

HACIA UN NUEVO MODELO DE EDUCACION ESPECIAL: LA FORMACION DEL PROFESORADO Y EL TRABAJO EN EQUIPO COMO ASPECTOS CLAVE PARA EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

VICENTE MATIA PORTILLA

RESUMEN

La Educación Especial ha ido evolucionando en sus planteamientos, hasta llegar a una nueva concepción, centrada no tanto en la descripción de los sujetos como en la RESPUESTA que el Sistema Educativo debe arbitrar para posibilitar a los alumnos su acceso al currículum. Este nuevo enfoque nos sitúa ante un nuevo Modelo, que asume la diversidad como factor inherente al propio hecho educativo, y cuya puesta en práctica sólo será posible si se adoptan una serie de medidas, destacándose, entre otras, la habilitación de cauces para la formación del profesorado y el compromiso de éstos para asumir una tarea colectiva, es decir, un trabajo en equipo.

ABSTRACT

The Special Education has improved the approach to achieve new prospectives. This prospective is centered in the answer that the Educational System must provide to the students their access to the Curriculum. In this way, we are facing a new model, wich assumes the diversity as an answer. In order to achieve these goals, a teacher training improvement is required as well as the compromise to assume a collective task, e. g., working collectively as a teaching team.

PALABRAS CLAVE

Educación Especial, Diversidad, Necesidades Educativas Especiales, Formación del Profesorado, Trabajo en Equipo.

KEYWORDS

Special Education, Diversity, Special Education Needs, Teacher training, Team teaching.

1. INTRODUCCION

En los últimos tiempos, la Educación Especial ha experimentado una espectacular evolución. Desde que, en el año 1970, la Ley General de Educación (Arts. 49 y ss.) considerara a ésta como una modalidad del Sistema Educativo, se han venido produciendo una serie de avances en su concepción, que han ido haciendo posible una paulatina modificación en sus planteamientos, hasta llegar a la configuración de un nuevo concepto de Educación Especial, basado más en las características que el propio Sistema debe reunir que en las condiciones personales del sujeto. Esta nueva visión nos sitúa ante un modelo educativo diferente, que, para poder desarrollarse, deberá ir acompañado de la puesta en marcha de una serie de medidas, entre las que destacamos la necesidad de formar al

profesorado y la exigencia de que se inicien procesos de trabajo en equipo dentro de los centros.

2. HACIA UN CAMBIO DE CONCEPTOS: DE LA EDUCACION SEGREGADA A LA EDUCACION INTEGRADA

Tradicionalmente, la Educación Especial se ha venido considerando como una modalidad educativa destinada a las personas que, debido a sus deficiencias o inadaptaciones, no podían ser educadas en la escuela ordinaria. En la base de esta concepción se situaba la supuesta homogeneidad de los grupos a la hora de organizar la enseñanza, de modo que todos aquellos que no se adaptaban a su grupo-clase eran diagnosticados como "deficientes" o "inadaptados", separados de la escuela ordinaria y llevados a Centros Especiales, donde se les daba una educación diferente y paralela a la de los denominados niños "normales". Por otra parte, este planteamiento ha llevado a la sociedad a etiquetar a las personas "deficientes", con las consiguientes consecuencias negativas que ello comporta, ya que este diagnóstico llevaba implícito una serie de prejuicios y estereotipos que contribuían a conformar actitudes que luego se han ido objetivando en conductas e interacciones reales con estos sujetos (FIERRO, 1988); así, ante un diagnóstico de estas características, lo más frecuente ha sido pronosticar lo que una persona sería o no capaz de hacer, dando por sentado que la condición de deficiencia va indisolublemente unida a la absoluta imposibilidad de desarrollo.

