

## ***Segunda Parte***

### ***La Integración Escolar en Valladolid***

---



*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## **INTRODUCCIÓN**

En esta segunda parte presentamos, cómo se implementó la integración escolar en la provincia de Valladolid a través de un análisis pormenorizado de la aplicación de la legislación y de las diferentes situaciones que se fueron produciendo en la atención educativa que recibían los alumnos con necesidades educativas especiales. Al igual que en la primera parte de esta investigación, hemos diferenciado tres momentos: los previos a la integración y la influencia que supusieron, el período de aplicación experimental de la integración escolar y, finalmente, su generalización.

Vamos a evidenciar cómo se implementó la legislación educativa, que hemos visto en los tres capítulos anteriores, en el contexto provincial vallisoletano; cómo influyeron los movimientos sociales y asociativos locales; en qué aspectos fue una provincia innovadora; qué experiencias educativas se realizaron que influyeran en el talante posterior de los centros educativos hacia la integración escolar; qué personas fueron emblemáticas y líderes en el impulso hacia la integración escolar; qué papel jugó Valladolid en los proyectos internacionales y en los procesos de formación y perfeccionamiento del profesorado; y, en definitiva, cómo todos estos acontecimientos favorecieron o dificultaron el proceso de implantación de la integración escolar en Valladolid.

Se sigue el hilo conductor de los capítulos anteriores pero de forma más viva pues hemos contado, todo lo posible, con los testimonios directos de los protagonistas para darle un ritmo interactivo y dinámico. Tal y como hemos descrito en el capítulo

de fundamentación metodológica veremos que estos testimonios, cuando son descriptivos de hechos, los hemos complementado y contrastado con la documentación escrita (normativa, proyectos educativos, actas de consejos escolares u claustros, convenios, memorias, etc.) y con los relatos de otros protagonistas, aunque los puntos de vista hayan sido diferentes. También hemos descrito alguna situación anecdótica y recuerdo simpático.

Termina esta segunda parte con las evaluaciones del programa de integración que se realizaron en Valladolid y dando voz a todos los representantes de la comunidad educativa que vivieron la integración escolar.

## **Capítulo Sexto**

### ***El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar***

---

*Estamos convencidos de la necesidad de extender la coeducación de niños deficientes mentales ligeros, limítrofes y la mayoría de los de tipo medio más allá de los estrechos límites en que, en las condiciones de laboratorio, nosotros la hemos realizado.*

Peinado Altable

## Introducción

### 6.1. La respuesta educativa, en los años 60, a los niños con discapacidad

6.1.1. San Juan de Dios (1959)

6.1.2. Obra Social del Santuario (1967)

### 6.2. El liderazgo de los profesionales más significativos

6.2.1. El psicólogo, José Peinado Altable

6.2.2. El médico, Pedro Gómez Bosque

6.2.3. El maestro, Salustiano Rodríguez Vega

### 6.3. El nacimiento de ASPRONA (1962) y su evolución. El centro específico provincial de educación especial de Boecillo

6.3.1. Las primeras aulas de España de educación especial en los centros privados (1971)

### 6.4. La primera experiencia de integración en España: "Una experiencia de educación de deficientes mentales en convivencia con alumnos normales" (1970/76)

### 6.5. Una experiencia pionera de integración en un centro público: "XXV Años de Paz" (1976/79)

### 6.6. Otros componentes relevantes que favorecen la educación especial y el camino hacia la integración en los años 70

6.6.1. Los pioneros en el campo de la logopedia (1973)

6.6.2. La orientación educativa en esta década. Los servicios de orientación educativa y vocacional (1977)

6.6.3. La formación del profesorado y el apoyo del

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (1969/84)

6.6.4. La contribución de Valladolid en los *libros verdes* (1979)

## A modo de síntesis

## **INTRODUCCIÓN**

Antes de abordar este capítulo con los acontecimientos más significativos del Valladolid de los años 60 y 70, recordemos que, a nivel general, en el país se estaba produciendo una primera entrada de aires renovadores provenientes de Europa en la atención educativa de las personas con discapacidad, que desembocó en la publicación, en 1965, del primer Decreto del Ministerio de Educación Nacional en el que se regula la organización de los centros, programas y métodos de educación especial para los niños y jóvenes con *deficiencias e inadaptaciones*, lo que condujo al aumento de centros de educación especial y al interés progresivo por el tema. Interés, que lleva a algunos movimientos asociativos, que consideraban que la educación especial era una prioridad, a ejercer presión social exigiendo respuestas a los poderes públicos.

En 1970, con la publicación de la LGE, el Estado empezó a adquirir parte de estos compromisos que se le demandaban. Desde la publicación de la LGE, hasta la instauración de la democracia, tras la muerte de Franco, en noviembre de 1975, en España se dan algunos acontecimientos que modernizan la educación especial: uno de ellos es la creación del INEE; otro, la constitución de diferentes asociaciones de padres y de profesionales; y, por último, el enorme desarrollo de actividades científicas y experiencias pedagógicas de tipo experimental que se produjeron bien por iniciativa pública o privada. Todos estos hechos iban introduciendo el principio de normalización que ya había sido acuñado en Europa.

En lo que respecta a la ciudad de Valladolid observaremos a lo largo del capítulo como, desde los años 60, hubo un cambio sustancial debido a un crecimiento demográfico enorme que dobló la población. La explosión demográfica lleva consigo la ampliación de barrios populares como Delicias, Pajarillos, Rondilla, etc. que no podían cubrir la enorme demanda escolar. Esta población generó una sociedad urbana y de consumo en la que van apareciendo nuevas clases trabajadoras y medias que tienen una mayor formación y son capaces de luchar por los derechos y, entre ellos los educativos y los de las personas con discapacidad.

Valladolid fue un foco industrial que se configuró gracias a los Planes de Desarrollo que impulsó el gobierno entre 1964 y 1973. Otros focos industriales fueron La Coruña, Vigo, Zaragoza, etc. El crecimiento industrial vallisoletano se produjo, sobre todo, a través de la industria automovilística como FASA Renault, pero también debido a la incorporación de otros sectores importantes, como Michelin, Endasa, Nicas, Pegaso, Indal, Acor, etc.

En estos años se vive la modernización de la población española y un desarrollismo económico que lleva a la sociedad de consumo y a un cambio de valores en las nuevas generaciones, actitud que choca con los de sus progenitores; lo que se refleja muy bien en la novela del escritor vallisoletano Miguel Delibes, *Cinco horas con Mario*.

En estos años, en Valladolid, como en el resto del país, se da un incremento de las reivindicaciones sociales y de la lucha contra el franquismo<sup>427</sup>, que tienen repercusión en el mundo laboral y en el universitario; en concreto, se provoca el cierre de la universidad de Valladolid que tiene una gran consecuencia mediática. Hay que recordar que, en esta sociedad reivindicativa, Delibes, director de El Norte de Castilla en esos momentos, fue despedido el 10 de abril de 1966, por querer hacer renovaciones en el periódico. También, hay una sensibilidad en la iglesia de luchar por los derechos en consonancia con las nuevas tendencias que marca el Concilio

---

<sup>427</sup> Berzal de la Rosa, (2009b).

Vaticano II, juegan un papel significativo los movimientos de la HOAC<sup>428</sup> y la JOC<sup>429</sup>; prueba de ello es que CC.OO. se crea en la iglesia de San Pablo, en 1969. El movimiento obrero, formado por cristianos y comunistas, promueve las asociaciones de vecinos de los nuevos barrios.

Muchos de los que se implican en la lucha por defender los derechos de las personas con discapacidad provienen de estos entornos políticos, sociales, sindicales, asociativos de barrio, etc., que los caracteriza como ciudadanos comprometidos con la justicia social y la dignidad humana.

## **6.1. LA RESPUESTA EDUCATIVA EN LOS AÑOS 60, A LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD**

La Administración y algunas instituciones, acuciadas por los padres de niños deficientes, dan los primeros pasos para atenderlos sin conocer muy bien la situación y la extensión de la *deficiencia psíquica* y las *minusvalías* y menos aún las posibilidades educativas y de formación laboral de que pueden ser capaces (Anta *et al.*, 1989).

La idea que la sociedad tenía, en esta década, sobre los niños con discapacidad, la refleja muy bien Emeterio Fernández Marcos cuando señala:

*Cada familia vivía en solitario su tragedia donde al problema real de la incapacidad del hijo se añadía una necesidad de esconderle o disimularle para evitar la repercusión social de la existencia de un deficiente. Era común sentir que se trataba de enfermedades hereditarias o como consecuencia del alcohol o mala vida de los padres. Esto condicionaba incluso la posibilidad de noviazgos de hermanos sanos o resultaba, al menos, una enfermedad vergonzante que tenía que ocultarse. (...) Como consecuencia de esto los niños permanecían ocultos en casa, sin escolarización. (Fernández Marcos en VV.AA., 1988).*

---

<sup>428</sup> Hermandad Obrera de Acción Católica.

<sup>429</sup> Juventudes Obreras Católicas.



En el ámbito nacional, las primeras regiones que ya atendían estas demandas eran Levante y Cataluña y la primera provincia Madrid<sup>430</sup>. En Castilla y León, fue Valladolid con la creación de ASPRONA y el centro de “San Juan de Dios”.

*En la segunda mitad de los años 60 se estimaba como escolarizados en Valladolid un 15% de los deficientes psíquicos, en su inmensa mayoría de la capital y con edades entre 8 y 16 años, ya que los de la zona rural, ante la escasez de plazas de residencia y el coste de estas, hacía inviable su incorporación a los centros (...), en otras provincias de la región, la atención especializada a los escolares disminuidos no llegaba al 10% y, en el resto de las provincias, apenas si se había iniciado (Anta, 1989:12).*

Emeterio Fernández Marcos<sup>431</sup> manifestó en su discurso de recepción del premio Sol de Oro<sup>432</sup> que le concedió ASPRONA:

*Las familias, en los años 60 y hasta inicio de los 70, vivían esta situación en solitario y, en ocasiones, con gran sentimiento de culpabilidad, el hecho de tener un hijo con discapacidad, llegando incluso a esconderle o disimularle para evitar la repercusión social que este hecho podía tener. Algunos padres más arriesgados, que intentaban escolarizar a sus hijos, encontraban el rechazo de los colegios y escuelas, diciendo que aquel chaval era “anormal” y no podía estar con los demás niños. Estos padres, ante la angustia de la situación en la que se encontraban, acudían al médico con la*

---

<sup>430</sup> A lo largo de los años 60 se crean los Institutos Municipales de Barcelona, Madrid y Valencia, primeras escuelas de formación de terapeutas. Y, en cuanto a asociaciones, ATADES en Zaragoza y ASPRONA en Valencia.

<sup>431</sup> Emeterio Fernández Marcos, reconocido neurólogo y psiquiatra, inspirador en 1962 del proyecto social de ASPRONA, pionero en la visión de contemplar a las personas con discapacidad intelectual con capacidad de aprendizaje y participación plena en la sociedad y promotor del primer censo de personas con discapacidad en la provincia en el año 1967. Presidente de ASPRONA entre los años 1970/73.

<sup>432</sup><http://www.asprona-valladolid.es>

*esperanza de encontrar una solución médica a su problema.*

Y así fue como Fernández Marcos, en su consulta, fue tomando contacto con una serie de padres, a los que tuvo que convencer de que sus hijos no eran enfermos y les animó a que se fueran agrupando y uniendo fuerzas en una asociación para reivindicar servicios de atención para sus hijos, implicándose él personalmente en esta tarea. Afirmó<sup>433</sup> que:

*Las asociaciones son como un coche, en el que las familias son el motor, y los profesionales el volante que guía esa fuerza impulsora, y ambas piezas son imprescindibles para seguir avanzando...*

En opinión de Salustiano Rodríguez, Emeterio Fernández Marcos jugó un papel importante en la ciudad pues convenció a muchos padres de que lo que les ocurría a sus hijos no era ningún castigo divino ni ninguna enfermedad y los animó a escolarizarlos, pues ésta era la mejor medicina que podían recibir.

Hasta entonces, en nuestro país, al igual que en otros países, el mundo de la *anormalidad*, se apoyaba básicamente en la medicina; era la sociedad de la beneficencia organizada y legislada; veamos, por ejemplo, como España había aprobado<sup>434</sup> un Plan de Inversiones del Fondo Nacional de Asistencia Social. Tenía como finalidad dotar con 69.244.135 pesetas destinadas a ayudas individuales a niños y jóvenes, entre 4 y 21 años, que se encontraran en situación certificada de *subnormalidad*, bien para su internamiento en centros dependientes del Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica o de Diputaciones u otros centros debidamente reconocidos o en régimen familiar, propio o ajeno, o bien para la asistencia en los Centros de Diagnóstico y Orientación Terapéutica<sup>435</sup>.

---

<sup>433</sup> <http://www.asprona-valladolid.es>

<sup>434</sup> En el Consejo de Ministros del 20 de marzo de 1964 y se puso en funcionamiento por Orden de 21 de marzo de 1964, por la que se pone en ejecución el Plan de Inversiones del Fondo Nacional de Asistencia Social.

<sup>435</sup> Orden de 21 de marzo de 1964.

Se dictaban normas al respecto<sup>436</sup> para organizar la distribución de los fondos asignados a la discapacidad que haría efectivo la Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales se establecerían las siguientes formas de ayuda: 1. Reconocimiento y diagnóstico. 2. Internamiento. 3. Ayuda en familia. 4. Tratamiento ambulatorio. 5. Tratamiento en régimen abierto<sup>437</sup>.

En el Informe sobre la "Educación Nacional Española en 1964/65"<sup>438</sup> se explica cómo el Ministerio de Educación Nacional dedica al Fondo para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, la cantidad de 653 millones de pesetas para la Enseñanza Primaria, de las cuales, para educación de *niños deficientes* son 32.250.000.

*Se ha dado también un gran incremento a la educación de los niños que requieren una enseñanza especial en razón a deficiencias físicas y psíquicas. Se promueve la construcción de centros mediante la concesión de subvenciones, se ha intensificado la formación del profesorado especializado, habiéndose organizado cinco cursos de nueve meses de duración, con una matrícula total de 300 maestros, que se han desarrollado en el Instituto de Pedagogía Terapéutica y Escuelas del Magisterio de Madrid, Pamplona, Valencia y Valladolid. (Revista Educación, 1965).*

A nivel institucional, cuando algún niño presentaba algún problema, se acudía al Instituto de Higiene<sup>439</sup>, en el cual, el doctor Vela, que además dirigía el Centro de "San Juan de Dios", les atendía en el Servicio de Orientación donde se realizaba su diagnóstico y la valoración de su cociente

---

<sup>436</sup> Orden de 9 de julio de 1964, por la que se dictan normas para el desarrollo del programa de Ayuda a Niños Subnormales.

<sup>437</sup> Orden de 9 de julio de 1964.

<sup>438</sup> Publicado en *Revista de Educación* (1965) nº 174. pp. 26-34.

<sup>439</sup> Estaba situado frente al Hospital Clínico, en lo que actualmente es Sanidad en la Avenida de Ramón y Cajal.

intelectual. El responsable de este Servicio, en los años 60, fue el conocido escritor vallisoletano Gustavo Martín Garzo.

En estos avatares institucionales, también está presente la formación de profesionales; de hecho, en Madrid, el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica, con María Soriano a la cabeza, convoca, en 1962, el primer curso nacional de especialización de Pedagogía Terapéutica para maestros.

A las pruebas para acceder al mismo se presentan, dos maestros, recién casados y aterrizados en Valladolid: Salustiano Rodríguez Vega, propietario definitivo en el Colegio Nacional San Fernando y María José Domínguez Gil<sup>440</sup> que tenía su plaza definitiva en Bilbao, pero que estaba, en estos momentos, de permiso maternal. A ambos les mueve el afán de *hacer algo diferente* y se encuentran interesados por el tema de la discapacidad como consecuencia de las experiencias vividas en las escuelas unitarias<sup>441</sup> de las que venían, donde habían podido comprobar que atender a todos los alumnos juntos era positivo. Además, dice M<sup>a</sup> José:

*El hecho de que antes los maestros viviésemos en los pueblos era muy enriquecedor para los alumnos, pues a las cinco de la tarde ya no tienes nada que hacer y no te vas a ir donde la patrona, yo me quedaba en la escuela y daba clases de apoyo a los que más lo necesitaban, especialmente a una niña deficiente mental que tenía.*

Ambos aprueban el acceso al primer curso nacional de especialización de Pedagogía Terapéutica y a lo largo del curso 1962/63, se forman en Madrid, en la sede del antiguo Colegio de Anormales. Así, se convierten en los dos primeros

---

<sup>440</sup> Maestra de Primaria desde 1958, especializada en Pedagogía Terapéutica por el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica en el curso de 1962/63. Coordinadora de Apoyo a la Integración en la Dirección Provincial de Valladolid. Directora del Proyecto de Innovación "Aulas Madurativas". Jubilada desde 1998.

<sup>441</sup> En un aula están escolarizados todos los alumnos, aunque tengan diferentes edades.

maestros especialistas en pedagogía terapéutica de la ciudad de Valladolid, en el curso 1962/63. Recuerdan:

*Pudimos ir gracias a que en mi plaza pusieron un “volante”<sup>442</sup>, por la intermediación del inspector Antonio Ibares y con mi sueldo vivimos ese año en Madrid, ya que M<sup>a</sup> José tuvo que pagar a su sustituto”, dice Salustiano. Según M<sup>a</sup> José aprobamos el examen de acceso al curso pero, además, María Soriano nos echó el ojo, éramos una pareja joven, con entusiasmo..., enseguida vio la posibilidad de colocarnos en algún sitio donde sacar adelante alguno de sus muchos proyectos.*

A iniciativa de Salustiano Rodríguez, Pedro Gómez Bosque y José Peinado Altable, la Escuela de Magisterio de Valladolid, a partir del curso 1963/64, desarrolla los primeros cursos de la especialidad de Pedagogía Terapéutica para maestros<sup>443</sup>; esto fue posible pues, además, contaron con el apoyo del Director de la Escuela de Magisterio Isidoro Salas<sup>444</sup> que *abrió la Escuela de Magisterio a los Profesores de Pedagogía Terapéutica*. Salieron, hasta el curso 1983/84, veinte promociones de maestros formados en esta especialidad.

Paralelamente a este modelo está naciendo una necesidad educativa que se ve reflejada en la formación del profesorado; en este sentido comprobamos en el Informe sobre la “Educación Nacional Española en 1965/66”<sup>445</sup> como se estaba organizando la misma:

---

<sup>442</sup> Profesor sustituto a cargo del Ministerio de Educación.

<sup>443</sup> Orden 24 de julio de 1962 por la que se regula la expedición del título de profesor especializado en Pedagogía Terapéutica.

<sup>444</sup> Sensible al tema y padre de una niña que padecía *deficiencia mental*. Isidoro Salas siempre fue apoyado en sus decisiones políticas por Ruiz Giménez, que cuando fue Ministro se lo llevó con él al Ministerio. Nos cuenta Salustiano Rodríguez que este apoyo que le profesaba Ruiz Giménez se debía a que, en la guerra civil, Isidoro le salvó la vida interponiéndose entre una bala.

<sup>445</sup> En el trabajo preparado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia y que fue difundido por el Servicio de Publicaciones del MEC.

*Durante el curso escolar 1965/66 han sido organizados nueve cursos, que se vienen desarrollando desde octubre de 1965 en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica de Madrid y en las Escuelas Normales de esta capital, de Barcelona, Valladolid, Valencia, Sevilla, Pamplona, Oviedo y Bilbao, con una participación total del orden de los 450 maestros.*

*También a través de cursos organizados en las Escuelas Normales se formarán las maestras de los centros de educación preescolar y los directores escolares y respecto al perfeccionamiento de los profesores y maestros, se ha dado una mayor expansión a la especialización en Pedagogía Terapéutica. (Documento Educación Nacional Española, 1966).*

En el curso de 1961/62 viene a Valladolid Eudoxio de Anta<sup>446</sup>, un joven maestro que había ejercido en Tordehumos (Valladolid) y San Esteban del Molar (Zamora), buscando la cercanía a la universidad y motivado por entrar en el centro de “San Juan de Dios”, donde se atendía a niños con grandes dificultades, como algunas de las que él había visto en los pueblos. Pasa a ocupar una de las plazas de patronato y conoce a José Peinado Altable, que como psicólogo clínico tenía conocimientos de logopedia. Eudoxio ya había estado en Barcelona algún verano haciendo cursos con el Dr. Perelló sobre diversas patologías del lenguaje y sobre metodología

---

<sup>446</sup> Empieza a trabajar como maestro en pueblos como Tordehumos y San Esteban del Molar. En 1962 viene a Valladolid, directamente a San Juan de Dios. Se ocupa del primer gabinete de logopedia del centro y participa en la puesta en marcha de la Unidad de Logopedia de la Facultad de Medicina. Participa como profesor en los primeros cursos de formación para maestros en Valladolid y en los cursos de formación en verano por toda España. En los años 70 trabaja en UGT-Magisterio en busca de la mejora de los derechos de los trabajadores de la enseñanza. Escribe sobre los problemas de lenguaje y sobre trastornos de la lectoescritura y colaboró en la redacción del Diseño Curricular de Educación Especial (libros verdes). En el año 1985 es Director Provincial de Educación de Zamora, hasta su jubilación en 1988.



como la *Bon Depart*<sup>447</sup>, por eso cuando el director de “San Juan de Dios”, que en estos momentos era Peinado Altable, se plantea montar el primer gabinete de logopedia del centro (curso 1964/65), elige como logopeda a Eudoxio de Anta que nos dice,

*Peinado pasó conmigo muchas horas, me fue enseñando como atender a las distintas patologías del lenguaje que presentaban los alumnos, cogíamos caso a caso, él los estudiaba y yo hacía la rehabilitación del lenguaje, con los libros que me aconsejaba yo iba planteando el programa de cada chico.*

Así, en el centro de “San Juan de Dios”, se montaron dos aulas específicas dedicadas al lenguaje que describe Eudoxio:

*Una para sordos, que llevaba M<sup>a</sup> Teresa Poli, también maestra de patronato, ese aula fue carísima, se montó con todos los aparatos especiales para la rehabilitación de los alumnos sordos y otra para las patologías del lenguaje que fue la que llevé yo.*

En 1965, se regula por Decreto<sup>448</sup> la educación especial y se reestructura el Patronato Nacional de Educación Especial

---

<sup>447</sup> Creado por Thea Bugnet es un método audio-viso-motor donde se combinan el ritmo musical, la visualización, la reproducción gráfica y la motricidad. Se aplica en la Etapa Inicial (de 1 a 6 años) y, mediante la percepción del espacio y el ritmo, al igual que del propio cuerpo, se facilita de forma lúdica el acceso a la escritura. Se trabaja en el aula de psicomotricidad, ya sea de pie o sentado, y está dirigido a potenciar áreas determinadas, dando gran importancia a los ejercicios gesticulares (educación motriz de la mano).

<sup>448</sup> Decreto, de 23 de septiembre de 1965, por el que se regula la educación especial de niños y jóvenes subnormales. Meses antes, mediante Decreto 1219/65 de 13 de mayo, se produjo un intento de coordinación entre distintos departamentos ministeriales en materia de asistencia y educación de personas con discapacidad. Se constituyó la *Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales Físicos y Psíquicos o Escolares*. En el Decreto de constitución de este órgano se dictan normas para la coordinación en materia de instituciones, servicios y personal de los Ministerios de Educación Nacional y Gobernación, La Comisión estaba presidida por los Directores Generales de Sanidad, de Enseñanza Primaria y de Beneficencia, que ejercían la Presidencia de la Comisión rotándose por períodos semestrales.

en el que se incluye al Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y a María Soriano como Vocal de la Comisión Permanente. Esta norma permite la creación de unidades cerradas en los centros ordinarios y en la ciudad que empiezan tímidamente a aparecer.

Veamos, a modo de resumen, qué respuesta educativa había y cuáles fueron los acontecimientos más significativos de los antecedentes y de los primeros pasos de los años 60 en la atención a las personas con discapacidad en el Valladolid para los niños y jóvenes en edad escolar. Hay que tener en cuenta que existía en la ciudad el Manicomio Provincial en el que ingresaban pacientes crónicos de enfermedades mentales, mezclados con personas con discapacidad. Lo que demuestra que estos momentos eran aún de un retraso considerable y de una visión del mundo de la discapacidad que tenía que cambiar, diametralmente, en poco tiempo.

*Tabla nº 58: Antecedentes y primeros pasos*

<b>En Valladolid</b>	
<b>1959</b>	El Instituto de Higiene presta Servicio de Orientación para valoración de CI.  Solo existían: un aula de EE pública en la Escuela Aneja, el Instituto Médico Pedagógico de "San Juan de Dios", sin carácter escolar y un Colegio de Sordos en la calle Marqués del Duero <sup>449</sup> .
<b>1960</b>	Se inaugura el Instituto Médico Pedagógico de "San Juan de Dios", como centro educativo.
<b>1961</b>	El Ministerio de Educación Nacional reconoce a "San Juan de Dios" como Escuela Nacional de Primaria Unitaria.  Empieza a funcionar en "San Juan de Dios" el gabinete de psicología y el de logopedia.
<b>1962</b>	Nace ASPRONA Valladolid.

<sup>449</sup> Calle de la que recuerda Salustiano Rodríguez: *Era la misma calle donde se pagaba a los maestros y se veían las colas de todos los que venían de los pueblos a cobrar.*



	Se montan las primeras aulas de ASPRONA en los locales del Teatro Calderón y en poco tiempo, pasan al antiguo Sanatorio para Tuberculosos de la localidad de Boecillo.
<b>1963</b>	Se dan los primeros cursos de la especialidad de pedagogía terapéutica para maestros en la Escuela de Magisterio de Valladolid.
<b>1964</b>	Empiezan a funcionar los talleres en “San Juan de Dios”.
<b>1965</b>	Con el Decreto de 1965 de regulación de la educación especial se crean las primeras unidades de educación especial en los centros ordinarios.
<b>1967</b>	Emilio Álvarez Gallego <sup>450</sup> solicita al Director General de Enseñanza Primaria de Madrid, la autorización para el funcionamiento del colegio Obra Social del Santuario que comenzó en la Basílica de la Gran Promesa, en un edificio de siete plantas en la calle de José M <sup>a</sup> Lacort, dotado de internado.  Se realiza un censo de <i>niños subnormales</i> en la provincia, con la colaboración del Gobernador Civil.
<b>1968</b>	Acuden al Congreso Internacional de Jerusalén, organizado por la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de <i>Deficientes Mentales</i> en el que se aprobó la Declaración de Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental, el periodista Lorenzo Martínez Duque, Emeterio Fernández Marcos y una representación de ASPRONA.

### **6.1.1. San Juan de Dios (1959)**

La historia de este centro, en Valladolid, parte del siglo XVI, pero no como centro educativo, sino hospitalario y asistencial<sup>451</sup>.

---

<sup>450</sup> Rector del Santuario Nacional de la Gran Promesa y Presidente de la Obra Social del Santuario.

<sup>451</sup> Desde 1586 hasta 1615, los hermanos de San Juan de Dios gestionan el “Hospital de la Resurrección” de la Acera de Recoletos, famoso pues es el lugar en el que Cervantes desarrolla su novela “El coloquio de perros Cipión y Berganza” y desde 1600 hasta 1835, el “Hospital de los Desamparados”.



Profesores de San Juan de Dios

En el siglo XX, más concretamente en 1940, recién terminada la Guerra Civil, es cuando los hermanos de San Juan de Dios fundan en Valladolid un sanatorio para niños deficientes mentales, basándose aún en su labor asistencial. No es hasta 1960, con la inauguración de “El Instituto Médico-Pedagógico Infantil del Niño Jesús para niños deficientes mentales” en una finca, a 4 kilómetros de la ciudad<sup>452</sup>, cuando ya se tienen en cuenta ya los planteamientos de la educación especial en España<sup>453</sup>.

Se trataba de un centro privilegiado, ubicado en un terreno de 32 hectáreas y moderno, donde más de 100 niños de entre 7 a 15 años, recibían atención educativa y médica en régimen de internado; con una infraestructura de 8 aulas (para 12/14 alumnos cada una), gimnasio, recreo cerrado, salón de

---

<sup>452</sup> En la actualidad continúa en la misma ubicación: Ctra. de Madrid, Km. 185. 47008 Valladolid.

<sup>453</sup> En 1955 se había creado, por reconversiones sucesivas el Patronato de Educación Especial.

actos, enfermería, capilla, granja para gallinas, cerdos, vacas, etc.), institución que supuso un acontecimiento en la ciudad, muy alabado por la prensa del momento, pues fue considerado, posiblemente, el mejor centro de educación especial de España.

En 1960, el Ministerio de Educación Nacional, a través de Orden Ministerial, lo reconoce como Escuela Nacional de Primaria Unitaria<sup>454</sup> y, las ampliaciones que realiza en 1962, son consideradas como obras de interés social<sup>455</sup>. A partir de estos momentos empiezan a funcionar el gabinete de psicología, a cargo de José Peinado; el de logopedia, en el curso 1964/65, y los talleres<sup>456</sup>, en 1967, año en el que, además, el MEC autoriza el funcionamiento legal del centro con el nombre de “Instituto Médico Pedagógico Hermanos San Juan de Dios”, por orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria.

A lo largo de la década de los 60, el centro se organiza a nivel pedagógico en base al Real Decreto del 65<sup>457</sup> y a lo que dicta la Comisión de Asistencia y Educación de Subnormales<sup>458</sup>:

---

<sup>454</sup> Orden de 21 de junio de 1960 por la que se crean definitivamente las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria que se citan y Orden de 21 de junio de 1960 por la que se constituye el Consejo Escolar Primario “Orden Hospitalaria de los Hermanos de San Juan de Dios”.

<sup>455</sup> Decreto 1289/1963, de 16 de mayo, por el que se declaran de interés social las obras de ampliación del “Instituto Médico Pedagógico” de Valladolid.

<sup>456</sup> Talleres, dotados por el MEC, de alfombras, peluquería, encuadernación, carpintería, electricidad, soldadura y mecánica.

<sup>457</sup> Real Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la educación especial.

<sup>458</sup> En 1965 se crea la Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales Físicos, Psíquicos y Escolares.

*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*

*Desarrolla una labor educativo-pedagógica, socializadora y de pre-aprendizaje laboral de niños con edades que oscilaban entre los 7 y los 15 años, y déficit mental medio y ligero (35 a 40)<sup>459</sup>.*



Francisco Guerrero con sus alumnos de "San Juan de Dios"

Su objetivo era enseñar un oficio a estos alumnos para que fueran capaces de defenderse por sí mismos en la vida adulta.

En 1968, llegan concertados por el MEC 7 maestros, y el centro de "San Juan de Dios", a través de su patronato incorpora 2 maestros más. Estos profesores, además de haber hecho el curso de especialización en PT, son seleccionados por los propios hermanos de San Juan de Dios. El director era Eudoxio de Anta y uno de los primeros maestros, Francisco Guerrero<sup>460</sup>, nos cuenta:

---

<sup>459</sup> Boletín Informativo. Hermanos de San Juan de Dios, nº 83 (Febrero, 1982) en Berzal, 2010.

<sup>460</sup> Uno de los maestros del primer grupo del MEC.

*Éramos una familia, un microbús nos recogía a las 9 de la mañana en la plaza de España y ya pasábamos allí todo el día, nos encargábamos de las clases, de los talleres, íbamos de excursión, etc.,*

En estos momentos, el centro atendía a los niños desde los 8 hasta los 16/18 años, y maneja una ratio de 10/11 alumnos por profesor. Los alumnos pertenecen a su grupo clase y salen a las clases de logopedia cuando lo precisan.

El hecho de que el centro recibiera alumnos de toda España y alguno del extranjero, hizo que no esté excesivamente vinculado con la vida de la ciudad. Francisco Guerrero recuerda:

*Yo tuve alumnos que venían de Venezuela y México, etc... y eran realmente ricos, algunas de esas familias se relacionaban con su presidente de gobierno.*

En los 70, el centro corre peligro de desaparecer, como consecuencia del *drástico recorte en la cuantía de becas y ayudas por parte de los Ministerios de Gobernación y Educación*<sup>461</sup> (Berzal, 2010:40). Por ello, la ciudad se moviliza a partir de la llamada del periódico Norte de Castilla y se obtienen fondos de diferentes familias, donaciones materiales, benefactores mensuales y de actos folklóricos.

En la entrevista mantenida con Francisco Guerrero, cuenta que no solo estaban becados por los ministerios, sino que también algunas empresas como Iberdrola o FASA, pagaban las cuantías pertinentes a los hijos de sus trabajadores. Es, en estos momentos, cuando el centro da un giro en sus planteamientos, orientándose hacia la formación profesional de chicos mayores de 14 años (hasta 25 ó 26 años), con déficit mental ligero (entre 40 y 80 de CI). Este cambio de rumbo implica además la idea de que son las

---

<sup>461</sup> La media mensual de gastos del centro era de 1.600.000 pesetas y sólo ingresaban mensualmente 930.000. Además, tenían deudas acumuladas desde su construcción que ascendían a 6.773.251 pesetas.

administraciones las que deben ocuparse de estas personas, a partir de los 25 años.

La dependencia jurídica de la formación profesional del centro de "San Juan de Dios" era del Instituto Politécnico de Valladolid <sup>462</sup> y realizaba diferentes experiencias de colaboración con otras entidades, como por ejemplo la llevada a cabo con ASPRONA, que estaba relacionada con la potenciación de la experiencia profesional de los alumnos, o con la Diputación Provincial, el Ayuntamiento, el SEREM, etc.

Se está convirtiendo en el centro por excelencia de la formación profesional para las personas con discapacidad mental, por lo que el propio Real Patronato lo nombró centro piloto del Plan Nacional de Educación Especial. En 1976, los hermanos de San Juan de Dios firman un convenio con el MEC para convertirse en Sección Graduada de Educación Especial <sup>463</sup>. En 1981, el MEC les concede tres aulas subvencionadas de Formación Profesional, por lo que en 1983 se titulan los primeros 17 alumnos del centro.

En este mismo año, se constituye la Asociación de Padres de Alumnos y *las actividades de la misma van encaminadas a favorecer la promoción e integración de los usuarios a nivel educativo, profesional, laboral y social* (Berzal 2010:60).

Con la llegada de la década de los 80, como consecuencia de la aprobación de la LISMI, de los RR.DD. de ordenación de la educación especial, de la LODE y el nacimiento de la integración escolar en España, cambió de nuevo la dinámica del centro y sus planteamientos educativos. Se seguían atendiendo en régimen de internado a los alumnos de fuera de la localidad y en régimen de mediopensionistas a

---

<sup>462</sup> La dependencia administrativa como Unidad de Formación Profesional de Primer Grado, en las ramas de Carpintería, Electricidad y Encuadernación, dura hasta 1981.

<sup>463</sup> El 26 de marzo de 1976, constitución en Sección Graduada de Educación Especial en régimen de Centro Privado Concertado.



los de Valladolid, todos ellos deficientes medios o ligeros, escolarizados en:

- a) La formación profesional especial<sup>464</sup>.
- b) Tareas ocupacionales, para los que no podían seguir la formación profesional especial.
- c) Centro especial de empleo<sup>465</sup>, para los que no podían realizar la inserción laboral.
- d) Residencia de adultos, donde se continuaba con la formación escolar y de formación profesional.

Todo esto se podía llevar a cabo gracias al trabajo de 80 profesionales de los distintos campos que daban respuesta a 7 aulas (con ratios de 12 alumnos), un gabinete de logopedia y foniatría y 12 talleres; y de un consejo asesor formado por el director del centro, Emeterio Fernández Marcos <sup>466</sup>, el presidente del Consejo General de Castilla y León, el de la Diputación de Valladolid y el de ASPRONA, el alcalde y el delegado de Trabajo, encargado especialmente de impulsar el centro, darlo a conocer y brindar una adecuada respuesta a sus usuarios.

Fueron frecuentes las colaboraciones en materia de formación de Salustiano Rodríguez, M<sup>a</sup> Jesús Brezmes<sup>467</sup> o Emeterio Fernández, entre otros.

En 1986, se concierta con el MEC como centro de educación especial y se crea el primer Consejo Escolar y en 1988 se concierta también la educación de adultos, para los deficientes mentales mayores de 18 años.

---

<sup>464</sup> En 1981, se habían colocado en la empresa HITRAMASA S.A. 10 alumnos del centro, lo que supuso un verdadero elemento motivador.

<sup>465</sup> En 1982, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, aprueba el Centro Especial de Empleo, para ocupar laboralmente a aquellos jóvenes que, como consecuencia de su discapacidad, no tenían acceso al mercado laboral.

<sup>466</sup> El Director médico desde 1960 al 80 fue Luis Vela del Campo y en 1980 lo releva Emeterio Fernández Marcos.

<sup>467</sup> Miembro de la Liga Comunista Revolucionaria y fundadora de una plataforma feminista y de la Asociación de Vecinos del barrio de La Pilarica (Berzal, 2009).

Nos comenta el director actual del centro “San Juan de Dios”, Joaquín Toral que:

*En estos años teníamos alumnado con discapacidades muy leves a nivel intelectual pero con graves problemas de conducta. Algunos de estos alumnos que hacían los talleres de soldadura, en la actualidad están casados, trabajan y llevan una vida absolutamente normal. Los llamaban “fracasados escolares” en los informes que nos venían de los colegios donde habían estado escolarizados.*

A partir de la publicación de la LOGSE, el centro se va acomodando a las nuevas necesidades normativas y diversifica la atención a sus usuarios en tres campos diferentes:

- a) En cuanto a la atención educativa: se establece para los escolares el segundo ciclo de Educación Básica Obligatoria (EBO)<sup>468</sup>, la Transición a la Vida Adulta (TVA) y la adaptación de la formación profesional a los programas de garantía social especial.
- b) Continúa el centro ocupacional de empleo, para los alumnos que con 20 años terminaban la escolarización anterior.
- c) Siguen prestando la atención residencial.

Como se puede comprobar, este centro, que en 2010 celebró sus bodas de oro, ya cumplió los 50 años desde su establecimiento en Valladolid, ha desempeñado un papel necesario en la escolarización de los alumnos gravemente afectados. No es un centro especialmente significativo en el nacimiento de la integración escolar de esta ciudad, ya que su papel se centra, sobre todo, en una atención con carácter residencial de aquellos alumnos cuya zona de residencia les obligaba a estar confinados en sus casas. Ni los alumnos vallisoletanos, en número, son significativos, ni la faceta integradora de aquellos alumnos con alguna posibilidad hacia

---

<sup>468</sup> Etapa establecida en el Real Decreto de 1995 de ordenación de las necesidades educativas especiales.



los centros ordinarios existió, posiblemente porque su labor fue dirigida hacia la inserción laboral y hacia la atención de aquellos que no tenían posibilidad de integración. En cualquier caso no dejaron de hacer visibles en la ciudad a las personas con discapacidad como consecuencia de las múltiples actividades en las que participaban.

### **6.1.2. Obra Social del Santuario (1967)**

A través de los documentos oficiales del centro hemos podido establecer los orígenes de este centro específico desde el 11 de noviembre de 1967, momento en el que Emilio Álvarez Gallego, comunica al Director General de Enseñanza Primaria de Madrid, su deseo de:

*Poner en funcionamiento un colegio para niños sordomudos dependiente de dicha Obra Social del Santuario Nacional de la Gran Promesa (...), para poder realizar tan humanitaria labor<sup>469</sup> y solicita la autorización para el funcionamiento del mismo.*

Del Reglamento Pedagógico y Administrativo del Colegio, elaborado ese mismo año, se recogen algunos de los aspectos que tímidamente apuntan hacia una especie de integración:

*Los niños, una vez conseguida la desmutización siguen los cursos de enseñanza Primaria, al igual que los niños oyentes.*

*(...) se emplean para su estímulo y rehabilitación la Cartilla Escolar de Enseñanza Primaria, con el fin de que al terminar sus estudios puedan integrarse en la sociedad.*

Pero la realidad es que se constituye como un centro con fines religiosos y de servicio hacia la población sorda y con discapacidad motora. No contempla ideas en las que se posibilite la relación de estos alumnos con los considerados normales. Aunque sí es cierto que su objetivo final es la formación profesional, pues ni siquiera se plantean en sus

---

<sup>469</sup> Ver anexo del CD.

principios que estos alumnos tengan otra posibilidad, para que se integren de forma útil en la sociedad



Alumnado sordo acogido por las HH. Franciscanas de la Inmaculada

Ese mismo año, el alcalde, Martín Santos Romero, el inspector de educación, Antonio Ibares, el jefe provincial de sanidad, Emilio Zapatero Villalonga y el aparejador, C. San Martín, certifican que el centro es adecuado para el fin propuesto<sup>470</sup>.

*(...) es ejemplar la conducta pública, privada y social de las Religiosas (...) y es sumamente conveniente se conceda la autorización que solicitan, ya que es de gran importancia el fin benéfico social de esta obra de educación y rehabilitación de los sordomudos.*

El 15 de octubre de 1967 comenzó a funcionar en la Basílica de la Gran Promesa, el colegio "Obra Social del Santuario", en un edificio de siete plantas en la calle de José M<sup>a</sup> Lacort, dotado de internado. Viendo las fotos que aparecen

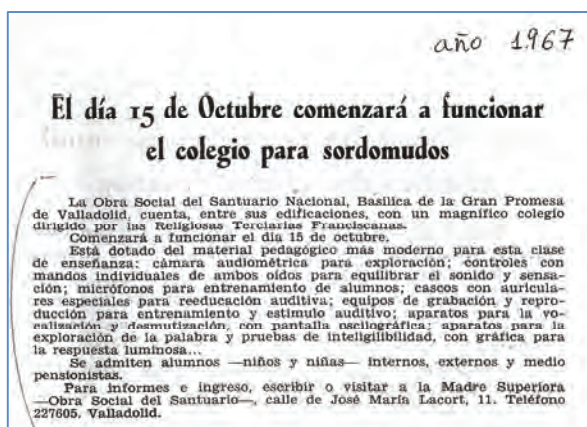
---

<sup>470</sup> Ver anexos del CD.

en el Diario Regional de Valladolid, el 24 de marzo de 1967, se podría decir que, seguramente, fueron las instalaciones educativas más modernas de la ciudad. Además, contaban con material muy moderno para el momento: mesas individuales con amplificadores de sonido y mandos para equilibrar la sensación del mismo, clases de reeducación insonorizadas, micrófonos para entrenamiento, equipos de grabación y reproducción de estímulos auditivos, aparatos para desmutización con pantalla oscilográfica, espejos para corrección de posiciones, cámara insonorizada con audímetro, etc.

En 1968, la Dirección General de Enseñanza Primaria, del MEC, comunica al centro que la Oficina Técnica del Patronato Nacional de Educación Especial ha emitido un informe aconsejando que<sup>471</sup>:

*Previa a la autorización del centro, se concrete el tipo de deficiencia de audición que han de ser atendidas, indicando las pérdidas en decibelios que pueden considerarse límite en esa atención, (...) número de clases (...), especificando el personal que ha de atenderles, con la exigencia de que estén en posesión del título de Profesor Especialista en Educación de Sordos.*



<sup>471</sup> Ver anexo del CD.

El centro responde a las exigencias del MEC y en 1968 publica sus estatutos.

Reciben subvención de varios ministerios porque se acogen al régimen de Patronato<sup>472</sup>. La escuela gratuita de primera enseñanza es conducida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y depende del MEC; la formación profesional funcionaba de acuerdo a las directrices marcadas por el Ministerio de Trabajo, a través de la Dirección General de Promoción Social; y el internado y el trabajo específico de rehabilitación de sordomudos dependía de las Religiosas Franciscanas de la Inmaculada.

Tenía capacidad para 200 alumnos sordos y parálíticos *social y económicamente débiles*, y una estructura para desarrollar la enseñanza Primaria y la formación profesional con talleres de imprenta y encuadernación, carpintería y ebanistería, electricidad y mecánica, dibujo y modelado en escayola, punto, confección y bordado, laboratorio fotográfico, etc. En 1973, se inscribe<sup>473</sup> en el Registro de Centros de Empleo Protegido para Trabajadores Minusválidos.

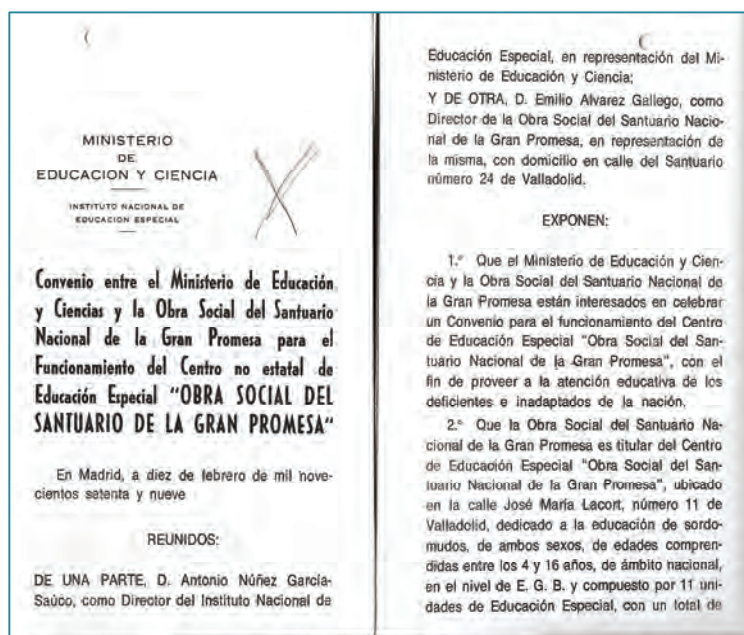


En 1974, hay dos centros de enseñanza que funcionan separadamente:

<sup>472</sup> El Patronato de la Obra Social del Santuario Nacional se crea en Valladolid por el Arzobispo José García Goldaraz, por Decreto de 23 de junio de 1960.

<sup>473</sup> Orden Ministerial de 26 de abril de 1973.

- El colegio de sordos, donde se imparte Enseñanza General Básica, en régimen de educación especial, con alumnos de 3 a 17 años. Ocuparon las plantas 3ª a 6ª del edificio (523 metros cuadrados), y tuvieron 5 unidades con una matrícula de 85 alumnos entre internos, mediopensionistas y externos.
- El colegio de Enseñanza General Básica, para niños disminuidos físicos en edad escolar y alumnado del Orfanato Provincial y de familias de débil economía. Ocuparon las plantas 1ª y 2ª del edificio y tuvieron 8 unidades de 40 alumnos cada una, con un total de 320 alumnos.



El MEC resuelve<sup>474</sup> transformar 8 unidades para colegio de Educación General Básica y 5 para educación especial,

<sup>474</sup> Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, de 7 de enero de 1975, por la que se acuerda la transformación y clasificación definitiva como centros no estatales de Educación General Básica de los centros docentes que se relacionan en el Anexo de la Orden.

rectificando así la Orden Ministerial de 9 de octubre de 1974, que lo aprobaba como colegio de educación especial, con 20 unidades y 320 puestos escolares. Un año más tarde, en 1975, el MEC autoriza<sup>475</sup> la creación de una Sección de Formación Profesional de Primer Grado de Artes Gráficas, Madera y Electrónica.

Tres años después, en 1978, el MEC les autoriza la ampliación de 6 unidades más, esta vez las denomina “de audición y lenguaje”, equiparándolas con las de educación especial, pues, la propia Orden<sup>476</sup> contempla que con las 5 unidades ya existentes y en funcionamiento, se constituiría un centro de educación especial para niños *sordomudos* de 11 unidades mixtas y 100 puestos escolares.

En 1979, siendo Ministro de Educación Iñigo Cavero Lataillade, se firma un Convenio<sup>477</sup> entre el MEC y la Obra Social, por el cual, básicamente, el MEC proporcionaba y pagaba al profesorado y los gastos correspondientes a actividades docentes y complementarias y el centro se responsabiliza del resto de los recursos necesarios tales como los gastos del funcionamiento, el gabinete de diagnóstico y la orientación. El convenio lo firmaron, el Director del INEE, en representación del MEC, Antonio Núñez García-Saúco y Emilio Álvarez Gallego.

Este mismo año<sup>478</sup>, se constituye la Asociación de Padres y Amigos del Sordo (ASPAS), que se ubica en la Obra Social del Santuario, con el fin de contribuir a la formación moral,

---

<sup>475</sup> Orden Ministerial de 14 de abril de 1975.

<sup>476</sup> Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 31 de octubre de 1978 por la que se autoriza la ampliación de 6 unidades de audición y lenguaje en el Centro no Estatal de Educación Especial “Obra Social del Santuario Nacional” de Valladolid.

<sup>477</sup> Convenio que es aprobado por el Real Decreto 903/1979, de 9 de marzo.

<sup>478</sup> Reconocida como Asociación por la autoridad civil el 21 de mayo de 1979 en el Registro Nacional de Asociaciones.



cultural y profesional de los alumnos, procurando prestarles el apoyo necesario para lograr una educación integral.

En abril de 1980, Emilio Álvarez, que continúa siendo director, redacta un documento<sup>479</sup> en el que señala que “el déficit del colegio, son sus 90 alumnos, supone actualmente una cantidad muy considerable al no figurar todavía como centro subvencionado y ser muy exigua la cantidad aportada por los escolares. La existencia de estas instituciones constituye un ahorro enorme para el Estado y un alivio, descanso y despreocupación para el mismo, al contar con numerosos colaboradores que se prestan con generosidad, desprendimiento y entusiasmo a resolver este grave problema que afecta principalmente al Estado”. Así, este mismo año, el Patronato Obra Social del Santuario, pasa a la titularidad de la Fundación Emilio Álvarez Gallego<sup>480</sup>.

En esos años, nos cuenta Carmen Anta de Uña<sup>481</sup> que cuando ella empezó a trabajar lo que le pareció más sorprendente, a nivel pedagógico, fue que no existieran ni materiales, ni libros de texto adaptados para deficientes auditivos y que cada día el profesorado tuviera que preparar los temas programados, hacer los resúmenes, sacar los contenidos principales, adaptar el vocabulario, elaborar el material a base de frases cortas, etc. para facilitar en lo posible la comprensión de sus alumnos.

*Yo, en aquellos momentos, recordaba muchísimo la Enciclopedia de Álvarez en la que había estudiado de pequeña; me parecía que un sistema de este tipo podía ser estupendo para los alumnos sordos pues abarcaba todas las materias principales y unos contenidos muy concretos.*

Carmen recuerda que la metodología que empleaban era oralista pues así lo imponía la dirección del centro y que la

---

<sup>479</sup> Ver anexo del CD.

<sup>480</sup> La Fundación ya existía y había sido escriturada ante el notario Miguel de Hoyos el 7 de mayo de 1973.

<sup>481</sup> Profesora del centro Obra Social desde el curso 1980/81.

Lengua de Signos la fue aprendiendo el profesorado como consecuencia del contacto y la comunicación con los propios alumnos, quienes fuera del centro eran signantes. Según ella, era muy complicado para los chicos pues las explicaciones de clase se hacían por medio de la Lectura Labial. Pero a partir del año 85, con la publicación del Real Decreto de integración, dice que comenzó la transformación del centro.

*Durante los primeros 3 ó 4 años mantuvimos las unidades y el alumnado, dado que, incluso los padres desconfiaban de este sistema que se les proponía, principalmente, desde la Administración.*

Evidentemente, el alumnado que sólo tenía discapacidad auditiva, empezó a integrarse en los centros ordinarios y el centro específico se fue quedando vacío.

*Pasado un tiempo, comienzan a llegar alumnos con otras deficiencias asociadas a la discapacidad auditiva, lo que supuso para los profesionales un cambio muy importante en nuestro trabajo y pasamos por un período de adaptación largo y muy duro (...) cada curso se iban más sordos "puros" a los centros de integración que se acogieron al Real Decreto, muchos de ellos por salvar sus unidades, debido a la falta de escolares por el bajo índice de natalidad, aún sin tener ni medios materiales ni profesionales preparados para este tipo de alumnos. Fue fácil para ellos convencer a los padres de que sus hijos podían escolarizarse y aprender como un niño normal ¿qué padre no desea lo mejor o lo que le pinten más bonito para su hijo?*

En las palabras de Carmen detectamos cómo los centros específicos de educación especial vivieron con verdadera pena el éxodo de alumnado, que, lógicamente, debía estar integrado. A muchos profesores de estos centros les costó entenderlo, especialmente a los profesores de centros como éste que escolarizaba alumnos de muy fácil integración.

*Todo esto, que benefició tanto a algún centro, a nosotros nos perjudicó muchísimo, cada vez perdíamos más niños y los que venían, cada vez tenían más problemas, por lo que cambiamos la forma de trabajo.*



En 1993, el centro concierta con el MEC, 2 unidades para alumnos plurideficientes, 4 para deficientes auditivos y 1 unidad de Formación Profesional en la modalidad de Aprendizaje de Tareas. Un año después desaparece la de Formación Profesional, y en 1997 sólo quedan las 2 unidades de plurideficientes y 3 para deficientes auditivos, aunque se les concierta 1 unidad para el primer ciclo de EBO. En el curso 98/99 aumentan de nuevo 1 unidad más para deficientes auditivos en educación infantil; en 2001, una para Transición a la vida Adulta (TVA), pero pierden la de educación infantil; en el 2005 sólo contaban con 1 unidad para deficientes auditivos, otra para plurideficientes y otra para (TVA).

A modo de conclusión, podríamos decir que este centro jugó un papel trascendental en la atención al alumnado sordo, sin embargo nunca intentó hacer prácticas favorecedoras de integración escolar; quizá por eso, su evolución en cuanto a número de alumnado, ha sido, como hemos ido viendo, descendente. Lo que puede ser una prueba de que los centros escolares que a lo largo de los años 80 y 90 no asumieron la integración escolar no crecieron como centros. Prueba de ello es que un centro, con las mejores instalaciones de Valladolid en su momento, haya ido muriéndose poco a poco.

## **6.2. EL LIDERAZGO DE LOS PROFESIONALES MÁS SIGNIFICATIVOS**

Hubo tres personas fundamentales que jugaron un papel relevante en el impulso y desarrollo de la atención educativa a los niños y jóvenes con discapacidad, en la provincia de Valladolid. Cada uno de ellos, desde sus respectivos ámbitos profesionales, ha permitido dar credibilidad y rigor científico a las posibilidades educativas de todas las personas. Por otra parte, todos ellos han sido capaces de ir contra corriente en muchas ocasiones y así poder crear las infraestructuras necesarias que fueron dando cobertura a la atención de este alumnado, primero sacándolos de sus casas, donde, en algunas ocasiones, estaban escondidos y aislados y escolarizándolos en los centros específicos, a continuación, contribuyendo a las mejora paulatina de sus condiciones

escolares y, finalmente, conduciendo a esta ciudad hacia la integración escolar de todos aquellos que podían estar en situaciones normalizadas y posibilitando así el derecho de todos a la educación.

A pesar de que ninguno de ellos estuvo solo en sus proyectos, hemos considerado que son los más representativos de la provincia, por lo que a continuación describiremos los hechos más relevantes que les han convertido ya en personajes.

Nos detenemos un poco más en la figura que representa Salustiano Rodríguez Vega, ya que su carrera profesional siempre ha estado vinculada con la educación especial y el proceso de integración escolar de Valladolid, que es el objeto de esta tesis y, hasta ahora, su biografía no ha sido publicada, como en el caso de Peinado Altable o Gómez Bosque.

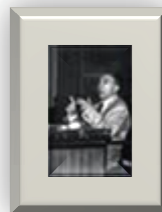
A continuación mostramos una foto de los protagonistas con sus mujeres y otros amigos:



Peinado Altable, Gómez Bosque, M<sup>a</sup> Luz LLopis,  
M<sup>a</sup> José Domínguez y otros

### **6.2.1. El psicólogo, José Peinado Altable**

José Peinado Altable (Valladolid, 1909/95) hijo de un abogado y una maestra vallisoletanos, estudió Magisterio en Valladolid y ejerció de maestro en Piñel de Abajo en el curso de 1928/29. En 1932, se licenció en la Escuela Superior de Magisterio<sup>482</sup> de Madrid y gana, por oposición, la plaza de Director de las Escuelas Españolas en Lisboa, dependientes de la Embajada Española. En 1934, aprueba la oposición de Inspector de Primera Enseñanza y obtiene su destino en la Coruña, convirtiéndose, con 25 años, en el inspector más joven del país (Cano et al., 2004). Posteriormente, se especializó en Psicología junto a Piaget, Claparède, Descoedres, Rey y Meili.



En el 36, se alistó voluntario con los republicanos y en el 38 le hirieron por lo que tuvo que ser hospitalizado en Valencia, donde conoció a la que se convertiría en su mujer, la enfermera M<sup>a</sup> Luz Llopis<sup>483</sup>. Partieron a Argel a un campo de refugiados y después a México, donde recuperó, en el curso 1942/43, su labor como profesor de Psicología Evolutiva en la Escuela Normal; posteriormente, simultaneó su tarea docente con el trabajo como psicólogo en un centro Materno-Infantil, donde además, fundó el Servicio de Higiene Mental.



En el exilio, fue el primer catedrático español de las Universidades Nacional Autónoma de México y la Universidad Central de Venezuela; además, publicó su conocida

<sup>482</sup> Equivalente a la Licenciatura en Pedagogía (Cano et al., 2004).

<sup>483</sup> Hija del republicano Coronel de Carabineros, Isaac Llopis.

“Paidología”<sup>484</sup>, de la que se hicieron 13 ediciones. Peinado fue muy conocido por hacer los primeros manuales de psicología de España para alumnos de Magisterio y el primer libro sobre “Psicología de los trastornos del lenguaje”<sup>485</sup> con ejemplos en español. Además inventó el *Índice de Regularidad de Aprendizaje en el tratamiento de la oligofrenia y otros trastornos*.

En 1959, le permiten volver a España, después de 23 años de exilio (Román, 1993) y, en 1962, estando en Valladolid de vacaciones, es expulsado de Venezuela por colaborar con los guevaristas. Luis Vela<sup>486</sup> le ofrece el puesto de psicólogo del *Centro de Diagnóstico y Orientación Terapéutica para Niños Subnormales* que se acababa de fundar en el Instituto de Higiene. En estos años formó parte del *Comité Internacional para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental* y, seguidamente, ocupó los puestos de director del centro de educación especial “San Juan de Dios”, Inspector de Educación Primaria<sup>487</sup>, Jefe de la división de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid y Director y Catedrático de la Escuela de Psicología del Instituto Superior de Complemento de Estudios de Valladolid.

En 1969, estando en el ICE de la Universidad de Valladolid elabora el primer proyecto educativo de integración escolar que iba a ponerse en funcionamiento en España; lo aprobó el INCIE y la UNESCO becó a Peinado, Gómez Bosque y Rodríguez Vega para que visitaran centros de educación especial de diferentes países europeos y para asistir al Congreso Internacional de Educación Especial que se celebró en La Haya en 1973, donde presentaron la experiencia que querían realizar. El MEC también les becó para asistir a los Congresos de Educación Especial de Sevilla, en 1974 y de

---

<sup>484</sup> Peinado, 1958.

<sup>485</sup> En Peláez y Román, 1996.

<sup>486</sup> Psiquiatra, Director del Instituto de Higiene de Valladolid.

<sup>487</sup> En 1967 pudo volver a la Inspección de Enseñanza Primaria en Burgos, donde estuvo nombrado hasta 1972, sin embargo solo tomó posesión pues se fue en comisión de servicios al ICE de la Universidad de Valladolid.

Copenhague, en 1976, entre otros donde presentaron la experiencia de Valladolid que vamos a ver a continuación.

Su papel en la ciudad fue muy relevante por acontecimientos importantes como:

- Estar fuertemente vinculado a la Escuela Normal de Magisterio de la ciudad, donde se impartieron los primeros cursos de Pedagogía Terapéutica en los que impartió las lecciones inaugurales en la década de los 60; de estos cursos salió la primera cantera de profesionales de educación especial (Peláez y Román, 1996).
- Desarrollar su labor profesional en el ICE de la Universidad, en los años 70.

*En el ICE de la Universidad de Valladolid, Peinado realizó una de las aportaciones psicoeducativas que más trascendencia han tenido en España y que gira en torno a la integración escolar, convirtiéndose en el pilar de la actual política de integración educativa (Peláez y Román, 1996:317).*

- Ser uno de los impulsores del proyecto de “Coeducación”, que veremos en el punto siguiente, trabajo que supuso la primera experiencia de integración escolar en España, entre 1970/75.
- Ostentar la Presidencia del V Congreso Nacional de Psicología celebrado en 1976 y que contó, en la Comisión Organizadora, con Verdú Garrido, como Secretario, Gómez Bosque, Rodríguez Vega, Ramos de Castro, Prieto Pelayo, Emilio Zapatero y Vela Alarcos, como vocales.
- Formar parte del Comité Organizador en las Jornadas Castellano-Leonesas para el estudio de la *Deficiencia Mental*, en 1981;

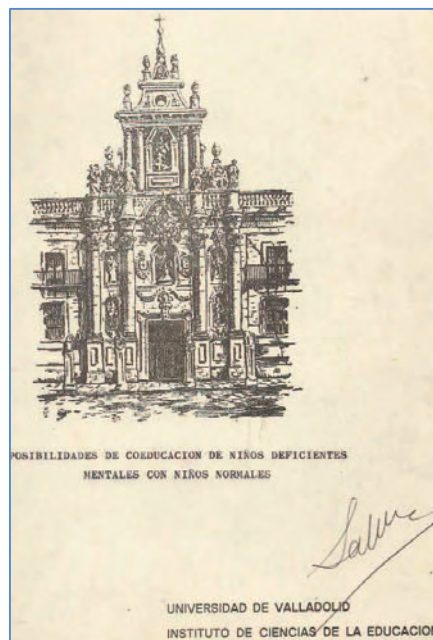
*En nuestra opinión se puede considerar a Peinado un hito importante tanto en la Historia de la Psicología como en la Historia de la Educación. (...) Ha sido uno de los cimientos en los que se apoya la actual política de integración escolar del MEC aportando un trabajo de coeducación (palabra con la que se designaba en 1969*

*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*

*a la integración), desarrollado en Valladolid, entre 1970/75, por un equipo de prestigiosos profesionales de la psicología, la pedagogía, la medicina y la psiquiatría (Peláez y Román, 1996:314).*

Peinado recibió a lo largo de su vida múltiples premios y fueron habituales sus apariciones en la prensa del momento, pero no nos vamos a detener en este punto en sus aportaciones generales en el campo de la psicología, sino a las concretas que realiza en el mundo de la educación especial, tales como:

*En el curso 1964/65 el MEC estableció la posibilidad de crear en algunas ciudades universitarias, la especialidad de maestros en Pedagogía Terapéutica. En Valladolid, el entonces Director de la Escuela de Magisterio, Isidoro Salas Palenzuela, reunió a diversos profesionales de la Psicología, Medicina y Pedagogía para que elaborasen el Primer Diseño de lo que después serían los Primeros Cursos de Formación para Postgrados, maestros preferentemente en ejercicio que, deseaban especializarse en educación especial (Peláez y Román, 1996:321).*



Y fue así como el primer curso de Pedagogía Terapéutica de España, fue organizado por Peinado Altable, Gómez Bosque y Benito Arranz, entre otros. Estos cursos, que aprobaba el MEC, también se desarrollaron en ciudades como Madrid u Oviedo y, generalmente, este conjunto de profesores participaban además en su docencia.

*Por estos cursos (intensivos y de larga duración, algunas promociones estuvieron un*



*curso escolar completo) pasaron más de un millar de maestros, venidos preferentemente de la zona centro y norte de España. Peinado era uno de los profesores que más horas lectivas impartía (...). También participó en diversos cursos sobre Logopedia que posteriormente se fueron organizando en Valladolid, Madrid y otros puntos de la geografía española. En realidad, no había reunión científica nacional de educación especial a la que no fuese invitado pues se le consideraba un gran experto (Peláez y Román, 1996:322).*

## **6.2.2. El médico, Pedro Gómez Bosque**

Pedro Gómez Bosque (1920, San Lorenzo de El Escorial, 2008, Valladolid) pierde a su padre, un ingeniero de caminos, con cuatro años y su madre, que además de esta pérdida sufre la de una hija de un año y medio de edad, decide trasladar a la familia a Málaga. Gómez Bosque realiza los estudios primarios y el bachillerato entre Castilla <sup>488</sup> y Andalucía. En 1938, fue movilizado por las tropas sublevadas y estuvo en el frente en Guadarrama, Bilbao y Asturias.

En 1939, cuando termina la guerra, empezó a estudiar medicina en la Universidad de Valladolid, puede que influenciado por la figura de su abuelo paterno que era médico rural. En 1945 y, gracias a una beca, se licencia en Medicina y Cirugía, tres años después se hace Doctor y, paralelamente, se interesa por la psiquiatría y la psicología. Pero ya en la carrera destaca por su intelectualidad obteniendo, en segundo curso, el “Premio Sierra” otorgado por sus propios compañeros y entrando, como alumno interno, en el “Instituto Anatómico Salvino Sierra” donde se ocupa de embalsamar cadáveres y de hacer secciones de órganos. Cuando termina, oposita al Cuerpo de Sanidad Militar, obteniendo su primer destino en Marruecos.

Las becas de la Fundación Juan March y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas le permiten pasar

---

<sup>488</sup> Entre La Zarza (Valladolid), donde vivían sus abuelos paternos y Santa María la Real de Nieva (Segovia).



cuatro años en Alemania donde dio clases en el Instituto Anatómico Max Plank de Marburg, en el Max Plank de Investigaciones Cerebrales de Frankfurt y en las cátedras extraordinarias de Anatomía de las Universidades de Marburg y Frankfurt. Esta estancia le permitió ampliar su formación anatómica, conocer personalmente a pensadores, como Jaspers y Ortega y Gasset, e interesarse por el conocimiento profundo de las relaciones del cuerpo y la mente, lo que le condujo a buscar respuestas en otras ciencias; así conoció la obra de Scheler, Hegel, Heidegger, Buber, Hengstenberg, Kierkegaard, Sartre, Unamuno, Husserl, J. Driesch y Wolterek, etc.

Cuando regresa a España, se dedica, plenamente, a la universidad; empieza como ayudante de prácticas de Anatomía en la Universidad de Valladolid, después como profesor auxiliar y, desde 1955, año en que gana la Cátedra, hasta 1986, que se jubiló; posteriormente, desde 1987, fue profesor emérito de Ciencias Morfológicas. Sus aportaciones en el campo de la Anatomía Comparada han sido muy significativas, especialmente las del sistema nervioso, siendo uno de los pioneros en desarrollar un equipo científico en Anatomía.



Ha sido un hombre muy conocido en Valladolid en los ámbitos universitarios, escolares, políticos y por su labor investigadora y divulgadora, con la publicación de numerosos libros<sup>489</sup>. En política fue el senador<sup>490</sup> más votado en las primeras elecciones democráticas españolas cargo que ocupó hasta 1979; también fue senador constituyente y concejal del

<sup>489</sup> *EL problema de la libertad del hombre* (1958); *El concepto de angustia en la filosofía de Martin Heidegger* (1961); *El budismo; su concepción religiosa y filosófica de la vida* (1968); *Tratado de psiconeurobiología* (1987) y *Cerebro, mente y conducta* (1998).

<sup>490</sup> Por el PSOE, partido que le hizo Presidente de Honor en Valladolid.

Ayuntamiento de Valladolid, entre 1958 y 1965, encargándose de las escuelas públicas (Cano *et al.*, 2004).

*Yo de joven fui un romántico, y en un primer momento me atrajo la retórica falangista. De ella me atraían tanto las alusiones sociales como aquella retórica de la patria. Pero luego eso cambió, y gracias a las lecturas fui virando hacia la izquierda. (Gómez Bosque, en Cano *et al.*, 2004:57)*

Pero nos interesa especialmente el papel relevante que ocupó en el campo de la educación especial ya que, junto a otros, fue fundador de ASPRONA en Castilla y León, en 1962; fue uno de los promotores para conseguir el centro de Boecillo; transmitió un empuje positivo hacia las posibilidades educativas de las personas con discapacidad por lo que supuso una enorme influencia escolar; transmitió al profesorado que formó a lo largo de muchos años, sus principios educativos integradores y humanistas y supo aprovechar su enorme influencia entre la comunidad científica y política para alcanzar logros a favor de las personas con discapacidad.

Se rodeó de profesionales entusiastas como José Peinado Altable, Emeterio Fernández Marcos y Salustiano Rodríguez Vega, entre otros, y de un buen número de padres afectados, que creyeron en la educación de los niños con discapacidad y juntos lucharon contra viento y marea y saltaron los obstáculos que la sociedad y las administraciones les iban poniendo.

Dentro de su ámbito más social y filantrópico, puso en marcha la oficina de Cruz Roja Española<sup>491</sup> en Valladolid de la que fue Presidente provincial y de la Comunidad Autónoma entre 1986 y 1992.

Por toda esta labor, recibió numerosos premios y distinciones<sup>492</sup>, especialmente relacionados con Valladolid

---

<sup>491</sup> De la que fue presidente de Castilla y León y posteriormente, presidente honorífico.

<sup>492</sup> Premio Nacional de la cátedra literaria "José Zorrilla" (1986), Premio de Castilla y León a la Investigación Científica y Técnica (1988), Medalla de

donde era una persona muy querida; también, se le ha dedicado a su nombre un colegio de integración de alumnado con discapacidad motora en Valladolid, en el barrio de La Victoria, que él mismo visitó frecuentemente.

### **6.2.3. El maestro, Salustiano Rodríguez Vega**

Salustiano Rodríguez Vega nace en Castrobol de Campos (Valladolid), en 1936. Estudia Magisterio en la Escuela Normal de Valladolid (1951/54) y empieza su trayectoria profesional como maestro contratado en el Colegio “La Salle”<sup>493</sup> (1954/58), centro en el que había estudiado becado durante cinco años. En 1957, tras ganar con el número uno las oposiciones al Cuerpo de Maestros de Enseñanza Primaria, es destinado como propietario provisional al Colegio Público Miguel de Cervantes de Valladolid (1957/58) y, en el curso de 1958/59, toma posesión como maestro definitivo en el Colegio Público de Mojados (Valladolid) donde estuvo hasta el curso de 1961/62.

Durante estos tres cursos, además de desempeñar su labor docente con gran dedicación, su implicación en la vida del pueblo fue tal que el Gobernador Civil de la provincia, sin previa consulta, le nombró Alcalde de Mojados; desempeñó los cargos de Secretario de la Cámara Agrícola y Corresponsal; creó un comedor escolar para dar respuesta a ciertas carencias alimentarias que se observaban en algunos alumnos; estableció la Biblioteca Municipal; impulsó un grupo de teatro; dio mayor participación a los jóvenes en las fiestas locales, etc. Ya por esas fechas le inquietaban aquellos alumnos que tenían serias dificultades para aprender.

---

Oro de Cruz Roja Nacional (1992), Hijo Adoptivo de La Zarza (1995), Premio Norte de Castilla (1996), Premio “Médico del Año” (1997), “Zarza de Oro” (1999), “Zarceño ilustre” (2000) y “Medalla de la Universidad de Valladolid” (2000) entre otros.

<sup>493</sup> Antiguo Colegio Hispano, regentado por los HH de la Orden de San Juan Bautista de la Salle. En este centro impartió clases desde ingreso hasta bachillerato a chicos entre 9 y 12 años.

En 1961, aprueba, con el número dos, en el Distrito Universitario de Valladolid, las oposiciones a localidades de más de 10.000 habitantes y es destinado al colegio público “San Fernando” de la ciudad.

En 1962, se casa con M<sup>a</sup> José Domínguez Gil, maestra que también había aprobado la oposición de diezmilista y que antes había ejercido en Castrobol de Campos, lugar en el que se habían conocido. Juntos, en el curso 1962/63, se presentan a la convocatoria pública que hace el MEC, a través del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica<sup>494</sup> que dirige la prestigiosa pedagoga María Soriano, al primer curso nacional para especializar a maestros normales en educación especial o Pedagogía Terapéutica que se desarrolla en Madrid. Superan las pruebas de acceso a las que se presentaron más de 3.000 maestros de toda España e Hispanoamérica y terminan su formación con la primera promoción de los 40 primeros maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica de España.

En el curso de 1963/64, siendo los primeros especialistas de la ciudad, son nombrados maestros en ASPRONA. En este momento se encuentran los tres personajes que hemos considerado clave en esta tesis ya que Salustiano Rodríguez y M<sup>a</sup> José Domínguez se relacionan con Pedro Gómez Bosque que ocupaba el cargo de Presidente de ASPRONA y con José Peinado Altable que colabora con la asociación junto a su mujer, M<sup>a</sup> Luz Llopis, que dirige la escuela de ASPRONA. Desde ese momento empiezan a trabajar juntos y de forma continuada, a lo largo de varias décadas, en el campo de la educación especial, primero en ASPRONA, luego en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Valladolid, en la Escuela Normal de Magisterio, en el Instituto de Ciencias de la Educación de los Jesuitas (ISCE)<sup>495</sup>, en la preparación y realización del V

---

<sup>494</sup> Antiguo Colegio Nacional de Anormales.

<sup>495</sup> Aquí Salustiano fue durante cuatro cursos alumno de psicología y después fue profesor.

Congreso Nacional de Psicología<sup>496</sup>, y en ponencias en diversos Congresos Nacionales e Internacionales sobre la educación especial. Además, los tres fueron becados por la UNESCO para visitar centros y experiencias de educación especial en Europa, realizaron publicaciones y formaron parte de numerosísimos cursos de formación para maestros de educación especial tanto en Valladolid como en otras provincias españolas.

En estos momentos, ya publica artículos relacionados con el mundo de la discapacidad, como “La pedagogía de la expresión en la educación de deficientes mentales” en la revista *Vida Escolar*<sup>497</sup>.

Pero fue en 1970, cuando Gómez Bosque, Jefe del Departamento de Investigación Educativa del ICE de Valladolid, forma un equipo de trabajo compuesto por el psicólogo Peinado Altable, el psiquiatra Santiago Benito Arranz, la pediatra M<sup>a</sup> Cruz Coca García y el pedagogo Salustiano Rodríguez Vega, para crear la primera experiencia de integración escolar de España y una de las primeras mundiales, titulada “Posibilidades de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales” y para ello se puso en marcha el Centro Piloto del “Coeducación” del ICE de Valladolid. La experiencia oficial duró cinco cursos, hasta 1975<sup>498</sup>; Salustiano fue el director pedagógico.

Salustiano, estando trabajando en ASPRONA, donde ya desempeñaba el cargo de Director escolar de forma provisional, aprueba la oposición de Directores Escolares de Colegios Públicos, convocada por el MEC (1966) en el Distrito Universitario de Valladolid y es nombrado director escolar de ASPRONA, cargo que desempeñó hasta el año 1974

---

<sup>496</sup> Se celebró en Valladolid del 21 al 24 de abril de 1976. Peinado Altable, Gómez Bosque y Rodríguez Vega formaron parte de la Comisión Organizadora del Congreso.

<sup>497</sup> N<sup>o</sup> 120, pp. 23-29.

<sup>498</sup> Las conclusiones de este trabajo experimental están publicadas por el ICE de la Universidad de Valladolid en 1976 y fueron recogidas por el MEC y diversas revistas especializadas.

momento en el que, por acuerdo suscrito entre el MEC, ASPRONA y la Diputación Provincial, el centro de educación especial de Boecillo pasa a depender de la Diputación Provincial.

Salustiano, durante varios lustros, fue nombrado por la Dirección Provincial del MEC, Secretario de la Comisión Provincial de becas para la educación especial.

En 1975, se traslada por concurso público a una vacante de Director Escolar, al Colegio Nacional "XXV Años de Paz" de Valladolid<sup>499</sup>; con él se traslada desde el centro provincial de educación especial de Boecillo, su mujer M<sup>a</sup> José y juntos montan la primera experiencia integradora en un colegio público de Valladolid y una de las primeras de España. Se crean dos aulas de educación especial donde aplican todo lo aprendido en el centro específico de ASPRONA, el centro provincial de Boecillo y el Centro Piloto del ICE. Esta experiencia fue presentada en varias provincias españolas y recogida en revistas especializadas y en el libro "Integración Social del Subnormal"<sup>500</sup>.



Salustiano Rodríguez

---

<sup>499</sup> Cesando voluntariamente de la Dirección del centro provincial de educación especial de Boecillo.

<sup>500</sup> Rodríguez Vega, 1980.



Este centro fue muy dinámico<sup>501</sup> y alcanzó una enorme popularidad por lo que sus cifras de escolarización eran muy altas. Además, la Comunidad Escolar fue enormemente participativa tanto en el ámbito escolar, como en el deportivo, social, etc. Salustiano lidera el centro desde su puesto de Director hasta que, en 1982, tiene que dejarlo como consecuencia de una nueva regulación que suprime a los directores escolares de cuerpo.

Con la muerte de Franco y el regreso de la democracia a nuestro país, se suceden, además, otros acontecimientos políticos y sociales como por ejemplo, el que la gestión y participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa se convierte en objetivo básico del sistema educativo, por lo que se toman decisiones tales como la supresión de los directores escolares de cuerpo, para pasar a otro modelo más democrático de directores elegidos por la comunidad escolar<sup>502</sup>. La repercusión de esta decisión, en

---

<sup>501</sup> En estos años, el centro obtuvo grandes distinciones como el primer Premio Nacional del Ministerio de Cultura por los trabajos realizados con el alumnado en el Conocimiento del Medio; fue sede de los cursos de formación para maestros de educación especial; el cuadro escénico del centro representó "Santa Teresa" en el Castillo de Fuensaldaña; contaba con equipos de atletismo, baloncesto, balonmano, voleibol que competían a nivel local y regional; contaba con grupo de música, grupo literario que publicaba un periódico al mes; etc. Fue visitado por dos Agregados Culturales de Embajadas y fueron invitados a visitar el Senado como primer colegio invitado de la democracia. En el libro del Senado que regalaron al Director, firmaron todos los Senadores por Valladolid y el Presidente de la Cámara escribió la siguiente dedicatoria: "Este colegio ha demostrado que sabe interpretar la auténtica educación, que consiste en armonizar a profesores, padres y alumnos con respeto y afecto" (10 de noviembre de 1981).

<sup>502</sup> En 1967, se aprueba el Reglamento de Directores escolares en el que se regulan sus condiciones, funciones y forma de acceso y se señalan las bases para el establecimiento de un Cuerpo de Directores de Primaria. La LGE, junto con el Decreto de 1974 que la desarrolla, ya hace desaparecer el cuerpo de directores y reglamenta el ejercicio de la función directiva. En 1980, la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, supone un primer intento de asumir los planteamientos democráticos en el funcionamiento de los centros docentes recogidos en la Constitución. En 1985, con el Partido Socialista Obrero Español en el Gobierno, se aprueba la LODE, que plantea un nuevo modelo de dirección escolar en el que la gestión de los centros es responsabilidad del Consejo



Valladolid afecta a varios directores escolares<sup>503</sup>, entre ellos, a Salustiano Rodríguez Vega, que tiene que recolocarse y dejar su puesto de director del único centro público de integración que existe en la ciudad, “XXV Años de Paz”.

Ya en estos momentos su prestigio profesional es tan grande que, en 1978, se reúne con el recién elegido Presidente del Consejo General de Castilla y León, en la preautonomía de la región para analizar, a nivel educativo, como se iba a estructurar la educación especial, hecho que según su testimonio, le granjea celos de otros profesionales de la Administración educativa que consideran que él no es la persona adecuada para esa negociación, por lo que, desde la inspección educativa, se intentó instruirle un expediente disciplinario aunque éste no llegó a desarrollarse.

Entre 1980 y 83, desde el Instituto Nacional de Educación Especial, le encargan que coordine un grupo de trabajo en Valladolid para la creación del “Diseño Curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo individual”, en el área de lenguaje. En esos momentos publicó<sup>504</sup>, junto a otros, “Integración Social del Subnormal”, donde defendió la integración, aunque señalaba las dificultades que ésta conllevaba en el entorno escolar.

En 1982, el ICE de Valladolid saca a concurso público de méritos la plaza de Jefe del Departamento de Orientación Educativa, a la que optaron más de 50 solicitantes. El Director del ICE era, en esos momentos, el maestro y Catedrático de

---

Escolar, así como la elección del director en los centros públicos; este era nombrado por la Administración educativa para un mandato de tres años.

<sup>503</sup> El 22 de julio de 1978, el diputado de la UCD por Burgos, Juan Manuel Reol Tejada, fue elegido Presidente del Consejo General de Castilla y León, máximo órgano de la preautonomía de la región<sup>503</sup> y Salustiano Rodríguez y otros dos directores escolares van a Burgos, sede de la preautonomía, a entrevistarse con el responsable de educación para ofertar a la Junta algunas salidas o posibles encajes para los directores escolares. Esta reunión generó una mala interpretación por parte de la Inspección Educativa de la ciudad que pensó que podía ser puenteada y que los directores cesados podían ocupar los nuevos cargos de responsabilidad de la nueva estructura que se estaba generando.

<sup>504</sup> VV.AA, 1980: 93.

Historia Contemporánea, Celso Almuiña que formó un tribunal con expertos de la Universidad y de la Escuela de Magisterio. Después de largas entrevistas realizadas a los primeros seleccionados, se designó a Salustiano que ocupó la plaza hasta 1985, encargándose de realizar una formación específica para el profesorado de preescolar, EGB y Secundaria orientada, sobre todo, a la atención al alumnado que presentaba necesidades educativas; de poner al día al profesorado; de poner en marcha publicaciones realizadas por profesionales de todos los niveles educativos sobre experiencias de apoyo a la didáctica y metodología que facilitarían el cambio escolar que la sociedad necesitaba; de colaborar con las Escuelas de Verano, que influyeron positivamente en el cambio de mentalidad del profesorado; de colaborar en Congresos, Seminarios y todas aquellas actividades que pudieran mejorar la labor docente de los profesionales.

En 1984, a un año de empezar el Programa Experimental de Integración Escolar, se reestructuraron las áreas del ICE y el MEC creó los Centros de Profesores para la formación del profesorado y, aunque en el ICE invitaron a Salustiano a continuar en su puesto, este declinó la oferta pues consideró que se iban a duplicar las funciones entre los Centros de Profesores y el ICE, al tiempo que, desde la Dirección Provincial del MEC en Valladolid, le ofrecieron ocupar el cargo de Coordinador Provincial de la Educación Especial y, por tanto, de la implantación de la Integración Escolar en la provincia. En este nuevo puesto se encontró con posturas de rechazo hacia la integración escolar y hacia sí mismo pues tuvo que navegar contra corriente de los que defendían posturas inmovilistas o caritativas en la educación especial. Fueron años en los que su protagonismo fue enorme, no solo en Valladolid, sino también en el MEC, donde se le requería constantemente, por lo que le tocó vivir, en ocasiones, luchas internas de poder, celopatías y hacer una defensa dura de su gestión. Estuvo en este puesto hasta su jubilación en 1999.

Como ya hemos visto, en estos años, en el MEC, había posturas que defendían la integración total y la eliminación de los centros específicos, pero Salustiano Rodríguez, junto a Miguel Ángel Verdugo, se opusieron a su desaparición pues

consideraron que eran necesarios para el alumnado gravemente afectado y como centros de recursos para la educación especial.

En las reuniones a las que acude en Madrid, trabaja junto a Álvaro Marchesi, Alfredo Pérez Rubalcaba, Alfredo Fierro, Gerardo Echeita, Elena Martín, Jesús Palacios, Cesar Coll y Ángel Rivière y Climent Giné, entre otros.

Salustiano no solo se estaba anticipando a la integración escolar en las experiencias de “Coeducación” y “XXV Años de Paz”, sino que, desde su nuevo cargo, supo escuchar a los diferentes colectivos con discapacidad y darles respuesta, este es el caso de su actuación con la Asociación de Padres y Amigos del Sordo (ASPAS), con la que se reunió nada más comenzar su andadura en la Dirección Provincial y al comprobar la situación del alumnado sordo que tenía que trasladarse a otras ciudades para estudiar una Formación Profesional Adaptada, decidió poner en marcha, en el curso 1985/86, la integración en la Formación Profesional, en dos institutos de la ciudad.

A partir de estos momentos discurren años de un desarrollo espectacular a favor de la integración escolar y, Salustiano, frente a lo que ocurre en otras provincias, donde no se nota prácticamente la repercusión de la integración, convierte a Valladolid en una ciudad pionera al impulsar, promover y establecer: el Servicio de Apoyo a Alumnos con Alteraciones del Comportamiento, en 1987; la firma de convenios con la ONCE para la atención al alumnado con discapacidad visual, con los hospitales para la creación de las aulas hospitalarias; la colaboración con otras instituciones tales como INSERSO, Instituto de Higiene o la Cátedra de Psiquiatría Infantil del Hospital Clínico; la creación de talleres de Formación Profesional Adaptada; la estimulación de los Servicios de Atención Temprana<sup>505</sup>; el fomento de las Escuelas Infantiles de Integración del Ayuntamiento de Valladolid, a las que se da, desde la Dirección Provincial, el apoyo de los Equipos Psicopedagógicos de Atención Temprana; el establecimiento de una red de centros experimentales de

---

<sup>505</sup> Se colabora con ESPRE (Asociación para la Estimulación Precoz).

integración, a los que se apoya material y técnicamente; la creación de la red de orientadores<sup>506</sup> en los centros experimentales de integración; y la creación de las aulas de preescolar para alumnado gravemente afectado, dependientes del MEC<sup>507</sup>; etc.

En estos años, los recursos materiales y humanos para la educación especial en Valladolid se incrementaron considerablemente, más de 400 profesionales nuevos entre psicopedagogos, profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, trabajadores sociales, etc., empezaron a realizar el apoyo técnico en los centros, unos fijos y otros itinerantes en los equipos psicopedagógicos de atención temprana, en los generales y en los específicos; en coordinación con el INSERSO, Instituto de Higiene, ONCE, Asociaciones de Sordos y Motóricos, Hospitales, Cátedra de Psiquiatría y Servicio de Psiquiatría del Hospital Clínico, etc.



Desde su puesto en la Dirección Provincial, Salustiano nunca abandonó el contacto con los centros específicos de educación especial de la provincia e hizo que se formase con ellos, una red de apoyo a la integración, considerándolos centros de recursos y empezando a experimentar experiencias de escolarización combinada<sup>508</sup> entre centros ordinarios y específicos.

---

<sup>506</sup> PIPOES

<sup>507</sup> La primera de ellas se ubicó en el CP Gutiérrez del Castillo, por estar este ubicado al lado del Centro Base del INSERSO, donde los alumnos acudían a estimulación precoz. Posteriormente pasan al Centro Específico Provincial.

<sup>508</sup> Algunos alumnos gozaban de una escolarización compartida entre centros ordinarios y centros específicos al objeto de alcanzar su grado más alto de aprendizajes y de socialización.

Además, ha sido un gran defensor de la participación en programas europeos, ha colaborado en la creación de la Asociación Castellano Leonesa para la defensa de la infancia y la juventud (REA), ha publicado diferentes libros<sup>509</sup> y artículos en revistas profesionales<sup>510</sup>, ha formado parte del Consejo de Redacción de las publicaciones<sup>511</sup> del ICE de 1982 a 1985, ha participado en numerosos trabajos de investigación, ha colaborado en dar formación al profesorado, en la orientación a padres y asociaciones, ha sido citado en más de 12 tesis doctorales (13 contando la actual), etc. Ha participado en las actividades y en las escuelas de verano que celebraban los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y, en concreto, en las de Concejo Educativo de Castilla y León.

---

<sup>509</sup> Rodríguez S. y Domínguez, M<sup>a</sup> J. (1983 y 1988): Programas de desarrollo escolar para alumnos lentos. Didascalía. Madrid. Que fue Premio Nacional AEDES sobre Programaciones de Educación Especial; Rodríguez, S. y Domínguez, M<sup>a</sup> J. (1980): La integración escolar del subnormal, en Saizarbitoria, R. (1980): Integración social del subnormal. Karpos, Madrid, pag. 75-97;

Rodríguez S. y Domínguez, M<sup>a</sup> J. (1979): Metodología lectura. Santillana. Que también fue Premio Nacional; Rodríguez, S. y Domínguez, M<sup>a</sup> J. (1985): La integración escolar y normalización: experiencia de integración de niños deficientes en los Colegios Nacionales de Valladolid. En VV.AA. (1985): La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria. CEPE, Madrid; pag. 267-280; Coautor de los *Libros Verdes* (1983): El diseño curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual. MEC; Madrid; Coautor (1986): Enciclopedia Temática de Educación Especial. CEPE; Madrid; Rodríguez, S. (1986): La integración del deficiente visual en la EGB. ICE Universidad de Valladolid; Rodríguez, S. (1982): Memoria de la primera fase del trabajo de investigación. Aplicación y evaluación de la metodología de R. Feuerstein: el enriquecimiento instrumental. XI Plan Nacional de Investigación. ICE Universidad de Valladolid; Coautor (1976): Posibilidades de Coeducación de niños deficientes mentales con niños normales. ICE Universidad de Valladolid; Rodríguez, S. (1980): La influencia de la relación maestro-alumno en el fracaso escolar en la EGB. ICE Universidad de Valladolid; con Peinado Altable (Dtor.). Rodríguez S. (1989): Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado: ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo (en Verdugo, M.A. (1989): La atención educativa a los deficientes mentales más gravemente afectados. Madrid) pag. 45-65.

<sup>510</sup> Vida Escolar, Epheta, Siglo Cero, Adunas, Revista Interuniversitaria de Educación Especial, Psicólogos, Minusval, Camino (ONCE), etc.

<sup>511</sup> Se publicaron 16 libros sobre temas educativos.

Ha recibido diferentes reconocimientos, como el de la Cruz de Alfonso X El Sabio, entregada directamente por el Ministro Saavedra<sup>512</sup>, en 1996; y numerosos homenajes, entre los que destacan el que recibe, en 1975, de la Diputación Provincial al dejar su puesto de Director del Centro Provincial de Boecillo, o el que le hacen los padres del centro de “XXV Años de Paz”, en 1982, por su entrega y dedicación a la labor docente; o los que recibe, junto a su mujer, en 1995, a través de la Mesa Redonda “La educación especial ayer, hoy y mañana”, en el que representantes<sup>513</sup> del mundo de la discapacidad aprovecharon para hacerles llegar su reconocimiento por la labor desarrollada y, en 1999, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica; o el homenaje que organizó, en 2006, el INICO de la Universidad de Salamanca, a su trayectoria profesional<sup>514</sup>. También ha recibido diferentes distinciones como el Voto de Gracia de 1960 a 1975, de la Inspección Provincial de Educación, por su labor docente; o el Primer Premio Nacional de Investigación de AEDES<sup>515</sup>, con dotación económica y diploma, en 1976, otorgado al matrimonio por el trabajo experimental centrado y secuenciado en la teoría de Piaget con un enfoque didáctico sobre la evolución del desarrollo del disminuido.

---

<sup>512</sup> Jerónimo Saavedra Acevedo fue Ministro de Educación por el PSOE entre 1995/96.

<sup>513</sup> María Soriano, Miguel Ángel Verdugo, Climent Giné, Gregorio Castro, Mauricio Pardos, Inés Monjas, la Comisión Técnica de Bruselas, las Universidades de Valladolid, Salamanca, Córdoba, Tenerife, Madrid, País Vasco, las asociaciones ANDE, ASVAIN, INICO, FECLAPS, etc.

<sup>514</sup> El acto se celebró dentro del marco de las VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, que se celebró en Salamanca del 15 al 17 de marzo de 2006.

<sup>515</sup> Asociación Española para la educación especial.





Salustiano Rodríguez con el Ministro Saavedra

### **6.3. NACIMIENTO DE ASPRONA (1962) Y SU EVOLUCIÓN. EL CENTRO ESPECÍFICO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE BOECILLO**

A pesar de la existencia en la ciudad del centro de “San Juan de Dios”, la falta de servicios que reinaba en la misma, especialmente para los chicos con discapacidad intelectual, hace que, en enero de 1962, nazca la Asociación Protectora de Niños Anormales (ASPRONA)<sup>516</sup> en esta ciudad, hecho que consideramos muy relevante, no solo por lo que el destino le deparaba, en cuanto al enorme desarrollo en la prestación de servicios, sino por la fuerza con la que surgió que la convirtió en la más potente de estas características en nuestro entorno.

*En lo que se refiere a organizaciones sociales, tampoco surgían iniciativas que se comprometieran con estas personas. La causa de esta inhibición quizá pueda encontrarse en la marcada y generalizada conciencia de los propios padres sobre las posibilidades de sus hijos afectados. La creencia de que no puede hacerse nada, alimentada en ocasiones por una orientación exclusivamente médica y la experiencia de*

---

<sup>516</sup>. Ya existía en Valencia.



*experiencias contrastadas en el campo de la pedagogía para demostrar este halo fatalista, unido también a esa compleja sensación de “pudor”, que llevaba incluso a ocultar el problema, contribuyó a que durante mucho tiempo fuera vivida la presencia de un hijo deficiente de forma aislada, acotada al entorno familiar e inmersa, en ocasiones, en ambientes realmente traumatizantes. El eco, pues, que estas situaciones creadas en el seno familiar tenían en el resto de la sociedad, era prácticamente nulo, propiciando, de ese modo, que el problema de los deficientes mentales no adquiriera la dimensión de fenómeno social, con entidad suficiente como para reclamar una atención específica. (González Torres en VV.AA., 1988).*

Todo surgió unos meses antes, cuando Ernesto Puerto García, presidente de ASPRONA-Valencia que era la primera asociación de *niños anormales* de España, escribe al periódico *El Norte de Castilla* para ver si, en Valladolid, se formaba un grupo de personas interesadas en crear allí la asociación. Desde *El Norte de Castilla*<sup>517</sup>, el periodista Lorenzo Martín Duque, hizo un llamamiento, en su sección diaria del periódico “La voz de la calle”, para intentar unir a los padres de los *niños anormales*; tuvo tanto éxito que, inmediatamente después vuelve a convocar<sup>518</sup> a los padres y demás interesados para analizar lo que podrían hacer. De esta manera, no solo nació ASPRONA Valladolid, sino que, en 1964, la Asociación se unió a la constitución de la federación FEAPS nacional.

---

<sup>517</sup> 16 de noviembre de 1961, en la contraportada.

<sup>518</sup> Contraportada de *El Norte de Castilla*, 23 de noviembre de 1961.



Pedro Gómez Bosque envía cartas a todos los médicos de Valladolid y provincia pidiendo información de todos los niños *oligofrénicos* y *retrasados mentales* hasta 20 años para hacer un censo que permitiera ver cuáles eran las necesidades reales de la zona<sup>519</sup>. Como dice Lorenzo González Torres en la entrevista mantenida con él:

*Gómez Bosque tenía un enorme tirón ante los padres y no solo por ser un padre afectado, sino por su prestigio y aval científico.*

En enero de 1962, se aprueban los estatutos y se elige la primera Junta Directiva presidida por Pedro Gómez Bosque y en el cargo de vicepresidente Emeterio Fernández Marcos<sup>520</sup>.

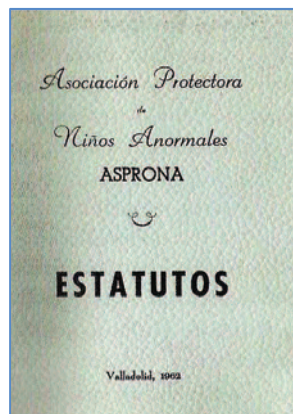
En la década de los 60 se dieron los primeros pasos hacia la prestación directa de servicios a los cuales las administraciones no daban cobertura, así, en principio, se centraron en la etapa escolar a pesar de que la asociación no había nacido con la pretensión de gestionar centros escolares,

<sup>519</sup> El Norte de Castilla, 15 de diciembre de 1961, contraportada citado en Álvarez Solís, 2012.

<sup>520</sup> Libro de Actas de ASPRONA nº 8. Acta nº 1 de 28 de enero de 1962. En el anexo del CD.

pero se vio implicada desde el primer momento en esta actividad<sup>521</sup>.

ASPRONA comenzó la búsqueda de apoyos y respuestas en la Administración, lo que ellos mismos, en su página web <sup>522</sup>, denominan salir a la calle a un largo peregrinaje por las instancias de la Administración local, provincial y central hasta los distintos estamentos sociales. Así, en 1962, ASPRONA y las principales autoridades locales constituyen<sup>523</sup> el *Patronato Provincial de Enseñanza Pro Niños Anormales* presidido por el Gobernador Civil, Antonio Ruiz Ocaña; vicepresidente el Presidente de la Diputación, Emilio Berzosa Recio y un buen número de vocales entre los que se encontraban el Alcalde, José M<sup>a</sup> Goldaraz; el Rector de la Universidad Hipólito Duran Sacristán; el Jefe de Enseñanza Primaria e Inspector de Educación, Antonio Ibares Sanz; y, como es natural la Junta Directiva de ASPRONA, entre otros. El Patronato es aprobado por el Ministerio de Educación (Espinosa, 2012).



A la vez que se estaban produciendo estos acontecimientos, en 1962, se empezó la primera experiencia escolar montando unas aulas en los locales del Teatro Calderón en la calle de San Juan de Dios, nº 2, que constituirían el primer centro de educación especial de ASPRONA; en este lugar es donde, posteriormente se instalarían las dependencias administrativas de la asociación. Dice M<sup>a</sup> José Domínguez que:

*Muchos de estos chavales estaban aún en los corrales de sus casas, hijos de familias convencidas de que tenían un castigo divino, es por eso que desde*

---

<sup>521</sup> <http://www.asprona-valladolid.es/>

<sup>522</sup> <http://www.asprona-valladolid.es/>

<sup>523</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 8, 6 de mayo de 1962.

*ASPRONA de decide empezar una labor escolar que tenga, como referencia, un modelo de escolaridad lo más parecido posible al normal.*

Comenzaron con cuatro aulas y 40 niños *recuperables*, que pagaban 500 pesetas, pero este centro se quedó pequeño rápidamente (Espinosa, 2012).

*Lo que en un principio tiene un marcado carácter experimental, y sin tiempo para evaluar los resultados, pronto se verá desbordado por la insistencia de otros padres que reclaman para sus hijos los mismos servicios. (González Torres en VV.AA., 1988).*

En 1963, los *profundos* van a la calle de Panaderos, nº 86 y los *recuperables*, al poco tiempo, se trasladan, ya con más aulas<sup>524</sup>, a la calle de Ruiz Hernández, de la que recuerda M<sup>a</sup> José:

*Arriba estaban las aulas y abajo las gallinas vivas del propietario de la tienda de ultramarinos que había en los bajos. Cada vez iban acudiendo más niños, salían de todas partes, por lo que volvimos a necesitar más espacio y, esta vez nos trasladamos a un chalet en el Pinar de Antequera<sup>525</sup>. Allí, en 1962, se crea el primer colegio de educación especial bajo el Patronato de ASPRONA y Salus y yo pasamos al mismo como funcionarios en Comisión de Servicios, sin perder nuestra plaza de referencia. En las aulas estaban de profesores Mariano Regidor, Teresa de Jesús y Milagros Güici; además, hubo internado, del que se ocuparon Isabel Ramos y Jesús Pascual.*

El primer secretario de ASPRONA, Carlos Galván, escribe, en 1963:

*Se ha puesto ya en marcha un colegio de 30 niños y niñas que antes se comportaban como Dios les daba*

---

<sup>524</sup> Los maestros que se hicieron cargo de ellas eran Conchita Díez, como directora, Luz Llopis, Ramona Moral, Ana M<sup>a</sup> Sierra, M<sup>a</sup> Luisa Muñoz, M<sup>a</sup> Eugenia Rey y M<sup>a</sup> José Domínguez.

<sup>525</sup> Propiedad de la familia Virto, famosa en Valladolid por ser propietaria de diferentes mercerías en la ciudad.

*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*

*a entender y que hoy están sometidos a una disciplina como cualquier otro colegial, no quiero decir con esto que van a estudiar el bachiller, pero sí que van encauzando sus vidas en el trato con otros niños iguales (...), esto en tan solo tres meses que lleva el colegio funcionando lo cual parece un milagro (...) estos resultados nos animan a seguir trabajando (...).* (Espinosa, 2012).

La demanda de las familias seguía aumentando, ya no solo de Valladolid, sino de toda la región, por lo que la labor de Gómez Bosque y Salustiano Rodríguez, entre otros, se dirigió hacia la Diputación Provincial hasta conseguir que ésta les cediera el antiguo Sanatorio para Tuberculosos de la localidad de Boecillo<sup>526</sup>. Allí montaron el primer centro específico de educación especial en el que ubicaron, en 20 aulas, a los 230 alumnos con los que ya contaban. En el curso de 1965/66, Salustiano Rodríguez es nombrado<sup>527</sup> director del centro de educación especial y en el curso de 1966/67 empieza a funcionar el centro de Boecillo<sup>528</sup>.



Centro de Boecillo

---

<sup>526</sup> Localidad a 15 km de Valladolid.

<sup>527</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 8, 4 de marzo de 1965.

<sup>528</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 8, 30 de septiembre de 1966.





Despacho de dirección de Boecillo

M<sup>a</sup> José Domínguez recuerda que:

*Boecillo se tomó al asalto, como Diputación no acababa de dar la cesión, Gómez Bosque, ayudado por unos cuantos padres más, fueron directamente al centro lo abrieron de una patada y lo invadieron; a hechos consumados, la Diputación aceptó.  
¡Lo que pudimos limpiar y desinfectar! ¡cómo estaba aquello!*

En el libro de ASPRONA, con motivo de su aniversario de 25 años, se recuerda:

*Solo con el tesón y generosidad de los padres, que llevó a exigirles realizar tareas de albañiles, fontaneros, carpinteros, electricistas..., después de terminar su jornada de trabajo, aprovechando fines de semana e incluso períodos vacacionales, junto con la colaboración desinteresada de otras tantas personas no afectadas por el problema, fue posible hacer realidad que el antiguo Sanatorio Antituberculoso fuera reconvertido en centro de educación especial. (González Torres en VV.AA., 1988).*

Así nace el centro de educación especial de Boecillo con carácter regional; con servicio de internado para el alumnado que venía de fuera de Valladolid; en torno a 80 niños que se quedaban al cargo de cuatro monjas y, régimen de media pensión para los chicos de la zona, para los que se contaba con el apoyo de 14 auxiliares. Para poder hacer todo esto posible recibieron ayudas económicas de la ciudadanía y el apoyo de diferentes instituciones<sup>529</sup>.

En 1967 ASPRONA está terminando el censo de *niños subnormales* de la provincia. Los datos que manejan son de 1500 personas entre 5 y 20 años, pero sin clasificar. Además, no se incluían en el censo los que según los maestros de los pueblos eran *retrasados mentales*, ni aquellos cuyo grado de *imbecilidad* les impedía valerse por sí mismos. (Espinosa, 2012).



Salustiano Rodríguez y Miguel Ángel Verdugo

---

<sup>529</sup> MEC, Diputación de Valladolid y Caja de Ahorros Provincial de Valladolid.



En octubre de 1968, el periodista Lorenzo Martínez Duque, siguió interesándose mucho por el tema de la atención a las personas con discapacidad por lo que se marchó con Emeterio Fernández Marcos y una representación de ASPRONA a Israel<sup>530</sup>, al Congreso Internacional organizado por la Liga de Sociedades para los Incapacitados Mentales, que se tituló de “De la caridad a los derechos”. A partir de ahí publicó varios artículos en los que dio a conocer las experiencias de otros países.

A modo de resumen de lo que hemos visto hasta el momento, se presenta la siguiente tabla con los acontecimientos más significativos:

*Tabla nº 59: Cronología de los orígenes de ASPRONA*

<b>1961</b>	Primer llamamiento a las familias desde El Norte de Castilla
<b>1962</b>	Fundación de ASPRONA. Creación de las primeras aulas de educación especial Primer Presidente Pedro Gómez Bosque y vicepresidente Emeterio Fernández Marcos Constitución del <i>Patronato Provincial de Enseñanza Pro Niños Anormales</i>
<b>1964</b>	Ampliación del número de aulas de educación especial
<b>1966</b>	Apertura del centro de educación especial de Boecillo
<b>1967</b>	Cambia la presidencia a José M <sup>a</sup> Herreros Fernández y vicepresidencia a Federico Sainz de Robles. Gómez Bosque y Fernández Marcos, pasan a ser vocales.

