

¡No sé qué hacer con estos niños!

Reflexiones en torno a la formación inicial de las maestras y maestros en Atención a la Diversidad

Pilar García Rodríguez

Juan Ramón Jiménez Vicioso

Emilia Moreno Sánchez

Universidad de Huelva

En este trabajo se presenta una reflexión sobre la formación inicial de maestros y maestras tomando como referencia las exigencias que plantea la escuela comprensiva. En primer lugar, se presenta una propuesta de formación inicial del profesorado, poniendo el acento en la funcionalidad de los aprendizajes para analizar y responder a la diversidad del alumnado existente en las aulas. Posteriormente, se plantean algunos requerimientos específicos del sistema educativo actual. Por último, se revisan los Planes de Estudio de la Diplomatura de Maestro/a en la Universidad de Huelva, aportándose algunas alternativas posibles en aras a poder responder al reto que exige la diversidad.

This work shows a reflection on initial training of teachers taking into account the requirements of comprehensive school. Firstly, it is showed a proposal of initial training of teachers, putting the emphasis in the functional character of learnings to analyse and answer to the diversity of students in the classroom. Secondly, some specific requirements are raised to the current educational system. Later, the Educational Plans of Teacher Studies in the University of Huelva are revised, contributing with some possible alternatives to try to answer to the challenge of diversity.

1. Formación inicial del profesorado y Atención a la Diversidad

La orientación y sentido del currículum de la formación inicial del profesorado constituyen motivo de preocupación permanente de todas aquellas personas interesadas por la calidad de la enseñanza y su repercusión social.

La formación del profesorado debe preparar a los/as docentes para «elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en el alumnado y que logre un pensamiento-acción innovador»

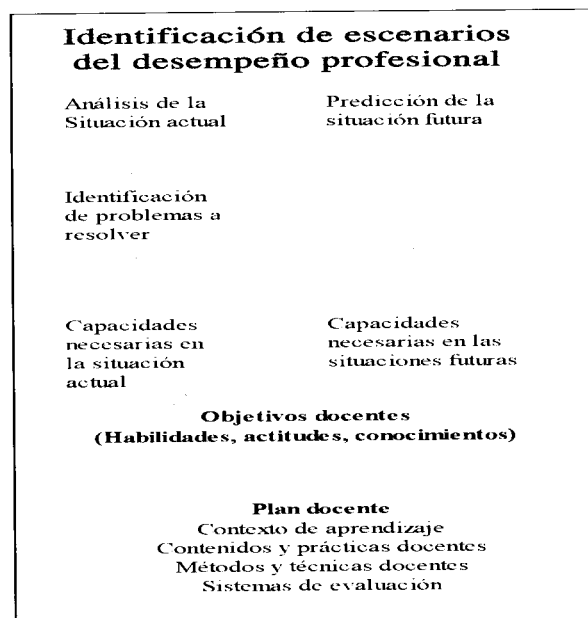
(Medina y Domínguez, 1989: 87). Además, debe ofrecer respuestas a los problemas y a las dificultades que se plantean en el aula. Partirá, por tanto, de las necesidades concretas percibidas por quienes enseñan en el ejercicio de su profesión. En este sentido, parece claro que, como profesionales y como miembros de las instituciones de enseñanza, los educadores y educadoras, tenemos la necesidad y la responsabilidad de abordar problemas reales y cotidianos (Vélez y Moreno, 1997).

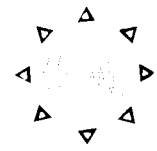
Esta perspectiva parece coincidir con la preocupación manifestada por los futuros maestros y maestras. De hecho, cuando en los primeros días de clase preguntamos a nuestro alumnado de la Diplomatura de Maestro/a qué es lo que más les inquieta de su futuro desempeño como docentes, la mayoría de las respuestas están referidas a su preocupación por no saber enseñar y/o dar respuesta a las necesidades de los niños y las niñas.

«Lo que más me angustia de mi futuro como educadora es no ser capaz de enseñar a los niños y que no aprendan. También encontrarme con algún niño con problemas y no saber qué hacer con él» (Estudiante de 1º de Magisterio, Especialidad Educación Infantil).

La diversidad de razas, culturas, sexos, características psicológicas, nivel evolutivo, etc. es una realidad de nuestra sociedad y por ende de nuestras escuelas; siendo un tema que, desde nuestro punto de vista, requiere un tratamiento especial en la formación inicial del profesorado. Parece claro que el papel que debe ejercer la Universidad ha de estar en consonancia con los cambios sociales, en general, y con las necesidades sentidas por el alumnado, en particular. Así, el éxito de su función dependerá de la capacidad que la institución tenga de conectarse con la realidad actual y de predecir escenarios futuros de desempeño profesional. Para ello, debe orientar la formación según las necesidades sociales, capacitando al alumnado con marcos conceptuales, instrumentos y técnicas que les permitan emprender actuaciones diversas.

Por esto, los planes de estudio de la Universidad y los programas docentes de cada asignatura deben estar orientados a la acción y proporcionar los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar los problemas reales, marcos teóricos de referencia, investigación e instrumentos, capacidad de análisis y síntesis, organización y planificación de la acción, habilidades para crear redes relacionales, etc.