Sin embargo, en los últimos años, se han experimentado una evolución en la sociedad y unos avances en la investigación educativa, que han ido poniendo de manifiesto que ese modo de entender la Educación Especial no era ni el más adecuado ni el más conveniente, y ello por varias razones:

- En primer lugar, porque no es cierto que exista homogeneidad dentro de un determinado grupo-clase. "No podemos homogeneizar a los individuos bajo el nombre común de alumnos, o la clase o el grupo. La clase, el grupo, no existen. Existen niños y niñas, los adolescentes y jóvenes con nombres y apellidos" (ALBERICIO, 1991, 24).
- En segundo lugar, porque tampoco se puede afirmar rotundamente que deficiencia y capacidad de desarrollo vayan inseparablemente unidas; es decir, el hecho de que exista una determinada dificultad o deficiencia, no significa necesariamente que la persona que la padece pueda desarrollarse hasta un límite y se detenga en su desarrollo a partir de él; o, si existe ese límite, nadie sabe dónde está. Por tanto, no consideramos oportuno que las personas con deficiencias o minusvalías sean etiquetadas y que, en torno a ellas, se hagan pronósticos acerca de los aprendizajes que podrán alcanzar.
- En tercer lugar, porque el avance social al que nos referíamos ha ido haciendo posible que cada vez se consigan mayores conquistas en el terreno de los derechos individuales de las personas, llegando a aceptarse la igualdad de derechos para todos y el derecho a que todos reciban de la comunidad los mismos servicios, también las personas deficientes.

Las consideraciones precedentes han ido sentando las bases de una filosofía más integradora, haciendo evolucionar el concepto de "Educación Especial", desde su tradicional postura segregadora, hacia fórmulas de mayor integración. En el origen de esta evolución se situaría lo que conocemos como *Principio de Normalización*, aparecido en Dinamarca a finales de los años 50 y extendido, en la década de los 70, entre los países de Europa y Norteamérica. Según este principio, todas las personas deben disfrutar de una vida tan normal como sea posible; esto implica la necesidad de que se pongan a disposición de todas las personas deficientes "unas condiciones y unas formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigentes en cada modelo de sociedad concreto y, por ende, a las condiciones de la escolaridad básica y obligatoria para todo sujeto" (MOLINA, 1985, 563). Ahora bien, esto no debe entenderse como una pretensión de que las personas deficientes se conviertan en personas normales; quiere decir, más bien, que estas personas deben ser aceptadas tal y como son, con sus diferencias, reconociéndoles los mismos derechos que a los demás y ofreciéndoles los servicios pertinentes para que puedan desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible (BAUTISTA, 1991). Supone, por tanto, el *reconocimiento de sus derechos y el respeto a sus diferencias individuales*.

El principio de normalización se ha concretado, a nivel educativo, en la aplicación de otro principio: el de Integración Escolar; significa éste que las personas deficientes deben ser educadas dentro del mismo ambiente escolar que se les brinda a las personas consideradas normales, es decir, en el marco de la escuela ordinaria.

En nuestro país, este cambio de posturas comienza a hacer su aparición en el año 1978. La Constitución española reconoce el derecho de todos a la educación (Art. 27), y establece, entre otros aspectos, que los poderes públicos deberán ejercer una política de integración en favor de las personas deficientes (Art. 49). Ese mismo año, el PLAN NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL, propone la aplicación de los Principios de Normalización, Integración, Sectorización e Individualización, como punto de partida para abordar el tratamiento que debe darse a las personas deficientes. Cuatro años más tarde, estos principios son dotados de reconocimiento legal, mediante su inclusión en la LEY DE INTEGRACION SOCIAL DE MINUSVALIDOS, de 1982, que dispone la integración de los minusválidos en el sistema ordinario de la educación general (Art. 23.1), planteando la escolarización en Centros Específicos solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible (Art. 27). El desarrollo de esta Ley se concreta, en el ámbito educativo, en la aprobación de un Real Decreto, de 6 de marzo de 1985, de Ordenación de la Educación Especial, en el que se considera a ésta como parte integrante del Sistema Educativo ordinario (Art.1), superando así la dicotomía entre Educación Ordinaria y Educación Especial, y se plantea la adaptación del sistema pedagógico ordinario como medio para facilitar al alumno disminuido o inadaptado su proceso educativo (Art. 17.1). Este Decreto sienta las bases del denominado "Programa de Integración", que empezaría a aplicarse a partir del curso 1985/86, y cuya regulación se ha plasmado en la publicación de sucesivas Ordenes Ministeriales dictadas anualmente por el Ministerio de Educación.

De este modo, se ha llegado a la configuración de un nuevo panorama en el campo de la Educación Especial, que, de modo progresivo, ha ido abandonando sus posturas más segregadoras en favor de unos enfoques cada vez más integradores. Se ha pasado, por tanto, de la habilitación de una educación "segregada" para las personas deficientes, a la puesta en marcha de una educación "integrada" para estos sujetos.

