

## **El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015.**

(The stagnation of the educational inclusion of students with disabilities. Review of their schooling between 1985 and 2015.)

**Dra. M<sup>a</sup> Teresa Núñez Mayán**  
(Universidad de A Coruña)

*Páginas 67-96*

ISSN: 1889-4208  
e-ISSN: 1989-4643  
Fecha recepción: 26/09/2018  
Fecha aceptación: 26/11/2018

### **Resumen**

*El objetivo principal de este trabajo es analizar si la escolarización del alumnado con discapacidad en estas tres décadas responde a patrones inclusivos. Para ello estudiamos su distribución entre los centros de Educación Especial y ordinaria. Analizamos si hay un reparto equitativo en los centros ordinarios de carácter público y privado y también si su trayectoria escolar es completa y continuada hasta finalizar la enseñanza obligatoria.*

*Se realiza un análisis descriptivo utilizando como fuente principal las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación. Los resultados apuntan a que entre el curso 1985 y 1995 la escolarización en entornos ordinarios experimenta un gran impulso, mientras que en la década posterior se ralentiza y en la última presenta un retroceso. La distribución en los centros no puede considerarse equitativa a pesar de los cambios y la Educación Secundaria, ofrece notables obstáculos para la inclusión del alumnado con discapacidad.*

**Palabras clave:** *Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, escolarización, Discapacidad*

Como citar este artículo:

Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.



**Abstract:**

*This work mainly aims at analysing if the schooling of students with disabilities in the last three decades follows inclusive patterns. To this end, we have studied the distribution of these students among special and regular education schools. We have analysed if there is an equitable distribution in public and private regular schools and also if the educational path of students with disabilities is complete and continued until the end of compulsory education.*

*A descriptive analysis has been made using the statistics published by the Spanish Ministry of Education as a major source. The results show that the school enrolment in regular settings was given a major boost in school years 1985 to 1995, while it slowed down in the decade after, followed by a decline in the last decade. Despite the changes, the distribution in schools cannot be considered to be equitable and there are major barriers in secondary education for the inclusion of students with disabilities.*

**Key words:** *inclusion, special educational needs, schooling, disability*

## **1. Introducción**

En la actualidad el discurso inclusivo lo envuelve todo en el ámbito educativo. No hay declaración política ni texto legal en que no esté presente. Poco a poco se va construyendo un imaginario que nos hace creer que nuestro sistema educativo es ya inclusivo. No obstantel, cuando se analizan los resultados concretos de las políticas educativas y los datos reales de la educación de ciertos colectivos, como el de personas con discapacidad, podemos ver que estamos aún lejos de los ideales inclusivos. Observamos más bien que, como dice Roger Slee (2012), se está produciendo una “acomodación razonable” del lenguaje que hace que se denominen como inclusivas, realidades y prácticas que son opuestas o por lo menos están aún lejos de merecer ese calificativo.

En las últimas décadas del siglo XX y primeras del S. XXI se ha producido una reconceptualización del mundo de la discapacidad y de la Educación Especial, que se inicia con el movimiento integrador y deriva en la propuesta inclusiva, con desigual seguimiento y éxito en diversos países.

En el caso de España en las tres décadas que transcurren entre 1985 y 2015, período en el que vamos a centrar este trabajo, este debate tiene su reflejo en las leyes que se suceden en este tiempo y que regulan y ordenan la educación. Hemos tomado como referencia inicial el año 1985 porque en el se promulga el Real Decreto 334/1985 *de Ordenación de la Educación Especial* que puede considerarse un hito al dar amparo al denominado Proyecto Experimental de Integración. En él se aprecian los ecos de movimientos reivindicativos de la igualdad de derechos y especialmente de movimientos

desinstitucionalizadores, como el que se plantea en la antipsiquiatría con Cooper, Basaglia y Laing, que ponen en cuestión que la segregación y las instituciones psiquiátricas, los manicomios, sean parte de la solución de los problemas de salud mental y optan por perspectivas de psiquiatría abierta, social y comunitaria. Este discurso lleva a cuestionarse también la segregación y el papel de los centros especiales en la educación. Se plantea por primera vez la escolarización en centros ordinarios de chicos y chicas con discapacidad que hasta entonces tenían como única opción la escolarización en Educación Especial y se propone redefinir el papel de los centros segregados. La LOGSE en 1990 va a dar un cuerpo legal más sólido al movimiento integrador y perpetuará sus propósitos. En el marco de esta ley, el Decreto 696/1995 propone que los centros de Educación Especial se conviertan progresivamente en Centros de Recursos. Propósito que no se ha cumplido y que las administraciones educativas tampoco han impulsado.

En 1994 tiene lugar en España otro hito fundamental y punto de partida del movimiento inclusivo a nivel nacional e internacional, la Conferencia de Salamanca. Sus principios y propuestas se recogen en El Marco de Acción en el que se defiende que la escolarización del alumnado con discapacidad ha de realizarse como norma general en los centros ordinarios y los centros de Educación Especial han de redefinir su papel en un marco inclusivo. No obstante, la realidad no avanzó en paralelo con el discurso (Echeita y Verdugo, 2004). Todas Las leyes orgánicas de Educación posteriores a esta Declaración, recogen la inclusión como principio, sin embargo los cambios son más nominales que estructurales y la dualidad de las redes especial y ordinaria no se pone en cuestión, ni el paradigma en el que se desarrolla la Educación Especial tampoco (García Pastor y Marchena, 2013). La LOE en 2006 vuelve a asociar el Concepto de Necesidades Educativas Especiales al de discapacidad contradiciendo el propósito con el que nace este concepto en el iniciático informe Warnock y la escolarización en ámbitos específicos no sólo no retrocede, sino que empieza a incrementarse. La última de las leyes orgánicas, la LOMCE, mantiene esta misma asociación y opta por un modelo de atención a la diversidad que corre el riesgo de consagrar la diferencia en lugar de favorecer la igualdad, con medidas como la división precoz del alumnado en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria o el sistema de evaluación permanente que contribuirá más a evidenciar y hacer palpables las diferencias con las que el alumnado llega al sistema educativo que a superar, compensar y equilibrar esas diferencias.