En el gráfico 1 recogemos los conceptos que contemplamos en el diseño de los programas docentes. Éstos deben estar orientados a capacitar a las maestras y maestros a resolver los problemas a los que se va a enfrentar en un escenario concreto como es la escuela. Los objetivos docentes corresponden a un balance entre lo que sería el «desempeño ideal» y el «desempeño real» condicionado por la realidad y los obstáculos actuales.

También la Reforma Educativa ha supuesto cambios en el currículum y en el perfil que se demanda al profesorado. Es evidente que, al menos desde el plano del Diseño Curricular y desde la legislación educativa su papel en las aulas ha cambiado sensiblemente. Ya no se trata de transmitir, con más o menos habilidades comunicativas, unos contenidos plenamente delimitados a un grupo homogéneo de alumnos y alumnas. Más bien, los profesores y profesoras deben ser mediadores/as entre la teoría y la práctica; investigar en el aula, ser capaces de trabajar en equipo; adaptar su práctica a los avances en el conocimiento científico, técnico y pedagógico. Además, los maestros y maestras deben responder a los principios de enseñanza comprensiva e individualizada; a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar; acomodar las propuestas curriculares al aula y al contexto en que trabajen; deben formular, inventar y experimentar técnicas y estrategias metodológicas de evaluación etc. (M.E.C., 1989). En definitiva, se exigen nuevos profesionales que respondan a las nuevas necesidades educativas. En ese sentido, Giroux (1990: 16) expone con todo radicalismo la transformación que sigue el profesorado si, ante estas necesidades sociales y las nuevas exigencias, adoptan una perspectiva crítica: «Los educadores críticos están empezando a construir un nuevo lenguaje inspirado, entre otros, en el proyecto deconstruccionista de Derrida, en el combate hermenéutico de Gadamer, en la reconstrucción psicoanalítica de Lacan, en la anarquía textual de Barthes y en la idea de poder e indagación de Foucault».

Este nuevo papel exige una actualización y una adecuada formación y preparación profesional tanto de los y las docentes, como de otros agentes que intervienen en el proceso educativo (inspección, educadores/as...) a través de las distintas etapas formativas.

Preparar a las maestras y maestros para responder a las necesidades sociales y educativas actuales requerirá no sólo formación en aspectos técnicos de la docencia, sino también a sus componentes cognitivos, sociales y emocionales. Por ello, la formación debe consistir en preparar al futuro personal docente con conocimientos y destrezas de reflexión, de manera que les permita actuar con fundamento de una forma moralmente responsable: «La Educación ha de ofrecer no sólo la instrucción en unas disciplinas, sino principalmente en formar personas, y es necesario que incorpore los valores éticos esenciales y fundamentales» (Bettelheim, 1982).

Además la entrada en vigor de la LOGSE, reconoce la necesidad de llevar a cabo acciones educativas sistemáticas que promuevan la igualdad de oportunidades entre las personas. En el preámbulo de dicha Ley se incide en el papel de la educación en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente en la dinámica social.

Sin embargo, a pesar de la necesidad que existe de abordar sistemáticamente el tratamiento educativo de las diferencias y de estas iniciativas legales, son muchas las voces que reconocen la utopía que supone la igualdad de oportunidades en la actual escuela. «De hecho, existen cuestiones que dentro de la educación, bajo la apariencia de bondad, de solidaridad o de pacifismo pueden transmitir comportamientos individualistas y un armamento completo de violencia cultural (...) que nos seguirá llamando (...) al beneficio social de unos pocos a costa de la marginación y aprovechamiento del resto» (Jiménez, 1995:162). Así ocurre con aprendizajes como por ejemplo la lectura. A veces la letra y la lectura no son medios para la igualdad de oportunidades, y mientras que el alumnado de clase media y alta saben utilizar rápidamente este instrumento obteniendo beneficios de su uso, los

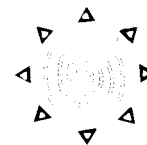
de nivel sociocultural bajo tienen la misma estrategia, pero no saben utilizarla adecuadamente, como sería la comprensión de la cultura dominante donde se manejan esos códigos escritos. También la selección de contenidos que se hace en la escuela responde a unos intereses sociales que no siempre consiguen la igualdad entre las personas. De hecho, está demostrado que el comportamiento del profesorado, la organización escolar, el lenguaje, el currículum oculto, etc. constituyen otras fuentes de desigualdades (Moreno Sánchez, 2000).

Por esto, desde nuestra óptica, la Atención a la Diversidad y la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen una auténtica necesidad de la educación en la actualidad y que no recibe un tratamiento adecuado. Con frecuencia oímos que no existe discriminación en las aulas y, que de hecho, se trata a todo el mundo igual. Sin embargo, no hay nada más injusto que tratar igual a quienes son diferentes. En la vida cotidiana se dan situaciones de conflicto porque muchas acciones no tienen en cuenta las características individuales. Esto puede verse, por ejemplo, en algunas familias cuyo reparto de la herencia familiar suele ser motivo de desavenencias, por lo discriminatorio del reparto en partes iguales de los bienes cuando en la mayoría de los casos la situación económica, profesional... de cada hijo/hija es distinta. También esto ocurre en la escuela cuando se afirma que por el hecho de tratar a todo el alumnado por igual no se margina a nadie. En la idea de homogeneidad y de que son las/os propias/os discriminados quienes se deben adaptar, se basan muchas de las acciones que supuestamente ofertan un trato igualitario y que realidad de nuestros centros educativos discriminan. Sin embargo, esto no significa que no existan propuestas e iniciativas que favorezcan la Atención a la Diversidad.