3. UN NUEVO AVANCE: DE LA EDUCACION INTEGRADA AL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Ultimamente, se ha constatado que el planteamiento de una educación integrada suponía, efectivamente, una importante mejora en la atención a los alumnos deficientes; sin embargo, también se constataba que esto todavía no era suficiente. Porque es verdad que la integración se ha extendido cada vez más y ha llegado a acoger a un mayor número de sujetos, que las escuelas han contado con más y mejores medios para atender a estos alumnos, y que la sociedad ha experimentado un importante cambio de actitudes hacia estas personas. Pero es cierto, también, que a estos alumnos se les ha seguido clasificando, "etiquetando", y que se les ha administrado una educación diferente a la ordinaria, en función de su deficiencia. Es verdad que la Educación Especial ha empezado a considerarse como una parte del sistema educativo ordinario, pero también es cierto que se han seguido manteniendo bajos niveles de expectativas con respecto a estos sujetos, que se ha mantenido la consideración de que el alumno debía estar a la altura de la escuela (y no al revés), y que, en consecuencia, se han seguido planteando, de hecho, propuestas curriculares diferenciadas.

Se hacía necesario, pues, continuar avanzando en la búsqueda de fórmulas mediante las cuales los alumnos fueran tratados en función de sus necesidades, y no por sus atribuciones de normalidad o deficiencia; se buscaba, en definitiva, la articulación de una escuela capaz de dar respuesta a las diferencias individuales de los alumnos.

Esta nueva perspectiva se ve alentada con la aparición, en el año 1978, del informe WARNOCK, en el que se introduce un nuevo concepto: el de "Necesidades Educativas Especiales", que remite a las ayudas pedagógicas que la escuela deberá proporcionar al alumno para posibilitar su progreso escolar. Desde esta óptica, puede decirse que se ha producido un cambio radical en la orientación de la Educación Especial, por cuanto ésta ya no va a plantearse en función de una clasificación de las deficiencias, sino en virtud de las necesidades educativas que un alumno pueda encontrar para acceder a la educación. Las necesidades educativas -apunta COLL (1991)- designan las actuaciones pedagógicas que deben ponerse en marcha para que los alumnos puedan acceder al Currículum. "Todos los alumnos tienen, por definición, Necesidades Educativas; hay, sin embargo, dos tipos de Necesidades Educativas: las que son compartidas por todos los alumnos y las que son específicas de cada alumno. Las Necesidades Educativas Especiales son las Necesidades Educativas específicas, fruto de las características diferenciales del alumno, que es imprescindible satisfacer para asegurar su acceso al Currículum" (COLL, 1991, 157). Para satisfacerlas, recurriremos a las Actuaciones Pedagógicas Especiales, que tendrán un carácter adicional o complementario.

Esta idea de "Necesidades Educativas" nos remite a un concepto de Educación Especial mucho más relativo, donde lo importante no es que un alumno padezca o no determinada deficiencia, sino la interacción que éste mantenga, en un momento dado, con el Currículum escolar; así, diremos que un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales "si se le aprecian dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades" (ECHEITA, 1988, 9).

Pero, sobre todo, nos remite a un concepto de Educación Especial mucho más realista, es decir, más vinculado al ámbito educativo, ya que, "a diferencia de otros conceptos, como minusvalía, deficiencia, disminución, retraso en el desarrollo, etcétera, conceptos, a veces etiológicos, otras veces meramente descriptivos, pero referidos a realidades de orden biológico, social o cultural, el concepto de necesidades educativas

especiales se sitúa directamente en el núcleo mismo de lo que es la educación, de lo que ha de ser la práctica docente" (FIERRO, 1991, 12).

Las necesidades educativas especiales nos remiten, en último término, a un nuevo concepto de Educación Especial, entendida ésta como el conjunto de Actuaciones Pedagógicas Especiales que se llevan a cabo, de forma temporal o permanente, para satisfacer las Necesidades Educativas de los alumnos y facilitar de este modo su acceso al currículum (COLL, 1991).

