

**Ángeles Parrilla**  
**Universidad de Sevilla**

**RESUMEN:**

Este artículo analiza el sentido que la Educación Especial (EE) juega en los nuevos planes de estudio, y revisa cómo puede desarrollarse la misma de forma que responda a las actuales demandas sociales, profesionales y disciplinarias. En primer lugar se analizan las razones para el amplio crecimiento y consolidación de la EE como disciplina troncal en torno a la cual se desarrollan y generan otras disciplinas paralelas. A continuación se reflexiona sobre las dos grandes tendencias en litigio en el seno de la EE: la representada por el denominado pensamiento deficitario y la desarrollada bajo el pensamiento integrador. El artículo termina analizando las consecuencias de optar por una u otra orientación en el desarrollo de la disciplina y su impacto en el perfil de unos profesionales (los psicopedagogos) abocados a trabajar en el seno de la diversidad.

**ABSTRACT:**

This paper analyses the purpose and role that Special Education holds in the news curriculum programs, pausing specifically on how Special Education can be conceived and developed in order to respond to the present social, professional and disciplinary demands. Reasons for the growth and consolidation of Special education are also analysed. Following is a reflection on the two principal conflicting tendencies at the heart of Special Education: deficit thinking and inclusive thinking. The article concludes analysing consequences of opting for one orientation or the other in the development of a discipline and its impact on the professional profile of psychopedagogists whose duty is to work withing the framework of diversity.

**1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO: UNA PRESENCIA CONSOLIDADA**

No han sido pocas las manifestaciones de sorpresa ante la presencia manifiesta y consolidada de la EE como disciplina y especialidad en los nuevos planes de estudio de las Facultades de Ciencias de la Educación, especialmente en las titulaciones de Psicopedagogía, y Magisterio, pero también en la de Pedagogía. Ciertamente el crecimiento de la EE en las mismas ha sido notorio. De asignatura relegada a la optatividad en la mayor parte de los viejos planes y currículos, o limitada en el mejor de los casos a una presencia testimonial, escasamente conectada a la educación general, la Educación Especial ha pasado a ser una asignatura troncal que aglutina en torno a sí un número de materias optativas más o menos importante, y que denomina y constituye una titulación específica en los planes de estudio de Magisterio.

Ese incremento y presencia, que viene a situar a la Educación Especial y las materias vinculadas a la misma en una relación de igualdad ante otras disciplinas clásicas en las titulaciones mencionadas, se justifica por las siguientes razones:

El reconocimiento del valor básico de la disciplina de EE para cualquier profesional: Más allá incluso de su carácter de especialidad (status más o menos reconocido hasta ahora para la misma) se reconoce hoy en día la aportación de la EE como conocimiento fundamental y básico para cualquier profesional. De ahí su troncalidad. En la base de esta situación cabe señalar las nuevas demandas sociales y políticas (al menos en los Estados

de derecho) tendentes a reconocer y favorecer la inclusión como política social y educativa, a crear servicios y a formar profesionales capaces de desarrollar sus funciones sin exclusiones por motivos de raza, sexo, religión, capacidad, etc. Es así que las materias relacionadas con la EE pasan a ser concebidas como asignaturas necesarias en cualquier plan de estudios, por su contenido y componente formativo esencial para cualquier profesional.

El claro hueco existente en los currículos de los viejos planes en lo referente a la atención a la diversidad:

La EE se convierte, al reconocerse su carácter básico, en una disciplina capaz de orientar y complementar a otras disciplinas, que sin ella serían incompletas, o al menos sesgadas. Cualquier intento de pensar en una Didáctica, o en una Organización Escolar, no pensadas para todos, no revisadas desde esta nueva óptica, sería desde luego segregador e inadecuado para la formación de unos profesionales capaces de dar respuesta a los retos sociales y educativos más actuales.