La experiencia vallisoletana del centro de Boecillo se hace conocida y vienen a visitarla políticos como el Gobernador Civil o el Presidente de la Diputación, entre otros; pero, a pesar de la fama, los profesionales que están allí, directamente relacionados con los alumnos, empiezan a comprobar que muchos de ellos eran demasiado buenos para ese tipo de

---

<sup>530</sup> En él se redacta la Declaración de Derechos del Retrasado Mental, adoptada por la ONU en 1971.

*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*

enseñanza y estarían mejor en centros ordinarios. Sobre esto nos comentan al unísono Salustiano y M<sup>a</sup> José,

*Nos dimos cuenta de que aquello era un error, habíamos sacado a niños de sus casas, de sus pueblos y de sus ciudades y esto, así como lo hacíamos, no era bueno para algunos de ellos pues nos empezaron a llegar, además de alumnos deficientes graves y severos, otros niños límites, disléxicos, etc... Entonces pensamos que lo realmente necesario para estos últimos era la integración escolar.*



La salida de Boecillo

Este análisis fue crucial para iniciar un proceso de cambio y montar la primera experiencia experimental de integración escolar que veremos más adelante. Salustiano también recuerda de esa etapa en que se lo cuestionaban todo:

*Fueron momentos de una profunda implicación de los profesionales docentes que allí estábamos, no*

*teníamos horario, nos llamaban los de la universidad de Boecillo: Miguel Ángel Verdugo, Inés Monjas, Jesús Olea, Ramona Moral, etc. Nos dimos cuenta de que teníamos que cambiar y de que se necesitaban maestros formados ello.*

Esta idea de cambio se une a otros factores importantes:

- Los aires de integración social que empezaban a notarse, como consecuencia de la existencia de las aulas cerradas de los centros públicos que hacían habitual la visión de chicos *diferentes* en los centros ordinarios.
- Los padres empezaron a hacer las primeras reivindicaciones del principio de normalización que se empezaba a conocer en España a través de diferentes publicaciones. Los profesionales empiezan a conocer la puesta en práctica de experiencias integradoras que se estaban desarrollando en otros países.
- Los avances en el campo de la medicina y de la conducta humana.

Los profesionales del centro de Boecillo se ratifican en la idea de que el alumnado con mayores posibilidades de realizar aprendizajes normalizados no está bien escolarizado en un centro cerrado; por eso, tanto los técnicos de ASPRONA como los del MEC, generan dos soluciones con planteamientos educativos integradores, aunque muy diferentes entre sí. Así, al nacer 1970 se producen en Valladolid dos experiencias<sup>531</sup> fundamentales y pioneras en España en la atención a los escolares con discapacidad:

- La experiencia de *Coeducación entre niños normales y niños con discapacidad*.
- Las aulas de educación especial, integradas en los centros privados religiosos.

---

<sup>531</sup> Ambas se verán, a continuación, en puntos independientes debido a la trascendencia de cada una de ellas.

ASPRONA sigue creciendo y en el curso de 1970/71 creó los primeros servicios dedicados al ocio y el primer taller ocupacional en la plaza de Santa Cruz. Es una prueba de cómo esta asociación fue pionera en todo, pues la norma no reguló los centros ocupacionales hasta 1985<sup>532</sup>. A continuación, montó servicios de ocio y talleres artesanales, en la Plaza de Santa Cruz; un jardín de infancia organizado por un grupo de madres; un taller de encuadernación en la calle de Don Sancho; una cooperativa de empleo protegido, en la calle de la Tórtola; etc.

Entre 1972/73, siendo su presidente Emeterio Fernández Marcos<sup>533</sup>, los profesionales que estaban directamente implicados en la experiencia educativa de la asociación comprueban que existe una enorme casuística dentro del mundo de la discapacidad intelectual y, que unida a la diferencia de edad de los chicos, hace preciso que se diferencie la atención entre unos y otros<sup>534</sup>, por lo que se organizan dos importantes secciones, una para atender a los *deficientes profundos* y otra para los que padecían parálisis cerebral. Estos fueron pasando por diferentes ubicaciones, los *profundos* primero ocuparon un Centro Piloto del Camino Viejo de Simancas<sup>535</sup>, luego fueron a la calle de las Heras<sup>536</sup> y al poblado de Endasa y finalmente a un chalet de Viana de Cega que fue donado a la asociación<sup>537</sup>. *Parálisis* empezó a tener los servicios en la calle de Panaderos, en San Juan de Dios, en un piso de la calle de la Pelota, en diferentes chalets en la

---

<sup>532</sup> Real Decreto 2274/1985, de 4 de diciembre, por el que se regulan los centros ocupacionales para minusválidos. Y, Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, por el que se regulan los centros de empleo de minusválidos.

<sup>533</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 10, 6 de abril de 1970.

<sup>534</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 11, 14 de septiembre de 1973.

<sup>535</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 11, 13 de abril de 1973.

<sup>536</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 11, 14 de septiembre de 1973

<sup>537</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 10, 9 de junio de 1972.

carretera de Santander, y en la cuesta de la Maruquesa<sup>538</sup>. M<sup>a</sup> Jesús Fernández Mulero<sup>539</sup>, una de las cuidadoras nos cuenta:

*En la cuesta de La Maruquesa había gente muy humilde, las monjas nos dejaron un pabellón para nosotros solos y fuimos parálisis, profundos y severos; éramos independientes, con entradas separadas. La situación era tan difícil que alumnos y profesores cogimos una hepatitis pues solo contábamos con un servicio.*

En general, la situación de estos años era bastante precaria, M<sup>a</sup> Jesús Fernández Mulero y Carmen González Bastardo nos cuentan de aquellos momentos:

*Piedad de la Calle y otros padres iban a las parroquias a solicitar donativos para ASPRONA, antes no teníamos nada, solo un carruaje con una mula para llevar a los chavales, es alucinante el patrimonio que tenemos ahora; había mucha armonía, muchas ganas de trabajar para las familias que eran muy necesitadas, era una época muy bonita.*

Relatan como el alcalde les concedió que la primera promoción de guardias mujeres de la ciudad hiciera sus servicios con los niños que iban a las aulas de los centros privados:

*Un bus los recogía a todos en la plaza del Poniente y las guardias los distribuían por los autobuses urbanos para que regresaran a sus casas en los diferentes barrios de la ciudad; igual cuando venían por la mañana, que todos se bajaban en el Poniente desde sus diferentes autobuses urbanos. Esto supuso una explosión para la ciudad, pues se veía a los chicos, si alguno se perdía, la gente comprobaba que sabían hablar, que sabían decir dónde vivían, que existían...*

---

<sup>538</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 11, 27 de septiembre de 1975.

<sup>539</sup> Su testimonio oral en el CD.

Pero también eran conscientes de que aunque estaban asistiendo a un importante cambio en las actitudes de la sociedad y de los propios padres, quedaba mucho por hacer:

*En estos años, aún en muchos bares de Valladolid no nos dejaban entrar o, si entrábamos, bajaban las persianas para que no se viera que estábamos dentro. Incluso los padres no se daban cuenta de lo importante que era la imagen que proyectaban hacia los demás, les vestían fatal -¡cómo todo lo rompe!- nos decían; pero empezaron a comprender lo que los propios chicos demandaban, -si los demás chavales van al cine, ¿por qué yo no?-.*

En 1973, se traspasa la gestión del centro de educación especial de Boecillo<sup>540</sup> a la Diputación Provincial de Valladolid y en el curso 74/75, se convirtió en el centro provincial de educación especial de Boecillo, mediante un convenio suscrito entre el MEC y la Diputación Provincial. Por este convenio, el MEC proporcionaba el profesorado y el Equipo Directivo y la Diputación se hacía cargo de las instalaciones, los cuidadores, el personal técnico (asistente social, psicólogo, gerente, servicios médicos...)<sup>541</sup>.

Los alumnos que allí se escolarizaron eran los *deficientes mentales* con un CI superior a 20, de ambos sexos y de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Tenían régimen de media pensión y de internado, y el centro ofrecía los servicios de atención pedagógica, pretalleres, logopedia, fisioterapia, psicomotricidad y deportes. Tenía una capacidad para 190 alumnos. El coste de cada plaza estaba estimado en 69.000 pesetas mensuales para el internado y de 41.000 pesetas mensuales para los externos; su financiación estaba repartida entre la Diputación Provincial, el MEC y las aportaciones familiares, según un baremo que tenían establecido.

En 1976, ASPRONA pone en marcha los Talleres Ocupacionales del Centro “Endasa” y “La Tórtola”. Un año más

---

<sup>540</sup> Ubicado en la localidad de Boecillo, Carretera de las Maricas s/n.

<sup>541</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 11, 11 de enero de 1974.

tarde, en 1977, participa en la constitución de FEAPS Castilla y León y, se aprueba<sup>542</sup> el Convenio suscrito entre el MEC y la Diputación para el funcionamiento del centro de educación especial “Formación Profesional de Subnormales y Sección de Coeducación”. En el 78, se realiza la famosa primera *Marcha a Palencia*<sup>543</sup> para concienciación de la ciudad sobre las necesidades que plantea el colectivo de personas con discapacidad, que les permitió recaudar fondos para desarrollar los muchos proyectos que seguían teniendo. En 1979, construyen, por vez primera un Centro de Adultos, el de Viana de Cega, para las personas gravemente afectadas. Y, en 1980, abren otro Club de Ocio, esta vez en la plaza de Portugalete.

*Durante los años 70, seguirán funcionando los talleres ocupacionales como respuesta a los jóvenes que finalizan la etapa escolar y pueden desarrollar un trabajo productivo. Ocuparán, diferentes dependencias hasta que en 1982 se trasladan a la calle Fernández Ladreda. Una evolución paralela tuvo el Club de Ocio que, finalmente, se ubicó en la Plaza de Portugalete<sup>544</sup>.*

Como continuación de la tabla anterior, veamos de forma esquemática la evolución de esta asociación que fue crucial para Valladolid en estos años.

---

<sup>542</sup> Real Decreto 500/1977, de 18 de febrero, por el que se aprueba el Convenio suscrito entre el MEC y la Excelentísima Diputación Provincial de Valladolid para el funcionamiento del centro de educación especial “Formación Profesional de Subnormales y Sección de Coeducación”, ubicado en Valladolid-Boecillo. Este Real Decreto se puede ver en los anexos del CD.

<sup>543</sup> “En el año 1978 se celebra la primera marcha de ASPRONA en Valladolid de la mano del irlandés John O’Brien que importa esta práctica del mundo anglosajón. En su momento, además de buscar la implicación social, supuso un alivio para la precaria financiación de los centros y servicios de la entidad. Hoy en día la Marcha es un acto emblemático en Valladolid y un excelente trasmisor de los valores de igualdad, solidaridad y derechos”. (<http://www.asprona-valladolid.es/>).

<sup>544</sup> <http://www.asprona-valladolid.es/>



*Tabla nº 60: Evolución de ASPRONA en Valladolid*

<b>1970</b>	Creación de las unidades de educación especial integradas en los centros religiosos Cambia la presidencia a Emeterio Fernández Marcos y vicepresidencia a Rafael Gómez Rico. Gómez Bosque deja la Junta Directiva.
<b>1971</b>	Primer Taller Ocupacional. Experiencia pionera pues la norma no reguló los centros ocupacionales hasta 1985.
<b>1973</b>	Se traspa el centro de educación especial de Boecillo a la Diputación.
<b>1975</b>	Creación del centro de Parálisis Cerebral en Crta. Vieja de Santander Ubicación de Profundos en Cuesta de la Maruquesa
<b>1976</b>	Se ponen en marcha los Talleres Ocupacionales del Centro "Endasa" y "La Tórtola".
<b>1977</b>	Se aprueba el Convenio MEC/Diputación para el funcionamiento del centro específico de educación especial "Formación Profesional de Subnormales y Sección de Coeducación", ubicado en Boecillo. Participa en la constitución de FEAPS Castilla y León
<b>1978</b>	Primera marcha
<b>1979</b>	Se construye un Centro de Adultos para las personas gravemente afectadas en Viana de Cega. Y, en 1980,
<b>1980</b>	Se abre otro Club de Ocio en la plaza de Portugalete.

Además la ciudad respondía a las necesidades de este alumnado con dos centros más. Uno El centro específico de educación especial completamente privado "La Inmaculada" ubicado en Carretera Villanueva de Duero km 11 de la localidad de Puente Duero, propiedad de la familia Bautista y, dirigido por Juan Carlos Bautista (que, posteriormente, fue gerente de ASPRONA). Este centro se montó con ayudas de INSERSO pero estuvo en funcionamiento solo unos años y, enseguida, pasó a ser un Centro de Día. Este centro admitía solo a *deficientes mentales de nivel severo y medio* de ambos sexos y de edades a partir de los tres años en régimen de media pensión. Solo tenían 35 plazas y cobraban 17.000 pesetas mensuales de las que las familias aportaban la cantidad que se ajustaba a sus posibilidades económicas. Y otro, El centro especial "Padre Zegri" ubicado en el Cº Virgen de la Merced nº 12 de las Hermanas Mercedarias de la

Caridad<sup>545</sup>. Admitían solo a mujeres deficientes mentales de nivel severo pero que tuvieran autonomía para valerse por ellas mismas, de edades comprendidas entre 18 y 35 años. En los años 70, los cedieron a ASPRONA.

A modo de resumen tenemos que tener en cuenta que a lo largo de estos años los organismos oficiales del Estado han ido concediendo ayudas a familias con hijos *subnormales*<sup>546</sup> y el MEC empezó a dotar con profesorado gratuito a los centros privados de educación especial, a dar concesiones de material escolar y de talleres y a crear las primeras unidades<sup>547</sup> de educación especial en los centros estatales.

Es por eso que, como hemos ido viendo, diferentes entidades estatales y organismos autónomos van dando soluciones concretas a las necesidades familiares y educativas. Así es como empiezan a funcionar, en Castilla y León, los primeros centros de educación especial dependientes de Ayuntamientos y Diputaciones, unas veces creados por dichas entidades y, otras, asumiendo los costes del mantenimiento.

*A mediados de los años 70, algunas universidades, como la de Valladolid colaboran con el funcionamiento de algunos centros dotándoles de personal especializado, sobre todo sanitario, y haciendo aportaciones económicas y de personal en el campo de la investigación en este tipo de educación. Los ICE de algunas universidades, como la de Salamanca a nivel teórico y la propia de Valladolid a nivel teórico y práctico con trabajo directo en algún centro, fueron ejemplo a seguir durante algunos años (Anta 1989:32).*

---

<sup>545</sup> Estas religiosas también se encargaron del internado del centro de Boecillo. En la actualidad es una residencia para mujeres con discapacidad intelectual.

<sup>546</sup> Decreto Ley 2421/68, modificado por el Decreto Ley 1076/70. Y, después, a los funcionarios civiles y militares: Decreto de 15 de septiembre de 1972.

<sup>547</sup> Eran aulas cerradas de educación especial ubicadas en los centros ordinarios y dotadas con un profesor especialista de pedagogía terapéutica.

A finales de esta década, estaban atendidos en los centros específicos de Castilla y León unos 5.000 niños y jóvenes, lo que suponía un 17% del total de la población afectada por alguna *discapacidad*. La mayoría de los no escolarizados eran del entorno rural.

Como esta situación resultaba muy costosa, decidieron tomar medidas para obtener subvenciones, y así, en 1977, se derivaron a esta partida (asistencia, recuperación, integración social y educación especial de los *deficientes*) los fondos procedentes del juego<sup>548</sup> que se acababa de legalizar ese mismo año.

Con los fondos de la ley de regulación del juego también se dio un gran paso, en 1978, al poder atender a muchas de las acciones que establecía el *Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad*<sup>549</sup>, transfiriendo ingresos para ayudas a la construcción de nuevos centros, a equipamiento y mantenimiento, ayudas individuales y ayudas a la investigación. Así mismo, se favoreció que el INEE incrementase considerablemente los créditos, sobre todo, para financiar la gratuidad de la educación especial.

Otras entidades estatales que se vuelcan en la concesión de ayudas fueron el SEREM después de la nueva personalidad jurídica que adquirió al transformarse en el INSERSO; el Fondo Nacional de Asistencia Social (FNAS) que ejerció la asistencia social a grupos de personas en estado de necesidad o marginación; o el Fondo Nacional de Protección al Trabajo (FNPT), dependiente del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, que destinó también importantes cantidades a la formación profesional e integración laboral de los *minusválidos físicos, psíquicos y sociales*.

Con este panorama los centros de educación especial viven unos años de crecimiento y mejora de sus servicios que

---

<sup>548</sup> Real Decreto Ley 16/1977, de 25 de febrero, por el que se regulan los Aspectos Penales, Administrativos y Fiscales de los Juegos de Suerte, Envite o Azar y Apuestas,

<sup>549</sup> Que hemos visto en el punto 3.4.1. del capítulo tercero.

llega hasta el comienzo de la integración experimental. En estos momentos se viven algunas posturas, dentro del MEC, que defendían la eliminación total de los centros específicos, argumentando los buenos resultados obtenidos en experiencias integradoras, como las que se habían llevado a cabo en Getafe o en Valladolid; pero otros se opusieron a su desaparición pues vieron en ellos, no solo la posibilidad de atender a los alumnos más afectados, sino también de que estos centros fueran referentes de recursos, una especie de centros de recursos para la educación especial.

### **6.3.1. Las primeras aulas de España de educación especial en los centros privados (1971)**

Desde de ASPRONA, también se empiezan a reivindicar nuevas modalidades educativas que no sean coincidentes con los centros de educación especial, pues, a nivel internacional, ya se van conociendo experiencias de carácter integrador. Los padres y profesionales vinculados a la asociación propusieron una respuesta alternativa que superaba la modalidad de los centros específicos cerrados. Concretamente, en marzo de 1968, Emeterio Fernández Marcos, en estos momentos vocal<sup>550</sup> de la Junta Directiva de ASPRONA, propone establecer contactos con los centros educativos para poder escolarizar en los mismos a algunos de los alumnos<sup>551</sup>. Así, en el año 1970, se llega a un acuerdo entre los representantes de ASPRONA y el Vicario General del Obispado<sup>552</sup> y como consecuencia de esas conversaciones se firmó un convenio entre la Dirección Provincial de Educación y la FERE<sup>553</sup> que regulaba cómo realizar una atención educativa especial en los centros privados.

---

<sup>550</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 9, 1 de diciembre de 1967.

<sup>551</sup> Libro de Actas de ASPRONA, nº 9, 6 de marzo de 1968.

<sup>552</sup> Modesto Herrero.

<sup>553</sup> Federación de Enseñantes Religiosos.

De esta manera nacieron las Aulas Cerradas de educación especial, integradas en los colegios privados, constituyéndose en una experiencia pionera en España que comenzó en 1971. Lorenzo González Torres, manifiesta:

*Promover la integración era muy complicado, si pensábamos en la escuela pública, imposible. Contando con el apoyo del Vicario de la Diócesis, poco a poco se fue consiguiendo que los colegios religiosos montaran aulas de educación especial, en un medio no aislado e integrando a los chicos en los recreos y en las actividades extraescolares. Que los niños de edad escolar, vieran a los nuestros...*

En opinión de Miguel Ángel Verdugo, significaron un hito pionero en España pues desarrollaron un acercamiento normalizado a la educación de los niños con discapacidad (Verdugo, en VV.AA, 1988).

Las aulas se fueron abriendo año tras año, hasta llegar a tener 25, diseminadas por casi todos los centros de Valladolid, con 304 alumnos; todas ellas, constituyeron, jurídicamente, el centro de educación especial "Asprona". El MEC puso la dirección y el profesorado que fue el único personal funcionario ubicado en centros privados. La primera directora en ocupar el cargo fue la maestra Teresa de Jesús Calvo, desde 1971 hasta su jubilación, en 1984; a continuación le siguió la maestra del aula del colegio "Apostolado del Sagrado Corazón" Gloria Tejedor, hasta la desaparición de las mismas, en 1990. De estas 25 unidades, 9 estaban ubicadas en otras dependencias y no pertenecían a la FERE. Su inicio<sup>554</sup> oficial data del 29 de octubre de 1971 y las 25 unidades definitivas se crean<sup>555</sup> en 1978.

---

<sup>554</sup> Orden Ministerial de 29 de octubre de 1971 por la que se autoriza una experiencia privada desde 1968.

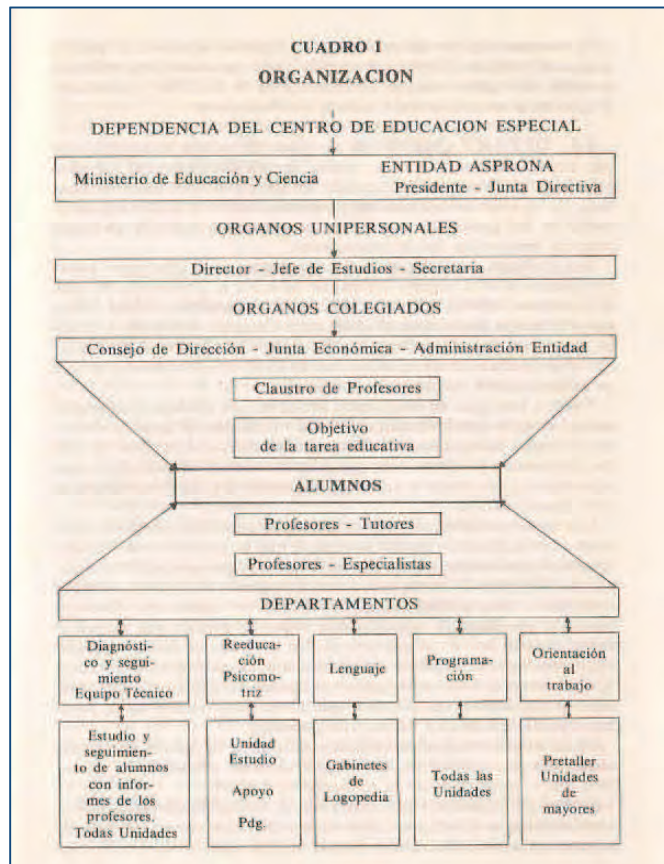
<sup>555</sup> Orden Ministerial de 17 de marzo de 1978.

*Tabla nº 61: Aulas de educación especial integradas en los centros concertados*

<b>Centro</b>	<b>Unidades</b>	<b>Las cede</b>
San Agustín	1 para niños	FERE
Centro Cultural Vallisoletano	1 para niños	FERE
Ntra. Sra de Lourdes	1 para niños	FERE
Sagrada Familia	1 para niños	FERE
San José	1 para niños	FERE
San Juan de Ávila	1 para niños	FERE
Apostolado del Sagrado Corazón	1 para niños	FERE
La Enseñanza	1 para niñas	FERE
Jesús y María	1 para niñas	FERE
Ntra. Sra. del Carmen	1 para niñas	FERE
Ntra. Sra. de la Consolación	1 para niñas	FERE
Sagrado Corazón de Jesús	1 para niñas	FERE
Santa María Micaela	1 para niñas	FERE
La Inmaculada	1 para niños	FERE
San José (Medina del Campo)	1 mixta	FERE
Ntra. Sra. del Rosario	1 para niñas	FERE
ASPRONA (en c) Tórtola)	4 mixtas	Caja de Ahorros Provincial
ASPRONA (en Cº Virgen de la Merced)	2 mixtas	ASPRONA
ASPRONA (en c) Panaderos)	3 mixtas (1 de estudio, otra de apoyo pedagógico y otra de logopedia)	ASPRONA (Edificio cedido por Emeterio Fdez. Marcos)

Para la gestión de las aulas, ASPRONA propuso el siguiente organigrama que podemos ver a continuación en la siguiente foto:

*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*



Lorenzo González Torres dice:

*La inspectora del centro era Leito Cantero y teníamos con ella unos líos impresionantes por culpa de que la estructura administrativa no se ajustaba a un centro ordinario; no iba contra el proyecto, pero no fue facilitadora del mismo, esto generó mucha tensión. Cada vez que abríamos un aula más, nosotros lo celebrábamos y Dña. Leito nos tocaba la moral y nos ponía dificultades.*

Y recuerda con verdadero entusiasmo y emoción como los padres que seguían yendo a Boecillo también querían ir a estas aulas.



*Llegaron a tener tal importancia que pesamos que otro mundo era posible, que la integración era posible y que estábamos haciendo lo mejor para los chicos con discapacidad. Además, la experiencia tuvo mucho eco en Valladolid y se convirtió en experiencia piloto del Real Patronato y vinieron a conocerla profesionales del extranjero.*

Lorenzo relata los momentos en que convivieron las experiencias de “Coeducación” con las Aulas Cerradas.

*Había otra experiencia en Valladolid, que daba un paso más hacia la integración, era la de “Coeducación” de Salus, Altable y Gómez Bosque. En nuestro caso, los chicos solo se integraban en el medio físico, pues dar el salto para que en un aula estuvieran los chicos normales y los discapacitados solo cabía como experiencia experimental. En esos momentos los dos proyectos parecían rivales, en lugar de cooperativos, es humano.*

En opinión de Salustiano y M<sup>a</sup> José, el hecho de que se crearan estas aulas respondió a una cuestión social:

*En Boecillo teníamos, como es lógico, alumnos de clase social alta, cuyos hermanos estaban escolarizados en los colegios considerados de élite de Valladolid y a las familias les parecía degradante que sus otros hijos fueran a ASPRONA; por eso, algunos empezaron a ir a las aulas cerradas de los centros privados. Los de las clases sociales más bajas se quedaron en Boecillo. Las aulas de educación especial de los centros privados supusieron una nueva ubicación para los deficientes, pero eso no fue la integración. En algunos casos se daba hasta que los niños entraban a los centros por puertas diferentes.*

En ocasiones, a algunas de estas aulas acudían cuidadoras que eran personal de ASPRONA para cubrir sustituciones o apoyar a las maestras de educación especial que las tutorizaban; Carmen González Bastardo, una de las primeras cuidadoras contratada por ASPRONA en 1971, recordaba:

*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*

*Acudía de manera rotatoria a las aulas y, sobre todo, cuando faltaba la maestra; en esos casos yo iba a hacer sustituciones, así pase por todas: la del colegio Apostolado, San José, San Agustín, Jesuitinas, Carmelitas... No había cuidadoras, solo maestras y con los niños de 5 ó 6 años, solo podíamos estar mujeres. Teresa de Jesús era la que se encargaba de hacer las valoraciones de los chavales y de mandarlos al aula que consideraba adecuada.*

El procedimiento para la adjudicación de las mismas<sup>556</sup> se realizó a través del concurso de provisionales, así accedió Carmen Campos Cortés, una de las maestras a la que hemos entrevistado, que estuvo en tres aulas: la del Colegio “San José” de las Jesuitinas en Medina del Campo, la del Colegio “La Inmaculada” de los Maristas y la del Colegio “Sagrado Corazón, Apostolado” de las Cubanas en Valladolid. Cuenta que llegó a estas aulas por casualidad.

*Llegué en el 78, no era PT, pero siempre me había atraído mucho la educación especial. El aula de Jesuitinas estaba en un sótano con un ventanuco pequeño, teníamos que subir muchas escaleras para acceder a los servicios, no había material; tenía 4 niños de 6 a 16 años, 2 eran severos y 2 límites y hablaba con sus madres todos los días. Ante este panorama me quejé a Teresa de Jesús pues era un aula de tipo asistencial.*

En su relato nos cuenta que nunca recibió ninguna visita, ni por parte de inspectores, ni de coordinadores y que acudía a las reuniones de ASPRONA en la calle de Panaderos donde el consejo que recibía era:

*Haz lo mejor posible con el alumno que pueda hacer algo y con el que no pueda, no lo hagas.*

Después pasó al aula de Maristas, ya en Valladolid, donde estuvo otros dos cursos.

---

<sup>556</sup> Algunas de las maestras que ocuparon estas vacantes fueron: Amalia del Pozo en el Colegio “Ntra. Sra. de Lourdes”; Marisa del Pozo y Leonor Medina en Mercedarias; y otros como Juan Moya, M<sup>a</sup> Eugenia Rey, Inmaculada García, etc....

*Aquí tenía 14 alumnos, todos chicos y todos límites con niveles curriculares 2 ó 3 cursos por debajo de su edad cronológica, eran niños que podían haber estado perfectamente en integración. Llevaban sus libros y con ellos íbamos siguiendo el currículo a su ritmo. ASPRONA se ocupaba de la parte psicológica de los niños, pero no entraba en el currículo. En esta aula me visitó bastantes veces la Inspectora Dña. Emilia Echevarría.*

Finalmente, fue al aula de las Cubanas<sup>557</sup>, la última que se cerró, en junio del 90.

*El cierre se había ido haciendo poco a poco y vino dado por el MEC. Nos reunieron en ASPRONA para decirnos que los niños pasaban a integración. A los profesores les pareció bien pues la mayoría tenían sus destinos en Valladolid, además suponía dar pasos hacia la integración y eliminar las aulas que eran verdaderos guetos. A los centros también les pareció bien pues eran los primeros que querían que estos alumnos se fueran, pues no recibían nada por ellos y daban mala imagen a los centros. Para mí, personalmente, fue una experiencia tan importante que representó dedicarme a la educación especial el resto de mi vida.*

Arturo López Sacristán afirma que, desde la Dirección Provincial de Educación, se encargaron de suprimir estas aulas pues no respondían a los ideales de integración escolar.

*Nosotros suprimimos esas aulas pues eran la antítesis de la integración, aunque había profesionales que las defendían; ASPRONA nos decía que era ilegal y abusivo e incluso nos sacaron en los periódicos.*

Arturo López argumenta que fue ASPRONA la que más resistencia opuso al cierre de las aulas.

*ASPRONA fue la que más se opuso a la integración pues les cerramos las aulas de los centros concertados y les quitamos a los profesores que tenían, que eran*

---

<sup>557</sup> Centro Apostolado del Sagrado Corazón.

*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*

*nuestros. Pero realmente, no les quitamos a los profesores, sino que los reconvertimos: cuatro profesores fueron al centro de profundos y les ayudamos a convertir los centros asistenciales en centros educativos. Hay que decir en honor de Gloria Tejedor, que coordinaba las aulas cerradas en ese momento, que fue la única que no participó de la reacción negativa de ASPRONA cuando las cerramos.*

Mauricio Pardos también recuerda el cierre de las aulas y el malestar que generó este hecho con ASPRONA.

*Tuvimos un conflicto con ASPRONA pues había profesores que tenían allí su plaza, si las aulas de ASPRONA se cerraban se tenían que buscar plaza en otro colegio.*

ASPRONA lo vivió desde el otro lado y su punto de vista nos lo relata Lorenzo González Torres.

*Con la llegada de la celebración por la integración escolar viene la época más triste para las Aulas, es su desmantelamiento y el tránsito de los chavales.*

Lorenzo reconoce que fue un momento de divergencia entre ASPRONA y la Administración.

*Discrepamos los personajes entrañables de la integración y nosotros pues la estructura organizativa era diferente. Fueron momentos de agravio y amargura pues se estaba desmantelando algo que habíamos hecho con un gran esfuerzo. Fue lógico, los gestores públicos estaban obligados a operativizar la integración, podían haberlo hecho solo en el sector público y haber dado continuidad a lo que hacíamos en el privado. Pero el tránsito se hizo y ASPRONA vivió mucha tensión con Salustiano Rodríguez y Arturo López que fueron los brazos ejecutores de la Administración pública.*

Che Espinosa ha hablado directamente con muchos de los protagonistas que estuvieron escolarizados en estas aulas como consecuencia de ser la documentalista responsable de la publicación que ha hecho ASPRONA con motivo de su 50 cumpleaños y, a modo de conclusión, nos dice:

*Deduzco por la documentación vista y por los testimonios orales que hemos recogido para la publicación de los 50 años "Versiones Asprona.50" que la integración escolar se consiguió con las Unidades de EE de ASPRONA. No dejan de sorprenderme aquellos alumnos que, por una u otra razón, aparecen por ASPRONA y te hablan de lo felices que fueron en las Unidades (ellos consiguieron la integración que en las aulas ordinarias no encontraron y estoy hablando concretamente de dos personas que no tienen discapacidad intelectual pero que por su retraso escolar acabaron en las Unidades).*

Desde ASPRONA piensan que se hizo demasiado rápido, que se forzó mucho el cierre y que esto les generó un peso de desasosiego y amargura y que algunos de los alumnos que estaban en las aulas, acostumbrados a un trato muy cercano y familiar, también sufrieron este tránsito.

Arturo López Sacristán y Salustiano Rodríguez piensan que hicieron lo correcto a favor de la integración, desmontando unas aulas que estaban enquistadas en una estructura aparentemente integradora, pero totalmente desintegradas desde el punto de vista social y curricular. Arturo, incluso llega más allá y dice:

*Si por mí hubiese sido habría cerrado también todos los centros específicos de educación especial.*

Y Salustiano matiza:

*Fue, sin duda, un paso más, favorable para la integración social del alumnado en nuestra ciudad, pero llegado el plan de integración escolar del MEC la situación de estas aulas quedaba empobrecida.*

Las razones que adujo la dirección provincial de educación para eliminar estas aulas, que no respondían al planteamiento integrador del MEC, fueron las siguientes:

- 1º. Por ser aulas cerradas sin más integración que las entradas y salidas al colegio y los recreos.

- 2°. No participaban del proyecto educativo del centro donde estaban ubicadas.
- 3°. Tenían su propio proyecto educativo, distinto al del centro, el de ASPRONA.
- 4°. La inspección de educación estaba en contra, por irregular situación jurídica de estas aulas ya que el colegio donde estaban ubicadas tenía un convenio con el MEC y las aulas otro diferente de ASPRONA con el MEC. Es decir, había dos modelos ubicados en el mismo edificio, aunque utilizando algunos servicios comunes.
- 5°. Y muy importante, los colegios donde estaban ubicadas las aulas de educación especial podían libremente solicitar entrar con proyecto educativo, previo, en la red de centros de integración, y curiosamente, muchos de ellos no lo hicieron, a pesar de la oferta de apoyos personales y materiales del MEC. Lo que indicaba, claramente, que no había compromiso de los centros en integrar. Según nos ha dicho Salustiano Rodríguez:

*Algunos de los centros privados que visité me confesaron que tenían aula pues había habido cierta imposición por parte del Arzobispado.*

- 6°. Por lo tanto, es obvio que la Administración ofrecía una integración mejor de la que tenían los alumnos de estas aulas y así lo entendieron algunos de los responsables educativos de ASPRONA. Pero Salustiano dice:

*Los educadores entendían que la integración escolar del MEC era la más adecuada y así nos lo manifestaron; pero no los que dirigían la asociación en aquella época que no lo quisieron entender.*

#### **6.4. LA PRIMERA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN EN ESPAÑA: “UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN DE DEFICIENTES MENTALES EN CONVIVENCIA CON ALUMNOS NORMALES” (1970/76)**

Entre los cursos 1970/71 y 1975/76 se puso en marcha en Valladolid la investigación titulada “Posibilidades de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales”. La experiencia se llevó a cabo en un chalé del arquitecto Julio González, ubicado en la calle Huertas<sup>558</sup>.

El equipo investigador estuvo compuesto por:

- Pedro Gómez Bosque, Director de la investigación.
- José Peinado Altable, Director del Centro, psicólogo y Jefe de la División de investigación del ICE, de Valladolid.
- Santiago Benito Arranz, Jefe del Departamento Psiquiátrico.
- M<sup>a</sup> Cruz Coca García, Jefa del Departamento Pediátrico.
- Salustiano Rodríguez Vega, Director Pedagógico.
- 14 profesores especializados en pedagogía terapéutica<sup>559</sup>, a los que se sumaron 2 licenciados<sup>560</sup>, al comenzar el segundo ciclo de EGB.

Se pretende comprobar si la condición mental de sujetos deficientes se estimulaba en sentido positivo, mediante la coeducación de los mismos con sujetos normales. Para

---

<sup>558</sup> Actualmente allí está instalada una guardería infantil de la Universidad de Valladolid.

<sup>559</sup> M<sup>a</sup> José Briongos García, Rosario Esteban Miguel, M<sup>a</sup> Pilar Flores Peláez, Juliana Garrido Sanz, José Antonio García Pérez, Aquilino González Fernández, M<sup>a</sup> Victoria Lucas Carrera, Teodoro Madrigal Torres, Manuel Carlos Rodríguez Otero, M<sup>a</sup> José Domínguez Gil, Ángel Valle Daza, Pilar Bartolomé Lera, M<sup>a</sup> Carmen Landa Rubín y Lucía Salas Hernández.

<sup>560</sup> Restituto Gago Alonso, para el campo de las letras y M<sup>a</sup> Alonso Arriaga para las ciencias, a quien sustituyó el último curso Araceli Suárez Barrio.



realizar esta investigación tuvieron en cuenta numerosos estudios sobre la influencia de la estimulación en el desarrollo del cerebro y en el incremento de la capacidad de aprendizaje, como el de José Manuel Rodríguez Delgado sobre control físico de la mente<sup>561</sup> o el de Coriat, Thelesenco y Waskman sobre el efecto de la estimulación psicomotriz en el coeficiente intelectual de los niños con trisomía 21<sup>562</sup>; en ellos se demuestra la influencia de la estimulación socio-cultural como medio de corrección de la deficiencia mental.

Así mismo, pensaban que no solo la estimulación intelectual era capaz de producir cambios favorables en la estructura y función cerebral y, por tanto, en la capacidad de aprender, sino que también la estimulación afectiva, según habían señalado diferentes autores, podía provocar efectos análogos a los señalados en relación con la estimulación intelectual. Veían el problema de separar, en esta situación experimental, como variables independientes los dos tipos de estimulación.

Para Peinado Altable (1978), no había ninguna duda de la importancia de la estimulación tanto para el desarrollo del cerebro, como para el incremento de la capacidad de aprendizaje y, para demostrarlo se basó en los estudios de Elrick, Bernstein y Whitehaus sobre los "*Efectos psicológicos y fisiológicos de la rata acariciada*" y sobre "*Los efectos de la relación temprana sobre el aprendizaje posterior en la rata blanca*", así como en los de Bernstein sobre "*Los efectos de variaciones en el manejo sobre aprendizaje y retención*", o en otros autores como Rosenzweig, Edward, Bennet, etc.

Los citados autores eran conscientes de que "*era difícil extrapolar la experiencia de las ratas a los seres humanos*", cuenta Salustiano, pero también confiaban en los estudios de

---

<sup>561</sup> Rodríguez Delgado, J.M. (1972). Control físico de la mente. Madrid: Espasa Calpe.

<sup>562</sup> Coriat, L.F., Thelesenco, L. y Waskman (1967). The Effects of Psycho-Motor Simulation on the O.I. of Joung Children with Trisomy 21. Primer Congreso de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental. Francia.

Rodríguez Delgado (1972), donde se afirmaba que entre el 80 ó 90% de las neuronas se forman después de que el animal ha nacido, como consecuencia de los estímulos sensoriales que proporciona el medio ambiente. Se suponía que la estimulación tuviera el mismo efecto en los niños deficientes mentales. Su confianza era tan grande que llevaron a sus propios hijos que no tenían ninguna discapacidad.

Además, en estas fechas, acababa de celebrarse el 2º Simposio "Privación de la estimulación como factor de la etiología del retraso socio-cultural", presentado en el Primer Congreso Internacional<sup>563</sup> de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental, en el que se demuestra la influencia de la estimulación socio-cultural como medio de corrección de la deficiencia mental.

Los objetivos de la experiencia fueron:

- Analizar los efectos que en los niños deficientes mentales producía la convivencia con niños normales.
- Comprobar si esta convivencia perjudicaba a los niños normales a causa del relativo *empobrecimiento* del medio escolar que se produciría.
- Verificar si la convivencia servía para mejorar la imagen que el niño normal tenía del deficiente, con el consiguiente efecto de integración social que ello supondría.
- Investigar nuevas técnicas pedagógicas que facilitaran la coeducación para evitar la segregación que se vivía en los centros especiales.

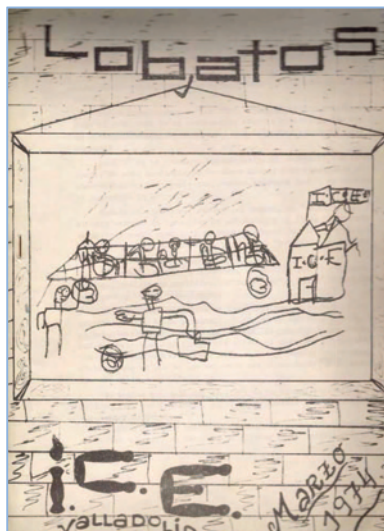
La experiencia se organizó sobre la base de una muestra experimental y otra testigo. La primera estuvo formada por 69 niños de edades comprendidas entre los 3 y los 15 años, de los cuales 15 eran deficientes medios y ligeros, 8 límites y los 46 restantes normales y superdotados. El número de deficientes, incluidos los límites, fue el 33.30% del grupo, estableciendo esta proporción, pues era la que se calculaba: un tercio de la población tenía un CI entre 40 y 94. Estos

---

<sup>563</sup> Celebrado en Montpellier (Francia), septiembre de 1967.

alumnos tenían 2 años más de edad cronológica que el resto de los alumnos *normales* y se distribuyeron en 2 niveles de párvulos y 4 de EGB, con unas ratios de 15 a 20 y siempre con una proporción de 1/3. El grupo testigo estuvo compuesto por 24 alumnos de 7 a 12 años del centro especial para deficientes de Boecillo, elegidos al azar entre deficientes medios y ligeros.

La dinámica del profesorado fue diferente, se autorizó a que los docentes fueran seleccionados por su grado de preparación e interés y se les nombró en comisión de servicios; el sistema de reuniones de coordinación pedagógica y de sesiones clínicas fue sistemático. M<sup>a</sup> José Domínguez recuerda con agrado:



Portada de la revista del centro

*No teníamos horario, las maestras solteras decían que no se habían casado por culpa de la cantidad de horas de trabajo que dedicábamos. Entraban media hora antes que el resto del profesorado de la enseñanza pública, y salían media hora después.*

También comenta que este sistema de selección fue básico para el éxito de la experiencia:

*Se seleccionó a los profesionales sin amiguismos, buscamos a los mejores, éramos honrados, nunca se colocó a nadie sin merecerlo y siempre encontramos a gente muy seria.*

Para la realización del proyecto, además del equipo mencionado, se contó con la psiquiatra infantil M<sup>a</sup> Asun Bartolomé y con la psicóloga Carmen Masa, de la Facultad de Medicina de Valladolid y del equipo de Santiago Benito Arranz. Su trabajo consistió, según nos indica la propia Carmen Masa:

*En lo que atañe al estudio, en la selección de los alumnos, las encargadas de esta tarea fuimos M<sup>a</sup> Asun y yo: estudiamos a todos los niños con las pruebas al uso: determinación de C.I., baterías de pruebas sobre niveles motivacionales, atención, control emocional, psicomotricidad, lateralidad, niveles de frustración... (M<sup>a</sup> Asun les hacía a los padres la historia clínica, exploraba a los niños y yo les aplicaba las pruebas estandarizadas y añadía datos cualitativos derivados de los tiempos dedicados a la observación directa). A partir de ello, se emitía el informe y se indicaba la idoneidad o no para participar en la experiencia. Acudíamos al centro cada quince días, aunque nos acercábamos cuando se producían incidencias concretas: alguna dificultad, dudas sobre la forma de atención, exigencias desmedidas por parte de algún padre..., porque para asuntos mayores, que requerían asistencia psicológica, se les citaba en la consulta.*

El sistema pedagógico utilizado fue el de la *enseñanza personalizada de la Escuela Nueva*, que tenía en cuenta, no solo el rendimiento objetivo del alumno, sino también su comportamiento psicosocial y psicodinámico.

El trabajo didáctico con los alumnos se basó en la elaboración de material nuevo a través de fichas, partiendo de un tema semanal globalizado; acudía siempre, como elemento motivador un profesional o personaje relevante del tema que se iba a tratar esa semana. Cada 15 días se hacía un estudio monográfico de un alumno, empezando por los casos más difíciles; todo el profesorado aportaba información, ideas, soluciones, propuestas de trabajo, etc. A estas reuniones acudían la psiquiatra del Hospital Clínico Universitario Asunción Bartolomé y la psicóloga Carmen Masa. A partir de estas sesiones clínicas se planteaba el programa de actuación con el alumno en el que se fijaban no más de dos o tres objetivos.

La experiencia se realizó desde preescolar hasta 5º curso de EGB, hasta 1982. El centro tenía línea 1<sup>564</sup> y la ratio máxima fue de 20 alumnos por aula, de los cuales aproximadamente un

---

<sup>564</sup> Un grupo de alumnos por cada curso o nivel.

tercio tenían dificultades especiales. El profesorado escolariza a sus hijos "normales" en esta escuela, entre ellos Salustiano y M<sup>a</sup> José.

Los resultados que obtuvieron fueron los siguientes:

a) En relación con el desarrollo intelectual:

- Los alumnos límites aumentaron su CI en 7.5 unidades. Dice el informe de la UNESCO:

*Este aumento les permitió superar la línea que les separaba de la normalidad, por lo cual su problema pudo considerarse resuelto (Flores, 1980: 18).*

- Los *deficientes ligeros* aumentaron su CI en 6.8 unidades. Los *deficientes medios* solo aumentaron 0.67 pero dice el mismo informe:

*Este aumento, aunque ligero, debe considerarse satisfactorio desde el punto de vista clínico, puesto que su edad mental sí ha crecido de manera notable, puesto que no disminuyó, en relación con su mayor edad cronológica (Flores, 1980: 21).*

- Los alumnos normales y superdotados mantuvieron su CI invariable.

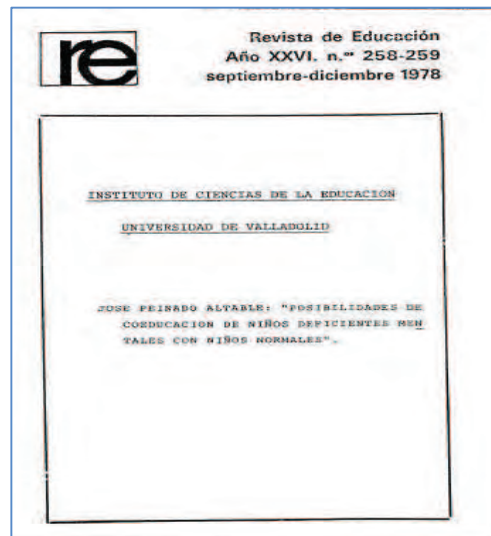
b) En relación con el nivel de integración comprobaron por los sociogramas que los deficientes no solían ser elegidos como líderes ni en el juego ni en el trabajo, pero tampoco eran rechazados. Los alumnos normales valoraron la deficiencia mental como un factor importante, pero no como el factor único, capaz por sí solo de determinar una actitud de aceptación o rechazo.

c) En relación con el rendimiento escolar, se hicieron pruebas, además de con el grupo experimental y testigo, con otros grupos de centros de la ciudad y no se hallaron diferencias significativas entre unos y otros.

A la vista de los resultados que obtuvieron las conclusiones fueron que la coeducación es beneficiosa para los deficientes límites y ligeros y no perjudica a los sujetos

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

normales y superdotados; y que es positiva para la integración social de los deficientes medios.



También fueron conscientes de que para obtener resultados beneficiosos se requería que la institución en que se fuera a implantar la coeducación reuniese condiciones pedagógicas tales como:

- Que la agrupación del alumnado fuera flexible adaptándose a las diversas situaciones de aprendizaje.
- Que la enseñanza fuera personalizada para adaptarse al ritmo y estilo de cada alumno.
- Que la enseñanza sea activa.
- Disponer de un equipo multiprofesional.
- Escolarizar a los niños con deficiencia mental un año o dos por debajo del resto de alumnos ordinarios.
- Ratios de clase no superiores a 20 de los cuales 2/3 pueden ser alumnos ordinarios y 1/3 de alumnos con deficiencia mental.
- Mantener una buena política educativa para que las familias y los alumnos ordinarios acepten bien la coeducación.



*Estamos convencidos de la necesidad de extender la coeducación de niños deficientes mentales ligeros, limitrofes y la mayoría de los de tipo medio más allá de los estrechos límites en que, en las condiciones de laboratorio, nosotros la hemos realizado, pero una primera objeción que a este intento podría hacerse es el coste que tendrían instituciones como la por nosotros creada por la desproporción entre el corto número de alumnos por clase y el equipo clínico psicopedagógico necesario. Tal inconveniente es más aparente que real. (Peinado Altable, 1978: 137).*

Para paliar los inconvenientes y favorecer la generalización de la coeducación, Peinado Altable proponía, en primer lugar, que las escuelas debieran tener, por lo menos, un equipo como el que ellos habían tenido, y en segundo lugar, unas ratios no superiores a 20 alumnos por clase. Tampoco olvidó señalar que un centro para la coeducación de niños deficientes con normales debería cooperar en la formación de maestros especialistas en tal tipo de enseñanza y atender con su equipo técnico a otros centros similares, con lo que el coste por alumno bajaría a límites aceptables.

*La proyección pedagógica de tales centros piloto sería particularmente beneficiosa para las escuelas situadas en zonas rurales, pues evitaría el desplazamiento (y los inconvenientes que esto implica) de los niños deficientes mentales de grado medio, ligero y limitrofes compatibles con el régimen de coeducación en centros especiales. (Peinado Altable, 1978: 137).*

Peinado Altable también señaló que, a pesar del éxito de la coeducación, consideraba la necesidad de que subsistieran y se multiplicaran los centros de educación especial, pues muchos chicos no podían estar integrados (*deficientes mentales severos, profundos y muchos de grado medio; deficientes sensoriales; niños con graves problemas de conducta; etc.*), y porque la formación profesional que este alumnado necesitaba se podría desarrollar mejor en estos centros.

*No es necesario aclarar que la renuncia a la coeducación no supone, ni mucho menos, renunciar a otros medios de integración social y escolar de los*

*subnormales, aunque sean menos radicales. (Peinado Altable, 1978: 137).*

Las ideas de Peinado Altable fueron premonitorias hacia lo que sería la integración escolar, la estructura de los centros específicos de educación especial, la disminución de las ratios de las aulas ordinarias y los equipos psicopedagógicos de sector. Afortunadamente, las políticas posteriores de integración escolar no dictaron más que lo que desde la realidad diaria se estaba realizando.

Esta experiencia recibió un premio nacional de investigación educativa de los que anualmente otorgaba el CIDE<sup>565</sup>; y las diferentes valoraciones realizadas por técnicos y agentes externos son muy positivas. Ellos mismos, en su memoria de 1976, dicen:

*Es significativamente ventajoso para sujetos deficientes mentales de las categorías limítrofe y ligero, la coeducación con sujetos normales, incluso, este estudio demuestra la importancia de la estimulación para modificar en sentido positivo, la condición mental de sujetos deficientes mentales de los grados anteriormente citados<sup>566</sup>.*

Emilio Lázaro Flores, desde su puesto de la División Política y Planificación de la Educación de la UNESCO, en París, elabora el informe "La integración de los subnormales en el sistema educativo español", para la Conferencia de Ministros

---

<sup>565</sup> Los premios nacionales de investigación educativa fueron creados con objeto de fomentar la investigación y como apoyo y estímulo a líneas y equipos consolidados de investigación educativa. Los instituyó el INCIE y se convocaron por primera vez en 1975 con el nombre de *Premios Nacionales de Investigación Educativa*. De 1975 a 1980 (etapa INCIE), y exceptuando el año 1979 en el que no hubo convocatoria, han sido de periodicidad anual. Los premios incluían diferentes modalidades: al mejor proyecto de investigación educativa a realizar en el plazo de un año; al mejor trabajo de investigación educativa ya realizado; a proyectos de investigación (premios menores, en número variable) y al mejor trabajo de prensa en periódicos o revistas de amplia difusión y que tuviera relación con temas de investigación e innovación educativas.

<sup>566</sup> Memoria de la Experiencia Coeducación de Normales y Deficientes de 1976.

de la Educación de los Estados Miembros que se iba a celebrar en Sofía (Bulgaria), en 1980.

Como ya hemos dicho, la experimentación del ICE sobre la “Coeducación” termina<sup>567</sup> en el curso de 1975/76, pero el centro no finalizó aquí, sino que continuó un tiempo en la calle Huertas. En 1977 pasó a depender de la Diputación Provincial mediante un Convenio<sup>568</sup> firmado entre ésta y el MEC. Carmen Masa recuerda de esa segunda fase:

*Pasados los años, a partir del 76 es cuando Salus y M<sup>a</sup> José se fueron al centro de “XXV Años de Paz” y continuamos con la misma dinámica (estudiábamos a algunos niños, valorábamos sus dificultades, asesorábamos a los padres, a los profesores, acudíamos al centro...), aunque ya fuera de los cánones y de las exigencias de un trabajo experimental. Se había convertido en la forma natural de trabajar y así continuamos durante algún tiempo.*

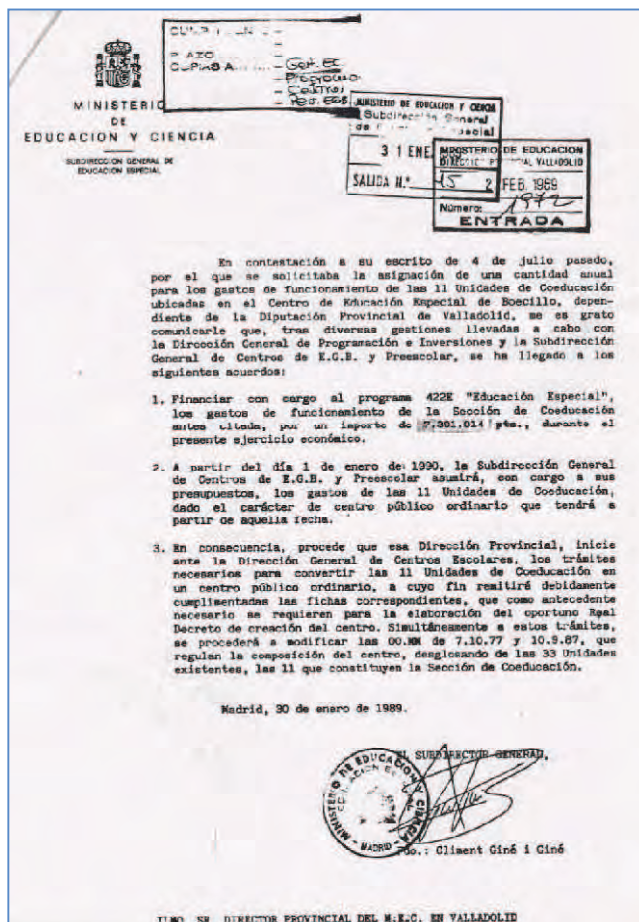
Pasados esos años, el centro se trasladó al barrio de Arturo Eyries a las dependencias de la Casa Cuna en la calle Ecuador, que eran de la Diputación Provincial; allí se instalaron 3 unidades de preescolar y 8 de EGB. La Diputación, que no tenía competencias en materia de educación, y que era la que mantenía económicamente el centro, decide solicitar ayuda a la Subdirección General de Educación Especial para que ésta colabore con los gastos de funcionamiento y, el 30 de enero de 1989, Climent Giné, siendo el Subdirector General, contesta a dicha petición concediéndoles una ayuda económica a cargo del programa de educación especial que vemos en el siguiente documento:

---

<sup>567</sup> Peinado continuó investigando sobre el tema de la coeducación, prueba de ello es que, a lo largo del curso 1977/78, fue el responsable de la investigación “Imagen que del niño deficiente tiene el niño normal” que llevaron a cabo Lara, Panero, Ribera, Vicario, Álvarez y Suárez.

<sup>568</sup> Convenio firmado el 26 de septiembre de 1976. Real Decreto 500/1977, de 18 de febrero por el que se aprueba el convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Excelentísima Diputación Provincial de Valladolid para el funcionamiento del centro de educación especial “Formación Profesional de Subnormales y Sección de Coeducación”, ubicado en Valladolid-Boecillo.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*



Pero, hemos de fijarnos que, en estas fechas, la integración escolar ya era una realidad que este centro nunca solicitó y, además, el hecho de que ya no tuviera las exigencias propias de una experimentación, hizo que el centro dejase de ser un referente, por lo que, en opinión de Arturo López Sacristán:

*La experiencia de "Coeducación" ya se había anquilosado, los profesores querían seguir con sus privilegios y continuar en comisión de servicios; todos, desde Salus hasta el Director Provincial, veíamos que esta situación tenía que cambiar.*

Emilia Gil, una de las profesoras del centro, recuerda que tenían muchas ventajas, tenían dinero y seleccionaban al alumnado y al profesorado, circunstancias que hacían que el profesorado defendiera el mantenimiento del centro.

Hubo posturas contradictorias e incluso viajes a Madrid a la Subdirección General de Centros a reuniones donde, por un lado estaban los padres reivindicando el mantenimiento del centro que consideraban innovador y, por otro, el director provincial, Mauricio Pardos. El centro se cerró, en el curso 1993/94, pasando los alumnos al colegio público, obviamente de integración, "Alonso Berruguete". En Casa Cuna, se ubicó el centro de educación especial de "Boecillo" pasando a denominarse "Colegio de Educación Especial Número 1"<sup>569</sup>, a raíz del Convenio<sup>570</sup> entre la Diputación Provincial y el MEC.

Para concluir, suscribimos la postura de Peláez y Román (1996) que considera esta experiencia el cimiento de la situación de Valladolid como ciudad puntera en los temas de educación especial.

## **6.5. UNA EXPERIENCIA PIONERA DE INTEGRACIÓN EN UN CENTRO PÚBLICO: "XXV AÑOS DE PAZ" (1976/79)**

Al final de la experiencia de "Coeducación", en el curso 1975/76, se dan diferentes circunstancias que posibilitan poner en marcha la primera experiencia de integración escolar en una escuela pública en Valladolid. Una es que Salustiano

---

<sup>569</sup> Orden de 16 de septiembre de 1993, por la que se aprueba el traslado de actividades docentes del colegio de educación especial ubicado en Boecillo (Valladolid), al colegio público de educación especial número 1 de Valladolid.

<sup>570</sup> Convenio de Cooperación suscrito con fecha 1 de abril de 1993. A través del cual la Diputación se ocupaba de la residencia del alumnado escolarizado en el centro, poniendo el edificio, los medios materiales y el personal y el MEC, del centro educativo al completo y de la subvención de los alumnos en régimen de internado, a través de una adenda económica que se revisaba anualmente. El convenio también exigía la formación de una Comisión de Seguimiento en la que estuvieran representadas ambas instituciones.

Rodríguez tiene ya un fuerte peso específico en la ciudad por lo que los proyectos que decide poner en marcha tienen una buena acogida a nivel de la estructura administrativa; otra situación facilitadora fue que ya había acumulado varios “Votos de Gracia” concedidos por la inspección de educación por su trayectoria profesional y, la última y quizá, no la más importante, pero sí la más eficaz, fue que contó con el apoyo, desde la Dirección Provincial de Educación, del inspector de educación, Antonio Ibares y de la Secretaria Técnica, Isabel Barrio, que le permiten realizar la experiencia integradora en el Colegio Nacional “XXV Años de Paz” a pesar de no existir regulación normativa del MEC para llevar a cabo las modificaciones que se iban a implantar. Salustiano recuerda:

*Por aquellos momentos me pusieron el mote de elefante blanco, pues conducía a toda la manada de profesionales inquietos por hacer cambios en la atención educativa de los diferentes.*

Así, en el curso de 1976/77, se abre a la integración escolar, el colegio público “XXV Años de Paz” para dar respuesta a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales de la zona.

Comenta M<sup>a</sup> José Domínguez:

*Salieron alumnos hasta de debajo de las piedras el centro empieza a funcionar con una dinámica diferente, abrimos la escuela al barrio para que después de las horas escolares los chicos pudieran entrar a jugar, se montó un APA que hacía sesiones de formación semanales, se hacían más de veinte actividades extraescolares, conseguimos que la Asociación de Padres diera a la portera un sueldo extra para que abriera más horas el centro, los padres iban rotando y siempre había alguno en las actividades (...).*

Su idea era hacer una escuela abierta, que trascendiera los muros físicos y se incorporara en la vida del barrio, además, que el propio barrio y los padres, entrasen a formar parte de la escuela como miembros activos.



Con la experiencia acumulada por Salustiano y M<sup>a</sup> José de más de trece años en centros específicos de educación especial, cinco en el centro experimental piloto del ICE con la experiencia de “Coeducación” y los años acumulados en las escuelas unitarias y los centros normales, ya tenían un bagaje realista de las necesidades de la experiencia que iban a abordar.

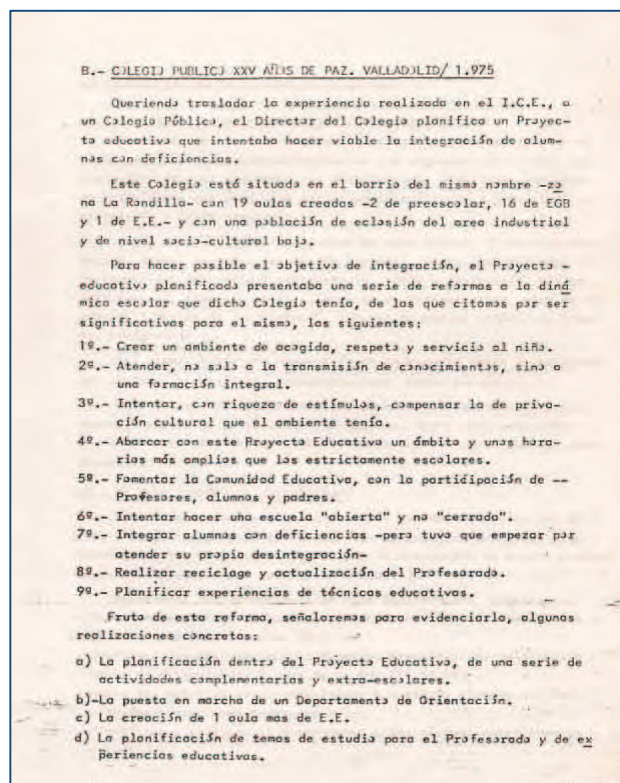
Así, el proceso seguido para ponerla en marcha, según nos lo cuenta Salustiano, fue el siguiente:

1. Creación de un Departamento de Pedagogía Diferencial.
2. Un programa de sensibilización para la comunidad educativa del centro.
3. Una organización escolar especial.
4. La creación de dos unidades especiales con programación combinada para el alumnado que en ellas se atendía y un aula de adultos para desfavorecidos sociales.
5. Una estudiada programación para cada alumno con la metodología y las dinámicas adecuadas para cada caso.

1º. El Departamento de Pedagogía Diferencial se creó en 1975/76 con la pretensión de quedar englobado, en su día, en el Departamento de Orientación Escolar y Diagnóstico cuando el MEC los dotase oficialmente a los centros. Ellos, mientras tanto, formaron este Departamento con el director escolar, dos profesores de EGB especializados en PT, un psicólogo a tiempo parcial (contratado por la Asociación de Padres), una trabajadora social (alumna en prácticas por un curso, de la Escuela de Asistentes Sociales) y un alumno en prácticas de los cursos de PT. Para la clínica médica se servirían del Instituto de Higiene y la Facultad de Medicina, de quienes solicitaban los estudios necesarios.

La dinámica que seguían era la siguiente:

- Las profesoras o las familias detectaban el problema y la alumna<sup>571</sup> era estudiada por el Departamento.
- Informaban a las familias y decidían las actuaciones a seguir.
- Siempre que podían, planificaban una escolarización combinada entre las aulas de educación especial y las ordinarias, dándoles el tipo de apoyo que la alumna precisara; a veces, estos apoyos los daban los alumnos de prácticas de la Escuela de Magisterio bajo la dirección del maestro de aula y de la profesora de educación especial.
- También daban apoyo y orientación a las familias afectadas, a través del personal del Departamento en conjunción con la tutora de la alumna.



<sup>571</sup> El centro solo era de niñas.

2º. El grupo tenía muy clara la importancia de realizar un buen programa de sensibilización, postura que defiende Salustiano cuando ratifica que:

*El éxito o fracaso de toda integración dependía, en gran parte, de la preparación del ambiente social en que se realizara, así como, de la planificación y organización escolar adecuada.*

Para llevar a cabo la sensibilización del ambiente escolar y del entorno tuvieron en cuenta el respeto y valoración de cada niño; el trabajo en equipo de todo el personal implicado en la educación de los niños; el estudio y reflexión de los temas educativos y formativos; y el sentimiento personal de todos de formar parte de la comunidad educativa del centro y para lograr esto compartían toda la información de la que disponían.

Entre los temas de reflexión que estudiaron toda la comunidad educativa, estaban, por ejemplo: “Los derechos del niño”, “Reflexiones entre la escuela tradicional y la escuela nueva”, “Corrientes pedagógicas actuales”, “La evaluación escolar”, “La recuperación y sus técnicas”, “Psicología y escuela”, “Estudio de metodologías como la de Feuerstein, Freire, Freinet, Montessori o Decroly”, etc. A los padres se les daban temas que ellos pedían y otros propuestos por el centro como, por ejemplo: “La reforma educativa”, “Sociedad, familia y escuela”, “Bases psicobiológicas del aprendizaje”, “Historia de la región castellana” etc.

3º. En lo que respecta a la organización escolar, Salustiano considera que:

*Es clave para la integración, un ambiente escolar de acogida que respete y acepte las individualidades que no sea exigente y sí flexible en la clasificación del alumnado, que atienda los aspectos parciales de la inteligencia, el desarrollo afectivo y emocional y los procesos personales sociales de los alumnos.*

Para ello tuvieron en cuenta que era necesaria una amplia planificación de actividades complementarias y extraescolares para desarrollar aspectos sociales y aptitudes

personales que completasen el desarrollo académico e intelectual del alumnado. Por eso, en este colegio funcionaban talleres de pintura, modelado, expresión oral y corporal, teatro, psicomotricidad, iniciación al ritmo, danzas, música instrumental, canto, marquetería, papier, montaje, club de prensa, viajes y visitas culturales y recreativas; en deportes: balonmano, baloncesto, atletismo, gimnasia y voleibol. Estas actividades las desarrollaban con monitores voluntarios (que eran detectados por la dirección o por la Asociación de Padres) que desarrollaban sus actividades integradas en el centro y en el currículo de formación de la escuela. Dice Salustiano:

*En estas actividades era fácil la convivencia de los normales y los diferentes y con ello se mejoraba la imagen de unos y otros llegando a producirse amistades solidarias entre todos.*

4º. Como ya hemos dicho, el centro creó 2 unidades de educación especial con programas combinados y de apoyo, además contaba con 16 unidades de EGB y 2 de preescolar.

A la clase de adaptación primera (una de las unidades de educación especial), asistían 16 niñas con edades cronológicas entre los 7 y los 12 años y edades mentales entre 5 y 7 años; sus niveles escolares estaban entre el primer ciclo de iniciación o preparatorio y 3º de EGB. A la clase de adaptación segunda (la otra unidad de educación especial), acudían las alumnas de edades cronológicas entre 10 y 13 años y edades mentales entre 8 y 10 años; en ellas se realizaban unos niveles escolares de 4º y 5º de EGB, en los que se programaban los niveles mínimos de exigencia.

También contaban con el aula de programas combinados a la que acudían alumnas que necesitaban recibir apoyo en algún aspecto o área determinada aparte del grupo general de su clase, a la que acudían una vez realizado el apoyo, para el resto de actividades. La profesora del aula de apoyo era una especialista en PT y su trabajo consistía en programar la actividad de cada niña en coordinación con la profesora del aula de procedencia.

Tuvieron la posibilidad de hacer clases nocturnas para alumnas mayores de 14 años y decidieron crear una para alumnas con cocientes intelectuales bajos o con graves problemas de aprendizaje u otros desajustes. Recuerda Salustiano:

*Estas alumnas, con edades entre 14 y 16 años, asistían al colegio de cinco a ocho de la tarde, recibían refuerzo escolar, apoyo y seguimiento. Trabajábamos con ellas con la metodología de Feuerstein.*

En todas estas unidades estaban alumnas con integración parcial que se revisaba periódicamente para incorporarlas el tiempo máximo posible en las clases ordinarias de niñas de sus edades o de un año menores; les aplicaban, en cada caso, la metodología que consideraban más apropiada, especialmente el “Programa de desarrollo escolar para alumnos lentos”<sup>572</sup>, la “Metodología de lectura”<sup>573</sup>, los “Diseños Curriculares de EE”<sup>574</sup> o la metodología de Feuerstein,



Alumnado de “XXV Años de Paz”

<sup>572</sup> Rodríguez, S. y Domínguez, M<sup>a</sup> J, 1983.

<sup>573</sup> Rodríguez, S. y Domínguez, M<sup>a</sup> J, 1979.

<sup>574</sup> MEC, 1983, en los que habían colaborado Rodríguez, S. y Domínguez, M<sup>a</sup> J.

Freire, etc.

El avance de las alumnas fue considerable, hay datos reveladores como los de la evaluación del curso 1978/79:

- Del aula adaptativa de primero, 4 alumnas pasaron a la adaptativa de segundo; 2 alumnas promocionaron a 2º de EGB ordinario y otras 2 a 3º; 4 permanecieron en la misma clase. Las 3 restantes causaron baja por cambio de domicilio.
- De la clase adaptativa segunda, 2 alumnas promocionaron a 4º de EGB ordinario, 4 a 5º, 3 a 6º, 3 a la clase nocturna y las 6 restantes quedaron en la misma clase.

Como es obvio, no olvidaron hacer el seguimiento de este alumnado que se incorporaba a las aulas ordinarias: el profesorado se encargaba de la adaptación al grupo y de los aprendizajes. Llegaron incluso, en algunos casos a la integración total con apoyos dentro del aula.

Los años que duró esta experiencia hicieron madurar profesionalmente a Salustiano y M<sup>a</sup> José, nos cuentan que:

*Fueron años de mucha lucha, en este centro es donde nos hicimos más duros. Logramos que el colegio tuviera una fuerza enorme en la ciudad, llegamos a conseguir hasta que se hicieran en él alguna reunión de Cuadernos de Pedagogía, entre otros muchos acontecimientos.*

La valoración que nos manifiesta Salustiano, sobre el momento en que se desarrolló la experiencia es que:

*Llegamos a la conclusión de que la integración escolar del diferente se debía de hacer progresiva y graduada y que tenía que ser consecuencia de una evolución y no de una imposición legal. También vimos que el MEC no hacía seguimiento para la solución de los problemas que surgían y desde el entorno veía a este alumnado con actitud caritativa en lugar de justa y de derechos. En cuanto a los centros vimos dificultades como que muchos directores no estaban sensibilizados con el problema, el profesorado veía las aulas cerradas de educación*



*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*

*especial como una forma de descargar problemas, estas aulas, en los centros, a veces, estaban aisladas y sin ningún tipo de apoyo, por lo que se convertían en guetos.*

Y ante este panorama, la experiencia de “XXV Años de Paz” demostraba que la integración era ventajosa para los niños con *deficiencia mental límite y ligera*, no perjudicaba al resto de los compañeros con los que compartían aprendizajes y resultaba estimulante para el resto de los *deficientes*. Además, la integración servía para concienciar a la población sobre el problema de la discapacidad, humanizaba la convivencia escolar, se evitaba el estigma asociado a la educación especial que marcaba a los alumnos y a las familias y el profesorado especialista no perdía las referencias de “lo normal” al trabajar en contextos normalizadores (Saizarbitoria, 1980).

## **6.6. OTROS COMPONENTES RELEVANTES QUE FAVORECEN LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL CAMINO HACIA LA INTEGRACIÓN EN LOS AÑOS 70**

A la vez que se estaban produciendo estas experiencias pedagógicas en pro de la integración en la ciudad de Valladolid, se dan otros acontecimientos que demuestran la inquietud de las instituciones y de otros muchos profesionales por dar respuestas, que hasta ahora no existían, en diferentes campos de la discapacidad; unas promovidas por la Administración educativa como consecuencia de factores sociales y educativos que se estaban dando en el país como la aprobación de la ley del 70, el desarrollo económico, los años finales del franquismo, etc. y otras, por iniciativa propia de los profesionales interesados.

### **6.6.1. Los pioneros en el campo de la logopedia (1973)**

En el Valladolid de 1970, solo había un Centro de Audio-Fonología de carácter particular, conducido por el médico foniatra Alarcos Llorach<sup>575</sup>. Máximo Dueñas Ramos, Director

---

<sup>575</sup> En 1971, Alarcos establece un concierto con el Instituto Nacional de Previsión para el tratamiento fono-audiológico.

Provincial del Instituto Nacional de Previsión de la ciudad, escribió en el prólogo del libro que se editó con motivo del “Primer curso intensivo de Foniatría y Logopedia”:

*Dicha consulta está dando óptimos resultados (...) se han obtenido buen número de curaciones totales y, en otros casos, en los cuales el deterioro intelectual era mayor, mejorías evidentes. Todos estos niños y muchachos han visto con ilusión el nuevo horizonte que se les mostraba (VV.AA: 1974).*

Eudoxio de Anta<sup>576</sup> continúa su gran interés por las patologías del lenguaje y, en 1972, se pone en contacto con él, Sánchez Villares<sup>577</sup> que ocupaba la cátedra de Pediatría de la Facultad de Medicina de Valladolid, para que colabore montando una Unidad de Logopedia en la propia Facultad:

*No teníamos financiación, pero el Dr. Sánchez Villares, con el dinero de la cátedra, nos pagaba a los que allí trabajamos.*

Así ésta se abre al público en 1973 y se empiezan a atender gratuitamente los casos que les iban llegando y que les enviaban los pediatras. Comenta Eudoxio que Sánchez Villares le dijo:

*Usted puede venir todas las tardes 3 ó 4 horas a trabajar con nosotros -y yo le contesté pero ¿qué pinta un maestro entre los médicos?- a lo que Sánchez Villares me replicó –eso es precisamente lo que quiero, alguien que entienda que estos niños no tienen*

---

<sup>576</sup> Hacia finales de los 60, el centro de los Hermanos de San Juan de Dios pasa a ser dirigido, en su rama educativa, por Eudoxio de Anta, cargo que ocupará hasta 1985 que marcha, como Director Provincial de Educación a Zamora.

<sup>577</sup> Ernesto Sánchez y Sánchez-Villares (1922/1995), médico pediatra. Profesor adjunto en la Universidad de Salamanca y catedrático de Pediatría de la Universidad de Santiago de Compostela. En 1964, accede a la cátedra de Pediatría en la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid, donde se jubiló y siguió ejerciendo la medicina, a la vez que también investigaba y publicaba, hasta su muerte. Recibió el Premio Castilla y León de las Ciencias en 1986.

*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*

*problemas por causas orgánicas, que el tratamiento que necesitan no es farmacológico sino el de un maestro que puede ayudarles, con otras técnicas, a superar sus dificultades del lenguaje-. Y así nació la primera Unidad de Logopedia de la Facultad de Medicina de Valladolid en 1973.*

Esta Unidad de Logopedia, desde 1973 hasta 1985, dependía del Departamento de Pediatría y Puericultura y del Área de Psicología, Psiquiatría y Rehabilitación del Lenguaje, siendo sus responsables el Catedrático Ernesto Sánchez Villares, la Jefe Sección, la médico psiquiatra Asunción Bartolomé Calvo, así como las psiquiatras M<sup>a</sup> Ángeles Baixauli Merino y Marta Pelaz Beci, la psicóloga clínica Carmen Massa Hostiguelo, el asistente social Miguel Ángel González; y los responsables de la Rehabilitación del Lenguaje Eudoxio de Anta Peláez y M<sup>a</sup> Jesús Serna Romo. En 1985 pasó a denominarse Unidad de Logopedia y Foniatria y los responsables de la misma eran la médico Marta Pelaz Beci y las logopedas M<sup>a</sup> Jesús Serna Romo, Consuelo Linares López y Consuelo Torres Cachorro. Esta Unidad sigue funcionando en la actualidad.

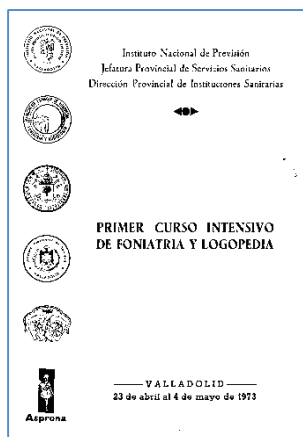
Este enorme interés por la Logopedia existente en Valladolid, que no existía en ninguna otra provincia de Castilla y León y, en muy pocas, del resto de España, genera la necesidad de formar a más profesionales que solicitan cursos específicos. Así en 1973, del 23 de abril al 4 de mayo, se celebra en la ciudad el “Primer curso intensivo de Foniatria y Logopedia” organizado por el Instituto Nacional de Previsión<sup>578</sup>, la Jefatura Provincial de Servicios Sanitarios y la Dirección Provincial de Instituciones Sanitarias, participando ASPRONA como entidad colaboradora.

El curso se dirige a médicos, estudiantes del último curso de medicina, personal de enfermería, maestros y educadores, y tiene una línea clínica perfectamente definida, que tal y como ya se ha visto, era lo normal en esa época. En la propia inauguración del curso, señala el director de Instituciones Sanitarias, el médico Bernardo Cortés Hernández:

---

<sup>578</sup> En esos momentos entidad gestora de la Seguridad Social.

*Con sus aportaciones hará más patente la necesidad y la forma de ayudar a estos enfermos que por distintas causas sufren en mayor o menor grado dificultades en la manifestación externa más expresiva de la cualidad humana, que es el lenguaje, por lo que pueden llegar a sufrir ciertos complejos de inferioridad que les hace marginarse en mayor o menor grado de la sociedad, unas veces, y otras de un sinfín de padecimientos de tipo psíquico y de repercusión social. La rehabilitación, la reeducación y en último término la curación de los trastornos del lenguaje es tan antigua como la humanidad. (VV.AA, 1974:10).*



Este curso se desarrolló en la Facultad de Medicina y en la Residencia Sanitaria “Onésimo Redondo”, donde participaron todo el elenco de médicos que se relacionaban con el mundo de la discapacidad, algunos de los cuales ya estaban, a su vez, relacionados con ASPRONA y “San Juan de Dios”. Actuaron como ponentes los médicos vallisoletanos Alarcos Llorach<sup>579</sup>, Fernández Marcos, Rodríguez

Adrados<sup>580</sup>, Vela Alarcos<sup>581</sup>, Santiago Benito Arranz<sup>582</sup>, Bombín Mínguez, González Calvo, Infante Sánchez y Gutiérrez Menéndez. Sancho Álvarez y Román Rojo, Lancha de Lara<sup>583</sup> que vinieron de Madrid y de Oviedo, Herrán Oteruelo<sup>584</sup>. Para

<sup>579</sup> En estos momentos era el Jefe de los Servicios Concertados de Logopedia y Foniatría de la Seguridad Social y fue el Director del Curso.

<sup>580</sup> Catedrático de Otorrinolaringología.

<sup>581</sup> En estos momentos Director médico del centro de San Juan de Dios de Valladolid y Jefe del Servicio de Electroencefalografía de la Residencia Sanitaria Onésimo Redondo.

<sup>582</sup> En estos momentos Catedrático Contratado de Psicología Clínica de la Facultad de Medicina.

<sup>583</sup> Médico del Centro PRO AUDI de Madrid.

<sup>584</sup> Médico del gabinete Otorrinolaringológico de ENSIDESA, Asturias.

la clausura acudieron desde Barcelona, las máximas personalidades del ramo en esos momentos en España, el profesor Jorge Perelló<sup>585</sup> y José M<sup>a</sup> Porcioles<sup>586</sup>. Así mismo, participaron ponentes de otras ramas diferentes a la médica, tales como Peinado Altable, Eudoxio de Anta, Carmen Tamayo, José Santana de Valladolid; de Barcelona, Dolores Suria<sup>587</sup> y de Oviedo Emilio Alarcos<sup>588</sup>.



<sup>585</sup> En esos momentos Director médico del Centro Fono-Audiológico

<sup>586</sup> Presidente de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA)

<sup>587</sup> Logopeda del Centro Fono-Audiológico de J. M<sup>a</sup> Porcioles en Barcelona.

<sup>588</sup> Profesor del Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo.

También es interesante reseñar a algunos de los que participaron como asistentes por ser significativos posteriormente como por ejemplo Jesús Málaga Guerrero<sup>589</sup>, o a los maestros que ocuparon, unos años después, los primeros puestos de apoyo a la logopedia en los colegios que empezaron la integración escolar, tales como Pilar Cortés del Amo, Everilda Soria García o Elvira Pérez Robledo, entre otras.

Es muy posible que estos hubieran sembrado el interés que siempre tuvo la ciudad por la logopedia, que la llevaron a establecer la titulación oficial de la Diplomatura en el curso 1992/93, implantándose esta titulación, por primera vez en España, junto a la Universidad Complutense de Madrid.

### **6.6.2. La orientación educativa en esta década. Los servicios de orientación educativa y vocacional (1977)**

Como ya se ha comentado, para el desarrollo de los preceptos establecidos por la LGE en materia orientadora, en 1977, se crearon los servicios de orientación escolar y vocacional (SOEV), adscritos a la Dirección de Enseñanza Básica, bajo la supervisión de las inspecciones provinciales de educación básica.

*Dependerán administrativamente de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia y funcionalmente del Servicio de Inspección Técnica de Educación donde habrá un inspector que dirija, supervise y coordine las actividades de los mismos<sup>590</sup>.*

Los SOEV nacieron con carácter experimental sólo para algunas provincias de España y una de sus funciones consistió en la detección de alumnos *atípicos*, eufemismo que se

---

<sup>589</sup> La Abadía (Cáceres) en 1945. Médico especialista de Otorrinolaringología y Foniatría. Alcalde de Salamanca entre 1979 y 1987 y de 1991 a 1995, también ha sido procurador en las Cortes de Castilla y León por la provincia de Salamanca las cuatro primeras legislaturas y subdelegado del gobierno en Salamanca.

<sup>590</sup> Art. 3 de la Orden Ministerial de 30 de abril de 1977.



empleaba para englobar a los niños con discapacidades, fracaso escolar u otras “patologías escolares del momento, como las dislexias”, para ello contaban con tres miembros que tenían que ser psicólogos y/o pedagogos.

En 1977, estos se desarrollaron en las provincias que determinó la Dirección General de Educación Básica, entre las cuales se encontraba Valladolid<sup>591</sup> que ya contaba con servicios de orientación en muchos de los centros privados y concertados de la ciudad, pertenecientes a la FERE; eran gabinetes y psicólogos privados que realizaban en los centros un trabajo orientado a la evaluación grupal del alumnado, con el objetivo de realizar una buena labor de orientación vocacional y profesional.

El SOEV de Valladolid lo componían Zulima Bermejo Bermejo, Ángel Díez Rebanal, Juan Antonio Elices Simón<sup>592</sup>, Felipe Riveras Escudero, Maximiano del Caño Sánchez, Conrado Miranda Pan, Nieves González Cuesta, Luis Mantilla García, Víctor Nuño Marijuan y M<sup>a</sup> Ignacia Santiago Rodríguez. La inspectora que coordinaba este Servicio era M<sup>a</sup> Remedios Gómez Gabriel. Todos sus miembros respondían al requerimiento normativo de ser personal técnico especializado, nombrados en comisión temporal de servicio y eran funcionarios del cuerpo de profesores de EGB que poseían la titulación de Psicología, Pedagogía o eran licenciados en cualquier Facultad o Escuela Técnica y diplomados en Psicología Escolar o acreditaron una experiencia mínima de tres años de docencia en EGB y actividades orientadoras en cualquier nivel.

---

<sup>591</sup> Orden de 30 de Abril de 1977, por la que se regula la organización con carácter experimental del servicio provincial de orientación escolar y vocacional para alumnos de educación general básica.

<sup>592</sup> Que fue el coordinador.

De entre las funciones contempladas en la norma, destacamos:

- Dirigir o realizar tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad.
- Asesorar y prestar ayuda al profesorado de EGB en la tutoría.
- Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales.
- Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas áreas culturales.
- Cooperar con el INEE en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial.

Revisando las Memorias del SOEV, nos llama especialmente la atención la del curso 1985/86<sup>593</sup>, en la que observamos que su trabajo consistió, en exclusiva, en la aplicación de pruebas<sup>594</sup> estandarizadas a 4.000 alumnos de toda la EGB, de primero a octavo, de 20 colegios públicos de la capital y 7 de la provincia, dejando, en ese curso, el resto de funciones sin realizar.

Es evidente que los SOEV no tenían entre sus funciones la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, ni tan siquiera ir allanando el camino hacia la integración escolar.

---

<sup>593</sup> Documento Mecanografiado de la Dirección Provincial del MEC (Servicio de Orientación Educativa y Vocacional): *Memoria Resumen. Curso 1985/86.*

<sup>594</sup> En el ciclo inicial: Aptitudes Cognoscitivas "Primaria I y II", Reversal Test, Dibujo de la figura humana D.F.H. (Koppits), Gestalt Bender, Santucci y Frostig. En el ciclo medio: Test de Factor G Escala 2 de Cattell, TEA 1. Test de Aptitudes Escolares, Prueba T.P. de García Yagüe, Comprensión Lectora (F. Huerta) y Prueba para la evaluación de matemáticas ciclo medio de EGB. Y, en el ciclo superior: Test de inteligencia general (TIG-1), Test de Aptitudes Escolares (TEA-2), Inventario de Adaptación de Conducta (IAC), Diagnóstico de Técnicas de Estudio y Cuestionario de Intereses y Aspiraciones (CU.IN.AS. 1985), realizado por el propio SOEV de Valladolid.

### **6.6.3. La formación del profesorado y el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (1969/84)**

El Instituto de Ciencias de la Educación de Valladolid<sup>595</sup> empezó a funcionar en 1969, junto con el de la Universidad de Salamanca, pues eran las dos únicas universidades en funcionamiento en Castilla y León. Desde el primer momento de su funcionamiento, su actividad, encaminada hacia la investigación e innovación educativa, fue imparable.

Como ya hemos indicado, unos años antes, en la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid, se impartieron los primeros cursos de Pedagogía Terapéutica de la región, capitaneados por Peinado Altable.

Desde los primeros momentos tanto el ICE como el INCIE mostraron su interés por la integración escolar, lo que demuestran con una de sus primeras publicaciones<sup>596</sup> que dedican a *La Experiencia de Coeducación de Valladolid*<sup>597</sup>.

Este interés se sigue observando en los planes de perfeccionamiento de diferentes años:

- Se propone por primera vez, en su *Plan de Perfeccionamiento del Profesorado de 1976*<sup>598</sup>, cursos para profesores de educación especial, basados en *técnicas directivas, pedagogía terapéutica, ambliopes, audición y lenguaje, perturbaciones neurológicas, psicomotricidad, musicoterapia, psicoterapia y logopedia*.

---

<sup>595</sup> La Universidad de Valladolid agrupaba a las provincias de Burgos, Palencia, Segovia y Valladolid.

<sup>596</sup> La *Junta de Publicaciones* se acababa de crear por Resolución de 13 de junio de 1977, por la que se constituye la Junta de Publicaciones Nacional.

<sup>597</sup> Apareció en la publicación *Investigaciones Educativas de la Red INCIE-ICE 1974-78*.

<sup>598</sup> Orden de 29 de noviembre de 1975, sobre el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado para 1976.

- El *Plan de Perfeccionamiento de 1977*<sup>599</sup>, también contó con un apartado directamente enfocado a la formación en pedagogía terapéutica.

El hecho de que Peinado Altable dirigiera en esos años el ICE de Valladolid, puede ser un indicador de la trascendencia, difusión e importancia que estos cursos tuvieron en la provincia para el profesorado y de la relevancia que se dio a toda la formación relacionada con el mundo de la educación especial.

Paralelamente, como ya hemos visto, existió en Valladolid, un enorme interés por la Logopedia, que generó la necesidad de formar a profesionales que solicitaban cursos específicos. Así, en 1973, se celebra en la ciudad el *Primer curso intensivo de Foniatría y Logopedia* organizado por el Instituto Nacional de Previsión, la Jefatura Provincial de Servicios Sanitarios, la Dirección Provincial de Instituciones Sanitarias y ASPRONA. El curso se dirigió a médicos, estudiantes, enfermeros, maestros y educadores y tuvo una línea clínica perfectamente definida que era lo habitual de la época.

En 1980, desaparece el INCIE<sup>600</sup>, pero el ICE de Valladolid, con Celso Almunia Molero de director, continúa su labor. Así, en 1982, con los objetivos de realizar una formación específica para el profesorado de preescolar, EGB y secundaria, se crea el *Departamento de Orientación Educativa*, cuya jefatura ocupa, ese mismo año, Salustiano Rodríguez, como ya hemos visto, y en la que seguirá hasta 1985.

Pero, con la llegada al poder del gobierno socialista en 1982, empieza la decadencia de los ICE debido a dos hechos significativos que cambian el panorama de la formación del profesorado: uno, es la promulgación, en 1983, de la Ley de

---

<sup>599</sup> Orden de 21 de enero de 1977, sobre el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado para 1977.

<sup>600</sup> R.D. 2183/80 de 10 de octubre de la Presidencia del Gobierno por el que se suprime y reestructuran los órganos de la Administración Central del Estado (BOE del 15 de octubre).

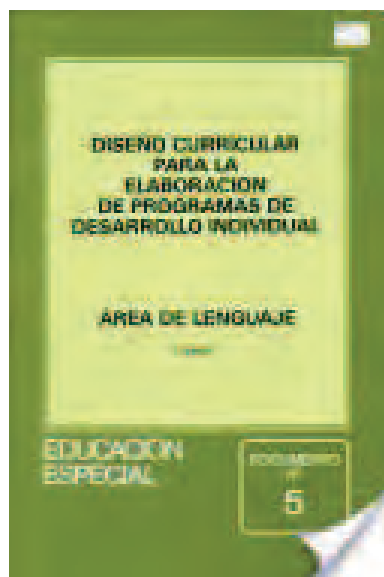
Reforma Universitaria<sup>601</sup> (LRU), cuya repercusión sobre los ICE será importante ya que los convierte en *Institutos Universitarios de Investigación Educativa*; y el otro, es el nacimiento, en 1984, de los *Centros de Profesores* (CEP), que analizaremos más adelante.

Las funciones de los ICE sobrevivieron como *Institutos Universitarios*, con funciones de investigación y profundización en el perfeccionamiento pedagógico del profesorado de enseñanza superior y de numerosas investigaciones, pero ya muy alejados de su época de esplendor.

#### **6.6.4. La contribución de Valladolid en los *Libros Verdes* (1979)**

En 1978, el INEE organizó unos grupos de trabajo para elaborar materiales específicos de atención del alumnado *deficiente*. Así, en 1979, uno de estos grupos se desarrolla en Valladolid con el objetivo de hacer el “Documento Base del Diseño Curricular para la elaboración del Programas de Desarrollo Individual en el área de Lengua”.

Juan M<sup>a</sup> Ramírez Cardús, que había sido Director Provincial de Educación en Valladolid, en esos momentos, fue nombrado Director General del INEE y llamó a Salustiano Rodríguez, a través de Pilar Pamblanco García que era la asesora técnica del INEE y la coordinadora general para la elaboración del Diseño Curricular, para que coordinase el grupo de trabajo de Valladolid pues consideró que esta provincia tenía que estar



<sup>601</sup> Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

presente en la creación de materiales ya que había en ella un grupo de profesionales que ya destacaban en su interés y por su trabajo en el campo de la educación especial.

El grupo de trabajo fue coordinado por Salustiano Rodríguez quien era el enlace con el INEE y traía al resto del equipo vallisoletano las pautas el trabajo que se acordaban a nivel nacional y también participaba en la puesta en común que se realizaba en Madrid cada tres o cuatro semanas. A nivel provincial participaron Eudoxio de Anta Peláez, M<sup>a</sup> José Domínguez Gil, Roberto Velasco Serrano, Manuel Rodríguez Otero e Inés Monjas Casares.

*Los libros verdes*, pseudónimo con el que eran conocidos por el color de sus tapas, fueron utilizados para la elaboración de los programas de desarrollo individual (PDI) del alumnado, no solo en los centros específicos de educación especial sino que también se emplearon con mucho interés por parte de los equipos multiprofesionales a la hora de realizar la valoración funcional de los aprendizajes del alumnado en cada una de las áreas ya que, por medio de este sistema, se facilitaba la elaboración de los PDI y el diseño de una propuesta acorde a las necesidades curriculares de cada alumno.

Este sistema de trabajo abrió la posibilidad de organizar el currículo de una manera más sistemática y organizada que la que se venía empleando hasta entonces. Afortunadamente, este material que resultaba muy útil para una educación de tipo clínico y corrector, sirvió también para abrir paso hacia un currículo organizado y estructurado que evolucionaba hacia un modelo integrador.

## **A MODO DE SÍNTESIS**

En este capítulo hemos visto como se incrementó la respuesta educativa a las personas con discapacidad en Valladolid, apareciendo centros específicos como “San Juan de Dios” y la Obra Social del Santuario; además, a raíz de la inquietud de los padres de niños con problemas nace ASPRONA que jugó un papel importante para escolarizar a los



alumnos a través del centro específico de “Boecillo” y de las aulas cerradas en los centros privados.

Se producen dos experiencias pedagógicas precursoras de la integración escolar que son la de “Coeducación” y la de “XXV Años de Paz”, reconocidas por su trascendencia a nivel tanto nacional como internacional.

Todas estas experiencias fueron posibles gracias al papel impulsor que desempeñaron profesionales como el psicólogo José Peinado Altable, el médico Pedro Gómez Bosque y el maestro Salustiano Rodríguez Vega.

Otras experiencias representativas y pioneras que en estos años se estaban produciendo fueron la creación de un servicio de logopedia ubicado en la Facultad de Medicina y la contribución de profesores vallisoletanos en la elaboración del currículo del MEC para la educación especial.

La modernidad que estaba recorriendo el país también llegó a Valladolid con la creación de los SOEV, que no se crearon en todas las provincias de España y con la formación del profesorado a través de los ICE.

Para terminar la panorámica general, veamos los datos cuantitativos que nos indican la envergadura de centros y alumnos con los que se contaba en Valladolid y provincia en los años 70.

Centros específicos de EE		Centros estatales normales		Total	
Aulas	Alumnos	Aulas de EE	Alumn. de EE	Aulas	Alumnos
92	810	15	195	107	1.005

(Datos extraídos de Anta, 1989:14)

Podemos decir que estas cifras no recogían, ni de cerca, la realidad ya que si analizamos los datos del INE constatamos que, para estos mismos años, éste cifra la cantidad de personas menores de 21 años con *deficiencia psíquica* residentes en Valladolid, en 3.083.

Esta etapa de la historia de la ciudad alcanzó grandes logros para los niños con discapacidad y, en ocasiones, generó, como en todo proceso de cambio, tensiones entre sus protagonistas, como hemos podido ver a lo largo de este capítulo. Veamos, a modo de resumen, el paralelismo entre el desarrollo de acontecimientos a nivel nacional y a nivel local.

A nivel nacional		En Valladolid
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nace ASPRONA Valencia.</li> <li>- Existían 50 asociaciones de padres y amigos de los sordos</li> </ul>	<b>1959</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Instituto de Higiene presta Servicio de Orientación para valoración de CI.</li> <li>- Solo existían: un aula de EE pública en la Escuela Aneja, el Instituto Médico Pedagógico de "San Juan de Dios", sin carácter escolar y un Colegio de Sordos en la calle Marqués del Duero</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Escuela de Anormales de Madrid, pasa a ser el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y en él una Oficina Técnica de EE</li> </ul>	<b>1960</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inaugura el Instituto Médico Pedagógico de "San Juan de Dios", como centro educativo.</li> </ul>
	<b>1961</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Ministerio de Educación Nacional reconoce a "San Juan de Dios" como Escuela Nacional de Primaria Unitaria.</li> <li>- Empieza a funcionar en "San Juan de Dios" el gabinete de psicología y el de logopedia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Ministerio de Educación Nacional pasa a ser el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)</li> <li>- El Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica convoca el 1º Curso Nacional</li> </ul>	<b>1962</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nace ASPRONA Valladolid montando las primeras aulas</li> </ul>

*El despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad y las primeras experiencias hacia la integración escolar*

de especialización de PT.		
-Se crea el título oficial de Pedagogía Terapéutica por el Ministerio de Educación Nacional.	<b>1963</b>	Se dan los primeros cursos de la especialidad de pedagogía terapéutica en la Escuela de Magisterio de Valladolid
- Creación de FEAPS	<b>1964</b>	-El secretario de ASPRONA, Carlos Galván, es nombrado Vicesecretario de FEAPS. Empiezan a funcionar los talleres en "San Juan de Dios"
- Publicación del Decreto de 13 de mayo por el que se crea la Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales y se dictan las normas para la coordinación entre distintos departamentos ministeriales en materia de asistencia y educación. - Se estructura el Real Patronato de EE e incluye en él el Instituto Nacional de PT. - RD 2925/65, de 23 de septiembre, por el que se regula la creación de centros oficiales y privados de EE, cuyos maestros y directores debían pertenecer al Ministerio Nacional Primario y poseer especialización.	<b>1965</b>	Con el Decreto de regulación de la EE se crean las primeras unidades cerradas en los centros ordinarios.
- Nace la revista <i>Siglo Cero</i>	<b>1967</b>	-Empieza a funcionar del colegio Obra Social del Santuario -Se realiza un censo de niños <i>subnormales</i> en la provincia.
- Se crea el Servicio Social de Asistencia a Menores Subnormales, que posteriormente se llamará Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos (SEREM).	<b>1968</b>	-Acuden al Congreso Internacional de Jerusalén, diferentes representantes de la ciudad.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

-Se crea el INCIE	<b>1969</b>	
- Publicación de la LGE	<b>1970</b>	- Empieza la experiencia pionera de integración de España: <i>Coeducación de niños deficientes mentales con niños normales.</i> - Firma del convenio entre MEC/FERE/ASPRONA para integrar aulas cerradas de EE en centros privados. Experiencia pionera en España.
-Proclamación de las Naciones Unidas del Derecho de los Deficientes a la Educación (Jerusalén).	<b>1971</b>	- Las Federaciones de padres consiguen que el gobierno suscriba la Declaración de Jerusalén.
	<b>1973</b>	-Nace la primera Unidad de Logopedia en la Facultad de Medicina. Experiencia pionera en Castilla y León.
- Se celebra El II Congreso Internacional para la EE, en Madrid del 25 al 28 de junio.	<b>1974</b>	-Boecillo se convierte en el Centro Provincial de EE, mediante un convenio suscrito entre MEC/Diputación Provincial.
-Creación del Instituto Nacional de EE -Muerte de Franco	<b>1975</b>	-Se celebra el V Congreso Nacional de Psicología, con ponencias importantes en el campo de la EE.
-Se crea el Real Patronato de EE. -El Rey confirmó en su puesto al Presidente del Gobierno del régimen franquista, Carlos Arias Navarro. Pero ante las dificultades de llevar a cabo reformas políticas, éste presentó su dimisión (1976) siendo relevado por Adolfo Suárez, quien se encargaría de las conversaciones con los líderes de los partidos políticos y fuerzas sociales (legales o toleradas) de cara	<b>1976</b>	- Se pone en funcionamiento el primer centro público de integración escolar: "XXV Años de Paz". Experiencia pionera en España y única en Castilla y León. - "San Juan de Dios" firma un convenio con el MEC para convertirse en Sección Graduada de EE.

<p>a instaurar un régimen democrático en España.</p>		
<p>-Se constituye la <i>Comisión Especial de los Problemas de Disminuidos Físicos y Mentales</i>, en el seno del Congreso de los Diputados. - Se regula la organización, con carácter experimental, del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de EGB (solo en algunas provincias).</p>	<p><b>1977</b></p>	<p>-Se constituye FEAPS Castilla y León. - Valladolid es una de las pocas provincias españolas donde se crea el Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de EGB con carácter experimental.</p>
<p>- Se aprueba la Constitución Española que da un fuerte impulso de respeto y reconocimiento de derechos a las personas con discapacidad y establece que los poderes públicos realizarán una política de apoyo a estos, prestándoles atención especializada y amparándoles en el disfrute de los mismos derechos que al resto de los ciudadanos. - Se comienza a elaborar el Plan Nacional de EE. - Durante 1978/79 el Ministerio de Educación convocó 54 cursos de PT y 15 de AL para el personal en ejercicio. - El Real Patronato de EE pasa a ser el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.</p>	<p><b>78</b></p>	<p>- Participación en la elaboración de los Currículos de EE (Libros Verdes) de un grupo de profesores. Autores del Currículo de Lengua.</p>
<p>-Publicación del Plan Nacional de EE. - Se celebra el VI Congreso Nacional de Psicología en Pamplona, donde se abordan temas relacionados con la EE.</p>	<p><b>1979</b></p>	<p>- “San Juan de Dios” da un giro en sus planteamientos orientándose hacia la FP de chicos mayores de 14 años (<i>ligeros</i> de hasta 25 ó 26 años), dependiendo jurídicamente del Instituto Politécnico de Valladolid.</p>

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*



## **Capítulo séptimo**

### **La experimentación de la integración escolar**

---

*Los conservadores eran clasistas y a los que creíamos en la integración escolar nos tildaban de estropear las escuelas, la historia les juzgará; siempre creyeron que éramos socialistas y que lo hacíamos por eso. Fue un movimiento parecido al que ahora quiere hacer Obama en el sistema sanitario de EE.UU.*

Salustiano Rodríguez Vega

## Introducción

7.1. Los primeros centros experimentales de integración en EGB (a partir de 1985)

7.2. Los primeros servicios complementarios de apoyo a la integración escolar

7.2.1. Servicio de apoyo al alumnado con discapacidad auditiva (1984)

7.2.2. Servicio de apoyo a deficientes visuales (1986)

7.2.3. Servicio de apoyo a los problemas de conducta (1987)

7.3. El Convenio entre el MEC, la Junta Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid para la atención temprana y la integración (1986)

7.4. Las experiencias pioneras de integración en educación secundaria (1987)

7.5. El respaldo de la orientación educativa

7.5.1. Los equipos multiprofesionales (1982)

7.5.2. Los PIPOES o SAPOES (1988)

7.6. La organización de la Dirección Provincial de Educación y los responsables de la educación especial.

7.6.1. El papel de la inspección de educación

7.6.2. El papel de la unidad de programas educativos.

7.7. La participación en los proyectos europeos

7.7.1. El programa HELIOS II (1988)

7.8. Otras experiencias destacables de esta década

7.8.1. El nacimiento del centro específico "El Corro" para la atención de los niños autistas (1982)

7.8.2. La creación de las aulas hospitalarias (1985/87)

7.8.3. Los primeros maestros de audición y lenguaje en los centros de educación infantil y primaria (1987)

7.8.4. La experiencia de atención a los niños de tres a seis años gravemente afectados (1988/98)

7.9. La importancia de la formación del profesorado

7.9.1. Los centros de profesores (CEP) (1984)

7.9.2. Los cursos interinstitucionales (desde 1987)

7.10. Los datos de este período

A modo de síntesis

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid*

## INTRODUCCIÓN

En los comienzos de los años 80, recordemos que, a nivel nacional, se publica la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) por consenso de todas las fuerzas políticas que ven la necesidad de apoyar diferentes respuestas que apoyen a las personas con discapacidad. Ve la luz, también, el primer real decreto de ordenación de la educación especial y se crean los equipos multiprofesionales con el objetivo de atender a los alumnos que presentan necesidades especiales.

Las elecciones del 28 de octubre de 1982 dieron la victoria al Partido Socialista Obrero Español. Son momentos en los que el nuevo gobierno se plantea la necesidad de prestar los cuidados para mejorar las condiciones físicas y psicológicas de las personas con discapacidad para hacer factible su integración y su participación en la sociedad. Al frente del Ministerio de Educación se encontraba José M<sup>a</sup> Maravall; en esta legislatura se aprobaron la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley de Reforma Universitaria (LRU).