En el presente trabajo nos proponemos estudiar el proceso de aproximación a la inclusión que se ha realizado en España en las últimas décadas partiendo del análisis de la evolución de la escolarización de la población con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad (en adelante NEED) en este período.

Mel Ainscow y Susie Milles (2009), Gerardo Echeita (2006) y Tony Booth y Mel Ainscow (2011) definen la inclusión como un proceso, que busca la

presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Para hablar de inclusión en un sentido pleno es necesario referirnos a todas las dimensiones de la definición. Pero aún, siendo conscientes de ello, nuestro objetivo es más modesto. Nos centraremos únicamente en la primera dimensión, la de la presencia en el sistema educativo ordinario de un colectivo en particular, el de las personas con NEED. Utilizaremos este término y no el de personas con diversidad funcional, aunque este último creemos que refleja mejor los cambios conceptuales en este campo de conocimiento, por ser el primero más coherente con las fuentes de información ministeriales que usamos en la investigación y dar más claridad a la información que manejaremos ya que el término diversidad funcional tiene un carácter más amplio y genérico que el de NEED.

Nos limitaremos además al colectivo NEED, siendo conscientes de que hablar de inclusión es ir más allá de la discapacidad, pero también de que la presencia de este colectivo en la educación ordinaria no es condición suficiente pero sí necesaria para poder considerar un sistema educativo como inclusivo.

Tomando como fuente principal los datos publicados por el Ministerio de Educación, analizaremos la evolución de la escolarización del alumnado con NEED en los últimos treinta años, atendiendo a tres dimensiones. En primer lugar, revisamos su distribución entre los centros de Educación Especial y los centros de Educación Ordinaria con el fin de ver si hay un progreso continuo hacia la escolarización en entornos normalizados. En segundo lugar, dentro del grupo que se escolariza en la educación ordinaria, analizamos su distribución en la enseñanza pública o privada para vislumbrar si existe un equilibrio adecuado entre los centros educativos que permita afirmar que nuestro sistema educativo es inclusivo. Por último, estudiaremos la progresión de este colectivo en los distintos niveles o etapas del sistema educativo no universitario, con el fin de determinar si realmente realiza una trayectoria educativa normalizada a lo largo de su escolarización. Las dimensiones estudiadas creemos que constituyen indicadores de interés para analizar hasta que punto las redes de Educación Especial y Ordinaria siguen estando absolutamente asentadas en el sistema educativo o si tienden a una fusión en un único sistema. Nos interesa averiguar cómo se desarrolla ese proceso y si se advierte un progreso continuo o por el contrario se produce un retroceso o un estancamiento en el mismo.

### **1.1. Las aportaciones de la investigación sobre la evolución de la inclusión educativa de las personas con discapacidad**

La evolución de la inclusión educativa de las personas con discapacidad viene siendo objeto de investigación tanto de ámbito nacional como internacional. En España. La mayor fuente de datos sobre la situación de las personas con discapacidad en general y la evolución de la inclusión social y laboral, la proporcionan las grandes encuestas sobre discapacidad elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística. La *Encuesta sobre discapacidades*,

*Deficiencias y Estado de Salud* (EDDS, 1999) y posteriormente la *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia* (EDAD, 2008), Numerosos autores como Jiménez y Huete (2010), el colectivo IOE (2013) o Huete (2013) presentan evidencias de discriminación de la población con discapacidad en España en los ejes económico, político-social y de relaciones sociales, en comparación con la población general (Huete, 2013) y analizan también la realidad educativa de las personas con discapacidad que estas macroencuestas ponen en evidencia.

Centrándose específicamente en la inclusión educativa, se han realizado trabajos como los de Echeita y Verdugo (2004), en el que se revisa el impacto de la Declaración de Salamanca diez años después de su celebración. Los autores apuntan a que las transformaciones producidas tienen un carácter más superficial del propuesto. La inclusión encuentra una barrera infranqueable en la Educación Secundaria y los centros de Educación Especial no han sufrido las transformaciones previstas en el Marco de Acción. Estas mismas conclusiones las corrobora Echeita (2004 a) cuando estudia la situación de la inclusión educativa en la Comunidad de Madrid y también unos años después cuando realizan un análisis de la inclusión desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad (Echeita et al. 2009). Los resultados de este último estudio confirman los apuntados en los anteriores. Aunque muestran progresos significativos en las dimensiones evaluadas, muestran también la persistencia de importantes barreras que limitan la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad. Además, las Confederaciones de Padres de Alumnado con discapacidad señalan la falta de estudios evaluativos del proceso de inclusión en España realizados con suficiente rigor metodológico. Esta falta de estudios hace que con frecuencia se tienda a valorar los logros y a subestimar las dificultades.

Anabel Moriña (2002) se apoya en las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación entre los cursos 1995-1996 y el 1999-2000, prestando especial atención al tipo de escolarización del alumnado y al proceso de evolución de la educación especial a la educación inclusiva. La autora da cuenta de la disminución considerable de alumnado escolarizado en emplazamientos segregados y en aulas y centros especiales en este período.

Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández, Villa, y Gómez (2012) hacen también una revisión del proceso de educación inclusiva en España partiendo de las estadísticas de la enseñanza del MEC relativas a los cursos contemplados entre el 2008-2009 al 2010-2011, para analizar las principales barreras que afronta el sistema educativo, coincidiendo con los autores antes citados en que la progresión en el sistema educativo y el paso de la educación primaria a la secundaria es una de las barreras más infranqueables para las personas con discapacidad.

Estudios más amplios como el que presenta el Instituto de la Juventud en colaboración con el Comité Español de Representantes de Personas con discapacidad INJUVE \_CERMI (2017), que actualiza el previamente elaborado

en por CERMI en el 2010, indican que el proceso de inclusión escolar de las personas con discapacidad en España muestra signos claros de estancamiento.