El avance y consolidación de la Educación Especial en el seno de la Didáctica:

Desde su dependencia de disciplinas como la medicina, la biología o la psicología a su concepción actual centrada en lo educativo, la EE no ha hecho más que crecer y enraizarse en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, donde ha de desarrollarse y articularse. El continuo avance histórico desde los modelos de explicación centrados en el individuo hacia otros cada vez más socio-educativos, (que reconocen la importancia de los determinantes escolares y socio ambientales en el aprendizaje y en las necesidades de los alumnos) no hace más que reclamar y justificar la entidad y presencia de la EE en los planes de estudio de CC. de la Educación.

La necesidad de una formación diferenciada y específica en Educación Especial:

Esa formación es inevitable, tanto para los psicopedagogos que van a trabajar en servicios de apoyo y orientación a la escuela o a la comunidad, como para los maestros que van a trabajar en centros caracterizados por la diversidad de demandas de los alumnos, y en el apoyo a esos mismos centros y profesores. En cuanto a los futuros psicopedagogos, no puede pretenderse que su formación se reduzca a una mera materia, sino que es preciso un conjunto relativamente coherente de materias, algunas ya existentes, otras por diseñar, organizadas o nucleadas en torno a la Educación Especial. Es incluso muy posible que en un futuro próximo este perfil profesional esté entre los que más demandas de profesionales absorba.

La necesidad de estudiar seria y sistemáticamente la Educación Espacial y la atención a la diversidad:

Las resistencias a la incorporación de dicho estudio parecen provenir de un cierto conservadurismo académico reticente a la consolidación de una disciplina hasta ahora considerada básicamente: a) como disciplina aplicada, por su amplia carga de intervención, frente a aquellas otras más teóricas o básicas, que suelen asumirse como la esencia de la ciencia y lo académico en la Universidad, y b) como disciplina periférica, desconectada de los intereses de la educación general. La EE, quizá por su propio nombre, ha dado la impresión de ser algo aparte, específico, de interés sólo para unos cuantos, pero se conforma hoy en día como materia, campo de conocimientos, investigación y ámbito de trabajo, que ha de ser revisado y sistemáticamente estudiado.

La Universidad, y los nuevos planes de estudio deben por tanto ofrecer formación en este

ámbito en que la formación pedagógica tradicional es no sólo insuficiente sino incluso a veces nociva. Los alumnos llegan con frecuencia a cuarto de carrera (donde por ejemplo en nuestros antiguos planes de estudio se incluía la EE) acarreado ideas previas sobre los límites de las disciplinas, las fronteras entre lo normal y lo anormal, y las propias funciones profesionales que muchas veces son ya casi imposibles de deconstruir. Queja frecuente de los que impartimos docencia en EE en los últimos cursos de carrera es precisamente esta idea: la dificultad para cambiar y deshacer actitudes y preconcepciones enraizadas en muchos años de formación previa.

Así justificada la presencia de la EE en los nuevos planes de estudio, cabe señalar que el problema que la misma enfrenta no es únicamente, o no es sólo de presencia en los planes. La enseñanza universitaria de la Educación Especial plantea, por otro lado, no pocos problemas y algunas tensiones en forma de las corrientes de pensamiento en su seno, y que delimitan perfiles y espacios profesionales bien distintos para los profesionales de la educación en relación a la misma.

## **2. CORRIENTES DE PENSAMIENTO EN LA EDUCACION ESPECIAL: DEL PENSAMIENTO DEFICITARIO; AL PENSAMIENTO INTEGRADOR.**

A nadie que haya pretendido seguir atentamente y con imparcialidad la trayectoria de la Educación Especial en los todavía recientes planes de estudio, se le puede escapar el entrecruzamiento de discursos y orientaciones teóricas, prácticas e investigadoras desde los que se desarrolla la disciplina de EE en las distintas Universidades. Es así que podemos decir que la Educación Especial de hoy (y también sus profesionales) se desenvuelven tanto desde una concepción tradicional basada en lo que podríamos denominar un pensamiento deficitario como desde una concepción enraizada en un pensamiento inclusivo/integrador. Y ambos casos ejemplifican de manera determinante los diferentes perfiles que pueden plantearse para las funciones emergentes del psicopedagogo.