Se han llevado muchas acciones al respecto. Este hecho no es algo circunstancial o gratuito, sino que responde a una necesidad constatada no sólo en nuestro entorno académico y profesional y muchos trabajos así lo han puesto de manifiesto (Chassapis, 1997; Illán y Álvarez, 1999; Torres González, 1999). Marchesi y Martín (1998: 20) lo exponen de la siguiente forma: «Desde la antropología social y cultural se ha analizado el concepto de cultura y se han presentado diversos modelos para llevar a la práctica una educación multi-cultural. Desde la sociología de la educación se han estudiado las desigualdades sociales y la función que puede desempeñar la escuela ante ellas. Desde la educación especial se han abordado las demandas educativas de los/as alumnos/as con trastornos en su desarrollo o dificultades en sus aprendizajes. Desde las teorías constructivistas del aprendizaje se resalta la importancia de partir de las ideas previas y de tener en cuenta las diferencias individuales en el proceso de elaboración de sus conocimientos».

Desde nuestra parcela profesional y como formadores de futuros maestros y maestras también deberíamos tratar de transmitir a nuestro alumnado esa necesidad de adaptarse a las características de los niños/as y desarrollar la capacidad para plasmar en proyectos educativos, críticos y renovadores, los sueños y las vivencias del alumnado que un día tendrán en clase: «Para proyectar otra escuela hay que partir de los sueños. De esos sueños que arrastran desde las realidades más burdas a las utopías más sonrientes (...) Mi propuesta es que... nos atrevamos por fin a proyectar otra escuela, dejándonos llevar de la mano por los propios niños, porque ellos sí saben lo que es darle la palabra a los deseos y ponerlos a caminar» Díez, 1996: 28).

Con esperanza de contribuir a ello, en este trabajo y partiendo de estas reflexiones iniciales, intentaremos contextualizar las características de esta escuela diversa, contrastando esta realidad con la oferta educativa que se hace desde los actuales planes de estudios universitarios. Presentaremos, finalmente nuestras propuestas de cambio respecto a la formación inicial de los maestros y maestras de la Universidad de Huelva para que en su futuro desempeño profesional estén mejor capacitados/as para atender a la diversidad.



2. La sociedad de la diversidad y la escuela comprensiva

Actualmente existen corrientes dentro del ámbito educativo que están propugnando una valoración intensa y positiva las diferencias individuales, que si bien siempre han existido, su abordaje de forma sistemática es relativamente reciente. Junto a este hecho, que va a ser nuestro referente en este apartado, no debemos olvidar que existe un verdadero afán por cambiar y mejorar las prácticas para responder a la Atención de la Diversidad, sobre todo desde los ámbitos educativos, por ser aquí donde se encuentra el germen del verdadero cambio. Lo que queremos resaltar, como comentábamos anteriormente, es que la diversidad es una realidad cada vez más patente en nuestras escuelas y a ella, como hemos señalado, se han dedicado esfuerzos políticos, sociales y también educativos. Sin embargo, resulta paradójico, que cuando han pasado 30 años desde que se implantó la escuela mixta y casi dos décadas desde que se iniciaron las primeras experiencias de integración escolar, sigamos reflexionando, investigando y escribiendo acerca de la formación del profesorado en Atención a la Diversidad. Una de las principales dificultades que se han encontrado han sido las resistencias del profesorado a integrar en sus aulas al alumnado excepcional. Este hecho se debe, la mayoría de las veces, a una falta de formación al respecto: «La ansiedad y el rechazo que muchos profesores manifiestan ante la integración en sus aulas de alumnos con necesidades educativas especiales, está estrechamente relacionada, en la mayoría de las ocasiones, con la falta de preparación e información y con la inexistencia de experiencias en este ámbito. En este sentido cualquier alumno que se esté formando para ser profesor debería recibir una adecuada preparación básica que le proporcione algunas estrategias para desarrollar su trabajo con alumnos que presentan necesidades específicas y poder ofrecer respuestas adecuadas a las mismas en el marco del aula en situaciones ordinarias. Los objetivos, por tanto, de la formación inicial habrán de incluir dimensiones que hagan referencia a los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes relacionadas con el proceso de Atención a la Diversidad de los alumnos» (Torres González, 1999: 237).

Las carencias en la formación inicial de maestros y maestras en lo que se refiere a la Atención a la Diversidad han sido recogidas en numerosas ocasiones. En este sentido, Acuña Rodríguez y Balbuena Padilla (1999) sistematizan algunas de las reflexiones que podemos compartir a este respecto:

- Primero: Dada la escasa preparación del docente en materia de necesidades educativas especiales, éste sufre un fuerte *shock* al pasar de la teoría, aparentemente insuficiente, a la práctica, (¿no faltan más clarificaciones conceptuales y aplicación práctica y sobran algunos listados de definiciones, métodos y problemáticas?).
- Segundo: Cabe preguntarse si está mal anclado y definido el concepto de “Atención a la Diversidad”, en cuanto se concibe este término como la atención a algo marginal (sólo afecta a unos pocos, el resto no son diversos), a niños con elementos claramente diferentes o disgregadores del resto de los alumnos/as, es decir, a aquellos más extremos y llamativos (especialmente los de carácter físico). En realidad, atender a la diversidad es reconocer que todos somos diferentes en algún grado, por lo que categorizarlos como un todo uniforme, «no hay grupos (listos o tontos, españoles y extranjeros); hay unidades individuales únicas y singulares (Pepe Fernández Egea, Mohamed Hassan, etc.)».
- Tercero: Consecuentemente a lo anterior, el tratamiento de las n.e.e. suele centrarse, en las escuelas y en Magisterio, sólo en aspectos físicos; quedando relegadas las n.e.e. de origen sociocultural a un segundo plano, en el que sólo se consideran los casos extremos.