En el ámbito internacional, la evolución de la inclusión y concretamente de la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales es también objeto de interés en múltiples investigaciones. En el Reino Unido Mike Oliver y Colin Barnes (2010) señalan que la escolarización en centros de Educación Especial ha disminuido menos de lo que se esperaba y el avance hacia una sociedad global verdaderamente inclusiva es lento en un mundo en que cada vez es mayor la desigualdad, la brecha entre ricos y pobres y la degradación ambiental. Centrándose en Gales, McCluskey, Riddel, Weedon y Fordyce (2015.) estudian la influencia creciente de la desigualdad social en la pervivencia de la exclusión. Litz Atkins (2016), basándose en el trabajo de Nancy Fraser, habla de nuevas formas de exclusión que emergen a raíz de políticas que oficialmente se denominan inclusivas, pero que no eliminan realmente la exclusión. En Irlanda, McConkey, Kelly, Craig y Shevlin (2016) analizan como la mayor parte del alumnado con discapacidad sigue escolarizado en educación especial, aunque en los últimos años ha aumentado ligeramente la escolarización en entornos ordinarios.

En Estados Unidos, McCarthy, Wiener y Soodak (2010), indican que el sistema dual persiste y no se debilita, siendo cada vez más numerosas las propuestas de escolarización en clases segregadas. Estudian la influencia de las prácticas tradicionales de la Educación Especial explicando que refuerzan los sistemas duales porque estos proporcionan beneficios no reconocidos a algunos sectores del sistema educativo. En Canadá, Bunch (2015) habla de la coexistencia de estados en los que predomina la Educación Especial y otros en los que predomina la inclusión.

En Noruega según David Lansing Cameron (2016) se ha experimentado un aumento de la matrícula en Educación Especial a consecuencia de las políticas orientadas por las evaluaciones internacionales como PISA y la presión sobre el rendimiento en las escuelas. En Finlandia, Pesonen, Kontu, Saarinen y Pirttiman (2016) analizan como alumnado que ha experimentado distintos emplazamientos ordinarios y especiales, acaba prefiriendo los especiales por la falta de adaptación de las escuelas ordinarias a sus necesidades.

Otros estudios abordan el tema de modo transversal analizando la evolución de la inclusión y la escolarización en entornos ordinarios y segregados en conjuntos de países (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2017), Anastasiou, y Keller (2014 ) Miles y Singhal (2010) o (García, 2014) que da cuenta de un cierto retroceso en la inclusión en países que inicialmente habían avanzado más hacia la inclusión, como España y Noruega y un aumento de la inclusión en otros países que inicialmente fueron más reticentes a la inclusión.

Ha habido avances innegables en estos treinta años y así se reconoce también en la mayor parte de las investigaciones citadas anteriormente, pero también es necesario dejar constancia de que “no es inclusión todo lo que reluce”.

## **2. Metodología**

### **2.1. Objetivos, procedimiento y variables**

El objetivo principal de este trabajo es analizar la evolución de la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad desde los inicios del movimiento integrador hasta la actualidad, para determinar si se observa una evolución continua hacia la inclusión o si por el contrario se mantiene una firme separación entre las redes de Educación Especial y Ordinaria. Queremos comprobar si el acceso del alumnado con discapacidad responde a patrones inclusivos y garantiza la presencia en el sistema educativo ordinario de todo el alumnado.

Para ello nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la evolución de la distribución del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en los centros ordinarios y los de Educación Especial y determinar si se produce una evolución continua hacia la escolarización en el ámbito ordinario como sería propio de la tendencia a la inclusión o si por el contrario se observan etapas diferenciadas o tendencias regresivas.
- Estudiar, en aquel alumnado con NEED que está escolarizado en centros ordinarios, si hay una distribución equitativa entre la red pública y la privada como sería propio de la propuesta inclusiva.
- Revisar la continuidad y permanencia del alumnado con NEED para ver si realizan un tránsito continuado en los distintos niveles del sistema educativo o si este tránsito se interrumpe en algún momento de la escolaridad.

El procedimiento seguido para responder a los interrogantes derivados de estos objetivos se ha basado en el análisis e interpretación de los datos disponibles más fiables y rigurosos, que son los datos oficiales publicados por el Ministerio de Educación en cada uno de los años contemplados en el estudio. Se han utilizado como fuente principal de la investigación las Estadísticas de las Enseñanzas No Universitarias elaboradas por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación. Se realiza un análisis secundario de los datos correspondientes a los cursos escolares que van desde el curso 1985- 1986 hasta el 2014-2015. Dichos datos son extraídos de la página web del Ministerio consultadas entre junio y diciembre de 2017. Hasta el curso 1995-96 se extraen los datos de la publicación monográfica anual que se publica con el subtítulo de Resultados Detallados. Series e indicadores. y desde este curso hasta el 2014-2015 en el

apartado publicaciones de Síntesis y con el nombre de *Anuario Estadístico. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores.*

Se realiza un estudio descriptivo en el que los datos son tratados mediante el uso de frecuencias y porcentajes. Los datos seleccionados y analizados se ofrecen en las estadísticas del MEC en cifras absolutas a partir de las que se calculan medidas relativas como porcentajes y tasas. En algunos casos los datos contemplados están ya expresados directamente en las estadísticas publicadas, en otros fue preciso hacer una serie de cálculos sencillos, utilizando la información publicada en diversas tablas.

Las variables objeto de estudio han sido el alumnado con NEE escolarizado en centros ordinarios y en centros específicos, el alumnado con NEE matriculado en centros ordinarios de carácter público y de carácter privado entre los cursos 1985-1986 y 2014-2015. El alumnado con NEE matriculado en los niveles de escolarización obligatoria por un lado y el matriculado en enseñanzas no obligatorias, entre los cursos 2011-2012 e 2014-2015.

Las variables de clasificación ha sido el tipo de centro: (ordinario u específico), la titularidad de los centros (pública/privada) y el tipo de enseñanza (infantil, primaria, secundaria obligatoria y no obligatoria)

## **2.2. Participantes**

Como afirman Jiménez y Huete, (2010) los estudios sobre la discapacidad basados en datos cuantitativos resultan extremadamente complejos por la diversidad de los criterios que se utilizan al obtenerlos y la dificultad de establecer comparaciones coherentes. La discapacidad como hecho social carece de una identificación conceptual estable, lo cual determina problemas de medición que a veces son graves, ya que no todos los registros y estadísticas denominan los aspectos de la discapacidad con los mismos conceptos, y por tanto miden cosas diferentes, o viceversa, miden los mismos fenómenos con categorías diferentes.