Basándonos en esa complejidad y crecimiento tan dispar de la Educación Especial, intentamos en este segundo punto una síntesis clasificadora y analítica que simplifique el amplio abanico de referentes que la Educación Especial está utilizando en los últimos tiempos (conceptos, tópicos, objetos de estudio, métodos...) y las diferencias a que los mismos pueden dar lugar en la concepción del psicopedagogo y su papel en el ámbito de la Educación Especial.

Vamos a hacerlo utilizando el término "pensamiento" tratando de representar con el mismo las distintas corrientes y posturas de interpretación de la realidad que desde la EE en particular, se han venido fraguando para orientar el desarrollo y trabajo en el área de la denominada Educación Especial.

Cada corriente de pensamiento identificada delimita un universo conceptual y doctrinal a la vez que orienta y refleja perfiles profesionales específicos. Tomando esos puntos como referentes creo que es interesante destacar dos orientaciones actuales dentro de la Educación Especial. Las mismas están sirviendo de base al desarrollo de la EE y sus disciplinas afines a nivel internacional si bien el peso relativo y la incidencia de ambas varía mucho de unos países a otros. La literatura americana (Wang, Reynolds y Walberg, 1987; Villa, Thousand y Chapple, 1996)) lo plantea así cuando diferencia entre el enfoque "categórico" y "no categórico o intra-categorico" en EE. También la literatura Italiana ha diferenciado entre un modelo de actuación y concepción de la EE basado en el Handicap,

y otro basado en la Diversidad (Cuomo, 1990, 1991). Por último es preciso mencionar la ya popular diferencia hecha en el Reino Unido entre los modelos conocidos como Deficitario y Curricular de Educación Especial (Ainscow, 1995; Booth y Ainscow, 1998).

Otros países adoptan posturas menos claras pero igualmente útiles para perfilar la existencia de corrientes de pensamiento bien distintas en torno al tema de la diversidad. Sin ir más lejos nuestros vecinos los franceses, tienen serias dificultades para admitir un enfoque inclusivo/integrador (Ebersold and Evans, 1997), mientras que un poco más al norte, en Dinamarca, no conciben cómo la sociedad actual permite la existencia de un modelo educativo "sólo para determinados alumnos". En el centro, Bélgica representa un punto intermedio geográfica y conceptualmente donde, a la par, se desarrollan ambas corrientes de pensamiento. Nosotros mismos, los españoles, a pesar de tener una de las legislaciones integradoras más avanzadas de Europa, desarrollamos, entremezclamos y debatimos constantemente qué modelo, y cuáles de sus componentes han de prevalecer sobre el otro, con las consecuencias y carga de contradicciones que previamente hemos señalado en la estructura e incorporación de la EE a los nuevos planes de estudio (Parrilla, 1995; Parrilla, 1997).

Pues bien, en torno a estos dos polos (deficitario e integrador) y cómo se sitúan en relación a ellos las materias troncales y obligatorias vinculadas a la EE, se centra el análisis esta segunda parte del trabajo. Es así, porque es en este ámbito, en el de las materias y disciplinas vinculadas a la EE, comunes a todos los estudiantes de cada titulación (no en las específicas de la titulación de EE), donde se librará la batalla de la orientación y estilo que los actuales estudiantes den a la atención a la diversidad en su futura actividad profesional. Si estas asignaturas son capaces de despertar y desarrollar actitudes y conocimientos en los estudiantes que les preparen para afrontar profesionalmente la diversidad de demandas de sus alumnos o cualesquiera que sean las personas con las que trabajen, habremos abierto una vía en la línea de una formación inclusiva. Pero, si por el contrario, las mismas perpetúan la dicotomía alumnos "normales" para profesores generales y alumnos especiales para especialistas, los nuevos planes poco habrán contribuido a responder a las demandas de globalidad, inclusividad y diversidad de la sociedad actual.