Un símbolo del cambio que se produce se constata en el encuentro que tuvo el Ministro Maravall en febrero de 1983, en Salamanca, con los movimientos de renovación pedagógica, organizado por el MRP de Castilla y León, Concejo Educativo. Como relata Hernández Díaz (2011), en el discurso del Ministro, que lo califica de *histórico*, se puso de manifiesto la importancia de la escuela pública y el apoyo a los desfavorecidos.

Es a partir de 1985, cuando empieza la integración escolar con un nuevo real decreto de ordenación de la educación especial y avalada por la LODE que defiende este derecho para todos. Para que esta fuera posible el MEC la apoya institucionalmente con un enorme despliegue de ayudas desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, los centros de formación del profesorado, profesorado de apoyo y especialistas, etc.

La ciudad de Valladolid, que tiene un Ayuntamiento socialista desde la democracia, vive un considerable avance. El propio alcalde<sup>602</sup> de la ciudad reconoce que a partir de los años 80 los centros educativos se multiplicaron y empezaron a atenderse las demandas en educación infantil y adultos y con la llegada de la LODE los ayuntamientos empezaron a participar directamente en la Comunidad Educativa a través de los Consejos Escolares y la Ley de Régimen Local<sup>603</sup>, ya que otorga a los ayuntamientos la facultad de participar en la programación de la enseñanza, de cooperar con la Administración educativa y de intervenir en sus órganos de gestión (Rodríguez, 1989). Es por lo que vamos a ver, a lo largo del capítulo, como el Ayuntamiento de Valladolid, se implicó en diversas actuaciones educativas de la ciudad.

### **7.1. LOS PRIMEROS CENTROS EXPERIMENTALES DE INTEGRACIÓN EN EGB (a partir de 1985)**

Esta década empieza marcada por la atención a los alumnos con discapacidad en situación de segregación, ya que, mayoritariamente, estaban escolarizados en los centros específicos de educación especial que existían en la ciudad. Únicamente se había vivido la integración total en las

---

<sup>602</sup> Tomás Rodríguez Bolaños, Alcalde por el Partido Socialista Obrero Español, de 1979 a 1995. En 1979 el PSOE ganó las elecciones municipales en Valladolid convirtiéndose en alcalde de la ciudad. Fue reelegido en 1983 con mayoría absoluta, 1987 y 1991. Además ha sido diputado en el Congreso entre 1993 y 2004, senador de 2004 a 2008 en el Senado, procurador en las Cortes de Castilla y León entre 1983 y 1987 y Presidente de la Federación Española de Municipios y Provincias entre 1985 y 1991.

<sup>603</sup> Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local.



experiencias de “Coeducación” y en el colegio público “XXV Años de Paz”; y una integración parcial, solo de centro con las aulas de educación especial de los centros privados. A pesar de la escasez de experiencias integradoras, estos años van a ser los de mayor cambio de la historia reciente.

Recordemos que la situación de Valladolid, en 1981, en cuanto a la atención que recibían los niños de educación especial, era la siguiente:

Tabla nº 62: La respuesta educativa para alumnado con discapacidad, en el Valladolid a comienzos de los años ochenta

Los centros en funcionamiento:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Las aulas de educación especial de los centros privados, pertenecientes a ASPRONA.</li><li>• Se iban fraguando unos centros específicos para acoger a alumnado en tres modalidades diferentes, una para parálíticos cerebrales, otra para deficientes mentales de nivel severo, y la última para deficientes mentales profundos.</li><li>• El centro de educación especial de Boecillo, dependiente de la Diputación Provincial, funcionando con las aulas dotadas de profesorado del MEC al estar acogidos al régimen de Patronato.</li><li>• El Instituto Médico Pedagógico de “San Juan de Dios” que atendía a alumnado de toda España e Iberoamérica a partir de los 14 años, con <i>deficiencias medias y ligeras</i>. También contaban con profesorado del MEC por que también estaban acogidos al régimen de Patronato.</li><li>• El colegio “La Inmaculada”, que era totalmente privado.</li><li>• El colegio “El Corro”, que pertenecía a los padres, para niños autistas que empezaba su andadura.</li><li>• El colegio de la “Obra Social del Santuario” que, aún no recibe subvención del Estado y forma su propio Patronato y Fundación y atiende a alumnado <i>sordo</i>.</li><li>• En 1981, existían 38 aulas de educación especial<sup>604</sup>, con 551 puestos escolares, diseminadas por los centros públicos<sup>605</sup> de la</li></ul>

<sup>604</sup> Entre ellas las de los colegios “José Zorrilla”, “Miguel de Cervantes”, el Colegio Nacional de Íscar, “Ntra. Sra. de las Mercedes” de Medina del Campo, “Campos Góticos” de Medina de Rioseco, el Colegio Nacional Misto de Tudela de Duero o “Tierra de Campos” de Villalón de Campos.

<sup>605</sup> Hasta 1989, no empiezan a desaparecer y se hace en cumplimiento de la Resolución de 15 de junio de 1989 de la Dirección General de Renovación

ciudad y la provincia, estaban totalmente segregadas de la dinámica de los centros; en ellas se atendía al alumnado *deficiente de niveles ligeros, medios y severos* que tuvieran autonomía.

- La primera experiencia de integración escolar en el centro público de “XXV Años de Paz” que estaba culminando.
- Centro de “Coeducación”.

Volviendo a los centros, hay que tener en cuenta que el sistema educativo de la provincia hasta el curso 84/85 era bipolar, al margen de las experiencias experimentales que hemos visto en los puntos anteriores; por un lado, funcionaba la educación normal y por otro la educación especial. A este respecto, comenta Salustiano:

*El MEC quiso eliminar completamente los centros específicos de educación especial, a lo que algunos nos opusimos. Miguel Ángel Verdugo y yo tuvimos que hacer una defensa de los centros específicos y del currículo que en ellos se desarrollaba en unas jornadas sobre integración que se celebraron en Madrid y en las que participaron tres mil personas.*

Los centros específicos estaban concentrados, casi en exclusividad, en la ciudad<sup>606</sup>, en la provincia había alguna unidad de educación especial en los centros ordinarios.

*Pero estas, curiosamente, no solían atender a los alumnos minusválidos, sino más bien retrasos escolares, desajustes sociales, alumnos inestables, psicomotores, minorías étnicas, etc.*<sup>607</sup>.

---

Pedagógica por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.

<sup>606</sup> En 1985, Valladolid contaba con una población próxima a los 500.000 habitantes, de los cuales casi 400.000 vivían en la capital o pueblos limítrofes y el resto, distribuidos por toda la provincia en núcleos de población muy pequeños y distantes unos de otros a excepción del núcleo urbano de Medina del Campo.

<sup>607</sup> Texto extraído del Documento “Informe sobre el Proyecto HELIOS de la CEE y la experiencia realizada en Valladolid desde la Unidad de Programas de la Dirección Provincial del MEC” Diciembre 1989.

Con la publicación del Real Decreto de ordenación de la educación especial, de 1985, era necesario reorganizar los recursos en la provincia para poder dar paso a la integración escolar. El proyecto experimental de integración se pilotó desde el MEC y fueron muchas las reuniones en Madrid, de todos los coordinadores provinciales, con Álvaro Marchesi a la cabeza.

Desde la Dirección Provincial, con Arturo López Sacristán y Salustiano Rodríguez Vega a la cabeza, se plantearon, para que la integración escolar funcionara a partir del curso 1985/86, las siguientes consideraciones:

- Debían partir de que la base del éxito de la integración dependía de una buena planificación de actuaciones y estrategias. Eran conscientes de que la planificación fracasaría si no se daba un compromiso real de los profesionales y de la comunidad educativa.
- Debían contar con profesionales convencidos y decididos a llevar a cabo el proyecto. Todos los centros debían partir de un proyecto educativo, ampliamente discutido y asumido por el claustro, en el cual debía de contemplarse la atención a alumnos con *minusvalías*, el trabajo en equipo, la importancia de los ciclos, la metodología, el huir de la graduación excesiva y fija, etc.
- Era imprescindible crear una red de servicios técnicos: equipos psicopedagógicos, orientadores, profesores de apoyo, etc. y que estos debían estar sectorizados y ubicados en las propias escuelas o en los lugares más próximos a ellas.
- Había que formar al profesorado.
- Debían hacer un estudio previo de los recursos existentes y de la utilidad que se les estaba dando a los mismos.
- Una de las primeras actuaciones que debían hacer con el alumnado era estudiar con qué criterios se habían escolarizado y ver si había que fijar medidas correctoras sobre estas actuaciones.
- Se debía crear una oferta variada y flexible de modalidades educativas para poder dar respuesta a todas las necesidades del alumnado.

- Era preciso renovar los centros específicos. Pensaban que los macrocentros no eran los lugares idóneos para los chicos, pues eran despersonalizadores, acogían a alumnado de lugares muy distintos y estos perdían las referencias familiares, sociales y naturales, y los que eran escolarizados en régimen de internado, desde pequeños, se institucionalizaban indefinidamente. Creyeron que los microcentros, situados en cada comarca y ubicados, dentro de lo posible, en los recintos de los colegios ordinarios, darían una respuesta más normalizada y positiva para todos. Huían en la medida de lo posible de los internados y, en todo caso, estos debían ser sustituidos por hogares funcionales. Sólo debían ser atendidos, en los centros específicos, los alumnos con graves deficiencias o plurideficientes.
- El principio fundamental debía de ser que todos los alumnos tenían derecho a la educación, hasta los más *profundos* y que los centros específicos debían estar más abiertos a los colegios normales y viceversa.
- Las áreas curriculares más importantes para trabajar con los *deficientes* eran las habilidades sociales, la autonomía personal y la preparación para el trabajo. Y los programas debían partir, siempre que fuese posible, del currículo ordinario.
- La integración escolar debía de ir acompañada de la integración de los alumnos en todo tipo de actividades sociales y de ocio.
- Debían aclarar cuáles eran las funciones del profesorado de apoyo y de los tutores y fomentar el trabajo en equipo y la actuación de todo el profesorado por ciclos, estableciendo metodologías de grupos flexibles u otras metodologías concretas.
- Debían cambiar la organización de los centros:

*Porque las necesidades de los niños especiales no pueden separarse de las del resto de los niños; porque el aula normal, donde aparecen las necesidades educativas especiales, es el lugar más indicado para satisfacerlas y porque el hacer un análisis crítico de la organización del colegio, de los métodos y de los recursos, puede ser la forma más eficaz de dar una*

respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales<sup>608</sup>.

- Para dar una respuesta adecuada a la integración escolar era necesario que los profesores ordinarios asumieran la responsabilidad de los alumnos con necesidades y que no pensaran que estos eran del profesor de apoyo.

Todas estas ideas elaboradas para el “Informe sobre el Proyecto HELIOS de la CEE y la experiencia realizada en Valladolid, desde la Unidad de Programas de la Dirección Provincial del MEC”, firmado por los responsables de la Unidad de Programas Educativos, en diciembre de 1989, nos demuestran el batiburrillo de ideas que les fluía e intuían que era necesario para que la integración escolar funcionara; el tiempo les dio la razón, pues, posteriormente, todas estas ideas se vieron reflejadas en la normativa y en los resultados de las evaluaciones de la integración escolar. Fue un grupo de profesionales que se estaba anticipando a los tiempos y a los que les preguntamos si este despliegue de medios y de convencimiento se debía a que eran políticos y técnicos progresistas o si pensaban que la implantación de la integración también hubiera sido posible con personas más conservadoras en sus planteamientos, dado que podía ser fruto de la incipiente democracia y de la moda que venía de otros países a los que queríamos imitar.

Salustiano Rodríguez y M<sup>a</sup> José Domínguez dan una opinión unánime:

*Sin lugar a dudas, la integración escolar no hubiera sido posible con otros más conservadores, no hubiera salido adelante. En Valladolid comprobamos que, la inspección educativa, por ejemplo, era clasista y nos tildaban de estropear las escuelas, por eso nos llevamos tan mal con ellos en esos momentos; la historia los juzgará; siempre creyeron que éramos*

---

<sup>608</sup> Texto extraído del Documento “Informe sobre el Proyecto HELIOS de la CEE y la experiencia realizada en Valladolid desde la Unidad de Programas de la Dirección Provincial del MEC” Diciembre 1989.

*socialistas. Fue un movimiento parecido al que ahora quiere hacer Obama en el sistema sanitario de EE.UU.*

Se insiste en este punto mencionando que la LISMI fue una ley de consenso político lo que parece contradictorio con lo que ellos opinan, pero su argumentación continúa siendo firme:

*Hay padres afectados en todas las clases sociales, por eso la LISMI salió adelante. Aquí vimos como las familias más conservadoras no querían ir a ASPRONA, querían que sus hijos acudieran a centros de élite; además, políticamente estaba mal visto estar en contra de las minorías, de los desfavorecidos, de los discapacitados..., con lo cual había que guardar la imagen pública.*

Según Isabel Barrio Castellanos:

*En esos momentos, lo que imperaba especialmente, era que había gente muy entusiasta. Fueron momentos dónde había un proyecto común con un fuerte fondo social, de compromiso, de defensa de derechos..., y eso hizo que se formaran equipos con ganas de sacarlo adelante.*

En opinión de Arturo López Sacristán:

*La integración escolar fue posible, entre otras cosas, por el gobierno socialista ya que estábamos dispuestos a todo, queríamos que los derechos de los niños con discapacidad fueran reconocidos por todos.*

Y, para Mauricio Pardos:

*¿Quién iba a decir que no a la LISMI?, había que mantener la fachada. El gobierno socialista quiso hacer una educación más justa y nos lanzamos a ello.*

El RD del 85 estableció<sup>609</sup> que la integración escolar se llevara a efecto gradualmente a lo largo de ocho años y, en función, de las disponibilidades presupuestarias. El calendario

---

<sup>609</sup> Disposición final segunda.

empezaba, en el curso 1985/86, en preescolar y, al menos, en el primer curso de EGB, en centros ordinarios completos.

Los criterios para la selección de los centros en la etapa experimental se establecieron en paulatinas OO.MM<sup>610</sup> que incluyeron, como ya hemos visto, por un lado las condiciones mínimas que debían reunir los centros, la estabilidad del equipo docente y la ratio; y, por otro, los compromisos que adquiriría el MEC, tales como la dotación de recursos materiales y humanos, la atención de los equipos de orientación educativa y la dotación de un profesor de apoyo por cada ocho unidades de EGB y dos de preescolar. Además de proporcionarles la formación especializada y preferente; disminuir la ratio de las aulas y, en el caso de centros privados, tener en cuenta su participación en el Programa Experimental de Integración en la correspondiente convocatoria de subvenciones. A los centros públicos se les aseguraba la estabilidad del profesorado durante al menos tres años y la participación en el programa se consideraba mérito docente.

Los centros fueron seleccionados, entre los que permitían asegurar la integración del alumnado en cursos sucesivos hasta completar su educación básica y los que garantizaron la renovación de la integración en cursos sucesivos mediante la admisión de nuevo alumnado de preescolar o de primero de básica. Los centros seleccionados estaban en la proporción de uno por cada sector de población de entre 100.000 y 150.000 habitantes, al menos.

Como ejemplo de cómo vivieron esta situación los directores de los centros, veamos lo que opina Julio Rabanillo

---

<sup>610</sup> Orden Ministerial de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 85/86. Orden Ministerial de 30 de enero de 1986 sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 86/87. Orden Ministerial de 16 de enero de 1987 sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 87/88. Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988 sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 88/89. Orden Ministerial de 2 de enero de 1989 sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración para los cursos 89/90 y 90/91.



San Alejandro, que era el director del centro comarcal “Valle Esgueva”:

*En el centro comarcal “Valle Esgueva” pedimos la integración escolar pues vimos que había que contar con todos los niños, había que hacer integración para estar en la vanguardia de educación y no quedarnos atrás. Además, ya teníamos a los niños con necesidades que había en el valle y si nos acogíamos al programa, la administración nos daba recursos. Así llegaste tú (se refiere a la investigadora) como AL.*

*Todos, padres y profesores, lo vieron bien, no hubo resistencias por parte de nadie, solo algún miedo a no saber hacerlo correctamente y, por eso, empezamos a hacer formación; hicimos un proyecto que nos liberaron una tarde y los niños estaban con monitores, el CEP nos lo subvencionó. Cada jueves por la tarde teníamos a un ponente: Paco Pescador, Jaime Álvarez, Javier Vaquero, etc. Trabajamos en nuevas metodologías como los Agrupamientos Flexibles, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc., la dinámica de la formación fue imparable, pues de un tema, pasábamos a otro que nos interesaba.*

Finalizados los cursos 1985/86 y 1986/87, las Administraciones educativas tuvieron que adoptar medidas para la planificación en los dos cursos siguientes y al terminar el curso 1987/88, debieron, por último, efectuar una planificación general de la educación especial, que garantizara la puesta en práctica gradual y sectorizada de todas las previsiones, de forma que se alcanzara la integración en toda la educación primaria a lo largo de los cinco cursos académicos siguientes.

Esta planificación se realizó en base a los resultados obtenidos en estos tres primeros cursos, considerados experimentales, y tuvo que ser revisada, actualizada y, en su caso, perfeccionada, a la finalización de cada uno de los cinco cursos académicos.

Valladolid partía de la situación favorable que hemos descrito: estableció el plan que realizaron los técnicos de la dirección provincial y señaló los medios y recursos con los que

se contaba y con los que se esperaba contar, todo ello, con el fin de alcanzar progresivamente una situación en la que el alumnado con necesidades educativas especiales recibiera una atención educativa acorde a sus características y dentro de una nueva concepción educativa de integración y normalización. El plan se basó en los siguientes puntos:

- a) La consideración de que para que los objetivos de integración y normalización educativa fueran posibles, era necesario que el programa de integración estuviera contemplado como una parte esencial del nuevo Sistema Educativo que la Reforma propugnaba. No debía tratarse únicamente desde el ámbito de la educación especial puesto que implicaba a todos los programas, servicios y centros.
- b) Para que la integración fuera real era preciso crear una red de apoyos teniendo en cuenta los nuevos recursos y los que ya existentes.
- c) Era necesario abordar la integración acompañada de un programa de formación del profesorado tanto inicial como en ejercicio.
- d) Era necesario abordar la integración acompañada de un programa de sensibilización para toda la comunidad educativa.
- e) Era necesario realizar estudios descriptivos de la realidad antes de emprender actuaciones concretas.
- f) Como los recursos propios del MEC no eran suficientes, era necesario establecer relaciones de colaboración con otras instituciones: ONCE, ONG, Asociaciones de Padres, etc.

Previamente a la concesión de la integración a los centros<sup>611</sup> que se habían acogido a la convocatoria, el MEC había examinado los proyectos que estos habían presentado y los informes de las direcciones provinciales que acompañaban a los mismos. Y así, en Valladolid, como en el resto del país, los primeros centros comenzaron, en el curso 1985/86, la integración escolar experimental.

---

<sup>611</sup> Siguiendo lo dispuesto en el Real Decreto de 6 de mayo y según lo establecido en la Orden de 30 de enero de 1986.

En la entrevista mantenida con Mauricio Pardos, nos contó que la oposición a la integración venía más de la sociedad que de los partidos de la oposición.

*La sociedad es conservadora y egoísta y vivía el tema muy de cara a la galería, si sospechaba que le podía perjudicar en algo, lo rechazaba. Había muchos profesores y padres, cuyos hijos no tenían problemas, que no estaban de acuerdo con la integración; el argumento siempre era el mismo -“¿cómo mi niño (o mis alumnos) va a estar con estos niños que le van a retrasar?”-.*

*Pero la situación empezó a cambiar y se produjo un verdadero avance cuando a los centros se les convenció con recursos que les ayudaban en la tarea, tales como los equipos psicopedagógicos, el profesorado de apoyo y los materiales.*

A continuación presentamos, año a año, los centros que fueron seleccionados para acogerse al programa de integración escolar en primaria en esta primera fase del programa.

*Tabla nº 63: Los centros seleccionados en EGB para la fase experimental de integración del primer año*

<b>Convocatoria</b>	<b>Resolución</b>	<b>Centros seleccionados</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Orden de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86.</i>	<i>Resolución de 27 de mayo de 1985 por la que se autoriza a centros de EGB y preescolar para realizar la integración de alumnos de educación especial</i>	C.P. “Conde Ansúrez”. Valladolid	<i>Integr. alum. def. psíqu. y desajustes sociales.</i>
		C.P. “Macías Picavea”. Valladolid.	<i>Integración pref. alum. deficiencias psíquicas.</i>
		C.P. “Antonio Machado”. Valladolid.	
		C.P. “Pío del Río Ortega”. Valladolid	<i>Integrac. alum. def. psíquicas y problemas de desajuste social.</i>
		C.P. “Comarcal Tomás Romojaró”. Olmedo	<i>Integración pref. alum. deficiencias psíquicas.</i>

En marzo de 1985 se hace la primera convocatoria para que los centros se acojan voluntariamente al programa de integración y se resuelve en mayo, con lo cual los cinco centros vallisoletanos que fueron seleccionados pudieron empezar normalmente el curso 85/86, con los primeros alumnos de integración.

Como podemos observar en la tabla, solo hubo centros para alumnado con discapacidad intelectual y desajustes sociales; eso no quiere decir que otros alumnos con otro tipo de discapacidad no fueran integrados, sino que los centros de acogida del programa iban a contar con los recursos de específicos para este tipo de discapacidades, principalmente con el maestro de apoyo de PT, además de con la atención preferente, un día a la semana, del equipo psicopedagógico del sector. De esta primera convocatoria, hubo dos centros que salieron del programa en el curso 88/89, circunstancia que no se volvió a repetir ningún año más, fueron los centros “Macías Picavea” y “Antonio Machado”<sup>612</sup>, en opinión de Salustiano Rodríguez, en estos centros *la experiencia había fracasado*.

Tabla nº 64: Los centros seleccionados en EGB para la fase experimental de integración del segundo año

Convocatoria	Resolución	Centros seleccionados	Observaciones
<i>Orden de 30 de enero de 1986 sobre planificación de la educación especial y ampliación de experimentación</i>	<i>Orden de 12 de junio de 1986 por la que se autoriza a centros de EGB y preescolar</i>	C.P. “Alonso Berruguete”. Valladolid.	Integración alum. <i>def. psíqu. y visuales</i> .
		C.P. “García Quintana”. Valladolid.	Integración preferente al. disc. motora.
		C.P. “Coeducación”. Valladolid.	Integración preferente de

<sup>612</sup> Según indica el Documento publicado por de la Junta de Castilla y León (1989): “Conocimiento de la situación actual y perspectivas de futuro en la educación especial”.

<i>de la integración en el curso 1986/1987</i>	<i>para realizar la integración de alumnos de educación especial.</i>	C.P. "Miguel Íscar". Valladolid.	alumnado con <i>deficiencias psíquicas.</i>
		CP "Ataquines". Ataquines.	
		Unitaria de "Zapardiel" de Salvador de Zapardiel.	

El procedimiento y los tiempos de convocatoria y resolución del segundo año fueron muy similares a los del primero. En el curso 86/87, se incorporaron seis centros y un centro grande de la ciudad, el "Alonso Berruguete", dispuesto a escolarizar a alumnado con discapacidad visual y otro centro grande y emblemático, el "García Quintana" pues era la antigua Escuela Aneja, especializado en integración de alumnado motórico, con lo que se ponían en marcha nuevos recursos, por un lado de personal no docente, como los fisioterapeutas y los cuidadores, los maestros de la especialidad de AL, el acondicionamiento arquitectónico del edificio (con las obras de rampas, ascensores, aseos y sala de fisioterapia, esencialmente) y el transporte adaptado.

*Tabla nº 65: Los centros seleccionados en EGB para la fase experimental de integración del tercer año*

<b>Convocatoria</b>	<b>Resolución</b>	<b>Centros seleccionados</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Orden de 16 de enero de 1987 sobre planificación de la educación especial y ampliación de experimentación de la integración en el curso 1987/88.</i>	<i>Orden de 24 de abril de 1987 por la que se autoriza a centros de EGB y preescolar. para realizar la integración de alumnos de educación especial.</i>	C.P. Com. "Valle de Esgueva". Esguevillas	Integración preferente de alumnado con <i>deficiencias psíquicas.</i>
		C.P. "Miguel Delibes". Zaratán.	
		C.P. "Marcelo González". Villanubla.	
		C. C. "El Salvador". Valladolid.	

Al igual que en los años anteriores, se da una planificación ajustada entre la convocatoria y la resolución que permite a los centros organizarse con tiempo suficiente para recibir al alumnado con necesidades.

Este curso llama poderosamente la atención el hecho de que ningún centro público de la ciudad pida el proyecto ya que el único que lo hace es un centro privado, "El Salvador", que desde el mismo año en el que empezó se caracterizó por escolarizar a alumnado con síndrome de Down que se convirtieron en los niños más protegidos de todo el centro, tanto por parte del profesorado, como de los propios alumnos que se disputaban el mérito de ser amigos de ellos.

La característica principal de esta convocatoria fue la entrada de tres centros rurales, uno de ellos comarcal y otros dos en zonas de crecimiento urbanístico, próximas a la capital.

Tabla nº 66: Los centros seleccionados en EGB para la fase experimental de integración del cuarto año

Convocatoria	Resolución	Centros seleccionados	Observaciones
<i>Orden de 25 de febrero de 1988 sobre planificación de la educación especial y ampliación de experimentación en el curso 1988/1989.</i>	<i>Orden de 27 de mayo de 1988 por la que se autoriza a centros de EGB y preescolar para realizar la integración de alumnos de educación especial para el curso 1988/1989.</i>	CP "M <sup>a</sup> Teresa Íñigo de Toro". Valladolid.	Centro de nueva creación <sup>613</sup> .
		C.P. "San Sebastián". Carpio.	Integrac. preferente de alumnado con <i>deficiencias psíquicas</i> .
		C.P. "Miguel Delibes". Nava del Rey.	
		C.P. "Virgen de Sacedón". Pedrajas de San Esteban.	

<sup>613</sup> Orden de 27 de mayo de 1988.

Otro año más, con un proceso similar a los anteriores, se observa que la zona rural vuelve a tomar el protagonismo. Si analizamos el mapa de la ciudad y de la provincia, vemos como las diferentes zonas se van cubriendo de centros de integración. Hay un foco fuerte en el sur rural con las localidades de Ataquines, Salvador de Zapardiel, Carpio, Nava del Rey, Pedrajas de San Esteban y Olmedo, aunque aun, la localidad mayor de la zona, Medina del Campo, con más colegios tanto públicos como privados, no ha entrado en la integración.

El resto de la zona rural, de momento, es más tímido, así vemos en la zona noreste solo están Zaratán y Villanubla y en el este sólo Esguevillas de Esgueva. Localidades importantes, como Tordesillas, Peñafiel, Íscar o Medina de Rioseco, que posteriormente veremos muy implicadas, aun no han mostrado interés por la integración escolar.

La ciudad también, a pesar de ir despacio en estos dos últimos cursos, ya cuenta con centros de integración, en bastantes barrios de Valladolid, tales como La Rubia, en la zona sur, Huerta del Rey en el oeste y en la zona centro; en Pajarillos, en el este, y en barrio España en el norte. Faltaban zonas importantes como Delicias, Arturo Eyries y Rondilla.

*Tabla nº 67: Los centros seleccionados en EGB para la fase experimental de integración del quinto año*

Convocatoria	Resolución	Centros seleccionados	Observaciones
Orden de 2 de enero de 1989	Orden de 15 de junio de 1989 autoriza a centros de EGB y preesc. a incorporarse al prog. de integración de acnee el curso 89/90. Y,	C.P. "Álvar Fáñez". Íscar	Integración preferente de alumnado. con defíc. psíquicas.
		C.P. "Villamáxima". Villabrágim	
		C.P. Com. "J. A. Girón". Peñafiel	
		C.C "Sda. Familia". Valladolid	
		C.C. "Lestonac". Valladolid	



sobre planificación de la educación especial y ampliación del programa de integración para los cursos 1989/90 y 1990/91.	Orden 30 de octubre de 1989 que modifica a la anterior.	C.C. "Niño Jesús". Valladolid <sup>614</sup> .	Int. pref. alumnado. d. auditiva.
	Orden de 15 de enero de 1990 por la que se autoriza a los centros de EGB y Preescolar para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el curso 1990/91	C.P. "Jorge Guillén". Vallad.	Integración de alumnado con deficiencias psíquicas
		C.P. "Castilviejo". M. Rioseco.	
		C.P. "Campos Góticos". M. de Rioseco.	
		C.P. "Ntra. Sra. del Villar". Laguna de Due.	
		C.P. "Mojados". Mojados.	
		C.P. "Clemente Fdez de la Debresa". M. del Campo.	
		C.C. "Sta M <sup>a</sup> Real de Huelgas" <sup>615</sup> . Valladolid.	
		C.C. "Ntra. Sra. del Rosario" Valladolid.	

En este curso, se produce una novedad ya que se convoca a los centros para que se acojan al programa, tanto en el curso 1989/90, como en el 1990/91, y las resoluciones salen cada año. Parece que la integración escolar no está siendo mal vista ni mal encajada, pues cada vez son más centros los que se acogen a la misma, en este período de dos cursos fueron 14 centros tanto públicos, como privados, rurales y urbanos ubicados a las afueras de la ciudad, en zona centro, en el barrio de Arturo Eyries y en el de la Huerta del Rey.

<sup>614</sup> Además, por Orden de 14 de abril de 1990 por la que se aprueba la relación de centros privados concertados de EGB acogidos al programa de integración, al centro del Niño Jesús, se le conceden 3 unidades de integración.

<sup>615</sup> Además, por Orden de 26 de noviembre de 1991 por la que se aprueba la ampliación del número de unidades de apoyo a la integración a centros concertados de EGB, al curso siguiente se le dieron 3 unidades de integración a los centros "Santa M<sup>a</sup> Real de Huelgas" y "Ntra. Sra. del Rosario".

Entra en el programa el primer centro de primaria especializado en la integración de alumnado *sordo*, el “Niño Jesús”, que conllevaba que la Dirección Provincial tiene que comprar emisoras de FM para dotar los recursos necesarios al alumnado que allí se escolarizaba. Era un centro concertado de religiosas que rápidamente contrató a maestras de audición y lenguaje para poder dar respuesta a sus alumnos integrados.

*Tabla nº 68: Los centros seleccionados en EGB para la fase experimental de integración del sexto año*

<b>Convocatoria</b>	<b>Resolución</b>	<b>Centros seleccionados</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Orden de 15 de enero de 1990 sobre planificación de la educación especial y ampliación del Programa de Integración para el curso 1991/92</i>	<i>Orden de 21 de enero de 1991 por la que se autoriza a centros de EI y primaria a incorporarse al prog. de integración de alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 91/92</i>	C.P. “Melquiades Hidalgo”. Cabezón	Integración de alumnado <i>con deficiencias psíquicas</i>
		C.P. “La Gran Florida”. Castronuño	
		C.P. “Pinoduro”. Tudela de Duero	
		C.P. “Isabel la Católica”. Valladolid	Integración de alum. <i>con deficiencias motoras</i>
		C.P. “Pedro Gómez Bosque”. Valladolid	
		C.P. “Fray Luis de León”. Valladolid	Integ. <i>def. auditivas</i>
		C.P. “Miguel de Cervantes”. Vallad.	Integr. alumnado <i>con def. psíquicas</i>
		C.P. “Ignacio Martín Baró”. Valla.	
		C.C. “San Juan de la Cruz”. M. Campo	

En enero de 1990, se publica la última convocatoria para realizar la integración en educación primaria de forma experimental en el curso 1991/92. Recordemos que la LOGSE ya ha sido aprobada, asumiendo los principios de integración, sectorización, normalización e individualización; el nuevo concepto de alumnado con necesidades educativas especiales, y un cambio de modelo basado en una escuela para todos.

Así, en este último curso entran a formar parte de los centros de integración 9 más, dos centros de integración de

alumnado con discapacidad motora y un centro público el “Miguel de Cervantes” para alumnado con discapacidad auditiva, que estos primeros años, no fue aceptado por la población *sorda* que no quería escolarizarse en él pues estaba ubicado en el barrio de Delicias y preferían ir al centro concertado “Niño Jesús”, donde ya había más sordos y estaba mejor situado geográficamente.

La situación fue tan novedosa que el propio Norte de Castilla<sup>616</sup> explicó todo el proceso que se había seguido, los centros seleccionados, los alumnos que iban a ser atendidos en datos cuantitativos, etc.

Para convencer a los centros de Valladolid de las ventajas que tenía acogerse al Programa Experimental de Integración, se formaron equipos informativos compuestos por algunos inspectores de educación, asesores de la Unidad de Programas Educativos y asesores de formación de los CEP. Se realizó un proceso de información a partir de un Plan de Sensibilización<sup>617</sup> que se basó en convocar a los claustros de centros a los que *a priori* se les consideraba con buena disposición y con posibilidades de llegar al consenso y se hacía una reunión informativa sobre los aspectos normativos de la convocatoria y del mundo de la discapacidad. Los centros que aceptaban elaboraban un proyecto, solicitando acogerse al Programa de Integración Experimental, al cual les ayudaban las dos profesoras de apoyo a la integración, Ramona Moral y M<sup>ra</sup> José Domínguez.

A partir del primer año, a las sesiones informativas también acudían equipos directivos que ya se habían acogido a la experiencia para que aportaran su valoración, las ventajas y los inconvenientes que estaban encontrando.

Uno de los inspectores que participó en el Plan de Sensibilización a Centros fue Santiago Esteban Frades, al que se le ha preguntado cómo recibían los centros la propuesta para llevar a cabo la integración escolar:

---

<sup>616</sup> De 30 de septiembre de 1986.

<sup>617</sup> Documento manuscrito “Plan de Sensibilización Nuevos Centros de Integración curso 1990/91. Valladolid”.

*Al principio era costoso encontrar centros que se acogieran a la experiencia. Se buscaron directores y profesores que tuvieran sensibilidad sobre el tema y estuvieran a favor del modelo por cuestiones ideológicas o profesionales. Así, algunos centros religiosos concertados, por su ideario, se acogieron a la experiencia, recuerdo que fui con Salustiano Rodríguez, a finales del curso 1988/89, al Claustro de las jesuitas "Sagrada Familia" a exponer el programa y hubo una acogida cálida, el centro desde entonces comenzó a prestar atención al alumnado con discapacidad intelectual.*

Santiago Esteban da una enorme importancia a cómo reaccionó el profesorado ante la propuesta de que sus centros se acogieran al programa de integración:

*En un principio, la mayoría del profesorado no quería acoger a este tipo de alumnos, es más, recuerdo, que algún centro que, en un principio voto en contra, a los tres años, cuando vio peligrar unidades por descenso del alumnado, se acogió al programa porque permitía tener ratios más bajas y más recursos materiales y personales.*

El profesorado pensaba que eso traía complicaciones, más trabajo y dificultades pero también había profesores con buena voluntad que tenían miedo o dudas sobre si sabrían enfrentarse a esos chavales y tener los recursos pedagógicos suficientes y adecuados. Había un colectivo que, en general, era contrario a cualquier cosa que les cambiara su statu quo y no veían con buenos ojos las reformas ni las innovaciones. Esto también tenía que ver con que había distintas generaciones de profesores con distintas formas de pensar y obrar.

Santiago recuerda:

*En estos años, había una movida enorme contra el Ministerio de Educación y contra el Ministro Maravall. En 1987, fueron los estudiantes con el famoso "cojo manteca" y, al año siguiente, los profesores que pedían la homologación retributiva de los docentes con los demás funcionarios. Fue una situación muy dura y movilizó, en diferentes huelgas, a 200.000 profesores que suponían el 80 %; y esto, querámoslo o no, creó desconfianza hacia las ofertas programáticas de la administración educativa; ahí se empezaron a quemar una generación de profesores que*

*habían acogido con mucho entusiasmo los nuevos aires de reformas educativas, entre ellas la de integración.*

Además, considera que hubo otro factor más para el desánimo y desencanto del profesorado hacia los programas innovadores:

*Muchos profesores que estaban protagonizando propuestas de renovación pedagógica y estimulando las diferentes reformas, pasaron a formar parte del organigrama administrativo (asesores, inspectores, etc.) con lo cual, el sistema perdió líderes en los centros y en las aulas y se creó un resquemor entre el profesorado que se quedaba en los centros, llamando a los que se marchaban “desertores de la tiza”.*

Al equipo de la dirección provincial de estos primeros años (Salustiano Rodríguez, M<sup>a</sup> José Domínguez y Ramona Moral) se unieron Isabel Flórez<sup>618</sup>, los SOEV y los equipos multiprofesionales. Posteriormente, los equipos pasaron a ubicarse en los centros educativos y Salustiano Rodríguez se convirtió en el responsable de la coordinación de los centros específicos de educación especial, el programa de integración escolar, las aulas de educación especial, los SOEV y equipos multiprofesionales y la educación compensatoria. Tanto trabajo era inabordable por lo que el equipo de Atención a la Diversidad de la Dirección Provincial aumentó para que otras personas se ocupasen de la educación compensatoria y de los nacientes EOEP.

La valoración que nos manifiestan todos los entrevistados de este equipo humano, del equipo político de la Dirección Provincial y de la Secretaria Técnica que trabajaron, en esos momentos, para la implantación y el desarrollo de la integración, es muy positiva.

La integración escolar siguió su proceso experimental, con lo que en el curso 92/93 ésta llega a los Institutos de Secundaria que anticipan la Reforma educativa de la LOGSE. Siguen un modelo semejante al utilizado en la EGB pero con

---

<sup>618</sup> Una de las directoras del cuerpo de directores de primaria, que como ya se ha visto, pasaron a trabajar a las direcciones provinciales de educación.

muchas dudas, pues los problemas que se generan son más complejos.

## **7.2. LOS PRIMEROS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS DE APOYO A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR**

Las necesidades se van diversificando, como es lógico cuando se realiza una correcta atención al alumnado, y van apareciendo, por tanto, diferentes servicios que pretenden ofrecer una respuesta específica y especializada a cada situación.

### **7.2.1. Servicio de apoyo al alumnado con discapacidad auditiva (1984)**

En el mundo de los sordos, los padres empezaron a plantearse qué pasaba con sus hijos cuando terminaban la escolarización en el colegio específico de la Obra Social Santuario, por qué no se les formaba, como al resto de alumnos, en alguna rama de la formación profesional que los preparase para la incorporación al mundo laboral.

La realidad era que los alumnos *sordos* se tenían ningún sitio para poder estudiar una formación profesional adaptada en la provincia. Por esta razón, en 1984, la asociación de padres y amigos del sordo (ASPAS) se reúnen con el coordinador de educación especial de la Dirección Provincial de Valladolid, Salustiano Rodríguez y se lo plantean; teniendo en cuenta su talante no es de extrañar que, en el curso de 1984/85, una experiencia de integración en la formación profesional para este alumnado se pusiera en marcha.

Para poder llevarla a cabo, ASPAS contrató ese curso a una maestra<sup>619</sup> para que ayudase a los alumnos en el proceso de integración y, la Administración puso a disposición de la experiencia, las ramas de Química y Electrónica de la

---

<sup>619</sup> María Campos, era maestra y logopeda. En la actualidad sigue ejerciendo de maestra con la especialidad de AL en la enseñanza pública.

formación profesional del instituto “Galileo” de la ciudad. Este instituto fue seleccionado porque en él había matriculados pocos alumnos, tenía una buena proximidad geográfica con otros institutos y en él se impartían diferentes especialidades profesionales. Se integraron 5 alumnos en Química y 2 en Electrónica.

Los objetivos generales de la experiencia fueron conseguir la integración social del alumnado, por medio de la preparación profesional y la integración académica, con los apoyos personalizados que fueran precisos.

El profesorado también se marcó unos objetivos más concretos<sup>620</sup> que consistieron en:

- *Desarrollar las capacidades lingüísticas a través de la expresión oral y escrita.*
- *Elevar el nivel de comprensión y expresión.*
- *Afianzar la labiolectura.*
- *Procurar la integración en el grupo de oyentes.*
- *Informar a todo el alumnado de las peculiaridades de los alumnos sordos para que conozcan sus dificultades y sepan interactuar con ellos.*
- *Ayudarles en la afirmación de su personalidad y autoestima. Capacitar la confianza y seguridad en sí mismos en su relación con el oyente.*
- *Conseguir la autonomía en el centro.*
- *Motivarles para la participación en las actividades escolares.*
- *Hacer adaptaciones de aquellas asignaturas que lo requieran, e ir intentando implicar al profesor de área en esta labor.*
- *Hacer uso del lenguaje de signos como ayuda en los momentos de la labor de apoyo que lo requiera.*
- *Informar y formar a los profesores*
- *Asegurar que la evaluación de los alumnos sordos sea justa, adaptando los exámenes y asesorando a los profesores en las juntas de evaluación.*
- *Ir introduciendo en el proyecto de centro las adaptaciones básicas para estos alumnos.*

---

<sup>620</sup> Memoria “Experiencia de Integración de Hipoacúsicos en Secundaria. Instituto Galileo. Curso 1992/93”.



En la entrevista mantenida con Amparo Cebrián Quesada<sup>621</sup> y Belén Santiago Pardo<sup>622</sup> nos dicen:

*Los alumnos llegaban con miedo ante la nueva situación que se les presentaba, con una ausencia total de contacto con los oyentes y preocupados por enfrentarse a un nuevo tipo de estudios y por hacerse entender por los oyentes.*

Pero también relatan que:

*A lo largo de los años, estos problemas fueron desapareciendo y dejaron de ser importantes, especialmente cuando los alumnos ya tenían a otros alumnos sordos como elemento de referencia en el mismo centro. También comprobaron que los alumnos oyentes se iban adaptando a ellos y, cada vez más, se comunicaban en signos lo que iba siendo algo natural para todos.*

Los alumnos sordos empiezan a integrarse, sin embargo, lo que *a priori* parecía un problema solucionado, no es exactamente así para todos ya que algunos de estos alumnos no avanzaban correctamente en sus aprendizajes, presentaban muchas dificultades y, ellos mismos, reconocen que estaban perdidos, según nos manifiesta María Caballero, una alumna sorda del instituto “Galileo”, estudiante del ciclo formativo de Administrativo de aquellos años:

*Fue muy duro, en clase no me enteraba de nada, luego me pusieron una emisora de FM y fue mejor, pero aún así, necesitaba ir a las clases de apoyo que nos daban.*

Para paliar las dificultades que los chicos se iban encontrando se decide experimentar con un par de profesoras de apoyo que conocieran la lengua de signos al objeto de que

---

<sup>621</sup> Maestra y logopeda, iniciadora de la experiencia en el Instituto Galileo. Actualmente jubilada.

<sup>622</sup> Maestra y logopeda, iniciadora de la experiencia en el Instituto Galileo. Actualmente, profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid y responsable del Máster de Lengua de Signos.

ayudasen cada día a los alumnos al terminar estos sus clases, comprobando qué era lo que habían entendido y explicándoles lo que no habían captado. Es cuando la Administración, nombra, en comisión de servicios, a Amparo Cebrián, que ya había trabajado con sordos y a María Campos, que acababa de aprobar las oposiciones de maestra, para que hicieran este apoyo fuera de clase y ASPAS contrata a Belén Santiago para entrar en las clases e interpretar en lengua de signos las diferentes asignaturas.

En tres años, entre los cursos de 86/87 y 88/89, se matricularon más chicos en casi todas las ramas de la formación profesional; además, se ampliaron el número de los institutos que los admitían y también se matriculaban en el “Ramón y Cajal” y en el “Politécnico”<sup>623</sup>.

A continuación podemos ver, de forma gráfica, la evolución de la progresiva incorporación de este alumnado en los citados institutos de Valladolid.

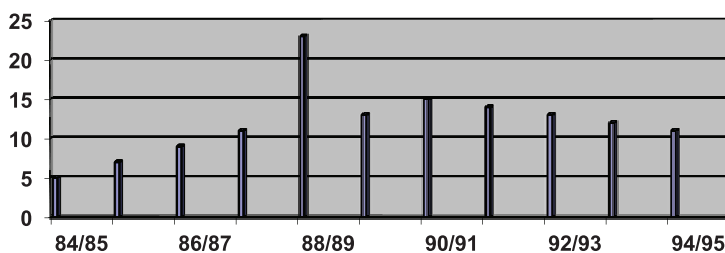


Gráfico nº 28: Evolución del alumnado con discapacidad auditiva matriculado en FP en los institutos de la ciudad

En opinión de Amparo Cebrián que recuerda con emoción aquellos momentos:

*Fueron unos años geniales, sobre todo por el resultado que los alumnos obtenían; estos empezaron a ver que, con*

<sup>623</sup> Actual IES “La Merced”

*ayuda, podían estar con todos los demás adolescentes en un instituto normal.*

Belén Santiago dice que a veces era muy complicado pues ella entraba en las clases a interpretarlas en signos y lo mismo le tocaba interpretar clases de electrónica que de tecnología o cualquier otra en la que la propia especificidad de los contenidos dificultaba enormemente la traducción:

*Eran asignaturas muy técnicas que ni yo misma entendía, ni conocía el signo, me tocó aprender mucho para poder hacérselo entender a los chicos.*

El trabajo de las profesoras de apoyo se desarrollaba en dos ámbitos:

- a) En el horario lectivo de los alumnos: les hacían las adaptaciones curriculares pertinentes y se las pasaban al profesorado ordinario; hacían, también, de enlace entre los alumnos sordos y sus profesores de clase, explicaban al profesorado los principios básicos de cómo organizar las clases para que el alumno con discapacidad auditiva las pudiera seguir con la mayor normalidad posible y asesoraban en las decisiones de escolarización y en las de evaluación.
- b) Fuera del horario lectivo de los alumnos: atendían directamente a los chicos y les solucionaban las dudas de lo que no habían entendido en clase.

El Servicio de Sordos se convierte en una experiencia pionera en toda España y el MEC, para que ésta se pueda mantener, dota a la provincia de un cupo extra de profesorado específico para realizar esta experiencia. El único requisito que se exige a estos profesores es que conozcan la lengua de signos.

La Federación de Sordos también se implicó<sup>624</sup> aportando entre dos o tres intérpretes de lengua de signos (dependiendo

---

<sup>624</sup> Pagó, desde el comienzo de la experiencia, hasta la generalización de la integración escolar en educación secundaria, a una intérprete. Actualmente, es la Consejería de Educación la que se encarga de la contratación de los intérpretes.

del número de alumnos que se matriculaban cada año) quienes entraban en las aulas de los institutos donde había alumnos integrados e iban traduciendo las clases.

El servicio funcionó con dos maestras de apoyo y los intérpretes de lengua de signos hasta que se generalizó la integración escolar. Su régimen de funcionamiento siguió siendo muy similar (apoyo al alumnado en horario extraescolar, realización de las adaptaciones curriculares y coordinación con el profesorado ordinario a modo de enlace entre el alumno sordo y el titular de cada asignatura). El servicio se puso a disposición de cualquier instituto que tuviese alumnado sordo y los profesionales pasaron a ser del cuerpo de profesores de enseñanzas medias<sup>625</sup>. Ubicaron su sede en el IES "Galileo", que, como acabamos de ver, ya llevaba varios años trabajando con este alumnado y, por tanto, se había convertido en el centro más significativo y de referencia para la atención específica.

El servicio se encargó, también, del asesoramiento al profesorado que tenía alumnado sordo integrado en sus aulas, de la elaboración de actividades específicas para este alumnado y de la programación de las actividades de las FCT<sup>626</sup> y el seguimiento de las mismas.

Por otra parte, el alumnado sordo de educación infantil y primaria, empezó a escolarizarse en centros de integración preferente de sordos, a partir de 1986. Estos centros se dotaron con profesorado de la especialidad de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica y, además, se montó el Servicio de Apoyo al Alumnado Sordo.

Los centros preferentes que empezaron la integración fueron el colegio concertado "Niño Jesús", situado en la zona centro de la ciudad y el colegio público "Miguel de Cervantes",

---

<sup>625</sup> Marta María González Rodríguez, contratada por la Federación de padres y Javier Espinilla Calero, por el MEC.

<sup>626</sup> Formación en Centros de Trabajo.

situado en una de las barriadas más pobladas de la ciudad, la de Las Delicias.

El perfil del alumnado que se escolarizó en estos años era el de un alumno sordo, signante y en régimen de integración. Los alumnos sordos con deficiencias asociadas eran escolarizados en el centro específico de educación especial "Obra Social Santuario".

Las nuevas escolarizaciones requerían no solo de la atención por parte de profesorado de apoyo y del servicio de sordos, sino también de un apoyo de material específico como las emisoras de FM. Estas se convirtieron rápidamente en el primer recurso para los alumnos con audífonos que fueron integrados en las clases ordinarias. La Dirección Provincial de Educación compró los primeros equipos de emisoras que se cedían a los centros, tanto públicos como concertados, en régimen de préstamo. Las profesoras del Servicio las llevaban a los centros, las instalaban y daban la formación básica para su uso al profesorado de los centros.

La intervención del servicio en educación primaria consistió en la realización de funciones de atención y asesoramiento técnico al profesorado de la capital y de la provincia, en la instalación y seguimiento de los equipos de FM y en el asesoramiento a las familias.

En pocos años, el perfil del alumnado sordo empieza a cambiar, como consecuencia de las mejoras técnicas, las operaciones de implante coclear que se empiezan a realizar, la detección temprana<sup>627</sup> y a la integración en primaria. Como consecuencia de ello, se produce una reducción del número de alumnos en FP, pues algunos empiezan a pasar a secundaria e incluso alguno llega al bachillerato.

La media de alumnado sordo, que requiere atención específica por parte del servicio, a partir de los años 90 es de unos 15 alumnos por curso. En estos años, además de las

---

<sup>627</sup> Valladolid es una ciudad pionera en realizar las pruebas de sordera a los niños en el momento del nacimiento en el Hospital Clínico de Valladolid ya en 1988, mientras que, por ejemplo, en otros se ha tardado más en hacerlo.

tareas habituales, hay que sumar nuevas ocupaciones que se habían generado como consecuencia del nuevo perfil de alumnos, tales como la rehabilitación de los implantados cocleares, la atención al alumnado con graves trastornos específicos de la comunicación: afasias, disfasias, etc. También, en estos años, hubo que actualizar el censo de alumnado sordo o con *deficiencia auditiva* y realizar un asesoramiento al profesorado como consecuencia de la nueva normativa: sobre las adaptaciones de acceso al currículo, nuevas formas de organización y metodologías favorecedoras del desarrollo de la comunicación en el aula, etc.

Desde la Dirección Provincial fue preciso organizar la coordinación entre todos los centros educativos que escolarizaban a alumnos con *deficiencia auditiva* para prever las necesidades de intérpretes de lenguaje de signos, el establecimiento de sistemas alternativos de comunicación, la coordinación con los EOEP, la determinación del tipo de intervención, la toma de decisiones sobre la orientación profesional y vocacional y la orientación a las familias y del control de emisoras de FM.

La detección de los alumnos se realizaba a través de los EOEP en los centros de educación infantil y primaria y de los orientadores en los centros de secundaria; una vez detectado un alumno *sordo* se elaboraba el correspondiente informe psicopedagógico en el que se determinaban las necesidades educativas que este planteaba y los apoyos que precisaba para una correcta escolarización. Cuando el centro no disponía de personal adecuado para atender al alumno que presentaba sordera se solicitaba la intervención del servicio.

### **7.2.2. Servicio de apoyo a alumnado con discapacidad visual (1986)**

En 1984, se crea en Valladolid la Asociación de Padres ASVAIN<sup>628</sup>, con el objetivo de demandar al MEC la integración de sus hijos *ciegos y deficientes visuales* en los centros ordinarios de su lugar de residencia.



Primeros maestros del MEC en equipo ONCE: Manuel Roldán y Eugenio Monsalve

En 1986, con el R.D. 334/85 recién aprobado, la Dirección Provincial de Educación de Valladolid, crea el Programa de Integración de los Alumnos Deficientes Visuales; para poder llevarlo a cabo, firma un Acuerdo Marco<sup>629</sup> con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) para la integración, en los centros



Alumno con discapacidad visual integrado en el CP "Alonso Berruguete"

---

<sup>628</sup> Asociación Vallisoletana de Alumnos Invidentes.

<sup>629</sup> Se puede ver en los anexos en el CD.



ordinarios de la ciudad, de los alumnos ciegos y deficientes visuales, que estaban en esos momentos acudiendo a los centros de la ONCE<sup>630</sup> diseminados por la geografía española.

En estos centros se impartían estudios correspondientes a los niveles de EGB, bachillerato y FP, en régimen de media pensión o internado, dependiendo de la localización geográfica del medio familiar. En el acuerdo firmado, colaboraba también el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) para atender a los niños en la etapa de la estimulación precoz de 0 a 3 años.

En marzo de 1986, se convocó un concurso de méritos para la provisión, en régimen de comisión de servicios, de dos plazas de profesores de apoyo itinerantes, con carácter experimental y por tres años. Así, en septiembre del curso 1986/87, comienzan a trabajar con 15 chicos integrados en 13 centros de la provincia<sup>631</sup>, el primer equipo de apoyo constituido por dos profesores del MEC, Manuel Roldán Riego y Eugenio Monsalvo Díez, una profesora de la ONCE, M<sup>a</sup> Teresa Tejero Álvarez y dos profesionales más de la ONCE, a tiempo parcial, una asistente social y una técnico de rehabilitación básica (TRB).

El objetivo principal de la actuación del equipo, tal y como nos cuenta Manolo Roldán, consistía en lo siguiente:

*Atender las necesidades educativas del alumno deficiente visual, asesorando a los diversos agentes de la comunidad implicados en el proceso educativo y facilitando las ayudas específicas derivadas de la deficiencia visual.*

---

<sup>630</sup> Había 5 centros para ciegos en toda España: Alicante, Barcelona, Madrid, Pontevedra y Sevilla.

<sup>631</sup> Los colegios de EGB "Pío del Río Hortega", "González Regueral", "La Milagrosa", "Patrocinio San José", "Giner de los Ríos", "El Salvador", "Hijas de Jesús", "Hnos. Maristas", "San Pío X", "Vicente Aleixandre", "Pozaldez" y los institutos "Núñez de Arce" y "Gómez Pereira" de Medina del Campo.

En ese mismo curso, se realiza en el CEP, el primer seminario de formación de profesores<sup>632</sup> sobre los alumnos ciegos y deficientes visuales, en el que participan como ponentes los profesionales del equipo multiprofesional de la ONCE de Madrid.

El recién creado equipo de Valladolid salía cada curso a realizar una formación específica para poder estar a la última en metodologías didácticas y tecnología para atender a este alumnado. Según nos cuenta Manolo Roldán:

*Fueron años muy ricos en formación, Eugenio y yo estuvimos en diferentes lugares, fuimos hasta Barcelona para conocer el Centro de Recursos per a Deficients Visuals.*

El equipo de apoyo a alumnos *ciegos y deficientes visuales* tenía encomendadas las siguientes funciones básicas:

- El apoyo educativo y personal a todos los niños *ciegos o deficientes visuales* que, con problemas graves de visión, no podían seguir el ritmo normal de clase.
- El asesoramiento y orientación al profesorado sobre el alumnado *deficiente visual* que estaba integrado.
- El perfeccionamiento y sensibilización de todos los profesionales que trabajaban directamente con los alumnos *ciegos o deficientes visuales*.
- La colaboración con los padres a través del contacto personal y mediante asociaciones.

Manolo Roldán recuerda:

*Los comienzos generaron dudas y recelos, por parte de los padres de los alumnos ciegos que iban a comenzar su escolarización en el sistema educativo ordinario porque sus hijos no fuesen debidamente atendidos, así como por parte de los padres de los alumnos videntes por si salían perjudicados, como consecuencia de la presencia en el aula de alumnos ciegos. Estos temores se fueron desvaneciendo y todos se beneficiaron del*

---

<sup>632</sup> Ver diseño del curso en los anexos del CD.

*sistema integrador, unos teniendo un modelo educativo normalizado y los otros aprendiendo de una escuela más abierta y flexible.*

El equipo hacía el apoyo a los alumnos integrados en los propios centros donde habían sido escolarizados. Como ya se ha dicho, los niños no escolarizados de 0 a 3 años eran atendidos por el Servicio de Atención Temprana del INSERSO; los alumnos de educación infantil y de edad escolar obligatoria, por los profesores del equipo; y el alumnado de etapas postobligatorias y universitarios, por los miembros del equipo pertenecientes a la ONCE.

Uno de los elementos de discrepancia entre el MEC y la ONCE siempre fue que la ONCE no quería dar apoyo a los alumnos plurideficientes pues, en opinión de Manolo Roldán:

*La ONCE siempre pensó que estos alumnos no les iban a votar y no iban a vender el cupón en un futuro, por lo tanto no les interesaban, sin embargo los miembros del MEC apoyados desde la Dirección Provincial por Salustiano Rodríguez, siempre apostamos por dar el apoyo a todo el alumnado siguiendo el espíritu de la LISMI y del R.D. del 85.*

Según Manolo Roldán, otra dificultad que se encontraron fue la resistencia de algún profesor a que estos alumnos estuvieran en sus clases:

*Fueron algunos profesores que pensaban que esto no era más que una moda de los socialistas y a los que nos costó mucho convencer que respondía a derechos de los alumnos.*

En los tres primeros años experimentales se hizo un gran esfuerzo divulgativo para dar a conocer al Equipo y cómo se estaba llevando a cabo la integración de ciegos y deficientes visuales. Salieron bastantes artículos en la prensa local, especialmente, en el Norte de Castilla<sup>633</sup> y en Radio Nacional.

---

<sup>633</sup> Son llamativos artículos del tipo “La vida secreta de los ciegos: la tecnología y el apoyo de especialistas permite a los niños invidentes vivir de forma casi normal”, de El Norte de Castilla de 5 de abril de 1990; “Manos que ven. La salida del recinto escolar favorece la integración”, de El Norte de

Paralelamente a la atención al alumnado se realizaba una escuela de padres en la que se desarrollaban actividades extraescolares en las que participaban padres, alumnos, profesores y personal de la ONCE. Se celebraba el carnaval, la navidad, una paella en el verano, se realizaban conciertos, etc. Fueron años de una dedicación enorme por parte de los profesionales, Manolo Roldán matiza:

*Solo nos faltaba vivir en la ONCE, pero estábamos voluntariamente, seguramente si hubieran sido destinos obligatorios no habría salido bien. Fue un tiempo de maduración personal y una experiencia muy gratificante; pasábamos en la ONCE tanto tiempo que la inspectora M<sup>a</sup> Teresa García Plaza tenía celos y quería que trasladásemos la sede a un colegio público, sin pensar en que allí teníamos todo el material para hacer las adaptaciones de los alumnos.*

En el curso 1989/90, vinieron a Valladolid profesores de Holanda y Portugal para conocer el programa de integración, en el marco del intercambio de experiencias del programa HELIOS, y mostraron un gran interés por cómo se desarrollaba la integración del alumnado con problemas de visión. Se visitaron, entre otros, el colegio público “Alonso Berruguete”.

En el curso 1991/92, con la LOGSE ya en vigor, el equipo trasladó su sede<sup>634</sup>, junto con la ONCE, a dependencias más modernas. La población escolar que ya atendía era de 43 alumnos de todas la etapas educativas (guarderías, preescolar, EGB, BUP, COU, FP y Universidad). La ONCE ponía a disposición del equipo dos profesores, los servicios de psicóloga, oftalmólogo, técnico de rehabilitación básica, instructor técnico, asistente social y bibliotecario.

El trabajo pedagógico se estructuró en tres niveles:

---

Castilla de 17 de marzo de 1991; o “Mi compañero de pupitre es ciego”, también de El Norte de Castilla de 16 de mayo de 1991. (Ver en el anexo del CD.).

<sup>634</sup> De la calle Muro 15, al Pasaje de la Marquesina en la calle Dos de Mayo 18.

- a) A los niños *ciegos* se les aportaba todo el material didáctico en Braille y en libros hablados. Se les facilitaba una máquina Perkins y todo el apoyo necesario para que realizasen la escolaridad como cualquier niño vidente. Si tenían restos visuales recibían el apoyo con ayudas ópticas especiales (lupas, telescopios, etc.).
- b) Con el profesorado coordinaban los programas de los alumnos, las adaptaciones curriculares, las adaptaciones del material necesario, la metodología adecuada del aula, la transcripción al Braille, la evaluación. Además, continuaron coordinando los cursos de formación en el CEP.
- c) Con los padres se desarrolló, básicamente, una labor de orientación encaminada a la participación en los centros escolares donde estaban escolarizados sus hijos.

El alumnado atendido por el servicio fue aumentando como podemos ver en el siguiente gráfico.

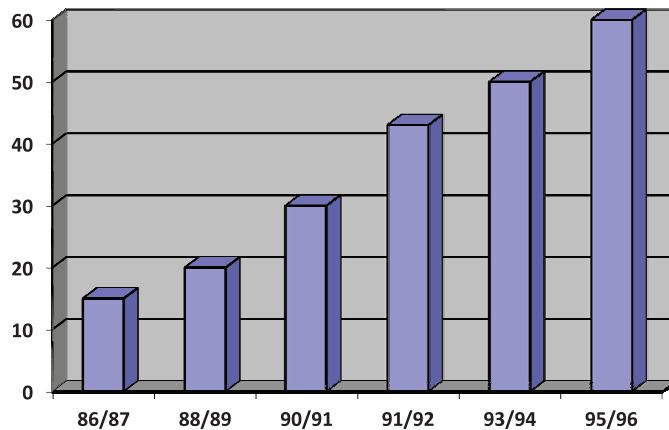


Gráfico nº 29: Evolución del número de alumnos atendidos por el servicio de apoyo a alumnado con discapacidad visual

Con motivo de los 15 años de funcionamiento del programa de integración de los alumnos ciegos y deficientes visuales, y con 138 atendidos a lo largo de todos estos años, se publica el número 1 de la *Revista Camino*, con una tirada de 500 ejemplares, en la que se recoge la historia de estos años<sup>635</sup>, las opiniones de profesores, padres, alumnos y responsables políticos.

*Los tiempos en los que las personas ciegas estudiaban en los colegios específicos han quedado relegados a los anecdotarios de la historia de la educación (...), lo que en principio parecía una utopía es hoy una realidad y la conveniencia de esta modalidad educativa ya no se cuestiona (Romero, 2001:9).*

En estos años, se consideraba que era preciso mejorar aún la eliminación de ciertas barreras arquitectónicas para favorecer la movilidad del alumnado y su nivel de autonomía dentro de los centros escolares, la adaptación y actualización de los recursos, la actualización de nuevas tecnologías y la formación del profesorado. Desde la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación se tenía previsto:

- Ampliar el servicio de apoyo<sup>636</sup>.
- Continuar con la formación del profesorado, especialmente de los especialistas de educación plástica y visual, educación artística y educación física.
- Adquirir software específico para deficiencia visual<sup>637</sup> y la compra en Estados Unidos del método “Caja de Luz”, herramienta de última generación para trabajar con niños de visión reducida.

---

<sup>635</sup> No se publicó ningún número más, según M. Roldán *por falta de apoyo económico*.

<sup>636</sup> Había sido necesario cambiarle la denominación por cuestiones administrativas para diferenciar este equipo de los psicopedagógicos, ya que los equipos psicopedagógicos se cubrían por concurso de traslados y los servicios se seguían cubriendo por profesionales de libre designación en comisión de servicios.

<sup>637</sup> “Visualpc” y “Kijkdoos”.

Como se puede comprobar eran tiempos en los que cualquier material que se descubría parecía útil, todo estaba por aprender, desde cómo enseñar plástica a un *ciego* o cómo jugar con él al baloncesto.

Noelia Sánchez Álvarez, una de alumna con discapacidad visual que ha aportado su testimonio para esta tesis, nos cuenta:

*Yo, como estudiante, siempre en centros públicos y en enseñanza integrada, valoro de forma muy positiva a este equipo por el apoyo que he recibido. Lo califico como "lazos de unión" entre los profesores-tutores y el alumno ciego, ya que con sus conocimientos y experiencia indican, tanto a los profesores como a los alumnos, como sacar el mejor partido de sus conocimientos<sup>638</sup>.*

### **7.2.3. Servicio de apoyo a los problemas de conducta (1987)**

En la normativa que constituía el marco legal de la integración se hacían alusiones frecuentes a los alumnos *inadaptados*, de tal forma que la dirección provincial de Valladolid constataba que no tenían infraestructura técnica ni servicios de apoyo adecuados para atender a este alumnado. Las alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar, en los comienzos de la integración, constituían uno de los aspectos que, conjuntamente con el aprendizaje, suscitaban mayor preocupación entre los profesores de las diferentes etapas educativas. Una preocupación fundamentada en los datos y que ponía de manifiesto la insuficiente atención que dichas necesidades tenían en estos momentos.

Los alumnos con alteraciones del comportamiento presentaban necesidades educativas especiales que no eran atendidos o se atendían de forma muy diversa: en las aulas de apoyo de pedagogía terapéutica o en las de educación

---

<sup>638</sup> Ver en los anexos del CD el artículo de Noelia en la *Revista Camino*.



compensatoria. Este descontrol era debido a que no estaban incluidos en las categorías que les hacían susceptibles de atención especial, a pesar de la repercusión que generaban sus conductas afectando de forma grave a su desarrollo saludable en el ámbito escolar, acentuando la conflictividad y provocando un notable deterioro de la convivencia en la comunidad escolar así como, generando elementos disfuncionales en la interacción familiar, en la salud física y mental de los padres y en la relación familia-centro educativo y, social, convirtiéndose en un aspecto de claro riesgo social.

Su adecuada atención se convirtió, por tanto, en una prioridad y en uno de los elementos claves para una intervención educativa de calidad. Una intervención que presentara tanto estrategias colectivas como de atención individualizada.

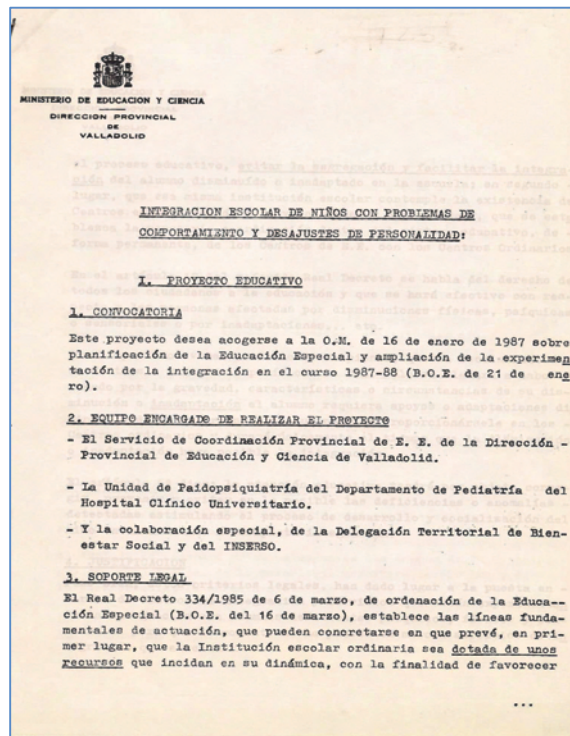
En estos años, identificar a la población escolar que pudiera considerarse problemática, seguía siendo complicado, destacando la poca claridad en dicha identificación y los criterios subjetivos que primaban en la misma. Se consideraba muy amplio el concepto de *inadaptación* que se identificaba con las siguientes características<sup>639</sup>:

- a) Alumnos que por razones ambientales, principalmente, presentaban niveles de inadaptación escolar y social, significativamente superiores a la normalidad estadística. En los manuales del momento venían identificados con denominaciones de conducta disruptiva, alteraciones emocionales, caracteriopatías, comportamiento antisocial, etc.
- b) La prevalencia se situaba aproximadamente en torno al 0.5% de la población en edad escolar (de 5 a 14 años).
- c) Estos alumnos sufren, en mayor medida que cualquier otro con necesidades educativas especiales, una escasa aceptabilidad social y, por consiguiente, están sometidos a una elevada intolerancia ambiental, hasta el punto de que, prácticamente en el 100% de los

---

<sup>639</sup> Plan de Actuación de la Unidad de Programas Educativos del curso 87/88.

- casos, los responsables de los centros manifiestan sin ambages ni disimulos que su objetivo es “quitárselos de encima” (aduciendo como argumento el derecho que tienen los profesores y el resto que los alumnos “no problemáticos” tienen derecho a no ser perturbados en el desempeño de sus funciones y en el desarrollo de las actividades escolares habituales).
- d) La gravedad de los problemas de adaptación se define en relación inversa a su especificidad situacional y/o temporal (esto es, el problema se considerará tanto más grave cuanto más generalizado se halle en distintos escenarios y momentos), y en función de los intentos (informales o planificados) de solución fracasados.
- e) Los problemas de adaptación no se dan a la vez que otros posibles déficits en las esferas cognitiva, motriz o sensorial de la persona.



Ante este panorama, los responsables provinciales consideraron que este alumnado necesitaba una atención psicológica y educativa especial que posibilitara su plena integración en el medio escolar ordinario, por lo que, el *Servicio de Apoyo a Alumnos con Alteraciones del Comportamiento* empezó a funcionar en Valladolid, en el año 1987, de manera pionera y única en toda España.

Paralelamente, el 10 de marzo de 1987, el coordinador provincial de educación especial, Salustiano Rodríguez, junto con las psiquiatras del Hospital Clínico Universitario, M<sup>a</sup> Ángeles Baixauli y M<sup>a</sup> Asunción Bartolomé, hacen el primer proyecto para experimentar, a lo largo de tres cursos, la *Integración escolar de niños con problemas de comportamiento y desajustes de personalidad*.

Según nos relata Inés Monjas Casares<sup>640</sup>:

*Fue una idea de Salustiano Rodríguez. Él fue el que se planteó qué hacer con los alumnos que no entraban ni en los colegios ordinarios ni en los centros específicos de educación especial pues sus conductas y su nivel cognitivo se lo impedían.*

Así que éste contacta con los psicólogos Benito Arias Martínez<sup>641</sup> e Inés Monjas Casares, con la que ya había trabajado en Boecillo y montan el *Servicio de Modificación de Conducta*. Dice Inés:

*Empezamos desde cero, fuimos pioneros, todo lo fuimos construyendo nosotros mezclando los principios de psicología conductual en la que era experto Benito y*

---

<sup>640</sup> Maestra y licenciada y doctora en Psicología por la Universidad de Salamanca; fue miembro del Servicio de Conducta de Valladolid de 1987 a 1993 y en la actualidad, es profesora titular del Departamento de Psicología en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Se puede ver su currículum en los anexos del CD.

<sup>641</sup> Maestro, licenciado y doctor en Psicología. En la actualidad profesor titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid. Coautor de la evaluación de la integración escolar en Valladolid y autor de numerosas publicaciones.

*la experiencia mía, más flexible, procedente del centro específico.*

El número de demandas de intervención y de alumnos creció enseguida por lo que el segundo año, curso 1988/89, se decide ampliar el servicio y entra a formar parte del mismo una maestra, recién llegada de Burgos y especializada en autismo, Matilde Martín Rodríguez<sup>642</sup> que nos cuenta:

*Inés y Benito hacían los diagnósticos, los planes de intervención, la coordinación con el profesorado, con las psiquiatras, etc. y yo me encargaba de la intervención directa con los alumnos. Empezamos en el parvulario de M<sup>a</sup> de Molina y pasamos por muchas sedes desde el C.P. Miguel Íscar, el C.P. Rosa Chacel, el C.P. Gonzalo de Córdoba, al C.P. M<sup>a</sup> de Molina, entre otros. También recuerdo que fuimos a un aula del colegio público José María Gutiérrez del Castillo. Los chicos que atendíamos eran tan complicados que incluso hubo un caso para el que le tuve que pedir a Salus que me enviara ayuda de un hombre fuerte que le pudiera reducir ya que éste me había dislocado un brazo; buscaron la colaboración de un voluntario ex recluso, que hizo esa labor.*

Inés también recuerda todos estos cambios de sede:

*Incluso en algún momento entre traslado y traslado no teníamos sede y utilizábamos el coche de oficina, allí llevábamos el material y nos fuimos apañando, en alguna ocasión llegamos a estar así hasta doce días.*

Encaminaron sus actuaciones hacia la intervención con los alumnos escolarizados en la red educativa provincial que presentaban alteraciones en su comportamiento escolar, con el fin de modificar dicho comportamiento y permitir el desarrollo adecuado de su escolaridad. Sin embargo la realidad es que se encontraron con que muchos de estos alumnos estaban desescolarizados. Según Inés:

---

<sup>642</sup> Maestra del servicio que ha permanecido en él desde su creación hasta que se ha jubilado en junio de 2013.

*Molestaban, se iban del centro y ya apenas volvían pues allí nadie sabía qué hacer con ellos hasta que, finalmente, desaparecían de escena.*

Matilde recuerda de estas situaciones:

*Cuando entré tuve dos casos de niños desescolarizados, uno era, simplemente, un chaval con disfasia que no se podía comunicar y, el otro, un niño con graves problemas de tipo ambiental; ambos desarrollaron una gran agresividad y no obtenían respuesta escolar. Había chicos tan complicados que no podían estar escolarizados, Inés y Benito organizaban la actuación y yo trabajaba directamente en el aula con ellos, pero luego para que generalizaran las conductas aprendidas los acompañaba a los colegios.*

En el servicio empezaron a darse cuenta de que tenían que cambiar el modelo, que era más favorable para los chicos trabajar en sus propios centros y evitar situaciones marginales que no siempre conducían a la generalización de las nuevas conductas aprendidas. Por eso experimentaron que, únicamente, Matilde se quedara en el aula e Inés y Benito fueran a los centros a trabajar en los contextos reales. Recuerda Matilde:

*No podíamos desarraigar a los alumnos de su entorno, por eso decidimos que nos debíamos desplazar nosotros a los centros en los que estaban los niños y que el terapeuta se convirtiera en un modelo a seguir, tanto para el alumno como para los profesores.*

De esta manera intuitiva, pues eran los únicos profesionales de España trabajando así, fueron perfilando su plan de actuación y tanto Matilde como Inés se muestran muy satisfechas de su labor, por lo que Matilde nos dice que se integraron gracias a ellos. E Inés ratifica:

*Hubo chicos que salieron adelante porque este servicio existía, sino, no hubieran podido escolarizarse.*

Inés y Benito contactan con el Servicio de Psiquiatría Infantojuvenil del Hospital Clínico y las psiquiatras Bartolomé,

Basauli y Ballesteros se brindan, una vez más, a coordinarse con un servicio educativo realizando sesiones clínicas de trabajo que permitían a todos los profesionales una visión multidisciplinar de los casos atendidos.

El servicio, finalmente, llegó a ubicarse en una sede grande y duradera en el centro específico de educación especial Número 1, donde tuvieron su primer aula con cámara de Gessell. Según Matilde, *por fin tuvimos una sede y un aula en buenas condiciones.*

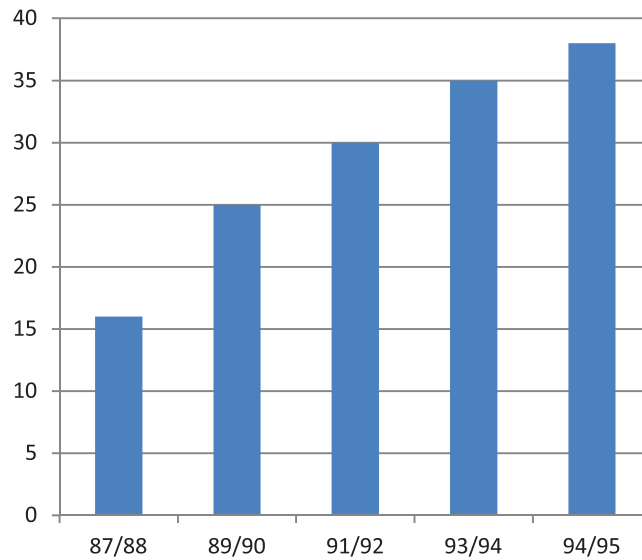
El servicio dependía de la Unidad de Programas Educativos y se configuró como un recurso externo a los centros educativos con los siguientes pilares básicos que le daban solvencia y, gracias a los cuales, empezaban a obtener resultados positivos:

- una atención multiprofesional basada en la atención a los niños en la escuela;
- una atención a los padres, desde la escuela de padres;
- la coordinación con psiquiatría infantil; y,
- un programa científico de fondo que les obligaba a la permanente evaluación de su actuación.

El número de demandas empezó a crecer por lo que fue preciso ampliar el servicio al que entró Jesús Bernal<sup>643</sup> que ya lo conocía pues había hecho una sustitución en el mismo en 1988. Para hacernos una idea de cómo evolucionaron las peticiones de los centros para que el servicio interviniese veamos el siguiente cuadro.

---

<sup>643</sup> Maestro que continúa actualmente en el ahora reconvertido Equipo de Atención al Alumnado con Trastornos de Conducta, creado por Orden EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta en Castilla y León.



*Gráfico n° 30: Evolución del número de alumnos atendidos por el servicio de conducta entre 1987 y 1995*

En pocos años, el servicio se amplió hasta llegar a tener 5 profesores especialistas<sup>644</sup> en pedagogía terapéutica y un aula de tratamiento con el objetivo de atender, en períodos concretos, a los alumnos que presentaban graves alteraciones del comportamiento. La intervención en este aula era para llevar a cabo un control estimular en un ámbito restringido para adquirir determinados repertorios conductuales que posteriormente pudieran generalizar en la vida ordinaria. También empezaron a realizar, sistemáticamente, una escuela de padres para enseñarles instrumentos básicos de manejo conductual y estrategias para reducir los sentimientos negativos y la ansiedad generada por las alteraciones comportamentales de sus hijos.

Poco a poco, también, se fueron incorporando en la coordinación diferentes instituciones y organismos como los Servicios de Protección a la Infancia, los Centros de Acción

---

<sup>644</sup> Además de Matilde Martín y Jesús Bernal, entraron a formar parte del mismo José Ignacio Recio, Concepción Villanueva y M<sup>ra</sup> Teresa San Luis.



Social de los Ayuntamientos y de la Diputación Provincial, el Equipo Técnico del Juzgado de Menores, el Voluntariado Social, etc.

Y, el modelo de intervención con el alumnado con alteraciones del comportamiento se fue perfilando hasta basarse en los siguientes principios de actuación:

- Atender a todo tipo de centros, públicos, concertados o privados a pesar de los distintos horarios y sistemas de organización y a todas las etapas educativas, desde infantil hasta la secundaria de toda la provincia.
- Realizar una intervención directa con el alumnado, el profesorado y los padres.
- Realizar una labor de coordinación con tutores, profesores de apoyo, equipos de profesores y equipos psicopedagógicos por una parte y, por otra, con profesionales de otras administraciones locales, provinciales o autonómicas: psiquiatras infanto-juveniles del SACYL, técnicos de los Servicios de Protección a la Infancia, de los Centros de Acción Social, de los programas de apoyo a familias....
- Actuar con los alumnos a demanda de los centros; atender inmediatamente las situaciones urgentes, de crisis, de crispación tanto de adultos como de alumnos, para evitar, en lo posible, tensión y añadida dificultad para la futura intervención.
- Adaptar el horario del servicio a las diferentes situaciones laborales de los padres para poder realizar con ellos entrevistas, trabajo en grupo y escuela de padres.

El servicio, en 1995, consideró que para poder realizar su tarea, en esos momentos, debía de clarificar quiénes eran los alumnos que se consideraban con alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar, por lo que, en su *Memoria Anual de 1995*, explican que el concepto “alteraciones del comportamiento” tenía diferentes connotaciones, dependiendo del ámbito y de las personas que lo abordaran, no existiendo una definición generalmente aceptada, ni un consenso suficientemente delimitado. Dicen que, en general, solían relacionarse variables como conductas disruptivas,

violencia, trastornos mentales y de la conducta, etc., como elementos que interactuaban entre sí, provocando que determinado alumnado manifestase comportamientos desajustados que deterioraban la convivencia en los centros y en el medio socio-familiar. Se hace una clara distinción entre los problemas puramente disciplinarios y los trastornos del comportamiento y de la personalidad y agrupan al alumnado con alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar en dos bloques:

- Alumnos con “problemas de conducta” cuyo comportamiento, a criterio del profesorado, es el que no se ajustaba a la norma escolar debido, fundamentalmente, a disfunciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, a situaciones de desventaja social y, en ocasiones, a procesos de marginalidad. Estos alumnos podían presentar al mismo tiempo un trastorno del comportamiento.
- Alumnos con “trastornos del comportamiento”, eran los que presentaban conductas clasificables en las categorías diagnósticas utilizadas habitualmente en Psiquiatría de la Infancia y de la Adolescencia.

Todos estos alumnos eran considerados con necesidades educativas especiales y la intervención con los primeros se coordinaba con los programas de compensación educativa, dada su situación de desventaja como consecuencia de desfase escolar, circunstancias socio-familiares, etc. y las actuaciones que se abordaban eran sociales y pedagógicas, directamente relacionadas con el desarrollo curricular individualizado, la organización del centro educativo y la formación pedagógica del profesorado. La intervención con los segundos, trastornos del comportamiento, por presentar necesidades asociadas a características de deficiencia y/o discapacidad de la personalidad, aunque sin obviar los aspectos socio-familiar y escolar, está claramente incluida en el ámbito de la educación especial y de la atención médica precisa.

La trayectoria de este servicio, en la segunda mitad de la década de los 90, se reconvierte hacia una intervención global e individual. El objetivo de la intervención global fue el de

intervenir desde la prevención, la terapia contemplando excesos y déficits comportamentales, trabajando las habilidades sociales, con intervenciones orientadas a la resolución de conflictos interpersonales, desarrollando habilidades individuales y poniendo en marcha experiencias de mediación, con actuaciones en el terreno de las adaptaciones curriculares y de la compensación educativa; y, desde una perspectiva individual, se diseñaron intervenciones que tuvieran en cuenta al alumno y su contexto, con actuaciones en el ámbito escolar, personal, familiar, médico y social.

Un dato muy significativo es, que este servicio, siempre fue muy demandado para formar a otros profesionales pues eran los únicos existentes. Entre los numerosos cursos de formación en los que han participado destacamos, únicamente, los fundamentales de la etapa que se estudia en esta tesis:

- Las Primeras Jornadas Castellano-Leonesas sobre Alteraciones del Comportamiento en Ambientes Educativos. Organizado por Servicio de Problemas de conducta, CEP y Junta de Castilla y León, celebradas en Valladolid, en mayo de 1988.
- El Simposio Internacional sobre Problemas de Conducta en el Aula. Organizado por la Dirección Provincial del MEC de Asturias y Programa europeo Helios. Que se desarrolló en Oviedo en 1990. Y en el que Benito Arias e Inés Monjas presentaron dos ponencias: "Estructura y funcionamiento del servicio de Apoyo a alumnos con problemas de conducta" y "Habilidades Sociales y Problemas de Conducta".
- Cursos de formación a profesorado sobre "Problemas de Conducta", organizados por el CEP y desarrollados en Valladolid todos los cursos, desde 1987/88 hasta 1992/95.

Se impartieron cursos a la Escuela de Padres y a Grupos de Entrenamiento para padres de alumnos con graves problemas de comportamiento y/o desajustes de la personalidad; estos fueron organizados por el Servicio de Conducta y la Dirección Provincial de Educación. Se desarrollaron, en Valladolid, desde 1987 hasta 1993.

Como valoración final, podemos poner la opinión de Emma González, que considera que lo importante de este servicio ha sido que los profesionales hacían intervención directa con el alumnado y que las vacantes de estos profesionales no se han ocupado por concurso de traslados, sino en comisión de servicios lo que ha permitido a la Administración seleccionarlos de acuerdo a criterios de cualificación.

*Nacieron como "equipo de conducta" lo cual implicaba un concepto de diagnóstico y orientación, pero no de intervención directa con los alumnos. Por eso yo lo cambié a "servicio de comportamiento" pues así todos los profesionales trabajaban directamente con el alumnado, los profesores y los padres; para hacer las valoraciones diagnósticas ya estaban los psicopedagogos, aquí lo que necesitábamos eran PT.*

### **7.3. EL CONVENIO ENTRE MEC, JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN, DIPUTACIÓN PROVINCIAL Y AYUNTAMIENTO DE VALLADOLID PARA LA ATENCIÓN TEMPRANA Y LA INTEGRACIÓN (1986)**

El 24 de noviembre de 1986, se suscribió un convenio<sup>645</sup> entre el MEC, la Junta Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid para comenzar el programa de atención temprana e integración en centros de educación infantil de niños con alguna *deficiencia*.

Lo firman José María Maravall Herrero, Ministro de Educación, Antonio Arauco González, Consejero de Bienestar Social de la Junta de Castilla y León, Francisco Delgado Marqués, Presidente de la Diputación Provincial y Tomás Rodríguez Bolaños, Alcalde de Valladolid y acuerdan

---

<sup>645</sup> Resolución de 1 de abril de 1987, de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad al Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, la Junta de Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid, para comenzar el programa de atención temprana e integración en centros de educación infantil de niños con alguna deficiencia. Aparecen los centros participantes.

establecer un convenio para el desarrollo planificado de la atención temprana y la integración de los niños con discapacidad en centros ordinarios de educación infantil (escuelas infantiles) en Valladolid, así como la coordinación con los programas de integración establecidos por el MEC para los centros de preescolar y EGB.

Los centros que se seleccionaron para participar en el programa fueron los siguientes.

*Tabla nº 69: Centros de Valladolid participantes en atención temprana e integración en 1986*

<b>Organismo del que depende</b>	<b>Centro</b>
Dirección Territorial de Bienestar Social de la Junta de CyL	E.I. "Amanecer"
	E.I. "Ntra. Sra. de San Lorenzo"
Diputación Provincial	E.I. "Casa Cuna"
Ayuntamiento de Valladolid	E.I. "El Globo"
	E.I. "La Cometa"
Dirección Provincial del MEC	C.P. "Gonzalo de Berceo"

Para conseguir una mayor coordinación y coherencia en el desarrollo de la integración, se constituyó una Comisión para el seguimiento del programa formada por representantes de todos los organismos implicados más un representante de la Subdirección General de Educación Especial. Su objetivo fue fijar los objetivos principales del programa y aprobar un Plan de trabajo, velar por el cumplimiento de los acuerdos, evaluar el desarrollo de los mismos, favorecer la coordinación entre el programa de integración en los centros de educación infantil y el programa que el MEC desarrollaba en los centros de EGB y hacer una memoria anual para todas las entidades.

Para llevar a cabo este proyecto suscribieron que el MEC proporcionaría la colaboración de un equipo multiprofesional

específico para la atención temprana de los niños con *deficiencias* integrados en escuelas infantiles. Este equipo realizaría la valoración, el diagnóstico, la orientación y el tratamiento de los niños y la orientación de los padres, los educadores y los centros que se seleccionaron. Estaba formado por un psicólogo, un pedagogo, un logopeda y un asistente social; además, el MEC se encargaba del mobiliario, material, gastos de funcionamiento, formación específica del personal de las escuelas infantiles y del asesoramiento de los centros sobre material escolar.

La Consejería de Bienestar Social asignó al programa los siguientes recursos: un director del programa; los locales y gastos de mantenimiento de la sede del equipo y la cantidad presupuestada de los centros de educación infantil, dependientes de la Junta. La Diputación Provincial asignó 200.000 pesetas al año para gastos de material didáctico, desplazamientos y perfeccionamiento del profesorado. Y el Ayuntamiento de Valladolid se comprometió, a establecer un programa de actuación con los equipos que actuaban en el ámbito municipal y a la financiación que se incluyese en los Presupuestos del Ayuntamiento para la enseñanza especial que, como mínimo, debía de ser igual a la establecida por la Diputación.

Finalmente, los centros se comprometieron a atender, al menos, a un alumno con discapacidad por cada quince alumnos.

Santiago Esteban Frades, era en este año en que se firmó el convenio, el director del C.P. "Gonzalo de Berceo" y recuerda de esos momentos:

*Habíamos acogido a los niños de 3 años en un programa experimental, era la primera vez que se daba esta circunstancia en un centro público y ello supuso un esfuerzo mental y cultural para el profesorado de preescolar. Entonces, acogerse además a la experiencia de integración propició al principio una gran resistencia de las maestras, pero hubo dos: Celerina Arroyo y Rosa Esteban, que comprendieron que era necesario hacer la integración y convencieron al resto*

*de compañeras de que podía ser una experiencia positiva, enriquecedora y posible. Y, realmente, así fue.*

El convenio se renovaba automáticamente cada año, hasta un plazo de cinco, salvo denuncia de alguna de las partes. Este convenio ha estado en vigor hasta los años 2000 y la autora de esta tesis ha formado parte de la Comisión de seguimiento cuando ya, todos los centros de educación infantil y todos los centros educativos formaban parte del programa. Fue una situación pionera para esta ciudad en la que se implicaron diferentes organismos que asumieron las líneas de actuación que la sociedad estaba demandando.

#### **7.4. LAS EXPERIENCIAS PIONERAS DE INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (1987)**

Hay que tener en cuenta que, antes de que la integración empezase en la educación secundaria con carácter experimental, lo que ocurriría en el curso 1992/93, como veremos más adelante, en Valladolid ya existían unos institutos que la habían puesto en funcionamiento. Por un lado nos encontramos con un grupo de institutos que intentan dar una respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva y, por otro, a los alumnos con discapacidad intelectual. Estos son:

- Instituto de Formación Profesional “Galileo”, ubicado en el Barrio de Los Pajarillos Altos. Este centro oferta a su alumnado las ramas de Electrónica, Automoción y Administrativo para la FP1 y Electrónica de Comunicaciones, Automoción, Informática de Gestión y Equipos de Informática, para la FP2.
- Instituto de Formación Profesional “Ramón y Cajal”, ubicado en el Barrio de Delicias que oferta a su alumnado las ramas de Administrativo, Química, Peluquería y Estética y Auxiliar de Clínica para la FP1 y las mismas, más Contable, Análisis Clínicos y Anatomía Patológica de FP2.
- Instituto “Politécnico” de Valladolid, ubicado en la zona centro de la ciudad que oferta a su alumnado las



ramas de Electricidad, Electrónica, Delineación y Mecánica.

Estos institutos respondieron a la llamada de la Administración que recogió la necesidad de los padres del alumnado *sordo* de escolarizar a sus hijos en centros que les permitieran aprender un oficio una vez que salían del centro específico de *sordos* “Obra Social Santuario”.

En las entrevistas mantenidas con Purificación Matute Álvarez y Ángel Conde Fuentes<sup>646</sup>, miembros del equipo directivo del instituto “Ramón y Cajal” en los años previos a la integración escolar reglada, nos cuentan como este instituto empezó la experiencia en 1987 con la integración de alumnos *sordos*. Ángel nos explica:

*Teníamos 1.800 alumnos y se integraron 5 alumnos sordos que hacían Química, pues este fue el Departamento más sensible a la hora de trabajar con ellos; me aposté el bigote a que lograban integrarse y terminar sus estudios y, afortunadamente, tuve que afeitármelo pues los chicos estaban totalmente integrados.*

Tanto Purificación como Ángel consideran que:

*La integración de alumnado sordo fue una experiencia interesante y se logró absolutamente; contamos con el apoyo de una intérprete de lengua de signos, que, además, enseñó signos a todo el profesorado; fue fácil, después tuvimos chicos en más ramas de la FP1, en Peluquería y Estética y, alguno menos, en Administrativo. La integración de este alumnado se logró por la enorme sensibilidad que demostró el profesorado.*

Estos miembros del equipo directivo de un claustro de unos 120 profesores consideran que la integración del alumnado *sordo* fue fácil, sin embargo creen que su verdadero logro y, en lo que realmente fueron pioneros, fue en la

---

<sup>646</sup> Directora del IES Ramón y Cajal de 1984 a 1994 y posteriormente, Inspectora de Educación y Jefe de Estudios de mismo instituto y en las mismas fechas, respectivamente.

integración del alumnado con algún tipo de discapacidad intelectual que no estaba diagnosticado y alumnado perteneciente a minorías, bien de etnia gitana o bien desfavorecidos sociales.

Están convencidos de que si estos chicos hubieran sido diagnosticados por los equipos de orientación hubieran comprobado que más de uno presentaba necesidades educativas especiales. Para atenderlos contaban con ayudas externas como la que les prestó Eudoxio de Anta orientándoles sobre metodología, cómo tratar a las familias y las particularidades de estos chicos.

En el instituto, el 80% del alumnado no tenía graduado escolar, *eran los fracasados que no podían ir a BUP, desechados para la FP*, así que, afrontaron el reto pues pensaron que lo contrario era fracasar profesionalmente. Así, decidieron dar soluciones a estos chicos que si no hubieran sido unos marginales y delincuentes y que llegaban con enormes déficits tanto curriculares, como emocionales pues no se creían capaces de conseguir nada y necesitaban elevar sus niveles de conocimientos y de autoestima.

Ángel y Purificación suponen que se dieron varias circunstancias que facilitaron el proceso de integración: una, fue la organización de los horarios de los alumnos con arreglo a sus necesidades, aspecto que fue autorizado por la inspección; otra, que muchos profesores estaban absolutamente implicados en el proceso y, otra, que llevaron a cabo una estructura organizativa del centro innovadora, pues se anticiparon a la LOGSE al contar con jefes de los departamentos, departamento de orientación, tutorías dentro del horario lectivo...

*Éramos unos iluminados, funcionábamos a base de voluntarismo puro y duro y nos anticipamos al programa de educación compensatoria y a los Programas de Cualificación Profesional Inicial.*

A partir de 1988, pusieron en marcha otra experiencia con alumnado que venía a FP2 desde 2º de BUP y que no conseguían superarlo. Se encontraron con un grupo de alumnos difíciles de sacar adelante, por lo que hicieron una FP

Adaptada de dos años, en lugar de tres, solo con las asignaturas propias de la FP. Este sistema después lo reguló el MEC, pero ellos, junto a los institutos “Galileo” y “Rondilla”, fueron los pioneros. También hubo alguna experiencia aislada en los institutos “Juan de Herrera” y “La Merced”.

*La Dirección Provincial de Educación también nos apoyó cuando decidimos alargar la escolarización del alumnado hasta los 16 años, antes de que la LOGSE entrara en vigor. Con todas estas medidas conseguimos cambiar la imagen de marginales que teníamos en el barrio y que la FP, aunque seguía siendo un sistema segregado, fuera integrando, cada año a más chicos en el mundo laboral, después de conseguir la titulación. En el 93, conseguíamos un 80% de graduados y cuando empezamos en los 80, solo conseguíamos un 20%; logramos invertir las cifras.*

Así mismo, se organizó una formación profesional adaptada que empezó a escolarizar a los primeros alumnos con discapacidad intelectual ligera y límite y con discapacidades asociadas que no podían seguir la formación profesional ordinaria. La primera experiencia se realizó en el Barrio de Delicias en la sección del instituto “Juan de Herrera” ubicada en un centro colindante que se llamó Instituto de Formación Profesional Adaptada “Luis Vives”.

Para poder cursar esta FP, se establecieron unos criterios de selección que consistieron en que el alumnado debía de haber terminado la EGB, tenían que tener los 16 años cumplidos y un informe de los equipos de orientación del MEC que así lo recomendara. Estos alumnos cursaban estudios de FP1 y contaban con profesorado de apoyo, adaptaciones curriculares y, con lo que llamaban, “ampliaciones temporales académicas” que consistían en alargar en un curso el programa de la FP1.

## **7.5. EL RESPALDO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Como hemos visto, el estilo de trabajo que llevaban a cabo los SOEV no era el adecuado para los momentos que se

avicinaban, pues no era un modelo pensado para potenciar la integración escolar, ni para determinar las necesidades educativas especiales del alumnado ya que las funciones que les asignaba la norma y el tipo de trabajo que desarrollaban, que se observa en las memorias anuales, no servía ahora de una manera directa.

Por lo tanto, el modelo de orientación tenía que cambiar aunque la necesidad de seguir haciendo diagnósticos era real, ya que era preciso tener un censo claro de alumnado con discapacidad que permitiera tomar decisiones adecuadas de política educativa.

Así en 1980, el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes realiza los primeros intentos de creación de una estructura encargada del diagnóstico y la clasificación de los *deficientes* y lo regula a través de una Orden Ministerial<sup>647</sup> en la que considera necesario que existan equipos de carácter multiprofesional que atiendan a esta necesidad.

### **7.5.1. Los equipos multiprofesionales (1982)**

En la realidad, los equipos multiprofesionales no quedaron claramente definidos hasta el impulso de la LISMI y la publicación de una la orden ministerial<sup>648</sup>, que reguló la composición de los mismos, sus funciones y su dependencia del INEE, como ya hemos visto. En ella, se los consideró un instrumento que debía de contribuir, desde aspectos multidisciplinarios, a un mejor desarrollo del proceso educativo, orientando su actuación a los principios de individualización e integración educativas, en un ámbito territorial determinado.

Se encargó a los Directores Provinciales que cuidasen de que los equipos multiprofesionales mantuvieran la oportuna

---

<sup>647</sup> Orden de 25 de junio de 1980 de desarrollo, organización y funciones del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

<sup>648</sup> Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, en la que se reguló la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del INEE.

colaboración con el SOEV, el Instituto de Psicología Aplicada y Orientación Escolar y cuantas instituciones y organismos de la Administración realizasen funciones orientadas al conocimiento y atención de los problemas de los *disminuidos*.

Los equipos se constituyeron con los siguientes profesionales: dos licenciados en pedagogía, dos en psicología, uno en medicina, dos asistentes sociales y un auxiliar administrativo. Además, en cada equipo multiprofesional, existía un coordinador que mantenía una relación directa y permanente con el inspector ponente provincial de educación especial.

Los equipos tenían que articular su funcionamiento a través de las inspecciones de educación básica, de formación profesional y de bachillerato en el ámbito de sus respectivas competencias. En el MEC había una Comisión integrada por el director y secretario general del INEE, un inspector central de EGB; un inspector central de formación profesional; un inspector central de bachillerato y un jefe de sección del INEE, con las siguientes funciones:

- Establecer las líneas básicas de actuación de los equipos multiprofesionales.
- Aprobar y, en su caso, ordenar las correcciones pertinentes de los planes de actuación de los equipos.
- Ejercer el superior control y coordinar las actividades que desarrollasen los equipos.

En 1985, los SOEV convivían con los equipos multiprofesionales y, en Valladolid, eran coordinados, los primeros por Juan Antonio Elices y los segundos por Águeda Maeso Sánchez-Bermejo. Cuenta Salustiano Rodríguez que cuando él llegó por primera vez a la Dirección Provincial como coordinador de la educación especial y de los equipos de orientación:

*Me ubicaron en un pupitre, en medio de un enorme despacho que ambos colectivos compartían, los SOEV y los multis, como habitualmente se les denominaba; ambos tenían planteamientos profesionales encontrados, ya que los primeros eran funcionarios y los segundos, personal laboral y con cometidos*

*filosóficamente diferentes. Los SOEV eran los psicólogos del sistema educativo, mientras que los multís eran los que venían al sistema para poner en marcha la integración escolar, sus funciones eran completamente diferentes. Además, los SOEV contaban con el apoyo de la inspección educativa y los multís, no.*

No olvidemos que los SOEV se gestan a raíz de la filosofía de la LGE, que señalaba que la orientación educativa y profesional se debía de dar a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales. Y, por tanto, es evidente que una de las razones principales por las que se crearon los equipos multiprofesionales fue la de dar respuesta al alumnado con discapacidad.

Ambos tipos de equipos se mantuvieron con sus funciones y estructura hasta la llegada de la LOGSE, pero como las orientaciones y la realidad educativa fueron cambiando, la ley señaló nuevos cometidos a la orientación que obligaron a su reconversión en Equipos Psicopedagógicos como veremos más adelante.

En 1991, ya con la LOGSE en vigor, quedaban en Valladolid, cinco SOEV, tres ubicados en la capital y compuestos por cuatro miembros cada uno y dos en la zona rural formados por dos personas cada uno (pedagogos y psicólogos); siete equipos multiprofesionales, constituidos por pedagogo, psicólogo y asistente social; tres equipos de atención temprana compuestos por pedagogo, psicólogo, asistente social y logopeda; y un equipo específico para atender a los *deficientes motóricos*.

### **7.5.2. Los PIPOES o SAPOES (1988)**

Como hemos visto, durante los cursos 1988/89, 1989/90, 90/91 y 1991/92, el MEC realizó convocatorias de Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa con carácter

experimental, mediante órdenes ministeriales<sup>649</sup>. Su objetivo fue el desarrollo de la orientación educativa, como elemento esencial de la mejora de la calidad de la enseñanza, con una oferta curricular más rica y diversificada, impulsando a que todos los centros, de forma paulatina, desarrollaran con garantías actividades orientadoras.

Estas convocatorias iban destinadas a centros públicos o concertados de EGB que tuvieran más de 16 unidades, que fueran centros de integración, de reforma experimental del ciclo superior y cuya población escolar reuniera características sociales o educativas que justificaran la necesidad de un orientador en el centro.

La implantación de estos programas experimentales supuso la dotación de recursos personales y materiales en los centros que fueron seleccionados y aparecieron publicados en las Resoluciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica<sup>650</sup>. Los recursos consistieron en la dotación de un profesor, preferentemente del cuerpo de maestros, con la titulación de licenciado en Psicología o Pedagogía que desarrollaría las tareas de apoyo psicopedagógico y de orientación. A estos profesores se les conocía como los PIPOES, por las siglas correspondientes al proyecto.

---

<sup>649</sup> Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se convoca, para el curso 88/89 con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de educación general básica; Orden Ministerial de 28 de marzo de 1989, por la que se convoca, para el curso 89/90 con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de educación general básica; Orden Ministerial de 19 de febrero de 1990, por la que se convoca para el curso 90/91 con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de educación general básica y Orden Ministerial de 21 de marzo de 1991, por la que se convoca, para el curso 91/92 con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de educación general básica.

<sup>650</sup> Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 29 de julio de 1988; de 26 de julio de 1989; del 16 de julio de 1990; y de 25 de septiembre de 1991.



En Valladolid participaron tres centros concertados, los colegios:

- “El Salvador”, desde el curso 1989/90.
- “Nuestra Señora del Rosario”, desde el curso 1990/91.
- “Sagrada Familia”, desde el curso 1991/92.

Y cuatro centros públicos, dos rurales y dos en la ciudad, los colegios:

- “Virgen de Sacedón” de Pedrajas de San Esteban, desde el curso 1989/90.
- “José Antonio Girón” de Peñafiel, desde el curso 1989/90.
- “Alonso Berruguete”, desde el curso 1990/91.
- “Tierno Galván”, desde el curso 1991/92.

En Castilla y León hubo un total de 17 centros que fueron seleccionados para la experiencia, el 41% de los cuales estaban en Valladolid, con lo que, una vez más, se demuestra el carácter innovador e impulsor de las personas que tomaban las decisiones en la provincia, que se acogían a todas las iniciativas que desde las instituciones se iban generando.

Emma González Martín<sup>651</sup>, una de las SAPOE del centro de Peñafiel nos cuenta:

*Éramos los SAPOES los que llevábamos la coordinación de los niños con necesidades educativas de nuestro centros, pero fuimos un colectivo a extinguir, solo existió la plaza en los centros mientras duramos los que la teníamos, en el momento en que nos marchábamos, esta desaparecía.*

---

<sup>651</sup> Maestra PT del aula cerrada y después SAPOE del CP “José Antonio Girón” de Peñafiel. En 1989, entra en la unidad de programas educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid, como asesora técnico docente.

## **7.6. LA ORGANIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN Y LOS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

En 1982, el PSOE había ganado las elecciones generales y, por tanto, los nombramientos en cascada de los nuevos puestos políticos llegaron hasta las direcciones provinciales de educación. En Valladolid, Mauricio Pardos Fernández del Pino ocupó el cargo de Director Provincial de Educación y más tarde, Arturo López Sacristán, el de Jefe de la Unidad de Programas Educativos.