Una situación que se reproduce en las aulas y que expresamos en el título de este artículo: «¡No sé qué hacer con estos niños!», refleja la dificultad que tienen maestros y maestras para interpretar e intervenir en la diversidad de circunstan-

cias y personas que, sin ser «deficientes» plantean un reto a su profesionalidad. Y que está en relación con las carencias que se observan en el currículum de la formación inicial.

Como consecuencia de esta situación, y en nuestro ámbito universitario, nos replanteemos nuestra labor como docentes e investigadores/as e insistimos en la necesidad de indagar, no sólo sobre las razones que nos impulsan hacia el cambio, sino además, en cómo lograr que beneficien a la mayoría puesto que, como señala la UNESCO desde 1973 en un informe sobre la educación del futuro, las injusticias, el autoritarismo y las discriminaciones son críticas que llueven sobre la escuela (cit. en García Pastor, 1999: 17). De hecho, «gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la postmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas» (Hargreaves, 1996: 37).

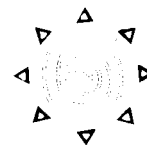
En un intento de contextualizar la Atención a la Diversidad en nuestro entorno profesional, queremos señalar que la integración, llevada a la práctica gracias a los principios de comprensividad y Atención a la Diversidad, es uno de los mayores logros de la actual Reforma. No debemos olvidar que en la escuela niños y adolescentes se encuentran en pleno desarrollo físico, social, afectivo y cognitivo al que debemos contribuir. Siendo una de las finalidades básicas (señaladas en la LOGSE en su preámbulo y en los Decretos de Enseñanza de nuestra Comunidad Autónoma, 105, 106 y 107/92), que nuestro tratamiento educativo procure y favorezca la adecuada inserción del niño en el medio natural, social y cultural al que pertenece. Esta situación es muy distinta a la que existía no hace mucho tiempo, aunque en la actualidad no está exenta de dificultades. Hace tan sólo dos décadas la integración y la actual tendencia de la «inclusión» o «escuela para todos» era algo impensable que incluso recibía el más absoluto rechazo.

La Educación Especial ha ido evolucionando desde una concepción de sistema educativo paralelo, distinto y separado del ordinario destinado a todas aquellas personas que no seguían el mismo ritmo de aprendizaje, hasta otra plenamente integrada dentro del sistema educativo. Como podemos imaginar, han sido muchos los cambios que se han dado en este campo, y paralelamente, la concepción de «deficiencia» también lo ha hecho. Actualmente, siguiendo los planteamientos de la Educación Especial, no sólo se trataría de atender a los deficientes, discapacitados, marginados o cualquier otro grupo minoritario, sino que lo que se pretende es adecuarse a las características individuales de nuestros alumnos y alumnas. La situación ha provocado que haya que contemplarlos, como individuos de pleno derecho, sin embargo este principio sigue siendo insuficiente. En este punto podemos plantearnos: ¿cómo se ha llegado a poner en práctica la integración?, ¿por qué se habla de una «escuela para todos» o de una «escuela inclusiva»?

La puesta en práctica de la actual reforma de nuestro sistema educativo, está pretendiendo producir una serie de modificaciones dentro del campo educativo que han afectado a la forma de entender la Educación Especial; para ello la LOGSE propugna:

- Un modelo de escuela basado en la diversidad y abierta al medio.
- Modelos de enseñanza centrados en el alumnado.
- Aplicación de un nuevo currículum, que traslada el centro de atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y no al producto de éste (León, 1999: 45).

En estos planteamientos se recogen las necesidades sentidas por los diversos sectores que intervienen en el proceso educativo y en especial las exigencias formativas de los/as profesionales implicados/as. Así, una de las conclusiones que se extraen tras el análisis de la información de una investigación realizada en centros de Educación Secundaria de Murcia es que: «la mayor parte del profesorado, no ha recibido formación en la temática de Atención a la Diversidad y que las horas dedicadas a estas actividades, por quienes dicen haber recibido formación, son consideradas como insuficientes» (Illán y Álvarez, 1999: 144). Con casi toda



certeza, podríamos afirmar que estos datos son extrapolables a la mayoría de los centros, incluidos los de Educación Primaria.

Analizando la práctica encontramos que se siguen dando los mismos problemas que en los inicios de la aplicación de la integración y Atención a la Diversidad. Entre ellos destaca el que se responsabiliza exclusivamente al profesorado de apoyo a la integración (P. A. I.) de todas las cuestiones relativas a la misma. En este sentido, el profesorado de apoyo sigue actuando en soledad. Los tutores y tutoras, así como el resto de maestros/as, siguen sin sentirse responsables y en muchos casos tampoco se sienten suficientemente preparados/as para trabajar en condiciones de colaboración profesional. Esta situación es descrita por Torres y Domingo (cit. en Muntaner 1999: 361) en estos términos: «(...) Por parte del profesor tutor: el ser individualista y encontrarse desbordado por la nueva situación y las demandas del propio proceso; además de considerar al apoyo como un 'cajón de sastre' que alivia, en parte, la presión y la angustia creada por la diversidad de sus aulas».