## 1. EL PENSAMIENTO DEFICITARIO.

La incorporación de la EE a la Universidad ha tendido a seguir hasta hace bien poco como norma curricular más el modelo deficitario que el integrador. Este modelo representa la visión más extendida de la Educación Especial: aquella que justifica y explica su origen y desarrollo desde las certezas empíricas sobre las categorías de alumnos a los que se dirige y de la respuesta consiguiente que se da a éstos. El pensamiento deficitario supone sobre todo el esfuerzo más fuerte de la Educación Especial por introducir los criterios de cientificidad dentro del ámbito de la actuación educativa especial.

El concepto de Educación Especial que se propone en los Planes de Estudio orientados desde este pensamiento, procede de la literatura especial más clásica. Está centrado en los sujetos categorizados como deficientes. El objeto de la Educación Especial es su mismo sujeto: el alumno deficiente. Y, la idea básica de este enfoque es que es posible la articulación de una enseñanza acorde a esos déficits y la formación de unos profesionales específicamente capacitados para ellos.

En el seno de este planteamiento están tanto la perspectiva biomédica como la psicológica. Fueron ambas perspectivas las que justificaron en su momento la división de los alumnos en "normales" y "especiales" y la consiguiente organización y desarrollo de los recursos educativos en función de esos dos grupos de sujetos. Se define, en ambos casos, a los alumnos en relación a su funcionamiento orgánico o psicológico (ignorando consciente o inconscientemente otras dimensiones internas o externas en su funcionamiento) y se justifica la respuesta educativa especial en base a esa única peculiaridad definitoria del alumno (ya sea la orgánica o la psicológica).

La propia denominación y nomenclatura que hasta no hace mucho se daba a la Educación Especial refleja esta postura ante las diferencias. Términos como Ortopedagogía (Alemania); Pedagogía Correctiva y Curativa (Francia); Enseñanza Rehabilitadora (URSS); o el más reciente y cercano a nosotros como el de Pedagogía Terapéutica responden a estas concepciones. Incluso la expresión Educación Especial refleja esta situación ya que ha tendido a asumirse dándose más valor al adjetivo que al sustantivo que éste califica. Todas estas expresiones han tendido a designar como objeto de la Educación Especial al alumno con síntomas de déficit y suponen a la vez actuar sobre la base de planteamientos y objetivos más curativos, terapéuticos y rehabilitadores que educativos, en sintonía con la propia denominación que designa el contenido (terapéutico/curativo) y desvela las estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el déficit, en que se basará la formación y el perfil de sus profesionales.

Señalan Bogdan y Kungelmas (1984), los siguientes como los presupuestos de esta postura ante la Educación Especial:

"(1) El déficit es una condición del individuo; (2) el déficit es una etiqueta útil y objetiva; (3) la Educación Especial es un sistema de servicios coordinados y racionalmente concebidos, que ayuda a los niños etiquetados como deficientes; (4) los progresos en el campo de la Educación Especial vienen de la mano de la mejora del diagnóstico, la intervención y la tecnología" (Bogdan y Kungelmas, 1984, p. 173)

Podríamos concretar aún más el pensamiento deficitario señalando que no sólo parte de la división de alumnos en normales y especiales, sino que además asume la similitud de los niños dentro de las categorías diagnósticas a que son adscritos (Ysseldyke, 1987). La asunción de homogeneidad dentro de cada categoría "especial", justifica la definición de distintas categorías o clasificaciones de los sujetos de Educación Especial, la creación de Centros escolares y servicios educativos especializados según distintas gnosologías, así como el establecimiento de diversos tipos de formación, diversas materias y diferentes perfiles profesionales para las distintas categorías deficitarias (hay especialistas en ciegos, en sordos, en deficientes mentales....) y los diversos tipos de educación que se presupone necesitan las personas adscritas a las mismas (Birch y Reynolds, 1982; Gartner y Lipsky, 1987).