Esto ocurre también con nuestro objeto de investigación: el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Este término se ha utilizado en un sentido muy amplio, con diversas acepciones y referido a distintos tipos de problemática y alumnado, por ello es preciso aclarar el sentido en el que lo usamos en este trabajo. Hablamos de Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad (NEED), aún sabiendo de la debilidad conceptual del término, prescindiendo del uso de otras categorías de intención más inclusiva, como diversidad funcional, porque a los efectos de este estudio nos interesa señalar con mayor precisión de que población en concreto estamos hablando y por ser coherentes con el sentido que tiene también en la información publicada por el MEC, que tomamos como base para nuestro estudio. Al tratarse de un período amplio caracterizado por profundas transformaciones conceptuales y organizativas, la información que ofrece el MEC va a ser un



reflejo de estas transformaciones que se traslucen claramente en la forma de presentar los datos, las denominaciones de la población estudiadas y las tablas en las que se ofrece la información. No obstante, aun admitiendo la relatividad de ciertos conceptos y definiciones o su variación en el tiempo, la información recogida entendemos que se refiere esencialmente a alumnado con discapacidad como se deduce del propio análisis de las fuentes de datos ministeriales que usamos en el trabajo.

Así en el curso 1985-86 las estadísticas de la Enseñanza aún no utilizan el término Necesidades Educativas Especiales, sino que informan sobre Educación Especial en centros especiales y en centros ordinarios definiendo la educación especial, en la introducción aclaratoria sobre su contenido, como *la educación que tiene como finalidad preparar, mediante el tratamiento adecuado, a todos los deficientes o inadaptados para una incorporación a la vida social*. En sucesivos cursos va a referirse a alumnado con minusvalías, a alumnado de integración, etc. En estos cursos, aunque el MEC no clasifica por tipo de discapacidad al alumnado escolarizado en integración, la definición es suficientemente aclaratoria.

A partir del curso 1996-1997, después de que el concepto de Necesidades Educativas Especiales se asiente en la LOGSE (1990) el MEC ofrece información en sus tablas estadísticas sobre esta categoría. Aunque este concepto se define en este momento de forma muy amplia, no obstante las categorías en las que clasifica este alumnado en las estadísticas del Ministerio nos prueba que estamos hablando básicamente de discapacidad ya que clasifican al alumnado con NEE en las siguientes categorías: discapacidad auditiva, motórica, visual, autismo y trastornos graves de personalidad, plurideficiencia, no distribuidos por discapacidad ,(que agrupa en los diversos curso un porcentaje siempre inferior a un 3% del total) y un subgrupo diferenciado de sobredotación intelectual, igual de pequeño que el anterior. Esta categoría, en el período de vigencia de la LOGSE (1990), se incluye dentro de las Necesidades Educativas Especiales, en un intento poco logrado, de no vincular exclusivamente este concepto a la discapacidad. La incorporación de esta categoría, en la que el porcentaje sobre el total en cada curso no llega al cinco por cien, no desvirtúa el hecho de que estamos hablando básicamente de alumnado con discapacidad.

Desde el curso 2008-2009 el MEC, estando ya en vigor la LOE (2006) se ofrece la información sobre alumnado con Necesidades Educativas Especiales, como un subgrupo diferenciado del más amplio de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. A partir de ese momento y tal como se contempla en esta ley y en la posterior ley Orgánica (LOMCE) el concepto de Necesidades Educativas Especiales se restringe y se aplica sólo al alumnado con discapacidad o trastornos graves de conducta. Se incluye en este grupo en las tablas de clasificación que ofrece el Ministerio, la discapacidad auditiva, motora, intelectual, visual, trastorno general del desarrollo, trastornos graves de

conducta/personalidad, plurideficiencia y no distribuidos por discapacidad (siempre un bajo porcentaje de alumnado que ronda el 2-3%).

Se excluyen de este grupo y por lo tanto, de la información recogida en este estudio desde los cursos 2008-2009 y posteriores, otras categorías de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: el alumnado con altas capacidades intelectuales, el alumnado con integración tardía en el sistema educativo y otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo como: retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y trastornos de aprendizaje, alumnado con desconocimiento grave de la lengua de instrucción y alumnado en desventaja socioeducativa.

En definitiva, entendemos que la información ofrecida por el MEC a través de estas tres décadas y utilizada en este trabajo, aún con los matices señalados, se refiere esencialmente a alumnado con discapacidad y nos permite visualizar la evolución del acceso y permanencia de este colectivo en el sistema educativo.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Distribución del alumnado con discapacidad en las redes de Educación Especial y Educación Ordinaria en los últimos treinta años.**

Para establecer la evolución de la escolarización en los ámbitos ordinario y especial, se toma como referencia el total de alumnado con NEED y dentro de este grupo se establece una diferencia entre el escolarizado en el ámbito de la Educación Especial, tanto en centros como unidades específicas, y el alumnado escolarizado en Centros Ordinarios. Los porcentajes de cada grupo y su progresión a lo largo de los años nos ofrece una visión de la evolución del tipo de escolarización del alumnado con NEED en los últimos treinta años. En la tabla I se reflejan los resultados que comentaremos a continuación.

El curso 1985-1986, constituye una referencia esencial en el ámbito de la diversidad. En él ve la luz el Proyecto Experimental de Integración, que arranca de una transitoria del Decreto 334/1985 y que se considera el momento iniciático de la integración educativa. En la tabla podemos observar como en ese curso la distribución del alumnado con Necesidades Educativas Especiales entre los centros especiales y ordinarios era prácticamente equivalente.

Como puede observarse, entre el curso 1985-1986 y el 1995-1996, es decir en los diez primeros años que siguieron al Proyecto de Integración la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en los centros ordinarios se incrementó considerablemente pasando del 53,70 % de alumnado con N.EE centros ordinarios al 75,23% diez años más tarde. Es decir, se incrementa más de un veintidós por cien el alumnado con NEE integrado en los centros ordinarios. En este período, los tres primeros cursos, justo aquellos en que se realiza el Proyecto Experimental son los que suponen un mayor porcentaje de incremento de la escolarización ordinaria y por

consiguiente de la disminución de la Educación Especial. Podemos considerar que este es un período de transformación y de cambio significativo. Un período de incremento sustantivo de la escolarización en centros ordinarios en detrimento de la escolarización en centros específicos. De hecho, es en este período cuando más disminuye el número de centros de Educación Especial, que pasan de 608 en el curso 1985-1986 a 502 en el curso 1995-1996, como puede observarse en el Anuario publicado por el MEC de ambos cursos.