4. EL TRATAMIENTO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Esta nueva visión de la Educación Especial aparece en un momento en que el Sistema Educativo se encuentra en proceso de Reforma. El Ministerio de Educación acoge favorablemente estos planteamientos, y los incorpora a la estructura que ha de configurar el nuevo Sistema. De acuerdo con ellos, la Reforma propone un nuevo Modelo, en el que introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales, con el que, partiendo de la base de que todos los alumnos necesitan determinadas ayudas pedagógicas para lograr la consecución de los fines de la educación, pretende designar otro tipo de ayudas más específicas que, de modo complementario, podrían ser necesarias para determinados alumnos. Así entendida, la Educación Especial se plantearía como un aspecto educativo centrado, no tanto en la descripción o clasificación de las personas, sino más bien en la RESPUESTA que el Sistema Educativo debe proporcionar a los alumnos para que puedan alcanzar un máximo nivel de desarrollo; y todo ello dentro de un ambiente que, de acuerdo con los Principios de Normalización e Integración, deberá ser lo menos restrictivo posible. En este sentido se pronuncia la LOGSE, cuando establece que "el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, *dentro del mismo sistema*, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos" (Art. 36.1).

Este nuevo Modelo lleva implícitos una serie de importantes cambios, que será preciso analizar, para poder establecer las implicaciones que de ellos se derivan:

- En primer lugar, planteamos la necesidad de que sean los Centros ordinarios los encargados de proporcionar la respuesta educativa adecuada a las necesidades de cada uno de sus alumnos; también a las necesidades especiales, siempre que a éstas se les pueda dar la atención necesaria en el seno de dichos centros. Supone esto la exigencia de contar con nuevas estructuras organizativas y de disponer de un mayor número de recursos, tanto materiales como humanos. Los Centros de Educación Especial, por su parte, quedarán reservados únicamente para la escolarización de los alumnos cuyas necesidades no puedan ser atendidas por un Centro Ordinario. (LOGSE, Art. 37.3).
- En segundo lugar, vemos también necesario que, cualquier acción educativa que se realice, sea abordada desde la perspectiva de un único marco curricular; este marco deberá ser común para todos, de modo que el tratamiento a la diversidad de los alumnos se objetive mediante la realización de Adaptaciones Curriculares. Las Adaptaciones Curriculares pueden ser definidas como "acomodaciones o ajustes de la oferta educativa común, plasmada en el Proyecto Curricular de Centro, a las

necesidades y posibilidades de cada alumno" (C.N.R.E.E., 1988, 75. Citado por BAUTISTA, 1991).

- En tercer término, constatamos que la responsabilidad última del tratamiento a las necesidades educativas de los alumnos recae sobre la figura del profesor-tutor, que se convierte en el eje principal sobre el que debe girar la articulación de la respuesta educativa que deberá brindarse a los mismos. "La responsabilidad no debe desplazarse del tutor a los distintos profesionales sino que, al contrario, éstos deben colaborar con aquél, de acuerdo con la propuesta curricular, en un auténtico trabajo interdisciplinario" (MEC, 1989, 165). De este modo, el profesor tutor tendrá que asumir la diversidad de los alumnos como algo inherente a la propia tarea educativa, y actuar conforme a ello a la hora de planificar su acción docente.

5. LAS IMPLICACIONES: LA FORMACION DEL PROFESORADO Y EL TRABAJO EN EQUIPO COMO ASPECTOS RELEVANTES

Evidentemente, si se quiere que el Modelo de Educación Especial que hemos llegado a definir se sitúe en el terreno de lo real, los cambios a los que acabamos de referirnos implicarán, en la práctica, la puesta en marcha de una serie de medidas, cuyo desarrollo deberá ser vehementemente impulsado por las Administraciones Educativas; de otro modo, correríamos el riesgo de que ese planteamiento se quede en una bonita declaración de intenciones, situada, más bien, en el terreno de lo utópico.

Hemos establecido ya la necesidad de que los Centros docentes habiliten nuevas fórmulas para organizar la tarea educativa; y de que dispongan de mayores recursos, tanto humanos como materiales, que les permitan dar una respuesta adecuada a las necesidades de sus alumnos.

Existen, sin embargo, otros dos aspectos que consideramos especialmente importantes, y que requieren, por tanto, un tratamiento diferenciado: la formación del profesorado y el trabajo en equipo.