Las direcciones provinciales de educación eran organismos territoriales dependientes del MEC. Una Orden<sup>652</sup> reforma la estructura orgánica y modifica su organización con la finalidad de impulsar los programas educativos ministeriales y para ello crear unos servicios básicos de apoyo y de coordinación:

*La progresiva desconcentración de funciones, así como los importantes cometidos atribuidos a las direcciones provinciales en la reforma educativa emprendida, hacen especialmente urgente esta adecuación del organigrama de las direcciones provinciales.*

Las direcciones provinciales estarán compuestas por:

- La Secretaría General.
- La Unidad de Programas Educativos.
- La Unidad Técnica de Construcciones y Equipamiento.
- El Servicio de Inspección Técnica de Educación.

El organigrama de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid, en lo referente a los diferentes servicios que tenían que ver con la integración, a finales de los años ochenta, era el que se presenta a continuación.

---

<sup>652</sup> Orden de 15 de enero de 1986, por la que se reforma la estructura orgánica de las direcciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia.

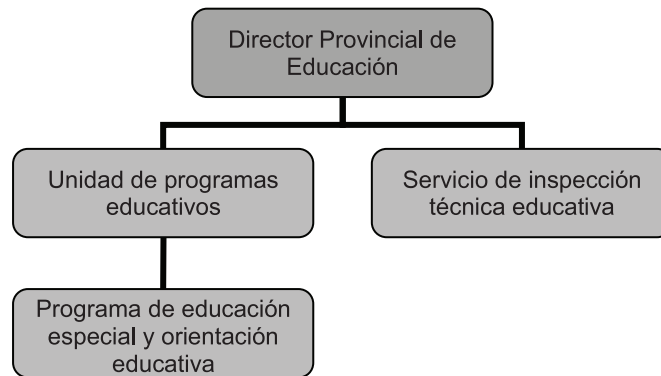


Gráfico nº 31: Organigrama de la Dirección Provincial, en 1986 (relacionado con la integración escolar)

Dentro de este organigrama, veamos a continuación quienes fueron las personas que estuvieron vinculadas al proceso de integración escolar desde sus puestos de responsabilidad.

Tabla nº 70: Las personas vinculadas al proceso del nacimiento de la integración en la Dirección Provincial de Valladolid

Cargo que ocupaban en la Dirección Provincial	Nombre
Director Provincial	Mauricio Pardos Fernández del Pino
Jefe del Servicio de Inspección	Miguel Angel Verdugo
Jefe de la Unidad de Programas Educativos	Arturo López Sacristán
Asesor responsable del Programa de educación especial y orientación	Salustiano Rodríguez Vega
Coordinador de equipos multiprofesionales	Agueda Maeso Sánchez-Bermejo
Coordinador de Equipos Psicopedagógicos	Juan Antonio Elices

Después de este primer equipo, las personas fueron cambiando y ocuparon los puestos, dentro del periodo

experimental de integración, los directores provinciales Ángel Martínez de Paz y Gregorio Castro Gómez, el jefe de la unidad de programas educativos, Ángel González Lara y los asesores de programas Emma González Martín y Fausto Sanz. Todos ellos siguieron apostando fuerte por las políticas de reforma socialista en consecuencia con la integración escolar.

La estructura básica para poner en marcha la integración escolar ya estaba creada y se apoyaba en los siguientes pilares básicos:

a) En las provincias con :

- Los coordinadores de educación especial.
- Los SOEV y los equipos multiprofesionales.
- Los centros de formación del profesorado (CEP).

b) En el Estado con:

- La Subdirección General de Educación Especial.
- El Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

En la entrevista mantenida con Mauricio Pardos nos contó que fue el programa que más ilusión les hizo a los responsables de la Dirección Provincial pues era justo y era razonable.

*Si en la sociedad convivimos todos, ¿por qué no en los colegios? Pero fue una ilusión difícil de encauzar pues era muy cara. Un ejemplo de los costes que suponía es que encargué al arquitecto adaptar los colegios para los alumnos ciegos; como no teníamos ni idea de lo que había que hacer, éste averiguó, incluso en el extranjero, qué es lo que teníamos que modificar y la cifra se disparó por todos los lados a pesar de que eran minucias: que si una barandilla, que si un rebaje de esquinas, etc.*

Mauricio nos plantea una variable diferente a las vistas hasta el momento, es la de los costes económicos. Afirma que el proyecto de integración les parecía soberbio, pero les

generaba enormes dudas saber si tendrían el dinero suficiente para llevarlo a cabo. Vista su experiencia considera que:

*Educación, para un político, no es el Ministerio más atrayente pues absorbe todo el presupuesto que le echas y siempre faltan medios.*

Como Director Provincial encontró dificultades para que el programa se desarrollara con eficacia y facilidad, recuerda especialmente:

*En la Dirección Provincial encontré resistencias de diferente nivel; la inspección, que no creía en la escuela comprensiva; los colegios concertados que no se unieron, en principio, al programa por ideología, sino cuando olieron que se daba dinero y profesorado; o los centros públicos que vivían en una rutina en la que se encontraban a gusto y salir de ella les producía rechazo, además, la integración implicaba más trabajo, había que cambiar el diseño de los currículos y decían que no sabían tratar a los deficientes. Al final, todos acabaron comprendiendo y aceptando, aunque no sé si de buena gana o porque sospecharon que el gobierno lo iba a imponer.*

Para Mauricio Pardos, el peso pesado, impulsor de la integración escolar en Valladolid, fue Salustiano Rodríguez, pues, según él *Salus creía en ella* y después, Arturo López Sacristán.

*Salus fue el que más nos animó y ayudó a tirar para adelante a todos. Otro pilar importante para que esto funcionase fue el equipo que formamos, que además fue una casualidad, Isabel, Arturo (al que conocía de FETE pero no sabía más de él), Verdugo (que entró en inspección en el 86)...; además, tuvimos suerte, pues cuando se suprimió el Cuerpo de Directores, lo hicimos bien y les dimos tareas de nivel en la Dirección Provincial, con lo cual contamos con un grupo de ellos que se involucraron hasta arriba, además de Salus, estaban Jesús Durán, José Antonio Redondo, Adela, M<sup>a</sup> Ángeles, Villoria, que colaboraron en educación especial y compensatoria y Eloy Pérez, que reorganizó toda la infraestructura del mobiliario escolar.*

El alumnado de educación especial estaba básicamente escolarizado en los centros específicos de educación especial que había en la capital o, como ya hemos visto, en unidades cerradas en los centros ordinarios. Por tanto, para dar paso a la integración escolar, desde la Dirección Provincial de Educación se empezaron a llevar a cabo las actuaciones de planificación que ya hemos descrito.

Para que las Direcciones Provinciales tuvieran líneas de actuación comunes, Álvaro Marchesi Ullastres<sup>653</sup> convoca quincenalmente a los Coordinadores de Educación Especial, que se reunían en la sede de lo que pronto sería el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, en la calle General Oraa de Madrid. Dice Salustiano:

*Marchesi tenía muy bien pensado el proceso de la integración y como había que llevarlo a cabo; además, contaba con apoyos pues cuando aparecían problemas venían a las reuniones Alfredo Pérez Rubalcaba<sup>654</sup> y el salmantino Alfredo Fierro<sup>655</sup>.*

A estas reuniones también acudían desde la universidad, Gerardo Echeita, Elena Martín, Jesús Palacios, Cesar Coll y Ángel Rivière.

Paralelamente, se crea la Subdirección General de Educación Especial, con M<sup>a</sup> Dolores Cebollada Romea y M<sup>a</sup>

---

<sup>653</sup> Nacido en Madrid en 1947. En la actualidad Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y Asesor ejecutivo del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Ha pasado por diferentes responsabilidades institucionales: de 1984 a 1986, Subdirector General de Educación Especial en el MEC y Coordinador del proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela normal. De 1986 a 1992, Director General de Renovación Pedagógica y participó en la elaboración de la LOGSE. De 1992 a 1996, fue Secretario de Estado de Educación y llevó a cabo la aplicación de la reforma educativa.

<sup>654</sup> Es profesor titular de Química Orgánica en la Universidad Complutense de Madrid. Fue Secretario de Estado de Educación y, después, Ministro de Educación y Ciencia (1992/93) y Ministro de la Presidencia (1993/96), finalmente, ministro del Interior en el último gobierno socialista.

<sup>655</sup> Subdirector General de Educación Especial.

Jesús Arévalo Cano quienes forman equipo con Climent Giné Giné. Según Arturo López Sacristán:

*Formaron un equipo con unos técnicos como la copa de un pino, sus aportaciones fueron determinantes; además, eran personas de una enorme sensibilidad.*

### 7.6.1. El papel de la inspección de educación

El papel que juega la inspección de educación a lo largo del proceso de implantación de la integración escolar fue escaso, a pesar de que la inspección debía de tener en cuenta todo aquello que estuviera regulado por norma; pero, se da la circunstancia de que ni el Real Decreto de ordenación de la educación especial del 85, ni las diferentes OO.MM. de implantación de la experiencia otorgaron ningún papel a la inspección.

Es en otro Real Decreto<sup>656</sup> de 1989, donde podemos encontrar que los inspectores de educación debían colaborar en las reformas educativas, en las actividades de perfeccionamiento del profesorado, en los procesos de renovación pedagógica y en los programas experimentales; así como participar en su difusión, seguimiento y evaluación.

Ese mismo año, las Direcciones Generales de Coordinación y de la Alta Inspección y de Renovación Pedagógica dictan unas Instrucciones<sup>657</sup> para organizar la actuación del Servicio de Inspección en el campo de la educación especial, firmadas por sus respectivos Directores Generales Jordi Méndez y Álvaro Marchesi, que nos hacen intuir cómo Marchesi quería contar con la inspección educativa para tenerla a favor de la integración escolar.

---

<sup>656</sup> Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre, por el que se regulan las funciones y la organización del servicio de inspección técnica de educación.

<sup>657</sup> Instrucciones de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección y de la Dirección General Renovación Pedagógica, de 20 de julio de 1989, para la actuación del Servicio de Inspección Técnica de Educación en el campo de la educación especial.



De hecho en dichas Instrucciones vemos como se recordaba a los inspectores que:

*Se está llevando a cabo un auténtico y profundo cambio en el sistema educativo, tanto en lo que se refiere a la concepción de la educación especial, como a lo relacionado con el diseño de los servicios educativos.*

E indicaba que la incorporación de la nueva concepción de la educación especial que deja de centrarse en las deficiencias del alumnado para centrarse en sus posibilidades educativas, exige un compromiso de la Administración, de los centros y de la comunidad educativa, sin el cual este modelo sería inviable.

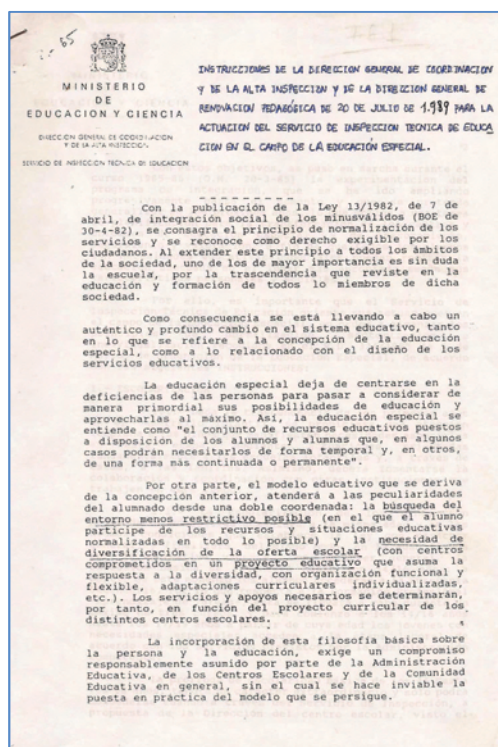
*Por ello, es importante que el Servicio de Inspección Técnica de Educación oriente sus actuaciones en el campo de la educación especial, en orden a alcanzar los principios de normalización, sectorización e individualización recogidos en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial.*

La Instrucción es un auténtico compendio explicativo de la filosofía de la integración escolar:

- Partía de la importancia de la escolarización en todos los niveles educativos, de la manera más integradora posible, desde la atención temprana hasta la secundaria y la FP.
- Continuaba dando especial relevancia a la valoración psicopedagógica pues la consideraba fundamental por el proceso de identificación de necesidades que, a través de ella, se debería realizar.
- Explicaba los servicios educativos especiales que agrupaba en dos categorías:
  - a) Recursos personales, que eran el profesorado de apoyo para la educación especial, los logopedas, fisioterapeutas, trabajadores sociales y auxiliares técnicos educativos.

- b) Recursos materiales, que eran considerados todos aquellos que permitían el acceso físico del alumnado al centro escolar, tales como adaptaciones arquitectónicas, materiales didácticos para los sistemas alternativos de comunicación, de amplificación de sonido o imagen, etc.
- Y terminaba con las funciones que se le daban al respecto a la inspección.

*El Servicio de Inspección Técnica de Educación propondrá la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales de acuerdo con el contenido de estas instrucciones, y velará por el cumplimiento de las mismas asesorando a los diversos sectores de la Comunidad Escolar, siempre que estos lo requieran.*



Pero, a pesar de la claridad de estas instrucciones, en la Dirección Provincial de Valladolid, y seguramente en más lugares de España, en el servicio de inspección educativa, no todo el mundo veía con buenos ojos la integración escolar ni el papel protagonista del coordinador, al que le tocó lidiar con situaciones de rechazo y celopatías. Recuerda Salustiano:

*La integración escolar, era el programa estrella del momento y el Director Provincial de Educación, Mauricio Pardos, solicitó para Miguel Ángel Verdugo una plaza de inspector, que permitiera darle un aire renovado a la inspección y posibilidades de avance a la integración.*

Sobre esta misma idea opina el Director Provincial, Mauricio Pardos Fernández del Pino, cuando dice que una de las resistencias que encontró en la Dirección Provincial fue la de la Inspección que no creía pues no entendía la escuela comprensiva. Y apostilla:

*Los disculpo pues estaban educados con organizaciones cercanas a la santa madre iglesia.*

Miguel Ángel Verdugo, que había sustituido a Salustiano como director en el centro de Boecillo, pasó a la Inspección de Educación y, rápidamente, fue nombrado Inspector Jefe; pero esto fue solo el comienzo de una trayectoria profesional muy rica para el mundo de la discapacidad. Miguel Ángel Verdugo dijo de Salustiano, con motivo del homenaje que el INICO les hizo a él y a M<sup>a</sup> José Domínguez:

*Salus es como un buen medio en un equipo de futbol: da juego, reparte, da pistas..., y a él le debo parte de la inquietud que tengo.*

En las entrevistas mantenidas con Miguel Ángel Verdugo y Salustiano Rodríguez, se observa cómo la inspección de educación del momento es el servicio más reticente a favorecer la integración escolar en los centros educativos.

Santiago Esteban Frades<sup>658</sup>, un joven inspector, que ya había participado, como director de un centro público de educación infantil y primaria en la reforma educativa, el “Gonzalo de Berceo” de Valladolid, desde 1983 a 1987, que estaba convencido de la necesidad de la integración escolar y de hacer una escuela que diera respuesta a todos, nos dice:

*Cuando ocupé mi puesto de inspector, venía de ser director de un centro que estaba experimentando las reformas educativas y, a nivel personal, por ideología y por estar en los movimientos de renovación pedagógica, apostaba por la integración escolar.*

Santiago Esteban considera que el nivel de participación del servicio de inspección en el proceso de sensibilización de la integración escolar, que se dio en los primeros años, recayó sobre la unidad de programas educativos<sup>659</sup>.

Desde la inspección había que intervenir por cuatro razones:

a) La normativa general, en ese momento, contemplaba que la inspección educativa se ejercía sobre los centros, programas, actividades y servicios del sistema educativo no universitario. Una de las funciones señalaba que los inspectores debían velar por el cumplimiento de la norma, asesorar y evaluar, lo cual, como es lógico, afectaba a todo tipo de experiencias, también, a la de integración escolar. Una de las funciones que indicaba el RD 1524, era la de colaborar con las reformas educativas, con las actividades de perfeccionamiento del profesorado, con los procesos de renovación pedagógica y programas experimentales y, participar en su difusión, seguimiento y evaluación.

---

<sup>658</sup> Ver currículum en el anexo del CD.

<sup>659</sup> El problema que ha existido y existe entre la inspección y las unidades de programas, lo tiene analizado Esteban Frades (2010) en un artículo sobre la historia de la inspección, donde estudia las colopatías que existen, el cómo se les han ido restando funciones a los inspectores, cómo se da más importancia a otros servicios en detrimento del de inspección que es el que las tiene asignadas por norma, etc. y que pueden justificar parte del rechazo de la inspección educativa hacia el programa de integración escolar.

b) En las circulares de comienzo de curso de la, entonces, Dirección General de Educación Básica, que manifestaban un gran contenido pedagógico, ya se tenía en cuenta la circunstancia de la educación especial. Así, por ejemplo, en la de 1986/87, se abordaba, tanto en relación a la programación general anual (PGA), como en la evaluación en los centros de integración y unidades de educación especial en centros ordinarios, un apartado que se denominaba “centros, unidades y programas específicos”, en el que se especificaba el apoyo a la integración, sus funciones y metodología y se definía el papel de los equipos psicopedagógicos. Al final, se decía que las direcciones provinciales, a través de los servicios de inspección, velarían por el cumplimiento del contenido de esta circular.

c) El MEC estableció los “Planes Generales de actuación del Servicio de Inspección Técnica Educativa” en los que se contemplaban actuaciones habituales, prioritarias, incidentales y otras que, de alguna manera, hacían referencia a poder intervenir en estas experiencias.

d) Y, además de todo lo anterior, se elaboraban “Programas de Inspección” que más tarde se llamaron “Planes Provinciales de Actividades”, en los cuales, ya se había actuaciones programadas al respecto.

Santiago Esteban reconoce que:

*En esos primeros momentos no existía en la inspección un entusiasmo por los programas experimentales que estaba llevando a cabo el MEC. Había tres inspecciones claramente diferenciadas: la de Bachillerato, la de FP y la de EGB y, a finales de los 80, la integración no afectó a Bachillerato ni a FP, por lo tanto los compañeros que estaban en esos niveles, se ocupaban de cuestiones clásicas de planificación, escolarización, ordenación académica y organización de los centros. Y, los inspectores, cuyo trabajo se desarrollaba en la EGB, no mostraban gran interés en este tipo de experiencias.*

Santiago considera que la razón para esta falta de interés por parte de los inspectores de EGB, se debía a que:

*Estos estaban resentidos contra el MEC por cuestiones laborales y profesionales, la mayoría pertenecían al CISAE<sup>660</sup> y habían vivido situaciones negativas; siempre recordaban, por ejemplo, que se les había prohibido, por una carta, participar en los centros que estaban llevando a cabo las reformas educativas.*

*La persona que tenía más sensibilidad sobre el tema era el Inspector Jefe, Miguel Ángel Verdugo, pues, además de proceder del ámbito de la educación especial como docente y director de un centro específico, era un claro defensor convencido de la integración escolar y era el que se relacionaba más con el equipo de educación especial de la Dirección Provincial para facilitar la puesta en marcha de los proyectos experimentales.*

Emma González Martín, que entra en la unidad de programas, unos años más tarde, nos dice que ella no vivió por parte de la inspección ningún tipo de rechazo sino colaboración, recuerda, por ejemplo, como la inspectora M<sup>a</sup> Teresa García Plaza peleó para que se respetaran las dos plazas de escolarización por aula para alumnos con necesidades educativas especiales.

---

<sup>660</sup> La LGE, de 1970, apuntaba hacia la integración de los inspectores de educación en un cuerpo único. La Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la función pública, avanzó en la organización de la Inspección unificada, pero a costa del ejercicio de la función inspectora por funcionarios docentes en precario y por funcionarios de los antiguos cuerpos de inspección integrados en un nuevo cuerpo "a extinguir", el CISAE. En los años siguientes se produjeron las primeras regulaciones de la Inspección de las Administraciones educativas competentes, en el marco de la distribución de competencias en materia de educación resultante de la Constitución y de los Estatutos de Autonomía. La LOPEGC puso fin, a un periodo de vacilaciones en la regulación del ejercicio de la función inspectora. El art. 37 de la LOPEGC creó el CIE, el Cuerpo de Inspectores de Educación, como cuerpo docente, para llevar a cabo las funciones que la ley atribuye a la Inspección de Educación. Lo que no hizo la LOPEGC fue integrar en el nuevo cuerpo a los inspectores del CISAE, aunque abrió la puerta para su integración voluntaria. (Fuente: <http://www.Adide.org>).



Aún quedan reminiscencias de esa postura crítica con la integración escolar por parte de algunos antiguos inspectores que mantienen una corriente de pensamiento basada en que el alumnado con necesidades educativas especiales estaría mejor atendido en centros donde estuvieran solo ellos. Esta corriente, que también defienden algunos profesores, busca permanentemente argumentos para mantener su postura, la buscan incluso en otros países que consideran más avanzados que el nuestro. Recurren a la eterna cuestión de si los niños discapacitados intelectuales deberían estudiar en escuelas especiales o integrarse en escuelas ordinarias:

*Ha sido motivo de debate en Gran Bretaña como en otros países. La legislación adoptada por los laboristas en 1997 favoreció la integración. Ahora la baronesa Mary Warnock, piensa que la medida ha sido un fracaso y que habría que abandonar la integración. Warnock ha publicado un informe en el que sostiene "si bien la inclusión es un ideal para la sociedad en general, no siempre es un ideal para las escuelas". En el caso de los niños con necesidades educativas especiales la integración escolar no ha funcionado y hay que reconocerlo. Niños vulnerables con graves problemas pueden quedar aislados en las grandes escuelas ordinarias. En cambio, en las escuelas especiales, más pequeñas, encuentran un ambiente más tranquilo y atento a sus necesidades especiales. (Zapater, 2009:561).*

Hemos querido incorporar aquí este argumento del inspector de La Rioja Miguel Zapater pues recoge la esencia de la corriente que critica, tradicionalmente, a la integración escolar, a pesar de ser una realidad asumida en todo el mundo civilizado.

### **7.6.2. El papel de la unidad de programas educativos**

Según la Orden de 15 de enero de 1986, por la que se reforma la estructura orgánica de las direcciones provinciales, corresponde a la unidad de programas educativos la coordinación, impulso y fomento de:



- Las actividades en materia de perfeccionamiento del profesorado.
- La educación permanente de adultos.
- La educación compensatoria.
- La educación especial.
- La educación a distancia.
- La orientación educativa y profesional.
- Los programas de alumnos.

Y otras acciones de extensión, orientación, reforma e innovación educativa que realice el Ministerio por medio de planes y programas específicos.

Esta norma configuró una dotación especial de asesores técnicos docentes y la posibilidad de adscripción de otros funcionarios docentes para prestar servicios en estas unidades en régimen de comisión de servicios.

En la unidad de programas educativos de Valladolid, se configuró una asesoría responsable de la educación especial y de la orientación educativa. Esta fue vital para la implantación y desarrollo de la integración escolar puesto que el hecho de que las familias y el profesorado pudiesen contar con un referente en la Administración cercano, sirvió para canalizar necesidades, evaluar las realidades en su contexto y para impulsar el proyecto, animando a las personas más adecuadas.

La unidad de programas educativos, sin embargo, siempre estuvo dispuesta a trabajar por la integración por medio de un departamento especialmente concebido para ello. Se da, además, la circunstancia de que, en Valladolid, se contó con Salustiano Rodríguez Vega, quien como se va viendo a lo largo de esta tesis, supuso un auténtico motor de impulso al programa.

El funcionamiento de las unidades de programas educativos se actualiza a través de una orden<sup>661</sup>, configurando un equipo de trabajo formado por asesores técnicos docentes que se agrupan en cinco departamentos:

---

<sup>661</sup> Orden de 13 de octubre de 1994.

- Formación e innovación educativa
- Apoyo a la FP
- Atención a la diversidad
- Educación de adultos y a distancia
- Programas interinstitucionales

Así, al ámbito de atención a la diversidad le corresponde la coordinación, fomento, impulso, asesoramiento y seguimiento de actividades y programas establecidos en relación con:

- Atención a la diversidad
- Compensación de desigualdades
- Orientación educativa y profesional
- Integración y educación especial

Desde las unidades de programas se coordina las actuaciones de los EOEP y de los equipos de atención temprana.

## **7.7. LA PARTICIPACIÓN EN LOS PROYECTOS EUROPEOS**

En Valladolid, siguiendo la dinámica aperturista que, como vamos viendo, caracteriza a la provincia, están dispuestos a participar y difundir entre el profesorado y los centros cualquier iniciativa nueva y diferente, aunque venga de fuera de España. Así vemos como, en la década de los 80, se participa, por ejemplo, en el Certamen Internacional “Mille Bambini”.

El movimiento denominado “Mille Bambini a Vía Margutta” había nacido en Italia, en 1976, para luchar contra las barreras psicológicas, sociales y culturales.

*Que son las que realmente convierten una deficiencia en minusvalía, es decir, en marginación<sup>662</sup>.*

---

<sup>662</sup> Palabras del fundador del movimiento, padre de un niño epiléptico. En la campaña de divulgación del Certamen.

La iniciativa consistió en realizar, a través del arte, un movimiento contra la discriminación y a favor de la prevención y el reconocimiento de los niños aquejados de dificultades. Comenzó solicitando la



colaboración de los niños en las escuelas que quisieran manifestar a través de sus dibujos, la solidaridad o el reconocimiento de los derechos de los niños con discapacidad. En Roma se realizaban las exposiciones de todos los dibujos llegados de todas las partes del mundo y se realizaba un Congreso. Después, todos los países colaboradores recibían una miscelánea de los dibujos de todo el mundo.

De 1981 al 84, participan en España 545 colegios y 200.000 alumnos, con sus dibujos, poemas y cuentos. En 1986, en Valladolid, además de la participación en el Certamen, se distribuyen por los centros los cuadernillos de trabajo "Mille Bambini 86. Todos iguales, todos diferentes" que consistían en fichas de actividades para los alumnos que habían sido organizadas por la Subdirección General de Educación Especial del MEC y por el INSERSO.

Pero lo realmente significativo de esta provincia, en esta década, fue la participación en la iniciativa estrella de la CEE para la educación especial y la integración escolar de los niños y jóvenes discapacitados HELIOS, que a continuación se presenta.

### 7.7.1.El programa HELIOS II (1988)

El primer programa HELIOS se desarrolla en Europa de 1984 a 1987, pero la provincia de Valladolid, no lo llega a conocer; no es hasta la celebración del *Seminario Internacional*

sobre *Integración Económica y Social de las Personas con Deficiencia Mental*, celebrado en Córdoba, en mayo de 1988, cuando la Dirección Provincial de Educación de Valladolid descubre el *Segundo Programa de Acción Comunitaria a favor de los minusválidos*<sup>663</sup> en el que, además, la CEE incorporaba la integración escolar. Es el conocido con el nombre de HELIOS II, programa que se desarrolla en Europa entre los años 1988/91.

A partir de ahí, desde la Dirección Provincial de Educación, capitaneados por el Jefe de la Unidad de Programas Educativos, Arturo López Sacristán, se pusieron a recoger información para analizar si tenían posibilidades de participación. El MEC, al igual que a otras provincias españolas, les instó a elaborar un proyecto sobre el *Plan provincial de ordenación de la educación especial y de la integración escolar*.

El proyecto fue evaluado por la Comisión de la CEE y ésta, a través del embajador de España en la CEE, les comunicó que entraban oficialmente a formar parte de la *Red Europea de Experiencias de Integración Escolar*.

El proyecto o *Actividad Modelo Local*, según la terminología comunitaria, se basó en las experiencias previas de integración que se habían realizado en la ciudad (La de "Coeducación" y la de "XXV Años de Paz"), en el Real Decreto de ordenación de la educación especial de 1985 y en el espíritu de la reforma educativa que se iba a emprender en España, como consecuencia de la futura, pero inminente, publicación de la LOGSE. El objetivo del proyecto fue, por tanto;

*Procurar una escuela para todos los alumnos y en un sistema educativo único y donde el objetivo final no es la integración sino el disponer de una red de recursos educativos flexibles que haga posible la mejor atención educativa para cada alumno con vistas a su propio futuro*<sup>664</sup>.

---

<sup>663</sup> Aprobado por el Consejo de Ministros de la CEE, el 18 de abril de 1988.

<sup>664</sup> Texto extraído del Documento "*Informe sobre el Proyecto HELIOS de la CEE y la experiencia realizada en Valladolid desde la Unidad de Programas de la Dirección Provincial del MEC*" Diciembre 1989.

El programa HELIOS II tuvo como objetivo primordial promover una plataforma de cooperación entre los estados miembros y estimular los intercambios en los ámbitos de la integración económica y social, la igualdad de oportunidades y la vida independiente de las personas con discapacidad.

En documentos aportados por los protagonistas de la experiencia se observan reseñas curiosas como por ejemplo, en la Memoria que manda el Director Provincial de Educación de Valladolid, Mauricio Pardos Fernández del Pino, al Equipo de Expertos HELIOS II de Bruselas, después de haber realizado una visita de estudios a la provincia de Siena (Italia) en la que se observa cómo se van descubriendo a través de las visitas a otras realidades y nuevas formas de integración. Señalan, por ejemplo, que lo que más les llamó la atención:

*Las ideas más importantes que presentaron como filosofía integradora en esta reunión fueron que en la provincia de Siena no existen centros escolares específicos y, por tanto, todos los niños en edad escolar obligatoria son atendidos en centros ordinarios, lo que supone una experiencia espectacular, sumamente interesante. También hemos visto la terapia con caballos...*

Se sucedieron muchas más visitas de estudio a lo largo de estos años, que permitieron conocer lo que se hacía en Europa en torno a la integración y a la educación especial. Después de algunas de ellas, en los CEP se realizaban reuniones informativas para el profesorado, generalmente de las especialidades de PT y AL, que quería conocer la experiencia de otros países.

Curiosamente, no todos los países estaban más adelantados que nosotros, según el Director Provincial, Mauricio Pardos Fernández del Pino:

*Vimos países que dejaban que desear, en los colegios no había niños muy afectados, cuando preguntamos por ellos nos dijeron que los mandaban a la provincia de al lado, en todos los sitios cuecen habas. En muchos países no estaban mejor que nosotros, una*

*cosa era lo que contaban, pero luego estábamos todos iguales.*

El programa HELIOS II, que tuvo un presupuesto de 19 millones de ecus, finalizó en 1991, dando paso al *Tercer Programa de Acción Comunitaria para las Personas Minusválidas*<sup>665</sup>. Pero el acontecimiento verdaderamente importante para Valladolid ocurrió con la Tercera Conferencia de la Comunidad Europea sobre hándicap y educación que se realizó en la ciudad en 1991, que veremos más adelante.

## **7.8. OTRAS EXPERIENCIAS DESTACABLES DE ESTA DÉCADA**

Como venimos comprobando, la fuerza impulsora de la década de los 80 es enorme, tanto a nivel de todo el Estado, como en Valladolid. La ciudad no solo va poniendo en marcha aquello que dicta el gobierno, sino que como estamos intentando demostrar a lo largo de toda esta investigación, se toman decisiones y se promueven iniciativas singulares que complementan la atención de los niños con discapacidad a los que aún no se da una respuesta institucional.

Así, veremos a continuación como, en 1982 se pone en funcionamiento el centro específico “El Corro” para la atención de los niños autistas, que son unos grandes desconocidos o como se desarrolla una experiencia educativa de atención a niños de tres a seis años gravemente afectados que solo recibían, en esos años, la estimulación precoz que les proporcionaba el INSERSO.

Veremos, además, cómo se crean las aulas hospitalarias entre 1985 y 1987, que empezaron a dar respuesta a los niños que permanecían convalecientes en los hospitales principales de la ciudad y cómo es la llegada a los centros de educación infantil y primaria de los primeros maestros de audición y lenguaje.

---

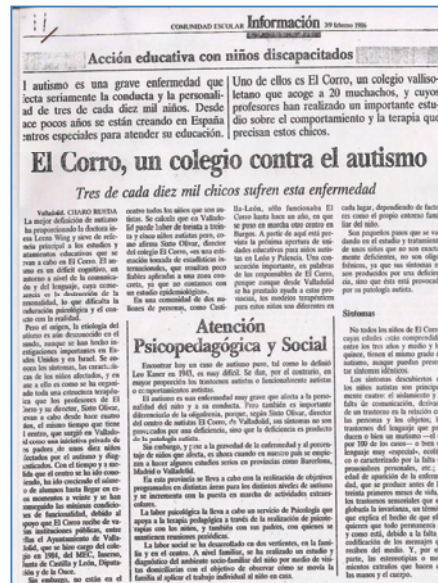
<sup>665</sup> El Consejo europeo lo aprobó mediante Decisión de 25 de febrero de 1993.



### 7.8.1. El nacimiento del centro específico “El Corro” para la atención de los niños autistas (1982)

A finales de los 70, el SEREM empieza a preocuparse por hacer un censo de niños autistas de Valladolid. Hay que tener en cuenta que, en estos años, el autismo era un tema sanitario; es por eso que los padres acudían a que les realizaran una evaluación al Hospital Clínico, donde estaba Santiago Benito Arranz, Jefe del Departamento de Psiquiatría o a Sanidad, donde estaban Gustavo Martín Garzo y Pilar Gómez Payete.

En 1978, se celebra en Madrid el Primer Simposio Internacional sobre Autismo, organizado por APNA<sup>666</sup> y el SEREM titulado *Ayúdame a saber quién soy*. Este acontecimiento fue muy relevante en el mundo del autismo ya que se desterraron los mitos falsos que en torno a esta casuística existían y se plantearon nuevas cuestiones sobre la manera de trabajar con ellos.



Paralelamente, en 1978, se crea en Valladolid, la *Asociación Vallisoletana de Protección del Autismo (AVPA)* que es la primera asociación de personas con autismo de Castilla y León.

José Sixto Olivar Parra<sup>667</sup>, un joven con la carrera de psicología recién terminada, acudió a este Primer Simposio y

<sup>666</sup> Asociación de Padres de niños Autistas, que se acababa de crear en 1976.

<sup>667</sup> Ver currículo en el anexo del CD.



descubrió que muchos de los niños autistas no estaban escolarizados ni atendidos. Y, en 1979, decide actuar al respecto. Recuerda de aquellos momentos:

*Me dirijo al SEREM donde se está atendiendo, una hora por las tardes a los niños autistas que hay diagnosticados, para ver si puedo colaborar; eran niños desescolarizados, estaban en sus casas y además, se daban orientaciones a los padres. Empecé a ir por las tardes a trabajar y atendíamos a cinco niños de entre 5/6 años, hasta 13/14.*

Simultáneamente, Sixto trabajó, durante seis meses, en la Diputación Provincial y dos días a la semana acudía al centro de Boecillo para hacer las evaluaciones psicológicas y los seguimientos de los alumnos.

De esos momentos recuerda que:

*Ya se habían ido Salus y Verdugo, pero es donde conocí todo el germen de la integración que se lo debo a Salus y M<sup>a</sup> José.*

Pasados unos meses, las demandas de los padres de niños con autismo aumentan por lo que ven la necesidad de buscar un local para atenderlos; así, encuentran que en la Parroquia de San Ildefonso les ceden uno. Según nos cuenta Javier Hermosa<sup>668</sup>:

*En esos momentos se hace un equipo con Santiago Benito Arranz, Sixto Olivar, otros maestros y yo y empezamos a trabajar con algunos niños autistas en los locales de la parroquia de San Ildefonso de Valladolid. Nuestro trabajo consistía en la aplicación de tratamientos puntuales.*

Sixto nos explica que cada vez tenían más necesidades de familias que acudían a ellos pues querían que sus hijos fueran atendidos y, entonces, vieron la posibilidad de ampliar

---

<sup>668</sup> Actualmente director del centro específico de educación especial "El Pino de Obregón".

sus espacios alquilando un chalé en el Camino Viejo de Simancas:

*Se lo dijimos a los padres y lo alquilamos, así podíamos atender por más tiempo a los chicos. Al poco tiempo vimos otro chalé, que era municipal, en el Paseo de Zorrilla. Este había sido una antigua escuela unitaria que pasó al C.P. "Alonso Berruguete" y era propiedad de la familia Luelmo. Nos pusimos en contacto con José M<sup>a</sup> Luelmo<sup>669</sup> que aceptó nuestra petición y escribió al Ayuntamiento para que pudiéramos usar la casa. Empezamos a hacer gestiones con el Ayuntamiento, donde nos entrevistamos con Tomás Rodríguez Bolaños<sup>670</sup> y Luis Carlos Gervás<sup>671</sup> que, sin problemas, dieron el visto bueno a nuestro proyecto. El pleno del Ayuntamiento aprobó la cesión de la casa y, en breve, se constituyó la asociación de Autismo Valladolid.*

Así es como nace, en 1982, en un chalé del Paseo Zorrilla nº 141, el centro "El Corro" y se crea la asociación de padres *Autismo Valladolid*, acciones que permitieron dar cobertura legal al centro educativo y a los trabajadores<sup>672</sup>. En este centro permanecieron 20 años<sup>673</sup>.

Los padres aportaron los fondos necesarios para la adecuación del chalé y los profesionales siguieron trabajando de manera altruista un año más, hasta que la atención a los niños autistas pasó a depender de educación y los profesionales solicitaron al INEE la primera unidad escolar de

---

<sup>669</sup> Poeta, empresario y humanista vallisoletano que había cedido el chalé al Ayuntamiento para que este fuera usado con fines educativos.

<sup>670</sup> En esos momentos, Alcalde de la ciudad por el PSOE.

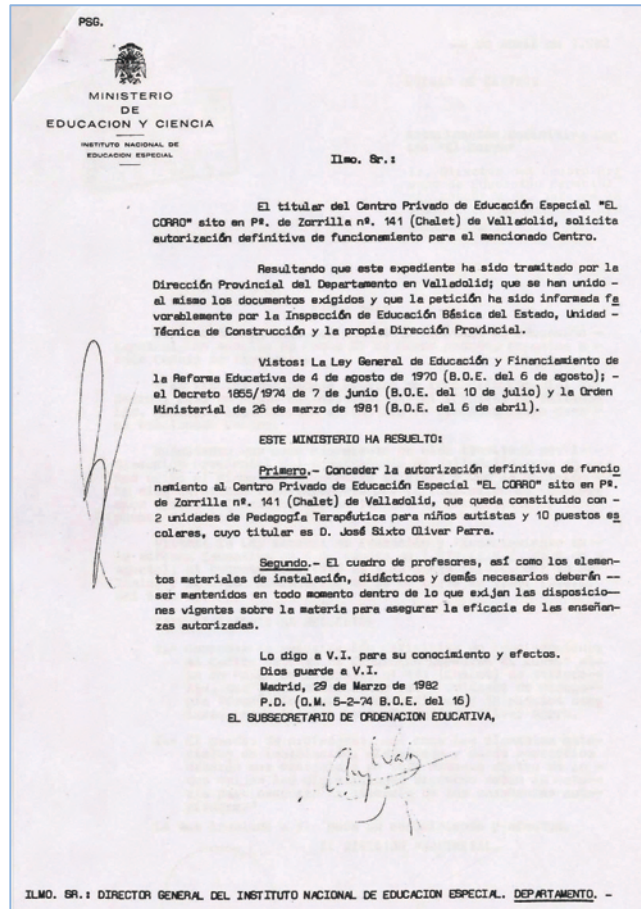
<sup>671</sup> En esos momentos, Concejal de Educación del Ayuntamiento por el PSOE. Además, maestro que había trabajado en el centro provincial de Boecillo.

<sup>672</sup> Profesoras con Pilar Ruiz Pérez y Gloria Díez Fernández que llevan en "El Corro" desde que se creó y que continúan en él en la actualidad.

<sup>673</sup> Hasta que, en 2009, se trasladaron al antiguo C.P. "Pío del Río Horteiga", ubicado en el barrio de Los Pajarillos.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid*

Pedagogía Terapéutica. Así, el centro "El Corro" se convierte en el tercer centro educativo específico de atención al autismo de España después del de Madrid y el de Barcelona<sup>674</sup>.



Según la opinión de Arturo López Sacristán:

*El papel del concejal del PSOE, Luis Gervás, fue determinante para el desarrollo de "El Corro".*

<sup>674</sup> El siguiente centro de Castilla y León llegaría, en 1984, a la ciudad de Burgos.

También, en 1982, en Castellón de la Plana, se reúnen diferentes profesionales del mundo de autismo entre los que se encuentra Ángel Rivière<sup>675</sup>, Jesús Martos y Mercedes Belinchón para constituir la *Asociación Española de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles (AETAPI)*<sup>676</sup>. Participaron en la misma los vallisoletanos José Sixto Olivar Parra, Inmaculada Calleja González<sup>677</sup>, M<sup>a</sup> Pilar Ruiz Pérez<sup>678</sup> y Dulce M<sup>a</sup> Gómez Gil<sup>679</sup>.

Los primeros conciertos educativos llegaron entre 1983 y 1986, año en el que ya tenían concertadas 4 unidades y atendían a 20 niños. Y, el centro de “El Corro” tenía muy buena prensa. Sixto recuerda que:

*Ese fervor se transmitió al exterior e, incluso, fue visitado frecuentemente por el entonces Presidente del Congreso de los Diputados, Gregorio Peces Barba, que nos apoyó mucho y hacía gestiones para nosotros. Nos invitó a ir al Congreso de los Diputados donde nos recibió con nuestros alumnos y padres; fue una experiencia muy enriquecedora para las familias.*

En El Norte de Castilla<sup>680</sup> aparece la foto del centro de “El Corro”, y la noticia de que en él son atendidos en 4 clases, 19 alumnos por 8 profesionales entre profesores, psicólogos, fisioterapeutas, cuidadores y personal en prácticas.

En estos años aparecen bastantes noticias del centro y de los estudios que están realizando sus profesionales en torno al autismo, no solo en la prensa local, sino también en

---

<sup>675</sup> En calidad de Presidente.

<sup>676</sup> Ver Acta Fundacional en el anexo del CD.

<sup>677</sup> En la actualidad, Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid.

<sup>678</sup> Profesora del C.C. “El Corro”.

<sup>679</sup> En la actualidad Asesora Técnico Docente de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid.

<sup>680</sup> De 27 de noviembre de 1985. Ver artículo en los anexos del CD.

Comunidad Escolar y en diferentes suplementos de Educación<sup>681</sup>, razón por la cual se plantearon hacer una exposición de pintura con los trabajos de los alumnos, debidamente enmarcados, como respuesta de agradecimiento a todas las instituciones que colaboraban con ellos. Para esta exposición contaron con la colaboración de conocidos vallisoletanos como el pintor Manolo Sierra o el fotógrafo Luis Laforga.

Paralelamente, los profesionales de “El Corro” contactaron con el Servicio de Neuropsiquiatría Infantil<sup>682</sup> del Hospital Clínico de Valladolid para trabajar conjuntamente en el diagnóstico neurobiológico del autismo. Sixto nos explica que:

*Este trabajo consistió en que las doctoras hacían una evaluación clínica muy completa, análisis de sangre, orina, TAC..., para detectar los problemas médicos y nosotros hacíamos la evaluación psicológica. Los resultados los publicaron en la Revista de Educación Especial y en las Actas del Congreso Nacional. También fue un hecho relevante para la ciudad.*

En pocos años, en 1986, AETAPI celebra en Valladolid el 4º Congreso Nacional de Autismo que, en palabras de Sixto:

*Fue un acontecimiento importante en la ciudad. Tuvimos tres sedes: una, en la Sala Borja, otra en el salón de actos de Caja Duero y la tercera en la Feria de Muestras.*

En este Congreso, que reseña Comunidad Escolar<sup>683</sup>, presentan la experiencia de Valladolid *Aproximación al estudio de un grupo de niños con psicosis precoces: aspectos médicos y psicológicos*, los Psiquiatras del Hospital Clínico, Ballesteros Alcalde, Uribe Ladrón de Guevara y Rodríguez Carretero; la Psicóloga del Hospital Clínico López Fernández; y, los

---

<sup>681</sup> Se pueden ver los artículos en los anexos del CD.

<sup>682</sup> Concretamente con las doctoras Ballesteros, Bartolomé y Baxauli.

<sup>683</sup> En su revista de 3/9 de febrero de 1986. Se puede ver en los anexos del CD.



psicólogos de "El Corro" José Sixto Olivar Parra e Inmaculada Calleja González.



Mientras tanto, los alumnos autistas se iban haciendo mayores y tanto padres como profesionales buscan dar respuesta a las nuevas necesidades que estos generan; es por lo que, en 1987, fundan el primer "Taller Ocupacional Alfahar" (actualmente convertido en Centro de Día), en unos locales alquilados de la Carretera de Rueda; y dos pisos Hogar-Vivienda que llamaron "Hamelin"<sup>684</sup>, ubicados encima del taller ocupacional. Comenta Sixto que:

<sup>684</sup> <http://www.autismovalladolid.com/content/view/16/31/>. En la actualidad la Residencia está ubicada en el barrio de Covaresa y fue inaugurada en el año 2000. Desde 1998, existe otra residencia y centro de día para adultos con autismo en la localidad de Renedo de Esgueva "Vallesgueva".

*Con el concejal de educación fuimos a Edimburgo a conocer los pisos donde se habían instalado los hogares-vivienda en los que se alojaban 4 ó 5 personas con autismo, un cuidador y un responsable, para ver si este modelo lo podíamos implantar en Valladolid.*

El 1992, montan en el centro educativo la primera unidad de Transición a la Vida Adulta, con 10 alumnos.

José Sixto Olivar, durante el período que estudia esta tesis<sup>685</sup>, nunca dejó de investigar y trabajar sobre el autismo, así comprobó cómo a través de la música<sup>686</sup> se modificaba el estado de ánimo de las personas con autismo o, en 1995, defendió la primera tesis doctoral de España sobre el Síndrome de Asperger<sup>687</sup>.

Uno de los grandes logros de las asociaciones de autismo de Valladolid es que han permitido dar cobertura de atención de calidad a las personas con autismo a lo largo de toda su vida, desde el período escolar hasta la residencia para la adultez, quitando parte de la angustia que siempre sienten los padres ante la incertidumbre de qué será de sus hijos cuando ellos falten.

A partir de 1987, se desarrollan en “El Corro” las primeras experiencias de integración escolarizando a alumnos en la modalidad de escolarización combinada con el C.P. “Alonso Berruguete” pues al estar ubicado enfrente de su centro, eran los propios maestros los que podían llevar y recoger a los alumnos al centro público. Sixto Olivar nos dice:

*Íbamos con ellos de la mano. No había nadie en toda España haciendo integración de alumnos con autismo,*

---

<sup>685</sup> En la actualidad, desde su trabajo en la Universidad, sigue dedicado al tema del autismo.

<sup>686</sup> En sus tiempos de ocio se había dedicado a la música folclórica Con el Méster de Juglaría, con Agua Viva y con Arcadú.

<sup>687</sup> Para poder llevarla a cabo trabajó con 10 niños que estaban en régimen de escolarización combinada integrados dos días a la semana. Se la dirigió Mercedes Belinchón y los datos y los alumnos, fueron utilizados posteriormente por Rivière.



*desde entonces ya nunca han parado, estas experiencias se han hecho después con otros centros como "Jesuitinas", "Centro Cultural", el colegio de Santovenia de Pisuerga, etc.*

Se basaron para ello en las primeras pistas que al respecto daba el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, que señalaba:

*Los centros específicos de educación especial facilitaran, siempre que sea posible, el paso a los centros ordinarios de los alumnos disminuidos o inadaptados en ellos atendidos. En todo caso coordinaran las actividades extraescolares de sus alumnos con las de otros centros ordinarios (Art. 21).*

Pero es en los años 90, cuando se sistematiza esta experiencia como relataremos tarde.

### **7.8.2. La creación de las aulas hospitalarias (1985/87)**

La LISMI fue también una ley fundamental para el arranque de la atención a los niños hospitalizados. En ella se señaló claramente y por primera vez en nuestro país que los niños que estuvieran convalecientes en un hospital debían ser atendidos en el plano pedagógico<sup>688</sup>.

*Todos los hospitales, tanto infantiles como de rehabilitación, así como aquellos que tengan servicios pediátricos permanentes, sean de la Administración del Estado, de los Organismos Autónomos de ella dependientes, de la Seguridad Social, de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales, así como los hospitales privados, que regularmente ocupen cuando menos la mitad de sus camas, con enfermos cuya estancia y atención sanitaria sean abonadas con cargo a recursos públicos, tendrán que contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en dichos hospitales.*

---

<sup>688</sup> Art. 29, sección 3ª.

Paralelamente, el INSALUD sacó a la luz un Plan de Humanización en busca de la calidad y de la satisfacción de los usuarios, en el que incorporó la idea de la inserción de profesores en los hospitales.

Y, en 1985, el Real Decreto de ordenación de la educación especial, estableció<sup>689</sup> que las Administraciones educativas podrían concertar, con las instituciones sanitarias públicas y con las privadas que regularmente ocupasen, cuando menos, la mitad de sus camas con enfermos cuya estancia y atención sanitaria fueran abonadas con cargo a recursos públicos, el establecimiento de dotaciones pedagógicas necesarias para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los niños, en edad escolar, ingresados en ellas.

Teniendo en cuenta todas estas circunstancias, en Valladolid, en 1985, se puso en marcha el aula del Hospital Clínico Universitario y, en 1987, la del Hospital Río Hortega<sup>690</sup>. Las únicas experiencias que existían en la ciudad las había protagonizado, como ya hemos visto, el centro hospitalario de San Juan de Dios, en 1960, con la atención a personas con discapacidad psíquica. Las primeras demandas que solicitan conjuntamente atención sanitaria y escolar, proceden de 1965, cuando una epidemia de poliomielitis azota a la población infantil y de 1981 como consecuencia de la enfermedad producida por el aceite de colza.

Las dos aulas de los dos únicos hospitales vallisoletanos empezaron su andadura como un programa experimental, gracias a la colaboración que se estableció entre el MEC, a través del programa de integración escolar, y el INSALUD y se basaron en los derechos de los niños hospitalizados. Los primeros maestros encargados de las mismas fueron Milagros

---

<sup>689</sup> Disposición adicional segunda.

<sup>690</sup> Fueron las dos primeras de Castilla y León. En 1989 se incorpora el Hospital General Yagüe de Burgos, en el 95 el Hospital Universitario de Salamanca, el Hospital General de Segovia y el Hospital Ntra. Sra. de Sonsoles de Ávila y en el 97 el Hospital Princesa Sofía de León.

León Simón y Ángel de Celis Andrés, que en breve fue sustituido por Olga Fernández Sardón<sup>691</sup>.

La labor educativa, dentro de los hospitales, estaba dirigida a niños de edades comprendidas entre 3 y 14 años y la labor psicológica se consideraba complementaria. El objetivo básico, para todo tipo de estancias, bien fuera de corta, media, larga o intermitente duración, era evitar el *Síndrome de la Angustia Hospitalaria* y para ello era imprescindible abordar los aspectos escolares, lúdicos y de ocio en los hospitales.

Los docentes procuraban que el esquema de vida de un niño sano, en torno a la familia, el colegio, los juegos y los amigos, se mantuviera al máximo durante la hospitalización. Las aulas eran abiertas y la asistencia obligatoria.

Diez años más tarde, en 1995, de nuevo es el Real Decreto de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales, el que volvió a especificar claramente<sup>692</sup> que el MEC promovería la creación, en los centros hospitalarios, de servicios escolares para el correcto desarrollo de los alumnos ingresados en ellos, desde la educación infantil, hasta la secundaria obligatoria; y, un año más tarde, en 1996, el Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación<sup>693</sup>, pasando así, la gestión de las aulas del programa de integración escolar al programa de educación compensatoria.

El Real Decreto del 96 organiza:

- cómo debe de estar escolarizado un alumnado hospitalizado,
- la creación de unidades escolares de apoyo en centros hospitalarios públicos que mantengan regularmente

---

<sup>691</sup> Ambas continúan en la actualidad.

<sup>692</sup> Art. 3.

<sup>693</sup> Capítulo III, Sección II, Arts. 18, 19 y 20.

hospitalizados un número suficiente de alumnos en edad escolar obligatoria,

- la posibilidad de hacer convenios con instituciones hospitalarias privadas para concertar en ellas unidades de apoyo escolar,
- la evaluación y el seguimiento de dichas unidades escolares de apoyo por parte de las Direcciones Provinciales de Educación en coordinación con la Administración sanitaria,
- el establecimiento de convenios con entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de atención educativa domiciliaria, para alumnado convaleciente con permanencia prolongada en su domicilio por prescripción facultativa.

El MEC desarrolló lo que establecía este Real Decreto a través de una Circular<sup>694</sup> en la que centraba las actuaciones dirigidas tanto al alumnado hospitalizado como al convaleciente ya que consideraba que se encontraban en situación de desventaja respecto a su escolaridad. Partía de la idea de que estos niños suelen acumular retrasos escolares que solo pueden ser paliados desde la adopción de medidas de apoyo; estableció modelos organizativos flexibles y adaptados para las aulas hospitalarias, los objetivos, la continuidad de su escolarización y la evolución y promoción; y organizó cómo garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado de larga y media hospitalización y cómo el profesorado de las unidades hospitalarias debía establecer contacto con el profesorado del centro en el que los alumnos estuvieran escolarizados, solicitando información de su nivel de competencia curricular y la programación, para poder diseñar el plan a seguir con el niño en el hospital.

Es interesante destacar sobre este tema, la tesis doctoral del Departamento de Pedagogía de la Universidad de

---

<sup>694</sup> Circular del 12 de noviembre de 1996, de la Dirección General de Centros Educativos. El apartado 2 se dedica a "Criterios para la organización de las actuaciones dirigidas a la atención del alumnado hospitalizado y convaleciente".

Valladolid de Milagros León Simón (2011), en la que se analiza la importancia de las actuaciones educativas en las instituciones hospitalarias de Castilla y León entre 1985 y 2010.

### **7.8.3. Los primeros maestros de audición y lenguaje en los centros de educación infantil y primaria (1987)**

Como cada año había más centros que se acogían al programa de integración escolar, una de las prioridades de los responsables de la dirección provincial fue nombrar a los maestros especialistas en audición y lenguaje (AL). Así fue como, desde el curso 1985/86, a nivel provincial, se ofertaron las primeras plazas de maestro especialista en audición y lenguaje. Para optar a ellas, era imprescindible tener adquirida la especialidad y pasar la entrevista que realizaban los coordinadores del programa de integración. La adjudicación de las plazas se hacía en régimen de comisión de servicios.

A lo largo de los cursos 1987/88, hasta el 1989/90, hubo seis maestras especialistas de AL que atendieron a todas las necesidades que existían tanto en la ciudad como en la provincia.

La autora de esta tesis ocupó, desde el curso 1987/88, una de estas vacantes: la de maestra de audición y lenguaje itinerante en las localidades de Esguevillas de Esgueva, Peñafiel, Quintanilla de Abajo y Cabezón de Pisuerga.

El desconocimiento del trabajo de los AL era enorme, ni siquiera los propios maestros sabían muy bien cual era nuestro cometido. La llegada a cada una de las localidades estuvo repleta de anécdotas:

*Una de las anécdotas simpáticas que me pasó al llegar a Peñafiel, donde no había habido nunca una maestra de AL, fue por ejemplo, que el propio director del colegio "La Villa" me dijo si yo iba a "eso de la erre que les pasa a algunos críos" y los niños del aula cerrada de educación especial dijeron por el pueblo que había venido una "podóloga" al cole.*

En los centros no existían aulas habilitadas para poder desempeñar nuestra labor:

*Los primeros AL que fuimos llegando a los centros tuvimos que batallar para logramos un espacio digno donde trabajar; así, en Peñafiel, por ejemplo, me tocó desalojar un sótano que era un almacén de sillas; afortunadamente me ayudaron los chicos mayores de 8º de EGB que ya tenían 14 años; en Esguevillas de Esgueva se habilitó un espacio pequeño que había servido hasta ese momento de almacén de cocina; en Quintanilla me tocó ocupar una salita del mini centro de salud del pueblo que estaba en el edificio colindante a la escuela; y, en Cabezón de Pisuerga me tuve que ubicar en la sala del juez de paz que estaba en el Ayuntamiento. La verdad es que fuimos la novedad en los pueblos donde se nos trató especialmente bien y nuestro trabajo fue considerado positivamente desde el principio.*

Un problema importante es que empezamos sin material específico en los centros:

*En el maletero del coche metíamos juegos educativos recogidos de nuestras casas, catálogos de comercios, álbumes particulares, etc. En los centros usábamos el material de educación infantil. Pero esta situación duró muy poco pues, al poco tiempo, nos llegó el material del MEC a los centros de integración: había de todo, era un material caro, bueno y completo; el problema es que a mí solo me llegó al colegio de Esguevillas (que de momento era el único de integración de los cuatro centros que tenía), por lo que tenía que transportarlo en mi coche de un colegio a otro.*

El papel de los maestros de AL en los centros estaba muy bien valorado por los equipos directivos, el profesorado, los equipos psicopedagógicos y los padres, pues su actuación en los centros supuso una oportunidad para muchos niños a los que el sistema no estaba dando respuesta por desconocimiento de la especificidad de sus necesidades educativas.

#### 7.8.4. La experiencia de atención a los niños de tres a seis años gravemente afectados (1988/98)

Hasta curso 1987/88, M<sup>a</sup> José Domínguez y Ramona Moral ocupan las plazas de apoyo a la integración, dependientes de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Valladolid. Su labor consistió en ayudar a los centros a elaborar el proyecto de integración, en un primer momento y, después, una vez que este hubiera sido aprobado, en asesorar a dichos centros en las diferentes dinámicas de funcionamiento. La autora de esta tesis vivió ese período desde el centro comarcal “Valle Esgueva”<sup>695</sup> y recuerdo que:

*En el curso 1986/87, M<sup>a</sup> José nos ayudó en la elaboración del proyecto y, el curso siguiente, venía una vez a la semana y se pasaba el día con nosotros, colaborando en la dinámica de la integración. Hicimos una primera reunión masiva con todos los padres del Valle para explicarles lo que íbamos a hacer ahora que el centro era de integración; teníamos sesiones de trabajo semanales en las que tomábamos todas las decisiones en torno a la intervención con cada uno de los alumnos que teníamos integrados; estudiamos la metodología de agrupamientos flexibles; vimos cómo se organizaba el aula de PT y de AL; etc.*

Pero a la vez que desempeñaba este trabajo, M<sup>a</sup> José se dio cuenta de que a los niños gravemente afectados de entre tres y seis años no les atendía nadie, ni en centros específicos, ni en las escuelas infantiles; estos niños sólo acudían a sesiones semanales de estimulación en el Centro Base<sup>696</sup> del

---

<sup>695</sup> Localidad a 25 Km al este de la ciudad. Esguevillas de Esgueva era la localidad principal, que junto con el resto de localidades del Valle del Esgueva, componían este centro comarcal.

<sup>696</sup> El Centro Base de Valladolid depende de la Gerencia Territorial de Servicios Sociales de la provincia de Valladolid. En él se prestan servicios de información, orientación, valoración y reconocimiento del grado de minusvalía, atención temprana y rehabilitación integral de adultos. Asimismo, organizan, gestionan y supervisan acciones de formación ocupacional, orientación personal, educativa, laboral y sobre accesibilidad y ayudas técnicas. Presta servicios de información, valoración, diagnóstico, orientación y tratamiento de logopedia, estimulación, psicomotricidad y fisioterapia.



INSERSO, pero el resto de tiempo estaban en casa. Dice M<sup>a</sup> José:

*Era una situación injusta, estos niños estaban en inferioridad de condiciones y eran, precisamente, los que más lo necesitaban. Además, no se estaba cumpliendo el Real Decreto de marzo del 85.*

Es por lo que, inmediatamente ponen en marcha, en el curso 1988/89, una nueva experiencia educativa escolar a la que denominan “Aulas madurativas para niños entre tres y seis años”. Los alumnos que se escolarizaron en ellas padecían graves discapacidades o plurideficiencias.

Estas aulas se planificaron junto con el INSERSO y respondieron a varios objetivos, por una parte, liberar durante unas horas al día a las familias, por otra, igualar en derechos a estos niños con el resto que ya acudían a la educación infantil.

Así, se abre el primer aula en el C.P. “Pedro Gómez Bosque” con M<sup>a</sup> José como maestra y una auxiliar técnico educativo; pero como este centro les pilla muy lejos a las familias y al curso siguiente se trasladan al C.P. García Quintana, buscando la proximidad del Centro Base del INSERSO, ya que este colegio está en la Plaza de España y el Centro Base, en aquellos momentos, estaba en la calle Muro, a 3 minutos de distancia. Allí estuvieron dos cursos el 1989/90 y el 90/91. El Centro Base se traslada en el curso 1991/92 a la Rondilla<sup>697</sup> y, siguiendo la filosofía anterior de facilitar a los padres que pudieran acudir al centro, las aulas madurativas, que ya eran tres, se trasladan al C.P. José M<sup>a</sup> Gutiérrez del Castillo.

Estas aulas fueron una experiencia de integración social en un contexto escolar, ya que los niños afectados asistían con todos los niños del centro a las fiestas del colegio, compartían el recreo, entraban y salían a la vez, se veían por los pasillos, etc. Quizá parezca una valoración algo pobre, pero cuando una personalmente ha visto de qué tipo de alumnos hablamos y en los años en los que nos encontrábamos, creo que mereció la pena.

---

<sup>697</sup> C/ Cardenal Torquemada, 52

A partir del curso 1997/98, lo que había sido un proyecto experimental, pionero en Valladolid, se convierte en una situación normalizada, ya que el alumnado de las aulas madurativas se incorpora a la educación infantil del centro público de educación especial nº 1, el único centro específico público de la provincia.

La experiencia pretendía ser:

- Un medio de escolarización pública para niños plurideficientes que, por su grave discapacidad, no disponían de ella o, en el mejor de los casos, solo recibían tratamientos ambulatorios de 1 ó 2 sesiones por semana, en el Centro Base del INSERSO.
- Un servicio con carácter de integración escolar, en un entorno estimulador tan importante en edades tempranas.
- Una situación educativa que intensificara el proceso de estimulación temprana, para evitar deterioros mayores por falta de estímulos y/o posibilitar con ello su escolaridad posterior.
- Un medio para esclarecer diagnósticos que se presentaban dudosos y para implementar programas intensivos, lenguajes alternativos y observaciones sistemáticas y estructuradas.
- Un elemento de coordinación entre el INSERSO, el MEC y las familias.
- Un apoyo a las familias de los niños con graves discapacidades.
- Un ámbito para planificar y experimentar el currículo para alumnos gravemente afectados que respondiera a su derecho a ser educados y no solo cuidados.
- Un entorno para que los niños normales y sus familias, aceptasen la presencia de los niños gravemente afectados en la escuela como algo natural.

Que la experiencia se desarrollara en colegios públicos ordinarios no fue baladí ya que respondía a diferentes razones:

1. Que la estimulación, decisiva en estas edades tempranas de 3 a 6 años en un ambiente escolar

ordinario, era mucho más rica al contar con modelos normales.

2. Que el planteamiento curricular debía partir de que los aprendizajes no se ciñeran solo al aula y a los tiempos programados, sino que respondieran a entornos y actividades significativas en ambientes normalizados.

El alumnado que acudió a las aulas madurativas fue muy complejo y variado, niños con *plurideficiencias* donde se unían discapacidades intelectuales severas y profundas, problemas de comportamiento, problemas sensoriales: tanto auditivos como visuales, problemas motores; etc.

A lo largo de los nueve años que duró la experiencia, se atendieron a 60 alumnos a los que se les realizó su adaptación curricular individual y significativa o de acceso al currículo. Para poder llevarla a cabo, valora M<sup>a</sup> José Domínguez:

*Fue muy importante el personal implicado en la misma; contar con profesionales que trabajasen en auténtico equipo y con roles compartidos entre profesores y auxiliares.*

Trabajaron desde la perspectiva de la concepción de *Retraso Mental*, que acababa de publicarse<sup>698</sup>, y no veían en sus alumnos la *deficiencia mental* como un rasgo absoluto de la persona, sino como una expresión del impacto funcional de la interacción entre la persona con sus limitaciones y las demandas del entorno; de ahí que cuidaran el entorno escolar de las aulas madurativas, buscando que este pudiera ofrecerles los apoyos apropiados para realizar una interacción adecuada. Las aulas respondieron a un ambiente alegre, propio de aulas abiertas:

---

<sup>698</sup> Desde 1983, momento en que se publicó el último manual de la clasificación de la AAMR (Grossman, 1983), se había producido un cambio significativo de paradigma en el campo del retraso mental, por una parte el retraso mental necesitaba ser definido en un contexto social; generalmente, con apoyos apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento de la persona con retraso mental experimentará mejoras; y las prácticas de los servicios de rehabilitación se basaban en las capacidades, limitaciones y necesidades de apoyos de la persona (Schalock, 1993).

*A otros profesionales, a las familias, a alumnos en prácticas, a sugerencias, a innovaciones, a otros entornos que pueden ser los educativamente significativos... No cabe duda que, los ámbitos, espacios, personas o relaciones cerradas, empobrecen, y, por el contrario, los espacios abiertos, estimulan y enriquecen. Las aulas amplias para hacer posible y favorecer la movilidad con las sillas de ruedas y otras ayudas técnicas, luminosas y alegres, evitando impresiones negativas de olores o catastrofismo y utilizando los servicios del centro ordinario: patio, comedor, aulas de proyección, gimnasios, aula de música..., la distribución de las aulas por áreas o ámbitos y utilización conjunta de los mismos. Cada aula, con sus diferentes áreas para el conocimiento del cuerpo y habilidades básicas, la motricidad, el conocimiento del medio, y cada grupo iba rotando por estos espacios, según un horario previsto. Llenas de material diverso, adaptado y común que conforme el espacio y le dé significado, material para el desarrollo sensorial, para las habilidades de vestido, comida, aseo..., para el desarrollo motor, para el conocimiento del medio, para los cuentos... (Documento Mecanografiado, Domínguez, 1999).*

En estos años se desarrollaron distintas propuestas curriculares, influenciadas por el nivel del alumnado y por la política educativa del momento. En un principio, la propuesta curricular estaba delimitada por los programas de estimulación temprana, las escalas de desarrollo y los inventarios. En el curso 90/91, por el Diseño Curricular Base de las escuelas infantiles; y, a partir del curso 94/95, al empezar a pertenecer las aulas al centro específico, la propuesta curricular se hizo conjuntamente con este centro y bajo las orientaciones que el MEC envió a los centros especiales<sup>699</sup>.

El proyecto curricular desarrollado se basaba en la adecuación de los objetivos de la etapa de educación infantil ordinaria y en la adaptación de los contenidos<sup>700</sup>, de los principios metodológicos<sup>701</sup> y la evaluación<sup>702</sup>.

---

<sup>699</sup> MEC (1992): La Reforma Educativa y los centros de educación especial. D.G. de Renovación Pedagógica.

<sup>700</sup> Áreas y Bloques:

Quizá la mayor aportación de las aulas madurativas, bajo mi punto de vista, es que algunos alumnos que fueron atendidos en ellas se escolarizaron, después, en centros ordinarios, con lo cual se comprobó, una vez más, que no hay niños asistenciales, sino que todo niño tiene posibilidades de ser educado y de aprender.

## **7.9. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

En el ICE de la Universidad de Valladolid<sup>703</sup>, se dan cuenta de la necesidad de estructurar una formación específica para el profesorado de preescolar, EGB y secundaria y para ello crean el departamento de orientación educativa para gestionarla. Para ocuparse del mismo, sale la plaza a concurso de méritos y Salustiano Rodríguez, que estaba, según sus propias palabras, *muy quemado* por la incomprensión y los

---

Área 1. Conocimiento del cuerpo. Identidad y Habilidades implicadas en la vida cotidiana y el bienestar: 1.1. Conocimiento del cuerpo. Desarrollo Sensorial. 1.2. Identificación y Desarrollo personal. 1.3. Desarrollo motor. 1.4. Habilidades implicadas en la vida cotidiana: en el juego, la comida, el aseo, la salud y seguridad.

Área 2. Conocimiento, utilización y participación en el medio físico y social: 2.1. Entornos y elementos. 2.2. Objetos e instrumentos. 2.3. Comportamientos y habilidades sociales. 2.4. Factores ambientales.

Área 3- Comunicación y lenguaje: 3.1. Contextos y situaciones comunicativas. 3.2. Funciones y contenidos. 3.3. Formas e instrumentos.

<sup>701</sup> Principios metodológicos: Actitudes, estilos de enseñanza; Consideraciones didácticas en cada una de las áreas del Currículo, programaciones conjuntas de la etapa y de los grupos, distribución de los espacios por áreas o ámbitos y organización conjunta de: espacios, materiales y horarios.

<sup>702</sup> Evaluación del proceso enseñanza/aprendizaje. Evaluación de la competencia curricular en los dos niveles de educación infantil. Evaluación final de la etapa infantil. Escala "Belda". Cuestionario de evaluación de la situación enseñanza/aprendizaje y práctica docente.

<sup>703</sup> Dirigido por Celso Almunia. Catedrático de Historia de la Universidad de Valladolid.

obstáculos que le estaban poniendo en la realización de los proyectos algunos sectores de la inspección educativa, como ya hemos visto, compite por el puesto, junto a otros 48 profesionales conocidos en la ciudad.

En su nuevo trabajo, impulsó la formación de maestros para lograr capacitarles en pro de la atención al alumnado que presentaba necesidades educativas. Teniendo en cuenta que la LISMI acababa de publicarse y la trayectoria profesional de este responsable de la formación de los maestros en ejercicio, no es difícil imaginar hacia donde iban encaminados los objetivos de la formación.

En 1985, con Tejerina, el nuevo Rector en la Universidad de Valladolid, se reestructuran las áreas del ICE y desde el MEC se cambia el modelo de formación, creando los Centros de Profesores, por lo que Salustiano Rodríguez se plantea que su labor en el ICE ya no tiene sentido. En este mismo año le llama Arturo López Sacristán para ofrecerle que se encargue de la implantación de la integración experimental en la provincia. De esa forma pasa a ocupar el puesto de Coordinador de Educación Especial en la Dirección Provincial de Educación de Valladolid. *Me lo pidió con Vega Sicilia, así que no pude negarme*, bromea Salustiano recordando el momento; añade además, que nadie le pidió tener el carnet del PSOE, que por cierto, no tenía.

Para que la integración escolar pudiera llevarse a cabo con garantías de éxito, el proyecto de su puesta en marcha tenía inevitablemente que estar asentado sobre un proceso de formación de calidad, intenso, diferenciado y especializado. Tenía, además, que contar con el elemento motivación y lograr que las personas que se implicaran creyeran en lo que hacían.

Era fundamental aumentar el nivel de conocimientos específicos del profesorado ordinario, pero también del profesorado de educación especial, de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de orientación. En estos momentos son muchos los autores que llaman la atención sobre la necesidad de una formación de calidad (Gimeno, 1987).

El MEC fue consciente de que no era sencillo modificar las prácticas educativas del profesorado, por lo que tenía que acercar la formación a los centros educativos, hacerla, incluso, en los mismos centros y proponer figuras cercanas al profesorado para liderar y coordinar esa formación. Así aparecen las figuras del *Formador de Formadores* (FOFO), del *Responsable de Área y Ciclo* (RAC) y del *Asesor de Formación*.

A pesar del esfuerzo del MEC, algunos autores consideran que el profesorado ordinario no recibió la formación adecuada sobre el alumnado con necesidades educativas especiales y, por tanto, carecía de recursos para hacer frente a su educación (Sahuquillo, 1987).

Responsables de la dirección provincial de educación de Valladolid, como Miguel Ángel Verdugo y Salustiano Rodríguez<sup>704</sup>, ya manifestaron, en 1988, que la situación de la formación de profesores y equipos psicopedagógicos en educación especial era negativa; que la preparación de los equipos multiprofesionales para atender a los alumnos gravemente afectados no existía, y que, en la universidad, no había profesorado específico especializado en la educación especial para formar al profesorado. Ambos creían que el problema de fondo era porque aún se duda de la “educabilidad” de las personas con discapacidad. Aunque también eran conscientes de que el incipiente programa de integración escolar estaba demandando un proceso de formación fortísimo (Verdugo y Rodríguez, 1988).

### **7.9.1. Los centros de profesores (CEP) (1984)**

Como ya hemos visto, los *Centros de Profesores* (CEP) se crean en 1984, como entidades encargadas del perfeccionamiento del profesorado, fomento de su profesionalidad y desarrollo y difusión de actividades de renovación pedagógica.

---

<sup>704</sup> En 1988 eran el jefe del servicio de inspección técnica educativa y el coordinador provincial de educación especial, respectivamente.



En Valladolid, en estos años, solo se creó un CEP<sup>705</sup> que dependía de la Dirección Provincial de Educación a través de la Unidad de Programas Educativos y tenía encomendado la realización del *Plan Provincial de Formación*. Este se realizaba anualmente después de efectuar un análisis de las necesidades de formación del profesorado, teniendo en cuenta las preferencias y demandas formativas efectuadas por el colectivo y las necesidades detectadas por los responsables de la Administración.

Cuando empieza la integración escolar experimental, los CEP tenían una fuerza enorme pues se consideraba que la universidad estaba muy lejos de la realidad educativa y por lo que era más apropiado hacer la formación entre el propio profesorado que experimentaba en vivo y en directo con sus alumnos.

En la estructura orgánica de los CEP existía la asesoría de educación especial que era la encargada de proporcionar las herramientas de intervención al profesorado, de dar a conocer experiencias y de quitar el miedo a recibir en las aulas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La primera responsable de la asesoría de educación especial, en el único CEP que existía en la ciudad, fue Ramona Moral Martín<sup>706</sup>. Una vez analizados los *Planes Provinciales de Formación* de los primeros años de funcionamiento de los CEP, nos encontramos con que en el curso 1985/86, la asesoría de educación especial realizó, en este año, una propuesta formativa que está claramente dirigida a la puesta en marcha

---

<sup>705</sup> Como veremos en el capítulo siguiente, en poco tiempo, se amplió a dos en la ciudad y uno en la zona rural ubicado en la localidad de Medina del Campo, más tarde se unifican con los Centros de Recursos de Educación Compensatoria y se amplían a las localidades de Olmedo, Medina de Rioseco y Tordesillas.

<sup>706</sup> Maestra en ASPRONA, posteriormente en Boecillo, luego ocupa junto a M<sup>a</sup> José Domínguez el puesto de Apoyo a la Integración en la Dirección Provincial de Educación y de ahí pasa al CEP. Después, orientadora y en la actualidad está jubilada.

de la integración escolar. Las actividades de formación<sup>707</sup> que se realizaron fueron las siguientes:

- a) Curso intensivo de sensibilización para el profesorado de los centros que comienzan el programa experimental de Integración. Este curso duró 10 días y se celebró en septiembre de 1985, antes de que los alumnos se incorporaran a las clases.
- b) Curso de psicomotricidad del método “*Bon Depart*”, dirigido en concreto a los claustros de profesores de los colegios públicos de integración “Pío del Río Ortega” y “Antonio Machado”. Este curso se realizó semanalmente durante un trimestre y duró 40 horas.
- c) Curso sobre “Motivación y aprendizaje”, dirigido también al profesorado de los centros de integración que iban a empezar la experiencia de integración. Se realizó semanalmente durante los meses de abril a junio y duró 12 horas. Lo impartieron dos miembros de los equipos psicopedagógicos, Carmen Pedrosa<sup>708</sup> y Juan Carlos Roca<sup>709</sup>.
- d) Jornadas regionales para los equipos psicopedagógicos y profesores de apoyo a la integración.
- e) Curso de música para educación especial. Para el grupo de profesores del centro de educación especial de Boecillo, de 30 horas de duración.
- f) Curso sobre la problemática del niño invidente. Este curso tenía tres fases, una de iniciación, otra de aprendizaje del sistema Braille y la última de estimulación precoz para los alumnos invidentes.

Este año también se formaron los primeros grupos de trabajo y seminarios que se realizaban bien en los propios centros, bien en el CEP, cuando los componentes eran los

---

<sup>707</sup> Se pueden ver los programas de muchos de estos cursos en los anexos visuales del CD.

<sup>708</sup> Psicóloga del Equipo de Atención Temprana 1.

<sup>709</sup> Psicólogo de Equipo Psicopedagógico y en la actualidad, también profesor asociado de la universidad de Valladolid.

profesores especialistas de apoyo a la integración PT o AL. Se hicieron dos, uno dedicado a “La problemática de los niños sordos”, con ponentes como Isabel Pérez<sup>710</sup> y Ángel Sánchez Roso<sup>711</sup> y el otro, a “Los métodos de lectura para la educación especial”, dirigido y coordinado por M<sup>a</sup> José Domínguez.

El año siguiente se repiten los cursos que tienen que ver con el impulso de la integración y con la formación específica que facilita su realización. Así, se realizan los cursos de sensibilización para los nuevos centros de integración, cursos específicos de integración de los deficientes auditivos y visuales, cursos de psicomotricidad, de modificación de conducta, de técnicas de desarrollo cognitivo, etc.

También se imparte algún curso desde la asesoría de educación especial pero dirigido al profesorado en general, como por ejemplo el de “Revisión metodológica y organizativa utilizada en las aulas de educación especial, preescolar y ciclo inicial para la prevención de deficiencias de aprendizaje” y continúan los grupos de trabajo y seminarios específicos que hemos visto y además se amplían a otros, como los relacionados con “La atención a los problemas de conducta”, “La adaptación de los programas para la integración escolar del alumnado con deficiencias socio-ambientales” y “El lenguaje y los trastornos más frecuentes”.

Del curso 1988/89 y 89/90, encontramos<sup>712</sup> no solo las actividades desarrolladas, sino también la valoración de las mismas con indicadores de eficacia. Así, podemos comprobar los cursos que se realizaron y cómo fueron valorados:

- Curso “Formación ante el programa experimental de integración”, que fue considerado como “poco eficaz”.
- Curso “La palabra complementada”, considerado “eficaz”.

---

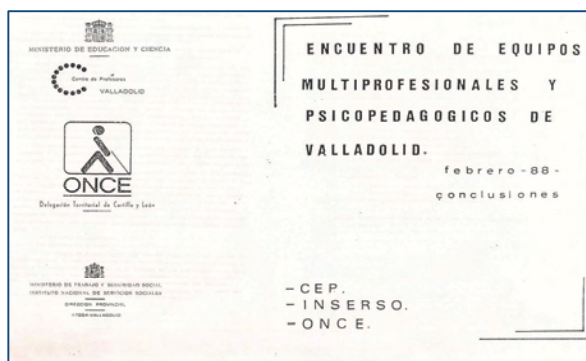
<sup>710</sup> Profesora de la Universidad de Salamanca.

<sup>711</sup> Por aquel entonces psicólogo del Centro Base del INSERSO y actualmente profesor de la Universidad de Valladolid.

<sup>712</sup> Documento mecanografiado “Actividades de Formación realizadas en el área de ACNEE. Cursos 1985/86 al 1989/90”

- Mesa redonda “Integración de alumnos sordos en Formación Profesional”, considerado “eficaz”.
- Conferencia “Aula-Taller, en Formación Profesional especial y Formación Profesional adaptada”, considerado “muy eficaz”.
- Curso intensivo “Psicomotricidad y técnicas de expresión”, considerado “muy eficaz”.
- Cursos como “La integración del deficiente visual” y “La integración del deficiente motórico”, que fueron considerados “eficaces”.
- Los Seminarios sobre “Problemas de conducta. Nivel I”, “Educación especial” y “La metodología sobre Grupos Flexibles”, fueron considerados “muy eficaces”.
- Seminario “Logopedia”, considerado “poco eficaz” y el de “Trastornos del lenguaje”, considerado “eficaz”.
- Mesa redonda “Experiencia de integración en Bonn. Programa HELIOS”, considerado “muy eficaz”.
- También abundaron ese año los grupos de trabajo que iban adquiriendo una mayor especialización, como podemos comprobar: “La parálisis cerebral y su implicación en el lenguaje”, “Afasias”, “Estructuración morfosintáctica del lenguaje”, “Disfunciones del lenguaje”, etc. En general, todos ellos estaban valorados como *eficaces* o *muy eficaces*.

Los CEP también colaboraban en iniciativas organizadas conjuntamente con otras instituciones, véase a modo de ejemplo una de las más significativas que se hicieron en Valladolid en 1988, junto con la ONCE y el INSERSO:



Y la Consejería de Educación y Ciencia, de la Junta de Castilla y León, aunque aún no tenía transferencias, también organizaba algunos cursos o encuentros de carácter regional, como se puede ver en la imagen, un encuentro entre docentes y equipos psicopedagógicos que se desarrolla en Valladolid, en 1986.

### **7.9.2. Los cursos interinstitucionales (desde 1987)**

En la década de los 80, en Valladolid cada colectivo profesional se formaba de acuerdo a la oferta que sus respectivas instituciones les ofrecían. Por lo tanto, los diferentes profesionales del mundo de la discapacidad trabajaban separados, cada colectivo solo conocía su campo de intervención y desconocía cómo desde otros contextos se trabajaba con las personas con discapacidad.

Esta es la razón por la que en 1987, surge en Valladolid, un grupo de profesionales inquietos, que avalados por sus respectivas instituciones, se plantean el objetivo de unir y confrontar desde el terreno de la formación conjunta y coordinada a todos los profesionales responsables de intervenir con las personas con discapacidad en el ámbito educativo y de servicios sociales.

Los componentes del grupo, en un primer momento, fueron por el INSERSO Ángel Sánchez Rosso y Javier Mayorga, aunque rápidamente cambiaron por Alicia Díez Álvarez y, después, por Francisca Guerrero Feroso; por los Centros de Profesores, Carmen Romero Ureña; y por la ONCE, Pura Díaz Veiga quien nos cuenta:

*El curso interinstitucional de Valladolid surgió, creo recordar, al final de los 80 como una iniciativa de los responsables de educación especial de la Dirección Provincial. Aunque mis recuerdos son algo confusos, me parece que Salus fue la persona que “enredó a unos y a otros” y nos condujo a sentarnos en una mesa para organizar algo conjunto. En aquellos primeros años, los implicados éramos Estimulación Precoz de INSERSO, Educación y ONCE. Eran*

*momentos en los que todo estaba por hacer, había mucha ilusión, ganas de aprender y hacer las cosas bien. Recuerdo a Carmen Romero hablando como una cascada, con alegría y miles de ideas para conectar a unos y otros. El propósito de aquella red era favorecer la formación de los profesionales que trabajaba en la integración de niñas y niños con discapacidad. Siempre se mantuvo ese objetivo a lo largo de más de 20 años en los que la iniciativa estuvo viva.*

Al comenzar los 90 a las instituciones organizadoras iniciales se habían sumado también la entonces Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, que no mandaba a ningún representante y el Ayuntamiento, a través de las concejalías de Educación y Bienestar Social, con Concha Martínez de Castro. Y, como entidades colaboradoras empezaron a participar ASPRONA, con M<sup>a</sup> Ángeles López Fraguas y, en ocasiones, José M<sup>a</sup> de la Parte y los Vicerrectorados de Investigación y de Alumnos de la Universidad de Valladolid, que tampoco enviaba a ningún representante.

Pura continúa recordando:



*Poco a poco el curso interinstitucional consiguió, además de un “logo”, un carácter que nos daba cierta seña de identidad. Básicamente, se trataba de ofrecer a los profesionales de Valladolid aportaciones pioneras e innovadoras del ámbito académico o profesional, y además dar a conocer y “poner en valor” experiencias valientes y novedosas que se desarrollaban en nuestra provincia. En definitiva se trataba de combinar el conocimiento con la buena práctica profesional.*


El comité organizador tuvo una enorme estabilidad en esos años, con lo que se configuró un grupo de profesionales convencidos de la buena labor que se estaba desarrollando y eran referentes personales de las personas de las otras instituciones a las que no pertenecían con lo cual sirvieron en muchas ocasiones de contactos necesarios para la coordinación real y efectiva en casos de personas con discapacidad. El grupo organizador más carismático de toda la



trayectoria de más de 20 años del curso institucional lo formaron:

- M<sup>a</sup> Ángeles López Fraguas,
- Pura Díaz Veiga,
- Alicia Díez Álvarez,
- Concha Martínez de Castro y
- Carmen Romero Ureña.

<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Promover nuevas perspectivas de actuación para la integración social de personas con discapacidad.</li> <li>2.- Abordar las implicaciones que para los profesionales de la educación educativa tiene la situación social de la comunidad.</li> <li>3.- Conocer las necesidades de asociaciones de personas con discapacidad.</li> <li>4.- Conocer los planes que distintas instituciones tienen respecto al desarrollo de programas de integración comunitaria de personas con discapacidad.</li> </ol> <p><b>ESTRUCTURA:</b> Curso presencial de 30 horas - Módulo I: 12 horas - Módulo II: 18 horas</p> <p><b>INSCRIPCIONES:</b> Hasta el día 28 de junio En el Centro de Profesores II de Valladolid, c/ Soto, s/n - 47001 Valladolid. C/7. Gestión del Centro.</p> <p><b>ALUMNOS DE MAGISTERIO:</b> En la Escuela de Magisterio.</p> <p><b>LISTA DE ADMITIDOS:</b> Aparecerá en el CPPE el día 25 de junio.</p> <p><b>NUMERO DE ASISTENTES:</b> 40 Profesores.</p>	<p><b>DESTINATARIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesores de enseñanza directa con formación media o superior.</li> <li>- Alumnos del último curso de magisterio.</li> <li>- Trabajos sociales o equivalentes relacionados con el tema (Jes Paré).</li> </ul>  <p><b>HORARIO:</b> Día 6 de 9.30 a 14 horas y de 16 a 18 horas. Día 7 de 9 a 14 horas.</p> <p><b>CERTIFICADOS:</b> Se expedirán al finalizar la actividad, siempre que se haya superado el 75% de asistencia.</p> <p><b>INSTITUCIONES ORGANIZADORAS:</b> - Dirección Provincial del INICERO - Delegación Territorial de la ONCE en Castilla y León - Centro de Profesores II de Valladolid - Escuela Universitaria de F. de E. G. B. - Área de Valladolid. Concepción de Educación y Bienestar Social</p> <p><b>COLABORA:</b> - ASPENA - Vicerrectorado de Investigación y de Alumnos</p>	<p><b>PROGRAMAS PARA LA INTEGRACION COMUNITARIA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD DESDE LA ESCUELA HACIA LA VIDA ADULTA INDEPENDIENTE</b></p>  <p><b>LUGAR:</b> E.U. del Profesorado de E.G.B. C/ Colegio Fco. Hernández Pacheco, s/n (Puerta del Rey)</p>
--	--	---

<p><b>COMITÉ TÉCNICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carmen Romero Ureña</li> <li>- Alicia Díez Álvarez</li> <li>- Concha Martínez de Castro</li> <li>- Eduardo García Brea</li> <li>- Pura Díaz Veiga</li> <li>- Angeles López Fraguas</li> </ul>	<p><b>C U R S O</b> <i>Calidad en la Atención a Personas con Discapacidad</i></p>  <p><b>Valladolid, 1 y 2 de diciembre de 1997</b></p> <p><b>PALACIO DE CONGRESOS CONDE ANSUREZ</b> C/ Real de Burgos s/n</p> <p><b>Organizan:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministerio de Educación y Cultura. CPPE Valladolid.</li> <li>- Junta de Castilla y León. Gerencia de Servicios Sociales.</li> <li>- Ayuntamiento de Valladolid.</li> <li>- Diputación Provincial de Valladolid.</li> <li>- Universidad de Valladolid. Facultad de Educación.</li> <li>- Universidad de Salamanca. Instituto de Integración en la Comunidad (INICO).</li> <li>- Delegación Territorial de la ONCE. Valladolid.</li> </ul>
--	---



En las entrevistas mantenidas con Miguel Ángel Verdugo, al que habíamos invitado en múltiples ocasiones al curso interinstitucional, se acordaba de la autora de esta tesis:

*Te recuerdo por pertenecer al famoso grupo de las que organizaban el curso interinstitucional de Valladolid.*

Y Pura señala:

*El excelente clima del grupo se mantuvo siempre. Pertenecer a ese grupo fue una oportunidad de enriquecimiento profesional y personal. Se hacían propuestas; se intercambiaba información, nombres, ideas para proyectos, libros, artículos. Fue una oportunidad de formación permanente durante mucho tiempo.*

A mediados de los 90, las instituciones participantes en la iniciativa habían aumentado pues se unieron la Junta de Castilla y León, la Diputación de Valladolid, la Universidad de Valladolid a través de la que ya era Facultad de Educación y la Universidad de Salamanca, a través del INICO<sup>713</sup>.

La trayectoria formativa que se siguió hasta 1996 consistió en:

- Cursos de aspectos relevantes en cuanto al abordaje terapéutico y rehabilitador: Estimulación precoz, Trastornos del desarrollo, Comunicación alternativa, etc.).
- Reflexión sobre los procesos de integración (Simposio I y II sobre Integración Educativa, etc.).
- Relevancia de la sociedad en el proceso de normalización (Formación de agentes comunitarios, etc.).
- Valoración de los programas sociales y educativos (Evaluación de servicios, Programas y Proyectos)
- Nuevos modelos de comprensión del retraso mental (Enfoques de calidad de vida, etc.).

---

<sup>713</sup> Instituto de Integración en la Comunidad.

Los ponentes con los que contamos eran autoridades de gran relevancia en el sector de la discapacidad y de la educación<sup>714</sup>.

Además de las ponencias magistrales, se organizaron mesas redondas, talleres, debates y visitas. En opinión de Pura:

*La convocatoria anual del Curso Interinstitucional se convirtió en un acontecimiento esperado por muchos profesionales que se convirtieron en fieles seguidores durante muchos años. Esto me hace pensar que no lo hicimos mal, y que ayudamos a conseguir que muchos profesionales, además de los que lo organizábamos, repensasen sus prácticas profesionales y las mejorasen gracias a lo que se fue mostrando edición tras edición de esta iniciativa.*

---

<sup>714</sup> Jesús Alcalde de FUNDOSA, Madrid. José Ramón Amor Pan, profesor de Bioética de la Universidad Pontificia de Comillas, Universidad San Pablo-CEU. Cristina Caballo Escribano, profesora Universidad de Salamanca. Miguel Costa Cabanillas, Psicólogo de la DG de Protección Jurídica del Menor, Ministerio de Asuntos Sociales. Gerardo Echeita Sarrionandía del MEC. Santiago Esteban Frades, Inspector de Educación de Valladolid y Profesor de la Universidad de Valladolid. Rocio Fernández Ballesteros, Catedrática de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Valle Flores Lucas, Psicóloga y Profesora Universidad Valladolid. Juan José Lacasta Reoyo, Director Técnico de FEAPS-Madrid. Manuel Medina Tornero, profesor de Servicios Sociales de la Universidad de Murcia. Carlos López Terradas del Comité de calidad de la Universidad Carlos III de Madrid. Inés Monjas Casares, Psicóloga del Servicio de Apoyo a alumnos con problemas de conducta. Delfín Montero Centeno de la Universidad de Deusto. José M<sup>a</sup> Peiró, Catedrático de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia. Victoria Puig Samaniego, Psicóloga de la Unidad Sordociegos del Centro de Recursos Educativos de la ONCE "Antonio Vicente Mosquete" de Madrid. Ramón Orcasitas de la Universidad del País Vasco. José M<sup>a</sup> de la Parte Herrero, Psicólogo y Director del centro de Viana de ASPRONA. Francisco Rodríguez Santos, Director del Equipo de Alteraciones Graves del Desarrollo del MEC. Carmen Romero Ureña, Asesora de Formación de Atención a la Diversidad del CEP de Valladolid. Bartolomé Rubia Avi, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Javier Tamarit, Director de CEPRI de Madrid. Miguel Ángel Verdugo Alonso, Psicólogo, Director del Máster Integración de Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca. Albert Vergés, Organizador de los Juegos Paralímpicos. El cargo que se señala es el que ocupaban en los años en los que participaron en el curso interinstitucional.



## 7.10. LOS DATOS DE ESTE PERÍODO

A continuación presentamos los datos de la provincia y cómo estos fueron evolucionando a lo largo del período que nos ocupa<sup>715</sup>, en relación a las aulas cerradas, a los centros, al alumnado y a los profesionales.

Mostraremos de forma gráfica:

a) En relación a las aulas:

<sup>715</sup> Del Documento "Informe sobre el Proyecto HELIOS de la CEE y la experiencia realizada en Valladolid desde la Unidad de Programas de la Dirección Provincial del MEC" Diciembre 1989.

En primer lugar, reflejamos las aulas cerradas de educación especial que quedaban en los centros ordinarios, tanto públicos como privados, justo el año anterior al comienzo de la integración escolar, es decir, en el curso 1984/85.

Tabla nº 71: Las aulas cerradas de educación especial en el curso 84/85

En las localidades de la zona rural	Mayorga, Villalón de Campos, Medina de Rioseco, Villabrágima, Cigales, Tudela de Duero, Laguna de Duero, Peñafiel, Tordesillas, Rueda, Íscar, Medina del Campo (una pública y otra privada en el Colegio "San José"), Pedrajas de San Esteban y Olmedo.
En los colegios públicos de la capital	"Antonio Allúe Morer", "Antonio Machado", "Alonso Berruguete", "Barriada Puente Duero", "Constanza Martín", "El Empecinado", "Federico García Lorca", "Felipe II", "González Regueral", "Gonzalo de Córdoba", "Jacinto Benavente", "Jorge Guillén", "José M <sup>a</sup> Gutiérrez del Castillo", "José Zorrilla", "Juan José Fernández Zúmel", "Luis Vives", "María de Molina", "Miguel de Cervantes", "Miguel Delibes", "Miguel Hernández", "Narciso Alonso Cortés", "Pablo Picasso", "Pío del Río Ortega", "Rosa Chacel", "Santiago López" y "XXV Años de Paz".
En los colegios concertados de la capital	"La Inmaculada" de Puente Duero, "San Agustín", "Centro Cultural Vallisoletano", "Nuestra Señora de Lourdes", "Sagrada Familia", "San José", "San Juan de Ávila", "Apostolado del Sagrado Corazón", "La Enseñanza", "Jesús y María", "Nuestra Señora del Carmen", "Nuestra Señora de la Consolación", "Sagrado Corazón de Jesús", "Santa M <sup>a</sup> Micaela", "La Inmaculada" (Maristas), "Obra Social Caja de Ahorros Provincial", "Virgen de la Merced" (ASPRONA), ASPRONA de la calle Panaderos y "Nuestra Señora del Rosario".

Como se puede comprobar, había 97 aulas cerradas de educación especial en la que la ratio alumno/profesor era de 10/1. En el curso 1986/87, el número de estas aulas había descendido a 41 en los colegios de la ciudad y 11 en los de la zona rural, como consecuencia de que los alumnos ya habían empezado a integrarse en los centros ordinarios.

b) En relación a los centros:

A continuación podemos observar cómo fueron creciendo los centros que asumían la integración y, lógicamente, disminuyendo el número de aulas cerradas de educación especial de los centros ordinarios, y cómo el número de centros específicos de educación especial se mantiene estable, pues aunque desciende considerablemente parte de su alumnado que pasa a estar integrado, los centros se mantienen todos. Para ello se presentan tres grupos de gráficos, unos al comienzo de la integración experimental, otros en medio del proceso y, los últimos, antes del comienzo de la integración en secundaria.

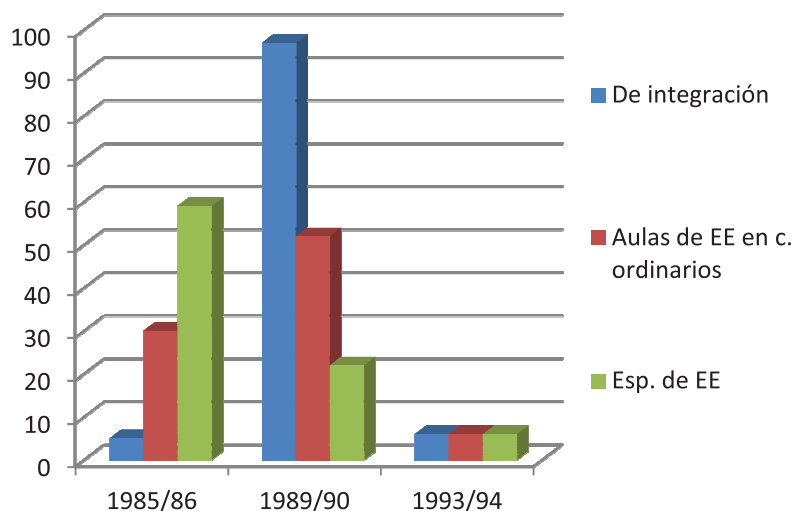


Gráfico nº 32: Los centros de 1985 a 1994

c) En relación al alumnado:

También podemos ver, gráficamente, cómo fue cambiando la distribución de la escolarización del alumnado<sup>716</sup> a lo largo de este proceso en el que los chicos se fueron integrando y saliendo de las aulas cerradas y de los centros

<sup>716</sup> Datos de [www.educacyl.es](http://www.educacyl.es)

específicos. Seguidamente, la distribución de estos según su tipo de discapacidad y, finalmente, su distribución por las diferentes enseñanzas.

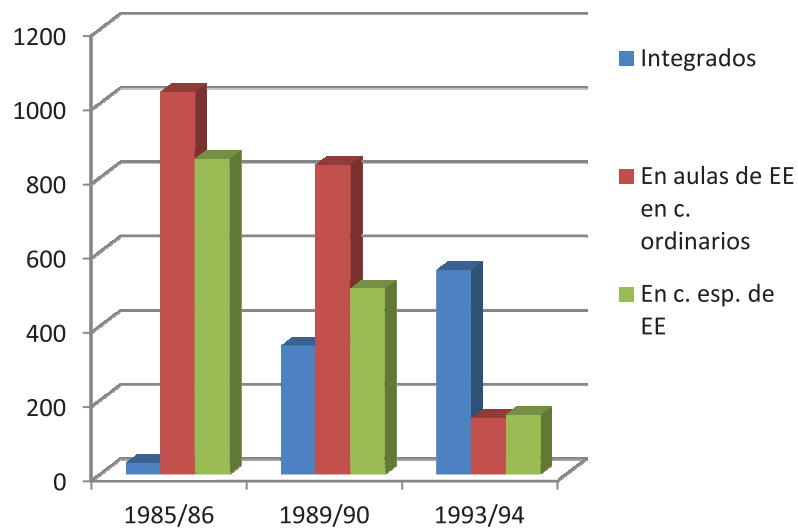


Gráfico nº 33: Los alumnos de 1985 a 1994

A continuación, en el siguiente gráfico, hemos cogido como ejemplo el curso 1989/90, año en el que ya estaban integrados 346 alumnos<sup>717</sup>, para conocer cómo era la distribución de los mismos en función de sus diagnósticos psicopedagógicos.

Podemos comprobar que el número mayor de alumnos integrados corresponde a los que tienen, en primer lugar, retrasos escolares y, en segundo, una capacidad intelectual límite. El resto de alumnos responde a una distribución normal entre los que la mayoría son alumnos con una discapacidad intelectual y otro tanto igual a estos lo ocuparían los alumnos con discapacidad motora, sensorial y problemas de conducta.

<sup>717</sup> Datos de [www.educacyl.es](http://www.educacyl.es)

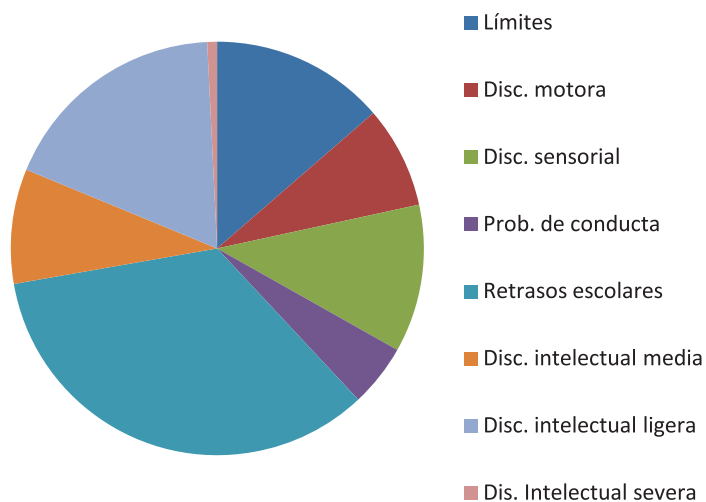


Gráfico nº 34: Ejemplo de distribución del alumnado integrado en el curso 1989/90

A continuación se presentan los datos del alumnado, distribuidos en las distintas enseñanzas y en las diferentes etapas educativas, en 1990, antes de empezar la integración en la educación secundaria.

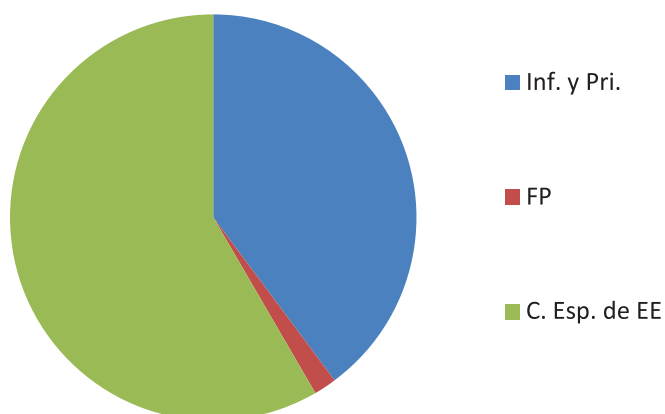


Gráfico nº 35: Distribución del alumnado por enseñanzas en el curso 1989/90



Los alumnos que presentaban algún tipo de necesidades educativas estaban en los centros de integración y el alumnado *plurideficiente* o gravemente afectado en los centros específicos de educación especial.

Como podemos comprobar aún había 550 alumnos escolarizados en los centros específicos, frente a los 380 que estaban en los centros de integración.

d) En relación a los profesionales:

Para dar respuesta al movimiento que se estaba produciendo, fueron necesarios nuevos profesionales de apoyo que se distribuyeron por los centros; profesores de las especialidades de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, profesorado de apoyo especializado en discapacidades sensoriales y personal auxiliar, tales como fisioterapeutas, cuidadores o enfermeros. Veamos a continuación cómo su número fue creciendo a lo largo de la implantación del programa de integración<sup>718</sup>.

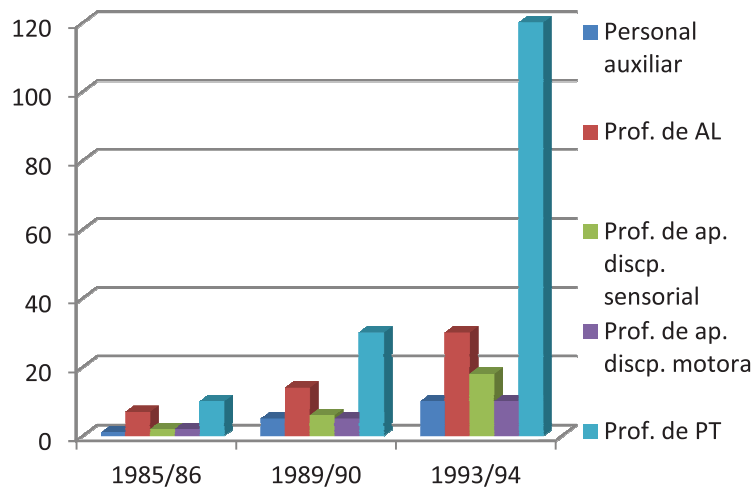


Gráfico nº 36: Crecimiento de los profesionales de apoyo a la integración en los primeros años de la misma

<sup>718</sup> Datos de [www.educacyl.es](http://www.educacyl.es)

Contemplamos, también, la distribución de estos profesionales en los centros, en el curso 89/90, cuando la integración estaba en la mitad del proceso.

Constatamos cómo todavía la mayor parte de ellos están entre los centros específicos de educación especial y las aulas cerradas de educación especial que aún quedan en los centros.