Junto a la ausencia de corresponsabilidad, debemos añadir los problemas de coordinación existentes entre los profesionales del apoyo (profesorado de apoyo, Equipos de Orientación Educativa, Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, etc.) y entre éstos y el resto del profesorado que interviene en los procesos educativos.

Parece claro que esta falta de preparación y, lógicamente, la descoordinación existente, así como la falta de responsabilidad de las tareas relacionadas con la Atención a la Diversidad, son la consecuencia del denominado «planteamiento terapéutico y segregador bajo un currículum paralelo dentro del mismo centro» (Gallego y Salvador, 1999: 315).

En definitiva, que todo ello está suponiendo nuevas y fuertes exigencias en la formación de los profesionales de la enseñanza que han de dar respuesta a esta situación y además, un cuestionamiento de lo que debemos hacer desde las instituciones universitarias para remediarlo. Paralelamente, no debemos olvidar la importancia de definir la escuela como una escuela comprensiva, necesitada de un nuevo planteamiento. Entre las claves fundamentales se encuentra, como señala López Melero (1999: 46-47), la «reprofesionalización del profesorado o el desarrollo profesional de los docentes». En este sentido, compartimos con este autor que «se necesita un/a nuevo/a profesional para el cambio y la transformación que requiere la cultura de la diversidad dejando de ser un/a mero/a aplicador/a de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento instrumentalizado por el sistema, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido». Esta conceptualización del papel del profesorado y de la escuela pasa por una revisión de la formación de éste y en consecuencia del desarrollo curricular de los actuales planes de estudio universitarios.

3. La Atención a la Diversidad desde los planes de la Diplomatura de Maestro/a en la Universidad de Huelva

El desarrollo curricular de la formación inicial de los maestros y maestras en lo que se refiere a la Atención a la Diversidad se puede contemplar desde varios niveles, correspondiente a cada una de las modalidades de asignaturas. La estructura de los correspondientes Planes de Estudio (de cada una de las especialidades), siguiendo la normativa oficial (BOE número 204 de 26 de Agosto de 1998), se constituye en cuatro grandes bloques: materias troncales (comunes a todas las especialidades); las materias obligatorias de Universidad (que difieren entre las

especialidades), materias optativas (que también varían de una especialidad a otra) y de libre configuración.

En este trabajo nos referiremos a las materias que afectan por igual a las diferentes especialidades de la Diplomatura de Maestro/a que se imparten en la Universidad de Huelva: Educación Física, Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Especial. Voluntariamente obviamos un análisis más detenido de las asignaturas específicas de esta última, ya que desborda el limitado espacio de este artículo al requerir otras consideraciones que van más allá de la formación general que reciben todos los/as estudiantes.

Una vez hechas estas aclaraciones, trataremos de exponer qué asignaturas revierten positivamente, o podrían hacerlo, sobre la formación de los maestros y maestras respecto a la Atención a la Diversidad.

a) Materia troncales

Dentro de este bloque sólo podemos hablar de dos asignaturas que explícitamente responden a la Atención a la Diversidad. La primera que encontramos es *Sociología de la Educación*. Se oferta en el primer curso de todas las especialidades, contando con un total de cuatro créditos y medio (3 teóricos y 1,5 prácticos).

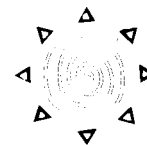
Consideramos que el contenido de dicha asignatura es muy importante respecto a la Diversidad, puesto que aborda la sociología de la interacción en el aula, clase, género y grupo étnico en la educación, entre otras temáticas. Lógicamente, si analizamos su duración, podemos ver claramente su insuficiencia temporal (tanto para el tratamiento de aspectos teóricos como prácticos).

La segunda asignatura que queremos mencionar es la de *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, se imparte en el tercer curso de la diplomatura. Cuenta con 8 créditos, concentrados en un cuatrimestre e impartido por dos departamentos (Educación y Psicología) con todas las dificultades y complejidades que ello entraña. La temática se orienta hacia las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales (derivadas de déficits sensoriales, físicos y psíquicos), su escolarización, integración y tratamiento educativo.

Con estas dos asignaturas se pretende cubrir explícita e intencionalmente los aspectos teóricos y prácticos de la temática de Atención a la Diversidad. Sin embargo, consideramos que su peso específico dentro de la troncalidad es muy reducido.