5.1. La Formación del Profesorado

Son muchos los autores que defienden que cualquier intento de renovar la escuela debe ir acompañado de los correspondientes procesos de formación del profesorado (COLL, 1986; WARNOCK, 1978; MOLINA, 1987; ORTIZ, 1988; CASANOVA, 1989; MEC, 1989). Y es que este aspecto constituye un factor de excepcional importancia; máxime cuando esa renovación apunta hacia la consecución de un Modelo como el que nos ocupa, ya que es el profesorado quien deberá asumir la mayor responsabilidad a la hora de llevar a la práctica este planteamiento teórico. "Los profesores son un recurso esencial del currículo, no sólo por la importancia de sus técnicas profesionales en el currículo enseñado, sino también por el tipo de personas que son y su contribución al currículo escolar planificado y oculto. Es dudoso que un currículo tenga éxito si el grupo de profesores que han de enseñarlo no posee las técnicas o las cualidades personales requeridas" (BRENNAN, 1990, 137).

Compartimos, por tanto, la idea de que la formación del profesorado es fundamental para que la escuela pueda dar la adecuada respuesta a la diversidad de sus alumnos. Creemos, sin embargo, que dicha formación debe abordarse desde un enfoque diferente al tradicional y con una amplitud de miras que supere un planteamiento meramente técnico, ya que deberá tener en cuenta una serie de presupuestos:

- Debe ampliar su contenido y llegar a todos los profesores. "Para el profesorado ordinario, la condición mínima e indispensable que habría de darse es el dotarle de unas bases científicas acerca de lo que son los distintos tipos de niños disminuidos y acerca de lo que debe ser una educación seria de dichos sujetos" (MOLINA, 1985, 589). Efectivamente, si hemos establecido que todas las personas deben ser educadas, siempre que sea posible, en los centros y aulas ordinarios, es evidente que cualquier Maestro deberá tener una formación específica en Educación Especial que le ayude a dar respuesta a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.
- Debe cambiar su orientación. Partimos de la base de que "el profesional competente actúa reflexionando en la acción" (PEREZ GOMEZ, 1988, 143). Por ello su formación no debe limitarse exclusivamente a la adquisición de conocimientos técnicos en materia de Educación Especial, sino que deberá tender al desarrollo de actitudes autoreflexivas, pues sólo de este modo los profesores podrán asumir la diversidad como algo inherente a su realidad educativa.
- Debe incrementar su extensión, es decir, abarcar tanto los procesos de formación inicial como los de formación permanente y de reciclaje profesional.

5.1.1. La formación Inicial

De conformidad con los presupuestos antedichos, sería necesario que los nuevos Planes de Estudio para la formación inicial del profesorado contemplaran la existencia de una serie de asignaturas de Educación Especial. Sin embargo, el Real Decreto 1440/ 1991, en el que se aprueban los nuevos Títulos para la formación de los futuros Maestros, asigna un espacio de troncalidad de tan sólo 8 créditos para este cometido. Consideramos que esto es, a todas luces, insuficiente, dado el gran porcentaje de alumnos con dificultades de aprendizaje que deberán ser atendidos por estos profesores (MOLINA, 1991). Por ello, entendemos que serán las Universidades, dentro de su ámbito de autonomía, las que deberán poner remedio a esta situación, asignando, en sus Planes de Estudio, algún otro espacio que haga posible el desarrollo de estas materias.

Por otra parte, insistimos en la necesidad de que la formación sea planteada desde una perspectiva diferente, modificando sus métodos y sus procedimientos, al objeto de que el futuro profesor se forme en estrecho contacto con la práctica educativa, pues sólo la observación y la reflexión sistemática sobre esa práctica le conducirán a encontrar mecanismos para mejorarla y a hallar respuestas a los múltiples interrogantes que la diversidad lleva consigo. Esto nos lleva a considerar también la conveniencia de que las Universidades introduzcan los "Métodos de Investigación en Educación" como asignatura obligatoria en todas las especialidades de formación del profesorado.