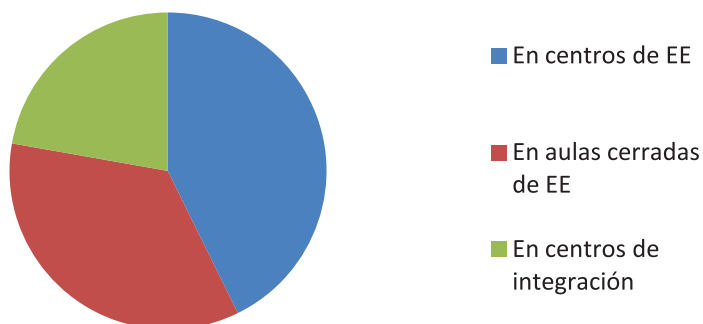


Gráfico nº 37: Ubicación de los profesionales en el curso 1989/90

Por último incorporamos la distribución de los profesionales, según su perfil profesional.

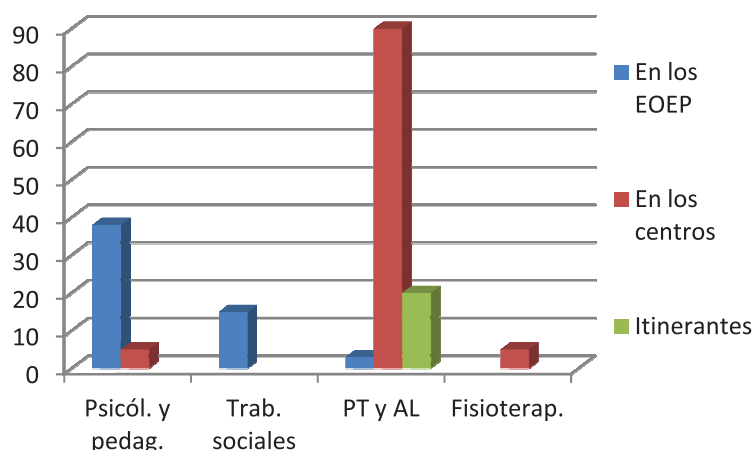


Gráfico nº 38: Ubicación de los profesionales según su perfil profesional en el curso 1989/90

Además de estos profesionales, Valladolid contaba con los siguientes recursos humanos:

Para atender a las necesidades de atención temprana:

- Tres equipos psicopedagógicos especializados en atención temprana del MEC.
- El centro de estimulación de ESPRE, perteneciente a la asociación del mismo nombre, de carácter privado, cuya finalidad era la estimulación precoz de niños desde el nacimiento hasta los 5 años con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales; conducido por un médico, un psicólogo y tres pedagogos especializados. Este centro siempre ha ocupado en Valladolid un espacio fundamental en su campo.
- Los equipos psicopedagógicos de la Delegación Territorial de Bienestar Social, en convenio con el MEC.
- El Centro Base del INSERSO

Para atender a la educación de adultos con discapacidad:

- En 1989, solo existían dos convenios de entidades privadas con el MEC, uno de la asociación ASCEDIS<sup>719</sup> de Medina del Campo y otro, del que ya hemos hablado, con el centro de “San Juan de Dios”.
- Tres centros ocupacionales dependientes, uno, del INSERSO y, los otros dos, de los Ayuntamientos de Valladolid y de Medina del Campo.
- Dos centros especiales de empleo en la provincia, uno de ASPRONA y el otro de INAPRAM<sup>720</sup>.
- Diferentes talleres y un club de ocio y tiempo libre de ASPRONA.

Pero, a pesar del despliegue de medios que aterrizan en los centros en esta década, también existen declaraciones manifestando carencias:

---

<sup>719</sup> Asociación Comarcal de Ayuda para Discapacitados.

<sup>720</sup> Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores

*Valladolid percibe algunas insuficiencias susceptibles de mejora, como es el que los profesionales de apoyo sean estables en su puesto de trabajo. La no eliminación de barreras arquitectónicas en algunos centros dificulta la acción pedagógica integradora. La carencia de especialistas en logopedia y fisioterapia. La Formación Profesional especial se ve como algo urgente... (Anta, 1989:97)*

Los padres también hacen demandas y señalan, en 1988, en la publicación que editan con motivo de la celebración de los 25 años de ASPRONA:

*Es preciso hacer seguimiento de la eficacia de los servicios que ofrece la Administración Pública y obligar a que el Estado cumpla la legislación existente.... Las asociaciones de padres deben crear y fomentar nuevos servicios que la Administración no contempla actualmente en la vida global del deficiente. Por ejemplo: Formación Profesional adaptada, empleo, inserción social, ocio, tiempo libre, residencias, ancianidad, etc.*

Como se puede observar, los padres, en estos momentos, ya consideran fundamental la participación de sus asociaciones en los aspectos educativos.

## **A MODO DE SÍNTESIS**

A lo largo de este capítulo hemos descrito como empezó la integración escolar en Valladolid, cómo fueron asumiéndola, paulatinamente, los centros de primaria, que voluntariamente la solicitaban. Hemos podido comprobar el orden y cuidado con el que el MEC organizó, curso a curso, el proceso; cómo desde la dirección provincial de Valladolid, se implicaron enormemente los políticos, como el Director Provincial de Educación, Mauricio Pardos Fernández del Pino y el Jefe de la Unidad de Programas Educativos, Arturo López Sacristán y los técnicos como Salustiano Rodríguez Vega.

El manejo de una profusa documentación nos ha permitido detenernos en la creación de los primeros servicios complementarios de apoyo a la integración escolar: el de apoyo al alumnado con discapacidad auditiva, en 1984; el de apoyo a deficientes visuales, en 1986, en convenio con la ONCE y el de apoyo a los problemas de conducta, en 1987. Fueron servicios pioneros pues se constituyeron con cupos de profesorado, conseguidos a mayores de las necesidades ordinarias que cubría el MEC y formados por personas en comisión de servicio, elegidas especialmente por su cualificación profesional. Estas plazas no se crearon jurídicamente, ni salieron a concurso para evitar que se cubrieran por profesionales que las elegían por la ubicación y no por el cometido de las mismas.

Después hemos visto el primer Convenio entre el MEC, la Junta Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid para la atención temprana y la integración, que se firmó en 1986 y se han analizado las experiencias pioneras de integración en educación secundaria que empezaron en algunos institutos de Valladolid en 1987, siendo precursoras de la integración experimental en esta etapa educativa, que empezaría unos años más tarde, en 1992.

Conviene resaltar el papel y respaldo que dieron a la integración los profesionales de los equipos multiprofesionales que nacieron como consecuencia de la LISMI y de los PIPOES o SAPOES, que se crearon experimentalmente en los centros de primaria. En 1988. A pesar de su loable tarea, desaparecieron, paulatinamente, sin dejar ninguna huella significativa de su labor, extinguiéndose las plazas cuando las personas que las ocupaban se marchaban.

A partir de la organización de la dirección provincial de educación, se ha profundizado en las funciones y tareas asumidas por los responsables de la educación especial. A través de las manifestaciones recogidas, se intuye la rivalidad existente entre la inspección de educación y la unidad de programas educativos, ante los diferentes planteamientos de la integración escolar.

Valladolid, en estos años, tuvo un notable protagonismo en el desarrollo y consolidación de la integración escolar, siendo muchas las personas significativas y profesionales volcados en la misma que la apoyaron. Entre los eventos dignos de hacer notar, cabe destacar: la participación de Valladolid en el programa europeo HELIOS II, aportando una serie de experiencias y acontecimientos vallisoletanos para dar respuesta a los niños con discapacidad. Resaltamos el nacimiento del centro específico “El Corro” para la atención de los niños autistas, la creación de las aulas hospitalarias, la entrada de los primeros maestros de audición y lenguaje en los centros de educación infantil y primaria, o la experiencia de atención a los niños de tres a seis años gravemente afectados.

El capítulo termina con la participación de Valladolid en el programa europeo HELIOS II; con una serie de experiencias y acontecimientos que se producen en la provincia para dar respuesta a los niños con discapacidad como son el nacimiento del centro específico “El Corro” para la atención de los niños autistas, la creación de las aulas hospitalarias, la entrada de los primeros maestros de audición y lenguaje en los centros de educación infantil y primaria o la experiencia de atención a los niños de tres a seis años gravemente afectados; y con el análisis de la importancia de la formación del profesorado.

## **Capítulo octavo**

### ***La generalización de la integración escolar***

---

*En el IES "Ramón y Cajal" los  
profesores nos trataban como a  
personas normales y corrientes  
que, en verdad, es lo que  
somos: normales, aunque no  
iguales a los oyentes.*

M<sup>a</sup> Jesús Caballero Liaño



## Introducción

8.1. Los centros de integración seleccionados y el proceso seguido en educación secundaria (a partir de 1992)

8.2. La orientación educativa

8.2.1. Los departamentos de orientación (1991)

8.2.2. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (1992)

8.3. Los vínculos con Europa

8.3.1. La Tercera Conferencia de la Comunidad Europea (1991)

8.3.2. El proyecto HORIZON (1992)

8.3.3. El aula multisensorial (1994)

8.4. Las primeras experiencias de escolarización combinada (1993)

8.5. La ampliación de los Centros de Formación del Profesorado

8.6. Las publicaciones provinciales

A modo de síntesis

## **INTRODUCCIÓN**

Para contextualizar la década de los noventa, hay que tener en cuenta los años en los que se fragua y publica la LOGSE, reforma que supuso la puesta en marcha y modernización de nuestro sistema educativo, al nivel de Europa.

La reforma pretendía especialmente extender la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años modificando, por tanto, las etapas educativas vigentes hasta ese momento, transformar la formación profesional, mejorar la calidad de la enseñanza y dar respuesta a la gran diversidad y heterogeneidad del alumnado.

En pleno proceso de reforma, empieza la integración escolar en educación secundaria y, además, se da, en Valladolid, una circunstancia especial: la decisión de anticipar la implantación de la ESO en todos los centros, con lo cual, coincide con la experimentación de la integración escolar en secundaria. Esto, como es lógico, lleva consigo un problema añadido a los centros y al propio desarrollo del programa. A las dificultades que surgieron para incorporar al alumnado a primero y segundo de la ESO, se unía que había que dar respuestas a los de integración que ya estaban en los colegios de EGB.

Se dieron una serie de hechos que, al lado de las modificaciones de fondo que proponía la LOGSE, contribuyeron con mucha fuerza a que la integración se fuera generalizando de manera natural. Estos fueron la regulación de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de

orientación, la regulación de las ratios para los centros de integración y para los específicos de educación especial, la regulación de la evaluación psicopedagógica y de los procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y la publicación de las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza, que favorecían a los centros de integración teniendo preferencia cuando solicitaran proyectos y al profesorado de los mismos cuando pidieran licencias por estudios o proyectos de innovación e investigación, es decir, que debían tener ventajas frente al resto.

Cada curso escolar seguía saliendo la convocatoria para que los centros se acogieran al programa, que aún no había concluido su fase experimental y, la generalización de la integración llegaría más lentamente, con un aumento de los recursos, con la consolidación de la formación recibida fraguando en las aulas, con una actitud social cada vez más firme y con la promulgación de la LOPEGCE, en 1995. En estos momentos podemos dar por generalizada, definitivamente, la integración escolar, pues esta nueva ley estableció específicamente que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se realizaría en todos los centros sostenidos con fondos públicos; además el Real Decreto de 1995, de ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales establece las condiciones para que la integración, generalizada, sea posible.

Para finalizar se describen tres acontecimientos muy significativos para la provincia de Valladolid: la participación en el Programa de la Comunidad Económica Europea, Helios III; la celebración en esta ciudad de la Tercera Conferencia de la Comunidad Europea sobre *hándicap* y educación, titulada *Una vida escolar plena*; y la participación en el programa específico *Iniciativas Comunitarias de Recursos Humanos*, denominado *Proyecto HORIZON*.

### **8.1. EL PROCESO SEGUIDO PARA EMPEZAR LA INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (a partir de 1992)**

La situación de Valladolid a comienzos de los años 90 ya reflejaba importantes cambios en el planteamiento de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En la primera mitad de esta década se produjo, en relación a los centros escolares, un avance significativo en el descenso de contextos segregadores; el alumnado cada vez compartía más tiempo con los compañeros ordinarios; y, cada vez había menos alumnado en los centros específicos de educación especial. El número de alumnos integrados había pasado, a lo largo de los cinco primeros años de integración, de 27 a 550, entre los que, obviamente se encontraban tanto alumnos de nueva incorporación como los que procedían de las aulas cerradas de educación especial y de los centros específicos.

Además, se establecieron acuerdos<sup>721</sup> con los Hospitales de Valladolid, en especial con los Departamentos de Oftalmología, Pediatría, Neurología y Psiquiatría Infantil, con la O.N.C.E., Cruz Roja Española, Junta de Castilla y León, varios ayuntamientos, además del de Valladolid, la Universidad de Valladolid y el Instituto Nacional de Servicios Sociales, para dar respuesta a diferentes situaciones que requerían de una atención sistémica entre diferentes profesionales y distintas instituciones.

También, se realizaron otras iniciativas de interés como, por ejemplo, la de desarrollar planes provinciales de formación del profesorado en los que se contemplaba la formación de todos los profesores implicados en la integración, desde los especialistas hasta el resto del profesorado que tuviera a algún alumno integrado en su aula.

---

<sup>721</sup> Ver los convenios y acuerdos de colaboración firmados con las diferentes instituciones y entidades que se presentan en el anexo "Convenios" del CD.

Aumentaron los recursos de profesores especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, de equipos de orientación, de maestros para la atención al alumnado hospitalizado, de profesorado en los nuevos servicios para alumnado con alteraciones del comportamiento, con problemas auditivos y con discapacidad visual, de fisioterapeutas, de cuidadores, de intérpretes de lengua de signos, etc.

Y se estaba apostando fuerte por el programa de Nuevas Tecnologías para contar, en los centros de integración, tanto de un hardware adecuado a las necesidades de los alumnos como de un software<sup>722</sup> que facilitase su desarrollo curricular. El MEC sacaba convocatorias específicas<sup>723</sup>, para incorporarse al *Proyecto Atenea*, para los centros públicos de educación especial y de EGB que tuvieran el programa de integración escolar, como una forma de potenciar y premiar a estos centros.

En Valladolid, al igual que en alguna otra provincia, se anticipó la implantación de la LOGSE, con lo cual, el alumnado que participó en el programa de integración desde el primer año, es decir desde el curso 1985/86, se encuentra, en el curso 1991/92, a punto de empezar la enseñanza secundaria, por lo que el MEC tuvo que establecer, con tiempo suficiente, las medidas oportunas que garantizaran su continuidad en la etapa de la educación secundaria obligatoria establecida en la LOGSE<sup>724</sup>.

La LOGSE, siguiendo el calendario general establecido en el Real Decreto 986/1991, debería haberse implantado según el siguiente calendario:

---

<sup>722</sup> Desde Valladolid se realizó un estudio para el programa HELIOS con el análisis de todo el software para la atención a la diversidad (Romero, 1998).

<sup>723</sup> Orden de 13 de marzo de 1989, por la que se convoca concurso para centros públicos de educación especial o centros públicos de EGB acogidos al plan de integración de alumnos con necesidades educativas especiales que deseen participar en el proyecto Atenea; Orden de 2 de marzo de 1990, también para enseñanzas medias; Orden de 2 de noviembre de 1990; y, Orden de 16 de noviembre de 1990.

<sup>724</sup> Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

- En el año académico 1994/95, el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, dejando de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 7º y 8º de educación general básica.
- En el año académico 1995/96, el tercer curso de la educación secundaria obligatoria, dejando de impartirse las enseñanzas correspondientes al primer curso de bachillerato unificado y polivalente y al primer curso de la formación profesional de primer grado.
- En el año académico 1996/97, el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria, dejando de impartirse las enseñanzas correspondientes al 2º curso de bachillerato unificado y polivalente y al segundo curso de la formación profesional de primer grado.

Se constata que este real decreto contempla la implantación anticipada del nuevo sistema. Con el fin de permitir la extensión de los ciclos formativos de FP y la introducción progresiva del bachillerato. También se pudo implantar el segundo ciclo de la ESO, en un número determinado de centros, con anterioridad a los plazos previstos para llevar a cabo la generalización de la mencionada implantación.

El director provincial, en este momento, Gregorio Castro Gómez, se compromete a que en Valladolid se anticipe la reforma propuesta en la LOGSE en todos los institutos de Valladolid. Es por este motivo que coinciden el comienzo de la integración en los institutos en el curso 1992/93 y la anticipación de la reforma en la ESO; circunstancia que tuvo consecuencias para la integración en Valladolid, como veremos más adelante.

*Tabla nº 72: Los institutos seleccionados para la fase experimental de integración en el curso 92/93*

<b>Convocatoria</b>	<b>Resolución</b>	<b>Centro seleccionado</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Orden de 16 de noviembre de 1990 por la que se convoca para el curso 92/93 un programa experimental para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que impartan el 2º ciclo de ESO</i>	<i>Orden de 22 de mayo de 1991 por la que se autoriza a los centros docentes que impartan el 2º ciclo de ESO, para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especia/es permanentes en el curso 1992/93.</i>	Instituto de FP "Galileo" de Valladolid.	Integración preferente de alumnado con discapacidad auditiva
		Instituto de Bachillerato de Tudela de Duero.	Se refiere al IES "Río Duero" que aún no tenía nombre.
	<i>Orden de 26 de noviembre de 1991, por la que se aprueba la ampliación del número de unidades de apoyo a la integración a centros concertados de EGB</i>	CC "Ntra. Sra. del Rosario" <sup>725</sup> de Valladolid	Se les aprueban 3 unidades de apoyo a la integración, con lo cual tiene que atender al alumnado de secundaria
		CC "Sta. Mª Real de Huelgas" de Valladolid.	

El 15 de enero de 1990 se publicó la última convocatoria de EGB para que los centros se acogieran al programa de integración; el día 3 de octubre, se publicó la LOGSE y, en plena vorágine de reforma que supone la aplicación de una nueva ley orgánica, se publica el 16 de noviembre, la primera convocatoria de integración para los centros de secundaria. La

<sup>725</sup> Con la Orden de 14 de abril de 1994, por la que se autoriza la implantación anticipada del primer ciclo de ESO y se modifican los conciertos educativos de los centros docentes privados que se indican se permite a los centros que ya tenían integración en EGB, continuar en secundaria. Los centros seleccionados aparecen en el Anexo III de la Resolución de 28 de abril de 1995, en este caso solo "Ntra. Sra. del Rosario".



resolución con los centros seleccionados se demora hasta mayo de 1991, para que los centros de secundaria comiencen en el curso 92/93, ya que antes los niños, hasta los 14 años (edad de escolarización obligatoria), estaban todavía en los centros de EGB. Recordemos que fue con la LOGSE cuando se aumenta hasta los 16 años la escolaridad obligatoria y se inicia la educación secundaria con 12 años.

Los primeros institutos que asumen el proyecto son el “Galileo”, que como hemos visto, ya llevaba experimentando la integración de alumnado sordo varios años y el de Tudela de Duero que era de nueva creación y por lo tanto, nacía con el programa de integración incorporado directamente.

Hubo institutos como el “Zorrilla” que empezaron la integración escolar por otros medios. Según nos explicó Emma González Martín:

*En la Dirección Provincial se hizo una sectorización para el servicio de inspección educativa que condicionó la sectorización de los equipos psicopedagógicos. Así en la zona centro de la ciudad teníamos un EOEP y un centro de integración de atención preferente de alumnado motórico, el “García Quintana”; necesitábamos, por tanto, que un instituto de la zona centro asumiera a estos alumnos que terminaban primaria y se le adjudicó al “Zorrilla” pues reunía bastantes de los requisitos que se necesitaban.*

Con el instituto “Condesa Eylo Alfonso”, se da una circunstancia similar, al ser la dirección provincial la que decide que éste empiece la integración y se contemple como un centro de atención preferente de alumnado motórico. Según nos contó su director de esos momentos, Anselmo Rosales:

*Fue por decisión de la dirección provincial pues éramos un centro nuevo que empezaba con la Reforma.*

Según nos cuenta Jorge Luis Casquete, el entonces jefe de estudios del instituto “Condesa Eylo Alfonso”:

*Había necesidades de escolarización de alumnado con dificultades motoras y el único instituto que los acogía ya tenía más vacantes. Por eso el Director Provincial no pidió que los escolarizásemos nosotros pues había muchos chicos cuyos domicilios estaban en la zona sur de la ciudad, más próximos a nuestro centro que al "Zorrilla" que ya tenía alumnos motóricos.*

Emma González añade, además, que era necesario poner otro centro de estas características, en la zona sur de la ciudad, pues el alumnado motórico usaba, por lo general, transporte escolar y, como por normativa, no podían estar en ruta más de sesenta minutos, era necesario contar con otro instituto que escolarizara a estos chicos en dos zonas diferentes de la ciudad.

Podemos comprobar que, los centros concertados, que tenían integración escolar en EGB, aumentan los conciertos de educación especial, por lo que la integración continúa normalmente en la secundaria.

*Tabla nº 73: La ausencia de institutos seleccionados para la fase experimental de integración en el curso 93/94*

<b>Convocatoria</b>	<b>Resolución</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Orden de 16 de diciembre de 1991 por la que se convoca para el curso 93/94 un programa experimental para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que impartan el 2º ciclo de ESO</i>	<i>Resolución de 26 de enero de 1993, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se autoriza a centros docentes que impartan el 2ª ciclo de ESO para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en el curso 1993/94.</i>	No entra ningún centro de Valladolid

Hemos querido dejar constancia que en el segundo año de experimentación de la integración escolar en secundaria,

Valladolid sufrió un bajón considerable pues ningún centro respondió a la convocatoria del MEC.

Es posible que hubiera reticencias por parte de los centros y del profesorado, miedo a lo desconocido, falta de formación del profesorado de secundaria, temor a bajar el nivel curricular y perder prestigio y alumnado.

En cualquier caso, la integración siguió adelante, a pesar de esta vicisitud tan inusual en la conducta general de la provincia, que hasta ahora estaba demostrando un enorme interés por integrar a alumnos con necesidades.

Tabla nº 74: Los institutos seleccionados para la fase experimental de integración en el curso 94/95

Convocatoria	Resolución	Centro seleccionado	Observaciones
<i>Orden de 16 de febrero de 1993 por la que se convoca para el curso 1994/95 un programa experimental para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que impartan el 2º ciclo de ESO</i>	<i>Resolución de 28 de febrero de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se autoriza a centros docentes que impartan el 2º ciclo de ESO para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en el curso 1994/95.</i>	IES Barrio Pajarillos de Valladolid	Se refería al IES Diego de Praves que aún no tenía nombre.

Resulta interesante fijarse en que sigue el declive de la integración en educación secundaria, ya que el único centro que empieza la integración escolar es de nueva creación y por lo tanto nace con el programa.

*Tabla nº 75: Los institutos seleccionados para la fase experimental de integración en el curso 95/96*

<b>Convocatoria</b>	<b>Resolución</b>	<b>Centro seleccionado</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Orden de 21 de marzo de 1994 por la que se amplía en el curso 95/96 el programa para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que impartan ESO</i>	<i>Resolución de 28 de abril de 1995, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se autoriza a centros docentes que impartan ESO para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, en el curso 1995/1996.</i>	IES "Juan de Herrera" de Valladolid.	Con la sección de FP de educación especial "Luis Vives"
		IES "Juana I de Castilla" de Tordesillas.	Integración preferente de alumnado con discapacidad intelectual.

El instituto "Juan de Herrera" hizo una sección apartada del instituto, a la cual acudían los alumnos de educación especial que no se integraban en la FP ordinaria, y en esta sección llamada "Luis Vives" cursaban los programas de garantía social especial. Pensar, por tanto, que este instituto se acogió al programa de integración es una falacia.

Se puede observar que toda esta normativa de incorporación al programa de integración en educación secundaria, en contraposición con EGB, presenta un evidente desorden, hay una especie de dejadez en el tema de la integración, posiblemente motivado porque:

- 1º. Quizá se pensó que la integración ya estaba asumida y el gobierno, que ya empezaba a sufrir el comienzo del desgaste político, tenía que centrar todas sus fuerzas, en materia educativa, en sacar adelante la reforma educativa de la LOGSE y dar mayor entidad a las direcciones

generales que se encargaban de la reforma que a la de educación especial.

2º. Se juntaron dos hechos significativos, uno, que se iniciaba la integración en secundaria y otro, que los chicos empezaran esta etapa con 12 años, lo que contribuyó a unos cursos de caos, desánimo, sensación de impotencia por parte del profesorado que no se sentía capaz de trabajar con niños tan pequeños, y encima, algunos, con discapacidades. Hay que recordar que muchos profesores tenían una larga trayectoria en BUP que reunía características diferentes más de tipo curricular y menos de tipo educativo.

Anselmo Rosales Montero, director del instituto “Condesa Eylo Alfonso” en los momentos en que comenzaron la integración, nos cuenta que:

*La sensación general del profesorado era de oposición y miedo, no de rechazo hacia los alumnos, sino de miedo por no saber qué hacer, por falta de formación. Pero, en poco tiempo, vimos que era posible, que los alumnos progresaban. Y se dio el caso de que el profesorado que había estado más en contra, pasado un tiempo, tuvo una actitud de “chapeau” y, algunos de los más “progres” que habían defendido la integración al principio, después, se querían quitar a estos alumnos de encima.*

*Quienes más notaron la llegada de la integración fue el alumnado; miraban a los motóricos como a bichos raros, por eso, al principio hicieron grupo solo entre ellos; pero, en un trimestre, todos estaban perfectamente integrados, los compañeros no motóricos los sacaban al recreo, hacían arriesgadas carreras de sillas de ruedas por los pasillos (no permitidas, como es lógico), se peleaban por sacar al compañero de la silla de ruedas, etc.; hasta que vimos que teníamos que organizar el tiempo del recreo de manera más tranquila y planteamos juegos de mesa, competiciones de ajedrez, etc. Jugaban todos y, en estos juegos, no había piedad, todos eran iguales.*

Lo más complicado del proceso, según nos cuenta Anselmo, fue la elaboración de las Adaptaciones Curriculares Individuales<sup>726</sup> pues, en esos momentos, no contaron con la colaboración del departamento de orientación y el profesorado, por sí solo, no las hacía.

Entre todas estas dificultades, el verdadero problema de la integración en secundaria fue el de la llegada del alumnado con discapacidad psíquica; tal y como señala Monjas (1995), es fácil que las causas estuvieran en que el profesorado de secundaria ante la integración escolar, manifestaba falta de preparación, actitudes inadecuadas y uso de una metodología continuista y poco innovadora, contraria a la requerida por la integración escolar; y que los centros vieran que podían disminuir sus posibilidades de éxito, que no contasen con las infraestructuras adecuadas o que los órganos directivos de los centros pensasen que era algo exclusivo del departamento de orientación.

La polémica entre el profesorado fue constante, las dudas acerca de la evaluación permanentes etc., quejas hacia la falta de formación, hacia el exceso de trabajo, etc. Hemos recogido las verbalizaciones más comunes, que como observadora externa he vivido a lo largo de esos años.

*Tabla nº 76: Verbalizaciones en torno a la integración de alumnado con discapacidad intelectual en educación secundaria*

<b>Colectivos</b>	<b>Verbalizaciones</b>
<b>Profesorado</b>	<i>¿Cómo les vamos a aprobar y suspender a otros que son mejores que ellos? ¿Cómo van a titular? A mí no me han formado para enseñar a estos alumnos. Estarían mejor atendidos por especialistas y en centros especiales donde supieran hacerlo. Que se los lleve el PT que mi clase no la sigue. Es imposible, son alumnos que no saben ni leer. En mi clase están como un mueble, ¿qué puedo hacer si no entienden?</i>

<sup>726</sup> Cuando un alumno necesita que se le adapte algún elemento del currículo.

<b>Equipos directivos</b>	<p><i>El profesorado no sabe hacer las adaptaciones curriculares, ni tampoco las asume como una tarea propia, consideran que las debe hacer el departamento de orientación.</i></p> <p><i>Lo mejor sería hacer un desdoble y que estos chicos siguieran un currículo adaptado.</i></p> <p><i>Nos van a hundir la enseñanza pública, ¿por qué no se los llevan a la concertada? O por lo menos que los repartan.</i></p> <p><i>Algunos desajustan la vida de un centro, la alteran, estarían mejor en centros especiales.</i></p>
<b>Alumnos</b>	<p><i>Al llegar a secundaria los alumnos con necesidades educativas no están interesados en las mismas cosas que nosotros, al final se acaban quedando solos.</i></p> <p><i>En el patio se juntan entre ellos, no con nosotros.</i></p> <p><i>Algunos son un poco el hazmerreir de la clase, les hemos dado el papel de "payaso de la clase" y así se sienten aceptados.</i></p>
<b>Padres</b>	<p><i>En secundaria es más complicado, el profesorado pasa de ellos. No saben qué hacer.</i></p> <p><i>En secundaria se pierden, se aíslan, sufren muchísimo.</i></p> <p><i>Son adolescentes, pero son diferentes, no están bien con sus compañeros de clase.</i></p>

A pesar de las complicaciones reseñadas, los centros seleccionados para participar en el programa dispusieron de los siguientes recursos:

- a) Dos profesores especialistas del cuerpo de maestros o del cuerpo de enseñanza secundaria, en función de los problemas de los alumnos integrados.
- b) El personal laboral necesario (fisioterapeuta y auxiliar técnico educativo) cuando los centros integraban alumnado con *deficiencias motóricas*.
- c) Reducción del número de alumnos en las aulas en las que se escolarizaron alumnos con necesidades educativas permanentes, hasta un máximo de 25.
- d) Adecuación de las aulas de apoyo necesarias para la atención pedagógica individualizada o en grupo.
- e) Un plan de formación que se iniciaba antes del comienzo del curso y que se extendía durante el resto del mismo, dirigido al profesorado del centro. Además, durante los dos primeros cursos del comienzo de la



- experiencia la Administración proporcionó a los centros modelos de organización, de coordinación de recursos y de intervención educativa.
- f) Un profesor especialista en tareas de orientación con dedicación exclusiva a esta función, un profesor del cuerpo de enseñanza secundaria especialista en el campo tecnológico o científico y otro en el campo lingüístico y un profesor del cuerpo de profesores técnicos de formación profesional.
  - g) La eliminación de las barreras arquitectónicas.
  - h) El número máximo de alumnos con necesidades educativas permanentes que podrían integrarse en los dos primeros cursos era de dieciséis, cualquiera que fuera el número de unidades de las que el centro disponía.
  - i) Los puestos de trabajo del profesorado tenían la consideración de puestos singulares<sup>727</sup>.

Anselmo Rosales, considera que fue fundamental el papel del orientador para favorecer el proceso de integración del alumnado, el del equipo específico de atención al alumnado motórico, para realizar la formación y el asesoramiento al profesorado, el del fisioterapeuta para mantener a los chicos activos y el del auxiliar técnico educativo (ATE) que permitía a estos alumnos llegar a dónde por sí solos no podían, además de hacer de transmisor de la información en múltiples ocasiones.

En relación a los padres, este instituto nunca tuvo ningún problema. Recuerda Anselmo al respecto que:

*Los padres de los alumnos ordinarios nunca pusieron ninguna pega por tener en las aulas alumnos en silla de ruedas, o con respirador, o enanos, etc., los padres asumían peor a los alumnos de otras etnias. Se quejaban más los padres de los motóricos pues no siempre se daba la respuesta adecuada; los equipos de profesorado no eran estables y esto los padres no lo entendían pues cuando estaban contentos con el profesorado estos cambiaban y llegaban otros que no*

---

<sup>727</sup> Lo que les daba ciertos privilegios para los concursos de traslados, prioridad en la formación, etc.

*sabían o no querían atender correctamente a estos alumnos.*

El alumnado con discapacidad motora de Valladolid, en general, cursó sin problemas curriculares<sup>728</sup>, la ESO, el bachillerato, o la FP y, muchos de ellos, terminaron estudios universitarios.

Jorge Luis Casquete, mantiene una postura más crítica cuando nos dice que:

*Las orientaciones facilitadas por el equipo de motóricos fueron necesarias pero no las suficientes ya que el tener estos alumnos en clase supone un esfuerzo extra y es prácticamente imposible que sus dificultades se arreglen con una atención un poco mayor del profesor y, a veces y con alguno de ellos, y debido a sus grandes carencias y limitaciones no hemos conseguido con ellos más que una cierta actividad de socialización que, por otra parte, no es desdeñable.*

En 1997, los 31 institutos existentes en la ciudad, podían escolarizar a alumnos con necesidades educativas especiales. Algunos de ellos se especializaron en una escolarización específica:

- Institutos que se especializaron en la escolarización de alumnos con dificultades auditivas y que ya hemos visto pues se habían anticipado a la norma: “Galileo”, “Ramón y Cajal” y “La Merced”.
- Continuaron con la integración específica de alumnado con discapacidad motora: El “Zorrilla”, ubicado en la zona centro y el “Condesa Eylo Alfonso”, ubicado en la zona sur de la ciudad que en esos momentos estaba en pleno crecimiento urbanístico y expansión demográfica.

---

<sup>728</sup> Véase actas de evaluación en el anexo del CD.

## **8.2. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Con la entrada en una nueva década y una nueva ley de educación, los SOEV y los equipos multiprofesionales se fusionan y se crean los equipos psicopedagógicos, estructuras que precedieron a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Para la intervención en educación infantil y primaria y, para la atención del alumnado de secundaria, se estableció la especialidad de orientación del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, que dio cabida a los orientadores en los institutos en los que aparecieron, por primera vez, los departamentos de orientación.

De organizar la fusión de los SOEV y de los equipos multiprofesionales en Valladolid se encargó Salustiano Rodríguez, durante el tiempo en que coordinó, desde la unidad de programas educativos, la orientación educativa.

### **8.2.1. Los departamentos de orientación (1991)**

Como ya hemos visto, los orientadores se habían ido convirtiendo en piezas clave de la integración como consecuencia de sus funciones relacionadas con el proceso de detección, evaluación, diagnóstico y seguimiento del alumnado con necesidades especiales.

En educación secundaria, no es hasta 1991, cuando se regula como tal<sup>729</sup>, la especialidad de orientación para los institutos en los correspondientes departamentos de orientación (DD.OO.). Sus funciones y composición se regularon en el *Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*<sup>730</sup>.

---

<sup>729</sup> Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo.

<sup>730</sup> Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se publica el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Actualmente, continúa en vigor en Castilla y León.

Los DD.OO., en Valladolid, aunque la norma decía que se podrían conformar con, al menos un profesor de la especialidad de psicología o pedagogía, nunca tuvieron más de un orientador por instituto, sin importar el número de alumnos que estos tuvieran.

El resto de la composición del DO estaba formado por profesores para los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico, profesores técnicos de formación profesional y maestros de apoyo a la educación compensatoria y a la integración escolar. Los departamentos se fueron configurando poco a poco y en muchos institutos tardaron toda esta década en estar más o menos completos.

Los orientadores de los institutos fueron figuras relevantes, por un lado, para que el alumnado de integración que pasaba de primaria a secundaria fuera atendido en cuanto a la elaboración de sus adaptaciones curriculares, y por otro, para el resto del alumnado en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y para la realización de la evaluación psicológica y pedagógica.

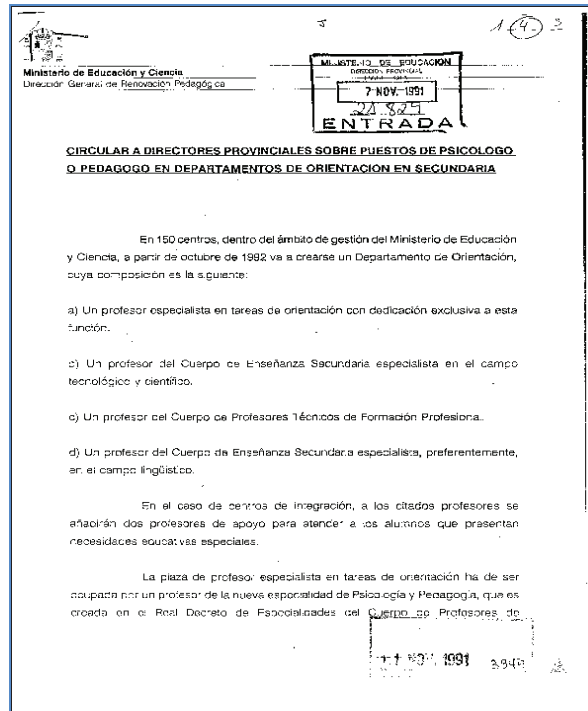
En 1991, se recibe en Valladolid la Circular<sup>731</sup>, dirigida a los directores provinciales de educación, por la cual se concedía a 150 centros que habían sido seleccionados en toda España, para crear el departamento de orientación e indicando que en breve saldría la convocatoria para el concurso público de traslado, en la cual aparecerían las plazas para cubrir los departamentos de orientación.

En los centros concertados, los orientadores fueron contratados con cargo al pago delegado del MEC, pero solo a tiempo parcial para la educación secundaria. Este colectivo no tenía asumidas unas funciones orientadas hacia la integración escolar, sino que se encaminaron más, en los primeros momentos a tareas de evaluación de grupo enfocada a la orientación educativa y laboral.

---

<sup>731</sup> Circular a los directores provinciales sobre puestos de psicólogo o pedagogo en departamentos de orientación en secundaria.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*



### **8.2.2. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (1992)**

Una Orden de 1992 regula la estructura y las funciones de los nuevos equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP)<sup>732</sup>. Estos nacen con un carácter interdisciplinar y para prestar un servicio de asesoramiento y apoyo al sistema escolar en sus diferentes niveles. Dos años después de su creación, los EOEP se sectorizan<sup>733</sup> y en 1996,

<sup>732</sup> Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

<sup>733</sup> Orden de 7 de septiembre de 1994, por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

a través de una Instrucción del BOMECE<sup>734</sup> se regula su funcionamiento.

La sectorización de Valladolid correspondió, como señalaba la Orden, a la Dirección Provincial, que organizó la provincia atribuyendo a cada sector geográfico con sus respectivos centros escolares, un EOEP, para que en él cumpliera las funciones asignadas y desarrollara las correspondientes actividades. Dicha organización en sectores se realizó atendiendo a criterios de carácter:

- Demográficos y de magnitud de la población escolar atendida.
- Geográficos y de distancia y comunicación dentro de un sector dado.
- Pedagógicos, según las necesidades educativas y sociales concretas de la zona y de los centros educativos en ella.
- De coordinación con los de centros de formación del profesorado y con la organización territorial de la inspección educativa.

Así, se organizaron en Valladolid cuatro equipos de carácter general para la ciudad, seis equipos para la zona rural, tres equipos provinciales de atención temprana y uno de atención a las deficiencias motoras<sup>735</sup>.

Los sectores y la distribución de los centros se organizaron en la dirección provincial, así como el tipo de atención temporal en el que estos eran atendidos por los diferentes miembros del equipo. Se establecieron:

- a) Centros de atención preferente que eran todos aquellos, tanto públicos como concertados, que tenían integración. A estos centros acudía un día entero, semanalmente, un psicopedagogo y un trabajador social.

---

<sup>734</sup> Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

<sup>735</sup> Se puede ver la sectorización de en el anexo del CD.

- b) Centros de atención quincenal o mensual, aquellos que tenían alumnado de integración pero eran centros pequeños.
- c) Centros de atención puntual, que eran aquellos a los que no se iba con regularidad, pero a los que se acudía si surgía alguna demanda.

Además de los EOEP de carácter general, la Orden de 1992 dio la posibilidad de crear equipos especializados, con demarcación geográfica distinta, para la orientación y atención educativa temprana y para la orientación y atención educativa a alumnos con minusvalías o disfunciones específicas. Estos últimos, se presentaban como muy útiles en el caso de la evaluación de alumnado con discapacidad específica, por ejemplo, alumnado con discapacidad motora o auditiva.

Así se constituyeron en Valladolid, un equipo provincial para la atención del alumnado con dificultades motoras de ámbito provincial y tres equipos para la atención temprana del alumnado<sup>736</sup>.

Los EOEP estaban integrados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y, en el caso de los equipos de atención temprana, por maestros especialistas en audición y lenguaje que realizaban la función de rehabilitación sistemática de los alumnos. El Ministerio de Educación y Ciencia se comprometió a ir dotando progresivamente los equipos con estos profesionales, de acuerdo con la amplitud de sus responsabilidades y las necesidades de los centros escolares de su demarcación y obligó a que, para asegurar la evaluación psicopedagógica de los alumnos, en cada equipo hubiera, al menos, un titulado en Psicología y un titulado en Pedagogía.

Los equipos nacieron dependientes de las direcciones provinciales, a través de las unidades de programas educativos. En Valladolid, bajo la coordinación de Salustiano Rodríguez y, posteriormente, de Fausto Sanz Diez<sup>737</sup>, los

---

<sup>736</sup> Ver anexo del CD con la distribución por centros de estos equipos.

<sup>737</sup> Elaboró una tesis doctoral sobre *La tarea profesional del orientador de un instituto de educación secundaria a través de sus vivencias. Estudio etnográfico (2002)*. Dirigida por el doctor Esteban Frades. El trabajo de



equipos se reunían quincenalmente para informar de su gestión y analizar los problemas.

De todas las funciones que los EOEP tenían encomendadas, las que en esta provincia adquirieron más relevancia, tal y como nos han señalado nuestros testigos, eran las relacionadas con la integración escolar.

Águeda Maeso o Carmen Calvo desde su puesto de psicopedagogas en los EOEP nos han dicho, por ejemplo, que uno de los caballos de batalla fue convencer al profesorado y a los equipos directivos de que los niños de integración debían salir de clase lo menos posible, solo para aprendizajes puntuales y concretos, no para hacer un tipo de enseñanza paralela a la de su clase. Carmen recuerda:

*Era la discusión permanente con algunos profesores que solo querían sacar a los niños fuera con los PT. A veces, con profesionales inseguros de su trabajo, resultaba muy complicado convencerles de que los niños con necesidades educativas especiales, donde mejor estaban, era con ellos y que los PT podían entrar en las aulas para colaborar en los aprendizajes. Que todos se podían beneficiar de esta forma de trabajar.*

Un tema que solía generar conflictos consistía en que cuando la evaluación psicopedagógica y el correspondiente dictamen de escolarización determinaba que los niños no podían ser integrados, sino que tenían que escolarizarse en un centro específico de educación especial, recibían una fuerte presión y rechazo de las familias.

Otra de las funciones que se desarrollaba habitualmente y generó desavenencias entre los equipos y la inspección educativa fue la excesiva demanda de diagnósticos psicopedagógicos pues esta tarea, en ocasiones, llegaba a colapsar su trabajo, impidiéndoles realizar los seguimientos del

---

campo se realizó en un IES de Valladolid a lo largo de tres cursos académicos y, básicamente, el objetivo que se plantea fue valorar la viabilidad de llevar a la práctica en un instituto el modelo de orientación institucional y, entre otros aspectos, constatar el papel del orientador en el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

alumnado que ya estaba integrado. Recuerda de ello Carmen Calvo:

*Por momentos, en algunos centros, había una fiebre por hacer diagnósticos a todos los niños, sin un análisis serio de la verdadera necesidad. Sentíamos la presión de los directores, del profesorado, de la inspección,..., y nadie comprendía que no nos podíamos convertir en meros evaluadores o diagnosticadores, que nuestra función era mucho más sistémica y más global.*

El resto de las funciones de los psicopedagogos de los equipos giraban en torno a la integración: los diagnósticos, las orientaciones a las familias y a los centros, la aportación de materiales para el trabajo con los alumnos integrados, la organización de los profesores de apoyo, la ayuda en la elaboración de adaptaciones curriculares, etc.

Los trabajadores sociales se ocupaban de que los centros respondieran a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo.

Los maestros de audición y lenguaje se responsabilizarían de la intervención educativa en alumnos con dificultades en la comunicación oral y escrita en las etapas tempranas; recordemos que estos profesionales solo existían en los equipos de atención temprana.

Los años 90 generan más normativa que vincula al alumnado que presenta necesidades educativas especiales con los equipos psicopedagógicos, especialmente, la que tiene que ver con su evaluación<sup>738</sup> en la que se especifica todo el

---

<sup>738</sup> Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema Educativo.

Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

procedimiento a seguir tanto en la escolarización, como en la evaluación psicopedagógica y las normas específicas de los diferentes colectivos como, por ejemplo, el de los superdotados<sup>739</sup>.

Los años que transcurren entre la LOGSE y la generalización de la integración escolar no generaron grandes cambios en los equipos psicopedagógicos, ni en lo que respecta a la dotación de recursos humanos, ni en el ámbito legislativo en cuanto al desarrollo de sus funciones.

Veamos a continuación algunos datos cuantitativos<sup>740</sup> de cómo era su situación en pleno proceso de generalización de la integración escolar en el curso 1995/96.

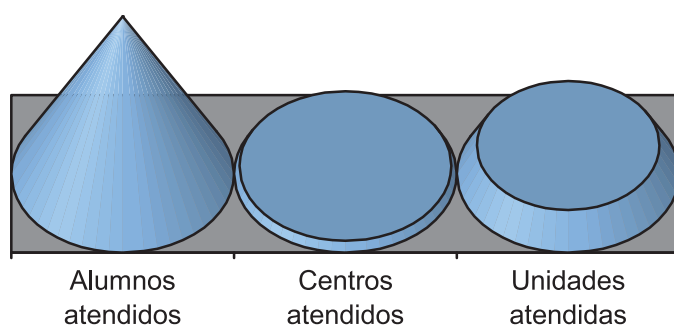


Gráfico n° 39: Distribución de centros, unidades y alumnos por cada uno de los psicopedagogos de los EOEP

Los aspectos más significativos de este período, en lo que respecta a los diferentes EOEP, son los siguientes:

<sup>739</sup> Resolución de 29 de abril de 1996, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

<sup>740</sup> Todos los datos, desglosados de cada EOEP, están en el anexo del CD.

a) El EOEP nº 1 de la zona centro contaba con tres psicopedagogos y un profesor técnico de servicios a la comunidad y atendían a 15 centros.

Este sector aglutinaba centros con un elevado número de alumnos (3320) en 248 unidades, lo que obligaba a atender a 5 centros cada psicopedagogo, 80 unidades y 1106 alumnos.

Por otra parte, el único trabajador social se ocupaba de los 15 centros del sector en el que, además, había un CRA.

En el sector había un centro de integración de alumnado con discapacidad motora, el “Antonio García Quintana” y otro de integración de alumnos con discapacidad auditiva concertado, el “Niño Jesús”.

Hay que destacar que la zona centro, en este período, estuvo recibiendo a muchas familias procedentes de otros países, por lo que algunos de los centros escolarizaron un número importante de alumnos con necesidades educativas procedentes de familias con graves desventajas socio-familiares.

b) El EOEP nº 1 de la zona del barrio de la Rondilla estaba compuesto por tres psicopedagogos y un trabajador social. Su sede se ubicó en la zona noroeste de la ciudad y atendía a los centros de los barrios Rondilla, España y una zona rural próxima a la ciudad.

En la zona de los barrios de Rondilla y España existía una fuerte problemática social procedente de viviendas sociales y de una amplia oferta de viviendas de alquiler barato que conllevaron al aumento de la población en situación de exclusión social e inmigrantes, por lo que una parte importante del alumnado presentaba necesidades de compensación educativa.

Además, en esta zona se escolarizaban alumnos procedentes de centros con población de riesgo: centro “Reto”, centro de acogida “José Montero”, centro de acogida “Hogar del Carmen” y, en el centro público de primaria “Miguel Íscar” solo se escolarizaba alumnado de etnia gitana.

c) El EOEP nº 2 se ocupaba de veintiún centros, siete grandes de línea tres y el resto de la periferia que vivían, en esos momentos, en continuo crecimiento pues era la zona sur por donde la ciudad realizó la mayor expansión de crecimiento urbanístico.

El equipo atendía dos centros de integración de alumnos con discapacidad motora, el “Pedro Gómez Bosque” y el “Francisco Pino”. Tres centros han sido, a lo largo de estos años, de grandes necesidades de compensación educativa, con alumnado en su mayoría de etnia gitana: “Jorge Guillén”, “María de Molina” y “Giner de los Ríos”. Y, al centro público de educación especial Nº 1.

Este EOEP atendía también a cinco centros en la provincia, uno de ellos el CRA “El Páramo” de Villanubla.

d) El EOEP nº 3 ha atendido dos zonas muy diferenciadas de la ciudad, una de ellas, la zona Delicias, que tradicionalmente ha sido una zona desfavorecida en la que se ha constatado un elevado número de problemáticas socio-familiares tales como absentismo, necesidades de compensación educativa, minorías étnicas, inmigrantes, situaciones de desestructuración familiar, etc., y, la otra zona, correspondiente a los barrios de la Rubia y Parque Alameda, que eran zonas en expansión urbanística.

e) El EOEP del sector de Laguna de Duero vivió, en esta etapa, un crecimiento importante de la zona, especialmente en las localidades de Laguna de Duero, Viana de Cega y Boecillo; un aumento del número de unidades de todos los centros y la creación de centros nuevos, como por ejemplo, el de “Los Valles”.

Las ratios de las unidades de educación infantil estaban al máximo en todos los centros de Laguna y Viana, llegándose incluso a habilitar nuevas unidades de tres años en cada centro para dar respuesta a la demanda de población.

Se produjo un incremento de alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja

socioeducativa y de población inmigrante. El número de alumnos por psicopedagogo en este equipo fue muy elevado (1062) y vivieron una etapa en que cada vez eran mayores las demandas de intervención por parte de las familias.

f) El EOEP del sector de Medina Del Campo atendía quince centros. En dos de ellos el “Obispo Barrientos” y “Ntra. Sra. de las Mercedes” estaban ubicadas dos aulas sustitutivas de centro de educación especial.

Era un sector cuya complejidad aumentaba cada año, tenía dos CRA, la ratio de alumnos por psicopedagogo era elevada y el alumnado del centro “Clemente Fernández de la Devesa” era, en su totalidad, de minoría gitana.

g) El EOEP de la zona de Tudela de Duero contaba con sólo dos psicopedagogos para atender a diez centros, 106 unidades, 1638 alumnos, un aula sustitutoria de centro de educación especial y un CRA en la localidad de Peñafiel.

Esta zona también creció, construyéndose un centro más en la localidad de Tudela de Duero y contaba con un sector muy amplio que obligaba a los miembros del equipo a recorrer grandes distancias semanalmente.

### **8.3. LOS VÍNCULOS CON EUROPA**

En este período hubo tres acontecimientos fundamentales para esta provincia que la vincularon a la Europa moderna y reconocedora de derechos de las personas con discapacidad. Estos acontecimientos fueron:

- a) La participación en el Programa de la Comunidad Económica Europea, Helios III, con cuatro grupos de trabajo formados por profesorado implicado en diferentes campos.
- b) La realización en la ciudad de la Tercera Conferencia de la Comunidad Europea sobre *hándicap* y educación, titulada *Una vida escolar plena*.

- c) La participación en el programa específico *Iniciativas Comunitarias de Recursos Humanos*, denominado *Proyecto HORIZON*.

### 8.3.1. El Programa HELIOS III

Como hemos visto, en 1991, finaliza el programa HELIOS II, pero Valladolid continúa vinculada a los proyectos europeos a través del siguiente programa HELIOS III que fue aprobado por el Consejo Europeo<sup>741</sup> denominado *Tercer Programa de Acción Comunitaria para las Personas Minusválidas*.

Este nuevo HELIOS se desarrolló en el cuatrienio de 1993 a 1996, duplicando su presupuesto<sup>742</sup>, amplió su campo de actuación y potenció la intervención de los interlocutores sociales como, por ejemplo, las ONG, a través del Foro Europeo de la Discapacidad.

Valladolid también duplicó las acciones emprendidas a través del mismo, participando, desde la Dirección Provincial, en cuatro *actividades del modelo local (AML)*:

- a) Una AML en el campo de la integración del alumnado con discapacidad motora.
- b) Una AML en el de las Nuevas Tecnologías como recurso para el alumnado con discapacidad.
- c) Una AML en el campo de la integración del alumnado con discapacidad visual.
- d) Y, otra AML para la educación de adultos.

Fuimos muchos los profesores que participamos en las visitas de estudio y representamos a Valladolid en los diferentes seminarios celebrados a lo largo de estos años, por ejemplo en Aarhus (Dinamarca), Orëbro (Suecia), Oporto y Lisboa (Portugal), Atenas (Grecia), Bruselas (Bélgica), Asti (Italia), etc.

---

<sup>741</sup> Decisión de 25 de febrero de 1993.

<sup>742</sup> HELIOS III tuvo un presupuesto de 37 millones de ecus.



### **8.3.2. La Tercera Conferencia de la Comunidad Europea (1991)**

Pero el año verdaderamente significativo para la provincia, fue 1991, año en el que se celebró en Valladolid del 10 al 12 de octubre, la Tercera Conferencia de la Comunidad Europea sobre *hándicap* y educación, titulada “*Una vida escolar plena*”, organizada en el marco del Programa HELIOS y resultado de la colaboración de la Comisión de las Comunidades Europeas y el MEC.

Participaron responsables educativos de los 12 estados miembros, componentes de los grupos de trabajo de la red europea de integración escolar, muchos de los profesores de apoyo a la integración de Valladolid, diferentes profesionales relacionados con la educación especial y la integración y representantes de asociaciones de padres y profesionales.

De los momentos previos a la Conferencia recuerda el Director Provincial, Mauricio Pardos Fernández del Pino:



*En Europa parece que se estimaba lo que estábamos haciendo a nivel de integración escolar en Valladolid y Arturo López Sacristán, conseguía todo; cada vez que entraba en mi despacho, me echaba a temblar pues siempre traía un objetivo entre manos.*

*Tuvimos que buscar en la ciudad un hotel que aceptara hacer obras para las adaptaciones que necesitaban los minusválidos pues no había ninguno; accedió el Meliá Parque, al que convencimos para que adaptara una planta completa aunque no sabíamos quién lo iba a pagar, nosotros nunca les pagamos nada, pero le tuvimos el hotel lleno durante unos días.*

El objetivo de la Conferencia fue analizar las dimensiones pedagógicas, físicas y sociales de la integración escolar, pues estos se consideraron los aspectos básicos para una vida escolar plena que les permitiera el desarrollo educativo y personal.

A lo largo de los tres días que duró el evento, se habló de los ajustes que era necesario realizar en la gestión, organización y planificación escolar para tener una integración de calidad; de la política europea en materia de integración; de la ubicación de las escuelas en un medio ambiente adaptado; de la participación de los padres en la orientación y evaluación escolar; de los cambios educativos y técnicos indispensables; de las adaptaciones curriculares; de las experiencias personales y sociales de los alumnos integrados, así como de las de sus amigos; de la escuela como elemento de base para la integración social y económica; de la coordinación entre centros ordinarios y centros específicos; y, finalmente, del derecho a la diferencia.

La apertura oficial corrió a cargo de Álvaro Marchesi, en esos momentos Director General de Renovación Pedagógica en el MEC; de B. Wehrens, Jefe de División de "Acciones a favor de personas con minusvalías" de la Comisión de las Comunidades Europeas y de Lope Huerta, representante del gobierno en Castilla y León.

Las conclusiones a las que llegaron, después de unos días de gran intensidad, partieron de la afirmación de que ya era un hecho que la integración de niños y adolescentes en la enseñanza ordinaria estaba plenamente justificada, y que las dificultades inherentes a la misma ya habían sido suficientemente debatidas con anterioridad. Las preocupaciones giraron en torno a las ideas de una educación adecuada para todos y a una actuación positiva en favor de la igualdad de oportunidades y de derechos. Lo que suponía:

*Voluntad política, por una parte y, por otra, competencia técnica ya que la integración no puede ser una suma de experiencias aisladas, sino el fruto de una política global que tome en consideración al conjunto de todos los elementos de un recorrido no*

*siempre fácil.* (Documento Mecanografiado, MEC, 1989:34).

Se consideraron fundamentales los siguientes aspectos:

1. Las condiciones previas físicas y técnicas indispensables para el éxito de la integración. Para trabajar esta idea partieron de que los espacios educativos, culturales y sociales debían ser espacios utilizables por todos los ciudadanos.

Consideraban que negar la educación y la cultura por negligencia en la concepción urbanística era una traba al desarrollo del equilibrio de la persona. Decían que los arquitectos y urbanistas estaban demasiado centrados sobre modelos-tipo, que no siempre eran válidos. La eliminación de las barreras arquitectónicas no era un problema técnico o económico, sino de mentalidad o de voluntad política. Se dieron cuenta de que debían establecer unas normas mínimas para la construcción de edificios y proyectos urbanos, de edificios adaptables y listos para hacerse accesibles cuando fuera necesario.

Con el fin de dar fuerza a este planteamiento se aportaron ejemplos de proyectos de señalización, mapas urbanísticos y de transportes que procuraban la adquisición de la autonomía de todos los usuarios. Propusieron que, para alcanzar esta meta, era necesario adaptar los transportes públicos pues esto beneficiaría a toda la población en su conjunto.

2. La socialización de los niños y jóvenes minusválidos.

El principio de no segregación fue una de las líneas maestras de la Conferencia. Los testimonios de padres y de alumnos que habían estado escolarizados ya en régimen de integración, manifestaron en todos los foros que la cohabitación era beneficiosa para todos.

Organizada por el Programa Helios

### III CONFERENCIA EUROPEA DE EDUCACION Y HANDICAP



Participantes en el programa Helios.

Aproximadamente 300 personas, de ellas 100 españoles, provenientes de los 12 países integrantes de la Comunidad Económica Europea (CEE) se dieron cita en Valladolid, con motivo de la celebración de la *III Conferencia Europea de Educación y Handicap*, organizada por el Programa Helios y en la que la ONCE ha tenido una importante participación. Una subvención económica y la colocación de un stand en donde se expuso material tiflotécnico de alta tecnología han sido las aportaciones de nuestra Entidad.

El acto de inauguración se llevó a cabo en el salón de reuniones del Hotel Meliá Parque, el cual estuvo presidido por el delegado del Gobierno en Castilla y León. Junto a él, en la mesa estuvieron presentes: Francisco Diéguez García —delegado territorial de la ONCE en Castilla y León—, Bernhard Weirens —jefe de la División V/C/4, Comisión de las Comunidades Europeas—, D. A. Marchesi —director general de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia—, Fernando Tejerina —rector de la Universidad de Valladolid— y Mauricio Pardos —director provincial del M.E.C.—.

#### Agradecimiento

Por otro lado, el día 11 un grupo de personas visitó el Centro que la Delegación Territorial de Castilla y León dedica a Servicios Sociales para Afiliados. Representantes del MEC, INSERSO y ONCE recorrieron las instalaciones, entre ellos Bernhard Weirens, quien al finalizar la visita, como máximo responsable del programa, dedicó especiales palabras de agradecimiento hacia nuestra ONCE y su Fundación, por la colaboración y apoyo que ambas prestan a los programas relacionados con los discapacitados a nivel comunitario.

También se puso de manifiesto que la puesta en marcha de la integración debía de hacerse por etapas progresivas que permitieran regularmente la evaluación y la reorientación.

Dieron gran importancia al papel de los consejos escolares, las asociaciones de padres y madres, los claustros de profesores y el alumnado, pues eran los que podían garantizar el correcto desarrollo de la integración escolar. Dejaron de manifiesto que la interacción de todos los participantes y, sobre todo, de las asociaciones de padres de alumnos minusválidos y no minusválidos así como los educadores de estos dos grupos era fundamental en el proceso de integración.

Se defendió el principio de normalización, pues dijeron que era el que iba a facilitar, en el futuro, la integración económica, aspecto que debía de ser contemplado desde un

punto de vista realista, es decir, plegándose a las exigencias de la oferta y la demanda.

Se reforzó la idea de colaboración entre la escuela y el mundo laboral, defendiendo modelos que permitieran facilitar la transición de una a otro.

3. En relación a los aspectos pedagógicos pensaron que la clave del éxito de la integración se encontraba en un enfoque globalizado de los centros, donde se tuviera en cuenta la aceptación de todo el alumnado, la adaptación de las programación y la sensibilización de los docentes.

Y que los objetivos de la educación deberían ser los mismos para todos y se debería garantizar la escolarización adecuada de todos los alumnos lo que implicaba que el sistema educativo estableciera unos mecanismos de prevención, identificación, evaluación y de respuestas educativas adecuadas. Ya que tener el derecho a seguir el mismo programa o un programa similar no garantizaba la plena participación de los alumnos *minusválidos*. Cada alumno tenía el derecho de seguir el programa que respondiera a sus necesidades personales y cada programa sería, de alguna manera, diferente de todos los demás.

Llegaron a las conclusiones siguientes:

- el efecto resultante de la integración era que la educación especial había hecho su entrada en la enseñanza ordinaria debido al desarrollo legislativo pero, también, a la puesta en marcha de nuevas formas de enseñanza;
- la salida de los niños de los centros específicos iba a convertir éstos en centros de formación, de recursos y de investigación;
- el cambio de papel de los dos sistemas, ordinario y especial, necesitaría de la presencia de nuevos servicios de apoyo;
- era preciso animar a los docentes para que salieran de su aislamiento, para que entrasen en relación con sus colegas y colaborasen con el profesorado especializado:

*Se podría contemplar un sistema clase-escuela en el cual se encontrarían el profesor-tutor, los profesores consultores y los profesores especialistas, donde se podrían utilizar clases "polivalentes". (Documento Mecanografiado, MEC, 1989: 39).*

Y, como aportación final señalaron que la enseñanza y la educación son responsabilidad de la escuela y de toda la sociedad.

A lo largo de la Conferencia, diferentes centros de Valladolid aportaron sus experiencias en la integración escolar mostrando cómo habían trabajado por la racionalización de la organización y de la gestión escolar.

### **8.3.3. El proyecto HORIZON (1992)**

La Comisión de Comunidades Europeas continúa en su labor de detección de las necesidades en los Estados miembros y, consecuencia de ello, propone la realización de programas específicos denominados *Iniciativas Comunitarias de Recursos Humanos*, dentro del marco que denominó *Proyecto HORIZON*.

Esta iniciativa tuvo una gran relevancia y fue aprobada por la Comisión en 1990. Estaba dirigida a mejorar las condiciones de acceso al empleo de las personas con discapacidad y de otros grupos desfavorecidos.

Se desarrolló en dos fases, la primera abarcó desde 1990 a 1993<sup>743</sup>, cuyo objetivo fue potenciar las condiciones de acceso al mercado de trabajo, a través de la formación profesional y de la adaptación de las infraestructuras a las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

---

<sup>743</sup> Tuvo un presupuesto de 180 millones de ecus a cargo de los Fondos Estructurales.



*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

<p><b>L</b>os Objetivos de la Iniciativa HORIZON son mejorar las condiciones de acceso al mercado laboral de colectivos desfavorecidos y, de este modo, favorecer su inserción socio-profesional.</p> <p>Esto se logra con la cualificación de los jóvenes en oficios donde existe una demanda de trabajadores, considerando la formación como un recurso fundamental para la integración social de las personas, uno de cuyos aspectos fundamentales es la inserción laboral.</p> 	 <p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formación de Especialistas en las tres profesiones seleccionadas.</li> <li>La integración e inserción profesional de los jóvenes, proporcionándoles formación práctica y trabajo y experiencia reales que les permita una salida laboral como asalariados, autónomos o cooperativistas.</li> <li>Actuar como soporte de actividades culturales.</li> </ul> <p><b>CURSOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>COCCIA RAPIDA.</li> <li>JARDINERIA.</li> <li>FONTANERIA.</li> <li>OFIMATICA</li> </ul> <p><b>DURACION</b></p> <p>Del 9 de noviembre de 1992 al 30 de noviembre de 1993.</p>	<p><b>RELACIONES TRANSNACIONALES</b></p> <p>Este Proyecto se desarrolla en relación con Entidades de distintos países de la Comunidad Europea, con el objetivo de intercambiar información a propósito de las experiencias y actuaciones relacionadas con la cualificación e inserción laboral de los minusválidos.</p> <p>Para desarrollar estas actuaciones se ha creado una Red en la que participan las siguientes entidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dinamarca: PPR-Himerup.</li> <li>Irlanda: N.W. Healt Board.</li> <li>Portugal: DGEES, Lisboa.</li> <li>Bélgica: PMS, Leuven.</li> </ul> 
<p><b>LEGISLACION ESPECIFICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Obligatoriedad de contratación de minusválidos. Ley 13/82. Las empresas públicas y privadas que contraten a un número de trabajadores fijos superior a 50, están obligados a contratar a un número de trabajadores minusválidos no inferior al 2% de la plantilla.</li> <li>Tipos de contratos con las ventajas específicas por la ocupación de personas minusválidas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Contratos indefinidos R.D. 1451/83 - O.M. 16-II-89, O.M. 4-IV-89, O.M. 26-II-90 - R.D. Ley 1/1992.</li> </ul> </li> </ol> <p>Requisitos de los trabajadores/as: Trabajadores/as declarados minusválidos inscritos en la Oficina de Empleo.</p> <p>Incentivos a las empresas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subvención de 500.000 pesetas por cada contrato de una persona con discapacidad.</li> <li>Bonificación de las cuotas empresariales durante toda la vigencia del contrato con las siguientes cuantías:             <ul style="list-style-type: none"> <li>70% por cada trabajador contratado menor de 45 años.</li> <li>90% por cada trabajador contratado mayor de 45 años.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>PROGRAMA DE INFORMACION</b></p> <p>Oficina dedicada a facilitar a los interesados información relacionada con la formación e inserción laboral de los minusválidos y discapacitados, así como la relacionada con las medidas y programas existentes, incluyéndose el asesoramiento y la asistencia técnica necesaria para acceder a las mismas.</p> <p>Para recibir información sobre estos temas dirigirse a:</p> <p><b>PROGRAMA DE INFORMACION PROYECTO HORIZON</b> C/ Lucayas, s/n. 47014 VALLADOLID</p>  <p><b>PROYECTO HORIZON</b> C/ Lucayas, s/n Tel. 983 - 47 35 00 Fax 983 - 27 97 21 47014 VALLADOLID</p>	 <p><b>PROYECTO HORIZON</b></p> <p>MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Dirección Provincial de Valladolid</p>

La segunda fase fue de 1994 a 1999<sup>744</sup>, con un fuerte presupuesto<sup>745</sup> que permitió, en Valladolid, hacer importantes cambios.

<sup>744</sup> De 2000 a 2006, la iniciativa europea siguiente, más relacionada con el mercado de trabajo para las personas con discapacidad, es EQUAL, pero la Dirección Provincial de Valladolid dejó de participar en este tipo de proyectos europeos.

<sup>745</sup> De 730 millones de euros.



En España se desarrolló en Asturias y en Valladolid que entró a formar parte del proyecto en 1992, coordinado por Julio Herrero Bermejo<sup>746</sup>. En opinión de Arturo López Sacristán:

*Fue una iniciativa muy significativa para Valladolid, pues conectamos el mundo educativo con el mundo laboral.*

El proyecto vallisoletano constaba de los siguientes programas:

a) El informativo que se ocupaba de facilitar a los interesados noticias en relación con los programas de formación existentes, así como, del asesoramiento y de la asistencia técnica para poder acceder a los mismos.

b) El de cualificación que era la parte más importante del proyecto ya que consistía en la formación laboral de jóvenes con necesidades educativas especiales en oficios que habían sido seleccionados después de haber realizado un estudio de sus posibilidades dentro del mercado de trabajo: jardinería, cocina rápida, fontanería y ofimática. Los estudios se llevaron a cabo en lo que había sido el colegio público Rosa Chacel<sup>747</sup>, convertido en la sede del proyecto.

Los programas formativos duraban un año para los alumnos y tenían dos fases, una primera de formación teórico-práctica que se realizaba en las instalaciones del proyecto y, una segunda, de prácticas en empresas.

c) El de relaciones transnacionales cuyo objetivo era intercambiar información y experiencias en relación con actuaciones comunes de formación e inserción laboral entre diferentes proyectos. Para ello se creó una red, en la que Valladolid fue la cabecera del proyecto, en la que participaron las ciudades de Hinnerup (Dinamarca), Lisboa (Portugal), Healt

---

<sup>746</sup> Profesor de enseñanza secundaria que ocupaba el puesto de asesor técnico educativo en el Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Valladolid. Gerente de ASPAYM.

<sup>747</sup> Este colegio, ubicado en la calle de Lucayas, s/n, en el barrio de Arturo Eyries, había cerrado sus instalaciones por falta de alumnado.

Board (Irlanda), Lovaina (Bélgica) y Yorkshire y West Glamorgan (Reino Unido).

d) El de formación de formadores que estaba destinado a la formación continua de aquellos profesionales que por su trabajo estaban en contacto con alumnos con necesidades educativas especiales.

Algunos de sus objetivos fueron trabajar la ergonomía de los puestos de trabajo para los discapacitados, la fisioterapia, el trabajo social o la investigación en general de temas pioneros en el campo de las necesidades educativas especiales o de las necesidades laborales.

#### **8.3.4. El aula multisensorial (1994)**

Una de las consecuencias de las visitas realizadas por diferentes profesionales de educación especial a los países europeos, fue la creación de las Aulas Multisensoriales o Aulas Snoezelen<sup>748</sup>. Estos profesores las vieron por primera vez en los países nórdicos (Dinamarca y Noruega) y en Holanda; allí estaban montadas como aulas para la estimulación de los sentidos, para trabajar con alumnado gravemente afectado que precisaba una atención muy especializada ya que sus capacidades para aprender y su ritmo se consideraban diferentes a los de la mayoría de la población escolar y, por tanto, sus necesidades educativas eran otras.

Los holandeses ya se habían dado cuenta de que estas circunstancias especiales, requerían de medios poco usuales, de profesionales especializados y con un talante innovador, y de recursos diferentes, además de creativos. Por ello, en 1975, Hulsegge y Verheul, habían mezclado dos palabras holandesas, para describir un proceso sensorial aplicado en una sala, que tuvo como iniciativa la terapia para estimular personas con discapacidad psíquica.

---

<sup>748</sup> El concepto Snoezelen se definía como el despertar sensorial a través de la propia experiencia sensorial. Realmente, el origen de estas aulas era holandés, país en el que ya, en los años 70, habían empezado su aplicación.

Las aulas de estimulación sensorial o ambiente *Snoezelen* (*Multisensory Environment*), que vieron los profesores vallisoletanos, era una sala habilitada con unas características y componentes que brindaban una actividad sensorial donde se creaban situaciones para generar percepciones y se trabajaba en la estimulación de todos los sentidos. Su objetivo era proporcionar al niño información procedente de varios canales sensoriales para enseñarle a interpretar e



integrar los diferentes estímulos con el fin de enriquecer sus experiencias sensoriales y ampliar su conocimiento del mundo. En definitiva, descubrieron que las aulas planteaban un proceso de interacción con el espacio en el que se potenciaban diferentes tipos de estimulación visual, táctil, auditiva, corporal, gustativa, etc., a través de recursos como columnas de burbujas, pileta de pelotas, espejos, difusores de aromas.

Así, después de que diferentes profesionales de Valladolid, hubieran conocido en estos países las aulas *Snoezelen* a través de sus visitas de estudio, la dirección provincial de Valladolid decide montar la primera sala de estimulación multisensorial en el centro de educación especial Número 1; sin embargo, esta no estuvo en funcionamiento hasta 1998, convirtiéndose en la tercera aula de estas características que existía en España.

Emma González recuerda de esa visita de estudios:

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

*En Valladolid había 4 proyectos pertenecientes al programa HELIOS II, uno de motóricos, otro de nuevas tecnologías, otro de adultos y el de visuales, que es con el que fuimos a Suecia y allí descubrimos, en 1994, el aula multisensorial en un centro de ciegos. Cuando volvimos nos planteamos montarla aquí, en el centro de educación especial nº 1.*

Emma recuerda que no había ninguna instalada en centros educativos, solo existía una en un centro de estimulación temprana en Cataluña y que después se puso otra en Valladolid en el centro específico de educación especial "Obregón"<sup>749</sup>.

*Contamos con una empresa catalana que pertenecía a una asociación de discapacitados. Ellos nos ayudaron muchísimo pues el dinero no nos llegaba.*

Una vez montada el aula, los objetivos básicos fueron el despertar de las sensaciones primarias en el alumnado gravemente afectado y con discapacidad visual, favorecer el desarrollo de la imaginación, tomar conciencia de cosas que se aprenden por los sentidos y disfrutar.

#### **8.4. LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA (1993)**

Como hemos visto, a partir de 1987, se desarrollan en "El Corro" las primeras experiencias de escolarización combinada con el C.P. "Alonso Berruguete"; pero es en el curso 1993/94, cuando "El Corro", que ya tenía a 6 alumnos diagnosticados de autismo y psicosis, resuelve hacer una escolarización combinada entre su centro específico y otros centros de integración de la zona y deciden estudiar seriamente los resultados de este tipo de escolarización.

"El Corro" ya disponía de un servicio de diagnóstico y orientación a cargo del psicólogo Gabriel Labajo Rodilana, al

---

<sup>749</sup> Centro perteneciente a ASPRONA para alumnos con plurideficiencias y graves alteraciones motoras.

cual eran remitidos la mayoría de los alumnos de Valladolid en los que se apreciaban rasgos autistas para que les hicieran una valoración. Entre este servicio, los equipos psicopedagógicos y los psiquiátricos del Hospital Clínico, que como ya hemos visto, colaboraban con educación permanentemente, se detectaban los casos en los que era pertinente realizar escolarizaciones combinadas.

Para realizar el estudio cuentan con un equipo de seguimiento que se reúne trimestralmente, formado por representantes de los centros y el equipo psicopedagógico del sector; un seguimiento diario tutor a tutor, a través de notas y de reuniones periódicas; y una observación directa por parte del psicólogo del centro específico.

Seleccionaron a cinco alumnos con un cociente intelectual que oscilaba entre 75/80 y 110. Eran cuadros puros sin deficiencia mental asociada, lo que significaba que su problema se focalizaba, sobre todo, en aspectos de la comunicación e interacción con los demás. Otro alumno presentaba unas capacidades cognitivas y sociales más bajas. Sus edades cronológicas oscilaban entre los seis y los doce años y todos ellos seguían diferentes niveles curriculares con buen aprovechamiento.

Las características de los alumnos eran las típicas en estos casos: aislamiento, falta de comunicación y relación con los adultos y con los iguales, conductas disruptivas en el aula (negativismo, gritos, obsesiones, falta de atención, etc.) y problemas de lenguaje, entre otros.

Una parte fundamental del estudio consistió en la evaluación del alumno en el contexto del centro ordinario, donde además, se concretaban las actuaciones a realizar y las orientaciones para el trabajo. Por la mañana se realizaba la escolarización en el centro específico y se desarrollaban los currículos de lengua y matemáticas y, por las tardes, en los centros ordinarios, desarrollando los currículos de conocimiento del medio, música, educación física y plástica.

En el centro específico se trabajaba en pequeño grupo, donde los alumnos podían interactuar entre sí con mayor

facilidad y, en el centro ordinario, se pretendía que estos realizaran la generalización de los aprendizajes en un contexto normalizador.

Desde la dirección provincial de educación se les facilitó apoyo para realizar la experiencia, por una parte, a través de la colaboración de los equipos psicopedagógicos y de los centros públicos que escolarizaban a los alumnos y, por otra, poniendo a su disposición un servicio de transporte escolar para que, a mediodía, el alumnado se pudiera desplazar de un centro a otro, ya que de lo contrario tendrían que haberse ocupado los padres.

Las conclusiones que obtuvieron después de cuatro años de experiencia, se publicaron en *Cuadernos de Pedagogía*<sup>750</sup>, las más relevantes fueron que:

- Los centros específicos podían desempeñar un papel importante en la integración.
- Se habían alcanzado logros significativos en las áreas curriculares.
- Los aspectos comunicativos son los que registran mayores avances.

## **8.5. LA AMPLIACIÓN DE LOS CENTROS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

En esta década la formación del profesorado alcanza su máximo esplendor en los CEP. Como veremos a continuación, se amplían en número y en asesores; y la asesoría de atención a la diversidad tiene entidad en todos ellos pues esta cubre toda la demanda de los centros de infantil, primaria y secundaria que están inmersos en pleno proceso de integración escolar.

Como hemos visto en el capítulo anterior, los *Centros de Profesores* (CEP) se crean en 1984, pero es en esta década

---

<sup>750</sup> N° 269. Págs. 69 a 71.



cuando cobran su mayor fuerza. Los asesores de formación pasaron por un fuerte y largo proceso de formación<sup>751</sup>, dirigido desde la Subdirección General de Formación del Profesorado y, para los asesores de atención a la diversidad, complementado con el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

La idea de la Subdirección General de Formación del Profesorado era la de encontrar entre el profesorado a los *mirlos blancos* que fueran capaces de movilizar al resto de sus compañeros para que estos se embarcaran en proyectos de formación en centros, en seminarios, en proyectos de investigación, etc., y sobre todo, en procesos de reflexión de la práctica educativa cotidiana que condujera al cambio en las escuelas y los institutos hacia una educación constructiva, igualitaria, integradora y comprensiva.

En esta línea de trabajo y con el ánimo de acercarse a los centros y al profesorado, Valladolid aumenta los CEP de uno a tres:

- Uno ubicado en la zona sur de la ciudad, en la barriada del Cuatro de Marzo, donde ocupaba la asesoría de atención a la diversidad, Ramona Moral Martín;
- otro, en la zona norte, en el barrio de Rondilla, en dependencias del colegio público “José M<sup>a</sup> Gutiérrez del Castillo”, donde ocupaba la asesoría de atención a la diversidad Carmen Romero Ureña;
- y, otro en la zona rural, en la localidad de Medina del Campo, que en estos momentos, no contaba con asesoría específica para la educación especial.

El trabajo entre las dos asesorías de atención a la diversidad de Valladolid se hacía conjuntamente, programando la formación de toda la ciudad y provincia; así nos encontramos

---

<sup>751</sup> La formación de los asesores de los CEP se hizo en dos fases, una primera de carácter general donde el contenido fundamental era la LOGSE y los procedimientos fundamentales para trabajo en equipo, técnicas y dinámicas de grupo para motivar al profesorado, etc. y otra específica con las didácticas propias de cada asesoría.



que, en la programación del curso 1990/91, es la primera vez, que se contempla una justificación por escrito de las actividades de formación de educación especial e integración a realizar:

*La formación del profesorado que atiende al alumnado con necesidades educativas especiales tiene carácter prioritario en la actualidad, por dos razones fundamentales:*

- *Una, la reforma del sistema educativo, sobre todo en el campo de la atención a la diversidad y porque es necesario presentar un nuevo modelo de escuela abierta a la diversidad, capaz de responder a las diferencias presentadas en el aula.*
- *La otra, por los cambios producidos en los últimos años en el campo de la educación especial, tanto a nivel conceptual como en la planificación de los servicios<sup>752</sup>.*

En el plan se explicaban aspectos que, en esos momentos, eran de absoluta innovación, por ejemplo:

*El concepto de alumno con necesidades educativas especiales conlleva una nueva filosofía que ocupe la dicotomía existente entre educación normal y educación especial, que supone centrarse en las ayudas pedagógicas que el alumno requiere para conseguir los objetivos de la educación.*

*La escuela abierta a la diversidad exige una formación de todos los profesionales implicados en llevar adelante la reforma y muy especialmente de las que en este momento inciden directamente en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.*

De acuerdo con estos principios, proponen un *Plan de Formación del Profesorado para el curso 1990/91*, donde se señalan los siguientes objetivos generales para ratificar las actividades de formación que se proponían:

---

<sup>752</sup> Documento mecanografiado "Plan de Formación del Profesorado para el curso 1990/91. Área: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales".

1. Dotar al profesorado de unas bases teórico-prácticas que junto con la reflexión sobre su práctica diaria y mediante un trabajo conjunto de todo el profesorado del centro, puedan llegar a la elaboración de un currículo abierto y flexible propio que dé respuesta a todos sus alumnos y por tanto, con las adaptaciones curriculares precisas a los ACNEE.

2. Intensificar la formación del profesorado en aspectos concretos de programas específicos para la atención de alumnos con problemas de audición, de visión, motóricos, de personalidad y conducta y psíquicos que precisan adaptaciones curriculares muy significativas (severos y profundos).

Revisando las actividades de formación, éstas no difieren significativamente de las que se habían realizado los cursos anteriores, solo llama la atención que por primera vez se plantean una fase de profundización del programa de integración escolar, lo que parece lógico, pues la experiencia llevaba ya cinco años de andadura.

Queremos hacer especial hincapié en dos actividades de formación que consideramos significativas de esta provincia y diferentes a las estandarizadas:

- El grupo de trabajo de los maestros de audición y lenguaje.
- El curso regional para los componentes de los departamentos de orientación.

El grupo de trabajo de los maestros de audición y lenguaje parte del curso 1987/88 y perdura hasta bien entrados los 90, donde las seis primeras maestras especialistas de Audición y Lenguaje (AL) que ejercíamos en Valladolid, decidimos reunirnos una vez, cada quince días, en la Dirección Provincial de Educación de Valladolid, al objeto de unificar criterios de actuación.

Mercedes López Ortega, la más joven de ese grupo, recuerda que fue Salustiano Rodríguez el que nos convocó a todas pues pensaba que teníamos que aunar criterios, elaborar material, tomar decisiones en la priorización de la atención a los alumnos, etc. Además, nos servía para hablar, intercambiar

experiencias y trabajar sobre temas concretos que, en particular, en esos momentos, nos interesaban y nos preocupaban.

Nos cuenta también que hicieron un material muy interesante, que todos los AL utilizaron mucho: un registro de observación de todos los aspectos del lenguaje, un registro con la anamnesis, un protocolo de intervención, una taxonomía de priorización de patologías del lenguaje, etc.

*Formábamos un grupo muy majo, éramos las primeras logopedas de la provincia y, aunque éramos muy pocas, recuerdo a Carmen Valín que venía desde Palencia y con la que fuimos al Congreso de AELFA que se celebró en Salamanca; también estaba Pilar Cortés, una maestra que siempre iba en moto, Everilda Soria, la logopeda del "García Quintana" que me ayudó mucho...*

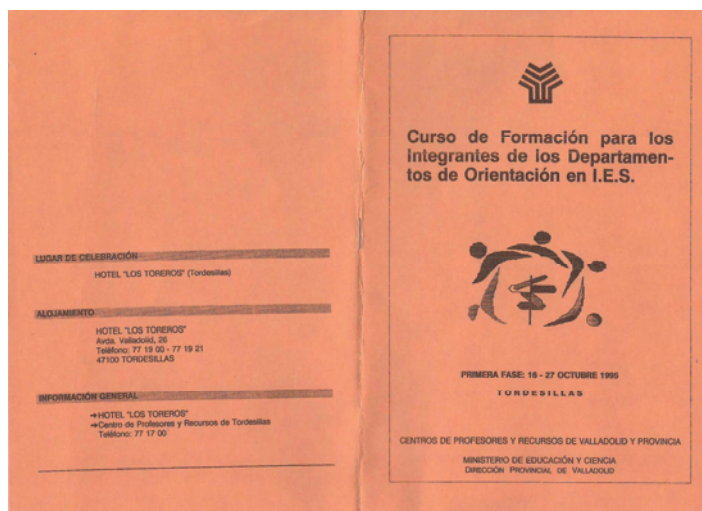
Fue un trabajo pionero en la provincia pues no había nada establecido ni organizado, hubo que empezar por decidir qué alumnos eran susceptibles de ser atendidos; dónde realizar el apoyo, si dentro del aula o fuera; qué tipo de materiales eran los pertinentes para cada caso; quién realizaba la evaluación, si los psicopedagogos o los logopedas; etc.

La contribución de los maestros de AL al proceso de integración escolar fue una labor callada, pero tremendamente útil para los niños con necesidades especiales y su participación en los centros educativos sirvió para enriquecer los proyectos curriculares, para asesorar al profesorado y para prevenir alteraciones simples en los niños.

El curso regional para los componentes de los departamentos de orientación fue un acontecimiento muy significativo en nuestra ciudad, pues el MEC hizo responsable, en 1995, a nuestra ciudad de organizar un *Curso Regional de Actualización Científico-Didáctica*<sup>753</sup> (ACD) para los diferentes integrantes de los departamentos de orientación.

---

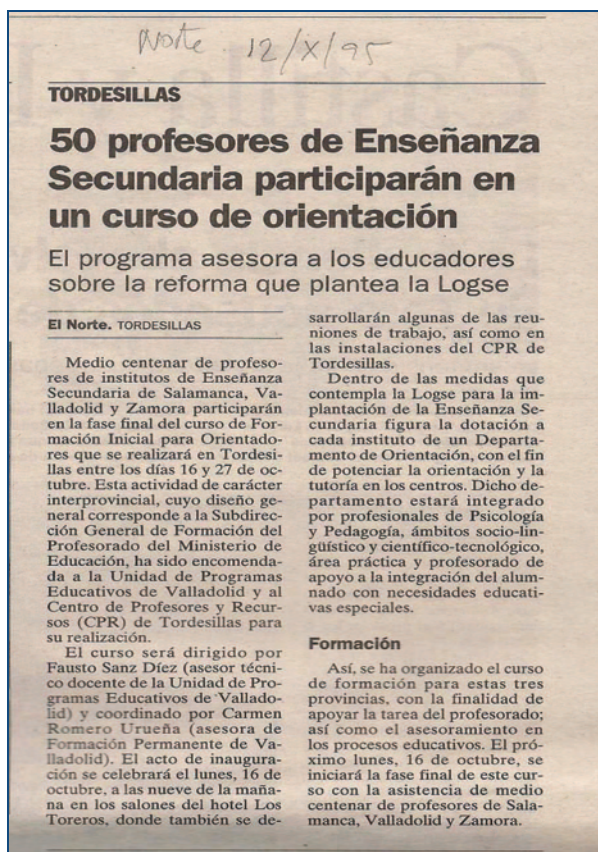
<sup>753</sup> Eran cursos de 100 horas que tenían una enorme relevancia, en este caso, no solo por su duración, sino porque se realizó en horas lectivas.



Los cursos ACD eran los más relevantes que existían en el modelo de formación de esos años, pues constaban de 100 horas y se realizaban en horas lectivas. Además, en este caso el curso tenía carácter regional, lo que era bastante inusual.

El curso fue organizado conjuntamente por la Unidad de Programas Educativos y el Centro de Profesores, siendo el director del mismo Fausto Sanz Díez, que en esos momentos era el coordinador de los equipos de orientación y Carmen Romero Ureña, que era la asesora formación y recuerda de esos momentos:

*A lo largo de un mes tuvimos en la localidad de Tordesillas a los diferentes componentes de los DD.OO. de toda la región. Tuvieron una fase formación general para todos y otra específica por especialidades. La evaluación fue muy positiva y la petición unánime de que esta modalidad de formación se repitiera pues era la forma de trabajar aprovechando al máximo las posibilidades de contraste de experiencias.*



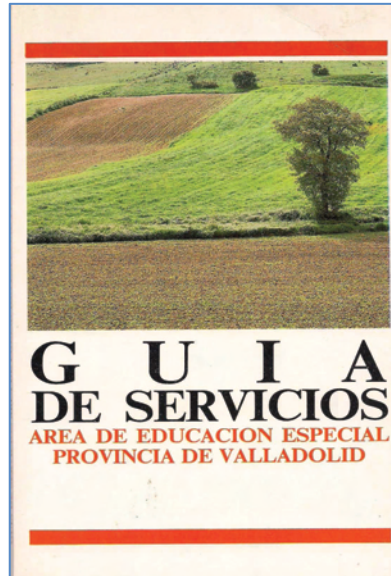
También hubo cursos organizados por otras instituciones que formaban a los futuros maestros ya que los CEP solo admitían en sus cursos a los profesionales en ejercicio.

## 8.6. LAS PUBLICACIONES PROVINCIALES

En estos años era habitual encontrar instituciones que publicaban y divulgaban en mundo de la discapacidad, algunas de ellas eran ONCE, "San Juan de Dios", ASPRONA, etc. que sacaban sistemáticamente boletines y publicaciones de carácter provincial o regional.



Una publicación muy especial por su carácter inusual fue la que en 1990, realiza la propia Administración. Las dimensiones que iba tomando la integración escolar y los servicios complementarios que ésta había generado, hacen que la Dirección Provincial de Valladolid se plantee publicar una *Guía de Servicios para la de educación especial de la Provincia de Valladolid*. Iba dirigida a los padres y a los profesionales para que tuvieran toda la información y la orientación de los recursos existentes.



La guía recogía las acciones que debían llevarse a cabo cuando se detectaba que un niño presentaba necesidades educativas especiales y orientaba, teniendo en cuenta el nivel educativo en el que el alumno se encontraba; relacionaba los servicios y recursos existentes en la provincia y, mediante fichas explicaba cada uno de ellos; informaba sobre el Programa HELIOS y terminaba la guía con un diccionario de términos relacionados con la integración escolar y la educación especial.

Esta guía la elaboraron los miembros del Departamento de Información y Asesoramiento del Área de Educación especial de la Dirección Provincial del MEC de Valladolid, asesorados por el CNREE y se la publicó Caja España.

A partir del curso



1991/92, desde el Centro de Profesores nº 2 de Valladolid, se editaron varios números del Boletín Informativo de la provincia de Valladolid dirigido a todos los profesionales de la educación que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, titulado *Las noticias que nos interesan*.

El consejo editorial lo compusieron Enma González Martín y Carmen Romero Ureña<sup>754</sup> y tenía la estructura de una revista especializada, desde el editorial, las actividades formativas que se realizaban desde el CEP, la difusión de las experiencias más representativas, las noticias de actualidad, premios, concursos, movimientos asociativos, legislación de interés y, por último, las novedades bibliográficas y los últimos artículos publicados. La difusión fue sólo provincial y el hecho de contar con pocos recursos económicos y personales, hizo que la experiencia se abortase muy pronto.

Otras publicaciones provinciales se hicieron, también, en los otros centros de profesores y, en ocasiones, se publicaban temas específicos, bien de carácter teórico o experiencias prácticas llevadas a cabo en los centros de la provincia.

Así mismo, el periódico El Norte de Castilla, se hace eco en innumerables ocasiones de eventos que tienen que ver con la educación especial y la integración escolar en Valladolid y provincia<sup>755</sup>.

## **A MODO DE SÍNTESIS**

En este capítulo se han abordado los acontecimientos más importantes de la primera mitad de los años 90, empezando por el análisis de los centros de integración seleccionados y el proceso seguido en educación secundaria cuando empieza la integración, a partir de 1992, unida a la

---

<sup>754</sup> Ambas maestras de primaria la primera, de Asesora Técnico Docente en el Área de Programas Educativos y la segunda, de Asesora de Formación en el Centro de Profesores nº 2 de Valladolid.

<sup>755</sup> En el anexo del CD.



reforma de la LOGSE. Tal coincidencia le imprime un carácter secundario al mundo de la integración, pues las mayores preocupaciones van relacionadas con los cambios educativos que comporta la nueva ley. Afirmación que hemos podido constatar por el desorden normativo existente en torno a la integración para la secundaria, en los testimonios de los directores de los institutos que recuerdan con mayor nitidez la reforma que la integración, y en la ausencia de evaluación de la integración en esta etapa educativa, etc.

A partir de la LOGSE, todos los centros de educación obligatoria se habían convertido en centros de integración; pero esto acaecía más bien a nivel teórico, porque la realidad ponía de manifiesto que cada curso escolar se abrían convocatorias para que los centros de secundaria se acogieran al programa de integración, que aún no había concluido su fase experimental. La generalización de la integración llegó más lentamente, y se vio favorecida con el aumento de recursos y la extensión de la formación al profesorado comprometido con la misma. A partir de 1995, con la promulgación de la LOPEGCE, se puede dar por generalizada, definitivamente, la integración escolar.

Resulta significativo el papel que jugaron en Valladolid los servicios de orientación, creados en esos años: en 1991, los departamentos de orientación, para los centros de secundaria, y en 1992, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, para la educación primaria.

El reconocimiento de Valladolid como provincia pionera y comprometida con la integración traspasó las fronteras, debido a los vínculos existentes con los proyectos europeos de HELIOS Y HORIZON, y la importancia que para la ciudad supuso la celebración de la Tercera Conferencia de la Comunidad Europea, en 1991, cuyo objetivo fue analizar los aspectos pedagógicos, físicos y sociales de la integración escolar. Tales iniciativas han permitido el establecimiento de vínculos con la Europa moderna, reconocedora de derechos de las personas con discapacidad

El hecho de que la experiencia perdurara en el tiempo hizo necesaria la formación del profesorado, tarea que

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

asumieron la Subdirección General de Formación del Profesorado y las asesorías específicas para apoyar la integración de los Centros de Profesores. Todo ello unido a las difusión de publicaciones que posibilitaron el conocimiento y los logros de la integración escolar a nivel educativo, personal, familiar y social.

## **Capítulo nueve**

### **La evaluación y la voz de los protagonistas**

*El fallo que yo vi, mientras  
mi hija estuvo escolarizada, es  
que la integración en los colegios  
se apoyaba en los especialistas  
(profesores de apoyo, psicólogos)  
y no en el profesorado en general,  
si esto hubiera sido así habrían  
ido mucho mejor las cosas.*

Matilde Sahagún Schwartz

## Introducción

### 9.1. Resultados de evaluaciones provinciales

9.1.1. La evaluación oficial en los centros de Valladolid

9.1.2. La evaluación de Arias, Verdugo y Rubio

9.1.3. La evaluación de Esteban *et al.*

### 9.2. Los testimonios de profesionales implicados la integración escolar

9.2.1. Los responsables políticos

9.2.2. Los técnicos de la Administración

9.2.3. Los inspectores de educación

9.2.4. Los directores de los centros

9.2.5. El profesorado

9.2.6. Los responsables de la orientación del MEC

9.2.7. Los primeros responsables de los diferentes servicios de apoyo a la integración

9.2.8. Los educadores

### 9.3. La voz de los padres

9.3.1. Los padres

9.3.2. Las asociaciones

### 9.4. Cómo lo vivieron los alumnos

A modo de síntesis

## **INTRODUCCIÓN**

Recordemos que el MEC se había ocupado, a nivel nacional, de un riguroso proceso de evaluación del programa experimental de integración, lo que permitió conocer el impacto del mismo sobre el alumnado y los centros. De estas evaluaciones oficiales se realizaron tres informes de evaluación con conclusiones que facilitaban continuar la integración mejorándola.

Como ya hemos visto, tanto esta evaluación como otras realizadas, analizan multitud de variables tales como: la satisfacción y actitudes del alumnado, tanto del integrado como del resto, del profesorado y de los padres; el papel de la Administración; los recursos humanos de apoyo; el nivel curricular alcanzado; etc. Teniendo a nuestro alcance todos estos resultados, parece lógico que esta tesis los recogiera como un elemento más de la historia y no se haya centrado en averiguar estos asuntos sino que, tal y como planteamos en los objetivos de nuestra investigación, hemos ido a planteamientos de tipo más general, político, legislativo, etc. y de explicar la historia de lo que ocurrió y de los actores que intervinieron en ella.

Por tanto, en este capítulo se hace de nuevo un análisis de las evaluaciones del programa de integración escolar, pero ahora, centradas en la provincia de Valladolid y sus resultados se unen a la valoración, que con una visión retrospectiva pasada por el tamiz del tiempo, nos han aportado los que fueron protagonistas de la integración escolar. Para ello, se ha entrevistado a todos, los que de manera pionera en la ciudad de Valladolid, intervinieron en algún campo relacionado con la

educación especial o con la puesta en marcha del Programa de Integración Escolar, tuvieron las responsabilidades pertinentes para abordar este ambicioso proyecto. También se ha preguntado a otros responsables, que, aunque no fueron los primeros en el campo, sí estuvieron muy relacionados con los acontecimientos que en esta tesis se han ido desgranando.

Se ha tenido en cuenta a todos los colectivos: responsables políticos; técnicos de la Administración; inspectores de educación; directores y profesorado de centros públicos y concertados, tanto de primaria como de secundaria, generalistas y de apoyo, de centros de integración y de centros específicos de educación especial; miembros de los equipos de orientación; auxiliares técnicos educativos; representantes de los movimientos asociativos; familias; etc. También, se reseñan los testimonios de unos alumnos, hoy día, adultos, que estuvieron integrados en Valladolid, a partir de 1985.

La técnica seguida para plasmar las opiniones obtenidas a través de las entrevistas en profundidad, los debates de expertos y los testimonios escritos ha consistido en una reelaboración personal de esas ideas manteniendo las cuestiones fundamentales de las opiniones de los protagonistas que no desvirtuaran su forma de pensar. Esto se ha hecho así pues, mantener en el texto final, toda la literalidad resultaba tedioso, por lo que de la totalidad de los testimonios se ha ido extrayendo aquella información útil para mantener el hilo argumental de la investigación.

En primer lugar, presentamos las respuestas que las personas de la muestra, agrupadas por colectivos profesionales, en torno a dos de las preguntas fundamentales formuladas para poder demostrar algunas de las hipótesis planteadas:

- La integración escolar comenzó con un gobierno progresista que llevaba en el poder desde 1982 ¿cree que este proyecto hubiera sido posible con otros responsables políticos de carácter más conservador?
- ¿Considera que Valladolid fue una ciudad pionera en la puesta en marcha del proceso de integración

escolar o en la atención a los alumnos con discapacidad?

El resto de las preguntas realizadas, se han ido insertando en el texto del informe final de esta tesis, como ejemplificaciones de lo descrito, como vivencias del momento o como opiniones que ratifican acontecimientos narrados.

Posteriormente, se contempla el tratamiento de la información obtenida del alumnado, que es diferente y muy rico en contenido.

### **9.1. RESULTADOS DE EVALUACIONES PROVINCIALES**

Con el propósito de mostrar un amplio y objetivo abanico de resultados del proceso de integración escolar, a continuación, presentamos los resultados de varias evaluaciones, de carácter muy diferente entre sí, que se hicieron en esta provincia; responden a criterios de importancia, por ser las oficiales, por haber sido publicadas o por haber sido aprobadas por el CIDE, por lo que consideramos que tienen la suficiente entidad como para tenerlas en cuenta.

La primera de ellas corresponde a la extracción de los resultados que se obtuvieron de la evaluación oficial del programa de integración que realizó el MEC de los centros de Valladolid. Esta evaluación recae sobre los centros que habían iniciado la experiencia de integración en los tres primeros cursos, a los que se les consultó sobre su deseo de continuar o desvincularse del programa de integración escolar.

Seguidamente, presentamos la evaluación que, para esta provincia, ha sido la más relevante de todas. La realizaron Benito Arias, Miguel Ángel Verdugo y Víctor Rubio. Este trabajo fue tenido en cuenta por el MEC, que lo publicó en 1995. Además, supuso para la ciudad un hito muy significativo, al dar rigor y aval científico a las experiencias que en la provincia se estaban llevando a cabo. Añadiendo la circunstancia de que ninguna provincia, de manera aislada, había sido sometida hasta ese momento a una evaluación formal.



Por último, se analizan los resultados de la investigación aprobada por el CIDE que, en 1993, Esteban Frades *et al.* realizan en Valladolid para conocer los aspectos curriculares, de organización, de requisitos mínimos, etc., que requiere el trabajo del profesor. De esta investigación, que contempla de forma global todos los aspectos de la reforma educativa, se extraen y se presentan solo los relacionados con la integración escolar.

### **9.1.1. Las evaluaciones oficiales en los centros de Valladolid (1987/89)**

Los centros de Valladolid, que habían iniciado la experiencia de integración en el curso 1985/86 y 1986/87, a los que se les consultó sobre su deseo de continuar o desvincularse del Programa de Integración Escolar<sup>756</sup>, fueron todos públicos, puesto que en esos años no había más que un centro concertado participando en el proyecto, el centro “El Salvador”, y este no participó en la evaluación.

*Tabla nº 77: Centros de Valladolid que participaron en las evaluaciones oficiales del MEC realizadas en 1988 y en 1989*

<b>Centros encuestados en 1988</b>	<b>Centros encuestados en 1989</b>
“Conde Ansúrez”	“García Quintana”
“García Quintana”	“Miguel Íscar”
“Macías Picavea”	“Coeducación”
“Antonio Machado”	“Alonso Berruguete”
“Pío del Río Ortega” Comarcal “Tomás Romojaro” de Olmedo	Centro de Ataquines Unitaria de Zapardiel

<sup>756</sup> *Informes de Evaluación del Programa de Integración Escolar. MEC 1988.*

Los resultados de la encuesta del primer año fueron que el 93.42% de los centros dijeron que sí querían continuar con el programa de integración.

Las razones que dieron los centros para decir sí fueron en su mayoría las siguientes (MEC, 1988a:131):

- Aceptación de los planeamientos ético-sociales.
- Dotación de recursos materiales y humanos.
- La integración supone un proyecto innovador que mejora la calidad de la enseñanza.
- La integración beneficia a todos el alumnado.
- La integración mejora los aspectos organizativos del centro.
- Favorece la estabilidad del profesorado e incide en su formación y reciclaje.

Y las razones para decir no a la continuidad del programa de integración fueron las siguientes:

- Incumplimiento de las promesas por parte del MEC.
- Dificultades de coordinación entre profesores y equipos psicopedagógicos.
- Insuficientes recursos materiales y humanos.
- Escasa información general sobre los resultados obtenidos.
- Insuficiente formación del profesorado.
- Temor a que los alumnos no alcancen el nivel esperado.
- Tipología excesivamente variada de niños integrados.
- No existencia de criterios claros sobre quién decide la escolarización.
- Mal acondicionamiento de los edificios escolares

Los centros también plantearon necesidades:

- Más recursos materiales y humanos de logopedas, profesores de apoyo, orientadores, etc.
- Formación del profesorado y tiempo libre para realizarla.
- Disminución de la ratio.

- Cambios metodológicos.
- Clarificación de las funciones de los diferentes profesionales.
- Intervención del centro en la admisión del alumnado.
- Ampliación de la red de centros de integración.

Los resultados de la encuesta del segundo año ampliaron en tres puntos estos datos favorables a la continuidad, el 96.48% de los centros dijeron que sí querían continuar con el programa de integración<sup>757</sup>.

Las razones favorables y desfavorables fueron prácticamente las mismas que el año anterior.

Mauricio Pardos Fernández del Pino, Director Provincial de Educación de Valladolid en estos años, nos dijo que la evaluación institucional no fue lo que se esperaba de ella pues el MEC, con el paso de los años, aflojó las exigencias.

*La evaluación debería haberse hecho en mejores condiciones utilizando una evaluación externa por parte de evaluadores ajenos a la administración para garantizar una mayor objetividad; pero la verdad es que no se hizo así. Bien es verdad que en Madrid llegó a haber una reunión con evaluadores hispanoamericanos, pero luego el proceso exigía que se les hubiera evaluado a ellos, y en fin, no prosperó.*

### **9.1.2. La evaluación de Arias, Verdugo y Rubio (1995)**

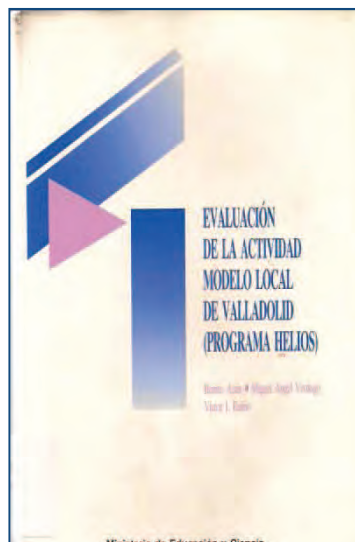
Los profesores Benito Arias, del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, Miguel Ángel Verdugo, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca y Víctor Rubio de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, financiados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del MEC,

---

<sup>757</sup> El tercer informe de evaluación, que publicó el CIDE, aporta los resultados generales de todas las variables que ya hemos analizado en la primera parte; pero de él no podemos extraer datos de Valladolid.

evalúan la experiencia de la integración escolar en la provincia de Valladolid.