**Tabla 1.**

Distribución del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en las redes de Educación Especial y Educación Ordinaria en los últimos treinta años.

Curso	Nº total alumnado con NEE	Nº Alumnos con NEE. en Centros Ordinarios	% Alumnado con NEE en Centros Ordinarios	Nº Alumnos con NEE En Centros de E. Especial	% Alumnado con NEE en Centros E. Especial
1985-1986	98.371	52.832	53,70	45.539	46,29
1986-1987	106.106	64.700	60,97	41.406	39,02
1987-1988	103.645	62.414	60,21	41.231	39,78
1988-1989	113.617	73.010	64,25	40.607	35,74
1989-1990	108.836	68.646	63,07	40.190	36,92
1990-1991	106.604	71.934	67,47	34.670	32,52
1991-1992	135.488	96.653	71,32	38.835	28,66
1992-1993	117.694	77.647	65,97	40.047	34,02
1993-1994	115.805	77.802	67,18	38.003	32,81
1994-1995	106.589	74.870	70,24	31.787	29,82
1995-1996	121.292	91.249	75,23	30.043	24,8.
1996-1997	120.646	92.110	76,34%	28.536	23,65
1997-1998	122.799	94.362	76,84	28.437	23,15
1998-1999	129.802	102.085	78,1 %	27.711	21,9
1999-2000	137.112	109.775	79,1%	27.337	20,9
2000-2001	142.178	114.844	79,6	27.334	20,4
2001-2002	143.546	116.456	80,5	27.090	19,5
2002-2003	151.017	123.960	82,03	27.057	17,91
2003-2004	145.381	117.582	80,87	27.799	19,12
2004-2005	137.968	109.823	79,60	28.145	20,4
2005-2006	136.075	107.410	78,93	28.665	21,06
2006-2007	133.664	104.793	79,60	28.871	20,39
2007-2008	137.968	109.823	79,72	28.699	20,27
2008-2009	138.817	107.998	77,79	30.819	22,20
2009-2010	141.677	111.034	78,4	30.643	21,6
2010-2011	141.426	110.383	78,1	31.043	21,9
2011-2012	149.618	117.385	78,5	32.233	21,5
2012-2013	160.305	127.283	79,4	33.022	20,59
2013-2014	165.101	131.349	79,55	33.752	20,44
2014-2015	173.797	139.448	80,23	34.349	19,76

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

Entre el curso 1995-1996 y el curso 2006-2007, período en el que se completa la implantación de la LOGSE y que se desarrolla hasta la puesta en marcha de la LOE, la escolarización del alumnado con NEE en los centros ordinarios no sigue creciendo al mismo ritmo, se mantiene la tendencia de los cursos anteriores, pero con un ritmo de crecimiento mucho menor. Sigue incrementándose ligeramente la escolarización de alumnado con NEE en los

centros ordinarios y disminuyendo paralelamente el escolarizado en los centros específicos, pero a un ritmo muy inferior de crecimiento que en los años anteriores. Se pasa de un 75% de alumnado con NEE escolarizado en los centros ordinarios en 1995-1996 a 79% en el curso 2006-2007. Aumenta en este período sólo en un 4% la escolarización del alumnado con NEE en los centros ordinarios. Podemos interpretar que se mantiene una leve inercia del período de crecimiento anterior, inercia que se irá perdiendo progresivamente en los cursos posteriores. La tendencia a la disminución de los centros específicos que se aprecia en el período anterior se ralentiza en este período, si bien en la década anterior se suprimen 106 Centros de Educación Especial, en esta se suprimen sólo 23 de estos centros.

Entre el curso 2006-2007 y el 2014-2015, que van desde el arranque de la LOE a la puesta en marcha de la LOMCE, el incremento de la escolarización en centros ordinarios es insignificante. Del 79,6 % del primer curso al 80,23% del último. Podemos hablar de un estancamiento claro de la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios, por lo menos en cuanto se refiere al acceso a los mismos. El número de centros de Educación Especial disminuye sólo en seis, mientras que paralelamente se van incrementando las unidades específicas en centros ordinarios. De hecho, en esta última década el alumnado matriculado en centros específicos se ha incrementado pasando de 28.665 en el curso 2006-2007 a 34.349 en el curso 2014-2015.

En síntesis, en los últimos 30 años podemos afirmar que el verdadero impulso para la escolarización del alumnado con NEE en los centros ordinarios y la disminución de la escolarización en la Educación Especial, se produjo durante los diez primeros años que siguieron al Proyecto de Integración Experimental. La siguiente gráfica permite observar como entre los años 1985-1995 la red ordinaria sube mientras la Especial baja considerablemente. Es este el momento en que se recogen los ecos del movimiento integrador que había empezado en los países nórdicos, de los movimientos de defensa de los derechos humanos, las luchas de los movimientos asociativos que reivindican los derechos de las minorías, también de las minorías con discapacidad, de los movimientos de desinstitucionalización y antipsiquiatría que cuestionan la segregación.

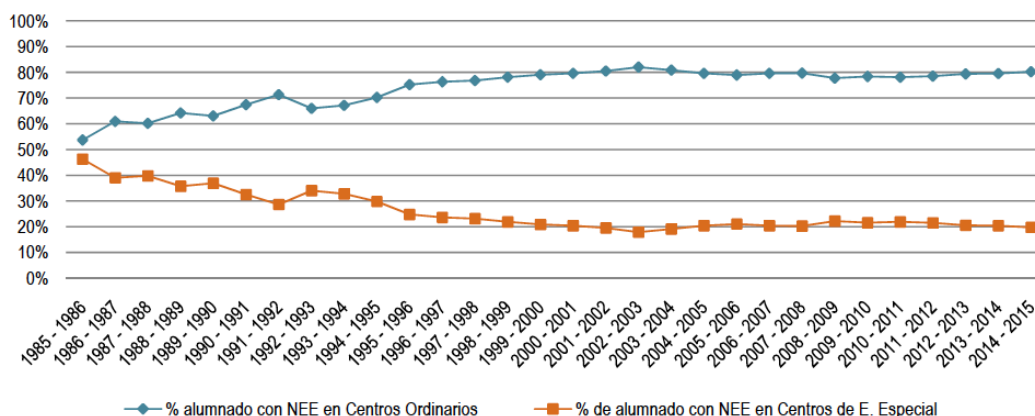


Figura 1 Distribución del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en las redes de Educación Especial y Ordinaria en los últimos 30 años.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