5.1.2. La formación permanente

Cuanto hemos establecido sobre la formación inicial sería igualmente aplicable a la formación permanente. Son muchos los profesores en ejercicio que tendrán que incorporar el tratamiento a la diversidad dentro de sus aulas. Para ello deberán poseer una mínima

formación acerca de lo que son las necesidades educativas especiales, de su origen y tratamiento; también necesitarán tener unos conocimientos didácticos y organizativos que les ayuden a afrontar la nueva situación de sus aulas. Pero, sobre todo, deberán manifestar actitudes favorables ante las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y respetar sus diferencias; pues de nada sirve que tengan todos los conocimientos necesarios en materia de Educación Especial si, en su fuero interno, no están dispuestos a dar a estos alumnos la oportunidad de acceder al currículo, realizando, para ello, las adaptaciones que sean pertinentes.

En este sentido, los procesos de formación permanente del profesorado tienen que comenzar por el logro de un cambio de actitudes, cuando ello sea preciso; luego, deben tender a la consecución de estos objetivos: por un lado, reciclar a estos profesores, dotándoles de los conocimientos que les son necesarios; por otro, contribuir al perfeccionamiento continuo de los mismos; por último, conseguir que los docentes aprendan a comprender su propia realidad y a reflexionar sobre ella, con el fin de mejorarla. Defendemos, por tanto, un modelo de formación permanente basado, no sólo en los conceptos teóricos, sino también en la investigación sobre la propia práctica docente, es decir, en la investigación *en* y *sobre* la acción. Naturalmente, para que esto pueda darse, será conveniente adoptar medidas tendentes a que esta formación permanente pueda desarrollarse en los propios Centros donde los profesores realizan su actividad, es decir, a través del contacto directo con su propia realidad.

5.2. El trabajo en equipo

El trabajo en equipo constituye, quizás, el aspecto más importante para hacer efectivo el tratamiento a la diversidad en la escuela. Dos aportaciones contribuyen a fundamentar esta aseveración.

Por un lado, hemos defendido un modelo de formación del profesorado basado en la reflexión sistemática sobre la propia práctica docente, es decir, en la habilitación de procesos de investigación-acción. Ahora bien, esto implica la necesidad de que exista un trabajo de equipo, ya que el desarrollo de tales procesos debe inscribirse siempre en un contexto en el que se produzca una participación "activa" y "colaborativa" por parte de los docentes (CARR y KEMMIS, 1988, 164).

Por otra parte, es claro que la educación de un alumno no es competencia de un profesor sólo, sino del conjunto de ellos que desarrollan su actividad en el centro; "es responsabilidad de toda la escuela, no la de profesor a profesor individualmente, dar respuesta a las necesidades educativas, especiales o no, de sus alumnos (ECHEITA, 1988, 14). Es, por tanto, el centro, la escuela, el punto de partida y de referencia obligado a la hora de plantear la tarea educativa.

En consecuencia, puede decirse que "la acción educativa de un centro es siempre resultado de la labor colectiva de un grupo de profesores. Para garantizar que tal labor, además de colectiva, sea eficaz se ha de establecer un sistema de responsabilidad compartida por todo el equipo docente" (ALBERICIO, 1991, 33). Desde esta óptica, consideramos que la diversidad debe ser asumida por todos los profesores del centro; entendemos que éstos deben consensuar en un Proyecto las líneas generales en las que ha de basarse el tratamiento a las necesidades educativas especiales de los alumnos, y que tienen que buscar fórmulas para que la acción de cada uno de ellos esté debidamente coordinada con la del resto. Porque

no tendría ninguna utilidad que, ante un mismo alumno, unos profesores actuaran de una determinada manera y otros profesores de otra; esto sólo serviría para provocar el desconcierto en el alumno, con los consiguientes perjuicios que se le causarían, tanto de índole personal como a nivel educativo, y cuyas consecuencias serían incalculables.

Hemos justificado, pues, la necesidad de que en los centros exista un trabajo de equipo. Sin embargo, creemos que un verdadero trabajo en equipo sólo será posible si los profesores se sienten plenamente integrados en el centro, y si hacen suyo el Proyecto educativo que en él se desarrolla; y pensamos que esto, a su vez, dependerá de que los docentes disfruten de unas mínimas condiciones de permanencia estable en su trabajo. Por ello, consideramos que la Administración educativa debe adoptar las medidas pertinentes, con vistas a posibilitar la estabilidad del profesorado en los centros.