Estos profesores consideraban necesaria la evaluación de la integración pues opinan que ésta ha sido la innovación que más impacto ha ocasionado entre el profesorado, alumnado y familias (Arias, Verdugo, y Rubio, 1995).



*Siendo esto así, parece necesario llevar a cabo estudios que valoren la magnitud y alcance de dicho impacto, y estimen la medida en que la integración favorece el desarrollo escolar, personal y social de los alumnos con deficiencias, así como las posibles repercusiones que el proceso integrador tiene sobre los diferentes sistemas implicados, por medio del análisis de las diferencias entre las situaciones de integración y de no integración, así como de las relaciones entre las diversas variables intervinientes en el proceso.*

Para realizar esta investigación partieron de aspectos y variables de salida que las investigaciones sobre el programa de integración escolar habían puesto de manifiesto, especialmente en EE.UU, como fundamentales para lograr la normalización.

Los aspectos que estudiaron contemplaban todos los sistemas implicados en el proceso de integración: alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado ordinario, profesorado y centros escolares.

Las variables que tuvieron en cuenta fueron las siguientes:

- Aceptación social de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Su progreso a nivel de competencia curricular en las áreas fundamentales del currículo.
- Rendimiento escolar del alumnado ordinario.
- Estructura, funcionamiento y proyecto educativo de los centros.
- Actitudes, intenciones de conducta, opiniones y expectativas del profesorado y de los equipos directivos.
- Nivel de satisfacción de los alumnos integrados.

Ante este planteamiento, su objetivo general fue estudiar el estado de la integración escolar en Valladolid, teniendo en cuenta las repercusiones que la integración generaba en los centros, en el profesorado, en los alumnos integrados, en los alumnos ordinarios y en los padres.

Los objetivos parciales fueron:

- *Analizar las diferencias de estructura y funcionamiento de una muestra de centros escolares en función de su participación en el Programa de Integración.*
- *Analizar las opiniones, creencias y expectativas del personal directivo de los centros y del profesorado que realiza su labor educativa en centros incluidos en el Programa de Integración respecto a las principales variables definitorias del programa.*
- *Determinar el signo y magnitud de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar.*
- *Valorar el estatus sociométrico y el nivel general de aceptación social de los alumnos con necesidades educativas especiales.*
- *Evaluar el rendimiento escolar y la consecución de objetivos en las áreas de socialización y autonomía personal de los alumnos con necesidades educativas especiales.*
- *Evaluar el rendimiento escolar de los compañeros de los alumnos con necesidades educativas especiales.*
- *Determinar el nivel general de satisfacción de profesores, padres y alumnos con el desarrollo y resultados del programa de integración.* (Arias, Verdugo, y Rubio, 1995: 19).

Las conclusiones de la investigación a las que llegaron fueron las siguientes:

a) En relación a la aceptación social de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados comprobaron que:

- Si identificaban aceptación social con estatus sociométrico (concretado éste en el número de elecciones, rechazos, calificaciones positivas y negativas efectuadas por los iguales) los resultados eran negativos, ya que, casi ningún alumno con necesidades educativas especiales era elegido, eran más rechazados y objeto de menos calificaciones positivas que los alumnos ordinarios.
- La práctica totalidad del profesorado manifestaron albergar expectativas "relativamente positivas" o "muy positivas" respecto a la aceptación social de los alumnos con necesidades educativas especiales. Pero teniendo en cuenta lo que pensaban los alumnos, los investigadores consideraron que el profesorado tenía una opinión condicionada por lo que esperaba o deseaba.
- La percepción de otros profesionales como los equipos de orientación psicopedagógica, era que estos alumnos eran más rechazados cuanto más limitada era su capacidad intelectual y cuanto mayor era el desfase entre el curso en el que estaba escolarizado y la edad.
- También comprobaron que el nivel de aceptación percibido dependía del tipo de centro: en los centros de integración, los alumnos con necesidades educativas especiales eran más aceptados.
- En relación al tipo de deficiencias, comprobaron que los alumnos más rechazados eran aquellos que presentaban retraso mental pronunciado o alteraciones del comportamiento.

b) En relación al nivel de progreso de los alumnos integrados en las distintas áreas curriculares, los investigadores estudiaron esta variable desde dos perspectivas: el progreso general del alumno y su rendimiento concreto en relación al

porcentaje de objetivos alcanzados en las áreas de lenguaje, razonamiento matemático y cálculo, socialización y autonomía personal.

- Los resultados obtenidos fueron que el nivel de progreso percibido por el profesor guardaba una relación directa con la capacidad intelectual. Los alumnos integrados, mayores de 12 años, progresaban peor académicamente que los menores de 8 años.
- El tipo de discapacidad también influía, siendo los alumnos con retraso mental y, en menor medida, con alteraciones del comportamiento, los que presentaban un nivel de progreso menos adecuado según la valoración de los profesionales.

En relación a la segunda perspectiva, es decir, al progreso alcanzado por los alumnos con necesidades educativas especiales en cuatro áreas curriculares, los resultados que obtuvieron les permitieron afirmar que:

- En el área de lenguaje y razonamiento matemático no encontraron diferencias entre los alumnos. Los alumnos que alcanzaban satisfactoriamente una proporción más elevada de objetivos en esta área eran aquellos que tenían de 8 a 12 años, mayor cociente intelectual y menor desfase en cursos.
- En cuanto a la socialización, comprobaron que el cociente intelectual, la edad (de 5 a 8 años) y la pertenencia a centros de integración, sí influyen a la hora de alcanzar los objetivos de esta área.
- Por último, los objetivos en autonomía personal sólo se veían afectados por las variables de cociente intelectual y desfase en cursos.

En relación al rendimiento escolar de los alumnos ordinarios, comprobaron que el programa de integración no tenía efectos sobre el rendimiento de los alumnos ordinarios en las áreas de Lenguaje y Matemáticas; que estos alumnos obtenían los mismos resultados que los escolarizados en centros sin el programa de integración. Comprobaron, incluso,



que en matemáticas llegaban a alcanzar una puntuación significativamente más elevada.

c) Con respecto a las variables de estructura, funcionamiento y proyecto educativo de los centros concluían que la presencia del programa de integración no mejoraba las variables estructurales, funcionales y educativas de los centros ya que eran los centros más adecuados los que solicitaban el programa.

d) Las actitudes del profesorado hacia la integración supuso para los investigadores una dedicación especial, ya que la literatura del momento le concedía una enorme importancia a esta variable. Los resultados obtenidos indicaban que:

- Existía una relación inversa entre edad de los profesores y actitudes favorables, por lo que era el profesorado más joven (menores de 30 años) quien presentaba actitudes más positivas hacia la integración.
- La pertenencia del profesorado a movimientos de renovación pedagógica influía ligeramente en la defensa de los derechos básicos de los alumnos con deficiencias, en las opiniones generales y en la consideración de los beneficios socioemocionales de la integración.
- Las actividades de formación y perfeccionamiento estaban directamente relacionadas a las actitudes favorables
- Los profesores que enseñan en los primeros niveles son más favorables que los que lo hacen en niveles superiores y, en especial, en ciclo medio, tanto en lo que se refiere a la actitud global como a la defensa de los derechos básicos y a la consideración de que la integración no afecta negativamente al rendimiento escolar.
- Los maestros especialistas y los de apoyo a la integración manifestaban actitudes más favorables que los generalistas. Así como los profesores de los centros de integración, frente a los del resto de los centros.

- Fueron más favorables las actitudes del profesorado que tenía menos alumnos en clase que los que tenían las ratios más elevadas.

e) Los resultados obtenidos en relación a las intenciones de conducta del profesorado hacia la integración escolar indicaban que:

- Los profesores de centros concertados se mostraron más partidarios que los de centros públicos en que los alumnos con parálisis cerebral permanezcan más tiempo en el aula ordinaria, si bien ambos recomendaban el aula de apoyo como emplazamiento más idóneo para estos alumnos.
- Para los alumnos con Síndrome de Down, el profesorado de centros concertados consideraba que debían estar la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria con estancias esporádicas en el aula de apoyo. Observaron una tendencia contraria en los profesores de centros públicos.
- Las profesoras se mostraban más partidarias que los hombres en ofrecer un emplazamiento escolar más normalizado para los alumnos afectados por retraso mental (ligero o medio) y Síndrome de Down.
- El profesorado de apoyo defendía la existencia de lugares más normalizados para los alumnos con necesidades educativas especiales que los tutores; excepto para el alumnado que presentaba deficiencias motoras graves.
- Todo el profesorado entendía que este alumnado precisaba apoyos externos. En ningún caso se consideró que los alumnos no fueran integrables ni que debieran permanecer todo el tiempo (o incluso la mayor parte del tiempo con momentos esporádicos de integración) en el aula de apoyo. Sólo las deficiencias que presentaban mayor nivel de gravedad eran las que se consideraban para estar "casi todo el tiempo en el aula de apoyo con parte en el aula normal".

f) Las opiniones del profesorado de centros de integración en relación a la evolución y estado que presentaba el Programa de Integración fueron las siguientes:

- Los profesores se mostraban mayoritariamente partidarios de la integración escolar, y advertían que dicha alternativa educativa repercutía favorablemente en las relaciones sociales de los alumnos con deficiencias.
- Consideraban que de la integración se derivaban más beneficios que inconvenientes para todo el alumnado, que la calidad de la atención educativa prestada a los alumnos integrados era la adecuada y, que la presencia del programa de integración había mejorado la calidad de la enseñanza.
- Pensaban que la implantación de la integración suponía una modificación significativa en el estilo de enseñanza y en la metodología educativa general.
- Las actitudes declaradas fueron de signo positivo, aunque un 21% manifestó albergar actitudes neutrales.
- El profesorado tenía la idea de que la evolución de los alumnos con necesidades educativas especiales, en relación a su rendimiento escolar, iba a ser positiva. Así como en relación a la evolución de su socialización.
- Más de la mitad del profesorado indicó una percepción insuficiente de su autoeficacia para atender a alumnos con dificultades, a pesar de que habían realizado actividades de perfeccionamiento relacionadas con dicho cometido. Por otra parte, las actividades de perfeccionamiento realizadas se consideraron en términos generales más positivas que negativas.
- La mayoría del profesorado consideró insuficientes los recursos, tanto materiales como personales, proporcionados por el MEC.
- Un porcentaje elevado de padres de alumnos con necesidades educativas mostraban, según los profesores, una implicación activa en el proceso integrador. Estos creían también que se habían producido mejoras de diversa magnitud en las expectativas de prácticamente la totalidad de los padres a lo largo del proceso de integración.

- Las actitudes positivas hacia la integración fueron, con enorme diferencia sobre el resto de aspectos considerados, el elemento crítico que los profesores suponían responsable del éxito o fracaso de la integración.

g) En relación a la evolución y al estado en que se encontraba la integración, según la opinión de los equipos directivos, los resultados del estudio pusieron de manifiesto que los directores de los centros participantes en el programa de integración consideraron que:

- La integración era una propuesta educativa viable, en especial si se daban las condiciones adecuadas para llevarla a cabo. Además, la integración estaba contribuyendo significativamente a innovar la educación en los centros.
- Aunque los recursos humanos no eran considerados los suficientes, pensaban que estos sí se estaban rentabilizando mejor.
- Las actitudes y expectativas de la comunidad educativa hacia la integración escolar fueron consideradas por los equipos directivos como positivas.

h) En relación a la satisfacción de los alumnos integrados, los investigadores obtuvieron las siguientes conclusiones:

- La mayoría del alumnado encuestado se mostró satisfecho de su estancia en los centros escolares. La mayor parte de ellos manifestaron, además, tener un buen concepto de sí mismos como estudiantes, y no les disgustaba asistir a las clases de apoyo. También manifestaban sentirse ayudados por el profesorado de apoyo, en la mayoría de las ocasiones, percibiendo que el tiempo que pasaban en el aula de apoyo les ayudaba a aprender más que en el aula ordinaria.

El estudio concluía poniendo de manifiesto que aunque la integración escolar estaba lejos de rendir resultados espectaculares, no constataron la existencia de perjuicios ni de

inconvenientes serios que pudieran aconsejar la vuelta a los planteamientos segregados anteriores; y, que los esfuerzos integradores, la formación especializada de los profesionales, el incremento de recursos, etc., debían continuar produciéndose e incrementándose, focalizándose esencialmente en dos aspectos que, en esta investigación se habían detectado: uno, era la necesidad de mejorar la aceptación social real de los alumnos con deficiencias por parte de sus compañeros y, el otro, para arbitrar medidas eficaces que facilitasen la transición de los alumnos de la escuela ordinaria a los contextos en que se desarrollará su vida futura en la sociedad. (Arias, B., Verdugo, M.A. y Rubio, V. 1995).

A modo de conclusión nos atrevemos a señalar el enorme paralelismo que se da entre los resultados que se obtuvieron en esta evaluación y las ideas que nos han ido transmitiendo los entrevistados. Evidentemente, los datos que nosotros hemos obtenido no tienen ningún elemento comparativo con los resultados de las evaluaciones puesto que nuestro trabajo no es de evaluación sino de reconstrucción de la historia y su aplicación en una provincia, pero sí hemos podido comprobar lo vivas que se mantienen las conclusiones de este trabajo escuchando las opiniones de todos los que participaron en el proceso de integración.

### **9.1.3. La evaluación de Esteban *et al.* (1993)**

En 1993, el inspector de educación de Valladolid, Santiago Esteban Frades y colaboradores realizan, en los centros de Valladolid, una investigación<sup>758</sup> para conocer los aspectos curriculares, de organización, los requisitos mínimos, etc., que requiere el trabajo del profesor, con el propósito de determinar desajustes escolares en aspectos educativos básicos y de proporcionar recomendaciones para mejorar la planificación y gestión educativa. Además, trató de fijar los objetivos de mayor utilidad y prioridad del profesorado para implantar,

---

<sup>758</sup> Proyecto de investigación aprobado por el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE). (BOE de 14 de diciembre de 1993).

adecuadamente, la reforma educativa en el primer ciclo de educación primaria.

De los resultados de la misma hemos extraído sólo los que nos interesaban para esta tesis, procedentes del indicador "Tutoría y orientación de alumnos y tratamiento de la diversidad".

Del indicador "Decisiones tomadas para atender a la diversidad de los alumnos, especialmente, a los que presentan necesidades educativas especiales", el profesorado opinaba lo siguiente.

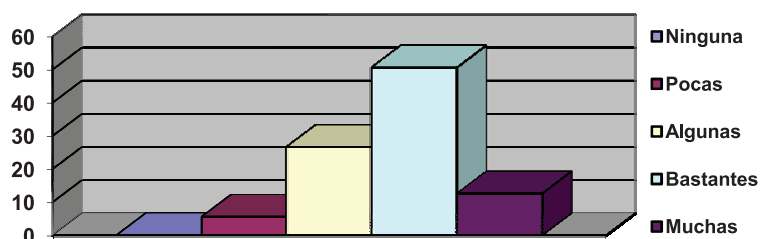


Gráfico nº 40: Decisiones tomadas para atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales

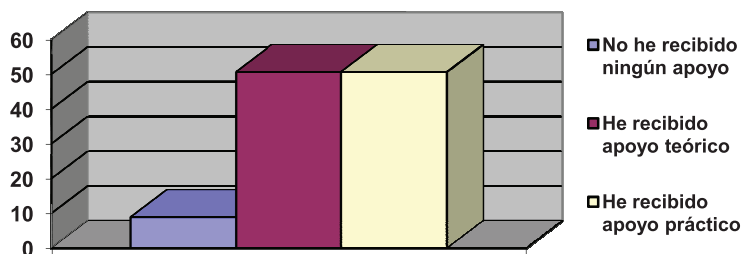


Gráfico nº 41: Cuando se han tomado decisiones de atención a la diversidad ¿de quién ha recibido apoyos?

Una parte importante del profesorado reconocía que tomaba decisiones educativas para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. Fueron escasos los que dijeron tomar pocas o ninguna.

Del indicador “Cuando se han tomado decisiones de atención a la diversidad ¿de quién ha recibido apoyos?”, el profesorado contestó lo siguiente.

Los resultados aportaron una valoración positiva de los EOEP y de los profesores de apoyo a la integración (pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje). También se valoró como importante el apoyo del equipo directivo.

Cuando preguntaron a los equipos directivos estos indicaron que:

- La atención a la diversidad en muchos centros se había convertido en el principal motor de la dinámica del aula.
- Los EOEP habían pasado de realizar meros estudios de casos a *ayudar al profesorado a pie de obra*.
- La actitud hacia el alumnado con necesidades educativas especiales era favorable pero existían graves problemas para su evaluación.
- El MEC no planteaba claramente todos los problemas de la integración y no preparaba suficientemente al profesorado ordinario.
- La colaboración de dos profesores dentro del aula, tutor y profesor de apoyo era difícil por lo que consideraban fundamental una actitud favorable de ambos para que ésta se diera de forma eficaz.

Los EOEP dijeron que:

- En la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se habían producido cambios de actitud *por machaconería* y que se estaban haciendo esfuerzos para hacer trabajos diferenciados.
- En cuanto a la elaboración de adaptaciones curriculares se iban produciendo avances, aunque



veían que era una tarea que costaba introducir; consideraban que era una tarea muy difícil para la que no existía formación para los maestros.

- Un elemento fundamental que favorecía o dificultaba la atención a la diversidad era la actitud y disponibilidad de los equipos directivos.
- En los proyectos curriculares había Plan de Acción Tutorial, pero en la práctica no.
- Las técnicas de dinámica de grupos, los procesos sistemáticos de socialización y las estrategias para favorecer el autoconocimiento y la autoestima, prácticamente no se realizaban en los centros.
- El concepto prioritario en el aula era el de instruir no el de educar.

La opinión de los asesores de formación de los Centros de Profesores fue la siguiente:

- Hay centros en los que se han dado pasos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales pero la participación de los equipos pedagógicos, en general, es escasa.
- Consideraban que la integración por parte de los alumnos se había producido sin dificultades, pero el profesor-tutor, en general, no sabía qué hacer si no tenía apoyos.
- La integración de alumnos estaba bien aceptada, el mayor problema era la intervención de dos profesores en el aula.
- En la zona urbana las metodologías eran poco flexibles y no favorecían la atención a la diversidad del alumnado, sin embargo en la zona rural solían aplicarse metodologías más funcionales que la facilitaban.
- La tónica general era que globalmente se atendía al niño medio, los que presentan necesidades educativas especiales se delegaban al PT y, los que eran más inteligentes que la media, se organizaban por su cuenta.
- Los materiales y recursos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales eran,

generalmente, escasos en el aula y los que había estaba en manos de los profesores de PT.

- En el tema de las adaptaciones curriculares, consideran que todos se lavaban las manos, el tutor pasaba la pelota al especialista, el especialista al equipo psicopedagógico y éste decía que no entraba dentro de sus funciones.

Los equipos de ciclo indicaron lo siguiente:

- Que no tenían recursos suficientes para abordar y dar respuesta al alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, aunque reconocían que no había graves problemas.
- Que se había producido un cambio radical en la actitud ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, por parte de toda la comunidad educativa y que la integración social ya no era un problema.
- Que los profesores de apoyo y los EOEP eran una ayuda para que el profesorado pudiera dar respuesta a los problemas, pero, además, los tutores precisaban de más estrategias y más recursos para poder atender a todos según sus necesidades.

Esta evaluación nos ha resultado muy interesante pues observamos a través de ella lo que pensaban los diferentes colectivos que incidían en la atención al alumnado con necesidades educativas. Es evidente que el profesorado contaba con apoyos y los valoraba y que los equipos directivos con actitudes favorables hacia la integración hacían que el proceso fuera más fácil; sin embargo, también eran conscientes de que el MEC había dejado flecos sueltos y no lo había resuelto todo: faltaba más formación del profesorado y más información sobre la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. En esos momentos consideraban un problema el hecho de que hubiera dos profesores simultáneamente en el aula y que se delegara en exceso la responsabilidad del alumnado con necesidades al profesorado de apoyo. Es interesante comprobar que la integración escolar era más eficaz en la zona rural, más acostumbrada a tener a todo tipo

de alumnado y a aplicar diversidad de métodos y que, globalmente, la integración era un hecho aceptado.

Como se ha podido comprobar, todos estos trabajos de investigación ponen de relieve que la integración escolar estaba siendo posible, que quizá no daba, de momento, grandes resultados, pero tampoco generaba grandes rechazos ni reivindicaciones, como para volver a los planteamientos anteriores de separación de los sistemas educativos.

También se puso de manifiesto con estos estudios que la formación especializada de los profesionales y las dotaciones de recursos, tanto humanos, como materiales, eran factores básicos para continuar con el desarrollo de la integración escolar.

Por último, también se observa y podremos comprobar a través de los testimonios del apartado siguiente, que la integración social y curricular estaba siendo más fácil para las discapacidades sensoriales y motoras, que para las intelectuales.

## **9.2. LOS TESTIMONIOS DE PROFESIONALES IMPLICADOS EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR**

### **9.2.1. Los responsables políticos**

**a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política:**

**Manuel Ávila Cañadas, Subdirector del MEC<sup>759</sup>** opina que si el PSOE no hubiera gobernado en esos momentos, la sociedad hubiera continuado con el subsistema de beneficencia y misericordia existente hasta entonces.

---

<sup>759</sup> Hay que tener presente que hasta el año 2000 Castilla y León no asume las competencias en educación y, por tanto, Valladolid seguía perteneciendo al llamado "territorio MEC".

Lo argumenta recordando que mucha gente vivía de la educación especial, pues los padres y madres, en muchos casos, se habían convertido en gestores de los centros específicos de educación especial, por la ausencia de un Estado que estuviera garantizándolos y asumiéndolos. Este punto de vista, que ya hemos ido viendo a lo largo de la tesis en boca de diferentes autores<sup>760</sup>, fue uno de los puntos de partida de los socialistas que pretendían que los chicos de educación especial fueran educativamente atendidos porque tenían derecho a ello.

*Muchas familias vivían de las subvenciones, que además inflaban para poder subsistir. Mantener este estatus interesaba a mucha gente, por tanto, este estilo de beneficencia se autojustificaba por los atendedores y no por los atendidos.*

**Mauricio Pardos Fernández del Pino, Director Provincial de Educación**, considera que el problema fundamental de la integración escolar fue que se cambiaron muchas cosas a la vez en el sistema, pero que no podían hacerlo de otra manera.

Piensa que el gobierno de Felipe González quiso cambiar la sociedad y hacerla más justa y que fueron muchos los que se lanzaron a ello encontrándose con diferentes problemas tales como la falta de lealtad administrativa por parte de algunos funcionarios pues decían que habían llegado los rojos y *esta gente jugaba permanentemente a la contra*; pero también, encontraron buenos profesionales. Hubo resistencias hacia la educación comprensiva que el gobierno pretendía establecer y hacia las reformas curriculares *que generaban mucho trabajo*. La sociedad de aquellos momentos *protestaba por todo, era beligerante* y fue injusta con el gobierno del PSOE que hizo muchos cambios en educación.

*Empezamos con 40 alumnos en las aulas y acabamos en torno a 20, se subieron mucho los presupuestos, etc. y la sociedad seguía quejándose y*

---

<sup>760</sup> Ortiz, 1995.

*protestando, un día aparecieron todos los contenedores de basura de la Huerta del Rey, insultándome, las primeras huelgas de estudiantes fueron por un simple borrador de una dirección general que contemplaba la posibilidad de eliminar los exámenes de septiembre, tuve que prometer tres coles y cuatro institutos nuevos para parar el movimiento estudiantil; a Maravall se lo cargó la movida estudiantil encabezada por "el cojo manteca" al que yo vi en Madrid destrozar el cartel del MEC mientras estábamos dentro del Ministerio reunidos.*

Mauricio recuerda el tremendo esfuerzo que hicieron en esos momentos del nacimiento de la integración para adaptarse a los cambios, movilizar a los centros, formar al profesorado, convencer a los padres, etc.

*Fueron años en los que no se paraba, no habíamos terminado con una cosa y nos venía la siguiente, en alguna ocasión tuve ganas de decir a propósito de unos campamentos escolares "y ¿por qué no esperamos al verano que viene?".*

Nos dice que al principio, el MEC, dio mucho dinero para poder poner en marcha todos los cambios pues el Ministro Maravall, que era un excelente intelectual, era, además, un idealista que creía rotundamente en la integración; Mauricio recuerda que los únicos que frenaban un poco a Maravall eran sus directores generales y el Secretario de Estado. Vivió, como después de este ministro, los siguientes cambiaron pues estaban más atados a la realidad económica, aunque también querían mejorar la educación:

*Solana, nos enseñó una maqueta de los centros del futuro, aquello era una maravilla y un funcionario me dijo "Mauricio, esto no lo haremos nunca" a lo que le respondí "mira que eres gafe"; solo se hicieron cuatro en toda España, uno de ellos en Valladolid, el instituto Diego de Praves que costó el doble que cualquiera de los otros; para hacerlo tuvimos que recurrir al BOE donde se publicó como tenían que ser la estructura, los espacios, etc. y con esto, encargárselo a un arquitecto y lo pusimos en marcha. Llegó la crisis del año 91/92 y con ella un gran bajón económico.*

**Arturo López Sacristán, Jefe de la Unidad de Programas Educativos**, defiende con total rotundidad que la integración escolar fue posible gracias a diferentes factores, pero que el fundamental fue el gobierno socialista, formado por entusiastas que creían en el modelo, por justicia, y lucharon por sacarlo adelante.

Aporta un dato que, a su criterio fue muy importante, es el hecho de que el gobierno socialista fomentó una política participativa que hizo que se fueran comprometiendo con la integración los responsables políticos provinciales.

*El gobierno socialista fomentó una política participativa, los jefes de programas íbamos a Madrid 3 ó 4 días al mes y los directores provinciales cada 15 ó 20 días, todo se debatía, desde los modelos hasta la búsqueda de soluciones.*

#### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

**Manuel Ávila Cañadas** opina que desde el MEC se veía a Valladolid como una ciudad muy interesante. De las 31 provincias que, en mi tiempo, aún dependían del MEC, Valladolid se significaba. Iban por delante en los temas de sordos y de centros de integración preferente.

*Además, había personas que tiraban de la integración con mucha fuerza, eran Salus y compañía.*

*Otras provincias eran “cuperas”, solo venían a Madrid a por su cupo de profesores, pero Valladolid traía proyectos, y claro que necesitaban más cupo, pero con los proyectos se los dábamos.*

**Mauricio Pardos Fernández del Pino** considera que Valladolid fue una ciudad pionera pues todos los programas se experimentaban en esta provincia. Cree que una de las razones fundamentales para que esto se produjera era porque

formaron un buen equipo de trabajo, *un equipo con ilusión y a nadie se le ponía nada por delante.*

También nos contó que cada vez que Arturo López Sacristán iba a Madrid, siempre volvía con algún nuevo cometido, pues éste se ilusionaba con todo y veía posibilidades de ponerlo en funcionamiento en Valladolid.

**Arturo López Sacristán**, también manifiesta su convencimiento de que Valladolid fue una ciudad pionera basándose en lo que él, directamente, vivió. Piensa que Marchesi, Giné y otros responsables políticos se encontraron con una provincia sensible al tema, por lo que se produjo una conexión perfecta entre el MEC y la Dirección Provincial de Valladolid.

*Cada vez que había que hacer algo, Madrid siempre nos elegía. Además, en Valladolid estaban Gómez Bosque y Santiago Benito y como el programa de integración y compensatoria estaban muy ideologizados se conectaba muy bien con el MEC. Esto contribuyó mucho a ser los primeros en las experiencias.*

Otro elemento, a ojos de Arturo y que también valoró así Mauricio, fue el hecho de contar con técnicos muy buenos como Salustiano que creía firmemente en el modelo, tenía experiencia de integración y conocimientos del mundo de la discapacidad.

## **9.2.2. Los técnicos de la Administración:**

### **a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política**

**Isabel Barrio Castellanos, Secretaria Técnica de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid**, nos aportó un dato significativo referente al hecho de que la autonomía y libertad que tenían las direcciones provinciales con el gobierno del PSOE, favoreció, según su punto de vista, el desarrollo de la integración escolar.



Piensa que la puesta en marcha de la integración no tuvo oposición ni de los sindicatos ni de las asociaciones de padres pues, en esos momentos, compartían ideología progresista. Y, aunque en muchos centros y en sectores de la inspección educativa no se compartían las ideas socialistas, todos ellos también asumieron el cambio sin grandes rechazos.

*Nunca se encontró de frente ni a sindicatos ni a las asociaciones de padres que eran progresistas. Los centros, aunque parecía que se resistían, se acomodaron enseguida. La inspección educativa fue la más reacia, pero finalmente también se acomodó.*

Isabel considera que no se ha vuelto a vivir otro movimiento educativo con tanta fuerza, y no solo por el impulso de cambio que supuso, sino también porque llegó en un momento en el que *la oferta educativa pública en Valladolid era bastante pobre*; en el que además, había mucho dinero y mucho respaldo político con una respuesta inmediata a las demandas que formulaban.

**Salustiano Rodríguez Vega, coordinador del Programa Experimental de Integración de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid**, está convencido de que con otro gobierno de tipo conservador la integración escolar no hubiera salido adelante.

*Los conservadores eran clasistas y a los que creíamos en la integración escolar nos tildaban de estropear las escuelas. Muchas de estas personas estaban en los centros y en la inspección educativa del momento con la que nos llevábamos mal; la historia les juzgará; siempre creyeron que éramos socialistas y que lo hacíamos por eso. Fue igual que lo que ahora quiere hacer Obama en el sistema sanitario de EE.UU.*

También nos cuenta que, afortunadamente, los niños con discapacidad nacían en todas las familias, no solo en las de los

pobres, y por eso pudieron salir adelante leyes como la LISMI o proyectos como el de integración escolar.

**Emma González Martín, Asesora Técnico Docente de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Valladolid**, nos da una opinión basada en su experiencia de haber estado con el gobierno socialista y con el del Partido Popular y, en ese sentido, nos resulta muy interesante su aportación. Considera que el tema de la integración escolar dependía de las personas y no de los políticos, cree que fueron personas concretas y no las ideologías las que hicieron avanzar el proceso de integración de los alumnos con discapacidad, y lo argumenta desde la comparación con otras provincias:

*Todas las provincias íbamos a Madrid a negociar los cupos de profesorado, pero nosotros nos creíamos que lo que pedíamos era necesario para resolver problemas nuevos que iban surgiendo, así conseguíamos los recursos y otras provincias ni siquiera pedían.*

Emma cree que el Partido Popular, cuando entró en el gobierno en 1996, vivió de las rentas de lo que había montado el gobierno del PSOE en torno a la integración escolar, y que estos no eliminaron nada de lo anterior.

*El PP vivió de las rentas, tuvo un período de adaptación en el que no se hizo nada nuevo, pero tampoco se negaron a nada de lo que les pedíamos. Si bien es verdad, al hacerse el cambio político se deshizo el CNREE y se perdió la ilusión.*

#### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

**Isabel Barrio Castellanos** considera que Valladolid se implicaba rápidamente en la búsqueda de soluciones ante los diferentes problemas que iban apareciendo con la integración escolar. Cree que la sintonía que existía en esos momentos entre los técnicos más significativos como Salustiano

Rodríguez y los políticos como Mauricio Pardos y Arturo López, hizo que esta provincia emprendiera iniciativas pioneras que otras ni se planteaban.

**Salustiano Rodríguez Vega** está absolutamente convencido de que estaba en una provincia pionera y que desde el MEC siempre contaban con Valladolid pues los profesionales respondían a la llamada con entusiasmo ya que creían en lo que estaban haciendo.

*Valladolid fue absolutamente una ciudad pionera. Había alguna iniciativa de integración en un centro de Getafe en Madrid y alguna cosa más pero Valladolid siempre estuvo presente en todas las actuaciones que hizo el MEC, nos llamaron para participar en todo pues aquí había caldo de cultivo y sabían que podían contar con nosotros.*

**Emma González Martín** considera que esta provincia iba por delante de muchas, pues tenía los servicios de conducta, sordos, etc., y muchas personas implicadas en la ciudad con ganas de hacer una verdadera integración.

*Los directores provinciales como Mauricio Pardos, Ángel Martínez de Paz y Gregorio Castro; Isabel Barrio y Fernando Martínez que facilitaban siempre la labor, los informes de cupo, etc.; toda la UPE, especialmente Arturo, Salus, Fausto, Isabel Flórez, los de FP de la Dirección Provincial que se involucraron mucho y M<sup>a</sup> José que siempre estaba a pie de obra; los inspectores como M<sup>a</sup> Teresa García Plaza, Santiago Esteban, Pedro Justel, Isabel Cámara y, en general, todos los jefes de inspección y, desde Bruselas, Victoria Soriano que nos apoyó tanto en el HELIOS I como en el II.*

### **9.2.3. Los inspectores de educación**

#### **a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política**

**Santiago Esteban Frades, inspector de educación en la dirección provincial de Valladolid**, nos señaló que en la Constitución hubo un acuerdo político para la atención integradora y normalizadora de las personas con discapacidad y que, con la LISMI, se concretó ese consenso, por parte de todos los grupos parlamentarios. Por lo tanto, piensa que la integración escolar no fue solo de un partido y que si hubiera seguido gobernando la UCD, es posible que la integración escolar también hubiera salido adelante porque era muy fuerte la influencia de los organismos internacionales, porque ya había experiencias significativas en países de nuestro entorno cultural y europeo, y porque las diferentes asociaciones de padres, profesores, etc., que tenían relación con las personas con discapacidad, ejercían una presión muy fuerte para llevar a cabo la integración.

No olvida que el Plan Nacional de Educación Especial, que se elaboró entre 1977/79, supuso un avance en lo que había indicado la Ley General de Educación de 1970 sobre que la integración de los *subnormales* se realizara, siempre que fuera posible, mediante su incorporación a centros ordinarios. Considera que, cuando llegaron los socialistas al gobierno, ya había un terreno abonado, pero es en la etapa de Maravall cuando se lanzó la integración junto con la educación compensatoria y la renovación pedagógica de manera experimental de las diferentes etapas educativas. No olvida, en sus declaraciones que también se reformó la universidad y se apostó por el derecho a la educación a través de la LODE.

*Bien es verdad, que el PSOE era un partido con gente joven, con muchos proyectos, en particular en educación, y con ganas de hacer las cosas bien. Es posible, que su gobernanza contribuyera a la aceleración y puesta en marcha de una escuela más integradora. Además, se encontró, en general, con una sociedad madura en este tema y con el apoyo de la mayoría de las fuerzas políticas y sociales del país.*

Santiago echa de menos una Ley de Integración Escolar como tal, en la que se hubiera podido ver, exactamente, el consenso de todos los partidos políticos.

*Yo no creo que sea cuestión de un solo partido político, aunque hay que reconocer el gran impulso que dio a la educación el partido socialista; a medida que pasa más el tiempo y con la que está cayendo con la LOMCE y las políticas actuales se valoran más aquellos años. Además, estuve comprometido al máximo pues era el director de un centro en el que se estaban llevando a cabo diferentes reformas. La LOGSE recogió la integración escolar, (no lo había hecho la LODE en el 85, aunque el concepto general ya estaba recogido en la LISMI, de hecho el real decreto que regula la educación especial de 1985, se fundamenta en ella) y el partido popular votó en contra, pero no por el tema de la integración; de hecho, cuando gobernó y promulgó la LOCE en 2002, mantuvo la integración en términos muy parecidos a los de la ley del PSOE.*

**Miguel Ángel Verdugo Alonso, inspector jefe en la dirección provincial de Valladolid**, nos hizo partícipe de diferentes ideas entre las que destacamos el hecho de que considera que los años iniciales fueron *muy positivos y muy bonitos* en los que el MEC puso en marcha programas y acciones muy fuertes para implantar la integración.

Piensa que el partido socialista tenía valores de compromiso con la población desfavorecida y contaba con el empuje y las ganas necesarias para poner en marcha la integración, pero que después de los primeros años decayeron pues la integración dejó de ser rentable políticamente, dejó de vender.

*A veces, los políticos solo piensan en sus intereses y los valores solo permanecen si los tienes de verdad o si los puedes manipular a favor de tus intereses. El compromiso de los valores con la población desfavorecida tiene que estar renovándose constantemente y la integración ya no vendía igual*

*por lo que decayó el esfuerzo que suponía el mantenimiento de la transformación de la escuela progresista que requiere cambios progresivos.*

Su análisis continúa con el cambio de gobierno de 1996, que valora como un hecho que fue fatal para la integración escolar dado que,

*la derecha mantuvo una imagen aparente, pero sin hechos que ratificaran ese lenguaje tan positivo para las personas que tienen necesidades.*

Verdugo piensa que *la integración requiere activación continua y que la Administración no mantiene esa dinámica, lo que se demuestra en que no ha hecho nunca estudios para conocer la situación de la integración escolar y en que no hay investigaciones al respecto.*

*Lo que indica que la Administración desprecia conocer resultados de lo que está pasando y que no existe ningún tipo de interés real por el tema. Hay una gran ausencia de iniciativas específicas e innovadoras por parte de las administraciones.*

Por último, esta falta de interés en la que cayó la integración escolar la justifica desde nuestro carácter latino que hace que se empiecen las cosas con mucha fuerza, pero que después, estas no se mantienen.

#### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

**Santiago Esteban Frades** cree que Valladolid siempre estuvo a la cabeza de la innovación en lo referente a la integración escolar, de hecho, recuerda su llegada a Valladolid, en los años 80:

*Yo llegué a Valladolid en el 81 y participé en las Escuelas de Verano que organizaba Concejo como grupo de renovación pedagógica de Castilla y León, donde ya había algunos grupos como los liderados por Salus y M<sup>a</sup> José, que estaban haciendo formación sobre la coeducación e integración escolar.*

*Y, cuando me incorporé a la Inspección, sin duda alguna, uno de los temas estrellas que se promovía y resaltaba era lo relacionado con la educación especial, gracias al liderazgo técnico de Salustiano Rodríguez y de Miguel Ángel Verdugo que ya estaban trabajando en la Dirección Provincial y al político de Mauricio Pardos y Arturo López.*

Santiago dice que entre sus contactos con otras provincias de Castilla y León, con otras comunidades autónomas, en las Escuelas de Verano en las que participó de Acción Educativa de Madrid, en las Escuelas de Estiu, por ejemplo, de Elche o de Valencia, etc., que solían llevar las experiencias más punteras e innovadoras, no vio que estuvieran más allá que Valladolid.

Considera que en esta provincia había un grupo *que tiraba muy fuerte* y llevaba a cabo experiencias pioneras que tuvieron su influencia.

*Si pionero significa persona que da los primeros pasos en alguna actividad humana, no cabe duda de que Valladolid, en el tema de la integración, lo fue con experiencias de coeducación desde finales de los años 70. Una prueba evidente de que en Valladolid se iba por delante en este campo es que Emilio Lázaro Flores, responsable de la UNESCO, elabora un trabajo en 1980 sobre la "integración de los subnormales en el sistema educativo español" y dedica la segunda parte del mismo a exponer la experiencia de coeducación de deficientes mentales y alumnos normales, realizada en Valladolid.*

**Miguel Ángel Verdugo Alonso** nos ratificó la idea, que ya habíamos leído en su evaluación del programa de integración que hemos analizado en esta tesis, de que Valladolid fue una ciudad pionera, pero además, en la entrevista en profundidad que mantuvimos con él en su despacho de la Universidad de Salamanca, matizó que:



*Valladolid era una ciudad pionera, a lo que contribuyó el empuje del MEC y gente como Salus, que se situó a la cabeza de esas iniciativas.*

#### **9.2.4. Los directores de los centros**

##### **a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política**

**Jorge Luis Casquete González, jefe de estudios del instituto “Condesa Eylo Alfonso”,** hace una valoración basada en la mayor sensibilidad hacia el tema de la integración que tiene el gobierno socialista.

*Creo que la disposición del gobierno de entonces, que promueve la LOGSE y, pese a que en muchos aspectos se queda alicaorta, es de una sensibilidad mayor que la de todos los gobiernos conservadores que hemos tenido hasta ahora.*

**Ángel Conde Fuentes, jefe de estudios del instituto “Ramón y Cajal”,** piensa que la integración se hubiera podido hacer, también, con otro gobierno, pero que el gobierno socialista la apoyó muchísimo y, esto facilitó que en los centros se implicaran profesionales, que por ideología, creían en el modelo.

*Con otros la integración hubiera sido mucho más difícil pues no hubiéramos contado con el apoyo institucional que tuvimos.*

**Elena Martínez López, Sor M<sup>a</sup> del Mar, directora del colegio concertado “Santa María Real de Huelgas”,** nos da una visión de la integración basada en su ideario cristiano, que fue el que motivó a algunos centros religiosos a implicarse en el proyecto de integración.

*Para decidir la integración escolar, como directora del centro y como impulsora del Ideario, me pareció la oportunidad única para cumplir la misión de*

*Jesucristo "Opción por los más necesitados". Me tocó elegir profesores adecuados, mentalizar a toda la comunidad educativa etc. Tengo que destacar que me fue muy fácil ya que todos estuvimos de acuerdo enseguida.*

En relación a la ideología del gobierno nos relata que:

*No entiendo de "gobiernos progresistas", pero considero que ha sido un "progreso" para el bien común. Y el buscar el "bien común" me gustaría que fuera el empeño de todos los gobiernos. Considero que en aquella época el Partido en el Gobierno hizo mucho por el bien común y en especial por la educación de los más necesitados. No soy "profeta" y no puedo saber si otro partido hubiera hecho lo mismo.*

**Purificación Matute Álvarez, directora del instituto "Ramón y Cajal"**, considera que desde la información de la que hoy dispone, podría afirmar que la integración de alumnos con necesidades específicas y, en general, las políticas de compensación educativa fueron una respuesta obligada ante la necesidad del papel de cohesión social que representaba la educación.

Ella recuerda que el instituto que dirigía inició su actividad en el año 1980, con dos mil y pico alumnos y ubicados en un barrio obrero con población marginal, por lo que se plantearon que estos chicos debían obtener una respuesta adecuada a sus demandas, ya que si no, por pertenecer a clases sociales de bajo nivel cultural y económico, se irían a la calle sin ningún tipo de formación, pues no tenían recursos para buscar otras opciones.

*Los profesores que allí nos juntamos, jóvenes del postfranquismo, asumimos que la educación era la manera de socialización de estos chicos. La mayoría estábamos en movimientos de renovación pedagógica y en movimientos comprometidos socialmente, por lo que no nos costó mucho planificar una actuación educativa integradora y que*

*respondiera a las necesidades que en ese momento teníamos delante.*

Purificación cree que el gobierno socialista que gobernaba, junto con una amplia generación de jóvenes profesores que habían vivido en la universidad el franquismo y que querían una sociedad democrática en la que la educación ocupara un lugar privilegiado desde el cual no se pudiera manipular a nadie, hicieron posible que el proyecto de integración escolar tuviera tanta fuerza así como el resto de las reformas que propugnó la LOGSE.

**Julio Rabanillo San Alejandro, director del centro comarcal “Valle Esgueva”**, nos dice que se juntaron diferentes factores que hicieron favorable el desarrollo entusiasta de la integración escolar, por una parte el profesorado que desde el primer momento, al menos en su centro, manifestó una enorme inquietud porque todo funcionara correctamente y los niños diferentes estuvieran como los demás en la escuela; piensa que esto fue muy positivo pues además generó una gran cohesión del equipo de profesores y una necesidad por realizar el trabajo en equipo que enriqueció no solo el que se hacía para los alumnos integrados, sino que sirvió para todos los alumnos y para dinamizar mejor los proyectos del centro.

Por otro lado, está convencido de que el gobierno socialista *echó toda la carne en el asador* para sacar adelante este proyecto pues significaba poner sobre la mesa los derechos de todos los alumnos.

*Los políticos conservadores hubieran ido hacia modelos educativos más clásicos, la integración escolar fue posible porque los progresistas son más respetuosos con las personas diferentes.*

Coincide con lo que nos dijo Mauricio Pardos y Santiago Esteban en que eran tiempos donde la sociedad se echaba a la calle en cuanto algo les parecía injusto, profesores y directores incluidos, pues todos querían una escuela mejor.

*Además, los profesores y los equipos directivos luchamos muchísimo, ejemplo de ello fue el día que vinimos a hablar con Mauricio Pardos, que era el Director Provincial y como no nos hizo caso, directamente, nos fuimos a Radio Popular; u otro día en que le amenacé con que llenaba tres autocares con la gente del valle y colapsábamos la explanada de la Dirección Provincial.*

**Anselmo Rosales Montero, director del instituto “Condesa Eylo Alfonso”**, nos comenta que la integración escolar llegó a los centros en el momento adecuado para ponerla en marcha pues confluyeron las ideas de un gobierno progresista y las presiones de las asociaciones de padres a favor de la integración.

*Aunque hay que reconocer que los gobiernos posteriores, no se la cargaron, continuaron con lo que ya teníamos iniciado.*

#### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

**Ángel Conde Fuentes** responde a esta pregunta refiriéndose a su instituto, aunque también recuerda que ellos no fueron los únicos, pues también existían en Valladolid otros institutos que daban una respuesta comprometida con el alumnado con discapacidad antes de que esta fuera prescriptiva por norma.

*Fuimos pioneros en nuestro instituto integrando al alumnado sordo de Valladolid antes de que la integración fuera, ni siquiera experimental en Secundaria. Y, fuimos pioneros en la integración de alumnado marginal, desechado del sistema educativo, dando respuestas adaptadas a sus necesidades que nos estaban normativizadas.*

**Elena Martínez López, Sor M<sup>a</sup> del Mar**, como madre abadesa de las Huelgas Reales, tenía muchas posibilidades de

visitar diferentes centros y en diferentes provincias españolas, por lo que su respuesta es contundente cuando manifiesta que:

*Valladolid fue una ciudad pionera en la Integración escolar. Visité distintas provincias y comunidades autónomas y asistí a cursos con todos los directores de España y en ningún sitio o prácticamente en ninguno funcionaba con el consenso de todos. Desde el colegio impulsamos los proyectos europeos Comenius y visitamos: Francia, Alemania, Irlanda, Rumanía, Bari etc. y uno de los objetivos era estudiar la integración escolar en estos países y no encontramos nada parecido a lo que hacíamos nosotros.*

**Purificación Matute Álvarez** dice que Valladolid fue una ciudad pionera pues se anticipó a la normativa en proyectos de integración de alumnos sordos, tanto en su instituto como en otros de la ciudad.

*Fuimos pioneros en muchas cosas, pero la principal, en nuestro instituto fue la de dar continuidad en el sistema educativo los chavales que con 14, 15 ó 16 años estaban más tentados por estar en la calle que en un instituto, antes de que la permanencia en el sistema educativo hasta los 16 años fuera obligatoria por la LOGSE.*

**Julio Rabanillo San Alejandro** está convencido de que Valladolid fue una ciudad avanzada en todos los aspectos relacionados con la integración escolar pues dice que había en esta provincia servicios que en otras ni siquiera se conocían.

**Anselmo Rosales Montero** aporta un testimonio comparativo entre dos comunidades autónomas pues recuerda que llegó a Valladolid después de haber estado en Plasencia, donde su último puesto fue el de asesor en un centro de formación del profesorado.

*Yo venía de Extremadura, llegué a Valladolid en el 92 y no conocía la integración, era un movimiento que*

*allí no sonaba y eso que yo venía de un Centro de Profesores. Extremadura iba por detrás, yo les contaba a mis compañeros de allí, lo que aquí estábamos haciendo y ellos se sorprendían pues allí no se hacía nada de esto. Valladolid era más puntero.*

#### **9.2.5. El profesorado:**

##### **a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política**

**C.A.G., maestra de apoyo a la integración**, piensa que el gobierno del PSOE, por el hecho de ser progresista, fue más rápido, avanzó más y le dio mucha importancia al desarrollo de la integración escolar, pero también cree que lo hicieron porque no tenían otra posibilidad pues la integración escolar era una realidad que ya se estaba dando en toda Europa.

Se considera afortunada por haber podido ejercer su profesión en unos momentos donde el tirón de los progresistas era muy fuerte en todas las escuelas. Fue como si emergiera el profesorado con ganas de cambiar la escuela y de defender la integración escolar.

*Tuvimos suerte de vivir esa época, pues se nos dio mucho material y se dotaron las escuelas de muchos recursos humanos.*

C.A.G. nos aporta una idea nueva, al señalar que ni el gobierno del momento ni los posteriores se preocuparon de que la integración se hiciera en los centros concertados y privados igual que en los públicos; con lo cual, la escuela pública siempre ha tenido que afrontar mayores retos y mayores dificultades que el resto y, en muchas ocasiones, perder alumnado bueno, pues algunas familias preferían optar por centros donde ninguno tuviera dificultades.

*Pero siempre he visto un vacío en los centros concertados y ningún gobierno ni progresista ni conservador ha hecho nada, y eso es porque no han querido. Le corresponde a la Administración obligar a los centros privados a hacer una verdadera*

*integración, y salvo honrosas excepciones de algunos colegios como Jesuitinas, Lestonac, Huelgas, etc., la mayoría de los concertados nunca han tenido nada.*

**M<sup>a</sup> del Carmen de Anta de Uña, profesora del centro específico de educación especial “Obra Social del Santuario”**, piensa que ni la implantación ni la extensión de la integración escolar se debió a cuestiones de tipo político.

*No creo que se debiera a nada especialmente político aunque en España coincidió con un partido que lo asumió, extendió y se normalizó, pero dada la bondad de las ideas, fue algo con lo que era imposible estar en contra. Otra cosa es como ha ido derivando...*

Carmen dice que la integración escolar salió adelante porque hubo muchas personas con mucha ilusión y que, verdaderamente, creían en las posibilidades educativas de todo el alumnado.

*Llámense “técnicos” en el terreno educativo, políticos, padres y madres y, sobre todo, muchos maestros que son los verdaderos artifices por su incansable trabajo en aquellos momentos. Gracias a todos ellos se obtuvieron valoraciones positivas y salió adelante. Hoy ya debiera ser imparable.*

**Carmen Calvo Caballero, maestra tutora**, considera que fue mayor la fuerza social que la política la que impulsó el programa de integración y, además, dice que es una cuestión de derechos, por lo que los profesionales que así lo entendieron, lucharon por poner en marcha la integración escolar y porque el alumnado con discapacidad fuera aceptado, se trabajara de verdad con ellos y, en definitiva, se les considera uno más en una escuela para todos.

**Carmen Campos Cortés, maestra PT y tutora en diferentes aulas cerradas de los centros concertados**, no cree que la ideología del gobierno tuviera nada que ver con el hecho de implantar la integración escolar, piensa que era algo



que había que hacer y se hizo pues era lo que socialmente la sociedad demandaba.

*Lo hubiera hecho cualquier gobierno que, en ese momento, hubiera estado en el poder.*

**José Manuel Escudero Martínez, maestro PT en formación profesional en el centro de educación especial “El Pino”**, más conocido por Josito, opina que la Administración socialista fue muy sensible con el alumnado con discapacidad que debía acceder al sistema educativo, en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos y aporta un factor nuevo que es el de la bonanza económica que empezó a emerger paralelamente al desarrollo de la integración escolar y que hizo que el programa estuviera muy bien dotado. Considera que con el gobierno progresista se instalaron prácticas positivas hacia el mundo de la discapacidad que, afortunadamente, aun perviven.

*Las medidas políticas adoptadas por Marchesi, unidas al momento de viabilidad económica marcaron un antes y un después para la educación especial. Fue estupendo el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial por todo el material de apoyo que generó y es una pena que este desapareciera.*

*El momento más significativo a favor de las personas con discapacidad fue en la década de los 80 pues se dignificaron los Centros de Día, los Talleres Ocupacionales, los Centros Especiales de Empleo, etc. y vimos como las administraciones fueron sensibles con los marginados del sistema educativo.*

**Mercedes López Ortega, maestra especialista de AL itinerante**, manifiesta que, bajo su punto de vista, se dieron una serie de circunstancias que favorecieron la atención a todos los alumnos a través de la integración en centros ordinarios: una de ellas fue, evidentemente, el proyecto político del gobierno que estaba en el poder que llevó a cabo una reforma del sistema educativo que incluía la integración dotándola de los medios y de los especialistas necesarios; y otra, que se unió a la anterior, fue un apoyo social importante,

consecuencia de una mentalización positiva sobre este aspecto.

*No eran solo las ideas políticas, que aunque eran muy importantes pues fueron los socialistas los que querían sacar adelante la integración, sino también los profesores pues ya éramos muchos los que nos habíamos formado para trabajar con los niños con algún tipo de discapacidad, y los padres, que querían un trato igualitario de sus hijos con el resto.*

**Inés Martínez Pontejo, maestra AL y tutora en un centro de integración experimental**, manifiesta que, gracias a los socialistas, que la integración escolar pudo llevarse a cabo, pues eran los que tenían mayor conciencia social, se preocupaban más de los desfavorecidos y pensaban que la escuela era un lugar de encuentro y aprendizaje comprensivo en el que todos los niños debían tener cabida.

*Con un gobierno conservador no se hubiera llevado a cabo la integración escolar por una sencilla razón, porque el movimiento de integración estaba formado, me atrevería a decir, en su mayoría, por personas de ideas progresistas o, al menos, yo me relacioné con las que lo eran. Los tutores recibimos formación y lo que nos transmitían los profesores que nos formaron en los CEPs eran ideas de derechos, de igualdad de oportunidades y se les notaba, claramente, que sus ideas no eran conservadoras.*

#### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

**C.A.G.** nos dice que Valladolid fue una de las ciudades más adelantadas en relación a la integración escolar, pero no solo en los centros educativos, sino también en múltiples actividades que se generaban, concediéndole una gran importancia al tema de la integración.

*Las actividades que se hacían estaban muy marcadas por este tema: las escuelas de verano, los movimientos de tipo educativo, como Concejo, en el*

*que yo estuve, etc., todo lo que hacíamos era por la integración, los temas, lo ponentes que traíamos, etc. Es una pena, pero ahora, este movimiento no interesa a nadie.*

**M<sup>a</sup> del Carmen de Anta de Uña** considera que, efectivamente, Valladolid fue una provincia pionera en cuanto a la integración escolar. Ella recuerda que todo fue muy novedoso y que, en esos años, se habló muchísimo de innovación educativa y se implicaron profesionales de diferentes ámbitos como médicos, psicólogos, pedagogos, etc.

**Carmen Calvo Caballero** nos aporta una visión desde diferentes comunidades autónomas, en las que trabajó en esos años y con los datos comparativos que tiene considera que Valladolid, quizá no fuera pionera a nivel nacional, pero sí de Castilla y León.

*A finales de los años 70 y principios de los 80, en Barcelona ya se hablaba de integración escolar, lo recuerdo pues tenía una compañera que entró en los EAP y ya había alumnos integrados en los centros, además, tuve otras compañeras que estaban de profesoras de apoyo. Después, en Sevilla colaboré con los antiguos SOEV, aunque esta experiencia era diferente pues estos lo que hacían era detectar necesidades con el fin de orientar al profesorado. No sé si en estos momentos ya funcionaba algún proyecto o no, pero no me suena nada. Cuando llegué a Madrid, antes del 85, ya conocí a personas que estaban trabajando como psicólogos y como profesores de apoyo; allí sí que había mucha formación e información (incluso de materiales) que aportaba el Centro Nacional de Recursos de Educación Especial y había muchos programas en marcha. En el 87, yo iba bastante por el Ministerio y cuando supieron que venía a Valladolid varias personas me daban recuerdos para Salus (al que yo ni siquiera conocía), te digo esto porque algo se estaría moviendo. Cuando yo llegué a Valladolid, ya bien empezado el curso 87/88, había unos poquitos centros con el programa de integración en funcionamiento.*

**Carmen Campos Cortés** es la única de todos los profesionales entrevistados que está convencida de que esta ciudad no iba en avanzadilla en relación a la integración escolar, le parece que lo que se hacía era cumplir objetivamente con la normativa que el Ministerio iba publicando.

*Valladolid no fue pionera para nada pues en esta provincia se hacía, como en todas, lo que dictaba Madrid.*

**José Manuel Escudero Martínez** expresa que Valladolid desde siempre manifestó ser una provincia implicada con las personas con discapacidad, como se demuestra con la respuesta que ASPRONA dio desde muy pronto.

**Mercedes López Ortega**, al venir de Madrid, no está muy segura de si Valladolid era una ciudad más avanzada que otras, pero lo que sí tiene claro es que aquí vivió el proceso de integración con gente muy comprometida y luchadora que siempre estaba pensando en soluciones para los problemas que iban surgiendo.

*No sé si Valladolid sería pionera o no, pero que tenía una enorme sensibilidad, desde luego que sí, o por lo menos, lo que está muy claro, es que existieron en una serie de personas como Salus y M<sup>a</sup> José, entre otras, que fueron las que propiciaron, que estos primeros proyectos de integración se llevaran a cabo.*

**Inés Martínez Pontejo** recuerda de esos momentos que Valladolid era una ciudad pionera que además contaba con profesionales motivados que colaboraban en la búsqueda de soluciones para cada caso y que hacían que todo marchase y las dificultades se fueran superando.

*Yo creo que Valladolid sí que fue pionera por diferentes razones que pienso que no se llevaron a cabo en otros lugares:*

- *se cerraron las aulas del gueto de la Esperanza y esos alumnos que estaban segregados socialmente se llevaron a un centro ordinario el Pío del Río Hortega (claro que el resultado, en este caso, fue malo pues volvió a ocurrir lo mismo);*
- *se eliminaron las aulas de educación especial cerradas;*
- *se trabajaba no solo para hacer integración social sino que también luchamos por la integración social de los discapacitados;*
- *los niños integrados hacían la mayoría de las actividades con su grupo clase;*
- *no éramos clasistas con los alumnos ni con las familias y muchos profesores llevamos a nuestros hijos a la escuela pública, donde convivieron con diferente clase de alumnado discapacitado y se enriquecieron;*
- *en general, el profesorado se preocupó mucho de formarse para poder atender mejor a los alumnos;*

Inés cree que, el hecho de que fuera todo tan nuevo y de que hubiera que innovar para que todos los alumnos estuvieran bien atendidos, hizo que el profesorado de EGB recibiera esta reforma con ilusión, pues les *motivaba de tal forma que no había problemas.*

#### **9.2.6. Los responsables de la orientación del MEC y de otras instituciones:**

##### **a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política**

**Águeda Maeso Sánchez-Bermejo, coordinadora de los equipos multiprofesionales del MEC,** cree que con otro gobierno hubiese sido más difícil hacer la integración ya que para que esta se llevase a cabo fueron básicos una serie de principios que la amparaban y esa filosofía solo la llevan a cabo gobiernos de ideas más progresistas. Añade, que además se juntó el factor recursos que fue abundante.

*Con un gobierno conservador hubiera sido más complicado, aunque actualmente, con la crisis que tenemos, tampoco sería posible, porque un proyecto no solo necesita buenas ideas, que son básicas, sino recursos que permitan llevarla a cabo. La LOGSE tenía buenas ideas acerca de una educación comprensiva y de la integración pero la falta de recursos de todo tipo, creo que impidió que calase en la comunidad educativa.*

**Pura Díaz Veiga, psicóloga de la ONCE,** nos cuenta que los responsables políticos fueron sensibles y actuaron en consecuencia, respecto a *un caldo de cultivo* que se había ido gestando durante bastantes años atrás; cree que el gobierno actuó bajo la presión de los sectores científicos, profesionales y, sobre todo, de las personas con discapacidad y sus familias.

Pura introduce otra variable que ya había salido, pero que poca gente recuerda, es el hecho de que la gente joven salía de las universidades con ganas de ejercer los nuevos conocimientos que se tenían de las personas con discapacidad.

*Me parece relevante, resaltar las jóvenes generaciones de profesionales que iban saliendo de la Universidad con nuevas ideas, aportaciones y formas de entender la atención de personas con limitaciones funcionales, cognitivas, etc. Recuerdo en este sentido, las aportaciones innovadoras de Ángel Rivière en la Autónoma de Madrid o las de Miguel Ángel Verdugo. Creo que ellos, entre otros, ayudaron a comprender las necesidades de las personas con discapacidad y a identificar alternativas de actuaciones inclusivas y normalizadoras.*

**M<sup>a</sup> Ángeles López Fraguas, psicóloga de ASPRONA,** recuerda que su experiencia sobre la puesta en marcha de la integración, la vivió en el País Vasco, concretamente en Vizcaya, donde los políticos eran de carácter conservador; *fue la época gloriosa del PNV al que tengo y he tenido por*

conservador; sin embargo, la integración escolar irrumpió y se desarrolló con una gran fuerza.

*Con sus contradicciones, claro, porque recuerdo la batalla sobre si las personas con graves afectaciones intelectuales debían tener derecho a una plaza escolar, no ya en integración que se daba por supuesto que no, pero en centros específicos, tampoco. Y esto lo defendían personas muy progresistas en el tema de la integración.*

Ella considera que esto es debido, en cierta medida, a que la instancia política es una emergencia, un reflejo, de la sociedad; y, en aquel momento, en la sociedad española, había un gran deseo de cambio, renovación y modernización.

*Por eso surge un gobierno "progresista" (esto es un poco de simplificación, porque hubo más factores que influyeron), pero si no hubiera surgido, si hubieran seguido los mismos, creo que el proyecto de integración también se habría lanzado, aunque hubiera sido más conservador probablemente.*

Nines, que es como se la conoce en los círculos profesionales, afirma que era la sociedad española, en la que incluye a ciudadanos-profesionales y padres-madres del sistema educativo y del movimiento asociativo, la que empujaba hacia la integración escolar.

*El movimiento de renovación educativa era muy fuerte, aunque luego se ha muerto o entró en coma, no sé (también esto es digno de ser reflexionado), como también se ha debilitado enormemente la capacidad reivindicativa de los movimientos asociativos (no digo que se ha muerto porque quizás no quiero reconocerlo, ya que me implica, pero vamos...).*

Piensa que la Constitución española jugó un papel clave, como resultado del deseo de cambio de la sociedad de ese momento mágico de la transición. Y que los responsables políticos de la década de los años 80 se sentían más obligados que los del siglo XXI.



*Sin embargo, en el País Vasco, la Constitución no se validó en el referéndum y, a pesar de ello, el proyecto de integración escolar fue muy fuerte. En fin, que me parece que lo definitivo fue el empuje de personas y movimientos educativos y sociales en todos los territorios.*

También nos aporta lo que ella misma llama, *la otra cara de la moneda*, refiriéndose a la cantidad de profesionales y ciudadanos del sistema educativo que se opusieron y se convirtieron en una dificultad para llevar a cabo una integración real, eficaz y satisfactoria para los niños con discapacidad.

*Creo que, desde la instancia política no hubo buenos procesos de "culturización" sobre esta cuestión, más bien se pretendieron impositivos, con legitimación, pero impositivos.*

*Como final, creo que en aquellos momentos los españoles conservadores, políticos o no, se guardaron la caspa en el bolsillo, pero volvieron a sacarla y a extenderse años después.*

#### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

**Águeda Maeso Sánchez-Bermejo** piensa que, en cierta medida, esta ciudad fue por delante en proyectos experimentales que favorecieron la posterior integración escolar y que por lo tanto fue una provincia precursora.

*En cuanto a si Valladolid fue pionera, creo que sí; pero no tengo elementos comparativos que lo avalen. Un dato importante es que antes de que la integración estuviese establecida por norma, en Valladolid ya se llevó a cabo un centro piloto de integración que lideraba Salus y con un equipo de gente comprometida con ese proyecto.*

**Pura Díaz Veiga** dice que es bastante posible que Valladolid fuera una ciudad pionera en la atención a las

personas con discapacidad y lo argumenta desde diferentes factores que ella considera facilitadores:

1) *Personas comprometidas y sensibles en el ámbito de la gestión, tales como Salus y sus equipos de trabajo.*

2) *Profesionales ilusionados, formados y comprometidos en centros, en asociaciones, en equipos educativos, etc.*

3) *Una extraordinaria predisposición para colaborar, crear redes entre instancias educativas, asociaciones y profesionales.*

*Para esto último, me parece que el hecho de que Valladolid sea una ciudad de un tamaño razonable, facilitaba el conocimiento y acceso a los distintos implicados, así como el intercambio y el apoyo mutuo; este puede haber sido otro factor relevante.*

**M<sup>a</sup> Ángeles López Fraguas** piensa que Valladolid tiraba con mucha fuerza en todos los sectores de la discapacidad, tanto desde el sistema educativo como desde el asociativo y, aunque en otros lugares también se aplicaban experiencias innovadoras en pro de la integración escolar, en Valladolid existía una enorme inquietud que hacía que, posiblemente, fuera la más avanzada de Castilla y León.

*Recuerdo, especialmente, el curso interinstitucional que hacíamos en Valladolid y que era una referencia enormemente positiva, al menos, en la comunidad autónoma, ya que fue una iniciativa pionera en la que muchas instituciones y asociaciones, que tenían que ver con el mundo de la discapacidad, se unieron para unificar criterios, actuaciones, planteamiento ante la discapacidad, etc., para conocer los recursos que ofrecía cada una de ellas y para estar a la última en formación.*

### **9.2.7. Los primeros responsables de los diferentes servicios de apoyo a la integración**

### **a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política**

**Eudoxio de Anta Peláez, primer maestro en el aula de logopedia del Hospital Universitario**, nos plantea que el problema que él detectó no fue de tipo político pues cree que cualquier partido que hubiera gobernado también habría sacado adelante la integración escolar, aunque, posiblemente, con menos fuerza e interés de lo que lo hicieron los socialistas; sino que se trataba de que el profesorado no tenía formación y la sociedad, en general, no consideraba que las personas con discapacidad pudieran aprender nada útil.

*El problema es que la gente no estaba mentalizada para hacer lo correcto en educación especial. Yo estaba convencido de que lo que había que hacer con el alumnado deficiente era enseñarles una labor profesional que les permitiera integrarse en la sociedad.*

**Amparo Cebrián Quesada, primera maestra, por parte del MEC, en el Servicio de Apoyo al Alumnado Sordo**, recuerda que ella no vivió el tema políticamente, y que en los centros a los que acudía tampoco, la sensación era más bien de tipo social, ya que constituía una realidad que llegaba a los centros dado que estos alumnos tenían derecho a la educación como el resto y, por lo tanto, no era un objetivo de un solo partido político.

*Yo nunca viví ningún aspecto político en el tema. La integración se planteaba como algo que había que hacer estuviera quien estuviera. Cuando una carretera es necesaria, se hace; pues esto fue igual, no había otra posibilidad más que la de integrar.*

**M<sup>a</sup> José Domínguez Gil, maestra en el primer grupo de “Coeducación” y “XXV Años de Paz” y primera coordinadora de los centros de integración en la provincia**, opina que fue fundamental que gobernara un partido progresista pues, gracias a eso, eran mucho más sensibles a todo lo que pusieron en marcha. Además, cree que los

responsables políticos que pusieron en marcha el programa de integración, creían en ello de verdad, no era una pose para hacer política o para vender, sino para luchar por las personas con discapacidad que tenían derecho a una educación digna. Cree que la LISMI salió adelante con el consenso político de todos los partidos pues los niños con discapacidad nacen en todas las clases sociales y porque era lo políticamente correcto en esos momentos.

*Hay padres afectados en todas las castas sociales, por eso la LISMI sale adelante; pero luego comprobamos como las familias más conservadoras no querían ir a ASPRONA, pues es donde iban los más desfavorecidos, querían que sus hijos acudieran a los centros de élite, a Lourdes, a la Salle o a San José. Sin embargo vimos que lo general era no manifestarlo públicamente pues políticamente estaba mal visto estar en contra de las minorías, de los desfavorecidos, de los discapacitados..., con lo cual había que guardar la imagen pública.*

**Francisco Guerrero, del grupo de los primeros maestros del MEC en las plazas de patronato en el centro específico de “San Juan de Dios”, también ve muy claro que el gobierno socialista apostó por su ideología de fondo progresista y social e hizo que la integración escolar se llevara a efecto con ganas y recursos.**

*La integración escolar iba con las personas, es decir, por ideología algunos creían en ello y otros no; pero a nivel político, pienso que con otro gobierno, no socialista, hubiera sido mucho más difícil; es más, creo que no se hubiera podido llevar a cabo, que no hubiera sido posible. El PSOE hizo un gran encaje para que fuera una realidad y consiguió que tuviera mucha eficacia pues dotó enormemente a los colegios para que pudieran hacer la integración, si no hubiera sido así mucha gente no habría querido aceptarla.*

**Javier Hermosa Martín, maestro PT, del grupo de los primeros maestros que formaron el centro de educación**

**especial “El Corro”**, ve que la integración escolar fue posible gracias al pensamiento progresista, incluso frente a muchos profesionales y maestros que no la querían. Nos aporta una idea diferente al resto de los entrevistados al recordar como el alumnado salió de los centros específicos, lo que generó el rechazo de algunos profesionales y padres que gobernaban estos centros, aunque la mayoría de los profesores lo veían con buenos ojos pues consideraban que la integración era lo mejor para los chicos.

*La integración nos vació los centros específicos de los alumnos menos afectados pero no nos importó pues era lo mejor para los chavales. Ahora ha habido una involución, tenemos alumnos en educación infantil que en aquella época habrían sido integrados. En otras comunidades autónomas, de línea más progresista, no está pasando esto, tienen un nivel mayor de integración.*

**Matilde Martín Rodríguez, primera maestra PT en el Servicio de Conducta**, nos cuenta, con su contundencia habitual, no sabemos si fruto de todos los años que ha estado trabajando la modificación de conducta con los alumnos, que para ella es una evidencia que el progreso siempre se ha dado con las ideologías de izquierda y que, la integración escolar, fue una verdadera medida progresista.

*El acomodamiento y el no ver la necesidad de cambiar las situaciones es una postura de los gobiernos conservadores. Es claro que los movimientos progresistas tuvieron la sensibilidad para hacer el cambio necesario que conducía a la integración escolar.*

**Inés Monjas Casares, primera psicóloga en el Servicio de Conducta**, afirma que la integración escolar solo fue posible por estar gobernando un partido socialista y progresista; si estos no hubieran gobernado, la renovación y la innovación pedagógica no hubieran sido posibles.

*Eran tiempos en los que hacía falta cambiar ya que, por ejemplo, a los alumnos de conducta se les*

*expulsaba y no volvían a entrar en un centro escolar, se decía que padecían “fobia escolar” y ya no volvían, era muy cómodo; pero el gobierno tuvo intención de dar una respuesta de calidad y responder a todas las necesidades.*

Señala, además, que contaron siempre con el apoyo, también progresista, que se les daba desde la Dirección Provincial, donde, permanentemente, respondían a sus demandas y necesidades.

*Incluso Mauricio Pardos, el Director Provincial, citaba directamente a los padres, cuando lo necesitábamos. Había ganas y esto no se entiende desde otros planteamientos políticos de corte conservador.*

**Carmen Masa Hostiguelo, primera psicóloga en el aula de logopedia del Hospital Universitario y de la experiencia de “Coeducación”,** se remonta en su argumentación a los años de la dictadura franquista para justificar las primeras respuestas a las personas con discapacidad.

*El "momento político" en el que nos movíamos era la dictadura. Quizás, lo que habría que preguntarse es ¿cómo fue posible en plena dictadura, cuando todavía Franco firmaba sentencias de muerte y parecía inmortal, llevar a la práctica semejante aventura? Como comprenderás, no existe una única razón ni una sola causa podría explicar tamaño desafío.*

Carmen cree que, probablemente, desvelar una respuesta adecuada nos llevaría a un debate sin fin ya que intervinieron muchos factores, entre los que señala uno muy concreto que tiene que ver con el cambio de imagen que quería dar la sociedad.

*Uno de los factores que incidieron para que se desarrollase una mayor atención a las personas con discapacidad tiene que ver, yo creo, con el prestigio de los profesores de Medicina que amparaban el proyecto, con la necesidad de ofrecer una cara más amable del régimen, que comenzaba a ser*

*cuestionado en las calles y, tal vez, más simplemente, por puro azar y por aprovechar la oportunidad de la ley de permitir por primera vez la coeducación y "colar" otra cosa, además de los niños y niñas juntos.*

En cualquier caso, considera que es una incógnita, y es una hipótesis que tanto puede responderse de manera positiva como negativa, pero se decanta claramente por no creer que un partido conservador, constituido como gobierno, fomentara el espíritu integrador en las escuelas y menos aún que éste fuese el eje sobre el que girase cualquier plan de estudios que naciese de sus entrañas; y, tampoco cree que si la integración fuese un hecho extendido, que hubiese calado en el espíritu del profesorado, se atrevieran a erradicarlo.

*Por un lado, tiendo a pensar que un gobierno conservador no hubiera sacado adelante la integración escolar, pues todos sabemos, e incluso ahora no se recatan de decirlo, que su apuesta es por la excelencia. Y, con esta palabra, se expresa toda una concepción de la enseñanza que, en resumen, no es más que la división y separación de los alumnos. Por tanto la integración, como planteamiento de acogida de todos, esto es igualador que no igualitario, es la antítesis de su ideario. Pero, por otra parte, al hacer siempre gala de su famoso 'liberalismo' me resulta difícil entender que se negaran activamente a ello. Claro está que hago esta observación partiendo del supuesto de que una vez en el gobierno este planteamiento estuviese ya implantado. Para más claridad: un gobierno conservador no tomaría nunca la iniciativa de estimular la integración escolar.*

**José-Sixto Olivar Parra, psicólogo y fundador del centro específico para autistas "El Corro"**, nos dice que, en aquel momento, coincidieron en la necesidad de atención a la discapacidad que se estaba viviendo en la sociedad con la explosión socialista y además hubo sintonía. Desde la organización del centro "El Corro" vivieron el apoyo del Ayuntamiento socialista de Valladolid, aunque reconoce, que la siguiente alcaldía gobernada por los populares no abandonó la línea de apoyo que los anteriores habían iniciado.



**Manuel Roldán Riego, del primer grupo de maestros del MEC en el Servicio de Apoyo a los Alumnos con Discapacidad Visual**, considera que el gobierno socialista hizo mucho por la integración escolar, de hecho, dice que si no hubiera sido por ellos, no habría salido adelante. Teniendo en cuenta que recorría muchos centros para atender al alumnado con discapacidad visual, su opinión en relación a lo que pensaban los tutores es muy significativa, cree que algunos tutores tenían miedo a la integración ya que pensaban que solo era una medida política del PSOE y, por sus ideas políticas contrarias al socialismo, estaban en contra de ella.

Nos dice también que la integración escolar funcionó mejor cuando era experimental pues el profesorado estaba en la misma de forma voluntaria, mientras que la obligatoriedad de atender al alumnado con necesidades educativas hizo que bajase la calidad educativa.

*Fue un tiempo de maduración profesional, como experiencia personal ha sido muy gratificante. Los profesores que estábamos voluntariamente en comisión de servicios hicimos que funcionara, si hubiera sido impuesta no habría salido bien. A algunos profesores hubo que cambiarlos pues no estaban por la integración, estaban por la plaza.*

**Belén Santiago Pardo, primera intérprete de lengua de signos, por parte de ASPAS, en el primer Servicio de Apoyo de Alumnos con Discapacidad Auditiva**, tenía que entrar a hacer su trabajo en las aulas donde se había escolarizado algún alumno sordo y vivió en directo el rechazo hacia la integración por parte de algunos profesores, pero no cree que este rechazo estuviera directamente relacionado con la ideología política, sino que era una oposición hacia la propia integración en sí misma, quizá por miedo, desconocimiento de cómo actuar con los alumnos o porque pensaban que tendrían más trabajo.

*Había profesores realmente repelentes que rechazaban lo que íbamos a explicarles de los*

*alumnos sordos, pero yo nunca percibí que fuera por cuestiones políticas, solo que rechazaban la integración.*

### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

**Eudoxio de Anta Peláez** nos responde a esta pregunta recordando que, en los comienzos de la integración escolar, él llegó de Director Provincial a Zamora y, desde ese puesto, conocía y era responsable de todo el panorama educativo de la provincia, en el que le llamó la atención la falta de atención que se prestaba al alumnado con discapacidad. Nos repite una y otra vez que en Zamora no había nada de nada, por lo que tiene muy claro que Valladolid era pionera.

*Valladolid estaba más adelantado en todo, era una ciudad claramente pionera. Desde luego el centro de San Juan de Dios era pionero en toda España, y las cosas que en él se hacían, los talleres, la logopedia, etc. Yo cuando llegué a Zamora, ya habían pasado veintitantos años desde que en Valladolid se atendía a los alumnos de logopedia y allí llegué en el año 1985 que iba a empezar la integración escolar y en el único centro específico de educación especial que había, ni siquiera tenían logopeda.*

**Amparo Cebrián Quesada** tiene muy claro que Valladolid fue una ciudad pionera en lo que respecta, al menos, en la atención del alumnado con discapacidad auditiva, ya que ella vivió en directo esta experiencia antes de que fuera regulada por la norma.

*Claro que fuimos los primeros, ten en cuenta que los alumnos salían del centro específico de sordos y no tenían donde ir en esta provincia, por eso hubo que darles una respuesta educativa y empezamos antes de que se aprobara el programa experimental de integración.*

**M<sup>a</sup> José Domínguez Gil** no duda ni un solo instante en opinar que Valladolid fue una ciudad absolutamente pionera ya que, en ella, se pusieron en marcha multitud de iniciativas que nadie había experimentado hasta entonces; por un lado la ciudad fue precursora en integración escolar con la puesta en marcha de los proyectos de “Coeducación” y de “XXV Años de Paz”; y, posteriormente, una vez legislada la integración escolar, con la puesta en marcha de los diferentes servicios de apoyo a la discapacidad auditiva, visual y de conducta, con las aulas madurativas, etc.

*Hicimos muchas cosas que nadie hacía, por ejemplo, las aulas madurativas, entre otros muchos proyectos...*

**Francisco Guerrero** recuerda sobre todo su experiencia en el centro específico de “San Juan de Dios” que considera pionero a nivel de España e Hispanoamérica pues daban una respuesta absolutamente innovadora en educación especial.

*El centro de San Juan de Dios fue lo más avanzado de España en dar respuesta a alumnos con cocientes intelectuales muy bajos. Se trabajaba con ellos como no se hacía en ningún otro sitio y el objetivo era integrarlos en el mundo laboral.*

**Javier Hermosa Martín** recuerda cómo el centro “El Corro” empezó cuando no había prácticamente ninguno más para la escolarización de niños autistas en toda España, por lo que considera que Valladolid realizaba experiencias pioneras que estaban muy bien vistas desde fuera de nuestra provincia.

**Matilde Martín Rodríguez** nos cuenta que ella vino de Burgos donde la gestión de la educación especial se circunscribía exclusivamente a las actuaciones de la inspectora ponente de educación especial que, en Burgos, fue una figura muy significativa en este campo. Y que pudo comprobar la enorme diferencia que existía con Valladolid que estaba mucho más avanzada en cuanto a la atención a los alumnos con discapacidad.

*Me sorprendió, cuando llegué a Valladolid, la respuesta de la Administración pues aquí se gestionaban muy bien los recursos. Valladolid fue pionera dentro de todo el conjunto nacional. Sin embargo, no era voluntarismo lo que vi, aquí existía una infraestructura y se funcionaba con arreglo a un protocolo establecido al que los colegios públicos respondieron de forma maravillosa. Me gustó venir a Valladolid pues fue un aldabonazo en mi carrera llegar a una provincia que funcionaba de acuerdo a lo que yo pensaba.*

*En cuanto al Servicio de Conducta fuimos pioneros y muchos de los chicos se integraron gracias a nosotros; en Valladolid había personas en la Unidad de Programas que se dieron cuenta de que estos niños no podían estar en centros cerrados o en sus casas y había que atenderlos en su entorno. Además se potenció que esta atención se hiciera, a través de convenios, con otros Servicios como el de Protección a la Infancia, Paidopsiquiatría y los Centros Cívicos.*

**Inés Monjas Casares** recuerda que el servicio de conducta fue pionero, ya que no existía nada parecido en España; pero también dice que Valladolid, además, fue pionera en muchos ámbitos, ya que era una ciudad muy creativa como consecuencia de que Salustiano Rodríguez involucraba mucho a la gente permitiéndoles tener iniciativas, así se pudieron montar todos los servicios que fueron pioneros: sordos, ciegos y conducta. Nos aporta un nuevo elemento en el que Valladolid también fue pionera y que hasta ahora no habíamos visto, ya que por medio de Salus, M<sup>º</sup> José y Verdugo se trajo a España la metodología Feuerstein y la enseñaron al profesorado a través de la formación en los ICEs y en las Escuelas de Verano.

*Se montó de forma experimental. Empezamos desde cero uniendo los conocimientos en psicología conductista de Benito Arias y mi experiencia de centro específico (yo venía de la “universidad de Boecillo”, que era como nos llamaban). Fue pionero no solo por la mezcla de lo conductual y lo práctico sino por las sesiones clínicas que se hacían entre el Servicio de*

*Paidopsiquiatría del Hospital Clínico, los directores de los centros, los profesores tutores y de apoyo y nosotros.*

*También fuimos pioneros en formación pues ya en el 88, se hicieron en el CEP las primeras jornadas nacionales sobre modificación de conducta. Semanalmente, nos juntábamos con los equipos de orientación y nos formábamos, venían ponentes como Gerardo Echeita, Elena Martín... había un interés por la innovación muy explícito y muy ligado a la práctica y a la resolución de problemas reales.*

**Carmen Masa Hostiguelo** es una más de los entrevistados que constata que Valladolid fue una ciudad pionera, su afirmación es taxativa.

*Buena muestra de ello está en el reconocimiento, entre la gente del ramo, tanto nacional como internacional, de que Valladolid fue una ciudad que se anticipó, además con éxito, a la práctica de la integración escolar.*

**José-Sixto Olivar Parra** nos responde a esta cuestión desde lo que él vivió como fundador de un centro específico para la atención a los niños autistas que hasta esos momentos estaban en sus casas sin recibir ningún tipo de atención educativa.

*Valladolid fue claramente pionera en poner en marcha los servicios para las personas autistas. Junto con Madrid y Barcelona fuimos las tres ciudades que tuvimos los primeros centros escolares para alumnos autistas de España. Y Valladolid fue el primero de Castilla y León. También fuimos los primeros (el Hospital Clínico de Valladolid y "El Corro") en presentar un estudio neurobiológico de los niños autistas.*

**Manuel Roldán Riego** piensa que, a nivel nacional, Valladolid no fue pionera en la atención al alumnado con

discapacidad visual puesto que en Cataluña ya llevaban años trabajando la integración de ciegos, eso sin tener en cuenta otros países como Suecia y Noruega, donde ya se les integraba desde los años 60.

*Eugenio y yo fuimos a Barcelona a ver cómo hacían la integración escolar y de allí nos trajimos muchas ideas y materiales. En Madrid estaba el colegio de la ONCE pero no era de integración. Donde sí fuimos pioneros fue en Castilla y León, pues fue la primera provincia donde los padres de los alumnos ciegos, a través de ASVAIN, reivindicaron que sus hijos no se fueran a estudiar a otras provincias.*

**Belén Santiago Pardo** está convencida de que Valladolid fue pionera en la atención al alumnado con discapacidad auditiva pues se les atendía en los centros de EGB y secundaria ordinarios antes de que esto fuera una imposición.

#### **9.2.8. Los educadores**

##### **a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política**

Los educadores con los que hemos hablado han sido **Joaquín Toral Fernández** y **Lourdes Casas Rodríguez** del centro específico "San Juan de Dios" y **M<sup>a</sup> Jesús Fernández Mulero** y **Carmen González Bastardo** de ASPRONA y todos parecen coincidir en que daba lo mismo el tipo de gobierno, que la ideología política no influyó y que el avance por la integración escolar hubiera ocurrido con cualquier gobierno pues la razón es que íbamos a la cola de Europa y teníamos que ponernos a su nivel.

##### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

En este caso también coinciden al decirnos que Valladolid era pionera en la atención a la discapacidad, al menos a nivel de Castilla y León

*Éramos los pioneros pues en el resto de las provincias no había nada y, sin embargo, en Valladolid había una gran oferta y no solo por parte de nuestro centro. En Madrid y en el País Vasco también había colegios de educación especial, pero no como el nuestro, a nosotros nos venían muchísimos alumnos de Madrid, del País Vasco y del resto de España. Sin embargo, a nivel de neurología estábamos peor, tanto en los años 80 como en los 90, aunque teníamos buenos neurólogos, estos no contaban con los mismos medios que los que existían en los hospitales de Madrid y, al final, los chicos tenían que ir a Madrid a hacerse pruebas y obtener un diagnóstico. (Joaquín Toral Fernández y Lourdes Casas Rodríguez).*

### 9.3. LA VOZ DE LOS PADRES

#### 9.3.1. Los padres

##### a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política

**Lourdes García González y Aniceto Herrero Maroto, padres de un alumno que estuvo integrado durante la EGB y en secundaria pasó a centro específico,** nos relatan la experiencia vivida con su hijo desde la primera escolarización en el centro concertado “Santa M<sup>a</sup> la Real de Huelgas”, donde realizó todo el preescolar y la EGB, hasta el centro específico “San Juan de Dios”, donde realizó el resto de su escolarización hasta los 21 años.

Piensan que, en general, da igual la ideología política pues *los políticos van a lo suyo* y si los padres no se buscan la vida por su cuenta, piensan que cuando ellos falten los chicos no van a tener una vida de calidad, pues las instituciones no dan aún la respuesta adecuada. Esta idea la tienen desde que



su hijo con discapacidad era pequeño pues aunque la integración escolar les pareció estupenda se sintieron abandonados cuando éste terminó la EGB.

*A nuestro hijo no le gustaba el centro específico, los años que estuvo en integración fueron muy felices para él, fueron en los que más aprendió; después desaprendió todo lo que había aprendido. El equipo psicopedagógico nos orientó mal y lo sacamos de integración antes de tiempo, ahora nos arrepentimos de haberles hecho caso.*

*Yo (la madre) tuve que dejar de trabajar para atender a mi hijo y cuando nosotros faltemos ¿le dejaremos a cargo de su hermano?, cuando nos hacemos mayores son los hermanos que van asumiendo esa responsabilidad.*

**M<sup>a</sup> Ángeles Sánchez Azañedo y Rafael Díaz Alcaide, padres de un alumno que estuvo integrado durante la educación preescolar y parte de la EGB y, después, pasó a centro específico,** también nos cuentan su experiencia que fue tremendamente negativa. Consideran que la integración fue un suplicio por culpa de los profesores que no entendían a su hijo y no lo querían tener en clase pues no sabían qué hacer con él.

*En un colegio la profesora que tuvo pedía que sacaran de allí al niño; en otro colegio, fueron las madres las que querían que lo echaran por si acaso les pegaba algo a sus hijos. La integración no funcionó, nuestro hijo no tuvo apoyos. Nuestro hijo estaba en integración, pero nunca estuvo integrado.*

A nivel de ideología política, consideran que los políticos hicieron y hacen muy poco por las personas con discapacidad, pues estos son minoría y por lo tanto, dan pocos votos. Dicen que, ni desde las instituciones ni desde los partidos políticos se manifiesta nada en contra de la discapacidad, pues no es políticamente correcto, por eso es solo fachada, ya que en el fondo, no les importa este mundo.

*Siempre somos los padres los que hemos luchado por nuestros hijos con discapacidad, los que tiramos, los que nos peleamos con las Administraciones. Muchas de las madres hemos tenido que dejar de trabajar para atender a nuestros hijos. Y siempre tenemos la eterna pregunta de ¿qué será de nuestro hijo cuando nosotros no estemos? Los padres nos embarcamos en negocios, a veces arriesgados, para asegurar que les dejamos el futuro resuelto y no suponen una carga económica para sus hermanos.*

Estos padres hacen una crítica a las diferentes asociaciones de padres y de afectados, pues hacen que el dinero se diversifique demasiado, cada asociación quiere tener su cota de poder y de decisión, su forma de hacer las cosas, gestionar sus propios puestos de trabajo y así cada una hace sus cosas aisladamente y se pierde mucho dinero y, lo que es peor, mucha fuerza.

Por último, nos plantean que siempre han vivido y siguen viviendo un problema de actitud en la sociedad: el rechazo hacia las personas con discapacidad a las que no se entiende, ni conoce, ni respeta.

#### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

**Lourdes García González y Aniceto Herrero Maroto** piensan que Valladolid no era pionera en absoluto, que aquí no había nada, ni a nivel médico ni educativo, que estaban mejor los niños con discapacidad en otras ciudades. Su respuesta es contundente lo que nos da idea de cómo las enormes necesidades que ven los padres siempre se ven insatisfechas.

*Valladolid no era pionera en nada, si querías algo diferente tenías que irte a Barcelona.*

**M<sup>a</sup> Ángeles Sánchez Azañedo y Rafael Díaz Alcaide** coinciden con los anteriores en que Valladolid no era pionera en nada que tuviera que ver con la discapacidad, desde el punto de vista de las ayudas que se daban a las familias, pues

ellas se lo tenían que gestionar todo solas y con sus propios medios.

*Valladolid no era pionera, pregunta en Alemania, allí sí que existen verdaderas ayudas a las familias.*

### **9.3.2. Las asociaciones:**

#### **a) Respuestas a la pregunta formulada sobre la influencia política**

**Che Espinosa, documentalista de ASPRONA**, aporta su visión de haber estudiado la historia y evolución de ASPRONA desde su creación y no se decanta por una respuesta de tipo político. Manifiesta que todo lo que ocurrió entre 1971 y 1990, se quedó en buenas intenciones, en lo que respecta a la integración, y considera que ASPRONA ya hacía integración con sus aulas de educación especial en los centros concertados.

**Lorenzo González Torres, técnico de ASPRONA**, nos ha hecho una aportación partiendo en sus consideraciones políticas desde la Constitución y definiendo claramente la importancia que tuvo el gobierno progresista de los años 80, que influyó de manera muy positiva para el logro de los derechos de las personas con discapacidad.

*Considero que a partir de la Constitución se hizo un avance en el reconocimiento de los derechos que elevaron a las personas con discapacidad a la categoría de ciudadanos, se empezó a dejar de lado el sistema de beneficencia.*

*La izquierda fue muy potente, fue la que hizo el desarrollo legislativo en el ámbito de los derechos y de lo social. Lo tengo claro, con otros hubiera evolucionado pero con una estrategia diferente, hubiera sido más de caridad y menos de derechos, más de beneficencia y menos de ciudadanos.*

**Matilde Sahagún Schwartz, asociada de ASDOVA y madre de una alumna que estuvo integrada en EGB y secundaria y socia de ASDOVA,** nos explica que la integración escolar funcionó muy bien en los cursos bajos, pero que cuando los niños pasaban a la segunda etapa, ya era otra cosa, salían mucho del aula a apoyo y así ya no estaban integrados, perdían la referencia de su grupo, y solo iban a asignaturas como la educación física, música o la tecnología.

*La integración escolar fue posible por la presión que hacíamos los padres y las asociaciones de padres y de profesionales. No por los políticos, que la mayoría de las veces, ni siquiera sabían de qué estábamos hablando. A los padres nos tocaba ir a las diferentes administraciones a pedir. Pero daba igual el signo político, la integración hubiera salido delante de todas maneras por la presión que los padres ejercíamos.*

A pesar de tener claro que fue la presión de los padres el verdadero motor que impulsó la integración escolar, nos aporta otro factor importante en su desarrollo, especialmente viniendo de los padres, que fue el celo que pusieron algunos profesores en la atención a los niños con discapacidad.

*Si te tocaba un buen profesor, los niños salían adelante, si no, la situación era más complicada.*

*El fallo que yo vi es que la integración en los colegios se apoyaba en los especialistas (profesores de apoyo, psicólogos) y no en el profesorado en general, si esto hubiera sido así habrían ido mucho mejor las cosas.*

#### **b) Respuestas a la pregunta formulada sobre si Valladolid fue una ciudad pionera**

**Che Espinosa** considera que Valladolid fue pionera en integración con las aulas de educación especial de ASPRONA, en los centros concertados, pues considera que estas fueron las primeras en la escolarización de alumnos con discapacidad a los que nadie admitía en sus centros.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

*Las aulas de ASPRONA se desmontaron en aras a la nueva legislación que promulgaba la integración escolar, pero esta ya se había conseguido con las unidades que existían en los centros concertados.*

**Lorenzo González Torres**, visiblemente emocionado ante los recuerdos de toda una vida dedicados a las personas con discapacidad, nos cuenta que Valladolid fue a la cabeza en la atención a las necesidades de estas personas y prueba de ello es la asociación de ASPRONA y la cantidad de recursos diversificados que esta ha ido montando en la ciudad para dar respuesta a la una vida plena, y lo más autónoma posible de sus socios. Nos aporta, además, una idea novedosa cuando reconoce que, a pesar del esfuerzo de los padres, la mayoría de los recursos de los que disponen proceden de la Administración pública y que, lógicamente, la asociación se puede extinguir y, en ese caso, debería ser la Administración la que asumiera todo lo que ellos representan.

*La mayoría de los recursos que tenemos en ASPRONA han salido de la Administración pública, nada de lo que tenemos es nuestro, por eso, el día que nos agotemos, se lo daremos todo a la Administración, volverá a ella.*

**Matilde Sahagún Schwartz** nos cuenta que ella procede de Lanzarote y que aquí hay más servicios y recursos desde la atención temprana hasta las escuelas, por lo que supone que hay más conciencia social que genera más prestaciones para las personas con discapacidad.

*Creo que Valladolid estaba más avanzada que la isla. Cuando iba al pediatra en Lanzarote, se sorprendía de lo estimulada que estaba mi hija que había acudido en Valladolid, hasta los 6 años a estimulación precoz en ESPRE y después, estuvo escolarizada en integración en el colegio concertado "Sagrado Corazón, Corazonistas".*

#### **9.4. CÓMO LO VIVIERON LOS ALUMNOS**

Las entrevistas mantenidas con los alumnos han tenido un carácter muy abierto; se les ha pedido que relataran sus recuerdos en relación a cómo vivieron la integración escolar, cómo fue para ellos esta experiencia, qué es lo que ellos piensan de los años en los que estuvieron integrados, qué es lo que recuerdan como lo mejor, que es lo que les ha quedado grabado, qué aspectos echaron en falta, etc.

Se ha entrevistado a alumnos con diferentes grados y tipos de discapacidad que estuvieron integrados entre los años 1985 y 1995. Los alumnos responden a los siguientes diagnósticos realizados por los orientadores de los centros:

- Tres alumnos con discapacidad intelectual. Todos ellos estuvieron en centros de integración en EGB uno público y dos concertados y tuvieron apoyo del profesorado especialista en PT y AL, la educación secundaria la cursaron en centros específicos. En la actualidad, los tres están en un Centro Ocupacional de Empleo dependiente de “San Juan de Dios”.
- Una alumna con discapacidad motora consecuencia de una parálisis cerebral. Realizó la escolarización siempre en régimen de integración en centros de atención preferente de alumnado motórico. Fue usuaria del transporte escolar adaptado, de los servicios de los auxiliares técnicos educativos y fisioterapeutas, tanto en EGB, como secundaria. Actualmente es maestra y licenciada en Psicopedagogía y ha ganado las oposiciones de maestra en la especialidad de Pedagogía Terapéutica.
- Una alumna con discapacidad auditiva, estuvo integrada en EGB, en un centro concertado de integración preferente de alumnado sordo y en secundaria en un instituto, también, de atención preferente al alumnado sordo. Utilizó las emisoras de FM, que se proporcionaban a los centros desde la Dirección Provincial y tuvo clases de apoyo de PT y AL en EGB y del Servicio de Apoyo al Alumnado Sordo e

intérpretes de Lenguaje de Signos, en educación secundaria y formación profesional. En la actualidad es Auxiliar de Clínica y madre de dos niñas.

- Una alumna ciega que estuvo integrada en centros públicos en preescolar, EGB, secundaria y bachillerato recibiendo apoyo del Servicio de Apoyo a Alumnado con Discapacidad Visual. Actualmente es Técnico de la Unidad de Apoyo de Recursos Humanos de FUNDOSA.
- Un alumno con un Trastorno Grave del Desarrollo (Síndrome de Asperger). Estuvo integrado hasta 4º de EGB en un centro concertado y hasta 1º de la ESO en otro, siendo atendido por el Servicio de Atención a Alumnado con Alteraciones del Comportamiento. A partir de 2º de la ESO se escolarizó en un centro específico de educación especial en el que continúa.

A continuación se relatan los aspectos más significativos de sus opiniones en torno a la integración escolar.

Los tres primeros casos que se presentan son de tres alumnos con los que mantuvimos un debate en el que también estaban presentes dos representantes del centro "San Juan de Dios", Joaquín Toral, director escolar del centro y Lourdes Casas, profesora de PCPI. Quedaron sorprendidos por los testimonios de estos tres alumnos a los que ven muy contentos en su centro, pero que defendieron la integración como la mejor forma de llevar una vida normalizada y asumen la estancia en educación especial con resignación y porque saben que no tienen más remedio. Ellos, al unísono, manifiestan que:

*Es sorprendente que digan que estaban mejor integrados, pues nosotros vemos en qué condiciones de deterioro llegaron aquí, pues han estado muy presionados por los malos resultados escolares, o acosados por compañeros y cuando llegan al centro específico respiran, se relajan, tienen mejor conducta, se sienten más cómodos, etc.*



Nos dicen que estos alumnos llegan con la autoestima por los suelos, sin tener ningún tipo de opinión o criterio personal, pues han estado haciendo cualquier cosa para ser aceptados. Llegan también carentes, absolutamente, de habilidades sociales, no saben resolver los conflictos y sus conductas son, en general, agresivas.

Lourdes relata lo que ha vivido con este tipo de alumnos que proceden de la integración y distingue entre la integración en educación primaria y en secundaria:

*La integración en primaria está muy bien, podría ser una integración total, los alumnos no vienen marcados; pero en secundaria la integración total es imposible, estos alumnos en su mayoría han vivido situaciones de acoso; en este centro tenemos muchos casos, desde el de unos padres que pagaban 60 euros semanales a unos chavales del instituto para que protegieran a su hijo discapacitado intelectual para que otros no le pegaran, hasta casos de alumnos que nos llegaban con depresión. He visto como estos alumnos que vienen de la secundaria son inseguros y todos tienen experiencias de marginación. Cuando llegan aquí y ven que pueden jugar con el resto sin problemas, se relajan mucho, son felices.*

**R.A.L. 31 años en la actualidad, es una chica que padece una discapacidad intelectual leve y una discapacidad motora leve; en su informe psicopedagógico aparece literalmente con el término de “fracasada escolar”. Estuvo escolarizada en EGB, en régimen de integración, en el C.P. “Narciso Alonso Cortés” y, después, pasó al centro específico de “San Juan de Dios” para hacer secundaria.**

R.A.L. nos relata que en su colegio de EGB fue muy feliz pues tanto su profesor como sus compañeros la querían. Recuerda que estaba en las clases como todos los alumnos, pero que como tenía dificultades para aprender, también acudía a clases de apoyo con otros profesores, a veces ella sola y a veces con otros niños a los que les pasaba lo que a ella.

Su testimonio nos impactó pues, a pesar de reconocer ella misma que sus aprendizajes fueron mejores en el centro específico, ahora haber podido seguir con todos sus profesores en un centro ordinario.

*En el colegio de EGB estuve muy bien, había un profesor que cuando me cansaba de andar si salíamos de excursión me cogía en hombros. Me operaron y mis compañeros salieron en la tele y me dijeron “que te pongas buena”, yo estaba con la anestesia, pero se me cayeron las lágrimas.*

*Iba a clases de apoyo, que eran como clases particulares, pero no se me quedaba nada en la cabeza.*

*Tenía una amiga que iba con muletas y me hacía caso pues otras veces me dejaban sola y no tenía amigas. A veces veo a niñas de mi colegio y nos saludamos, pero no somos amigas.*

*Yo voy a un taller ocupacional porque tengo que ir, pues sino mi cabeza se pone peor si me quedo en casa, pero me gustaría más ir a un centro donde hubiera personas con las que pudiera hablar como vosotros, donde hubiera chicos de mi entorno.*

*Me hubiera gustado estar bien para ser enfermera.*

*Llegar a “San Juan de Dios” fue un palo para mí, se me cayó el alma al suelo, lo pasé muy mal, pero sé que estoy mejor aquí, aprendo mejor, me repiten las cosas.*

**E.L.B. tiene 30 años en esos momentos, es una chica con Síndrome de Beuren-Willians y una discapacidad intelectual moderada, su CI es de 40. Estuvo, hasta los 18 años, en dos centros de integración concertados “El Salvador” y “Santa M<sup>a</sup> Real de Huelgas”. No sabe leer ni escribir aunque tiene una memoria portentosa y grandes habilidades sociales.**

E.L.B. nos explicó detalladamente cómo había sido su vida en los centros de integración; recuerda el segundo de ellos con verdadero cariño, especialmente en lo que tiene que ver con los aspectos afectivos, pues se sentía comprendida y querida tanto por los profesores como por los alumnos. Al igual que R.A.L., siente que para ella fue muy triste el paso a un centro de educación especial y que estaba mucho mejor en lo que ella llama *un colegio normal*.

*En el primer colegio de integración en el que estuve no me fue muy bien, me pegaba la maestra, yo hacía las cosas bien pero la maestra se ponía muy desagradable conmigo. Además, me dejaban siempre sola, no me hacía nadie caso, ni la profesora ni las niñas. En el segundo colegio, también de integración, estuve muy bien, los profesores eran muy cariñosos y divertidos.*

*Cuando me fui de Las Huelgas me puse muy triste, me dio mucha pena dejar a los compañeros y a los profes. Si tuviera que elegir iría a un colegio normal, hay más chicos y más vida. Aquí estoy bien, pero sigo llevando mal estar aquí. A mí me gusta más estar en un cole normal, llevo mal estar en un centro de educación especial. Si tuviera que elegir me iría a un colegio normal.*

*Cuando me encuentro con las amigas del colegio nos preguntamos por nosotras y por nuestros padres, pero no salgo con ellas.*

*Me gustaría hacer un módulo de enfermería.*

**R.P.A. es un chico que en estos momentos tiene 32 años y tiene síndrome de Down. Estuvo escolarizado toda la EGB en integración en el C.P. “Alonso Berruguete” y al llegar a la secundaria pasó al centro específico “San Juan de Dios”.**

R.P.A. es el que más contento de los tres se siente en el centro específico, pues aunque ya no está en la parte educativa, al igual que los anteriores, sigue identificándolo como tal. Sus recuerdos de las clases son estupendos, desde

la estancia en las clases ordinarias hasta las sesiones de apoyo; pero los de los recreos son peores ya que su gran pasión es el fútbol y no siempre los compañeros contaban con él para jugar. La integración le pareció bien y le hubiera gustado seguir para poder estudiar más y hacer algo, como a sus otras compañeras del debate, pero también se sintió cómodo en el centro específico pues ya nadie le agredía.

*Siempre estaba en mi clase con todos los compañeros. Tenía clases de mates, de conocimiento del medio, de lengua... y eran más fáciles las tareas que ahora.*

*Algunas veces los chicos me dejaban solo y no podía jugar al fútbol. Me tiraban piedras otros niños y como yo me defendía, me castigaban a mí. Me gusta más "San Juan de Dios", es diferente.*

*Me gustaría ser abogado como mi hermano para vigilar a los malos.*

**Ana Fernández Sancho, en la actualidad tiene 25 años, padece una discapacidad motora que la lleva a usar silla de ruedas y respirador. Estuvo escolarizada toda la EGB en el C.P. "García Quintana" y la secundaria en el IES "Condesa Eylo", ambos con integración preferente de alumnado con discapacidad motora.**

Ana, que en la actualidad es maestra con la especialidad de PT, nos explica que su experiencia en integración tuvo diferentes matices, por un lado, en lo que respecta al nivel curricular, piensa que fue como la de cualquier alumno de su edad, pues en alguna ocasión necesitó al PT y contó siempre con su ayuda, pero su evolución escolar era con la de todos sus compañeros. Fue diferente con los compañeros de clase, pues ahí vivió situaciones difíciles por un lado y grandes colaboradores y apoyo en sus necesidades, por otro. Su valoración de la integración escolar es positiva, pues es la que le ha permitido desarrollar al máximo sus capacidades aunque haya tenido que trabajar mucho y superar muchas dificultades.