El total de créditos en este bloque oscila entre 141 y 143, a excepción de la especialidad de Lengua Extranjera, que llega a los 159 créditos, sobre unos totales que oscilan entre 204 y 207 créditos en cada Plan de Estudios. A pesar de estos datos, no queremos ofrecer una visión excesivamente negativa. No hay que olvidar que dentro de otras asignaturas troncales se puede abordar, y de hecho se viene haciendo, un tratamiento transversal de la diversidad. Ejemplos claros de ello, son las iniciativas que llevamos a cabo en asignaturas como *Organización del Centro Escolar*, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en edad escolar*, *Didáctica General*, *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* y en las *Prácticas de Enseñanza*. Nos detendremos en estas últimas dada la importancia que otorga a las cuestiones que venimos tratando y la repercusión que tiene en la formación de los/as futuros/as enseñantes. El total de créditos de prácticum (repartidos en los dos últimos cursos) es de 32. Las prácticas son el medio idóneo para que, en primer lugar, perciban la realidad de las diferencias de género, cultura, raza, ritmo de aprendizaje, niveles madurativos o de necesidades educativas especiales que conviven en el ecosistema del aula. En segundo lugar, van a descubrir la complejidad que existe a la hora de darles respuesta.

Del análisis realizado se deduce que dentro de la troncalidad habría que, por un lado, aumentar la presencia de asignaturas centradas en la temática que nos ocupa ofreciendo no sólo aspectos teóricos, sino tratando de acercarnos a la práctica, enseñando estrategias de actuación y llevando a nuestras aulas experiencias concretas que se viven a diario en las escuelas. Por otro, hay que potenciar el trata-



miento transversal de la Atención a la Diversidad, junto con la inclusión de contenidos específicos. Somos conscientes de que todo ello supone la modificación sustancial de la estructura y contenido de los Planes, aspecto sobre el que posteriormente señalaremos algunas propuestas.

b) Materias obligatorias

Las materias obligatorias que hacen referencia directa a la Atención a la Diversidad tienen una presencia menor en los planes de estudios. La asignación del número de créditos en cada especialidad es variable y oscila entre los 28 y 29 créditos, salvo los casos de Lengua Extranjera, que cuenta con 13.5 y en Educación Especial con 30,5 (en esta última titulación se recibe, como hemos señalado más arriba, una formación más específica). Creemos que en cada bloque de materias, debería existir alguna relacionada con la diversidad, incluso en las obligatorias, lo que garantizaría la formación inicial en Atención a la Diversidad. En este grupo destacamos la asignatura *Problemas Sociales de la Actualidad* ofertada sólo en la especialidad de Educación Primaria, en el tercer curso. Es una materia de 6 créditos (4 teóricos y 2 prácticos) que versa sobre las tendencias demográficas actuales y problemas económicos, entre otros temas. Partiendo de su contenido, nos parece una asignatura que podría aportar las bases conceptuales que ayude al alumnado universitario a comprender las tendencias que están provocando un aumento de la diversidad en la sociedad, especialmente en lo referente a raza y cultura. Una propuesta, que desde aquí hacemos, para que los alumnos y alumnas que estudian otras especialidades la cursan, sería que se ofertara también como optativa, o bien como de libre configuración. Esto tiene sus inconvenientes, ya que en estos casos existe un límite de plazas. En cualquier caso, en el conjunto de materias que se han incluido como obligatorias hemos visto que la Atención a la Diversidad no es una de las prioridades formativas.

c) Materias optativas

Dentro de este grupo, la variedad de asignaturas relativas a la diversidad aumenta. El número de créditos que tienen asignados por especialidad es de 13,5, con ligeras variaciones por especialidades. En Educación Infantil sólo cuenta con 12,5 y en Educación Primaria aumenta hasta 18. En general, casi todas las asignaturas son de 4,5 créditos, por lo que cada alumno/a tendrá que elegir aproximadamente tres para completar el número de créditos que tenga asignadas según la especialidad. Otro dato que hay que tener en cuenta es que la oferta de optativas no es siempre la misma para todas las especialidades, de ahí que veamos la necesidad de ir aumentando las materias relativas a la Atención a la Diversidad en función de dicha estructura.

Comenzaremos con Educación Infantil. Entre las materias que son más cercanas a la temática que nos ocupa está la denominada *Valores para la Educación*. En sus descriptores se recoge la importancia de los valores, desarrollo de los sistemas de valores y valores en educación, incluyendo también cuestiones relativas a las diferencias de género. Desde nuestro punto de vista, ésta será una asignatura fundamental para la formación de nuestros maestros y maestras. En *Sociología de la Infancia*, que junto con la anterior, se oferta también en la Educación Primaria, se tratan los procesos de socialización, familia, escuela, grupo de iguales, el juego como integración social y principales problemas de la Infancia. En la denominada *Los problemas demográficos actuales*, se abordan cuestiones relativas a los movimientos migratorios actuales y que también puede proporcionar información válida para actuar ante la diversidad. Existe otra materia que, específicamente, se ocupa de la reflexión y la intervención desde una perspectiva de género en la escuela inclusiva llamada *Bases para una Educación no sexista*, que tiene 4,5 créditos y se oferta en el segundo curso. Esta asignatura está adscrita al Departamento de Educación y con ella se pretende que el alumnado adquiera conocimientos básicos que enriquezcan su futura práctica docente a través de la sensibilización, la formación y la metarreflexión sobre la práctica desde la perspectiva de género. Para ello se ofrecen las bases teóricas y prácticas que van a configurar una pedagogía no sexista.

Concretamente nos planteamos los siguientes objetivos: por una parte, facilitar un marco conceptual que permita al/la estudiante ofrecer una respuesta educativa adecuada a las diferencias de género evitando estereotipos discriminatorios; y por otro lado, desarrollar habilidades que permitan al alumnado aproximarse a intervenciones y a metodologías igualitarias contextualizadas para responder a las necesidades educativas del centro y del aula desde la perspectiva de género.