En síntesis, se entiende la Educación Especial como respuesta educativa técnica a unas categorías de alumnos (los alumnos deficientes), cuyo déficit se contempla como natural e inherente a la persona con independencia del contexto sociopolítico, económico, institucional en el que se desarrolla (no entiende la problemática social como parte de sí misma).

También la organización de la enseñanza y el aprendizaje se piensa en base al déficit atribuido a la persona. Y se defiende que las personas incluidas en cualquiera de esas

categorías deficitarias, tendrán una atención más cualificada en un entorno protegido, donde los programas se modifican y el currículum se prescribe de acuerdo con las condiciones derivadas de su deficiencia (McMillam, Keogh y Jones, 1986).

Por eso se desarrollan métodos de trabajo y estrategias de enseñanza - aprendizaje específicas para alumnos pertenecientes a los mismos grupos: técnicas específicas para cada alteración (ciegos, sordos, deficientes mentales, alteraciones conductuales; retraso en el desarrollo, etc.). En definitiva, podríamos decir que una vez asumida la idea de la homogeneidad intra-déficit se asume que los niños con déficits similares tienen necesidades instructivas similares. Esto es, se asume la homogeneidad instructiva para cada categoría deficitaria.

## 2. EL PENSAMIENTO INCLUSIVO/INTEGRADOR.

Pero, el pensamiento deficitario ha sido objeto de críticas masivas en el propio ámbito de la EE. La nota más característica del denominado pensamiento integrador, es precisamente que intenta proponer una nueva visión y función para la EE a través de una ruptura con la "cultura especial" tradicional. López Melero (1990) ha hablado de este tipo de pensamiento enfatizando su carácter cultural e ideológico por encima de planteamientos meramente disciplinares o estrictamente académicos. Esta tendencia trasciende ampliamente los supuestos, métodos de estudio y acción centrados en la patología y el trastorno individual de los sujetos y propone su sustitución por contenidos y presupuestos más socio-educativos, culturales y ambientales. Representa, por ello, un nuevo pensamiento que traslada las explicaciones del fracaso escolar y de las necesidades educativas desde las características del alumno individual a los procesos y la educación escolar, introduciendo a la vez un punto de vista interactivo y relativo. De ahí que la expresión Atención a la Diversidad gane terreno frente a la expresión de EE (que suele quedar restringida a alumnos con NEE).

Desde este planteamiento se pone en tela de juicio la función selectiva y reproductora de la escuela al excluir a determinados alumnos de la misma, y se reclama, por el contrario para ella, una función socialmente igualitaria, manteniéndose que es necesario y posible el diseño y desarrollo de una enseñanza adaptada a las distintas necesidades de los alumnos, a la diversidad de sus demandas. Esa crítica que se hace al papel selectivo de la escuela lleva consigo la formulación de un nuevo planteamiento: el derecho a la igualdad de oportunidades. Y supone la sustitución de una cultura basada en la "desigualdad de condiciones", (en los déficits), por una cultura basada en un concepto de diversidad positivo y enriquecedor (De Miguel, 1992), en la que pierden su significado la competencia y la selectividad como funciones exclusivas o preponderantes de la escuela y en la que los conceptos de diversidad, heterogeneidad y diferencia toman el relevo de los anteriores.

En consecuencia, la Educación Especial, como disciplina, su enfoque, contenidos, y el perfil profesional a que da lugar, pasa a definirse no por los sujetos a los que se dirige, sino por el hecho de estar centrada en la adaptación de la enseñanza en la búsqueda de una educación para todos y en el desarrollo de los medios específicos para hacer una educación que responda a la diversidad humana. Así frente al carácter autónomo de una modalidad educativa centrada en los sujetos, a la que se dirigía preponderantemente en el pensamiento deficitario, la EE se define y articula ahora por su planteamiento global de la enseñanza, así como por los recursos, medios y técnicas que utiliza y de los que dispone

para dar respuesta a la diversidad.