En los diez años posteriores, entre 1995 y 2006 se mantiene una cierta inercia de la etapa anterior, pero el ritmo de avance hacia la escolarización ordinaria es más lento. Es el momento en que en la enseñanza ordinaria va perdiendo su homogeneidad como consecuencia de los cambios realizados en la década anterior y se percibe con fuerza la presencia de la diversidad en las aulas. Cabe pensar que los esfuerzos se concentran más en la búsqueda de una respuesta pedagógica a la nueva realidad. A través del desarrollo legislativo van tomando cuerpo medidas organizativas para la respuesta a la diversidad en los centros ordinarios: adaptaciones del currículum, agrupamientos, Programas de Diversificación, de Garantía Social, PCPI, F.P. Básica. El análisis de los datos nos muestra que los cambios cuantitativos en lo tocante al acercamiento entre la educación especial y ordinaria son menos significativos que en la etapa anterior, aunque la inercia de este movimiento sigue existiendo y se aprecia un ligero avance.

Entre 2006 y 2015 la inercia de la primera etapa ya no existe y entramos en lo que podemos calificar como un período de estancamiento que hace que la escolarización en centros ordinarios y específicos se mantenga en torno a un 80% y un 20% respectivamente, y prácticamente inamovible durante todo el período. Incluso podemos hablar de retroceso si nos fijamos en el aumento de alumnado escolarizado en centros de Educación Especial en los últimos diez años estudiados. Retroceso que confirman numerosos estudios y en diferentes contextos (Oliver y Barnes, 2010, McCarthy et al. 2010, Moriña, 2010, García, 2014, Echeita et al. 2009).

Es curioso que estas dos últimas etapas a las que nos referimos coinciden con los momentos en que la legislación y los discursos inclusivos son generalizados. No obstante, los datos de escolarización ponen ante nuestros ojos una evidencia, la de que la aproximación entre la red de educación especial y ordinaria, que es uno de los objetivos de todas las propuestas inclusivas nacionales e internacionales, no se ha producido en la medida que

cabría esperar en los últimos veinte años. Ambas redes siguen funcionando en paralelo y de forma prácticamente independiente.

### **3.2. Distribución del alumnado con discapacidad escolarizado en centros ordinarios según su escolarización en la red pública o privada.**

El alumnado con NEED escolarizado en centros ordinarios se distribuye de manera desigual entre los centros públicos y privados, como se refleja en la Tabla 2.

En el curso 1985-1986, cuando arranca el movimiento integrador, se escolarizaba en centros de carácter público prácticamente la totalidad del alumnado con Necesidades Educativas Especiales escolarizado en centros ordinarios. Su presencia en los centros privados tenía carácter excepcional. Hasta el curso 1992-1993 sigue estando el 90% o más del alumnado con NEED en los centros ordinarios públicos.

Entre el curso 1992-1993 y el 2003-2004 la enseñanza pública escolariza todavía entre el 80% y el 90% o más de la población con NEED.

**Tabla 2**

Alumnado con NEE asociadas discapacidad escolarizado en centros ordinarios según distribución en la red pública o privada y porcentaje respecto al total del alumnado

<b>Curso</b>	<b>Nº Alumnos con NEE. en Centros Ordinarios</b>	<b>Nº alumnos NEE Centros públicos</b>	<b>% alumnado NEE en centros públicos</b>	<b>Nº alumnos NEE en Centros privados</b>	<b>% alumnado NEE en centros privados</b>	<b>% alumnado con NEE centros públicos respecto total de población</b>	<b>% alumnado con NEE centros privados respecto total de población</b>
1985-1986	52.832	48.901	92,55	3931	7,44	0,72	0,05
1986-1987	64.700	59.903	92,58	4797	7,41	0,89	0,07
1987-1988	62.414	57.461	92,06	4.953	7,93	0,89	0,07
1988-1989	73.010	65.796	90,11	7214	9,88	1,05	0,11
1989-1990	68.646	51.200	91,04	5035	8,95	0,84	0,08
1990-1991	71.934	64.750	90,01%	7184	9,98	1,09	0,12
1991-1992	96.653	86935	89,94	9718	10,05	1,5	0,17
1992-1993	77.647	63.646	81,96	8.678	11,17	1,1	0,15
1993-1994	77.802	68.898	89,25	8.904	11,44	1,2	0,16
1994-1995	74.870	66.362	86,63	8.508	11,36	1,2	0,20
1995-1996	91.249	81.151	88,10	10.098	11,06	1,5	0,18
1996-1997	92.110	80.961	87,89	11.149	12,11	2,1	0,6
1997-1998	94.362	81.588	86,46	12.774	13,4	2,2	0,6
1998-1999	102.085	89.069	87,24	13.016	12,75	2,3	0,7
1999-2000	109.775	94.459	86,04	15.316	13,95	2,4	0,7

2000-2001	114.844	95.998	83,58	18.846	16,41	2,5	0,9
2001-2002	116.456	95.034	81,60	21.422	18,39	2,5	1,0
2002-2003	123.960	100.031	80,69	23.929	19,30	2,6	1,1
2003-2004	117.582	93.526	79,54	24.056	20,45	2,4	1,1
2004-2005	109.823	86.386	78,65	23.437	21,34	2,2	1,1
2005-2006	107.410	84.332	78,23	23.078	21,76	2,1	1,1
2006-2007	104.793	80.888	77,18	23.905	22,82	2	1,0
2007-2008	109.823	86386	78,65	23.437	21,34	1,9	1,0
2008-2009	107.998	82.581	76,46	25.417	23,53	1,9	1,0
2009-2010	111.034	84.533	76,13	26.501	23,86	1,7	1,1
2010-2011	110.383	84.031	76,12	26.352	23,88	1,6	1,1
2011-2012	117.385	89.494	76,23	27.891	23,76	1,7	1,1
2012-2013	127.283	97.236	76,39	30.044	23,60	1,8	1,2
2013-2014	131.349	99.746	75,93	31.603	24,06	1,9	1,2
2014-2015	139.488	105.779	75,83	33.669	24,16	2,0	1,3

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

Entre el 2003-2004 y el 2014-2015 se escolariza en la enseñanza pública entre el 80 % del alumnado con NEED en los primeros años y el 76% en los últimos.