En Educación Primaria, además de algunas de las mencionadas, hay asignaturas como, *Aplicación de los Entrenamientos en habilidades sociales en la enseñanza o Didáctica de la Diversidad Lingüística* que abordan, especialmente la primera de ellas, contenidos referidos a los procesos de influencia social en el aula y estilos de relación interpersonal. Con respecto a la segunda, consideramos que habría que abrir los contenidos de la diversidad lingüística, pues se centra exclusivamente en el dialecto andaluz y la lengua castellana.

En Educación Física, hay algunas asignaturas que se orientan más a la Atención de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Así por ejemplo encontramos *Alteraciones Conductuales y Educación Física en niños con necesidades educativas especiales*; aunque también abordan las diferencias de género a través de la *Sociología del Deporte* que tiene entre los descriptores de su contenido los de mujer y deporte, aspectos sociales del deporte, etc.

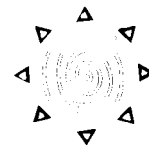
En el caso de Educación Musical y Lengua Extranjera, cuentan con la optativa *Orientación Educativa*. Con ella se pretende enseñar técnicas y procedimientos para conocer y orientar al alumnado en su aprendizaje, así como a las familias y alumnado. Estos contenidos proporcionarán herramientas para dar respuesta real a las características y diferencias individuales. Los/as alumnos/as de Lengua Extranjera, podrán elegir también *Sociología del Lenguaje y la Comunicación*, añadiendo conocimientos sobre convivencia social y comunicación, cuestiones nada despreciables, dado el aumento de inmigrantes en los colegios. En el caso de los alumnos/as de Educación Musical, además, podrán enriquecerse con *Músicos del Mundo* en el que analizan estilos y prácticas musicales en diferentes culturas o la propia hibridación musical.

Finalmente, en la especialidad de Educación Especial, destacamos dos optativas. Por un lado *Sociología de la Integración Social* (aunque el enfoque habría que ampliarlo más, puesto que se centra sobre todo en minusválidos/as) y por otro, *Música y Conocimiento del Medio Social en la Educación Obligatoria* (presente también en las optativas de Educación Musical). Esta última ofrece una visión sobre las aportaciones de la música al conocimiento social y cultural.

Estimamos que la oferta de asignaturas optativas que caminan en la línea que demandamos es aún muy reducida y debería completarse con materias que, en otras titulaciones, vienen cubriendo ese espacio. Como ejemplo significativo, mencionaremos el de la asignatura de Educación Intercultural que se ofrece como optativa al alumnado de la titulación de Psicopedagogía y que por su temática (visión de la educación desde la perspectiva de la Antropología Social) puede ser muy interesante para los futuros profesionales de la educación.

d) Materias de libre configuración

Dada la limitación del presente foro es materialmente imposible que analicemos el listado completo de asignaturas que nuestra universidad ofrece como libre configuración ya que, junto a esta oferta oficial, no debemos olvidar que los/as alumnos/as pueden convalidar los créditos correspondientes (21 para todas las especialidades), realizando cursos, seminarios, ciclos de conferencias u otra actividad formativa. Las propuestas son amplias y variadas. Concretamente en presente curso académico ofertamos el II Ciclo de Conferencias de Escuela Pública, que en esta ocasión recoge la realidad de la diversidad en la escuela y las I Jornadas de Coeducación. Otra cuestión y que se escapa al espacio y el objetivo de este artículo es si ésta es la mejor opción o si el alumnado aprovecha adecuadamente estas acciones formativas.



En definitiva, podemos afirmar que existen bastantes asignaturas en los planes de estudio que se centran, al menos en sus descriptores, en la diversidad; en ocasiones se trata el género, en otras las razas y culturas, el conocimiento e intervención con alumnos/as con n.e.e. (tanto producidas por déficits específicos, como por problemas sociales). Otras veces, se orientan los contenidos hacia estrategias de entrenamiento de habilidades sociales y en especial docentes, etc. Sin embargo, esta formación se muestra insuficiente para responder a la realidad de las escuelas actuales provocando en el profesorado situaciones de angustia que responden a lo expresado en el título de este trabajo. Son muchas las razones que podrían explicar este hecho. alguna de ellas podría ser que no siempre las asignaturas responden fielmente a sus descriptores. Hay dificultades a la hora de desarrollar los programas al completo, se nos escapan los aspectos prácticos y nuestras actitudes como formadores no son siempre las más adecuadas respecto a la diversidad. Otra cuestión sería la complejidad que conlleva introducir cambios en los Planes de Estudio (no sólo por los aspectos burocráticos, sino también por el inmovilismo al que tendemos) y sobre todo porque, tal vez, nos olvidamos de pensar en la realidad cuando elaboramos nuestro Plan docente. Son habituales las críticas del profesorado no universitario a la falta de adecuación de la formación universitaria a la realidad. Muchas veces se olvidan cuestiones como cuál va a ser el contexto de aprendizaje, si existe correspondencia entre contenidos y prácticas, si son suficientes los contenidos o si son los más adecuados. Aspectos, todos ellos, sobre los que vamos a continuar trabajando, tanto personal como profesionalmente, que progresivamente recogemos en nuestra investigación y docencia y con los que consideramos se proporciona una formación a los futuros/as maestros/as que va a responder a las nuevas exigencias profesionales y sociales.