*En el colegio de EGB había fisios, cuidadores, el equipo de motóricos que pasaba mucho por allí y también teníamos una orientadora en el centro. Aunque eran los comienzos de la integración, yo no fui de las primeras alumnas con discapacidad en llegar al centro, por eso, cuando yo llegué ya muchas cosas estaban establecidas y se hacían con normalidad.*

*No necesité casi apoyos de PT, pero sí de fisio y de ATE, aunque siempre que podía, prefería recurrir a mis amigos para que me ayudaran.*

*Algunas cosas no fueron demasiado fáciles con los compañeros, no todos mis recuerdos son bonitos.*

**M<sup>a</sup> Jesús Caballero Liaño, ahora tiene 33 años, padece una discapacidad auditiva severa y bilateral. Estuvo escolarizada en EGB el centro concertado “Niños Jesús” y en secundaria en el instituto “Galileo”, ambos de integración preferente de alumnado con discapacidad auditiva, posteriormente pasó al instituto “Ramón y Cajal” para hacer un ciclo formativo de grado medio.**

M<sup>a</sup> Jesús nos cuenta que primero estudió en el colegio “Padre Usera”, en el barrio de las Delicias, enseguida pasó al colegio “Niño Jesús” que era un colegio de integración preferente de alumnado sordo o con discapacidad auditiva y, después, en 1995, fue al instituto “Galileo” donde hizo la secundaria obligatoria con el apoyo del programa de diversificación curricular y un ciclo formativo de grado medio.

Sus recuerdos de la EGB son muy buenos, se sintió atendida tanto en sus necesidades afectivas como en las de tipo curricular. Considera que los profesores la trataban muy bien y estaban pendientes de ella para ver si entendía.

*Tengo una valoración muy buena del colegio del “Niño Jesús” y de las señoritas Alicia y Belén que me han enseñado muchas cosas y han tenido mucha paciencia conmigo; muchas veces tuvieron que volver a empezar desde el principio, me llevaron a los sitios, me acompañaron a las clases con las profesoras,*

*estaban siempre sentadas conmigo para leer, escribir, coser manualidades, etc., yo estoy muy contenta y me hubiera gustado llevar a mis hijas allí de agradecimiento por todo lo que hicieron conmigo, tanto la hermana Sor Noël que me mandaba siempre que le hiciera dibujos de religión y me lloraba cada vez que le hacía un dibujo porque le gustaba mucho como dibujaba, como el resto del profesorado; me querían mucho y yo a ellas también. Las profesoras y hermanas han sido súper encantadoras conmigo, me acuerdo muchas veces de la señorita Pilar de 4º, la señorita Cristina de 5º, la señorita Gracia de 6º y la hermana Isabel de 6º y 7º pues me gustaba mucho como me enseñaban las cosas.*

Cuando pasó al instituto para hacer la secundaria, su valoración ya es diferente, para ella lo más complicado era seguir las clases, pues, cuando no tenía intérprete, se perdía a pesar de la emisora de FM, por lo que fue apoyada por el profesorado del servicio de sordos que le hacían las adaptaciones de los textos y le explicaban todo lo que no había comprendido en las clases ordinarias.

*Las clases eran un poco complicadas porque no entendía muy bien las cosas, no estaban adaptadas a mí, no tenía intérprete, aunque sí tenía emisora de FM. También tenía clases de apoyo que, en el instituto me las daba la señorita Amparo y por la tarde que también iba a clases, me daba el apoyo la señorita Marta. La mayoría de los profesores no sabían muy bien cómo explicarme las cosas; hasta que me metieron a diversificación con Miguel Ángel y Elena. Luego, por las tardes, iba a ASPAS.*

El programa de diversificación curricular no lo recordaba como una buena experiencia, ya que no fue capaz de entender casi nada de los contenidos curriculares, pero piensa que el profesorado detectó el interés que tenía por aprender y la apoyaron en muchas ocasiones para explicarle de nuevo los contenidos de clase.

*Aunque no entendí nada, me fui con un buen recuerdo de ellos por toda la paciencia que tuvieron conmigo y por no enfadarse cuando yo no entendía.*

Sobre el instituto “Ramón y Cajal”, M<sup>a</sup> Jesús guarda los mejores recuerdos, pues dice que en él los profesores la trataron como una persona normal y corriente y le pusieron una intérprete en clase con lo cual las seguía con normalidad.

*Los exámenes se me daban muy mal porque eran tipo test y me resultaban muy liosos, generalmente no entendía las preguntas, por lo que siempre suspendía. Entonces pedí a la intérprete que, por favor, les dijera a los profesores que me lo preguntaran oral pero con ella delante y gracias a esta forma yo decía todo lo que me preguntaban.*

Nos cuenta que se relacionaba con todo el alumnado, tanto con el oyente como con los sordos, pero realmente, con quien más trataba, era con sus amigos y, en las horas de recreo estaba con los sordos. Su experiencia de integración es positiva, pues considera que aprendió mucho más estando en un centro ordinario.

*Con los sordos estaba en el patio para contarnos cosillas de los fin des de semana los lunes y viernes y los demás días iba con mis compañeras de clase. No me hubiera gustado estar en un centro sólo para alumnos sordos pues los sordos no hacían bien las frases y lo único que iba aprender de ellos era a hablar siempre en lenguaje de signos y no a hablar con mi voz, porque muchos de ellos teniendo una voz bonita no hablan y lo que conseguiría era copiar de ellos y hablar como ellos.*

*Tuve una compañera, que ahora es mi mejor amiga, que me enseñó, me ayudó y me explicó un montón de cosas que ella sabía, a veces, me las dibujaba para que yo entendiera cosas de auxiliar de enfermería*

M<sup>a</sup> Jesús, también tuvo que superar muchas dificultades a lo largo del camino, pero globalmente, a pesar de sus enormes dificultades de comprensión, logró superarlas y, a pesar de sus luces y sombras, su valoración de la integración escolar es muy positiva.



**Noelia Sánchez Álvarez, en la actualidad tiene 30 años y padece una discapacidad visual que le produce una ceguera total. En EGB, estuvo escolarizada en el C.P. “Alonso Berruguete” y en secundaria en el IES “Pinar de la Rubia”.**

Noelia considera que su educación, como la de muchos niños de su edad, se desarrolló, sobre todo, en los centros públicos de integración de Valladolid y que, aunque se diferenciase del resto de sus compañeros por ser ciega, todo era bastante normal.

*Mi escolarización comienza en el colegio Vicente Aleixandre, cuando yo contaba 4 años y continúa en el colegio “Alonso Berruguete”, donde estuve durante toda mi EGB. Por el hecho de ser ciega, fue necesario que mis padres hicieran una elección del centro educativo, teniendo en cuenta la opinión de los maestros de la ONCE, que trabajan con niños ciegos y conocen los colegios de nuestra ciudad. Así, viendo pros y contras de varios centros, este colegio fue el elegido para mí.*

Noelia considera que tuvo suerte con sus maestros durante toda la etapa escolar pues estos la ayudaron e hicieron todo lo posible para que pudiera seguir las clases con normalidad. Recuerda que los profesionales de la ONCE acudían para asesorar al profesorado, transcribir exámenes al sistema braille o explicarle algo en concreto, que fuera de especial dificultad.

*Mis adaptaciones curriculares fueron especialmente en materias como plástica, donde en lugar de pintar realizaba otro tipo de trabajos manuales y en educación física donde aprendí a saltar a la comba y algunos otros juegos. Además, las explicaciones en la pizarra de los profesores eran verbalizadas para que yo pudiera seguirlas.*

Noelia piensa que su experiencia, a nivel social con los compañeros fue muy positiva, pues siempre la tuvieron en cuenta y pocas veces se sintió rechazada.

*Es verdad, que una de las dificultades se encuentra en la forma de jugar de un niño ciego y un niño vidente, que juega al fútbol, corre, salta... pero por mi forma de ser extrovertida, y gracias a que mis amigos de la infancia me ayudaban, yo era capaz de hacer la mayoría de las cosas que ellos realizaban siempre que otro niño me agarrara de la mano para no chocar con nada.*

De nuevo, al finalizar la etapa de EGB, se volvieron a plantear diferentes opciones para su escolaridad en un instituto, pero esta vez fue más sencillo, pues rápidamente vieron que la mejor opción era que Noelia siguiera, como el resto de sus compañeros, en el centro educativo que le correspondía por adscripción del centro de EGB y que, además, se encontraba al lado del colegio. Noelia dice que para ella fue estupendo y tuvo muchas ventajas ya que seguía con sus mismos compañeros de la infancia.

*El cambio al instituto fue importante, con muchos más profesores, cada uno explicando su materia y aunque también ellos intentaban ayudarme, las dificultades eran mayores. Era necesario estudiar más, y teniendo en cuenta que mi sistema de lectoescritura braille es más lento, necesitaba mucho más tiempo que mis compañeros para realizar los deberes. Aun así, mi rendimiento académico fue bueno. Los profesores de la ONCE seguían acudiendo al centro dos veces por semana y asesoraban en lo que fuera necesario dentro del ámbito educativo.*

Nos cuenta que, a nivel social, esta etapa fue más complicada, como consecuencia de la llegada de la adolescencia ya que sus intereses, en general, no coincidían con los del resto del alumnado.

*Aunque mi relación con ellos era buena, no tenía tantas oportunidades de salir a discotecas, conocer a chicos, tener pareja, etc. Quizás yo me hice más introvertida e insegura, además ellos pienso que en ocasiones querían ser libres y teniendo en cuenta las crisis de identidad en esta época, sus preocupaciones y ganas de vivir hacían que el hecho de ayudarme tanto como en años anteriores no estuviera dentro de sus planes. Sí tenía una amiga, la cual conservo, con*

*la cual hacía algunos planes pero no conté con un grupo de amigos como suele ser frecuente en estas edades.*

En esta etapa vivió muchas dudas, no se sentía identificada con nadie y nos dice que echó de menos el tener más relación con jóvenes ciegos, con los cuales poder plantear inquietudes, dudas e incertidumbres, pues, años después pudo comprobar que muchos otros jóvenes con deficiencia visual también tenían.

*Al finalizar el instituto acudí a la universidad donde estudié magisterio musical y psicopedagogía y allí gracias a un anotador con el cual podía coger apuntes no tuve apenas dificultades. No era necesario que los maestros de la ONCE acudieran porque yo era capaz de acordar con cada profesor la forma de realizar los exámenes, tanto orales como escritos mediante un ordenador con lector de pantalla.*

En la universidad la relación social otra vez volvió a normalizarse y Noelia volvió a sentirse dentro de un grupo y aceptada por los compañeros plenamente.

*Además en esta época tuve la oportunidad de hacer amigos dentro de la ONCE, gente de mi misma edad, con muchas inquietudes y dudas parecidas a las mías, esto hizo que forjara más mi personalidad. Fue una amistad que aún hoy seguimos conservando.*

Noelia considera que es posible que debido a sus experiencias vividas y al interés que siente por las personas con discapacidad, su trabajo actual sea el de maestra de música en un centro específico de la ONCE en Madrid y en una empresa de Fundación ONCE, ayudando en la detección de necesidades y en la solución de las mismas, de personas con discapacidades diversas.

Noelia está convencida de que la inclusión de personas ciegas en aulas normalizadas y en colegios de integración es absolutamente posible y positiva, aunque también reconoce que los alumnos con alguna dificultad siempre tienen que estar luchando para estar a la altura de los compañeros,

demostrando, día a día, todo lo que pueden hacer y necesitando permanentemente la ayuda y la buena voluntad de los maestros y de los centros educativos. También ve que si se juntan diferentes circunstancias, la integración escolar no es posible.

*Opino también como maestra de un centro escolar para personas ciegas que hay muchos factores que hacen que esta integración que yo he vivido no sea totalmente posible con todos los niños. Hay muchos aspectos como el poco apoyo por parte de la familia, la personalidad del alumno, las discapacidades añadidas o la escasa ayuda recibida por los profesores que hacen que un niño ciego tenga que acudir a un centro específico y no pueda integrarse totalmente en un aula inclusiva.*

Fue una de las primeras personas ciegas de Valladolid en acudir a un centro ordinario y según nos dijo:

*Fue una experiencia gratificante para mí, aunque es verdad que tampoco fue un camino de rosas y hubo que luchar mucho para ir consiguiendo diferentes avances en el ámbito de la integración. Para ello existía una asociación de padres de niños ciegos que velaba por nuestros intereses y se preocupaba por que cada día la sociedad nos aceptara como iguales.*

Noelia ha querido terminar su testimonio con unas palabras de agradecimiento que no hemos querido obviar pues recogen el sentir que tienen muchos de los alumnos a los que la integración les abrió las puertas a un mundo normalizado.

*Me gustaría agradecer en este testimonio el apoyo recibido por mi entorno, familia, personal de la ONCE, profesores de los diferentes centros educativos y amigos. Sin su apoyo nada habría sido lo mismo.*

Es interesante leer ahora el artículo que hemos encontrado de su profesora de primer y tercer ciclo de EGB, Sebastiana Pérez Alfageme, que escribió en la citada revista Camino, en 2001, donde, entre otras cosas, dice:

**Camino**

**'EQUIPO DE APOYO, LAZOS DE UNIÓN'**

**NOELIA SÁNCHEZ ÁLVAREZ**  
Estudiante Ciega. 1º de Magisterio Musical  
Facultad de Educación

El título de este artículo creo que me permitirá explicar la que ya pienso de la labor realizada por el Equipo Específico de Apoyo a Alumnos/as Ciegos y Deficientes Visuales de Valladolid.

Los cables como LAZOS DE UNIÓN, porque su función sirve, como tal, en el mundo de la escolarización a todos los niveles.

LAZO DE UNIÓN entre los profesores/as y el alumno/a ciego, ya que con sus conocimientos y experiencia indirecta, tanto a los profesores como a los alumnos, el sacar mayor partido de sus conocimientos.

Imprescindibles para enseñar los puntos de la enseñanza a los profesores de los Centros donde hay algún alumno ciego o deficiente visual.

Necesarios para la tarea integrada de la transcripción en Braille de los textos y ejercicios a realizar dentro de los textos.

Importantes para la preparación de material específico de estos alumnos, que por sus características, necesitan dicho material (transcripciones, cuestionarios, relieves, etc.).

LAZO DE UNIÓN entre los Profesores de Apoyo y los padres, por el continuo contacto que mantienen por medio de la "Escuela de Padres", Excursiones, Actividades Culturales etc...

LAZO DE UNIÓN, entre los alumnos/as y los padres, ya que todo lo que aprendamos en las actividades que se realizan en conjunto, es muy beneficioso para nuestra educación.

LAZO DE UNIÓN, entre los Centros educativos y la familia del alumno ciego o deficiente visual, ya que, por medio de ellos/as se tienen en contacto los padres de los alumnos con el Centro.

LAZO DE UNIÓN, entre las Instituciones, los padres y los alumnos, porque con su intervención nos concorran y facilitamos los unos con los otros.

Yo, como estudiante, siempre en Centros públicos y en enseñanza integrada, quiero de faros muy potentes a este Equipo Multiprofesional

por el Apoyo que he recibido. Seguramente podría haber sido de otro manera, pero no creo que el resultado fuese el mismo.

No quiero olvidarme de todas las profesionales de las Instituciones y Organizaciones que han hecho posible que la Enseñanza Integrada sea un hecho. Organizaciones Nacionales de Ciegos Españoles, (O.N.C.E.), Dirección Provincial de Educación y Gerencia Territorial de Servicios Sociales, (Junta de Castilla y León).

Con el deseo de que sigamos por el buen camino y no nos quedemos dormidos en este reto, creo que es conveniente realizar actos, charlas, coloquios, etc... con más frecuencia para despertar la conciencia de aquellas que lo tienen dormida.

Con un corazón salido y con mi admiración, por delante, hacia este maravilloso Equipo, me displico de todos, esperando tener una próxima ocasión de colaborar con vosotros.



*Si me hubieran dicho al principio como iba a acabar el paso de Noelia por el colegio, no me lo hubiera creído. Una niña ciega, de apenas 6 años llegaba al colegio público "Alonso Berruquete" para dar una lección a todo el mundo, padres, profesores y alumnos. Uno de los retos más importantes que me he propuesto en mi vida profesional, fue sacar adelante a Noelia, darle un empujón para que triunfara y se acoplara perfectamente al ritmo de las clases y a la*

*convivencia en el aula. Pero estaba confundida en una cosa, Noelia no necesitaba tanta ayuda como creía, ella misma se fue integrando, año tras año, al aula y a sus compañeros hasta tal punto que llegaba a pasar casi desapercibida.*

**E.M.H. tiene en esto momentos 23 años. Su diagnóstico es el de Síndrome de Asperger. Estuvo escolarizado desde educación infantil hasta 4º de educación EGB en el colegio de "La Salle" y desde 4º hasta 1º de la ESO en el de "San José". Después pasó al centro específico de educación especial de "San Juan de Dios".**

El caso de E.M.H. es el más complicado que hemos encontrado en las entrevistas al alumnado, pues su trayectoria escolar estuvo muy condicionada por el enorme periplo de diagnósticos diferentes que pasó hasta que dieron con el adecuado. Por este motivo fue muy difícil determinar las necesidades educativas especiales que el alumno presentaba y los apoyos que requería. En los centros no le entendían, no eran capaces de encontrar mecanismos metodológicos adecuados para darle la respuesta educativa precisa y la insatisfacción producida por ello fue enorme tanto para el alumno, como para los padres y los centros donde estuvo escolarizado.

*No tuve diagnóstico de Asperger hasta 1º de la ESO, hasta entonces decían que era un TDHA y me medicaban para ello. Si hubiera tenido antes el diagnóstico esto me hubiera facilitado mucho las cosas pues los profes no me entendían, solo tuve tres o cuatro que me entendieron, el resto nada.*

E.M.H., con su enorme elocuencia, recuerda que los primeros años de colegio fueron muy buenos, le apoyaban los profesores, le ayudaban en los estudios y estaban pendientes de él. Además, en 5º y 6º de EGB salía a clases de apoyo para reforzar lo aprendido y toda esta situación la recuerda como muy satisfactoria. Pero al iniciar la ESO empezaron los problemas, Según él, el profesorado ya no era como el de EGB, pues nos dice que solo se dedicaban a enseñarle, pero no se relacionaban con él; en ese tiempo estuvo interviniendo el Servicio de Modificación de Conducta, pero E.M.H. comenta que no tuvo mejoría pues este servicio era para gente normal, no para alumnos discapacitados.

*En el cole los compañeros se metían conmigo, me hacían bromas y los profesores siempre me castigaban a mí. No me ayudaban y yo me sentía inferior. Además, nunca me sacaban a jugar, siempre me dejaban en el banquillo. No tengo relación con nadie de mi antiguo colegio.*

*Ahora estoy mejor en un centro específico pero me gustaría poder continuar mis estudios.*



## **A MODO DE SÍNTESIS**

A lo largo de este capítulo se abordan dos grandes bloques de contenido. Por una parte, el correspondiente a resultados de evaluaciones realizadas en la provincia de Valladolid sobre el programa de integración escolar y, por otra, se vierten las opiniones de todas las personas que han conformado la muestra de esta investigación, en torno a dos preguntas básicas formuladas a todos ellos, excepto al alumnado. Cuestiones referidas a la consideración de la influencia política en la integración escolar y al significado de Valladolid como provincia pionera en este campo.

Las conclusiones obtenidas en las evaluaciones provinciales van en la línea de entender la integración escolar como un fenómeno positivo para el sistema educativo, pues no solo beneficiaba a los alumnos con discapacidad, sino a todo el alumnado; permitió cuestionarse los procesos educativos generales y poder mejorarlos; ayudó a coordinar diferentes servicios educativos; etc. y, en definitiva, luchó a favor de una escuela de todos más justa.

El hecho de que estas evaluaciones se realizaran en la primera fase de la integración, nos han permitido ver en ellas aspectos que hemos podido constatar posteriormente en los testimonios, como, por ejemplo, los problemas de la integración en educación secundaria, que siempre resultó más complicada por ser mucho más academicista, con un profesorado menos preparado para atender las necesidades educativas especiales y, también, menos dispuesto, en general, a afrontar retos que implicaban la utilización de nuevas metodologías, que se alejaban de los patrones clásicos de enseñanza y aprendizaje.

En relación a las opiniones vertidas por las 55 personas que han conformado la muestra de nuestra investigación, todas ellas implicadas directamente en la integración escolar desde diferentes ángulos profesionales, estatus y vivencias, hemos de decir que:



- Mayoritariamente, opinan que la integración escolar fue posible gracias a que en esos momentos<sup>761</sup> gobernaba un partido progresista.

Las matizaciones a esta idea son variopintas señalando que:

- La integración escolar se hubiera llevado a cabo también con un partido conservador, pero de otra forma más caritativa y menos reconocedora de derechos.
- Un gobierno conservador no hubiera tenido la iniciativa necesaria para estimular la integración escolar.
- Manifiestan dudas de si la integración se hubiera podido hacer con otros gobiernos diferentes, pero creen que hubiera sido mucho más difícil.
- Hubiera ocurrido de todas formas porque íbamos a la cola de Europa y teníamos que seguirla.
- En aquel momento coincidió la necesidad de atención a la discapacidad con la explosión socialista y, entre ambas, hubo sintonía.
- Sin el PSOE en el gobierno, se hubiera continuado con el subsistema de beneficencia y misericordia existente hasta entonces, ya que este le interesaba a la gente que vivía de las subvenciones, por ejemplo, los padres y madres, que se habían convertido en gestores de centros específicos de educación especial, por la ausencia de un Estado que los asumiera y garantizara.
- El gobierno del PSOE pudo llevar a cabo el proyecto de integración escolar pues nunca encontró oposición en los movimientos sociales para impulsarla, sino apoyo y respaldo.

---

<sup>761</sup> Recordemos que el PSOE gobernó en mayoría absoluta en 1982, con 202 diputados en el Congreso, y en 1986, con 184 diputados; asimismo, en 1989 obtuvo 175 diputados, la mitad de los que componen el hemiciclo, en 1993 perdió la mayoría absoluta, obteniendo 159 diputados y pactó con Convergència i Unió para poder formar gobierno; en 1996, perdió las elecciones al lograr 141 diputados frente a 156 que consiguió el Partido Popular.

- La integración fue posible gracias al pensamiento progresista que imperaba en el postfranquismo, que se impuso a las resistencias de muchos profesionales, maestros y profesores de educación secundaria que no la querían, por rechazo político, por miedo a lo desconocido y por falta de formación, básicamente.
- El partido socialista, cuando pone en marcha el programa de integración escolar, abanderaba unos valores de compromiso con la población desfavorecida, tenía empuje y ganas, pero estas decayeron después de los primeros años, pues la integración dejó de ser rentable políticamente, dejó de vender y, por lo tanto, dejó de renovarse el compromiso con la población desfavorecida lo que paró el esfuerzo de mantenimiento y de transformación hacia una escuela progresista.
- El cambio de gobierno hacia una ideología conservadora fue negativo para la integración escolar, ya que solo se mantuvo la imagen aparente, pero sin hechos que ratificaran una verdadera apuesta por continuar activando la integración.

Pero también, hay quien opina que la implantación de la integración no tiene nada que ver con la ideología política, sino con la voluntad del profesorado que creyó en ella. Y también este pequeño colectivo matiza:

- Hubiera sido parecido cualquiera que hubiera sido la línea ideológica del gobierno pues la variable “progresista” versus “conservador”, no fue el motor principal que impulsó la integración escolar.
- La integración escolar no fue solo la respuesta de un partido político.
- Si hubiera seguido gobernando la UCD, es posible que la integración también hubiera salido adelante, porque era muy fuerte la influencia de los organismos internacionales, las experiencias integradoras de países de nuestro entorno cultural y europeo y las presiones que ejercían al respecto

diferentes asociaciones de padres y de profesionales.

- También se reseña que cuando llegaron los socialistas ya había un terreno abonado, pues se había desarrollado ya el Plan Nacional de Educación especial, que se elaboró entre 1977/79 y señalaba que la integración de los *subnormales* se realizara, siempre que fuera posible, mediante su incorporación a centros ordinarios.

En general estas han sido las opiniones de los profesionales, que difieren de las de los padres ya que la visión mayoritaria de estos es que los políticos conocen poco del mundo de la discapacidad, que guardan la imagen para ser políticamente correctos, pero que no tienen una implicación de fondo. Algunos consideran que los políticos no hacen esfuerzos por las personas con discapacidad pues las minorías no representaban votos rentables.

La mayoría de los padres piensan que ellos han tenido siempre un gran protagonismo y una enorme fuerza que ha favorecido que se produjeran los cambios en educación especial y en integración. En educación especial, asumiendo responsabilidades que el Estado no asumía, con la puesta en marcha de muchos centros de educación especial y, en integración escolar, ejerciendo presión para que esta se legislara y para que se dotara de recursos.

En lo que se refiere a la consideración de Valladolid como ciudad pionera en la atención a las personas con discapacidad, la respuesta de los profesionales es, mayoritariamente, afirmativa, pues consideran que esta ciudad iba por delante en casi todos los aspectos educativos y sociales. Sin embargo, los padres no lo ven tan claro, la mayoría piensa que se iba por detrás, respecto a Barcelona o a la Europa moderna.

Finalmente, el capítulo concluye con las palabras de los alumnos que aportan el lado más entrañable de esta investigación: el relato de sus recuerdos escolares. Sus palabras nos han permitido conocer y desentrañar su pensamiento, sus vivos recuerdos de sus años de integración. En general, la juzgan de manera positiva en la EGB, ya que se

sintieron atendidos por el profesorado del centro y por otros profesionales de apoyo, quienes les ayudaron a superar sus dificultades. Sin embargo, al llegar a la secundaria tuvieron mayores problemas, principalmente, debido a que los contenidos curriculares tenían una mayor dificultad y sobre todo, que se sentían más rechazados en un momento crítico de sus vidas, como fue el de la adolescencia. La mayor parte de los alumnos manifiestan que el profesorado de EGB se implicaba más en sus necesidades y les dedicaban más tiempo que los de secundaria. Los chicos que, en los momentos actuales, no tienen una vida normalizada y acuden a centros ocupacionales de empleo, consideran que estarían mejor en ambientes ordinarios, aunque asumen que esto no es posible.

En suma, los testimonios de los alumnos, tan sinceros y entrañables, reflejan una parcela de su vida, la escolar, y evidencian las fortalezas que supuso para ellos la integración, pero también ponen de manifiesto las debilidades que conllevó la aplicación del enfoque integrador en los diferentes etapas de su escolarización.

## **Conclusiones y reflexiones finales**

---

*Aún queda mucho por hacer para conseguir que el sistema educativo y las instituciones escolares alcancen los niveles de equidad y justicia curricular a los que aspira la educación inclusiva. El desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Hasta ahora, en España, los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin un avance sostenido de los mismos. Tras los importantes cambios que se produjeron desde la mitad de los años ochenta hasta la mitad de los noventa, ha habido otra década posterior en la cual lo característico ha sido la falta de iniciativas sólidas dirigidas a conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo, así como han sido escasas y con frecuencia simbólicas las propuestas dirigidas a promover avances y mejoras para superar las dificultades encontradas.*

Miguel Ángel Verdugo Alonso

## **CONCLUSIONES FINALES**

Las conclusiones finales de esta investigación han sido agrupadas en torno a los cuatro ámbitos de trabajo planteados y dan respuesta a las preguntas que nos formulamos, en su momento, para elaborar las hipótesis y a los objetivos.

También se proponen unas reflexiones finales sobre el presente y futuro de la inclusión educativa y unas propuestas sobre diferentes campos que pueden ser motivo de nuevas investigaciones.

Seguidamente, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado y demostrado a lo largo de esta investigación.

### **A. Primer ámbito de la investigación: La educación especial y la integración escolar**

**Primera.** Para comprender el **nacimiento de la integración escolar en España** hay que tener en cuenta que, en los momentos de la apertura del tardofranquismo, empezaron a oírse las primeras reivindicaciones de asociaciones de padres que, a su vez, recibieron un fuerte apoyo de los movimientos sociales; pero además, se dieron otros hechos significativos que favorecieron este proceso:

- a) La influencia de los organismos internacionales y de la política educativa seguida en otros países que trataban la discapacidad desde planteamientos educativos y no asistenciales.

- b) Los avances en las áreas de la biología, psicología, pedagogía, sociología, medicina, etc., que desechaban planteamientos de institucionalización de las personas con discapacidad, sacando a la luz pública la saturación que padecían, su poca eficacia rehabilitadora y lo caras que resultaban, apostando por la progresiva implantación de otros modelos más integradores que, en muchos casos, fueron organizados por las propias asociaciones de padres.
- c) El reconocimiento del derecho de los niños con discapacidad a recibir una educación financiada con fondos públicos que se va a ir reflejando en la legislación.
- d) Las nuevas expectativas, más optimistas, sobre las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad, debido, en gran parte, a los avances de las teorías sobre el aprendizaje.
- e) El impacto de los conceptos de normalización e integración, que poco a poco empiezan a calar en las mentalidades más progresistas de nuestro país.

**Segunda.** La integración escolar ha sido **una de las reformas más significativas de finales del siglo XX** en la educación española puesto que generó cambios e innovaciones educativas, no solo para el alumnado con discapacidad, sino para todos aquellos que presentaban dificultades de aprendizaje o cualquier tipo de carencia educativa. En un corto período de tiempo de 25 años, entre la LGE de 1970 y la LOPEGCE de 1995, se produce un avance enorme en la atención escolar y extraescolar prestada al alumnado con necesidades educativas especiales. Además, ha sido una reforma que ha permitido ir modificando la mentalidad de la comunidad educativa y de la sociedad, pasando de un planteamiento de beneficencia y segregador, a otro basado en derechos iguales para todos.

El incremento, en esta etapa, de los recursos materiales y humanos fue espectacular, tanto si lo medimos por el número de alumnado atendido, como si consideramos el presupuesto dedicado en profesores especialistas, personal de apoyo, instrumentos metodológicos, obras de adaptación, etc.



**Tercera. El proceso de integración** de alumnado con necesidades educativas especiales se inició en España en 1985, tuvo una fase experimental que duró 8 años, a partir de los cuales, comenzó la generalización de la experiencia que se da por generalizada, definitivamente, en 1995. Fue un proceso sistemático, planificado, continuado y completo que supuso una auténtica transformación de la educación especial al cambiar de la escolarización segregada a la incorporación de este alumnado en los centros ordinarios, garantizando el derecho de una escuela para todos que buscaba la igualdad y la integración social.

No fue un proceso impuesto o forzado por la Administración, sino que se buscó la aceptación y la convicción de la comunidad educativa. A cambio, el MEC facilitó y promovió la creación de la infraestructura organizativa y de apoyos (bajada de las ratios, ampliación de plantillas, adaptación de espacios y dotación de equipos especializados, de orientación, de profesorado especializado y de personal laboral), medidas que permitieron el desarrollo del programa.

**Cuarta. El período de experimentación** de la integración escolar estuvo marcado por una verdadera transformación en los centros educativos; sobrepasó el campo de la educación especial y generó en los centros la puesta en práctica de medidas organizativas y metodológicas innovadoras que tuvieron una repercusión favorable en todo el alumnado.

Entre los cambios más significativos destacamos los siguientes:

- a) Se incorporaron a los centros profesorado especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje y otros profesionales como fisioterapeutas, intérpretes de lengua de signos, enfermeros y cuidadores, con los que había que coordinarse.
- b) Se organizaron los apoyos dentro y fuera de las aulas ordinarias.

- c) Se recibieron materiales modernos y especializados que hasta entonces no se habían conocido en los centros.
- d) Se hicieron planes educativos para que se contemplaran las medidas para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Los consejos escolares y los claustros de profesores tuvieron que debatir y elaborar proyectos educativos que permitieran desarrollar con coherencia la experiencia, lo que supuso un enriquecimiento extra para la dinámica pedagógica de los centros.
- e) Hubo que plantear adaptaciones del currículo para que éste llegara a todos.
- f) Los equipos directivos tuvieron que asumir un rol de mayor liderazgo pedagógico y educativo.
- g) El profesorado comenzó a tener mayor contacto con los orientadores y profesores de apoyo lo que les sirvió para mejorar su desarrollo profesional.
- h) Se realizaron obras en los centros escolares para hacerlos accesibles.
- i) Fue necesario hablar con el resto del alumnado y con los padres para explicarles la nueva realidad educativa que incluía en las clases a alumnos que hasta entonces estaban excluidos.
- j) Hubo que formar al profesorado, elaborar nuevos materiales, conocer diferentes metodologías, etc.

**Quinta.** La **Administración educativa** tuvo que transformar sus estructuras centrales y periféricas para adaptarse a la nueva realidad, así, se cambió el organigrama del MEC y de las direcciones provinciales para establecer sistemas de coordinación que planificaran y organizaran el proceso. Una dirección general y una subdirección asumieron las competencias en este campo; y en las provincias se crearon las unidades de programas educativos.

**Sexta.** Los **cambios conceptuales** sobre el significado de la educación especial posibilitaron la integración del alumnado y el paso de un modelo clínico y asistencial a un

modelo psicopedagógico centrado en los derechos de las personas.

Este enfoque vivió su momento de relevancia con la LOGSE al acuñar el concepto de *necesidades educativas especiales*, que suponía que lo principal no era el diagnóstico del alumnado, sino las necesidades educativas que presentaba, con lo que la educación especial dejaba de centrarse en los *déficits* para fijarse en la escuela, responsable de diseñar la respuesta educativa adecuada. Otro cambio importante fue considerar que cualquier alumno, a lo largo de su escolaridad, podía presentar necesidades educativas especiales y precisar ayudas pedagógicas para conseguir los objetivos.

A nivel teórico, los cambios estaban bien planteados, pero la realidad iba mucho más lenta, recurriendo, sistemáticamente, al modelo mixto: *necesidades educativas versus* diagnósticos. Esto era debido a:

- a) Que se argumentaba que, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, se necesitaban recursos y, para dotar a los centros de estos, era preciso tener datos censales, cuando en realidad lo que subyacía era el control sobre la necesidad de tener profesionales de apoyo (orientadores, PT, AL, etc.) que tenían que demostrar, cuantitativamente y permanentemente, su utilidad, en lugar de estar presentes en todos los centros para que el modelo se ejecutara en el momento necesario.
- b) La falta de madurez de los docentes que generaba la necesidad de tener un diagnóstico para justificar por qué algunos alumnos no adquirían los aprendizajes como los demás. Un cuerpo docente que no había asumido que la integración escolar suponía enfrentarse a un panorama heterogéneo de alumnado para los que se trabaja con metodologías diferentes.
- c) Que los padres requerían la etiqueta, convencidos de que así entendían lo que les pasaba a sus hijos.

Con lo cual, el modelo psicopedagógico que pretendía, no culpabilizar al alumnado con discapacidad, centrar en la

escuela el reto de la respuesta ajustada, tener orientadores actuando por programas y contar con los recursos adecuados para responder a todas las necesidades, no debería haber recurrido al diagnóstico clínico que desvirtuaba el concepto de *necesidades educativas especiales*.

**Séptima.** Hubo **instituciones, unidades y servicios de la Administración** que **jugaron un papel relevante** y contribuyeron a generar, desarrollar y culminar el objetivo de la integración escolar. Estas fueron:

- **El Instituto Nacional de Educación Especial** al que el MEC, desde su nacimiento en 1975, encomendó extender y perfeccionar el sistema de educación especial concibiéndolo como un proceso para la plena integración en la sociedad del alumnado con discapacidad. Dio el primer paso decisivo para la ordenación administrativa de la educación especial y un impulso ideológico basado en los derechos del alumnado con discapacidad. El germen de la integración estaba brotando, aunque en pequeños y aislados contextos de la realidad educativa. Llevó a cabo diferentes actuaciones de enorme importancia para la modernización de la educación especial entre las que destacamos:

- a) La elaboración del *Plan Nacional de Centros de Educación Especial*, en 1978, en el que se señalaron las directrices técnicas que estos debían seguir, las necesidades de personal y la previsión de centros piloto; sirvió, además, para la creación de centros de educación especial no estatales y de unidades de transición entre centros ordinarios y de educación especial con el fin de facilitar la integración.
- b) La elaboración, en 1979, del primer Diseño Curricular de Educación Especial.
- c) La encomienda a los SOEV de la elaboración del censo de educación especial, a partir de 1977, y a los equipos multiprofesionales, la de diagnosticar y dar respuesta al alumnado con discapacidad, desde 1982.
- d) El apoyo a la experimentación para llevar a cabo el Plan de Educación Especial (por ejemplo, en la provincia de Cádiz).

- El **Real Patronato de Educación Especial**, cuyo origen se remonta a 1910, y que, después de pasar por numerosos cambios y denominaciones, a partir de 1976, defendió tres ideas esenciales para el futuro de la integración escolar: el principio de normalización, el trabajo interministerial y la coordinación entre los profesionales y técnicos que atendían el campo de la educación especial.

- El **Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial**, creado por el MEC en 1986, para apoyar la experiencia de la integración escolar, organismo que desarrolló una importante labor de formación específica para todo el personal implicado en la misma, potenciando la investigación, facilitando información actualizada y útil y elaborando materiales específicos con una actitud, siempre, a favor de la renovación pedagógica y la actualización tecnológica.

- También hubo instituciones significativas en el campo de los servicios sociales, una de ellas fue el *Instituto Nacional de Servicios Sociales* (INSERSO), y otra, el *Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas* (CEAPAT).

El **INSERSO**, como entidad gestora de la Seguridad Social, creado en 1978, desarrolló una tarea fundamental, hasta esos momentos inexistente, a través de los Centros Base, atendiendo a niños y adultos con discapacidad en la prestación de servicios de información, diagnóstico, valoración y calificación de las personas con discapacidad, elaborando programas individuales de recuperación y realizando tratamientos básicos en régimen de ambulatorio.

El **CEAPAT**, que nació en 1989, como un centro tecnológico dependiente del INSERSO, hizo una labor muy interesante encargándose de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad adaptando los materiales que les permitieran tener acceso a una vida lo más normalizada posible.

- Las **Unidades de Programas Educativos** de las direcciones provinciales de educación del MEC, creadas para desarrollar los programas experimentales. El hecho de que en

ellas existiera una asesoría directamente encargada de la educación especial y la orientación, sirvió para dar el impulso que necesitaba el Programa Experimental de Integración en las provincias, ya que, al estar próximas a los centros y conocerlos, hicieron la labor de animar a aquellos que, *a priori*, podían asumirla con garantías de éxito.

- Los **servicios de orientación**, que se fueron convirtiendo, a lo largo del proceso de integración, en una de las figuras más importantes del proceso de detección, evaluación, diagnóstico y seguimiento del alumnado con necesidades especiales. Aunque no fue hasta 1991, cuando se reguló esta especialidad en los institutos de enseñanza secundaria y, un año después, la de los EOEP para la intervención en la enseñanza de educación infantil y primaria, englobando a los SOEV y a los equipos multiprofesionales.

**Octava.** En relación a **la formación** recibida por el profesorado, tenemos que distinguir entre la del **profesorado generalista**, que no recibió la suficiente, por lo que no facilitó, el proceso de integración escolar en los centros que no contaban, por lo general, con profesorado capaz de abordar el desafío que este proyecto implicaba.

Este panorama empezó a cambiar a partir de los años 80, gracias a la labor de los ICE, los MRP y los CEIRE y, es desde 1984, cuando el MEC, con la creación de los CEP, comenzó a realizar, sistemáticamente, cursos de formación para la atención al alumnado con discapacidad. A pesar de todo el esfuerzo y coste económico, esta inversión no fue lo suficientemente útil como para que el profesorado pudiera atender a las necesidades de este alumnado, especialmente, en la etapa de la educación secundaria, donde siempre reconocían su falta de preparación.

En cuanto al **profesorado especialista**, podemos decir que, en el período de implantación de la democracia, los logros en formación fueron escasos, si bien, a finales de los años 70, se creó la especialidad de pedagogía terapéutica en Magisterio y la de educación especial en Pedagogía. Mucho más despacio fue la formación de especialistas en audición y lenguaje, que

empezaron a ir a los centros de integración con títulos homologados por el MEC, procedentes del SEREM, de hospitales o de estudios de postgrado de las Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio; no es hasta los años 90 cuando se crea esta especialidad en Magisterio.

Los CEP, a partir de 1985, hicieron una amplia oferta formativa tanto para el profesorado especialista, como para los tutores que asumían en sus aulas al alumnado de integración.

**Novena.** El programa de integración escolar fue sometido a diferentes **evaluaciones institucionales** en la fase experimental de EGB, pero no tuvo continuidad en secundaria, ni se evaluó una vez terminada y generalizada la integración. Ni el PSOE, que gobernó hasta 1996, ni el PP que empezó a gobernar en ese momento, mostraron interés alguno por analizar los resultados de la integración escolar.

El MEC realizó tres informes longitudinales de evaluación del programa de integración en 1988, 89 y 90 que permitieron conocer su impacto sobre el alumnado y los centros. Las conclusiones pusieron de relieve la necesidad de partir de un proyecto educativo de centro que contemplara las necesidades educativas de todos los alumnos, no sólo de aquellos que, *a priori*, manifestaban una discapacidad; empezar la integración con la aceptación mayoritaria del profesorado; contar con recursos materiales y apoyos humanos y con formación para el profesorado. También descubrieron que lo que más condicionaba los resultados del alumnado integrado no era el tipo de *déficit* sino el nivel intelectual al que iba asociado; que todos los alumnos de integración mejoraban sin perjudicar al resto y que la actitud favorable del profesorado generaba mayor éxito.

El MEC, además, realizó dos encuestas, una al profesorado y otra a los EOEP cuyos datos indicaron que el 96,48% de la comunidad educativa aceptaba la continuidad en el programa de integración, frente a un 3,52% que manifestó su deseo de desvincularse del mismo.



De esta evaluación institucional es criticable el hecho de que en su intención nunca estuvo el cuestionarse la legitimidad del programa, lo que se demuestra por dos razones fundamentales, una que el propio diseño de la evaluación no contemplaba el análisis del modelo y, otra que, los evaluadores fueran los propios diseñadores del programa de integración y no incorporaran al equipo a ningún evaluador externo.

El Consejo Escolar del Estado, desde el curso 1986/87 dedicó una parte de su *Informe Anual* a la integración; en todos ellos hizo una valoración positiva de la misma y del enorme esfuerzo que estaba realizando la Administración para dotar a los centros para llevarla a cabo. En el curso 1988/89, solicitó a la Administración que se evaluara para ver si ésta era viable o no. Al año siguiente, cuando el MEC publicó el primer informe de evaluación, realiza una crítica al enorme coste económico de esta evaluación, aunque la considera necesaria.

También se realizaron otras evaluaciones e investigaciones de la integración escolar, desde diferentes puntos de vista, como, por ejemplo, las diferencias en los resultados académicos entre alumnos ordinarios y de integración, las actitudes de la comunidad educativa hacia el alumnado integrado, el funcionamiento escolar en función de cada tipo de discapacidad, etc. cuyos resultados, en general, fueron satisfactorios hacia la integración escolar.

## **B. Segundo ámbito de la investigación: La importancia de la política y las leyes.**

**Primera.** La **Ley General de Educación** de 1970 legitima las tímidas reformas, que se habían realizado a lo largo de los años 60, planteando, por vez primera, la necesidad de atender al alumnado con necesidades especiales y contemplando la creación de las aulas de educación especial.

La LGE, fruto de un régimen político que se iba debilitando, acuñó para la educación especial un sistema paralelo al ordinario, aunque incluido en el mismo. Quiso tener en cuenta las disposiciones que ordenaban la educación

especial en otros países, pero no pasó de ser un modelo de segregación en claro desfase con la ideología integradora que imperaba ya en Europa. En contraposición a los movimientos integracionistas que tenían cada vez más fuerza en los Países Nórdicos, América del Norte, e incluso Italia, supuso un sistema diferenciador que fomentó la creación de centros y clases especiales convirtiéndose en un simple avance para la situación que tenía el país.

Entre los problemas de la LGE, destacamos:

- Se crean aulas especiales pero éstas van, totalmente, al margen de la educación ordinaria y de la vida de los centros y, lo realmente significativo, sin criterios técnicos de selección del alumnado.
- Las normas de desarrollo de la ley fueron de rango menor y no ordenaron la educación especial, lo que resultó especialmente espinoso en el ámbito curricular, ya que el primer currículo para este alumnado no llegó hasta 1980, publicado por el INEE.
- La ausencia de estadísticas fiables y de un censo de alumnado de educación especial, elaborado con criterios técnicos. Era lógico, pues, hasta 1982, no se crearon los equipos multiprofesionales.
- La falta de financiación.

**Segunda.** Los años de implantación de **la democracia**, entre 1976 y 1978, son fundamentales para la educación especial, pues se producen una serie de acontecimientos políticos que resultan, claramente, favorecedores de la misma:

- a) Los partidos políticos, centrales sindicales y movimientos ciudadanos son cada vez más sensibles al reconocimiento de derechos para todos; prueba de ello es, por ejemplo, el documento por el que se comprometen a desarrollar medidas para facilitar la situación de las personas con discapacidad: "Documento político sobre la marginación social. Por una alternativa democrática. Subnormales, minusválidos y enfermos psíquicos".

- b) El interés de la clase política, demostrado en el seno del Congreso de los Diputados y, por unanimidad de todos los partidos políticos, por la creación de la “Comisión especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales”, que resultó muy significativa al iniciar los estudios de la LISMI y fue considerada, por el Congreso, como una de sus acciones prioritarias.
- c) La elaboración del “Plan Nacional de Educación Especial” con la pretensión de poner orden en el sector, de reconocer el derecho a la educación del alumnado con discapacidad y de recordar al Estado que debía cumplir con los mismos criterios de obligatoriedad y gratuidad, aplicables a la educación ordinaria.

**Tercera.** Con el nuevo régimen democrático y la **Constitución de 1978**, se observa un fuerte empuje para actuar contra el trato discriminatorio hacia las personas con discapacidad; por un lado, debido a la implicación de los poderes públicos, como indica el artículo 49 de la Constitución y, por otro, a través de la educación, como indica el artículo 27. La Constitución significó, por tanto, para las personas con discapacidad, el acceso a la condición de ciudadanos sujetos y titulares de derechos.

Para comprender el proceso de integración escolar que se dio en nuestro país hay que entender que este fue análogo a las circunstancias sociopolíticas en las que se origina, ya que éste se va dando de manera paralela a la propia consolidación del sistema democrático. Ese espíritu de consenso se vio reflejado en los Pactos de la Moncloa que permitieron impulsar las políticas favorecedoras de una educación para todos.

**Cuarta.** En lo que respecta al **debate parlamentario de la Primera Legislatura (1980/82)**, se observa que la clase política va asumiendo los conceptos que, posteriormente, darán lugar a las leyes de integración de las personas con discapacidad en una vida lo más normalizada posible.

Mayoritariamente, los partidos políticos están de acuerdo en que hay que llevar la escuela a todos, pero esto no significa, en estos momentos, llevar a todos la misma escuela, a pesar de que hablan de una enseñanza de calidad en condiciones de igualdad y de una educación como instrumento progresista de igualdad social. Los debates se basan, fundamentalmente, en defender la gratuidad de la enseñanza, un sistema de ayudas y una educación compensatoria para contrarrestar las desventajas educativas y sociales. Se crea una "Comisión parlamentaria de Educación y Cultura" que defendió una política compensatoria para la igualdad en una sociedad libre, alcanzando los objetivos de la Constitución y haciendo posible el derecho a la educación para todos, evitando así que ésta fuera un instrumento para perpetuar privilegios y permitiendo el pluralismo y la libertad.

El gobierno de UCD se planteó, de forma expresa y a través del Plan Nacional de Educación Especial, la atención a las personas con discapacidad, su escolarización total en los niveles obligatorios (lo que suponía crear 180.000 nuevos puestos escolares) en aulas especiales de los centros de educación ordinarios y en centros especiales, el incremento de educadores, fisioterapeutas, logopedas, cuidadores y asistentes sociales, la ordenación académica y la especialización del profesorado y de la inspección educativa.

**Quinta. La LISMI** fue gestada en la mitad de los años 70, motivada por la fuerza social e ideológica que se estaba desarrollando en diferentes colectivos sociales. La implicación de los poderes públicos se hizo efectiva en 1982, mediante su promulgación que estuvo muy vinculada al proceso de creación del nuevo Estado democrático, social y autonómico. Fue la ley del acuerdo mayoritario y del consenso y supuso la respuesta legislativa a las necesidades de personas con discapacidad en el campo de los servicios sociales.

La LISMI fue una ley marco, pues estableció las bases que guiaron toda la normativa y actuaciones que, en materia de discapacidad, se fueron produciendo; supuso poner en práctica el lema de la OMS que decía que *la atención impedía la exclusión* y, en definitiva, estableció el nacimiento del

reconocimiento del derecho de todos a una educación adecuada. Impulsó que, unos meses después, se publicara un real decreto para la ordenación de la educación especial; señaló la transición del modelo clínico al psicopedagógico y, a pesar de tener carácter social, planteó una educación integradora y personalizada en todos los niveles de enseñanza obligatorios; defendió la estimulación y atención temprana y la atención a los procesos de detección, valoración diagnóstica y seguimiento del alumnado; y supuso un pilar básico para la normalización, mostrando que no había que crear situaciones especiales, ni que construir espacios diferentes, ni aislados, sino que había que buscar la integración y la participación en la vida social de todos los ciudadanos.

**Sexta. La Administración educativa comenzó a tomar medidas efectivas para llevar a cabo la integración escolar,** a través de los RR.DD. de ordenación de la educación especial de 1982 y de 1985, en los que se señalaba que ésta debía regirse por los principios de *individualización*, que consideraba las singularidades del alumnado para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades; de *integración* para impulsar la adaptación personal, escolar, social y laboral; de *normalización* para que el tratamiento educativo se acomodase, en el máximo grado posible, a los criterios y programas ordinarios; y de *sectorización*, de acuerdo con el cual, la organización y funcionamiento de la educación especial tendría en cuenta las características geográficas y familiares.

El RD del 82 contempló, por vez primera, la integración escolar con programas de apoyo individualizados para aquellos alumnos que necesitasen superar alguna dificultad específica. Así, se introdujeron, en el marco de la educación ordinaria, elementos organizativos propios de la educación especial, lo que permitió ofrecer servicios especiales para la atención al alumnado con discapacidad y atender mejor al alumnado ordinario que, transitoriamente, pudiera presentar necesidades educativas especiales y a quienes la escuela ordinaria, hasta ahora, no atendía.

Fue el gobierno socialista, a través del Ministro Maravall, quien impulsó, nada más comenzar su mandato, medidas para

alcanzar la igualdad de oportunidades, a través del apoyo a la educación especial y compensatoria. Para ello, promulgó el RD del 85, que posibilitó llevar a cabo de forma experimental la integración, al establecer que los centros educativos fueran dotados de servicios para apoyar el proceso educativo, evitando la segregación, facilitando la integración y potenciando la coordinación entre los centros de educación especial y los ordinarios. Con la Orden de 20 de marzo de 1985, se instrumentalizó el comienzo de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.

**Séptima.** La publicación de la **LODE**, en 1985, preconiza el derecho a la educación para todos. Un derecho que, poco a poco, se había ido configurando básico, por lo que el Estado lo asumía como un servicio público, mixto y prioritario. Hay que tener en cuenta que, en muchos casos, se habían dejado estas responsabilidades, en manos de particulares y de instituciones privadas en aras del principio de subsidiariedad.

Revalidó que todo el alumnado tiene los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estuvieran cursando; aseguró el derecho de recibir ayudas y apoyos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, especialmente, para el alumnado que presentaba necesidades educativas especiales; y consolidó el ejercicio de tal derecho dentro de un sistema escolar concebido como una escuela para todos.

La libertad para la creación de centros privados financiados por el Estado y las atribuciones de los consejos escolares fueron los puntos más polémicos en el debate parlamentario. En cambio, no se cuestionaron aspectos que favorecieran la atención del alumnado de educación especial.

**Octava.** En 1990, con **la LOGSE** empieza la consolidación de la integración escolar ya que la planteó como un elemento incuestionable en el sistema educativo. Consideró que calidad de la enseñanza era sinónimo de igualdad de oportunidades, lo que significaba dar prioridad a los que se



incorporaban al sistema educativo en situación de desventaja por razones personales, sociales o culturales.

Se generalizó el planteamiento reconocedor de derechos que introdujo la LISMI; se propiciaron modelos educativos, organizativos y psicopedagógicos cuyo objetivo era dar respuesta a la diversidad de alumnado y se favorecieron actitudes normalizadoras en la comunidad educativa; pero el cambio fundamental residió en acuñar el concepto de *necesidades educativas especiales* que implicaba que todo el alumnado, a lo largo de su escolaridad, podía precisar ayudas pedagógicas para conseguir los objetivos; estas ayudas podían ser medidas ordinarias y puntuales o servicios de tipo permanente. Introdujo un cambio ideológico significativo al eliminar los términos que, en sí mismos, suponían minusvaloración y dejó de centrarse en los déficits del alumnado, para fijarse en una escuela que debía perfilar la respuesta adecuada a cada uno y donde el aula ordinaria, los tutores y la adaptación del currículo eran los ejes fundamentales.

Confirió a los padres un papel relevante en el proceso de escolarización, participación, toma de decisiones e información y dio la confirmación definitiva a la integración escolar, convirtiéndola en un derecho del alumnado y obligando a los poderes públicos a la previsión de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

En el debate parlamentario hubo un amplio consenso sobre la reforma propuesta, solo el Partido Popular y algún grupo minoritario presentaron enmiendas a la totalidad. En las medidas a la atención al alumnado de educación especial apenas hubo discrepancias; solo intervinieron algunos grupos para solicitar más recursos.

**Novena.** En 1995, con la publicación, en abril, del RD de ordenación de la de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en noviembre, de la **LOPEGCE**, la integración escolar queda definitivamente instaurada en el sistema educativo y afianzando su período de generalización ya que la ley estableció, expresamente, la



obligatoriedad de que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se realizara en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

La ley especificó que se mantendría una distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales entre todos los centros sostenidos con fondos públicos y, para ello, se tendría en cuenta el número de alumnos escolarizados en las aulas y las especiales circunstancias de los mismos, de manera que se desarrollara, eficazmente, la idea integradora, dando así garantías plenas del derecho a la educación para todos, sin discriminaciones.

En el debate parlamentario se discutieron, fundamentalmente, temas relacionados con la participación y la autonomía de los centros. No se levantaron voces críticas sobre la escolarización para todos en los centros sostenidos con fondos públicos, lo que suponía dar por generalizada la integración escolar.

**Décima.** Paralelamente al desarrollo legislativo que estaba generando el MEC, las diferentes **Comunidades Autónomas** iban tomando medidas significativas en beneficio de la normalización en los diferentes niveles educativos. Algunas autonomías, desde comienzos de los 80, cuando ya tenían transferencias en educación, hicieron políticas y experiencias significativas sobre la integración escolar.

- a) El País Vasco, en 1982, propuso su primer “Plan de Educación Especial” que entendía una escuela donde cupiera todo el alumnado, no se segregara y se prestara un tratamiento educativo mejor y más especializado.
- b) En 1984, Cataluña publicó un Decreto para integrar la educación especial en el sistema educativo ordinario, concretándola como un conjunto de apoyos y adaptaciones para que los alumnos con necesidades educativas especiales pudieran, realmente, hacer efectivo su derecho a la educación. Con él se daba pie a la integración masiva de alumnos con necesidades

en centros ordinarios y con las ayudas individualizadas que fueran necesarias.

- c) En años sucesivos fueron asumiendo competencias otras comunidades, como Galicia, Canarias, Andalucía, Valencia, etc., que también van desarrollando medidas para experimentar la integración escolar.

**Undécima.** Desde la Constitución, pasando por los Pactos de la Moncloa y la LISMI, se observa un consenso político para llevar a cabo la integración social y escolar de las personas y del alumnado con discapacidad. Esta circunstancia se potenció por el hecho de que gobernara **un partido progresista, como fue el PSOE, que facilitó la implantación de la integración escolar.** En el programa electoral de 1982, figuraba una apuesta clara por favorecer la igualdad de oportunidades y una escuela para todos.

Es indudable el esfuerzo político que hicieron los diferentes gobiernos socialistas por la mejora de la escolarización del alumnado que presentaba necesidades especiales, apostando claramente, primero, por experimentar y después, por generalizar la integración escolar. Para hacer esta contundente afirmación nos basamos en los siguientes datos objetivos:

a) Hay un incremento notable de legislación dedicada al tema durante los diferentes gobiernos socialistas (1982/96), en comparación con las etapas anteriores. En esta normativa no solo se observa un aumento cuantitativo, sino además, en cuanto al rango de la misma, diversidad de temas y calidad (becas, equipos de orientación, apoyos, transformaciones del sistema, proyectos, medidas curriculares, etc.).

b) Se produce un incremento progresivo de centros, profesores, alumnado integrado, programas y recursos:

- En el curso de 1985/86, se incorporaron al programa de integración escolar 138 centros llegando a ser, en el curso 1994/95, 2.088 centros públicos y 123 centros

concertados de educación infantil y primaria. En 1990, empezaron 140 centros de secundaria y, en 1995, se duplicaron a 280.

- En el curso de 1985/86, empezaron 332 profesores de apoyo en centros de integración y, en 1994/95, había 3.361 maestros de apoyo especialistas en la red pública y 312 en la concertada, en educación infantil y primaria. En 1990, empezaron 85 profesores de apoyo en secundaria, llegando a 234, en 1995.
- En el curso de 1985/86, había 1.992 alumnos integrados, en 1994/95, eran 23.171 en los centros públicos, más 2.371 en los concertados y, en 1990, se incorporaron 314 alumnos en secundaria que, en 1995, llegaron a 1.300.
- A lo largo de estos años, se pusieron en marcha con carácter experimental, 30 programas de garantía social especial; se incorporaron a los centros los maestros especialistas de audición y lenguaje, los intérpretes de lengua de signos y se incorporó la figura del maestro de apoyo en los institutos de educación secundaria.
- Se primó la dedicación del profesorado y a los centros que atendían alumnado con necesidades especiales, incentivándolo como méritos para las convocatorias de ayudas económicas individuales y facilitando el acceso prioritario a la formación y a las licencias por estudios.
- Se produjo un enorme desarrollo de materiales de apoyo especializado, que se publicaron y distribuyeron por los centros para facilitar la labor docente más especializada.

### **C. Tercer ámbito de la investigación: La influencia de los movimientos sociales, asociativos y profesionales**

**Primera. La sociedad de los años 70** fue consciente de que el mundo tenía que hacer frente a problemas económicos y sociales que dificultaban los esfuerzos para que la educación básica llegase a todos ya que muchos millones de seres humanos continuaban inmersos en la pobreza, privados de escolaridad y analfabetos. A pesar de este panorama, en los

países del espectro avanzado había voluntad de aplicar las directrices de la ONU sobre las Declaraciones de la educación, en general, y sobre la educación de los *minusválidos*, en particular.

Los acontecimientos más influyentes que van configurando esta línea ideológica son la “Declaración de los derechos del deficiente mental”, de 1971 y la “Declaración de los derechos de los minusválidos”, de 1975, aprobadas por las Naciones Unidas. El “Programa de acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos”, aprobado por la CEE en 1974, que fue el primero en Europa, dirigido a personas con discapacidad, y sirvió para establecer las bases de la política social comunitaria encaminada al desarrollo del trabajo, como única vía para lograr una vida independiente e integrada en el sociedad.

Paralelamente, en EE.UU., en 1975, se promulga la Ley Federal, que reconoce el derecho a la integración escolar; y en Canadá, en 1976, se publican la Ley de Integración y el “El Informe Copex”, como una propuesta de intervención educativa para el alumnado con discapacidad graduándola según sus necesidades.

Esta década sembró el germen de la integración escolar que se fue extendiendo por los países desarrollados. En España, como consecuencia del aislamiento político del país, estos acontecimientos son poco conocidos y la educación especial, aunque se incorpora en el sistema educativo ordinario, seguía postergada, pues estaba destinada al alumnado incapaz de alcanzar el rendimiento óptimo que la enseñanza general exigía.

**La década de los 80** fue muy significativa para la educación especial en la mayoría de los países pues se observa un claro interés por los derechos de las personas con discapacidad, no en vano, este período fue considerado la “Década para las personas deficientes” (1983/1992); y además, ven la luz documentos y manifestaciones importantes como son:

- “La carta de rehabilitación internacional para los años ochenta” (1980), publicada en el XIV Congreso Mundial de Rehabilitación Internacional, celebrado en Canadá por la Organización Rehabilitación Internacional. Su objetivo fue conseguir la igualdad y la participación de las personas con discapacidad en cualquier lugar del mundo. No era un documento enfocado al campo educativo, pero representó un hito importante a favor de los derechos, influyendo en el campo de la salud y los servicios sociales.
- “El Informe Warnock” (1978), publicado en el Reino Unido, que demostraba que la integración escolar era posible y eficaz. Sirvió de base a la Ley de Educación inglesa de 1981, que apostó, directamente, por la integración escolar.
- “La declaración del año internacional del minusválido” (1981) por parte de la ONU, cuyo lema fue “plena participación en una sociedad para todos”, acuñado en la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración que se celebró en España.
- “La comunicación del parlamento europeo sobre las líneas directrices de una acción comunitaria para la inserción social de los minusválidos” (1981) y la creación de “La comisión europea a favor de las personas con minusvalía”, que se ubicó en Bruselas, para trabajar en la estimulación de políticas de integración plena y promover una legislación comunitaria. Para dar cumplimiento a estos objetivos nacen los programas HELIOS.
- “El programa de acción mundial para las personas con discapacidad”, aprobado en 1988, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que se convirtió en uno de los documentos más significativos de este período.

A partir de los años 80, en muchos países empieza un período de adopción de medidas concretas, muchas de ellas de tipo legislativo, que hacen posible la integración escolar pues ya se había producido entre la clase política una nueva forma de ver a las personas con discapacidad, pasando de la segregación caritativa a la integración de pleno derecho.

Podemos decir que la integración escolar llega a España con unos años de retraso, en relación a países afines.

**Segunda.** La fuerza social que movió conciencias e impulsó la toma de decisiones políticas y legislativas a favor de la integración y de los derechos de los niños con discapacidad fue, principalmente, la de los **movimientos asociativos de padres**. Estos adoptaron posiciones de crecimiento pues aunque empezaron agrupándose para ayudarse, pronto se dieron cuenta de su fuerza para reclamar derechos, organizar respuestas a las necesidades y para plantearlas a las Administraciones. El punto de vista asistencial, para las personas con discapacidad, empezaba a perder su sentido.

El movimiento asociativo siempre estuvo dividido por tipos de discapacidades; se inició en España en los años 60, en los núcleos de población importantes y, en los 70, crecieron tanto que se empezaron a formar las primeras federaciones, lo cual no indica solo que el número de asociados creciera, sino que éstas, en bastantes casos, se fraccionaban para llevar a cabo sus objetivos particulares de crear servicios para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad, aunque no todas fueron capaces de ello.

El movimiento asociativo asumió la realización de centros y servicios que no existían por parte del Estado y fueron pioneros en crearlos, gestionarlos y dar la respuesta adecuada a las necesidades, lo que les llevó a enfrentarse, en bastantes ocasiones, a problemas económicos y a la incertidumbre sobre su continuidad. Algunas asociaciones asumieron el papel de empresas de servicios y los padres, en principio desinteresados, se convirtieron en gestores de dinero y de puestos de trabajo, aspecto que, en ocasiones, modificaba los idearios iniciales. Como consecuencia de que las asociaciones estaban respondiendo a las necesidades, se produjo un olvido de las reivindicaciones pues se estaban satisfaciendo las demandas y recibiendo subvenciones públicas que apaciguaban el sentido crítico y las hacía dependientes del Estado.

A pesar de sus luces y sombras, las asociaciones de padres de los años 70 y 80, alertaron a la sociedad, que caminaba hacia la democracia, para que no se olvidara de los derechos de las personas con discapacidad, hasta conseguir que el MEC se hiciera cargo de la educación normalizada, pues siempre consideraron, entre sus principios básicos, que sus hijos tenían posibilidades de ser educados y no solamente cuidados. Esta idea fue uno de los pilares que iba a cimentar la estructura que se empezaba a formar de una escuela para todos. Ya en los años 90, el movimiento asociativo, bastante consolidado, trata de mejorar el mundo de la discapacidad organizándose conjuntamente y en colaboración con las Administraciones públicas, lo que genera un cambio significativo al pasar de ser motores y reivindicadores a meros consumidores.

**Los movimientos asociativos** más significativos, a nivel nacional, que supusieron un acicate para el impulso de los derechos de las personas con discapacidad, fueron, sobre todo, los relacionados con la discapacidad intelectual y auditiva, entre ellos destacamos:

- ASPRONA, en el campo de la discapacidad intelectual que, entre 1959 y 1963, se extiende en toda España, y FEAPS que, ya en 1964, reunió a 20 asociaciones de discapacidad intelectual y a 170, a finales de los 70. En 1967, publicó el primer número de su boletín que se convertiría en el antecedente de la revista *Siglo Cero* y, a partir de 1972, empieza a dar a conocer a la sociedad el mundo de la discapacidad intelectual por lo que ponen en marcha campañas nacionales de información, crean la “Mutualidad de previsión social para ayuda a subnormales”, actúan ante los organismos públicos logrando medidas normativas y administrativas que permitieron poner en marcha diferentes servicios para las personas con discapacidad psíquica, etc.
- La “Federación Nacional de Asociaciones de Sordomudos” que, a partir de los 60, contaba con 50 asociaciones, y que, en 1975, celebró su primer Congreso Nacional y las federaciones de asociaciones



de carácter regional, como la de Andalucía, Cataluña y Levante.

- El “Patronato de Promoción y Asistencia a Sordos” (PROAS), de iniciativa privada, que impulsó, en estos años, un gran número de investigaciones y proyectos, como la edición de la revista PROAS, con un censo de, aproximadamente, 40.000 lectores o las campañas de sensibilización a la sociedad. PROAS en coordinación con el INEE, fue un motor impulsor para que la Administración educativa tuviera en cuenta al alumnado con discapacidad auditiva.

Un hito importante, de la década de los 90, es el nacimiento del CERMI, que aglutina a las principales organizaciones nacionales de personas con discapacidad (COCEMFE, FEAPS, CNSE, FIAPAS, ASPACE y ONCE), logrando la cohesión de todas ellas para abordar acciones conjuntas en el sector de la discapacidad. Esta coordinación fue difícil de conseguir debido al individualismo, las diferencias entre discapacidades y los diferentes objetivos de las asociaciones, por lo que, el CERMI se convirtió en una plataforma de representación, defensa y acción de los ciudadanos españoles con discapacidad para avanzar en el reconocimiento de sus derechos y alcanzar la plena ciudadanía en igualdad de derechos y oportunidades con el resto de componentes de la sociedad.

**Tercera.** Hubo **movimientos sociales** y profesionales que movilizaron y presionaron a la sociedad y a los partidos políticos para que se realizase un cambio sustancial, favorecedor de la integración escolar.

Entre los finales de los años 70 y comienzos de los 80, se vivieron momentos donde se manifestaba, a través de documentos, jornadas, manifiestos, etc., la enorme inquietud del profesorado y de los colectivos implicados en la escuela pública y democrática, entre los que cabe señalar:

- El que generó, en 1976, la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, de Madrid, con el documento “Una

alternativa democrática para la enseñanza” que fue uno de los textos más polémicos del país al proponer la asunción estatal de la enseñanza concebida como servicio público. Defendió una educación gratuita y para todos, basada en la utilidad social y en la integración escolar, en la que el alumnado, que padeciese alguna discapacidad, no fuera discriminado ni atendido de forma asistencial.

- Los *Movimientos de Renovación Pedagógica* que funcionaron por toda España, llevando, entre sus propuestas innovadoras, la de la integración escolar.
- Los Colegios de Doctores y Licenciados de Valencia, con su “Anteproyecto de principios del seminario, como contribución a una alternativa democrática para la enseñanza”.
- En Barcelona, la Federación de Asociaciones de Vecinos, la Federación Diocesana de Padres de Familia, la Institución “Rosa Sensat”, la Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal y el Colegio de Doctores y Licenciados, que hicieron públicos los documentos sobre la “Problemática de la Enseñanza”, la “Declaración de la X Escola d’Estiu”; etc.

**Los profesionales** de la educación especial no se quedaron al margen del movimiento asociativo, lo que demuestra la inquietud que despertaba el mundo de la discapacidad en el ámbito laboral. Constituyeron, en el proceso hacia la integración escolar, una aportación muy significativa ya que se basaron en planteamientos técnicos que demostraban que era posible trabajar con el alumnado con cualquier tipo de discapacidad. Las asociaciones significativas fueron:

- La *Asociación Española de Educadores de Sordos y de Trastornos de la Palabra y del Lenguaje Hablado y Escrito* (AEESS) que, a finales de los años 70, contaba con más de 600 profesionales. Celebraba, bianualmente, un Congreso Nacional y, con frecuencia, jornadas, simposios, actividades de intercambio de experiencias, etc.; editaba la revista *Estudios AEESS* y empezaba a tener contactos internacionales a través de las relaciones con asociaciones de otros países.

- La *Asociación Española de Profesores de Pedagogía Terapéutica*, creada por profesores del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y esparcida por toda España a lo largo de los años 70. Mantenía contactos con países de Europa y América Latina y fue reconocida por diferentes organizaciones internacionales. Destacaron por la organización de conferencias, jornadas y cursos; pero, su verdadero objetivo fue trasladar al Ministerio sus inquietudes profesionales y las de los padres. Tuvo una enorme importancia entre los profesores de pedagogía terapéutica que llegaron a participar en la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial. Hacia mediados de los años 70, participaban en programas de estudio e investigación, en torno a 3.500 profesores especialistas.
- La *Asociación Española para la Educación Especial* (AEDES), que agrupó a profesionales interesados en el desarrollo, educación, formación, promoción e integración social de las personas con discapacidad. Desde 1973, empezó a celebrar reuniones científicas anuales a las que asistían numerosas personas vinculadas al mundo educativo.

Son muchas las asociaciones que, posteriormente, han ido afianzando lo que las primeras reivindicaron, por lo que podríamos afirmar que el movimiento asociativo de este período, se singularizó por alcanzar los mayores logros para el mundo de la discapacidad a través de acciones, en principio solitarias y después coordinadas, ante las Administraciones públicas. Las asociaciones hicieron un gran trabajo para hacer visibles a las personas con discapacidad y evitar la exclusión educativa y social a la que habían estado sometidas; además, fueron un motor de cambio hacia la inclusión y hacia la consecución de una vida independiente.

**Cuarta.** Por todo el país se dieron **experiencias pedagógicas** de integración escolar de alumnado con discapacidad escolarizado en las aulas ordinarias; estas fueron los primeros esbozos de lo que, en unos años, sería una realidad irrevocable. De entre todas ellas, cabe destacar la

primera experiencia que se pone en funcionamiento en España y que tuvo proyección internacional: “Coeducación entre niños normales y deficientes”, realizada por el ICE de la Universidad Valladolid, entre 1970 y 1976 y aprobada por el INCIE y la UNESCO.

Este proyecto experimental tuvo un seguimiento exhaustivo y fue científicamente evaluado, por lo que sus resultados, junto a los de otras experiencias menos relevantes, permitieron publicar valoraciones sobre la integración del alumnado con discapacidad escolarizado en aulas ordinarias junto al resto de niños, que demostraban que esto era posible, que resultaba beneficioso para todos y que nadie sufría retrasos curriculares, ni copiaba conductas o comportamientos deficitarios, como decían los escépticos del momento.

Hubo otras experiencias de integración educativa por el país que, aunque no tuvieron la repercusión de la de coeducación, sirvieron de empuje social para buscar apoyos legales y autorizaciones especiales de la Administración para aplicarlas. Los resultados de estas experiencias fueron haciendo reflexionar y cambiar posiciones entre los responsables políticos y técnicos y contaron con el compromiso del profesorado y de la comunidad educativa, apoyo que fue más importante para alcanzar la integración, que toda la normativa legal desarrollada.

**Quinta.** El **campo científico y académico** va configurando un cuerpo ideológico a favor de la integración escolar de los alumnos con discapacidad en la escuela ordinaria. Los trabajos e investigaciones que se publican van en defensa de esta nueva manera de entender una escuela para todos. Es la línea de trabajo que se observa en las revistas profesionales, en los congresos y simposios, en los ICEs, etc. En los momentos previos a la integración, se producen en España una gran cantidad de actividades de este tipo, por ejemplo:

- “La conferencia nacional sobre integración del minusválido en la sociedad”, de 1972, con un nivel muy elevado de ponentes y de participación, lo que

indica la importancia que la sociedad estaba dando al tema.

- El “II Congreso internacional para la educación especial”, de 1974, al que acudieron profesores de muchos países lo que permitió a los profesores españoles analizar lo que se estaba haciendo fuera de nuestras fronteras.
- Los Congresos Nacionales de Psicología que, desde 1975, dedicaron ponencias a las dificultades del aprendizaje escolar, a las necesidades educativas especiales, al diagnóstico, etc. Curiosamente, en los Congresos Nacionales de Pedagogía de esos años no se trató ningún tema relacionado con la educación especial.
- La publicación del libro, en 1977, *El Derecho a ser hombres*, de Alfredo Fierro, en el que se defendía el derecho de los *subnormales* a ser considerados personas. Resultó de una trascendencia enorme, pues ayudó a entender los derechos de unas personas que, hasta ese momento, solo eran consideradas asistenciales.
- En 1981, se realizaron dos reuniones importantes, promovidas por organismos públicos, una, fue la “I Reunión de expertos y administradores de educación del área iberoamericana” en la que participaron diecinueve países tratando el tema de la discapacidad. Entre las recomendaciones que formularon, destaca la realización de convenios plurinacionales para investigar modalidades de integración escolar y la introducción de la educación especial como un área en los planes de estudio de formación del profesorado. La otra fue la “Conferencia mundial: acciones y estrategias para la educación, prevención e integración” en la que colaboraron UNESCO, OMS, FAO y UNICEF.

Además, se produjo un **crecimiento informativo especializado** que jugó un papel decisivo en la divulgación de experiencias pedagógicas y de investigaciones. Nacieron diferentes publicaciones directamente relacionadas con la educación especial y, otras que ya existían, influyeron, de forma positiva, en el conocimiento de la misma. Destacamos:

- La revista *Vida Escolar*, nacida en el seno del Ministerio de Educación Nacional que, a partir de 1975, publica interesantes artículos especializados relacionados con la educación especial y, a partir de 1983, los primeros monográficos sobre integración.
- *Siglo Cero*, que nace en 1967, y fue la primera revista científica que se difundió sobre la discapacidad intelectual en lengua española.
- *Cuadernos de Pedagogía*, cuyo primer número vio la luz en Barcelona, en septiembre de 1975 y abarcó aspectos relacionados con la educación especial, la psicología escolar, la innovación educativa, las experiencias renovadoras, etc.
- Otras publicaciones destacadas del momento fueron la *Revista Española de Pedagogía*, *Bordón*, *Revista de Educación*, *Infancia y Aprendizaje*, *Revista de Ciencias de la Educación*, *Educadores* de la FERE, *Minusval*, etc.

Todas ellas jugaron un papel transmisor favorable del nuevo pensamiento que, en torno a la integración escolar, se estaba generando entre el profesorado. Un valor destacable de estas publicaciones fue que no se cuestionaron los principios de integración escolar o de normalización, los tenían asumidos y siempre fueron, tanto en su línea editorial, como en sus artículos o monográficos, defensoras de los derechos de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales.

Se demuestra la importancia que adquiere el tema de la integración por el elevado número de investigaciones que financia el CIDE, entre 1982 y 1995, encaminadas, por un lado, hacia la elaboración de programas y técnicas de intervención, las discapacidades específicas y la formación del profesorado especialista y, por otro, hacia las consecuencias de la política de integración escolar.

Las actividades pedagógicas, científicas y divulgativas marcaron una línea de trabajo en el campo de la Pedagogía y de la Psicología que iría abriendo puertas hacia las posibilidades educativas de la integración escolar.



#### **D. Cuarto ámbito de la investigación: La experiencia de la integración escolar en la provincia de Valladolid**

**Primera. Valladolid, años antes de iniciar la integración escolar**, fue muy sensible a la atención a los niños con discapacidad, lo que se demuestra por:

- El compromiso de las órdenes religiosas con el mundo de la discapacidad que crean los primeros centros específicos importantes de la ciudad: “San Juan de Dios” y “Obra Social del Santuario”.
- La respuesta de los padres a la llamada de ASPRONA para sacar de sus casas a los de niños con discapacidad que nunca habían sido escolarizados. Estos empiezan a movilizarse hacia la normalización con diferentes intentos, como el que realizan, a partir de 1971, empezando a abrir aulas de educación especial en centros privados de la ciudad, que significaron un hito en España, pues desarrollaron un primer acercamiento de los centros ordinarios privados hacia la educación de los niños con discapacidad.
- La de algunos profesionales que demuestran un enorme interés por dar respuestas específicas a las dificultades de los chicos y montan diferentes experiencias entre las que destacamos el aula de logopedia de la Facultad de Medicina.

**Segunda.** El interés de Valladolid por la integración escolar se debió, en gran medida, al **papel impulsor y visionario de profesionales**, tales como el psicólogo, José Peinado Altable; el médico, Pedro Gómez Bosque; y, muy especialmente por sus vínculos con el mundo educativo, el maestro, Salustiano Rodríguez Vega. Todos, con su convencimiento, consiguieron que la ciudad fuera avanzada, tanto en la educación especial, como en la integración escolar.

Hubo otras personas comprometidas, con una militancia muy activa (política, sindical, asociativa, humanística, religiosa, etc.), con valores de ayuda y solidaridad y con una ética muy desarrollada hacia los derechos de las personas con



discapacidad, entre los que destacamos a Eudoxio de Anta, Miguel Ángel Verdugo, M<sup>a</sup> José Domínguez, Inés Monjas, Sixto Olivar, Mauricio Pardos o Arturo López, entre otros.

**Tercera.** Los factores que favorecieron el proceso de **integración escolar** en España también se vieron reflejados en Valladolid y, a lo largo de los años 70 y mitad de los 80, se dan diferentes situaciones y se producen diferentes movimientos innovadores que apuntan hacia la próxima integración escolar. Entre ellas destacan:

- La visión de los profesionales del centro específico provincial de educación especial de Boecillo, que empezaron a darse cuenta de que algunos de los alumnos que allí se escolarizaban podrían estar, perfectamente, en centros ordinarios, por lo que se movilizaron para poner en marcha experiencias de carácter integrador que fueron pioneras en España.
- La experiencia de “Coeducación”, de 1970 al 76, que tuvo repercusión internacional siendo citada por la UNESCO y considerando a Valladolid como ciudad puntera en los temas de educación especial.
- La del centro público de “XXV Años de Paz” de 1976 al 79, que se anticipó 10 años a la normativa de integración y 7 años a la propia LISMI.

**Cuarta.** Valladolid, desde el primer momento, fue una de las provincias que se acogió a la puesta en marcha de la **fase experimental** de la integración. En la etapa de la EGB, todos los cursos hubo centros que la solicitaron y llegaron a ser un número significativo. Pero el talante favorable que los centros de EGB habían mostrado hacia la incorporación a la integración no tuvo el mismo entusiasmo en la educación secundaria.

Además se comprueba que, a partir de 1990, se da un importante desorden legislativo y aparece una especie de dejadez hacia la integración, motivado por varias causas:

1. Quizá el MEC pensó que la integración ya estaba asumida y el gobierno, que empezaba a sufrir un cierto

desgaste político, tenía que poner todas sus fuerzas, en materia educativa, en sacar adelante la reforma de la LOGSE. La crisis económica y política hacen tambalear al PSOE que no sabe si, en 1992, logrará de nuevo gobernar y, en 1994, intenta, a través de las famosas 77 medidas, darle un impulso a la controvertida LOGSE y a la integración escolar.

2. Además, se juntaron dos hechos significativos, uno, que empezaba la integración en secundaria y otro, que, como consecuencia de la LOGSE, los chicos empezaban ésta con 12 años, lo que contribuyó a que cundiera un cierto caos, desánimo y sensación de impotencia por parte del profesorado de secundaria que no se sentía capaz de trabajar con niños tan pequeños y, encima, algunos con discapacidad.
3. En Valladolid, se anticipa la reforma propuesta en la LOGSE en todos los institutos de Valladolid, por lo que coinciden el comienzo de la integración en los institutos, en el curso 1992/93, y la anticipación de la reforma en la ESO, circunstancia que motivó la baja e incluso ausencia, algún curso, a la hora de solicitar la integración.

**Quinta.** Paralelamente al desarrollo de la fase experimental de integración, Valladolid es **pionera** pues pone en marcha diferentes convenios, experiencias y servicios que ni están establecidos en la normativa, ni existen en ninguna otra provincia. Por ejemplo:

- El Servicio de apoyo al alumnado con discapacidad auditiva (1984).
- El Convenio entre el MEC, la Junta Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid para la atención temprana y la integración (1986).
- El Servicio de apoyo a deficientes visuales (1986).
- El Servicio de apoyo a los problemas de conducta (1987).
- La integración de alumnos con discapacidad auditiva en educación secundaria en los institutos “Galileo”, “Ramón y Cajal” y “Politécnico” (1987).

- La atención a los niños de tres a seis años gravemente afectados (1988).
- Una de las primeras experiencias de España de escolarización combinada (1993).
- El aula multisensorial (1994).

**Sexta.** Valladolid fue punta de lanza en cuanto a su participación en los **programas de la Comunidad Económica Europea**, representando a España, desde 1988, y haciendo conocida en la Europa de la integración escolar, la experiencia que se llevaba en Valladolid. Lo que se demuestra cuantitativamente y teniendo en cuenta que, prácticamente, la mayoría de las provincias españolas no participaban. Dichas actividades fueron:

- La participación de la dirección provincial de educación en el programa HELIOS II, cuyo objetivo fue promover una plataforma de cooperación entre los estados miembros y estimular los intercambios en los ámbitos de la integración económica y social, la igualdad de oportunidades y la vida independiente de las personas con discapacidad.
- La participación en el Programa de la Comunidad Económica Europea, Helios III, con cuatro grupos de trabajo (Atención al alumnado con discapacidad motora, Nuevas Tecnologías como recurso para el alumnado con necesidades educativas especiales, Atención al alumnado con discapacidad visual y Educación de adultos) formados por profesorado implicado en diferentes campos.
- La realización en la ciudad de la Tercera Conferencia de la Comunidad Europea sobre *hándicap* y educación, titulada “Una vida escolar plena”.
- La participación en el programa específico “Iniciativas Comunitarias de Recursos Humanos”, denominado Proyecto HORIZON.

Como consecuencia de todos los intercambios que se produjeron entre el profesorado de los diferentes países participantes, en Valladolid se adquirió seguridad en el tipo de trabajo que se estaba haciendo, rebajando, en cierta medida, el

complejo de inferioridad nacional que se vivía, como consecuencia del retraso educativo en el que nos había mantenido tantos años de dictadura franquista.

**Séptima.** En Valladolid, ha existido, a todo lo largo del período que estudiamos, una enorme inquietud por el tema de la **formación del profesorado** en aspectos referidos a la educación y atención al alumnado con discapacidad.

Lo que se demuestra es que ya, en los años 60 en la Escuela Normal de Magisterio, se impartieron los primeros cursos de Pedagogía Terapéutica de la región, capitaneados por Peinado Altable; y, en los planes de formación del ICE de los años 70, se realizan cursos para profesores de educación especial, basados en técnicas directivas, pedagogía terapéutica, ambliopes, audición y lenguaje, perturbaciones neurológicas, psicomotricidad, musicoterapia, psicoterapia y logopedia. El hecho de que Peinado Altable dirigiera, en esos años, el ICE de Valladolid, demuestra la trascendencia, difusión e importancia que estos cursos tuvieron y la relevancia que se dio a la formación relacionada con el mundo de la educación especial. Esta línea continúa en la primera mitad de los años 80, en los que, Salustiano Rodríguez Vega es el responsable del Departamento de Orientación Educativa.

Pero además, existió en Valladolid, un enorme interés por la Logopedia y, en 1973, se celebra en la ciudad el “Primer curso intensivo de Foniatría y Logopedia” organizado por el Instituto Nacional de Previsión, la Jefatura Provincial de Servicios Sanitarios, la Dirección Provincial de Instituciones Sanitarias y ASPRONA.

Con la llegada al poder del gobierno socialista en 1982, empieza la decadencia de los ICE y el nacimiento, en 1984, de los Centros de Profesores que, desde su primer “Plan Provincial de Formación” ofertan una variada y extensa gama de cursos, seminarios y grupos de trabajo al profesorado especialista y a los tutores que integraban alumnado con necesidades educativas. El hecho de que en los CEP de Valladolid existieran, desde el principio, asesorías de

educación especial, favoreció el desarrollo de esta formación especializada en la ciudad.

La constante inquietud de los profesionales se comprueba, una vez más, en una iniciativa de formación anual, de carácter interinstitucional, que nace en 1987, y perdura hasta la actualidad, en la que un grupo de profesionales inquietos, respaldados por sus respectivas instituciones (INSERSO, Dirección Provincial de Educación, Ayuntamiento, ONCE, ASPRONA y Universidad de Valladolid), plantean, a través de un tema novedoso en el campo de la educación especial, unir y confrontar a todos los profesionales responsables de la intervención con las personas con discapacidad en el ámbito educativo y de servicios sociales. Este curso ha sido referente regional y modelo de colaboración para todos los profesionales que trabajan con las personas con discapacidad desde diferentes ámbitos.

**Octava.** Valladolid se sometió a las diferentes **evaluaciones** institucionales, por lo que a los centros, que habían iniciado la experiencia de integración en el curso 1985/86 y 86/87, se les consultó sobre su deseo de continuar o desvincularse del programa de integración escolar. Los resultados de las encuestas fueron que el 96,48% de los centros querían continuar con el programa de integración, lo que pone de manifiesto el enorme interés por la integración escolar.

Una evaluación muy relevante para la ciudad es la que realizan Benito Arias, Miguel Ángel Verdugo y Víctor Rubio, en la que evalúan la experiencia de integración en Valladolid, teniendo en cuenta sus repercusiones en los centros, profesorado, alumnado integrado y ordinario y en los padres. En ella, se evidenció que no existían perjuicios para ningún colectivo y, que los esfuerzos integradores, la formación especializada y el incremento de recursos debían continuar, para mejorar la aceptación social de los alumnos con discapacidad por parte de sus compañeros y para facilitar la transición de la escuela ordinaria a la vida adulta en sociedad.

Hubo más evaluaciones en la ciudad, que colateralmente tocaron la integración escolar, como la de Santiago Esteban Frades, que nos muestra lo que pensaban los colectivos que atendían al alumnado con necesidades especiales. Pone de manifiesto que el profesorado valoraba los apoyos y que los equipos directivos, con actitudes favorables hacia la integración, hacían que ésta fuera más fácil; también comprobaron que el MEC había dejado flecos sueltos y faltaba más formación al profesorado, más información sobre la evaluación de los alumnos con necesidades y sobre adaptaciones curriculares.

Todos estos trabajos de investigación pusieron de relieve que la integración escolar estaba siendo posible y no generaba grandes rechazos; que la formación especializada de los profesionales y las dotaciones de recursos humanos y materiales eran factores básicos para continuar con el desarrollo de la integración escolar y, que la integración social y curricular estaba siendo más fácil para las discapacidades sensoriales y motoras que para las intelectuales.

**Novena.** De las **personas encuestadas**, todas ellas implicadas, directamente, en la integración escolar desde diferentes ámbitos, a las que se preguntó sobre si la integración escolar hubiera sido posible con responsables políticos de carácter más conservador, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

La mayoría piensa que solo fue posible gracias a que en esos momentos gobernaba un partido progresista; algunas opiniones consideran que hubiera sido parecido cualquiera que hubiera sido la línea ideológica del gobierno, pues la variable “progresista” versus “conservador” no fue el motor principal que impulsó la integración escolar y una pequeña minoría opina que la integración escolar hubiera sido posible con un gobierno conservador.

Los argumentos que acreditan las diferentes afirmaciones, son los siguientes:

**La integración escolar fue posible pues gobernaba un partido progresista**

Sin el PSOE en el gobierno, se hubiera continuado con el subsistema de beneficencia y misericordia existente hasta entonces que interesaba a mucha gente que vivía de las subvenciones, por ejemplo, a los padres y madres, que se habían convertido en gestores de los centros específicos de educación especial, por la ausencia de un Estado que los asumiera y garantizara.

El gobierno del PSOE pudo llevar a cabo este proyecto pues nunca encontró oposición en los movimientos sociales para impulsar la integración, sino apoyo y respaldo.

La integración fue posible gracias al pensamiento progresista, incluso, frente a muchos profesionales y maestros que no la querían.

El partido socialista, cuando pone en marcha el proyecto de integración, tenía valores de compromiso con la población desfavorecida, empuje y ganas, pero estas decayeron después de los primeros años pues la integración dejó de ser rentable políticamente, dejó de vender; dejó de renovarse el compromiso con la población desfavorecida, lo que paró el esfuerzo de mantenimiento y de transformación hacia una escuela progresista.

En aquel momento coincidió la necesidad de atención a la discapacidad con la explosión socialista y, entre ambas, hubo sintonía.

La integración fue posible gracias al pensamiento progresista que imperaba en el postfranquismo, que se impuso a las resistencias de muchos profesionales, maestros y profesores de educación secundaria que no la querían, por rechazo político, por miedo a lo desconocido y por falta de formación, básicamente.

Hubo líderes pedagógicos y políticos locales progresistas que fueron capaces de poner en marcha lo que Maravall diseñaba desde Madrid.

Un gobierno conservador no hubiera tomado nunca la iniciativa necesaria para estimular la integración escolar.

Con un gobierno conservador no hubiera sido posible, pues cuando el PSOE perdió en el 96, vimos como el gobierno de ideología conservadora fue



negativo para la integración escolar ya que éste solo mantuvo la imagen aparente, pero sin hechos que ratificaran una verdadera apuesta por continuar activando la integración.

#### **La integración escolar hubiera sido posible con cualquier gobierno**

La integración se hubiera podido hacer con cualquier gobierno, hubiera ocurrido porque íbamos a la cola de Europa y teníamos que seguirla.

La integración escolar no tiene nada que ver con la ideología política, sino con la voluntad del profesorado que creyó en ella.

La integración escolar no fue solo el resultado de un partido político, en la transición hubo consenso para que la LISMI saliera adelante y esta dinámica, en lo relativo a la discapacidad, habría continuado igual.

Los políticos conocen poco del mundo de la discapacidad, guardan la imagen para ser políticamente correctos, pero no tienen una implicación de fondo, no hacen esfuerzos por las personas con discapacidad pues las minorías no son votos rentables.

La integración se hubiera podido hacer con otros gobiernos diferentes, pero hubiera sido mucho más difícil.

Cuando llegaron los socialistas al gobierno, ya había un terreno abonado para la integración, desde 1970, se habían ido haciendo cosas a favor de la misma (Plan Nacional de Educación Especial, LISMI, etc.), por eso cualquier gobierno habría continuado con ella.

#### **La integración escolar hubiera sido posible, también, con un gobierno conservador**

Si hubiera seguido gobernando la UCD, la integración, también, hubiera salido adelante porque era muy fuerte la influencia de los organismos internacionales, las experiencias integradoras de países de nuestro entorno cultural y europeo y las presiones que ejercían las asociaciones de padres y

de profesionales.

La integración escolar se hubiera llevado a cabo, también, con un partido conservador, pero de otra forma más caritativa y menos reconocedora de derechos.

Aunque hay variedad de opiniones, podemos afirmar que la mayoría está de acuerdo en señalar que, la integración escolar fue posible, sobre todo, gracias al empeño de un grupo político comprometido con un proyecto social, fuertemente apoyado por los movimientos asociativos, el profesorado sensible al tema, el empuje de los líderes pedagógicos y la influencia de los países avanzados de nuestro entorno; aunque esto no es taxativo, pues no se puede asegurar qué hubiera pasado si el curso se la historia hubiera seguido otros derroteros políticos.

## **REFLEXIONES FINALES: HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Después de unos años dedicados a este trabajo de investigación, queremos recoger unas reflexiones finales señalando hacia dónde debería caminar el proceso de normalización de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad.

1ª. Consideramos que el sistema educativo español debería seguir las corrientes de lo que en la comunidad internacional se entiende por escuelas inclusivas<sup>849</sup>, con lo cual se produciría un verdadero avance y un cambio sustancial al tener, como objetivo prioritario, el proceso educativo y no los resultados escolares.

Deberíamos tener ya escuelas inclusivas que comprendieran, antes de escolarizar al alumnado que,

---

<sup>849</sup> O'Hanlon (1993), López Melero (1995, 1996), Stainback y Stainback (2001), Ainscow (2001), Echeita (2006 y 2009), Moraña Díez (2008), Verdugo Alonso (2009), etc.

obviamente, los alumnos son todos diferentes. Esta idea, completamente asumida, no les llevaría a procesos de homogeneización de grupos, ni de segregación de alumnos en clases especiales, etc. Estas escuelas, si de verdad fueran inclusivas, deberían entender que cada alumno tiene una capacidad de aprendizaje diferente y que no importa su diagnóstico, tipología, categoría o clasificación. Las escuelas inclusivas deberían creer en su poder de transformar la sociedad hacia la justicia y la igualdad.

2ª. El principio de inclusión educativa ha sido introducido en la legislación educativa española en la LOE, pero consideramos necesario avanzar en la idea de inclusión educativa, ya que ésta no está clara entre el profesorado, ni entre los equipos directivos y, lo que es más grave, entre los responsables directos de la Administración educativa, por lo que para avanzar en este principio, sería necesario:

- Realizar sólidos procesos de formación para la comunidad educativa en la filosofía de la inclusión educativa.
- Establecer mecanismos de evaluación que permitieran comprobar la competencia profesional del profesorado.
- Lograr el apoyo real de las Administraciones educativas generando la legislación pertinente y permitiendo estructuras organizativas, dentro de la propia Administración, dedicadas a la difusión y el apoyo de la educación de los niños y jóvenes con discapacidad.
- Conseguir un mayor nivel de autonomía y flexibilidad para los centros escolares que les permitiera establecer el principio de inclusión educativa como eje fundamental de su propuesta, lo que implicaría realizar cambios organizativos y metodológicos significativos.
- Potenciar la figura de los líderes pedagógicos que, como *mirlos blancos*, podrían llegar a toda la comunidad educativa con sus planteamientos inclusivos.
- Contar con los recursos suficientes, tanto humanos como materiales, que facilitasen que, el proceso de

integración educativa iniciado hace ya prácticamente 30 años, siga avanzando hacia la inclusión educativa.

3ª. La Administración debería plantearse qué es lo que ocurre en el paso de la educación primaria a la secundaria. ¿Por qué bastantes alumnos que han estado integrados toda la primaria, cuando llegan a secundaria son derivados a los centros específicos de educación especial?, ¿por qué se mantiene un modelo de enseñanza en secundaria que no permite que continúen los alumnos integrados?

4ª Se debería paliar el desequilibrio que existe en la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas entre los centros públicos y los concertados, ya que siguen siendo mayoría los que se escolarizan en los centros públicos.

Tal situación, no solo se da en los momentos actuales, sino que se remonta al pasado desde el comienzo de la integración. La LOE, lo quiso paliar, prueba de ello es el contenido del título II dedicado a “La equidad en la educación” y el capítulo III, a “La escolarización en centros públicos y privados concertados”, en el que se señala que se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Para poder avanzar en esta distribución equilibrada de alumnos con discapacidad en todos los centros, sería imprescindible que los centros concertados contasen con el personal de apoyo necesario (PT, AL, orientadores, fisioterapeutas, cuidadores, etc.) para que ningún alumno con necesidades educativas dejase de acudir a estos centros por falta de apoyos y recursos.

5ª. La historia nos demuestra que, en algunos casos, no se producen avances lineales permanentemente, sino que, en ocasiones, lo que se produce es un proceso pendular. Este es el que muchos de los profesionales de la educación especial a quienes hemos ido viendo para realizar este trabajo, están detectando: se está dando una involución de la integración, no solo no se avanza hacia la inclusión educativa, sino que no se

están dando cambios en el sistema educativo, ni de tipo curricular, ni de medidas de equidad. Hay un aire de retroceso, especialmente apoyado en las políticas educativas de recorte y de ideología competitiva.

6ª Sería sustancialmente beneficioso para el sistema educativo, en general, y para la atención a la diversidad del alumnado, en particular, hacer un pacto por la educación entre todos los partidos políticos. En el área de la educación especial esto no es, especialmente, complicado si se desea contemplar de verdad los derechos de todos los alumnos y no quedarse, únicamente, en lo políticamente correcto que implica solo el acuerdo de medidas tibias y superficiales para salvar las apariencias.

En este país, si bien no se ha logrado un pacto entre los dos principales partidos políticos, a favor de una ley de educación, sin embargo, en la educación especial se ha mantenido un acuerdo tácito de mínimos incuestionables. Hay un cierto nivel de consenso que, a nivel de las leyes educativas, se ha venido dando por parte de los dos partidos mayoritarios que, aunque con discrepancias, han mantenido la tendencia global, a favor de la igualdad de derechos y de la integración. Ni la LOCE, del Partido Popular, ni la LOE, del Partido Socialista, introdujeron cambios en la filosofía de fondo de la integración; aunque la LOCE intentó diversificar los itinerarios formativos antes de finalizar la edad de escolarización obligatoria para conseguir la máxima cualificación, idea que parece que retoma la LOMCE y la LOE amplió y anticipó la respuesta educativa diversificada para el alumnado de secundaria.

## **PROPUESTAS PARA NUEVAS INVESTIGACIONES**

A lo largo de este trabajo hemos ido detectando aspectos poco conocidos e importantes de la integración escolar y de la educación especial que, a modo de sugerencia, dejamos aquí plasmados por si son de utilidad para otros investigadores.

Hemos podido comprobar que la integración escolar empezó a decaer en dos momentos puntuales, uno, al empezar ésta en la educación secundaria y, otro, cuando empezó el proceso de generalización de la misma. Hemos visto como un proyecto de esta magnitud, que debería haber estado en continua incentivación, fue dejado, por parte de la Administración, a un desarrollo rutinario. A partir de la generalización de la integración escolar se observa, además, una enorme ausencia de iniciativas específicas e innovadoras por parte de las Administraciones. ¿Cuáles son las causas de esta ausencia de iniciativas?. Esta idea podría ser investigada para conocer cuáles fueron las variables que hicieron abandonar la integración escolar.

La Administración, después de las primeras evaluaciones institucionales del programa de integración escolar, no volvió a realizar estudios para conocer la evolución de la situación en las aulas, ni hasta qué niveles accedían los alumnos, ni su nivel de empleo o de normalización, ni la efectividad de las medidas educativas que ha puesto en marcha la integración escolar, etc.

Tampoco se han realizado investigaciones oficiales del tema, lo que indica que se perdió el interés por conocer resultados o, lo que es aún peor, que las Administraciones no quieren conocer los resultados de lo que está pasando. Este punto también podría ser investigado para conocer cuáles son las causas por las que no se hicieron evaluaciones, ni investigaciones oficiales de los resultados de la integración escolar, especialmente, en la educación secundaria, que nunca se evaluó institucionalmente. Sería de mucho interés conocer, de forma cíclica, qué es lo que está ocurriendo en este campo de la integración escolar y la inclusión educativa.

Como hemos visto, la inclusión escolar responde a una filosofía desconocida por la comunidad educativa. Consideramos que podría ser muy interesante conocer el nivel real de conocimientos de los profesionales, analizar las causas de esta ausencia de conocimiento y qué elementos esenciales están faltando para facilitar la inclusión educativa.

El Estado de las autonomías ha hecho que el devenir de cada una de ellas sea diferente, por eso sería necesario

realizar un estudio comparativo de todas ellas, en lo que respecta a la detección de problemas y soluciones encontradas desde cada comunidad autónoma, el abordaje de las buenas prácticas, los diferentes métodos de divulgación de materiales, la formación del profesorado, etc.

En suma, son muchos los temas e investigaciones que se pueden abordar sobre el campo de la integración y la inclusión educativa, que permitirían avanzar en este ámbito y apostar para que la igualdad y equidad se instauren, definitivamente, en nuestro sistema educativo. Esta ha sido la meta que ha presidido este trabajo de investigación: que tal utopía llegue a ser una realidad.



*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## ***Referencias***

---

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995).  
Su implementación en la provincia de Valladolid.*

**BIBLIOGRAFÍA**

- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, Vol. 30 (1), 181, 37-48.
- Ainscow, M. (2000). *The next step for Special Education. Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. y Miles S. (2005). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En Giné, C. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori
- Aguilera, M. J., Álvarez, K., Babío, M., Coll, C., Echeita, G., Galán, M., Marchesi, A., Martín, E. y Martínez-Árias R. (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. MEC/CIDE.
- Aguirre, S. (1995). *Entrevistas y cuestionarios*. Barcelona: Marcombo.
- Aguado Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial, Fundación ONCE.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

- Alcaraz Lledó, M<sup>a</sup> J. (1972). *La información profesional de los minusválidos*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Alía, F. (2005). *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la historia*. Madrid: Síntesis.
- Amezcuca, M. (2000). El Trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante. *Index Enferm.* 9 (30), 30-35.
- Ammerman, R. T., (1997). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. *Siglo Cero*, 170, 5-21.
- Anna, L. de (1998). *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Milán: Guerini.
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Anta Peláez, E. de, Tejedor Pérez, G., Guerrero Tejedor, F. (1989). *Conocimiento de la situación actual y perspectivas de futuro en la educación especial*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Arencibia, S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Arias, B., Verdugo, M. A. y Rubio, V. J. (1995). *Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid (Programa HELIOS)*. MEC/CIDE.
- Armstrong, F. Armstrong, D. y Barton, D. (2000). *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Studies*. London: David Fulton.
- Arnáiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R. (1995). *10 Años de Integración en España: Análisis de la Realidad y Perspectivas de Futuro: Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial (A.E.D.E.S.)*. Murcia: Universidad.

- Arnaiz, P. (1997a). *Integración segregación e inclusión*. En P. Arnaiz y R. De Haro (Coord.), 10 años de integración en España (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P. (1997b). *Innovación y diversidad; hacia nuevas propuestas didácticas*. En J. A. Torres González; M. Román Rayo y E. Rueda López (Coords.), La innovación de la Educación Especial (pp. 333-358). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P. y Haro, R. de (1997). *Educación intercultural y atención a la diversidad*. En F. Salinas y E. Moreno (Coords), Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa. Granada: Fundación, Educación y Futuro.
- Arnaiz, P. y Haro, R. de (1999). *Escuelas inclusivas y diversidad*. En Actas del Seminario Internacional Políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio. (pp. 173-184). Málaga: Grupo de Investigación HUM.
- Arnaiz, P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A. Sánchez Palomino *et al.* (Ed.), Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI (pp. 61-105). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz Sánchez P., Garrido Gil, C. F. y de Haro Rodríguez, R. (1999). *El retraso mental: distintos modelos explicativos*. En P. Arnaiz, C. Guerrero (Eds.), Discapacidad psíquica: formación y empleo. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2000). *Educar en y para la diversidad*. En Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnología y Necesidades educativas especiales: Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas. (Pps. 29-37). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., Martínez, R., López, L. (2000): Atención a la diversidad en contextos inclusivos. *Políbea*, 55, 35-38.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Arnaiz, P. y Soto, G. (2003). Special Education in Spain at the beginning of the 21st century: the challenge to educate in an unequal and multicultural society. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 375-388.

Aróstegui, J. (2001): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

Ávila Cañadas, M. y Calatayud Salom, M. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias. Madrid: MEC.

Bank-Mikelsen (1975): El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.

Bardeau, J. M. (1978): *Minusvalía e inadaptación*. Madrid: SEREM.

Baker, E. T., Wang, M. C., Walberg, H. (1995): The effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership*, 52 (4), 33-35.

