ejercicio no vienen las Escuelas de Magisterio cuando se habla de formación.
- ♦ La configuración y la disposición espacial de los centros donde se desarrolla la formación, repletos de barreras arquitectónicas, de espacios cerrados y rígidos que invitan a una única opción organizativa.
- ♦ La excesiva tendencia a la especialización en parte del profesorado y del alumnado. Se remarca la importancia de los contenidos diferenciadores de la propia especialidad: música, educación física, etc. Parece como si estuviese actuando ya una frustración por tener que ser maestro, y no músico, por ejemplo.
- ♦ La organización de las Prácticas, que no se suele centrar en el diseño de un proyecto conjunto de las mismas entre la Escuela de Magisterio y los colegios, y que no fomenta que las observaciones realizadas en el aula se incorporen a la reflexión y a la discusión en clases teóricas.
- ♦ Otras barreras vienen dadas por ciertas incoherencias organizativas que pueden parecer secundarias, pero que no lo son. Ejemplo de ello pueden ser cuestiones como la ubicación en primero de Magisterio de la asignatura «Dificultades de Aprendizaje y Necesidades Educativas», sin una mínima aproximación a conocimientos pedagógicos previos.

Estos escollos y muchos otros deberán ser superados si no queremos renunciar al eje vertebrador del proceso de enseñanza y al principal indicador de calidad de la misma: la atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas

- BAUTISTA, R. (1993). Una escuela para todos: la integración escolar. En *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- FERNANDEZ GONZALEZ, G. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- FORTES, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Málaga: Aljibe.
- GARCIA FERNANDEZ, J. (1995). Investigación-acción como estrategia de formación inicial y permanente del profesorado para la integración escolar de alumnos con n.e.e. En *Teoría Crítica e Investigación-Acción*. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid.
- GARCIA GARCIA, E. (1986). *La integración escolar: aspectos psicossociológicos*. Madrid: UNED.
- GINE, C. (1988). Formación inicial: la educación especial. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161, Barcelona.
- GINE, C. (1995). Tendencias actuales y futuras en la educación especial: nuevos retos para los profesionales. En *Aula de Innovación Educativa*, nº 45, Barcelona.
- GUERRERO, J. F. (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- MARTIN, E. (1995). Práctica docente y prevención de dificultades. En *Aula de Innovación Educativa*, nº 45, Barcelona.
- MUÑOZ, E. y MARUNY, L. (1992). Respuestas escolares. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 212, Barcelona.
- ORTEGA, F. (1992). Unos profesionales en busca de profesión. En *Educación y Sociedad*, nº 11, Madrid.
- RODRIGUEZ, M. y otros (1995). La unión dialéctica entre teoría y práctica como principio didáctico para formar a los futuros maestros. En *Teoría Crítica e Investigación-Acción*. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- TORREGO, L. (1994). Metodología educativa en el proceso de aprendizaje. En II Seminario Español EDTNA/ERCA. Valencia: EDTNA/ERCA.
- WULF, K. y SCHARE, B. (1986). El debate sobre la normalización. En *Siglo Cero*, nº 105, Madrid.

Dirección del autor: _____

LUIS TORREGO EGIDO

Universidad Autónoma de Madrid
Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

TORREGO EGIDO, Luis (1997). La escuela de la diversidad: Algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ayl-ee.htm>].