6. A MODO DE CONCLUSION

La evolución científica y social que nuestro país viene experimentando en los últimos treinta años, nos ha llevado a la configuración de un nuevo modelo de Educación Especial, cuya acción se sitúa en el tratamiento a las necesidades educativas especiales de los alumnos (más que en la descripción y catalogación de sus deficiencias), para facilitarles, de este modo, su acceso al currículum. Se trata, por tanto, de un modelo centrado en la *respuesta* que el Sistema Educativo debe arbitrar para afrontar la diversidad de los alumnos, proporcionándoles la educación que necesitan dentro de un ambiente lo menos restrictivo posible.

Lógicamente, para que esta nueva concepción pueda ser llevada a la práctica escolar, se requiere la habilitación de una serie de medidas que pongan a nuestro Sistema Educativo en condiciones de poder articular esa respuesta. Así, junto a la flexibilización de las estructuras organizativas de los centros y a una mayor dotación de recursos humanos y materiales para los mismos, surge, como condición primera y fundamental, la necesaria tarea de formación del profesorado, de modo que éste pueda asumir la diversidad de sus alumnos como factor inherente a su propia práctica docente. En un segundo lugar, no menos importante que el anterior, se situaría la exigencia de poner en marcha fórmulas conducentes al desarrollo de procesos de trabajo en equipo entre el profesorado de los centros.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBERICIO, J. J. (1991): *Educación en la diversidad*. Madrid, Bruño.
- BAUTISTA, R. (Coord.). (1991): *Necesidades educativas especiales. Manual teórico práctico*. Málaga, Aljibe.
- BRENNAN, W. R. (1990): *El currículum para niños con necesidades especiales*. Madrid, MEC/ Siglo XXI
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CASANOVA, M. A. (1989): "La Integración educativa". En *Revista Cáritas*, Nº 291, Octubre 1989. Madrid, Cáritas Española, pp.15-26
- COLL, C. (1986): "Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar". En *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, pp. 10 - 27.
- COLL, C. (1991): *Psicología y Currículum*. Barcelona, Paidós. (Existe una edición anterior: Editorial Laia, 1987).

CONSTITUCION ESPAÑOLA. 1978.

ECHEITA, G. (1988): "Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre su formación permanente". En *Las Adaptaciones Curriculares y la Formación del Profesorado: Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, pp. 5 - 22.

FIERRO, A. (1988): "La persona con retraso mental". En OCHAITA et al. *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid, MEC/Popular.

FIERRO, A. (1991): "Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma Educativa: El horizonte de la Secundaria". En *Revista Siglo Cero*, Nº 135, Mayo- Junio 1991. Madrid, Federación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales, pp. 12 - 22.

LEY 14/ 1970, de 4 de Agosto, GENERAL DE EDUCACION Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA.

LEY 13/ 1982, de 7 de Abril, DE INTEGRACION SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS.

LEY ORGANICA 1/1990, de 3 de Octubre, DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.

M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Centro de Publicaciones.

MOLINA, S. (1985): "Educación Especial Integrada". En SAEZ BARRIO, O.(Dir.). *Organización Escolar*. Madrid, Anaya, pp.556-598

MOLINA, S. (1987): *Integración en el aula del niño deficiente. El Programa de Desarrollo Individual*. Barcelona, Graó.

MOLINA, S. (1991): "La formación de los futuros maestros: especialidad 'Educación Especial' ". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 12, Septiembre/ Diciembre 1991. Zaragoza, AUFOP, pp. 157 - 166.

ORTIZ, M. C. (1988): *Pedagogía Terapéutica. Educación Especial*. Salamanca, Amarú.

PEREZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Actas del II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, pp. 128 - 148.

REAL DECRETO 334/ 1985, de 6 de Marzo, DE ORDENACION DE LA EDUCACION ESPECIAL.

REAL DECRETO 1440/ 1991, de 30 de Agosto, POR EL QUE SE ESTABLECE EL TITULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE MAESTRO, EN SUS DIVERSAS ESPECIALIDADES, Y LAS DIRECTRICES GENERALES PROPIAS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS CONDUCENTES A SU OBTENCION.

VV. AA. (1978): *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid, Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

WARNOCK, M. (1978): "Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial". En *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 1987. Madrid, Centro de Publicaciones MEC, pp. 45 - 73.