Es decir, en los treinta años analizados se pasa de una escolarización de más del 90% del alumnado con NEED escolarizado en la enseñanza pública y una presencia excepcional en la privada, a un incremento gradual de la presencia del alumnado con NEED en la enseñanza privada en donde pasa de representar un 7,44% en el curso 1985-1986, a un 24% en el curso 2014-2015.

Este incremento es gradual e uniforme y desde luego muy lento. Representa entre un 1 % y un 2% cada curso escolar.

En síntesis, los datos aportados nos permiten afirmar que el movimiento de integración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales nace dentro de la educación pública y se desarrolla y crece principalmente dentro de la misma. La enseñanza privada en los diez primeros años sólo escolariza el 11% del total de este alumnado y a pesar de que la normativa de escolarización es común para todos los centros financiados con fondos públicos, los datos nos indican que esta distribución no logra reequilibrarse con el paso del tiempo. Avanza en una tendencia constante, pero está lejos de suponer la distribución equitativa que sería propia de unas políticas y prácticas educativas inclusivas.

Podría objetarse que este desequilibrio es menos relevante de lo que parece, ya que la enseñanza privada, tanto en la actualidad como en la totalidad de los cursos que abarca este estudio, acoge un porcentaje menor de alumnado que la pública. Para tomar en cuenta este factor, se recoge de las estadísticas ministeriales de cada curso el porcentaje que representa el alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad escolarizado en centros ordinarios de los niveles de enseñanza no universitaria en relación al total del alumnado matriculado en estos mismos niveles y se refleja en las dos últimas columnas de la Tabla 2.

Como podemos ver en estas columnas el porcentaje de alumnado con NEE en el sistema educativo ordinario respecto a la totalidad del alumnado es muy bajo tanto en la enseñanza pública como en la privada. Como se refleja en el gráfico siguiente, la proporción del alumnado con NEE respecto al total del alumnado es considerablemente mayor en la enseñanza pública que en la privada. En la enseñanza privada concertada, se produce un incremento lento pero continuo de la proporción de alumnado con NEE respecto al total.

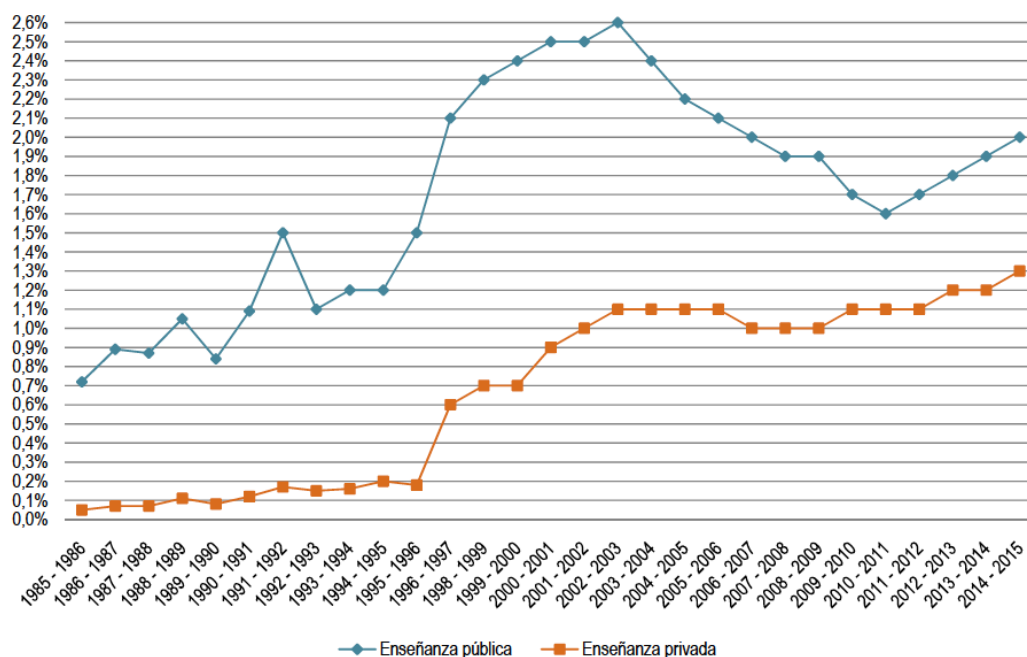


Figura 2. Porcentaje de alumnado con NEE asociados a discapacidad en el sistema ordinario respecto al alumnado total

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

Respecto a la proporción de alumnado con NEE en la enseñanza privada no concertada no hay datos disponibles en las estadísticas ministeriales hasta el curso 2006-2007. Entre este curso y el último estudiado, 2014-2015, el porcentaje de alumnado con NEE escolarizado en centros privados no financiados con fondos públicos representa entre el 0,2% y el 0,3% del total del alumnado escolarizado en la educación privada. Es decir, estos



centros, según los datos disponibles permanecen ajenos a la filosofía inclusiva que se dice que inspira nuestro sistema educativo.

Si hiciésemos un estudio disgregando las distintas etapas educativas, podríamos comprobar que las estadísticas del MEC muestran que estos porcentajes se reducen mucho más a medida que avanzamos en los niveles del sistema educativo y particularmente cuando nos aproximamos a los niveles no obligatorios de la enseñanza.

En síntesis, a la vista de los datos disponibles, se puede afirmar que no hay un reparto y distribución equitativa del alumnado con NEE entre los centros públicos y los privados, ni siquiera cuando estos son financiados con fondos públicos. Es decir, no hay una distribución del alumnado con NEE propia de un sistema inclusivo en que todo el alumnado pueda acceder y ser atendido debidamente en todos los centros del sistema educativo, sin diferenciar en función de su carácter público o privado.