Berzal de la Rosa, E. (2009a): *Vallisoletanos contra Franco*. Valladolid: Ateneo de Valladolid.

Berzal de la Rosa, E., (2009b). La oposición democrática en el franquismo en Castilla y León. En Redero San Román *Castilla y León en la Historia Contemporánea*. Universidad de Salamanca. Colección: AQ (Aquilafuerte).

Berzal de la Rosa, E. (2010): *Historia del centro San Juan de Dios en Valladolid*. Valladolid: Centro San Juan de Dios.

Best, J. W. (1983): *¿Cómo investigar en educación?* Madrid: Morata.

Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 337-353.



- Blandez, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Zaragoza: INDE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.) (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En Verdugo Alonso y Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. (Pps. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Boronat Mundina J. (1996). *Medios de comunicación y educación: análisis de contenido de la prensa educativa*. Madrid: UNED.
- Bozal, V. (1977). *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid: Centropress.
- Bradfield, H. R., Brown, J., Kaplan, P., Richert, E. y Stannard, R. (1973): The special child in the regular classroom. *Exceptional Children*, 39, 384-390.
- Braudel, F. (1974). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bueno, J. J., Núñez, T. e Iglesias, A. (Eds.) (2001). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. La Coruña: Universidade de A Coruña.
- Bunge, M., (1994). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Cabada, J. M. (1988). *Interdisciplinariedad en la organización de la respuesta educativa*. En Seminario sobre Integración (Debate para la Reforma Educativa, abril 1988). Madrid: MEC.
- Calero, M. D. (1989). Análisis bibliométrico de las técnicas de evaluación del potencial de aprendizaje. *Estudios de psicología*, 38, 81-88.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

- Campoy Cervera, I. (2004). *Los derechos de las personas con discapacidad: Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Canevaro, A. y Gaudreau, J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- Carta, J. J. y Greenwood, Ch. R. (1987). Process-product Analysis: An approach for studying critical variables in early intervention. *The Division for Early Childhood*, 12 (1), 85-91.
- Cardoso Ciro F. S. (1981). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Grijalbo: Barcelona.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), 257-268.
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Archidona (Málaga): Aljibe.
- Cartwright, D. P. (1978). *Análisis del Material Cualitativo*. En Festinger y Katz (Eds), *Los Métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Casado Pérez, D. (1990). *En busca de una sistemática para la discapacidad*. En SIIS (Ed), *Discapacidad e información*. (Pps. 97-124). Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, serie "Documentos" nº 14/90.
- Casado Pérez, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona: INTRESS.
- Casado Pérez, D. (2003): *Servicios sociales de la Seguridad Social: aspectos institucionales. Alternativas*. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 19-34.
- Casado Pérez, D. (2006). Respuestas a la dependencia funcional y agentes. *Revista Española del Tercer Sector*, 3, 15-47

- Casanova, M<sup>a</sup>. A. (1979). *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya 2.
- Casanova, M<sup>a</sup>. A. y Rodríguez, H. J. (Coords.) (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M<sup>a</sup>. (2011). *De la educación especial a la inclusión educativa*. En Participación Educativa. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes. Madrid: Consejo Escolar del Estado, nº 18.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1988a). *Investigación cualitativa*. Madrid: MEC.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1988b). *La integración en el ciclo medio*. Madrid: MEC.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1988c). *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1989a). *Adaptaciones Curriculares y Organización Escolar*. Madrid: MEC.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1989b). *Evaluación del programa de integración escolar*. Madrid: MEC.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1991). *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo superior de EGB*. Madrid: MEC.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

CIDE (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: MEC.

CIDE (2002). *El sistema educativo español*. Madrid: MEC.

Clark, C., Dyson, A. y Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.

Cline, R. (1981). Principals attitudes and knowledge about handicapped children. *Exceptional Children*, 48, 172-174.

Cohén L. y Manion L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colom, A. y Domínguez, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.

Comisión Europea (1996). *HELIOS II. Guía europea de buena práctica. Hacia la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas*. Bruselas: Europa Social.

Comisión Interagencial (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial) para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia de Jomtiem*. USA: UNICEF.

Consejo de Europa (1992). *Una política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía*. Madrid: Ediciones Consejo de Europa.

CEE-HELIOS (1988). *Comisión de las Comunidades Europeas. Programa Helios para las personas minusválidas*. Bruselas: CEE.

Comunidades Europeas (1987). Recomendación de las Comunidades Europeas sobre el empleo de los minusválidos. *Cuadernos de Acción Social*, 7, 59-64.

Consejo de Europa (1992). *Una política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

- Corbett, J. y Norwich, B. (1997). Special Needs and Clients Rights: the changing social and political context of special educational research. *British Journal of Special Education*, 23 (3), 378-389.
- Cooper, L., Johnson, D. W., Johnson, R., y Wilderson, F. (1980). Effects of cooperative, competitive and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers. *Journal of Social Psychology*, 11 (1), 243-252.
- Cordero, C. (1987). *Introducción al trabajo de investigación histórico: conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- Cuomo, N. (1993). *La integración: mentalidad y competencias*. En López Melero y Guerrero López (Eds.), *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- Checa Benito, F. J. y Ato García, M. (1995). Relaciones socioafectivas de alumnos ciegos y con baja visión en aulas ordinarias: estudio sociométrico. *Integración*, 18, 15-27.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO. Santillana.
- De Miguel, M. (1986). Líneas de investigación en educación especial. En Molina, S. *Enciclopedia temática de educación especial*. Madrid: CEPE. Pp 62-86.
- Denzin N. K. (1989). *Strategies of multiple triangulation. The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- Departamento de Educación y Cultura. Gobierno Vasco (1983). *Plan de educación especial para el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Departamento de Educación Universidades e Investigación (1989). *Una Escuela Comprensiva e Integradora*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Royo García, P. (1994). Niños con dificultades para ver. En Participación Educativa. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes. Madrid: Consejo Escolar del Estado, nº 18.
- Díaz Arnal, I. (1969). *Educación Especial*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- Díaz Velázquez, E. (2008). El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. Un análisis crítico. *Intersticios. Revista de Sociología del Pensamiento Crítico*, 2 (2), 32-39.
- Díez Hochleitner, R., (1992). La Reforma Educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica. *Revista de Educación*. Número Extraordinario: La Ley General de Educación veinte años después. Pp. 261-278.
- Duverger, M., (1962). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel.
- Dueñas Buey, M. L. (1990). Revisión de investigaciones sobre integración escolar: principales resultados y orientaciones. *Revista de Educación*, 291, 291-301.
- Dyson, A. (1998). *Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive School"*. Paper presented to the Pacific Coast Research Conference, San Diego, California, 5-8 February.
- Echeita Sarrionandía, G. (1981). El programa de integración del MEC. En *Cuadernos de Pedagogía*, 191, pp. 72-75.
- Echeita Sarrionandía, G. y Verdugo Alonso, M. A. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca INICO.
- Echeita Sarrionandía, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18, consultado el 06/05/10.

- Echeita, G.; Simón, C.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I. y González, F. (2009) Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnáiz, P., Hurtado, M<sup>a</sup>. D. y Soto, F. J. (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita Sarrionandía, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar! En *Participación Educativa*. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes. Madrid: Consejo Escolar del Estado, 18.
- Echeita G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación Inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. Monográfico Participación y colaboración en los procesos de inclusión educativa de Aula. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Eco, U. (1983). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Egido, I. (2000). *Política educativa y autonomía escolar. Una investigación sobre modelos europeos*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM.
- Egido, I. (2005). *Transforming Education. The Spanish Experience*. New York: Nova Science.
- Egido, I. y Hernández, C. (1993). La educación en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 7-29.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, N. R. (1981). *Investigación en retraso mental. Panorama internacional*. San Sebastián: SIIS. Vol. 1.



*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

- Ellis, N. R. (1983). *Investigación en retraso mental. Panorama internacional*. San Sebastián: SIIIS. Vol. 3.
- Elser, R. (1959). The social position of hearing handicapped children in the regular grades. *Exceptional Children*, 25, 305-309.
- Embid, J. A. (Coord.) (2000). *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI: consideraciones jurídicas*. Madrid: Tecnos.
- Equipo Evaluador del Programa de Integración Escolar (EPI) (1987). Informe sobre la evaluación del proceso de integración; marco general, hipótesis y fases del proyecto. *Revista de Educación*. N° extraordinario, 7-44.
- Epps, S. y Tindal, G. (1987). The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps: Placement options and instructional programming. In Wang, M. C. Reynolds y Wlaberg H. J. (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*. Vol. 1. Oxford: Pergamon.
- Erickson, F. y Gutiérrez, J. K. (2002). Culture, rigor and science in educational research. *Educational Researcher*, 31 (8), 21-24.
- Escolano Benito, A. (1984). *Historia de la Educación I, de la Antigüedad a la Ilustración*. Madrid: Anaya.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas Educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Espejo, B. (Coord.) (2001). *Políticas educativas para el nuevo siglo*. Salamanca: Hespérides.
- Espinosa, A. (1995). *Iguals, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre*. Madrid: Popular.
- Espinosa Moro, Ch. (Coord.) (2012). *Versiones ASPRONA 50. ASPRONA 50 Años 1962/2012*. Valladolid: ASPRONA.
- Esteban Frades, S. (2010). Los últimos 40 años de la inspección educativa en España. *Avances en supervisión educativa*, 12.

- Esteban Frades, S. (2013). Revisión de las políticas y prácticas de cambio en la España de las autonomías. *Avances en supervisión educativa*, 18.
- Etxeberria, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
- Faro, B., Vilageliu, M. (2000). *Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes. CEIP Dr. Fortià Solà (Torelló, Barcelona). 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS.
- FEAPS (2000). *Atención de día para personas con retraso mental: orientaciones para la calidad. Manuales de buena práctica FEAPS*. Madrid: FEAPS.
- Febvre, L. (1974). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Ballesteros, R. (1983). *Valoración de programas*. En Fernández Ballesteros (Dir.), *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Batanero J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Batanero, J. M. (2003). *Cómo construir un currículum para "todos" los alumnos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Castillo, A. (2001). *Fundamentos psicopedagógicos de educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001). *Escuela pública: democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila.
- Fernández Miranda, A. (1988). *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución Española*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández Santamaría, R. (2011). El camino hacia la integración. En *Participación Educativa*. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes. Madrid: Consejo Escolar del Estado, 18.

- Fierro, A. (1977). *El derecho a ser hombres*. Madrid: Sedmay.
- Fierro, A. (1988). *La persona con retraso mental*. Madrid: MEC. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Fierro, A. (1999). Los alumnos con retraso mental. En Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza editorial.
- Fraser, W. I. (1990). *Temas clave en investigación del retraso mental*. Madrid: SIIS.
- Fortes, A. (1987). La formación del profesorado en la panorámica de la Educación Especial en España. *Siglo Cero*, 110.
- Fulcher, G. (1998). Entre la normalización y la utopía. En Barton (Ed.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 125-138). Madrid: Morata.
- Garanto, J. y Amorós, P. (1987). La formación del profesorado en Educación Especial. *Siglo Cero*, 110.
- García Álvarez, A. (2004). *La psicopedagogía en Castilla y León: 1970/1992*. Tesis Doctoral. Vol. I y II. Universidad de Salamanca. España.
- García, J. N. Y Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con dificultades especiales. *Infancia y Aprendizaje* 30, 51-68
- García García, E. (1986). Integración escolar y formación del profesorado. *Siglo Cero*, 105.
- García García, E. (1987). *La Integración Escolar. Aspectos Psicosociológicos*. Tomos I y II. Madrid: UNED.
- García Pastor, C. (1990). Integración: Implicaciones para la intervención educativa. Intervención en educación especial. En *Actas de las V Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 47-67). Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.

- García Pastor, C. y García Jiménez, E. (1991). Situación de alumnos con déficits visuales en las clases integradas. *Integración*, 5.
- García Pastor, C. (coord.) (1992). *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: EUB.
- García Pastor, C. y García Jiménez, E. (1994). Teachers perspectives on integration of visually impaired children. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1.
- García Pastor, C. (1999): Diversidad e inclusión. En A. Sánchez *et al.* (Coords.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI* (pp. 11-29). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- García Sánchez, E. (2011). *Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982/1992). Tres experiencias de metaevaluación*. Madrid: INAP.
- Gelb, S. A., y Mizokawa, D. T. (1986). Special education and social structure: The commonality of "exceptionality." *American Educational Research Journal*, 23, pp. 542-557.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya/2.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores. *Revista de Educación*, 284, pp. 245-270.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (Eds.) (2001). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- González Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas en España. En *Participación Educativa*. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes. Madrid: Consejo Escolar del Estado, 18.
- González Pérez, T. (2009). Itinerario de la educación especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En Berruezo y Conejero. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial del siglo XIX hasta nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Vol. I, pp. 249-260. Pamplona: Iruñea.
- González Quirós, J. L. et al. (2001). *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- González, M. (1989). Usos de la clasificación internacional de deficiencias discapacidades y minusvalías (CIDDM). En INSERSO. *Perspectivas de Rehabilitación Internacional*. Madrid: Ministerio de Servicios Sociales.
- Grañeras Pastrana, M., Lamela Frías, R., Segalerva Cazorla, A., Vázquez Aguilar, E., Gordo López, J.L., Molinuevo Santos, J. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en Educación en España*. Madrid: CIDE
- Grau Rubio, C. (1994). *Educación especial. Integración escolar y necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro
- Grau Rubio, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro
- Hammerley, M. y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Harasymiw, W. J. y Horne, M. D. (1974). Integration of handicapped children: its effect n teacher attitudes. *Education*, 96, pp. 153-158.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting Special Needs in Ordinary Schools*. Londres: Cassel.

- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Hernández Díaz, J. M<sup>a</sup>. y Escolano Benito, A. (1990). *Cien años de Escuela en España*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Hernández Díaz, J. M<sup>a</sup>. (Ed.) (2010). *Cien años de pedagogía en España*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Hernández Díaz, J. M<sup>a</sup>. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. 18, pp. 81-105.
- Hopkins, D. (1987). Hacia una mejora de la validez de la "investigación en la acción (I-A)". *Revista de innovación e investigación educativa*, 3, pp. 61-84.
- Huerta Ibarra, J. (1983). *Fines, metas y objetivos*. Méjico: Trillas.
- Illán, N. y Arnais, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En Illán, N. (Coord.). *Didáctica y Organización en educación especial*. Archidona: Aljibe.
- Illán, N. y Lozano J. (2001): La integración social y escolar: Teoría y práctica. En Salvador F. (Dir): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Pp. 105-122. Aljibe: Málaga.
- Instituto Nacional de Servicios Sociales (1982). *Carta para los años 80. Proclamada por Rehabilitación Internacional*. Madrid: INSERSO.
- Íñiguez, L. (Ed.) (2003). *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.
- Jiménez, F. y Vilà Suñè, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

- Jimenez Lara, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes. En De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L. C. (dirs.) (2007). *Tratado sobre Discapacidad*. Pamplona: Aranzadi.
- Jiménez Lara, A. y Huete García, A. (2010). Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos. *Política y Sociedad*. Vol. 47 (1), pp. 137-152.
- Johnson, R., Rynders, J., Johnson, D. W., Schmidt, B. y Haider, S. (1979). Producing positive interaction between handicapped and nonhandicapped teenagers through cooperative goal structuring: Implications for mainstreaming. *American Educational Research Journal*, 16, pp.161-168.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Larrivéé, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13 (3), pp. 315-324.
- Lázaro Flores, E. (1980). *La integración de los subnormales en el sistema educativo español*. Documento. Ed/EPP/C.84. UNESCO.
- Lázaro Flores, E. (1992). La reforma del setenta, vivida y vista por un profesional de la administración. *Revista de Educación*, número extraordinario La Ley General de Educación veinte años después, pp. 279-289.
- Lázaro, L. M. (Ed.) (2001). *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- León Simón, Milagros (2011). *Actuaciones educativas en Instituciones Hospitalarias de Castilla y León: 1985/2010*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.



- Lindon, J. (2009). *La igualdad de oportunidades en la práctica escolar*. Madrid: La Muralla.
- López Melero, M. (1990). *La integración escolar: otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía.
- López Melero, M. (1995a): *Diversidad y Cultura: En busca de los paradigmas perdidos*. XXII Reunión Científica Anual de AEDES. Murcia: Universidad de Murcia.
- López Melero, M. (1995b): Diversidad y Cultura: una escuela sin exclusiones. *Kirikiki*, 38, pp. 26-38.
- López Melero, M. (1996): La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Pp. 16-24. Barcelona: Dpto. De Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma Barcelona.
- López Melero, M. (2000): Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En VV.AA. *Alas para volar. I Congreso Internacional de necesidades educativas especiales*. Granada: Ediciones Adhara.
- López Risco M. y Rodríguez Tejada, R. M<sup>a</sup>. (2002). *Educación y necesidades especiales; atención a la diversidad. Una aproximación a la Educación Especial en Extremadura: del siglo XX al siglo XXI*. En [www.sid.usal.es](http://www.sid.usal.es). Consultado 12 agosto 2012.
- López Risco, M. y Moreno Gorrón, R. (2004). Reflexiones sobre la Declaración de Salamanca y la atención a las Necesidades Educativas Especiales en la Comunidad Autónoma de Extremadura. En Echeita y Verdugo (Coords.). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO Universidad de Salamanca.
- López Torrijo, M. (1995). *Textos para una Historia de la Educación Especial*. Valencia: Departamento de Educación Comparada de la Universidad de Valencia.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

- López Yepes, J. (1995). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Síntesis.
- Lledó Carreres, A. (2008). *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación Inclusiva*. Barcelona: edebé.
- Lluch X. y Salinas, J. A. (1997). Del proyecto educativo al aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, pp. 54-60.
- Malouf, D. B. y Schiller, E. P. (1995). Practice and research in special Education. *Exceptional Children*. 61 (5), pp. 414-424.
- Maravall, J. M<sup>a</sup> (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación III. Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). La evaluación de la integración. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación III. Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Vol. II. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2000a). Perspectivas futuras de la educación especial. VV.AA. (2000). *Alas para volar. I Congreso Internacional de necesidades educativas especiales*. Pp. 21. Granada: Ediciones Adhara.
- Marchesi, A. (2000b): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la*

*Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del menor de la Comunidad de Madrid. Consultado el 20/12/12.

Martínez Escribano, P. (1993). ¿Cómo se clasifican las minusvalías? *Minusval*, 85, pp. 95-97.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Méjico: Trillas.

Martino, L., y Johnson, D. W. (1979). Effects of cooperative versus individualistic instruction on interaction between normal progress and learning-disabled students. *Journal of Social Psychology*, 107, pp. 177- 183.

Mayor Sánchez, J. (Dtor.) (1988). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

McCauley, R. W., Moris, P. S. y Cooper J. K. (1978). The placement of handicapped children by Canadian Public School Personal. *Education and Training of de Mentally Retarded*, 13 (4), pp.375-379.

MEC (1966). *Informe sobre la educación nacional española en 1965/66*. Madrid: MEC

MEC (1975). *Investigaciones educativas de la red INCIE-ICEs: Tres primeros planes nacionales: cursos 1970/71, 1971/72, 1972/73*. Madrid: MEC.

MEC-INCIE (1979). *Investigaciones educativas de la red INCIE-ICEs 1974/78*. Madrid: MEC.

MEC (1982-90). *Historia de la educación en España*. 5 vols. Madrid: MEC.

MEC-INEE (1983a). *Diseño Curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual*. Tomos 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Madrid: MEC.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

MEC-INEE (1983b). *Documento Base del Diseño Curricular para la elaboración del Programas de Desarrollo Individual*. Madrid: MEC.

MEC (1983c). *Educación Especial. Curso 1982/83. Análisis de los datos nacionales*. Madrid: MEC.

MEC (1985). *Educación Especial. Curso 1983/84. Análisis de los datos nacionales*. Madrid: MEC.

MEC (1986a). *Todos iguales, todos diferentes. La integración escolar y social de las personas con deficiencias*. Madrid: MEC.

MEC (1986b, 88, 90 y 93). *Guía de la integración escolar*. Madrid: CNREE.

MEC (1988a). *Evaluación de la integración escolar. Primer informe*. Madrid: MEC.

MEC (1988b). *Evaluación de la integración escolar*. Madrid: MEC/Dirección General de Renovación Pedagógica.

MEC/Consejo Escolar del Estado (1988c). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1986/87*. Madrid: Centro de Publicaciones y Secretaría General Técnica.

MEC (1988d). *La integración en el ciclo medio*. Madrid: CNREE.

MEC (1989a). *Libro blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.

MEC (1989b). *Evaluación de la integración escolar. Segundo informe*. Madrid: MEC.

MEC/Consejo Escolar del Estado (1989c). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1987/88*. Madrid: Centro de Publicaciones y Secretaría General Técnica.

MEC (1990a). *Evaluación del programa de integración. Alumnos con necesidades educativas especiales. (Tercer informe)*. Madrid: CNREE.

- MEC/Consejo Escolar del Estado (1990b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1988/89*. Madrid: Centro de Publicaciones y Secretaría General Técnica.
- MEC/Consejo Escolar del Estado (1991). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989/90*. Madrid: Centro de Publicaciones y Secretaría General Técnica.
- MEC (1991). *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales-ciclo superior EGB*. Madrid: CNREE.
- MEC (1992a). *La reforma educativa en los centros específicos de educación especial. Informe-Síntesis*. Madrid: MEC/Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Educación Especial.
- MEC (1992b). *Cajas Rojas de Educación Primaria. Orientación y Tutoría*. Madrid: MEC.
- MEC/Consejo Escolar del Estado (1992c). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990/91*. Madrid: Centro de Publicaciones y Secretaría General Técnica.
- MEC (1993a). *La organización del profesorado de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Experiencias y orientaciones*. Madrid: MEC.
- MEC (1993b). *Guía de la integración escolar*. Madrid: MEC.
- MEC/Consejo Escolar del Estado (1993c). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991/92*. Madrid: Centro de Publicaciones y Secretaría General Técnica.
- MEC (1994a). *Equipos de Orientación Educativa y Pedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC (1994b). *La educación en el marco de la LOGSE*. Madrid: MEC.
- MEC (1994c). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: MEC.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

MEC (1994d). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Síntesis del Debate.* Madrid: MEC.

MEC (1994e). *Publicaciones.* Madrid: MEC.

MEC/Consejo Escolar del Estado (1994f). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992/93.* Madrid: Centro de Publicaciones y Secretaría General Técnica.

MEC (1995a). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Síntesis del debate.* Madrid: MEC.

MEC/Consejo Escolar del Estado (1995b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993/94.* Madrid: Centro de Publicaciones y Secretaría General Técnica.

MEC (1996a). *Valoración de la labor profesional de los docentes. Educación Especial. Integración. Compensatoria.* Madrid: MEC.

MEC/Consejo Escolar del Estado (1996b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994/95.* Madrid: Centro de Publicaciones y Secretaría General Técnica.

MEC (1997 y 99). *Guía de la integración escolar.* Madrid: Secretaría General Técnica.

MEC (2000). *La educación secundaria obligatoria a debate: situación actual y perspectivas.* Madrid: MEC.

Meijer, C. J. W. (1998). *Integración en Europa: disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos.* Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Miller, M., Armstrong, S. y Hagan, M. (1981). Effects of teaching on elementary students. Attitudes Toward Handicaps. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16 (2), pp. 110-113.

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Estrategia Española sobre discapacidad 2012/2020.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

- Miguel, M. de (1986). Líneas de investigación en educación especial. En Molina, S. (Dir.). *Enciclopedia temática de educación especial*. Pp. 62-85. Madrid: CEPE.
- Mir, C. (1997). ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 263, pp. 44-50.
- Molina García, S. (1985). La formación del profesor de apoyo considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria. *Bordón*, 257, pp. 27-32.
- Molina García, S. (1986). *Enciclopedia temática de educación especial*. Madrid: CEPE.
- Molero Pintado, A. (1994). *Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del magisterio en España. (Desde las academias de profesores a la creación de los CEPEs. 1840-1984)*. Alcalá de Henares: ICE. Universidad de Alcalá de Henares.
- Molina García, S. (1985). La formación del profesor de apoyo considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria. *Bordón*, 257, 273.
- Molina García, S. (1986). Sentido y límites de la pedagogía terapéutica. En Molina García, S. *Enciclopedia temática de educación especial*. Madrid: CEPE.
- Molina García, S. (1987). Formación básica en educación especial del profesorado de EGB. En Vega et al. *Pedagogía Terapéutica*. Pp. 33-66. Universidad País Vasco: Servicio de publicaciones.
- Molina García, S. (1988). La formación inicial del profesorado en/y de educación especial. En *Seminario de integración educativa*. Madrid: D.G. de Renovación Pedagógica.



*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

- Molina García, S. (1991). La formación de los futuros maestros: especialidad: educación especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, pp. 157-166.
- Monclús, A. (Coord.) (2001). *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid: Editorial Complutense.
- Moya Maya, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Monjas Casares, M<sup>a</sup> I. (1995). La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria. Un difícil y complejo reto. *Siglo Cero*, 26 (4), pp. 5-23.
- Moriñas, A. B. (2004). *Teoría y práctica de la inclusión educativa*. Málaga: Aljibe.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En Kugel, R. y Wolfensberger, W. *Changing patterns in residential services of the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Núñez García-Saúco, A. (1980). El Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes y la Educación Especial. *Vida Escolar*, 205, pp. 3-6.
- OCDE (1994). *L'integration scolaire des infants et adolescent handicapés. Ambitions, théories et pratiques*. Paris: OCDE.
- O'Hanlon, C. (1993). *Special Education Integration in Europe*. Londres: David Fulton Publ.
- Olivar Parra, J. S. (1992a). Musicoterapia Aplicada a personas con autismo, otros trastornos del desarrollo y/o psicosis. *Revista de Educación Especial*, 11.
- Olivar Parra, J. S. (1992b). Evaluación psicológica de niños y adolescentes autistas. *Revista de Educación Especial*, 12.

- Olivar Parra, J. S. (2006). Lo que aprendí de las personas con autismo. *Revista de la Asociación Autismo Valladolid: 25 aniversario*.
- Oliver, M. (1987). Redefining disability: a challenge to research. *Research in Special Needs*, 5 (1), pp. 12-24.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (Ed.). *Discapacidad y sociedad*. Pp. 34-58. Madrid: Morata.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión abreviada*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ortiz Díaz, C. (1983). *La Integración Escolar*. Vida Escolar, 225-226.
- Ortiz Díaz, C. (Coord.) (1991). *Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ortiz Díaz, C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En Verdugo, M. A. (Dir). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Ortiz González, C. (1996). De las “necesidades educativas especiales” a la inclusión. *Siglo Cero*, 27(2), pp. 5-13.
- Palacios, J. (1987). El perfil de las actitudes en el proceso de integración. *Revista Educación*. Número Extraordinario.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I, II y III. Madrid: Alianza Psicología.
- Palacios Rizzo, A. y Romañach Cabrero, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. La Coruña: Ediciones Diversitas-AIES.
- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

de discapacidad. En Brogna, P. (Comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Pp. 73-97. México: Fondo de Cultura Económica.

Parrilla, M. A. (1992a). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Madrid: Cincel.

Parrilla, M. A. (1992b). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad.

Parrilla, M. A. (1996). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Pp. 80-99. Barcelona: Dpto. de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma Barcelona.

Pedhazur, S. L. (1981). Teachers and Non-teachers. Attitudes Toward Mainstreaming. *Exceptional Children*, 48 (1), pp. 42-47.

Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

Peinado Altable, J. (1958). *Psicología*. México: Porrúa

Peinado Altable, J. (1978a). *Psicología Clínica*. México: Porrúa

Peinado Altable, J. (1978b). Posibilidades de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales. *Revista de Educación año XXVI*, septiembre-diciembre, pp. 258-269.

Peláez Reoyo, T. (1998). *José Peinado Altable (1909-95): aportaciones a la psicología y educación*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Colección: Didáctica, 6.

Peláez, T. y Román, J. M<sup>a</sup>. (1996). Impacto de la obra de José Peinado Altable en la psicología y educación contemporáneas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50.

- Pelechano Barberá, V. *et al.* (1994). Actitudes ante la integración de invidentes y habilidades interpersonales: Planteamiento y resultados de dos programas de modificación. *Integración*, 15.
- Peralta López, F. (2001). La inclusión: ¿Una alternativa al modelo de escuela integradora y comprensiva en España? *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, pp. 183-196.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J.; Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Pp. 95-138. Madrid: Akal.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Volumen II: Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Presidencia del Gobierno (1977). *Los pactos de la Moncloa. Texto completo del acuerdo económico y del acuerdo político (Madrid, 8-27 octubre 1977)*. Colección Informe, nº 7. Madrid: Servicio Central de Publicaciones. Secretaría General Técnica de la Presidencia del Gobierno.
- Porras Vallejo, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: MCEP.
- Porter, G. L. (1997). Critical elements for Inclusive Schools. En Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. y Hegarty, S. (Eds.). *Inclusive Education, a Global Agenda*. London: Routledge Pub.
- Porter, G. L. y Stone, J. A. (2000). *Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. 5es Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS.
- Prats, J. (2005). La crisis de la reforma educativa socialista y la contrarreforma conservadora en España. *Perspectiva, Florianópolis*. V. 23, (2), pp. 255-278.
- Puelles Benitez, M. de (1987). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Puelles Benítez, M. de (1991). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor.

- Puelles Benítez, M. de (2004a). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puelles Benítez, M. de (2004b). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990a). Fronteras el enfoque médico-industrial de la rehabilitación médico-funcional y vocacional. En *Alternativas Institucionales en Rehabilitación. Documentos y experiencias*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990b). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En *Discapacidad e información*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (1999). *Historia de la Educación Especial. Enciclopedia temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Colección Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramírez Cardús, J. M. (1980). La situación actual de la educación especial. *Vida escolar*, 205, pp. 7-14.
- Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes (1978). *Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad*. Madrid: CID.
- Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes (1982). *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: CID.
- Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía (1999). *Legislación relativa a la política para la discapacidad*. Madrid: RPPAPM.

- Real Patronato sobre Discapacidad (2001). *Memoria del Real Patronato (1976/2001)*. Madrid: Real Patronato.
- Reyes, R. (Dtor.) (2009). *Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales. Terminología Científico- Social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Plaza y Valdés.
- Richardson, S. A. y Royce, J. (1968). Race and physical handicap in children's preference for other children. *Child Development*, 39, pp. 467-480.
- Rivas, J. I. y Herrero, D. (Coords.) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Bolaños, T. (1989). Diez años de gestión democrática. En *Cuadernos de Pedagogía*, 176, pp. 24-25.
- Rodríguez Díaz, S. y Ferreira, M. A. (2008). Diversidad funcional: sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales* (en prensa). Disponible en Web: [www.um.es/discatif/TEORIA/DF\\_SRDyMAVF.pdf](http://www.um.es/discatif/TEORIA/DF_SRDyMAVF.pdf) Consultado en junio 2011.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12 (2). Disponible en [www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm). Consultado en noviembre 2012.
- Rodríguez Tejada, R. M. (2001a). *La Educación Especial en Extremadura y en Alentejo (1970-1995)*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Rodríguez Tejada, R. M. (2001b). Historia de la Educación Especial en Extremadura. Asociaciones de Padres: Génesis y Desarrollo. En *Actas de los IV Encuentros de Historia en Montijo*. Montijo: Ayuntamiento de Montijo.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

- Rodríguez Vega, S. et al. (1976). *Posibilidades de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales*. Valladolid: ICE Universidad de Valladolid.
- Rodríguez Vega S. y Domínguez Gil, M<sup>a</sup>. J. (1979). *Metodología lectura*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez Vega, S. y Domínguez Gil, M<sup>a</sup>. J. (1980). La integración escolar del subnormal. En Saizarbitoria, R. *Integración social del subnormal*. Pp. 75-97. Madrid: Karpos.
- Rodríguez Vega, S. (1980). *La influencia de la relación maestro-alumno en el fracaso escolar en la EGB*. Valladolid: ICE Universidad de Valladolid.
- Rodríguez Vega, S. (1982). *Memoria de la primera fase del trabajo de investigación. Aplicación y evaluación de la metodología de R. Feuerstein: el enriquecimiento instrumental*. Valladolid: XI Plan Nacional de Investigación. ICE Universidad de Valladolid.
- Rodríguez Vega, S. y Domínguez Gil, M<sup>a</sup>. J. (1983 y 1988). *Programas de desarrollo escolar para alumnos lentos*. Madrid: Didascalía.
- Rodríguez Vega, S. y Domínguez Gil, M<sup>a</sup>. J. (1985). La integración escolar y normalización: experiencia de integración de niños deficientes en los colegios nacionales de Valladolid. En VV.AA. *La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria*. Pp. 267-280. Madrid: CEPE.
- Rodríguez Vega, S. (1986). *La integración del deficiente visual en la EGB*. Valladolid: ICE Universidad de Valladolid.
- Román, J. M<sup>a</sup>. (1993). Prólogo al Libro *Psicología Clínica. Temas fundamentales desde la práctica*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Romanach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional. Nuevo termino para la lucha por la dignidad de la diversidad del ser humano. En Álvarez Pousa, L. (Coord.). *Comunicación y*



*discapacidades. Actas del Foro Internacional, Galicia: Observatorio Gallego de Medios. La Coruña: Colegio profesional de Periodistas de Galicia.*

- Romero Ureña, C. (1998). *Software for Learning Difficulties of pupils with Special Needs towards educational integration. Catálogo español de software educativo para alumnos con necesidades educativas especiales*. Edición en español/inglés. Valladolid: Dirección Provincial del MEC de Valladolid.
- Romero Ureña, C. (2001). Los términos se desgastan. *Camino*, 1, pp. 22-23.
- Rosa, A., Ochaita, E., Moreno, E., Fernandez, F., Carretero, M., y Pozo, J. (1983). *El desarrollo cognitivo en ciegos según las teorías piagetiana y del procesamiento de la información*. Madrid: Subdirección General de Investigación Educativa. MEC.
- Rubia Avi, M., Pedrogonzález, E. y Rodrigo Lacueva, P. (1999). Las necesidades educativas especiales en la formación del profesorado en todas las especialidades de maestro/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 2(1). Disponible en [www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm](http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm). Consultado en abril 2011.
- Ruiz, R. (1988). El proceso de valoración de necesidades educativas especiales y la elaboración de adaptaciones curriculares. Un enfoque funcional. En *Seminario sobre Integración Educativa. Debate para la Reforma Educativa, abril, 1988*. Madrid: MEC.
- Sahuquillo, L. (1987). La formación del profesorado de educación especial. En Álvarez, A. (Comp.). *Psicología y Educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Pp. 203-206. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- Saizarbitoria R. (Coord.) (1980). *Integración social del subnormal*. Madrid: Karpos.
- Saleh, L. (2004). De Torremolinos a Salamanca y más allá. Un homenaje a España. En Echeita, G. y Verdugo, M. A. *La*

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

*Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y prospectiva.* Pp. 23-34. Salamanca: INICO.

Salinas Fernández, B. *et al.* (1996). Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales. *Integración*, 21.

Salvador, F. (1997). Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración. En Sánchez Palomino, A. y Torres, J. A. (Eds.). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional.* Pp. 45-67. Madrid: Pirámide.

Salvador Mata, F. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales.* Málaga: Aljibe.

Sánchez Carrión, J. J. (1985). Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual. *Revista Internacional de Sociología*, 43 (1), pp. 89-118.

Sánchez Palomino, A. (1991). *Evolución del concepto de educación especial. La implantación de las principales corrientes integracionistas.* Barcelona: PPU.

Sánchez Palomino A. y Torres, J.A. (1997). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: Aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. En Torres J. A. y Sánchez Palomino, A. *Educación Especial.* Tomo 1. Pp. 23-42. Madrid: Pirámide.

Sánchez Palomino A., Carrión Martínez, J. J. *et al.* (1999). Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras. *Revista de Educación Especial*, 25, pp. 7-21.

Sánchez Manzano E. (1994, 2ª Ed.) *Introducción a la educación especial.* Madrid: Editorial Complutense.

Sánchez Manzano, E. (2001). *Principios de Educación Especial.* Madrid: Ediciones CCS.

- Sanz del Río, S. (1995). *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Panorama Internacional. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía*. Madrid: SIIS.
- Sanz Diez F., (2002). *La tarea profesional del orientador de un instituto de educación secundaria a través de sus vivencias. Estudio etnográfico (2002)*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
- Schalock, R. L. y Jensen, C. M. (1986). Assessing the goodness-of-fit between persons and their environments. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, (2), pp. 103-109.
- Schalock, R. L. y Genung, L. T. (1993). Placement from a community-based mental retardation program: a 15-year follow-up. *Mental Retardation*, 98, (3), pp. 400-407.
- Schalock, R. L., Stark, J. A., Snell, M. E. et al. (1994). The changing conception of mental retardation: Implications for the field. *Mental Retardation*, 32, (3), 181-193.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS.
- Scheerenberger, R. C. (1987). *A history of mental retardation. A quarter century of promise*. Baltimore: MD Paul H. Brookes.
- Segovia Pérez, J. (2010). La reforma de las enseñanzas medias: el marco político. En Menor y Moreiro (Coord.). *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983/87). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Sindelar et al. (1988). The power of hypothesis testing in special education efficacy research. *The Jnl. of Special Education* 22 (3), pp. 284-296.
- Soriano, V. (2000). *La educación integradora en Europa*. Alzira (Valencia): UNED Alzira-Valencia.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

Soto Rosales A., (2001). *La integración en educación secundaria obligatoria en la provincia de Huelva. Valoración de ideas y actitudes de alumnos, profesores y padres.* Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.

Stainback, W. y Stainback, S. (1984). A rationale for the Merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*. 51 (2), pp. 102-111.

Stainback, S. y Stainback, W. (1987). Integration versus Cooperation: A commentary on Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility. *Exceptional Children*, 54, pp. 66-68.

Stainback, S. y Stainback, W. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la educación especial. *Siglo Cero*, 121, pp. 26-28.

Stainback, S. y Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling.* Baltimore: Paul H. Brookes Publ.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999): *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid: Anaya.

Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas.* Madrid: EOS.

Toledo González, M. (1984). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales.* Madrid: Aula XXI/Santillana.

Tena Artigas, J. (1966). *La educación en el plan de desarrollo.* Madrid: Gredos.

Tena Artigas, J. (1992). Contestación al cuestionario de la Revista de Educación sobre la Ley General de Educación veinte años

después. *Revista de Educación*, número extraordinario La Ley General de Educación veinte años después, pp. 297-306.

Torreblanca, J. (coord.): *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. En [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org). Consultado en marzo 2011.

UNESCO (1994a). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y Calidad. Informe Final*. Salamanca: MEC.

UNESCO (1994b). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

UNESCO (2009). *Directrices sobre política de inclusión en educación*. En [www.unesdoc.unesco.org/images/](http://www.unesdoc.unesco.org/images/).pdf. Consultado en febrero de 2013.

Universidad de Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación (1976). *Posibilidades de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales. Memoria final*. Documento mecanografiado.

Vega, A (2000). *Pedagogía de los inadaptados sociales*. Madrid: Narcea.

Verdugo Alonso, M. A. y Rodríguez Vega, S. (1988). Aspectos básicos de las adaptaciones curriculares en los centros de educación especial. *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 3, pp. 5-19.

Verdugo Alonso, M. A. y Rodríguez Vega, S. (1989). Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado: ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo. En Verdugo, M. A. *La atención educativa a los*

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

*deficientes mentales más gravemente afectados.* Pp. 45-65.  
Madrid: CNREE.

Verdugo, M. A. (1989a). *La atención educativa a los deficientes mentales más gravemente afectados.* Madrid: CNREE.

Verdugo Alonso, M.A. (1989b). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes.* Madrid: CIDE.

Verdugo, M. A. y Arias, B. (1991). Métodos de evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos: revisión y análisis de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 5 (1), pp. 95-102.

Verdugo, M. A. y Arias, B. (1992). Factores determinantes del éxito de la integración educativa en preescolar. *Revista de Educación Especial*, 10, pp. 17-28.

Verdugo Alonso, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (5), pp. 5-24.

Verdugo Alonso, M. A. (Dir.) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras.* Madrid: Siglo XXI.

Verdugo Alonso, M. A. (1998). A step ahead in the paradigm shift. En Greenspan, S. y Switzky, H. J. (Eds.). *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability definition.* Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.

Verdugo Alonso, M. A. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30 (5), pp. 27-32.

Verdugo Alonso, M.A. (2000). *Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas conductuales alternativos.* Salamanca: Amarú.

- Verdugo Alonso, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. *Siglo Cero*, 34 (1), pp. 5-19.
- Verdugo Alonso, M. A. (2004). *Calidad de vida y calidad de vida familiar. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidad: Un Desafío*. En [www.pasoapaso.com.ve/CMS](http://www.pasoapaso.com.ve/CMS). Consultado en abril de 2012.
- Verdugo, M. A y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, pp. 17-24.
- Verdugo, M. A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I. y Santamaría, M., (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. (Informe de Investigación). Salamanca: INICO.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 4, pp. 7-21.
- Verdugo Alonso, M. A. (2011a) (trad.: American Association of Intellectual and Developmental Disabilities): *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (undécima edición). Madrid: Alianza.
- Verdugo Alonso, M. A. (2011b). Implicaciones de la convención de la ONU en la educación de los alumnos con discapacidad. En *Participación Educativa*. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes. Madrid: Consejo Escolar del Estado, 18.
- Vicente Guillén, A. y Vicente Villena, M<sup>a</sup>. P. (2001). *Una aproximación a la historia de la educación especial*. Murcia: Diego Martín.
- Vilá, A. (2001). Los derechos sociales en las personas con discapacidad, ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos? En *Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*, 5 (2), pp. 27-31.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.



*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

VV.AA. (1974). *Primer curso intensivo de Foniatría y Logopedia*. Valladolid: INP.

VV.AA. (1982). *Jornadas de estudio de la deficiencia mental en la región castellano leonesa I y II*. Simancas (Valladolid): Federación Castellano-Leonesa de Asociaciones Pro-subnormales.

VV.AA. (1985a). *II Symposium Nacional de Autismo*. Castellón de la plana: Diputación de Castellón.

VV.AA. (1985b). *La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria*. Madrid: CEPE.

VV.AA. (1988). *25 Años de ASPRONA. Valladolid 1988*. Valladolid: ASPRONA y Junta Castilla y León.

VV.AA. (1990a). *Guía de servicios y recursos del área de alumnos con necesidades educativas especiales de la provincia de Valladolid*. Valladolid: Caja España.

VV.AA. (1990b). *IV Congreso Nacional de Terapeutas en Autismo y Psicosis Infantiles*. Tomos I y II. Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.

VV.AA. (1991). *Tercera Conferencia de la Comunidad Europea sobre Handicap y Educación: Una vida escolar plena*. Valladolid: HELIOS.

VV.AA. (1995). *Política y Educación. Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Sitges: Universidad Autónoma de Barcelona.

VV.AA. (1999). *La descentralización de la enseñanza*. Zaragoza: Egido.

VV.AA. (2001). *El Servicio de Apoyo a Alumnos con Alteraciones del Comportamiento. Modelo de intervención y documentos de trabajo*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

- VV.AA. (2002). *Informe educativo 2002. Calidad del Sistema Educativo*. Madrid: Santillana y Fundación Hogar del Empleado.
- VV.AA. (2004). *Informe educativo 2003. Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- VV.AA. (2009a). *Informe Mundial. Inclusión internacional*. Salamanca: INICO.
- VV.AA. (2009b). *La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España*. Madrid: FEAPS.
- VV.AA. (2009c). *La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España*. Colección FEAPS. Madrid: IPCSA.
- VV.AA. (2010). Historia y situación actual del movimiento asociativo para las personas con trastornos del espectro autista en Castilla y León. *Siglo Cero*, 236, pp. 78-96.
- Wang, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO. Y versión sintética, en castellano, en *Siglo Cero*, 130 (1990).
- Wolfensberger, W. (1975). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Zabalza, M. A. y Alberte, J. R. (1995). *Educación especial y formación del profesorado. Actas de las Jornadas Internacionales sobre educación especial y formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zabalza, M. A. (1995). *Las contradicciones de la integración escolar. XII Reunión Científica Anual de AEDES*. Murcia: Universidad de Murcia.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

Zapater Cornejo, M. y Gómez Zapater, M<sup>a</sup>. J. (2009). *Las realizaciones en educación especial en la Rioja: 1945 a 2006. Actas del coloquio de historia de la educación.* En [dialnet.unirioja.es/descarga artículo/2962754.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962754.pdf). Consultado en agosto de 2013.

## REVISTAS

*Aula.* (2011). Nº 17. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

*Avances en Supervisión educativa.* Nº 12, (2010), Nº 18 (2013). Revista digital de FADIDE.

*Boletín del Real Patronato.* (1992): Nº 22. (2008): Nº 65. Madrid: Real Patronato.

*Bordón.* (1969). Nº 161, 164 y 165. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

*Camino.* (2001). Nº 1. Valladolid: Centro de Profesores y Recursos nº 1 de Valladolid.

*Comunidad Escolar* (1990). 30 de mayo.

*Cuadernos de Pedagogía.* (1976): Nº 39, 43 y 44. (1978): Nº 39. (1979): Nº 54, 55 y 56. (1980): Nº 62. (1982): Nº 90. (1983): Nº 107. (1984): Nº 120. (1998): Nº 269. Barcelona: Praxis.

*Educación Especial.* (1982): Nº 2 y 5. Archidona (Málaga): Aljibe.

*Infancia y Aprendizaje.* (1985). Nº 30. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad Autónoma de Madrid.

*Integración.* (1997). Nº 23. Madrid: ONCE.

*Minusval.* (1978). Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

- Participación Educativa*. (2011). Nº 18. Madrid: Consejo Escolar del Estado.
- Perfiles*. (2009). Madrid: ONCE.
- Revista de Educación*. (1965): Nº 174. (1974): Separata Nº 232. (1987): Número extraordinario: Investigación sobre Integración Educativa. (1990), número extraordinario La Ley General de Educación veinte años después. (2009): Nº 349. Madrid: MEC.
- Revista de Educación Especial*. (1991): Nº 16. (1992): Nº 11 y 12. Salamanca: Amarú.
- Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*. (1977). Nº 28. <http://books.google.es/>.
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (2012). Nº 70. Zaragoza: AUFOP.
- Revista Papeles del Psicólogo*. (1985): Nº 22 y 23. (2012): Nº 33. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos, Delegación de Madrid.
- Siglo Cero*. (1976): Nº 45. (1981): Nº 79. (1985): Nº 101. (1986): Nº 106. (1990): Nº 132. (1991): Nº 134. (1995): Nº 159. (1996): 166 y 168. (1998): Nº 175. (1999): Nº 182. (2000): Nº 182. (2010): Nº 41 (4). Madrid: FEAPS.
- Vida Escolar* (1970): Nº 120, 121 y 122. (1975): Nº 174. (1976): Nº 183 y 184. (1980): Nº 205. (1982): Nº 218 y 219. (1983): Nº 225 y 226. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- Voces*. (1998): Nº 309. Madrid: Confederación Española de Organizaciones a favor de personas con retraso mental.

## **PRENSA**

ABC: 11 de septiembre de 1965.

Alerta: 26 de abril de 1991.

Diario de Burgos: 6 de marzo de 1996.

Diario Médico: 1 de marzo de 1996.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas: 23 de abril de 1988.

Diario Regional de Valladolid: 24 de marzo de 1967, 22 de diciembre de 1967, 2 noticias más de 1967, 4 noticias de 1968.

El País: 6 de julio de 1989, 31 de mayo de 1990, 20 de junio de 1990 y 11 y 12 de octubre de 1993.

El Progreso: 28 de febrero de 1996.

El Norte de Castilla: 27 de noviembre de 1985, 30 de septiembre de 1986, 14 de diciembre de 1986, 17 de noviembre de 1988, 5 de abril y 23 de noviembre de 1990, 16 de mayo y 17 de marzo de 1991, 21 de abril, 27 de mayo y 8 de noviembre de 1994, 15 de febrero, 20 y 22 de mayo y 12 de octubre de 1995, 29 de febrero y 30 de junio de 1996, 23 de noviembre de 1997, 18 de enero de 1999 y 2 de febrero de 2012.

El Mundo: 11 de octubre de 1991.

Escuela: 14 de abril de 1994.

Faro de Vigo: 29 de febrero de 1996.

Hoy: 22 de diciembre de 1999.

Comunidad Escolar: 3 y 9 de febrero de 1986, 7 de octubre de 1987 y 28 de febrero de 1996.

Revista Actualidad: Septiembre de 1995.

## ENLACES WEB

ASPRONA: [www.asprona-valladolid.es](http://www.asprona-valladolid.es)

CEAPAT: Centro de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas:  
[www.ceapat.org](http://www.ceapat.org)

Centro Español de Documentación sobre Discapacidad: [www.cedd.net](http://www.cedd.net)

CERMI: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad: [www.cermi.es](http://www.cermi.es)

Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. Servicio de Información sobre Discapacidad: [www.sid.usal.es/mostrarficha.asp?ID=3428&fichero=8.4.1](http://www.sid.usal.es/mostrarficha.asp?ID=3428&fichero=8.4.1)

FEAPS: [www.feaps.org](http://www.feaps.org)

Fundación Once: [www.fundaciononce.es](http://www.fundaciononce.es)

IMSERSO: Instituto de mayores y Servicios Sociales: [www.seg-social.es/imserso/](http://www.seg-social.es/imserso/)

Mapa de Servicios de discapacidad: [www.sid.usal.es:8080/Mapa Nacional.asp](http://www.sid.usal.es:8080/Mapa Nacional.asp)

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Familias y Discapacidad:  
[www.mtas.es/sec\\_as/es/](http://www.mtas.es/sec_as/es/)

Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: [www.un.org/spanish/disabilities/convention/discapacidad](http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/discapacidad)

Organización Mundial de la Salud: [www.who.int/topics/disabilities/es/](http://www.who.int/topics/disabilities/es/)

Organización Mundial de Personas con Discapacidad: [www.v1.dpi.org/lang-sp/](http://www.v1.dpi.org/lang-sp/)

Portal de las personas con discapacidad: [www.discapnet.es](http://www.discapnet.es)

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

Real Patronato sobre Discapacidad: [www.rpd.es](http://www.rpd.es)

Servicio de Información sobre Discapacidad: [www.sid.usal.es/](http://www.sid.usal.es/)

Unión Europea. Comisión Europea. Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales Integración de las Personas con Discapacidad: [www.ec.europa/employment.social/disability/](http://www.ec.europa/employment.social/disability/)

## **DOCUMENTOS NO PUBLICADOS**

Acta Fundacional de la “Asociación Española de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles”. (Facilitada por L. Sixto Olivar Parra)

Documento Mecanografiado de la Universidad de Valladolid y el ICE 1976. Posibilidades de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales.

Documento Mecanografiado de la División Política y Planificación de la Educación UNESCO, París 1980: La integración de los subnormales en el sistema educativo español.

Documento Mecanografiado Inspección de Educación Básica del Estado (1984). Indicadores para el análisis de la educación especial en CyL.

Documento Mecanografiado MEC/Dirección General de Educación Básica/Subdirección General de Educación Especial (1985). Apoyo a los alumnos con necesidades Especiales.

Documento Mecanografiado Inspección de Educación Básica del Estado (1985). Situación de EGB en CyL. Educación Especial. Educación Permanente de Adultos.

Documento Mecanografiado de la Dirección Provincial del MEC (Servicio de Orientación E. y V.): Memoria Resumen. Curso 1985/86.

Documento Manuscrito de Manuel Roldán, 1986. Diario del inicio del equipo de apoyo a alumnos ciegos y deficientes visuales.



- Documento Mecanografiado Centro de Recursos para la Educación Especial (1990). Jornadas de reflexión y debate del DCB, de Equipos Psicopedagógicos y Orientadores en Centros de EGB. De Gerardo Echeita.
- Documento Mecanografiado MEC. Dirección Provincial de Valladolid, 1989. Informe sobre el proyecto HELIOS de la CEE y la experiencia realizada en Valladolid desde la Unidad de Programas de la Dirección Provincial del MEC.
- Documento Mecanografiado del trabajo de innovación "Diseño de un Proyecto Educativo/Curricular y análisis de una experiencia para niños con necesidades de apoyo extenso y generalizado en la etapa de educación infantil" de M<sup>a</sup> José Domínguez Gil, 1999.
- Conjunto de documentos del Centro Obra Social del Santuario, de 1967 a 2007, facilitado por la profesora Carmen Anta de Uña: Estatutos. Nombramientos. Planos. Peticiones oficiales etc.
- Conjunto de documentos personales de Salustiano Rodríguez Vega y M<sup>a</sup> José Domínguez: Informes, Memorias, Proyectos de Innovación, fotografías., etc.
- Conjunto de documentos personales de Arturo López Sacristán y Emma González Martín: Informes de la Conferencia HELIOS. Memorias. Etc.
- Conjunto de documentos personales de Manuel Roldán y Teresa Martín de la ONCE: Proyectos. Memorias. Fotografías. Etc.
- Documento Mecanografiado 1995/96. Memoria del Centro de San Juan de Dios.
- Documento Mecanografiado ONCE, 1991/94. Proyectos y Memorias.
- ONCE. Circular 12/90 de 21 de Junio. Orientación Escolar.
- Documento Informaciones básicas en relación con la ordenación y planificación de la educación especial para los cursos 1990/91 y 1991/92. MEC, 1990.

Notas y Documentos. Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica. "El perfeccionamiento profesional del magisterio en ejercicio". 1968, nº 20.

Memoria Horizon (1995): Proyecto para el desarrollo de conceptos pedagógicos y organizativos en instituciones y empresas con el fin de integrar económicamente a la población minusválida.

Álvarez Solis, C. (2012). La Influencia de El Norte de Castilla en la creación del movimiento de familias de personas con discapacidad intelectual. El caso de ASPRONA Valladolid. TFM, Universidad de Valladolid.

Consejo de Europa (2005). Recomendación Rec(2006)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015. (Adoptada por el Comité de Ministros el 5 de abril de 2006, durante la 961ª reunión de Delegados de Ministros). Diario Oficial de la Unión Europea (03/11/2006, Disposición nº 5).

Consejo de Europa (2010). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras.

Declaración de Derechos del Subnormal (ONU, 20 de diciembre de 1971).

Declaración de Derechos de los Minusválidos (ONU, 1975).

Fernández Dols, J. M., Fernández Lagunilla, E., Macia Antón, A., Montero García-Celay, I., Ochaíta Alderete, E., Riviere Gómez, A., Rosa Rivero, A. (S. A.). Informe de la evaluación educativa de los niños con necesidades educativas especiales por su deficiencia visual. Organización Nacional de Ciegos.

## LEGISLACIÓN

- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. (Ley Moyano).
- Orden, de 18 de marzo de 1954, por la que se convoca un Curso de capacitación del Magisterio para la enseñanza del sordomudo. (BOE de 4 de abril).
- Decreto, de 9 de diciembre de 1955, por el que se reorganiza el Patronato Nacional de la Infancia Anormal, que se denominará "Patronato Nacional de Educación Especial", y se crean sus Secciones provinciales. (BOE de 2 de enero de 1956).
- Decreto, de 25 de abril de 1958, por el que se crea el "Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria". (BOE de 15 de mayo).
- Orden, de 21 de junio de 1960, de constitución del Consejo Escolar Primario "Orden Hospitalaria de los Hermanos de San Juan de Dios". (BOE de 7 de julio).
- Decreto 1758/1960, de 7 de septiembre, por el que se modifica el título de la actual Escuela Nacional de Anormales. (BOE de 16 de septiembre).
- Orden, de 24 de julio de 1962, por la que se convoca cursillo de Pedagogía Terapéutica para la formación de Profesores especiales. (BOE de 21 de agosto).
- Decreto 1289/1963, de 16 de mayo, por el que se declaran de interés social las obras de ampliación del "Instituto Médico Pedagógico" de Valladolid. (BOE de 1 de junio).
- Orden, de 9 de agosto de 1963, por la que se convoca un curso para la formación de Profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica. (BOE de 26 de agosto).
- Orden, de 21 de marzo de 1964, por la que se pone en ejecución el Plan de Inversiones del Fondo Nacional de Asistencia Social. (BOE de 30 de marzo).

Orden, de 9 de julio de 1964, por la que se dictan normas para el desarrollo del programa de Ayuda a Niños Subnormales. (BOE de 29 de septiembre).

Orden, de 30 de octubre de 1964, por la que se publica la lista de aprobados en el curso de Pedagogía Terapéutica celebrado en Pamplona. (BOE de 1 de diciembre).

Decreto 1219/1965, de 13 de mayo, de coordinación entre los Servicios de las Direcciones Generales de Sanidad y Enseñanza Primaria en orden a la ayuda a subnormales. (BOE de 18 de mayo).

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se dan normas generales para la aplicación de la Orden, de 16 de noviembre de 1964, en cuanto se refiere al desenvolvimiento de los cursos de formación de Profesores especializados en Pedagogía terapéutica. (BOE de 17 de agosto de 1965).

Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial. (BOE de 16 de octubre).

Orden, de 23 de enero de 1967, por la que se aprueba el Reglamento de Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria en régimen de Patronato Escolar. (BOE de 4 de febrero).

Decreto 1821/1967, de 20 de julio, por el que se aprueba el Reglamento del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica. (BOE de 24 de agosto)

Orden, de 26 de octubre de 1967, por la que se hace pública la relación de aprobados en los cursos de Profesores especializados en Pedagogía terapéutica en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y en las Escuelas Normales que se citan.(BOE 13 de noviembre).

Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación. (BOE 15 de agosto).

- Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE de 6 de agosto).
- Decreto 2459/1970, de 22 de agosto, sobre calendario para aplicación de la reforma educativa. (BOE de 5 de septiembre).
- Orden, de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. (BOE de 8 de diciembre).
- Decreto 147/1971, de 28 de enero, por el que se reorganiza el Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE de 5 de febrero).
- Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica. (BOE de 7 de junio).
- Orden, de 16 de junio de 1972, por la que se autoriza a los maestros nacionales y de enseñanza primaria que estén en posesión del título de licenciado en filosofía y letras, sección de pedagogía, especialidad en educación especial, para regentar unidades escolares de educación especial. (BOE de 12 de julio).
- Orden, de 9 de diciembre de 1972, sobre confirmación de nombramientos de maestros en escuelas de educación especial. (BOE de 12 de diciembre).
- Orden de la Presidencia del Gobierno, de 1 de febrero de 1973, por la que se crea un grupo de trabajo y una Comisión de Dirección del mismo para el estudio de la situación actual de la atención a los deficientes físicos y mentales. (BOE de 3 de febrero).
- Orden, de 11 de julio de 1973, sobre adaptación de las enseñanzas que se imparten en los centros de educación especial a las de formación profesional de primer grado. (BOE de 21 de julio).
- Orden, de 27 de julio de 1973, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la educación preescolar. (BOE de 30 de julio).

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, de 4 de diciembre de 1973, por la que se regulan las solicitudes de autorización de secciones de formación profesional en los centros docentes de educación especial. (BOE de 12 de diciembre).

Resolución, de 18 de enero de 1974, de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa por la que se regulan las solicitudes de autorización de Secciones de Formación Profesional en los Centros docentes de Educación Especial. (BOE de 18 de enero).

Decreto 750/1974, de 7 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE). (BOE de 23 de marzo).

Decreto 2095/1974, de 30 de mayo, por el que se aprueba el texto remitido de la Ley General de Seguridad Social. (BOE de 29 de julio).

Decreto de la Presidencia del Gobierno 1753/1974, de 14 de junio, por el que se regula el subsidio de educación especial previsto en el número cuatro del artículo 10 de la ley 25/1971, de 19 de junio, sobre protección a las familias numerosas. (BOE de 3 de julio de 1974).

Orden, de 17 de junio de 1974, por la que se estructura el sistema de enseñanzas de formación profesional en centros de educación especial. Desarrollada por la Resolución de 31 de octubre de 1974. (BOE de 13 de julio).

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, de 31 de octubre de 1974, por la que se dan normas para el desarrollo de la OM de 17 de junio último que estructura el sistema de enseñanzas de formación profesional en centros de educación especial. (BOE de 13 de noviembre).

Orden, de 2 de diciembre de 1974, por la que se regulan las subvenciones a centros no estatales de educación permanente y especial con cargo a los créditos consignados para estas atenciones en el plan de desarrollo. (BOE de 12 de diciembre).

- Orden, de 28 de febrero de 1975, por la que se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado. (BOE de 18 de marzo).
- Orden, de 16 de mayo de 1975, por la que se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado para el año 1975. (BOE de 17 de mayo).
- Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial y las funciones del Instituto Nacional de Educación Especial. (BOE de 6 de junio).
- Decreto 671/1976, de 2 de abril, por el que se modifica parcialmente la organización del MEC. (BOE de 7 de abril).
- Orden, de 29 de noviembre de 1976, por la que se aprueba el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado para el año 1976. (BOE de 17 de diciembre).
- Orden, de 21 de enero de 1977, por la que se aprueba el Plan de Perfeccionamiento del Profesorado para 1977. (BOE de 11 de marzo).
- Real Decreto 500/1977, de 18 de febrero, por el que se aprueba el Convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la excelentísima Diputación Provincial de Valladolid para el funcionamiento del Centro de Educación Especial "Formación Profesional de Subnormales y Sección de Coeducación", ubicado en Valladolid-Boecillo. (BOE de 30 de marzo).
- Orden, de 30 de abril de 1977, por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de Educación General Básica. (BOE de 13 de mayo).
- Orden, de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. (BOE de 25 de junio).



Resolución, de 13 de junio de 1977, del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) por la que se constituye la Junta de Publicaciones del Organismo. (BOE de 20 de julio).

Orden, de 11 de noviembre de 1977, por la que se adscribe al Consejo Escolar Primario ASPRONA las unidades de Educación Especial que se relacionan, del Consejo Escolar Primario Diocesano, ambos de Valladolid. (BOE de 19 de enero de 1978)

Real Decreto 1023/1978, de 9 de abril por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial y se modifican determinados artículos del Decreto 1151/1975, de 23 de mayo. (BOE de 10 de mayo).

Real Decreto 2276/1978, de 21 de septiembre, por el que se crea el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. (BOE de 25 de septiembre).

Orden, de 31 de octubre de 1978, por la que se autoriza la ampliación de seis unidades mixtas de «Audición y Lenguaje» en el Centro no estatal de Educación Especial “Obra Social del Santuario Nacional”, en Valladolid. (BOE de 25 de enero de 1978).

Real Decreto de la Presidencia del Gobierno 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. (BOE de 7 de diciembre).

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. (BOE de 29 de diciembre).

Real Decreto 903/1979, de 9 de marzo, por el que se aprueba el convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Obra Social del Santuario Nacional de la Gran Promesa, para el funcionamiento del Centro no estatal de Educación Especial “Obra Social del Santuario Nacional de la Gran Promesa”, ubicado en Valladolid. (BOE de 27 de abril).

Orden, de 12 de junio de 1979, por la que se convocan cursos para la formación de profesores especializados en Pedagogía Terapéutica. (BOE de 17 de julio).

- Orden, de 12 de junio de 1979, por la que se convocan cursos para la formación de profesores especializados en Perturbaciones de Lenguaje y Audición. (BOE de 17 de julio).
- Orden, de 25 de junio de 1980, por la que se desarrolla la organización y funciones del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. (BOE de 27 de junio).
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE de 27 de junio).
- Real Decreto 2183/1980, de 10 de octubre, sobre supresión y reestructuración de órganos de la Administración Central del Estado. (BOE de 15 de octubre).
- Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada, que pasarán a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional. (BOE de 30 de noviembre).
- Resolución, de 20 de julio de 1980, de la Dirección General de Ordenación Académica y Profesorado por la que se resuelve que los estudios de la especialidad Educación Especial de la carrera de Profesor de Educación General Básica, tendrán plena validez desde el momento en que comenzaron a impartirse si han sido autorizados por esta Dirección General. (BOE de 10 de octubre).
- Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, sobre traspaso de servicios, del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza. (BOE de 31 de diciembre de 1980).
- Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre el traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza. (BOE de 31 de diciembre de 1980).
- Real Decreto 2183/1980, de 10 de octubre, sobre supresión y reestructuración de órganos de la Administración Central del Estado. (BOE de 15 de octubre).

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. (BOE de 17 de enero).

Orden, de 7 de septiembre de 1981, por la que se declara a la provincia de Cádiz "provincia piloto" a efectos de implantación del Plan Nacional del Educación Especial. (BOE de 18 de septiembre).

Real Decreto 509/1982, de 1 de febrero, por el que se aprueba el Convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencias y la Asociación Protectora de Subnormales de Valladolid "ASPRONA", para el funcionamiento del Centro privado de Educación Especial "ASPRONA". (BOE de 12 de marzo).

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE de 30 de abril).

Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación. (BOE de 31 de julio).

Orden, de 9 de septiembre de 1982, por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial. (BOE de 15 de septiembre).

Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la educación especial. (BOE de 22 de octubre).

Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación. (BOE de 22 de enero de 1983).

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. (BOE de 11 de mayo).

Orden, de 14 de junio de 1983, por la que se desarrolla el Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial, en lo que se refiere a los niveles de

Educación Preescolar y Educación Básica. (BOE de 18 de junio).

Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de Educación. (BOE de 6 de agosto).

Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación. (BOE de 6 de agosto).

Orden de 3 de agosto de 1983, por la que se regula la creación de los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa. (BOE de 12 de agosto).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE de 1 de septiembre).

Orden, de 18 octubre de 1983, por la que se regula la Educación Especial en el nivel de Formación Profesional en desarrollo del Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre. (BOE de 26 de octubre).

Decreto 100/1984, de 10 de abril, sobre supresión de barreras arquitectónicas. (DOGC de 18 de abril). (Corrección de erratas en el DOGC núm. 451, p. 1981, de 11 de julio de 1984).

Decreto 117/84, de 17 de abril, sobre ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario. (DOGC de 18 de mayo)

Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. (BOE de 24 de noviembre).

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. (BOE de 16 de marzo).

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

Orden, de 20 de Marzo de 1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985-1986. (BOE de 25 de marzo).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Modificada por la Ley Orgánica 10/1999. (BOE de 4 de julio).

Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de los Centros Especiales de Empleo definidos en el artículo 42 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido. (BOE de 9 de diciembre).

Real Decreto 2274/1985, de 4 de diciembre, por el que se regulan los Centros Ocupacionales para minusválidos. (BOE de 9 de diciembre).

Resolución, de 27 de mayo de 1985, de la Dirección General de Educación Básica por la que se autorizan a Centros de EGB y Preescolar para realizar la integración de alumnos de Educación Especial, incluidos en la planificación de la integración educativa. (BOE de 11 de julio y corrección de erratas en el BOE de 23 de julio).

Orden, de 30 de enero de 1986, por la que en cumplimiento del Real Decreto 334/1985, se establecen las proporciones de personal/alumno en la modalidad educativa de Educación Especial. (BOE del 4 de febrero y corregida en Orden BOE de 29 de mayo).

Orden, de 30 de enero de 1986, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 86/87. (BOE de 4 de febrero).

Real Decreto 967/1986, de 11 de abril, por el que los Institutos Nacionales de Reeducción de Inválidos, de sordos y de Pedagogía Terapéutica se transforman en Centros Específicos de Educación Especial que desarrolla la Ley 13/1982. (BOE de 20 de mayo).

Real Decreto 969/1986 por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (BOE de 21 de junio).

- Orden, de 12 de junio de 1986, por la que se autoriza a Centros de EGB y Preescolar para realizar la integración de alumnos de Educación Especial. (BOE de 19 de junio).
- Circular de la Dirección General de Educación Básica por la que se regula el comienzo del curso 1986/87 en los centros de educación preescolar y EGB.
- Real Decreto 1475/1986, de 11 de julio, por el que se reestructura el Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. (BOE de 18 de julio).
- Decreto 157/1986, de 24 de octubre, de Ordenación de la Pedagogía Terapéutica en un sistema integrador. (BOE de 12 de noviembre).
- Orden, de 16 de enero de 1987, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 87/88. (BOE de 21 de enero).
- Orden, de 24 de enero de 1987, por la que se autoriza a Centros de EGB y Preescolar para realizar la integración de alumnos de Educación Especial. (BOE de 6 de junio).
- Resolución, de 1 de abril de 1987, de la D.G. de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad al convenio entre el MEC y la Junta de Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid, para comenzar el programa de atención temprana e integración en centros de Educación Infantil de niños con alguna deficiencia. (BOE de 14 de abril).
- Orden, de 4 de junio de 1987, por la que se convocan para el curso 1987/1988, con carácter experimental, proyectos de orientación educativa en los Centros públicos docentes de Enseñanzas Medias. (BOE de 6 de junio)
- Circular sobre escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en las diferentes modalidades educativas, de 8 de octubre de 1987.

Orden, de 25 de febrero de 1988, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 88/89. (BOE de 3 de marzo).

Orden, de 25 de febrero de 1988, por la que se convoca, para el curso 88/89 con carácter experimental, programas de intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa en centros de Educación General Básica. (BOE de 3 de marzo).

Orden, de 25 de febrero de 1988, por la que se prosigue en el curso 1988/89 la experimentación de proyectos de orientación educativa en Centros públicos docentes de Enseñanzas Medias. (BOE de 3 de marzo).

Instrucciones, de 29 de marzo de 1988, para las secciones de FP Especial en la modalidad de aprendizaje de tareas en Centros Específicos de Educación Especial, Centros de EGB e Institutos de FP.

Decreto 53/1989, de 18 de abril, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se regulan los servicios psicopedagógicos escolares de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. (DOCV de 24 de abril).

Orden, de 27 de mayo de 1988, por la que se autoriza a Centros de Educación General Básica y Preescolar para realizar la integración de alumnos de Educación Especial para el curso 1988/1989. (BOE de 22 de junio).

Decreto 154/1988, de 14 de Junio, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica. (DOPV de 24 de junio)

Orden, de 14 de junio de 1988, sobre mantenimiento de Centros de EGB y Preescolar como centros permanentes de integración. (BOE de 17 de junio).

Orden, de 27 de mayo de 1988, por la que se autoriza a Centros de EGB y Preescolar para realizar la integración de alumnos de Educación Especial para el curso 88/89. (BOE de 22 de junio).



- Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos. (BOE de 26 de diciembre).
- Resolución, de 14 de septiembre de 1988, de la Secretaría de Estado de Educación por la que se considerarán en lo sucesivo como Centros permanentes de integración de alumnos con necesidades educativas especiales a los Centros que se relacionan. (BOE de 1 de noviembre).
- Orden, de 2 de enero de 1989, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 89/90 7 90/91. (BOE de 4 de febrero).
- Orden, de 28 de marzo de 1989, por la que se convoca, para el curso 89/90 con carácter experimental, programas de intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa en centros de Educación General Básica. (BOE de 7 de abril).
- Orden, de 28 de abril de 1989, por la que se regula la planificación de la Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 31 de mayo).
- Orden, de 9 de junio de 1989, aprobando instrucciones de organización y funcionamiento de los centros escolares. (BOE de 13 de junio).
- Orden, de 14 de junio de 1989, por la que se concede la autorización definitiva para su apertura y funcionamiento a los Centros docentes privados de Educación Preescolar y Educación General Básica que se citan. (BOE de 14 de agosto).
- Resolución, de 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB. (BOE de 12 de julio).
- Real Decreto, de 14 de julio de 1989, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en centros públicos de Preescolar, EGB y Educación Especial. (BOE de 20 de julio).

Orden Ministerial, de 15 de junio de 1989, por la que se autoriza a Centros de EGB y Preescolar para realizar la integración de alumnos de Educación Especial para el curso 89/90. (BOE de 14 de agosto).

Orden, de 23 de junio de 1989, sobre mantenimiento de centros de EGB y Preescolar como centros permanentes de integración. (BOE de 17 de agosto).

Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre, por el que se regulan las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y se desarrolla el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa. (BOE de 18 diciembre).

Orden Ministerial, de 15 de enero de 1990, por la que se autoriza a Centros de EGB y Preescolar para realizar la integración de alumnos de Educación Especial para el curso 90/91. (BOE de 10 de febrero).

Orden Ministerial, de 21 de enero de 1990, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 90/91. (BOE de 16 de febrero).

Decreto 9/1990, de 23 de enero, por el que se crea el Centro Especializado de Recursos Educativos del País Vasco. (BOPV de 8 de febrero).

Orden Ministerial, de 19 de febrero de 1990, por la que se convoca para el curso 90/91 con carácter experimental, Programas de intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa en centros de Educación General Básica (BOE de 27 de febrero).

Instrucciones, de 26 de febrero de 1990, de la D.G. de Renovación Pedagógica por las que se establece el funcionamiento del Departamento de Orientación Educativa en los Centros de Educación Especial. (BOE de 12 de marzo).

Orden, de 7 de mayo de 1990, por la que se publica la plantilla tipo de los Centros Públicos de Preescolar, EGB y Educación Especial. (BOE de 12 de mayo).

- Orden, de 16 de mayo de 1990, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se disponen los programas que han de desarrollar los equipos multiprofesionales del área de Educación Especial de los Centros de Orientación Pedagógica, se establecen nuevas áreas de actuación en los citados Centros y se modifica la plantilla de los mismos. (BOPV 28 de junio).
- Decisión del Consejo, de 25 de febrero de 1993, por la que se aprueba el tercer programa de acción comunitaria para las personas minusválidas (HELIOS II 1993-1996). (DOUE de 9 de marzo)
- Resolución del Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios. (Diario Oficial de 3 de julio).
- Real Decreto 1070/1990, de 31 de agosto, de traspaso de funciones y servicios de la administración del estado a la Comunidad Foral de Navarra en materia de enseñanzas no universitarias. (BOE de 1 de septiembre de 1990).
- Orden, de 18 de septiembre de 1990, por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales. (BOE de 2 de octubre).
- Orden, de 17 de septiembre de 1990, por la que se fijan módulos económicos de funcionamiento de centros específicos de Pedagogía Terapéutica, aulas de Pedagogía Terapéutica en centros ordinarios, y demás servicios concurrentes. (BOC de 19 octubre)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE de 4 de octubre).
- Orden, de 16 de noviembre de 1990, por la que se convoca para el curso 1992/93 un programa experimental para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que impartan el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. (BOE de 20 de noviembre).

Orden, de 21 de enero de 1991, por la que se autoriza a los Centros de Educación Infantil y Primaria para incorporarse al Programa de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 1991-92. (BOE de 31 de enero).

Orden, de 21 de marzo de 1991, por la que se convoca, para el curso 91/92 con carácter experimental, Programas de intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa en centros de Educación General Básica. (BOE de 27 de marzo).

Orden, de 22 de mayo de 1991, por la que se autoriza a los Centros Docentes que impartan el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en el curso 1992-93. (BOE de 27 de mayo).

Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. (BOE de 9 de septiembre).

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. (BOE de 13 de septiembre).

Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE de 13 de septiembre).

Circular, de 7 de noviembre de 1991, de la Dirección General de Renovación Pedagógica a los directores provinciales sobre puestos de psicólogo o pedagogo en departamentos de orientación en secundaria.

Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, se adscriben a ella los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo. (BOE de 2 de diciembre).

Orden, de 16 de diciembre de 1991, por la que se amplía en el curso 1993/1994 el programa para la integración de los alumnos con

necesidades educativas especiales permanentes en Centros docentes que impartan el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE de 21 de diciembre).

Resolución, de 10 de diciembre de 1991, de diversas Direcciones Provinciales (Badajoz, Murcia, Salamanca, Asturias, Valladolid, Madrid, León, Melilla, Zaragoza, La Rioja y Teruel) por las que se modifican Unidades de Educación Especial en centros públicos de EGB y Educación Especial en estas provincias. (BOE de 30 de enero de 1991).

Orden, de 21 de enero de 1991, por la que se autoriza a Centros de Educación Infantil y Primaria para incorporarse al Programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 91/92. (BOE de 31 de enero).

Resolución, de 7 de marzo de 1991, de la Secretaría de Estado de Educación por la que se hace pública la relación de centros seleccionados por el concurso para centros públicos de Educación Especial, centros públicos de EGB acogidos al programa de integración o centros públicos de EE.MM. con alumnos con necesidades educativas especiales que deseen participar en el proyecto ATENEA en el curso escolar 91-92. (BOE de 16 de abril).

Orden, de 8 de marzo de 1991, por la que se convoca concurso para cubrir los puestos de trabajo docentes de carácter singular de profesores itinerantes de Educación Especial en los centros públicos de Preescolar, EGB y de Educación Especial dependientes del MEC. (BOE de 15 de marzo).

Orden, de 21 de marzo de 1991, por la que se convoca, para el curso 91/92, con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en centros de EGB. (BOE de 27 de marzo).

Orden, de 13 de abril de 1991, por la que se resuelve sobre el acceso al régimen de conciertos educativos de los Centros Docentes que se indican. (BOE de 18 de abril).

Orden, de 22 de mayo de 1991, por la que se autoriza a los Centros Docentes que impartan el segundo ciclo de educación

secundaria obligatoria, para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en el curso 1992-93. (BOE de 27 de mayo).

Resolución, de 23 de mayo de 1991, por la que se autoriza a los centros docentes que impartan el segundo ciclo de la ESO para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas permanentes. (BOE de 27 de mayo).

Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. (BOE de 26 de junio).

Orden, del 26 de noviembre de 1991, por la que se aprueba la ampliación del número de unidades de apoyo a la integración a centros concertados de EGB. (BOE de 25 de diciembre).

Circular de la Dirección General de Renovación Pedagógica, de 1 de junio de 1992, sobre criterios para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de la ESO.

Resolución, de 6 de agosto de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de la Educación Especial y los distintos servicios que intervienen en la misma. (BOC de 9 de septiembre).

Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. (BOE de 21 de octubre).

Orden, de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (BOE de 18 de diciembre).(BOE de 18 de diciembre).

Orden, de 16 de diciembre de 1992, por la que se amplía en el curso 93/94 el programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que impartan el segundo ciclo de la ESO. (BOE de 11 de enero de 1993).

- Resolución, de 26 de enero de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación por la que se autoriza a los centros docentes que impartan el segundo ciclo de la ESO para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en el curso 1993-94. (BOE de 25 de febrero).
- Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. (BOE de 10 de febrero).
- Orden, de 16 de febrero de 1993, por la que se amplía en el curso 1994-1995 el programa para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en Centros docentes que impartan el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE de 23 de febrero)
- Real Decreto 559/1993, de 16 de abril, por el que se deroga el Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, referente a los Institutos de Orientación Educativa y Profesional, integrándose sus efectivos en los nuevos servicios especializados. (BOE de 8 de junio).
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional. (BOE de 22 de mayo).
- Resolución, de 28 de mayo de 1993, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria durante el período de implantación anticipada de esta etapa. (BOE de 7 de junio).
- Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria.(BOE de 19 de junio).
- Orden, de 16 de septiembre de 1993, por la que se aprueba el traslado de actividades docentes del Colegio de Educación Especial, ubicado en Boecillo (Valladolid) al Colegio público de Educación Especial número 1 de Valladolid. (BOE de 30 de septiembre).



Orden, de 3 de enero de 1994, por la que se dictan normas sobre la prórroga y modificación de los conciertos educativos para el curso académico 1994/1995. (BOE de 5 de enero).

Resolución, de 28 de febrero de 1994, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se autoriza a Centros docentes que impartan el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en el curso 1994-95. (BOE de 24 de marzo de 1994).

Orden, de 21 de marzo de 1994, por la que se amplía en el curso 1995/1996 el programa para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que impartan educación secundaria obligatoria. (BOE de 30 de marzo).

Orden, de 14 de abril de 1994, por la que se autoriza la implantación anticipada del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y se modifican los conciertos educativos de los centros docentes privados que se indican. (BOE de 20 de abril).

Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. (DOCV de 28 de julio).

Orden, de 7 de septiembre de 1994, por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (BOE de 12 de septiembre).

Orden, de 11 de noviembre de 1994, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. (DOCV de 18 de enero de 1995).

Orden, de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares de sector. (DOCV de 15 de junio).

- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE de 2 de junio).
- Resolución, de 28 de abril de 1995, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se autoriza a centros docentes que impartan Educación Secundaria Obligatoria para incorporarse al Programa de integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en el curso 1995-1996. (BOE de 18 de mayo).
- Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. (BOE de 11 de octubre).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE). (BOE de 21 de noviembre).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. (BOE de 21 de febrero).
- Orden, de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema Educativo. (BOE de 23 de febrero).
- Orden, de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE de 23 de febrero).
- Resolución, de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial. (BOE de 17 de mayo).

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

Resolución, de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria.

Resolución, de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. (BOMECA de 13 de mayo).

Resolución, de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación. (BOE de 12 de marzo).

Real Decreto 140/1997, de 31 de enero, por el que se modifica parcialmente la estructura orgánica básica del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y se transforma el Instituto Nacional de Servicios Sociales en Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. (BOE de 6 de febrero).

Decreto 181/1997, de 26 de septiembre, por el que se crean Institutos Universitarios en las Universidades de Salamanca y Valladolid. (BOCYL de 26 de septiembre).

Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. (DOGC de 25 de noviembre).

Ley 66/1997, de 30 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social. (BOE de 31 de diciembre).

Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. (DOCV de 17 de abril).

Orden, de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los

alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial. (BOE de 10 de abril).

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación. (BOJA de 2 de diciembre).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE de 24 de diciembre).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 4 de mayo).

## **DIARIOS DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS Y DEL SENADO, BOLETINES OFICIALES DE LAS CORTES GENERALES**

### **a) Legislatura Constituyente:**

#### **Diarios de sesiones del Congreso de los Diputados:**

Sesión plenaria nº 15. Boletín nº 31. Fecha del boletín: 16/11/1977.

Pregunta oral. Boletín nº 195. Fecha del boletín: 1/12/1978.  
Proposición no de ley ante el Pleno. Creación de una Comisión especial sobre los problemas de los disminuidos físicos y mentales.

Intervención en el Pleno el 16/11/1977. Investigación Parlamentaria y Comisión no Permanente. Creación de una Comisión Especial sobre los problemas de los disminuidos físicos y mentales.

Composición y funciones de la Comisión Especial para el estudio de los problemas de los disminuidos físicos y mentales.

### **b) Primera Legislatura:**

Proposición de ley de Grupos Parlamentarios del Congreso: Integración social de los minusválidos. (122/000186).  
Presentado el 30/11/1979. Autor: Comisión Especial de los

problemas de disminuidos físicos y mentales. Resultado de la tramitación: Aprobado. Tipo de tramitación: Ordinaria. Comisión competente: Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Tramitación seguida por la iniciativa: Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Boletines:

Núm. Boletín: B-068-I. Fecha Boletín: 14/01/1980.

Núm. Boletín: B-068-II. Fecha Boletín: 18/03/1980.

Núm. Boletín: B-068-II-1. Fecha Boletín: 10/04/1980.

Núm. Boletín: B-068-II-2. Fecha Boletín: 26/09/1980.

Núm. Boletín: B-068-III. Fecha Boletín: 06/07/1981.

Núm. Boletín: B-068-III-1. Fecha Boletín: 11/07/1981.

Núm. Boletín: B-068-IV. Fecha Boletín: 25/11/1981.

Núm. Boletín: B-068-IV-1. Fecha Boletín: 11/12/1981.

Núm. Boletín: B-068-V. Fecha Boletín: 21/04/1982.

Texto remitido por el Congreso. Núm. Boletín: II-203-A. Fecha Boletín: 6/11/1981.

Envío a la Comisión Núm. Boletín: II-203-A. Fecha Boletín: 26/11/1981.

Ampliación plazo enmiendas. Núm. Boletín: II-203-B. Fecha Boletín: 9/12/1981.

Enmiendas. Núm. Boletín: II-203-C. Fecha Boletín: 17/12/1981.

Informe de la Ponencia Núm. Boletín: II-203-D. Fecha Boletín: 09/02/1982.

Dictamen de la Comisión Núm. Boletín: II-203-E. Fecha Boletín: 22/02/1982.

Votos particulares Núm. Boletín: II-203-E. Fecha Boletín: 22/02/1982.

Aprobación por el Pleno. Núm. Boletín: II-203-F. Fecha Boletín: 10/03/1982.

**Diarios de sesiones del Congreso de los Diputados:**

Pleno Núm. Diario: 66. Fecha Diario: 21/02/1980.

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 17/12/1980 (Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 04/03/1981. (Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 12/03/1981. (Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 01/04/1981. (Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 22/04/1981. (Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión.: 29/04/1981.(Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 14/05/1981. (Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 20/05/1981. (Esta sesión no tiene diario).

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 28/05/1981. (Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 08/06/1981.(Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 11/06/1981. (Esta sesión no tiene diario).

Comisión Especial de los problemas de disminuidos físicos y mentales. Fecha de la sesión: 23/06/1981. (Esta sesión no tiene diario).

Pleno Núm. Diario: 189. Fecha Diario: 14/10/1981.

Pleno Núm. Diario: 190. Fecha Diario: 15/10/1981.

Pleno Núm. Diario: 194. Fecha Diario: 03/11/1981.

Pleno Núm. Diario: 225. Fecha Diario: 23/03/1982.

Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados de martes 11 de octubre de 1983 (II Legislatura). Nº 64. Sesión plenaria nº 64.

Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados de jueves 31 de mayo de 1990, (IV Legislatura). Nº 42. Pleno y Diputación permanente.

### **Senado:**

Pleno Núm. Diario: 139. Fecha Diario: 23/02/1919. B.O.E. Núm.: 103. Fecha BOE: 2/04/30.

Acuerdo entre España y la UNESCO estableciendo los privilegios e inmunidades, así como otros detalles relativos a la celebración en Madrid de la Conferencia Internacional, para adoptar un



plan de acción sobre los minusválidos. Presentado el 16/02/1982

Proposición de ley de Grupos Parlamentarios del Congreso. Integración social de los minusválidos. Presentado el 30/11/1979.

**Función de control:**

Interpelación ordinaria. Discriminación profesional que sufren los minusválidos para su ingreso en el Cuerpo de Magisterio Nacional de Enseñanza Privada. Presentado el 14/01/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Interpelación ordinaria. Situación en que se encuentran los talleres para minusválidos psíquicos en relación con las ayudas del Fondo Nacional de Asistencia Social. Presentado el 04/03/1980 Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

**Preguntas orales:**

Pregunta oral en Pleno. Consideración de sujetos de desgravación a los minusválidos sensoriales a efectos de la declaración de la renta. Presentado el 10/03/1982. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Pregunta oral al Gobierno en Comisión. Problemas de los minusválidos en Huelva. Presentado el 27/06/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Minusválidos residentes en el exterior. Presentado el 29/04/1981. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Asistencia a los minusválidos en el extranjero. Presentado el 15/01/1982. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Situación en que se encuentran los talleres para minusválidos psíquicos en relación con las ayudas del Fondo Nacional de Asistencia Social. Presentado el 04/03/1980.

**Preguntas escritas:**

Pregunta al Gobierno con respuesta escrita. Facilidades para el acceso de los minusválidos a centros oficiales y culturales. Presentado el 22/06/1979. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Aplicación del impuesto de lujo en el precio de las sillas de ruedas para minusválidos. Presentado el 22/06/1979. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Cierre de la Escuela de Educadores de Subnormales del Servicio Especial de Rehabilitación de Enfermos Minusválidos (SEREM). Presentado el 29/06/1979. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Medidas a adoptar en los aeropuertos civiles para facilitar el uso de aviones a los minusválidos físicos. Presentado el 11/10/1979. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Problemas del personal de la Asociación Nacional de Inválidos Civiles (ANIC), integrados en el Servicio Especial de Rehabilitación de Enfermos y Minusválidos (SEREM). Presentado el 16/11/1979. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Situación del centro de Minusválidos de Churra (Murcia). Presentado el 16/11/1979. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

Resultados de la aplicación del Decreto 20-6-1975 relativo a reserva de viviendas para minusválidos en viviendas de protección oficial. Presentado el 07/03/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.

- Resultado de la aplicación en la región de Murcia del Decreto de 20-6-1975 relativo a la reserva de viviendas para minusválidos en viviendas de protección oficial. Presentado el 21/03/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.
- Obras de construcción de un centro asistencial para minusválidos en Huércal (Almería). Presentado el 22/04/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión
- Centro de rehabilitación especial para minusválidos de Lardero (La Rioja). Presentado el 09/05/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.
- Complemento familiar para los hijos minusválidos de los funcionarios de carrera de la Administración Civil del Estado. Presentado el 27/06/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.
- Características de los accesos, aparatos elevadores y condiciones interiores de las viviendas para minusválidos proyectadas en inmuebles de protección oficial. Presentado el 03/07/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin requerimiento de acuerdo o decisión.
- Régimen de ordenación y control de los centros para minusválidos. Presentado el 03/07/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.
- Posible conocimiento por parte del Gobierno de determinadas actuaciones de Unión de Centro Democrático (UCD) en relación con los minusválidos de Cuenca. Presentado el 09/10/1980. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.
- Responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en la falta de atención a los minusválidos en Almería. Presentado el 17/02/1981. Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin acuerdo o decisión.
- Abandono del Gobierno hacia los problemas de los minusválidos, en orden a la política seguida por el Ministerio de Trabajo Sanidad

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995).  
Su implementación en la provincia de Valladolid.*

y Seguridad Social en Almería. Presentado el 17/02/1981.  
Resultado de la tramitación: Tramitado por completo sin  
acuerdo o decisión.

## ***Siglas y acrónimos***

---

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

**ACI:** Adaptación Curricular Individual.  
**AEESS:** Asociación Española de Educadores de Sordos y de Trastornos de la Palabra y del Lenguaje Hablado y Escrito.  
**AL:** Audición y Lenguaje.  
**ASPAS:** Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos.  
**ASPRONA:** Asociación de personas con discapacidad intelectual.  
**BOCG:** Boletín Oficial de las Cortes Generales.  
**BOE:** Boletín Oficial del Estado.  
**CC.AA.:** Comunidades Autónomas.  
**CEE:** Comunidad Económica Europea.  
**CEP y CFIE:** Centro de Formación del Profesorado.  
**CIDDM-2:** Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad.  
**CIF:** Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.  
**CNREE:** Centro Nacional de Recursos de EE del MEC.  
**COP:** Centros de Orientación Pedagógica (País Vasco)  
**CyL:** Castilla y León.  
**DG:** Dirección General.  
**D.P.:** Dirección Provincial de Educación.  
**EBO:** Educación Básica Obligatoria.  
**EE:** Educación Especial.  
**EGB:** Educación General Básica.  
**EE.MM.:** Enseñanzas Medias.  
**EI:** Educación Infantil.  
**EP:** Educación Primaria.  
**ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.  
**FEAPS:** Federación Española de Asociaciones de Personas con Discapacidad Intelectual.  
**FERE:** Federación Española de Religiosos de Enseñanza.  
**FIAPAS:** Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos.  
**GAP:** Grupo Alianza Popular.  
**GMC:** Grupo Minoría Catalana.  
**GS:** Grupo Socialista.  
**GSC:** Grupo Socialista Catalán.  
**GT:** Grupo de Trabajo.  
**GUCD:** Unión de Centro Democrático.



**FP:** Formación Profesional.  
**ICE:** Instituto de Ciencias de la Educación.  
**IE:** Integración Escolar.  
**INCIE:** Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.  
**INEE:** Instituto Nacional de Educación Especial.  
**INICO:** Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca.  
**INSERSO:** Instituto Nacional de Servicios Sociales.  
**JE:** Jefe de Estudios.  
**LGE:** Ley General de Educación de 1970.  
**LISMI:** Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982.  
**LOE:** Ley Orgánica de Educación de 2006.  
**LOCE:** Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2002.  
**LODE:** Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985.  
**LOGSE:** Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990.  
**LOPEG:** Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de 1995.  
**MEC:** Ministerio de Educación y Ciencia.  
**MECD:** Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.  
**NEE:** Necesidades educativas especiales.  
**OMS:** Organización Mundial de la Salud.  
**ONCE:** Organización Nacional de Ciegos Españoles.  
**ONU:** Organización de las Naciones Unidas.  
**PAMPD:** Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad.  
**PDI:** Programa de Desarrollo Individual.  
**PNV:** Partido Nacionalista Vasco.  
**PROAS:** Patronato de Promoción y Asistencia a Sordos.  
**PT:** Pedagogía Terapéutica.  
**RD:** Real Decreto.  
**SAP:** Servicio de Asistencia a Pensionistas.  
**SEREM:** Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos.  
**TDAH:** Déficit de Atención con Hiperactividad.  
**TVA:** Transición a la Vida Adulta.  
**UE:** Unión Europea.  
**UPE:** Unidad de Programas Educativos.  
**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
**USA:** Estados Unidos de América.

## ***Anexos***

---

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## **LISTADO DE ANEXOS QUE SE ENCUENTRAN EN EL CD QUE SE ACOMPAÑA A LA TESIS DOCTORAL.**

### **1. Testimonios.**

1.1. Testimonios escritos.

1.2. Testimonios orales.

1.2.1. Debates.

1.2.2. Entrevistas.

1.3. Currículos de personas.

### **2. Documentos consultados de las Instituciones y Organismos.**

2.1. Informes del Consejo Escolar del Estado.

2.1.1. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 1988-89.

2.1.2. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 1989-90.

2.1.3. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 1990-91.

2.1.4. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 1991-92.

2.1.5. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 1992-93.

2.1.6. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 1994-95.

2.2. Convenios-Acuerdos.

2.2.1. Convenio entre el MEC, la Junta de Castilla y León, la diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid para comenzar el programa de atención temprana e integración en centros de educación infantil de niños con alguna deficiencia.

2.2.2. Convenio de cooperación entre el MEC y la Diputación Provincial de Valladolid para el funcionamiento del centro público de Educación Especial.

- 2.2.3. Convenio de cooperación entre el MEC y la Universidad de Valladolid para la organización de estudios universitarios de especialización en perturbaciones de la audición y el lenguaje. (Logopedia) (23 de julio de 1985).
  - 2.2.4. Acuerdo de colaboración suscrito entre Dirección Provincial del MEC de Valladolid y la Asamblea Provincial de Cruz Roja española en Valladolid para la realización del transporte de disminuidos. (1 de octubre de 1990).
  - 2.2.5. Acuerdo de colaboración entre la D.P. del MEC y la ONCE para el curso 1988/89 para actuación educativa a niños deficientes visuales escolarizados en centros ordinarios de Valladolid y provincia. (5 de octubre de 1988).
  - 2.2.6. Acuerdo entre Dirección Provincial del MEC y la Junta de Castilla y León sobre escolarización de alumnos de Ntra. Sra. de los Desamparados de las aulas de José Montero de Valladolid en aulas ordinarias. .
- 2.3. Documentos administrativos y académicos.
- 2.3.1. Actas de evaluación de alumnos de integración.
  - 2.3.2. Comisión de Servicios de profesora en unidad “cerrada” de educación especial (31 de julio de 1981).
  - 2.3.3. Comisión de Servicios como profesor de apoyo al Plan de Integración Escolar para el curso 1986-87 en Valladolid. (25 de septiembre de 1986).
  - 2.3.4. Concurso de méritos de la Dirección provincial del MEC de Valladolid para la provisión de plazas de profesores de apoyo a la integración. Curso 1986-87.
  - 2.3.5. Nombramiento administrativo de profesora para aula de educación especial (7 de diciembre de 1983).

- 2.3.6. Impreso de subsidio de educación especial.
  - 2.3.7. Sueldo de una profesora de pedagogía Terapéutica en 1977.
  - 2.3.8. Sueldo de una profesora de pedagogía Terapéutica en 1980.
  - 2.3.9. Informe de inspectora ponente de Educación Especial a una PT (1 de agosto de 1983).
- 2.4. Documentos internacionales y nacionales.
- 2.4.1. Carta de Luxemburgo (Programa Hellios, 1996).
  - 2.4.2. "Carta para los años 80". Asamblea General de Naciones Unidas, 1980.
  - 2.4.3. Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Organización Mundial de la Salud.
  - 2.4.4. Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad. 1999. Organización Mundial de la Salud.
  - 2.4.5. Informe final de la Conferencia Mundial sobre Educación Especial. Salamanca 1994.
  - 2.4.6. Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012.
  - 2.4.7. Recomendaciones del Consejo Europeo para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad 2006-2015.
  - 2.4.8. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020. Comisión Europea.
  - 2.4.9. Estrategia española sobre discapacidad 2012-2020. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
  - 2.4.10. Informe Warnock, 1987.
- 2.5. MEC. INEE. CNREE.
- 2.5.1. Ministerio de Educación y Ciencia.
  - 2.5.2. Instituto Nacional de Educación Especial.
  - 2.5.3. Centro Nacional de Recursos de Educación Especial.
- 2.6. Real Patronato de Educación Especial.

### **3. Legislación.**

- 3.1. Leyes.
- 3.2. Reales Decretos.
- 3.3. Decretos.
- 3.4. Órdenes.
- 3.5. Resoluciones.
- 3.6. Circulares.
- 3.7. Normativa Europea.

### **4. Los centros.**

#### **4.1. ASPRONA**

- 4.1.1. Acto de conmemoración de los 50 años.
  - 4.1.1.1. Estatutos de 1962.
  - 4.1.1.2. Evolución del alumnado.
- 4.1.2. Gráfica de alumnos de 1967 relacionando edad mental y cronológica.
- 4.1.3. Gráfica de alumnas de 1967 relacionando edad mental y cronológica.
- 4.1.4. Libro de actas del Consejo Escolar de 1967 a 1976.
- 4.1.5. Libro de actas del Consejo Escolar de 1986 a 1991.
- 4.1.6. Memoria del centro 1967-68.
- 4.1.7. Memoria del centro 1973-74.
- 4.1.8. Audio de conmemoración de 50 años de ASPRONA (primera parte).
- 4.1.9. Audio de conmemoración de 50 años de ASPRONA (segunda parte).
- 4.1.10. Organigrama de ASPRONA 1981.

#### **4.2. Experiencia de Coeducación.**

- 4.2.1. La integración de los subnormales en el sistema educativo español. Emilio Lázaro Flores. UNESCO. París. 1980.



- 4.2.2. Memoria de la investigación del ICE-INCIE: Influencia de la relación maestro-alumno en el fracaso escolar en la EGB. Director José Peinado Altable. 1979-80.
  - 4.2.3. Portada de la Revista Lobatos de marzo de 1974.
  - 4.2.4. Portada de artículo de la Revista de Educación de 1978 (números 258-59) de José peinado Altable: "Posibilidades de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales".
- 4.3. Colegio de EGB "XXV Años de Paz".
    - 4.3.1. Proyecto educativo del colegio (1975).
    - 4.3.2. Portada de la Revista "Nosotros" (1975).
    - 4.3.3. Portada de la Revista "Leamos" (1982).
- 4.4. El Corro. Autistas.
    - 4.4.1. Acta fundacional (1).
    - 4.4.2. Acta fundacional (2).
    - 4.4.3. Autorización funcionamiento.
    - 4.4.4. Las profesoras más antiguas.
    - 4.4.5. Simposium Autismo 1983.
    - 4.4.6. José Sixto Olivar Parra. Cofundador del Corro.
- 4.5. Obra Social del Santuario.
    - 4.5.1. Presentación de expediente de apertura del centro. 1967.
    - 4.5.2. Reglamento del Centro.
    - 4.5.3. Comienzo de las actividades del centro en 1967.
    - 4.5.4. Escrito de solicitud al Ministerio de Educación de autorización de un colegio para niños sordos.
    - 4.5.6. Autorización funcionamiento del MEC en 1968.
    - 4.5.7. Estatutos 1968.
    - 4.5.8. Informe a la Delegación de Educación en 1974.
    - 4.5.9. Maestras del Patronato en 1978.

- 4.5.10. Convenio MEC y Obra Social del Santuario. 1979 (1)
  - 4.5.11. Convenio MEC y Obra Social del Santuario. (2)
  - 4.5.12. Ampliación de unidades.
  - 4.5.13. Organigrama.
  - 4.5.14. Situación en 1980.
  - 4.5.15. Documento del concierto con el MEC en 1993.
  - 4.5.16. El Edificio.
  - 4.5.17. Fachada principal.
  - 4.5.18. El internado.
  - 4.5.19. Plano de los edificios de la Fundación.
  - 4.5.20. Plano de una Planta.
- 4.6. San Juan de Dios.
- 4.6.1. 50 años de historia del centro. Boletín.
- 4.7. Servicio de apoyo a ciegos.
- 4.7.1. Proyecto educativo de 1986.
  - 4.7.2. Folletos informativos MEC-ONCE (1).
  - 4.7.3. Folletos informativos MEC-ONCE (2).
  - 4.7.4. Proyectos y memorias. 1991-94.
  - 4.7.5. Symposium ceguera en 1990 (1).
  - 4.7.6. Symposium ceguera en 1990 (2).
  - 4.7.6. Testimonio de maestra (1).
  - 4.7.8. Testimonio de maestra (2).
  - 4.7.9. Nuevos acuerdos en Educación.
- 4.8. Memorias varias.
- 4.8.1. Memoria de C.P. "Tomás Romojaro" de Olmedo. 1985-86.
  - 4.8.2. Valoración de la integración del C.P. "Tomás Romojaro" de Olmedo. 1986
  - 4.8.3. Memoria del colegio "Valle Esgueva" de Esguevillas.
  - 4.8.4. Valoración de la integración del colegio "Valle Esgueva" de Esguevillas.
  - 4.8.5. Memoria del programa de integración del curso 1985/86.

4.8.6. Memoria del Servicio de Orientación de la Dirección Provincial de Valladolid.

5. Evaluación de la integración escolar.
  - 5.1. Evaluación integración CIDE 1990.
  - 5.2. Evaluación integración escolar de Sevillano.
  - 5.3. La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Echeita y Verdugo.
6. La formación en educación especial e integración escolar.
  - 6.1. Ejemplos de Actividades de formación anterior a la puesta en marcha de la experimentación de la integración escolar.
  - 6.2. Ejemplos de Actividades de formación durante la puesta en marcha de la experimentación de la integración escolar.
  - 6.3. Ejemplos de Actividades del Curso Interinstitucional.
  - 6.4. Documento: “Cuatrocientos años de perfeccionamiento del Magisterio en España: desde las Academias de profesores a la creación de los CEPs, 1840-1984. Director del proyecto: Antonio Molero Pintado.
7. Programas europeos.
8. Las fotografías.
9. Prensa, Revistas y Folletos.
  - 9.1. Prensa.
    - 9.1.1. ABC.
    - 9.1.2. Alerta.
    - 9.1.3. Diario de Burgos
    - 9.1.4. Diario Regional.
    - 9.1.5. El Mundo.
    - 9.1.6. El Norte de Castilla.

9.1.7. El País.

9.2. Revistas Educativas.

- 9.2.1. Aula.
- 9.2.2. Comunidad Escolar.
- 9.2.3. Cuadernos de Pedagogía.
- 9.2.4. Escuela Española
- 9.2.5. Revista Educación.
- 9.2.6. Revista Interuniversitaria.
- 9.2.7. Revista Minusval.
- 9.2.8. Papel de Psicólogos.
- 9.2.9. Participación Educativa.
- 9.2.10. Siglo Cero.
- 9.2.11. Vida Escolar.

9.3. Folletos informativos.

10. El debate parlamentario de la LISMI.

10.1. Composición de la Comisión de Educación Especial de la legislatura constituyente.

10.2. El debate parlamentario previo a la LISMI.

10.3. Procedimiento seguido en el Congreso.

10.4. Procedimiento seguido en el Senado.

10.5. Cambios producidos en la LISMI como consecuencia del debate.

10.6. Postura de los diferentes grupos políticos.

11. Instrumentos de recogida de información sometidos a valoración y desechados.

11.1. Cuestionarios a profesores.

11.2. Guía de reunión con expertos.

12. Organización de los equipos de orientación.

12.1. Sectorización y distribución de centros para los EOEP de la ciudad en 1994.

12.2. Sectorización y distribución de centros para los EOEP rurales en 1994.

12.3. Sectorización y distribución de centros para los equipos de atención temprana en 1992.

12.4. La atención a centros de los E.O.E.P. en 1995.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*