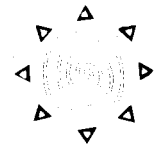
4. Conclusiones

Para concluir, queremos resaltar que es necesario replantearnos la formación inicial de los maestros y maestras, no sólo en la Diplomatura de Maestro/a, sino también a otros estudios (como por ejemplo Títulos Propios, Masters, CAP, etc.) buscando la adecuación de estos profesionales a los nuevos escenarios de desempeño profesional. A través del análisis de dichos escenarios y que correspondería a las reflexiones que hemos realizado anteriormente, estaríamos realizando un esbozo de la situación de partida, para poner de manifiesto las necesidades reales de las escuelas y en la medida de lo posible, predecir situaciones de un futuro cercano, pasando para ello por la identificación de los problemas que en la actualidad se están viviendo. En coherencia, no es suficiente con la evaluación y renovación de los Planes de estudio, realizando propuestas de nuevas materias sino que, deberíamos llevar a cabo un auténtico tratamiento transversal en todas las asignaturas en el tema de la Atención a la Diversidad. Para ello hay que reflexionar sobre el contexto de aprendizaje, los contenidos y prácticas docentes, métodos y técnicas para implementarlos y plantear nuevos sistemas de evaluación que respondan a las nuevas necesidades educativas. Ésta es una meta fácil puesto que, supone que una preparación para que las personas que estamos «convencidas» sepamos plasmar y transmitir nuestro sentimiento y filosofía (en la línea de la actual tendencia de «escuela inclusiva» o «escuela para todos/as») y, además, llevar a cabo iniciativas que sensibilicen a aquellos/as que se muestran indiferentes o que rechazan la Atención a la Diversidad general.

Por último, no queremos dejar en el olvido dos hechos fundamentales: la importancia de la actitud hacia y ante la diversidad (idea subyacente a lo comentado anteriormente) y la inexistencia, afortunadamente, de «recetas mágicas», lo cual nos lleva a resaltar la importancia de enseñar a «aprender a aprender»; ello significaría ayudar a formar mujeres y hombres, personas en suma, críticas, reflexivas y comprometidas, que sepan afrontar la riqueza de matices que todas las personas tenemos, y que no es más que aceptar, comprender y convivir con la diversidad.

Referencias

- ACUÑA RODRÍGUEZ, S. y BALBUENA PADILLA, M. (1999): «Consideraciones acerca de las n.e.e. De origen sociocultural desde la formación del profesorado», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. y OTROS (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Granada, Universidad de Almería. Departamento de DOE.
- BETTELHEIM, B. (1982): *Educación y vida moderna*. Barcelona, Critica.
- CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Madrid, Alanda.
- CHASSAPIS, D. (1997): «Elementos de la Calidad de la Formación Profesional: Tendencias actuales y temas principales», en VV.AA.: *Evaluación de Programas Europeos de Formación, Empleo y Recursos Humanos*. Salónica, CEDEFOP.
- DÍEZ, M.C. (1996): «Hablando de pájaros», en *Aula*, 6; 28-32.
- GALLEGO, J.L. y SALVADOR, F. (1999): «Dilemas sobre el Currículo: ¿Currículo común/ diversificado?», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. y OTROS (Coords.): *Los Desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Granada, Universidad de Almería. Departamento de DOE.
- GARCÍA PASTOR, C. (1999): «Diversidad e inclusión», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. y OTROS (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Granada, Universidad de Almería. Departamento de DOE.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, MEC/Paidós.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- ILLÁN, N. y ÁLVAREZ, J.D. (1999): «La Investigación en torno a la Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. y OTROS (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Granada, Universidad de Almería. Departamento de DOE.
- JIMÉNEZ, A. (1995): «Leer y escribir (carta para la autorreflexión y la reflexión conjunta)», en *Escuela popular*, 7; 161-168.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (1999): «De la Integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos», en LOU ROYO, M.A. y LÓPEZ URQUIZAR, N.: *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid, Pirámide.
- LOGSE (1990): *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999): «Ideología, Diversidad y Cultura: Del Homo Sapiens Sapiens al Homo Amantis (Un compromiso con la acción)», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. y OTROS (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Granada, Universidad de Almería. Departamento de DOE.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- MEC (1989): *Libro blanco de la reforma del sistema educativo*. Madrid, Servicio de Publicaciones MEC.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (2000): *Evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña. Estudio de un caso*. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Málaga.



-
- MUNTANER, J. (1999): «Los Servicios de Apoyo en una escuela inclusiva», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. y OTROS (Coords): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Granada, Universidad de Almería. Departamento de DOE.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999): *Educación y Diversidad. Bases Didácticas y Organizativas*. Málaga, Aljibe.
- VÉLEZ, E. y MORENO, E. (1997): «Una propuesta de desarrollo profesional a través de las Adaptaciones Curriculares de Equipos docentes», en *Revista Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 30; 151-159.
- ZEICHNER, K.M. (1993): «El maestro como profesional reflexivo», en *Cuadernos de Pedagogía*, 220; 44-49.

Pilar García Rodríguez, Juan Ramón Jiménez Vicioso y Emilia Moreno Sánchez son docentes del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Correos electrónicos: mpgarcia@uhu.es / emilia@uhu.es / jjimenez@uhu.es