Es fácil imaginar que las materias y asignaturas de EE diseñadas desde estos planteamientos serán sustancialmente diferentes, y marcarán una clara dirección en los Planes de Estudio y en los profesionales formados bajo las mismas. Un primer referente de esta forma de pensar la disciplina y el ámbito de la EE es el modo que tiene de entender las diferencias humanas. Las mismas se entienden desde una postura que asume que las personas son formalmente iguales entre sí pero diferentes en sus manifestaciones (psíquicas y somáticas).

Se asume que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por ello las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de la persona, al tiempo que la diversidad es vista como característica propia de los grupos humanos y escolares.

Es así que una de las notas más definitorias de este modelo de Educación Especial es el cambio conceptual que se da al abandonar el concepto de déficit y optar por el de necesidades educativas especiales como criterio para la toma de decisiones educativas. Se asume que la determinación de la educación de un alumno cualquiera no vendrá dada por su adscripción a alguna categoría deficitaria sino por las necesidades o ayudas que ese alumno requiera para su evolución. Esas necesidades reflejan la incidencia e inter-relación, en el desarrollo escolar de cualquier alumno, de los factores individuales, ambientales y escolares (Hegarty, 1987). De un modo muy amplio este concepto refleja "aquello que es esencial para el logro de los objetivos de la educación" (Libro Blanco, 1989, p. 163) y que quiere desviar la atención del terreno deficitario, carencial o negativo del alumno al terreno de las necesidades, ayudas o recursos educativos propios para llevar adelante su proyecto educativo.

En concordancia con los supuestos anteriores, también el planteamiento organizativo y curricular de la escuela debe dar respuesta a la diversidad y las diferencias individuales. La institución educativa como organización global (Zabalza, 1998) y el curriculum único (MEC, 1989), son claves en este modelo de EE. Este planteamiento supone que la esencia del curriculum escolar común ha de dejar paso a los matices, modificaciones, e incluso provisionalidad, que se derive de las necesidades de cada situación particular. Se piensa y se asume que los individuos aprenden de forma diferente y en diferentes tiempos y situaciones. Por eso, una de las mayores responsabilidades de la escuela como institución de todos es acomodarse a esas diferencias generando un modelo instructivo que dé respuesta a las necesidades de los distintos estudiantes (Wang y Walberg, 1983; Wang y Birch, 1984).

Así un principio de continuidad organizativa, curricular y didáctica matiza la idea del pensamiento integrador al apelar no sólo a la necesidad de plantear como principio un curriculum común sino una escuela inclusiva, con participación de todos sus alumnos, sin exclusiones, e inmersa en la comunidad social circundante.

### **3. A MODO DE CONCLUSION: LA NECESIDAD DE RE-PENSAR E INCORPORAR LA ORIENTACION INCLUSIVA DE LA EE EN LOS PROGRAMAS DE LAS MATERIAS DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO.**

Esta ha sido una primera aproximación a las corrientes de pensamiento dentro de la

Educación Especial que puede ayudar a perfilar globalmente el panorama y el reto que subyace en relación a la EE en los actuales Planes de estudio. Como se ha señalado en la primera parte de este trabajo, la presencia otorgada a la EE como disciplina troncal u obligatoria (según titulaciones) para todos los alumnos, pero en todo caso como disciplina siempre presente en las distintas titulaciones, refleja el importante cambio de planteamiento en los nuevos Planes de Estudio que, con la sola presencia de dichas asignaturas, intenta garantizar una formación inclusiva, en la diversidad para todos los profesionales del ámbito educativo. Es así que en los distintos Planes de Estudio actualmente en desarrollo en nuestra Universidad, aparece en la titulación de Magisterio, una asignatura troncal común a todas las titulaciones de Maestro denominada Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial; en la licenciatura de Psicopedagogía aparece a su vez una asignatura troncal denominada Educación Especial, y en la licenciatura de Pedagogía con carácter obligatorio (aunque no troncal) aparece la asignatura Diversidad y Educación.

Sin embargo, como se ha tratado de reflejar a lo largo del artículo, la presencia de dichas asignaturas en los Planes de Estudio, es necesaria pero no suficiente para garantizar que la formación que se dé a los alumnos de las distintas titulaciones se oriente en la línea que parecen señalar y asumir la estructura de los Planes de Estudio. Va a ser en los Programas de dichas asignaturas en donde se refleje y concrete la orientación a seguir. Hemos por tanto de estar atentos al contenido de dichos Programas, para poder analizar más en profundidad cómo se resuelve el reto, que sin lugar a dudas nos plantean los Planes de Estudio, al haber reconocido (a través de las mencionadas asignaturas), la necesidad de replantear la formación de nuestros profesionales hacia un enfoque inclusivo y amplio que reconozca que cualquier profesional del ámbito educativo, debe estar preparado para asumir y hacer frente a la diversidad.

Por tanto, el siguiente paso, en este trabajo de reconceptualización de la EE en las nuevas titulaciones, es el de analizar el contenido de los programas de las asignaturas vinculadas a la EE, el de debatirlo y cuestionarlo, algo que se escapa al alcance de este artículo, por la prematuridad de dichos programas (hablamos de programas en cierto modo "experimentales" y en construcción, de programas en su primer año de diseño y desarrollo). Pero ello no obvia, que asumamos el compromiso de realizar dicho trabajo en posteriores publicaciones.

Hoy por hoy, estamos pues tan solo en situación de reconocer el cambio, el reto, en la orientación sobre la EE que plantean los Planes de Estudio, y el hecho de que aunque quisiéramos no podríamos obviar, a menos que cayéramos en un grave reduccionismo conceptual y disciplinar, la existencia en la actualidad de dos formas de pensar enfrentadas en torno a la Educación Especial. No podemos decir sin más que la troncalidad de la EE y su ampliación en los Planes, garantiza el que se haya superado una etapa (conceptual, axiológica, práctica, investigadora) que ha generado sus propias teorías, profesionales, prácticas, etc., y se ha entrado en la siguiente como quien cierra una puerta y abre otra. Sí podemos hablar de la evolución del pensamiento deficitario. También de su convivencia, no siempre pacífica, con el pensamiento integrador.

Así pues, para entender la situación actual es preciso asumir y analizar la convivencia de ambas corrientes de pensamiento y asumirlas además como posibles. Lo importante no es tanto, qué corriente prevalece sobre la otra, cuanto el estudio de las mismas y el análisis de las consecuencias para la evolución de la propia disciplina, así como para el desarrollo

futuro de unos profesionales (maestros, pedagogos y psicopedagogos) atentos o no a los planteamientos de la diversidad como hecho social y educativo.

Como hemos visto el pensamiento deficitario, delimita de forma muy concreta el contenido de las materias de EE, su propia arquitectura y la orientación en el seno de las mismas. Y delimita indudablemente, todo un campo profesional e investigador, de múltiples especializaciones, que tiene sus propias líneas de investigación (puede verse en De Miguel, 1992), sus propios especialistas (profesores, orientadores, investigadores en ciegos, sordos, déficit mental, etc.); asociaciones, asignaturas y publicaciones. Pero que al tiempo delimita claras, y a veces infranqueables barreras entre profesionales. Y sobre todo reduce la atención a la diversidad a algo especial y específico.

El pensamiento inclusivo e integrador, permite por el contrario abrir nuevas vías a la diversidad concebida en primera instancia como realidad y hecho que atañe a todos y cada uno de los profesionales de la educación. Desde los supuestos en que se ampara este pensamiento a la diversidad se responde desde una doble vía: la de los profesionales de la educación en general (ya que la diversidad es tarea de todos, y cualquier profesional ha de estar formado para educar en la diversidad) y la de los profesionales específicamente formados para desarrollar su actividad profesional en el ámbito de la EE. Así pues la concepción actual de la diversidad, abre más que delimita (como algunos profesionales dentro del área han temido) un nuevo panorama a perfiles y ámbitos de trabajo emergentes. Y es que ha sido esta corriente de pensamiento la que precisamente ha permitido y dado lugar al crecimiento y desarrollo de la actual Educación Especial. Los Planes de Estudio de las distintas titulaciones tienen pues por delante el reto de articular y desarrollar la disciplina desde estos planteamientos de apertura y expansión. Tienen asimismo la obligación de evitar que el reconocimiento otorgado a la disciplina, pueda quedarse en una réplica y a la postre simple atrofia de los perfiles y contenidos, útiles pero insuficientes, y según contextos inadecuados, de la EE. Y, como decíamos previamente, este artículo supone un primer nivel de análisis sobre el importante cambio propuesto y refrendado en los Planes de Estudio sobre la EE y su valor como disciplina común a todos los alumnos. Queda sin embargo pendiente, como también se señalaba el reto de un segundo análisis, el referido a reflexionar y analizar si los Programas diseñados y desarrollados para esas materias del área de EE, reflejan y asumen el cambio de orientación. Y esa es una tarea de la que no podemos sustraernos los profesionales que conformamos el área de EE. El análisis del contenido de nuestros propios programas, de sus dificultades, de su orientación y en definitiva de su capacidad para refrendar y desarrollar el cambio hacia una formación inclusiva como la propuesta en la estructura disciplinar de los Planes de Estudio es una tarea ineludible en el momento en que nos encontramos.

## **REFERENCIAS:**

- Ainscow, M. (0): Education for all: making it happen.
- Birch, J.W. (0): Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes. Reston, The Council for Exceptional Children.
- Birch, J.K. y Reynolds, M.C. (1982): Special education as a profession

- Bogdan, R. y Kungelmas, J. (1984): Case studies of mainstreaming: A simbolic interaccionist approach to special schooling. Nichols New York
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998): From them to us Routledge London
- Cuomo, N (1990): La Integración en Italia: Dos Décadas de experiencia Málaga
- Cuomo, N. (1991): ¿Dificultades de aprendizaje y/o enseñanza? Tórculo Santiago de Compostela
- De Miguel, M (1992): Minorías y Educación Intercultural Diputación Provincial de Salamanca Salamanca
- Ebersold, S. y Evans, P. (1997): Special Education in France
- Gartner, A. y Lipsky, K. (1987): Beyond Special Education: Toward a Quality System for all Students.
- Hegarty, S. (1987): Meeting Special Needs in Ordinary Schools Cassel Salisbury
- López Melero, M. (1990): La Integración Escolar: Otra Cultura Cuadernos de Puertanueva, Junta de Andalucía.
- McMillan, D.L.; Keogh, B. and Jones, R. (1986): Special Educational Research on Mildly Handicapped Learners. McMillan New York
- MEC. (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo MEC. Madrid
- Parrilla, A. (1995): Teacher Education for Special Needs in Spain Cassel London
- Parrilla, A (1997): La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo.
- Villa, R.; Thousand, J. y Chapple, J. (1996): Preparing Teachers to support inclusion: preservices and inservice programs.
- Wang, M. and Walberg, H. (1983): Adaptive Instruction and Classroom Time.
- Wang, M. and Birch, J.W. (1984): Effective Special Education in Regular Classes
- Wang, M.; Reynolds, M. and Walberg, H. (Eds.) (1984): Handbook of Special Education: Research and Practice. 1 Pergamon Press Oxford
- Ysseldike, J.E. (0): Ysseldike, J.E. Pergamon Press Oxford
- Zabalza, M.A. (1998): Condiciones Organizativas de la Escuela ante la Diversidad Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo Oviedo

## **HACIA LA INTEGRACIÓN DE LOS SABERES DE LA EDUCACIÓN**