### **3.3. Progresión en el Sistema Educativo del alumnado con NEE**

El acceso al sistema educativo ordinario de la población con NEED es una condición necesaria pero no suficiente para hablar de inclusión. Interesa también estudiar la permanencia y continuidad en el sistema educativo de este alumnado. Para ello hemos extraído de las estadísticas del MEC los datos de cuatro cursos, los que abarcan el período que transcurre entre el 2011-2012 y el 2014-2015. El MEC en los anuarios estadísticos incluye una tabla en la que aporta los datos de matrícula en los diversos niveles educativos de la enseñanza no universitaria del que denomina alumnado integrado en centros ordinarios. Hemos estudiado por separado los programas de la enseñanza obligatoria (Tabla 3) y los de la enseñanza no obligatoria (Tabla 4). En cada tabla hemos creando las columnas correspondientes con el sumatorio de cada grupo de programas y calculado el porcentaje que suponen respecto al alumnado escolarizado en Educación Primaria. Estos porcentajes nos ofrecen una visión de la permanencia en el sistema educativo de la población con NEE y por contraste también del abandono en determinados momentos o de su baja representación en otros.

Lo primero que llama la atención al observar los datos que se ofrecen en la Tabla 3 es la diferencia numérica de alumnado matriculado en Primaria en relación al matriculado en la ESO. Como puede verse en la tercera columna, el porcentaje de alumnado de ESO en los cursos estudiados respecto al de Primaria oscila entre el 68% y el 73%. Resulta realmente sorprendente cuando estamos refiriéndonos a un período de escolarización obligatoria y que nace en la LOGSE con la pretensión de que fuese único y común para todo el alumnado. Por ello los programas de atención a la diversidad, puestos en marcha al amparo de la misma se diseñaron como programas para el período postobligatorio y en consecuencia no podían ponerse en marcha antes de los 16 años.

**Tabla 3.**

*Permanencia en los niveles de enseñanza obligatoria del alumnado con NEED*

CURSO	PRIMARIA	ESO	% ALUMNADO ESO	PCPI	PCPI ESPE CIAL	OTROS PROGRAMAS FORMATIVOS	OTROS PROGRAMAS FORMATIVOS E.E.	Nº ALUMNADO DE E.S.O Y OTRAS MEDIDAS	% ALUMNADO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA Y OTRAS MEDIDAS
2011-2012	54.005	39.517	73,17	3.217	2.654	-	-	45.388	84%
2012-2013	63.114	43.663	69,18	3.588	3.005	-	-	50.256	79,62
2013-2014	61050	42.230	70,81	3.532	3.024	-	-	48.786	79,91
2014-2015	66.118	45.065	68%	827	1.250	55	1.316	50.517	76,40

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

Esa norma se fue modificando progresivamente en la legislación derivada de la LOE y de la LOMCE, adelantándose la edad y curso de implantación de estos programas. Por ello en los cursos estudiados esta normativa ya había cambiado y algunas medidas como los programas de Garantía Social y después los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y otros programas de atención a la diversidad se autorizaban legalmente antes de los dieciséis años. Por ello en la tabla 3 incluimos estos programas de atención a la diversidad dentro de la etapa obligatoria y los porcentajes, como puede verse en la última columna de la tabla, son un poco superiores que cuando consideramos sólo los cursos de la ESO. En esta última columna podemos observar que el alumnado que continúa en el sistema educativo en la etapa obligatoria posterior a la Primaria representa según los cursos entre el 76% y el 84 % del que integra esta etapa. Debemos preguntarnos qué ocurre con ese porcentaje de alumnado que está en Primaria pero ya no aparece en ninguna modalidad de educación secundaria obligatoria. Esta pregunta es especialmente relevante ya que se trata de una etapa de educación que por derecho y obligación ha de cursar todo el alumnado sin excepción. ¿A dónde va ese alumnado? ¿Se queda en casa? ¿va a centros de Educación Especial? ¿se incorpora al mundo laboral en lugar de optar a los programas de iniciación profesional? Estas son cuestiones sobre las que es necesario investigar en el futuro y que algunos autores vienen planteándose desde hace algún tiempo. (Casanova, 2011; Echeita, 2004, 2009, 2011; E. Álvarez, M. Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008); Martínez, 2011; Verdugo y Rodríguez, 2012; Verdugo, Sarto, Calvo, y Santa María, 2009; Toboso et al. 2012; López Torrijo, 2009).

**Tabla 4.**

Permanencia en niveles no obligatorios del alumnado con nee asociadas a discapacidad

CURSO	ENSEÑANZA PRIMARIA	BACHILLERATO	% ALUMNADO BACHILLERATO	F.P.G. MEDIO	F.P. SUPERIOR	Nº ALUMNADO ENSEÑANZA NO OBLIGATORIA	% QUE PROMOCIONA ENSEÑANZA NO OBLIGATORIA
2011-2012	54.005	1.463	2,7	2.215	298	3.976	7,36
2012-2013	63.114	1.821	2,8	2.836	421	5.078	8,04
2013-2014	61050	2.138	3,5	2.893	408	5.439	8,90
2014-2015	66.118	2.638	3,9	3.300	532	6.470	9,78

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

En la etapa no obligatoria de la Educación Secundaria, es decir en el Bachillerato y la Formación Profesional, como podemos observar en la tabla IV, el acceso de las personas con NEED a la educación se reduce drásticamente. Accede al bachillerato en los cursos estudiados entre el 2,7% y el 3,9% del alumnado matriculado en Primaria, como se observa en la tercera columna. Si consideramos el conjunto de las enseñanzas no obligatorias, el bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior, vemos que el porcentaje de alumnado con NEE que promociona a la enseñanza no obligatoria representa entre el 7,36% y el 9,78% en los cursos estudiados. Es decir, sólo va a cursar estudios de enseñanza secundaria no obligatoria entre siete y diez alumnos/as de los que se matricular en primaria y entre 9 y trece de cada cien de los que cursan cualquier modalidad de enseñanza secundaria obligatoria, como puede deducirse combinando los datos de la tercera columna de la tabla III con la séptima de la tabla IV y calculando los porcentajes correspondientes. Es decir, el acceso de las personas con NEED a la enseñanza secundaria no obligatoria es muy limitado y va a condicionar negativamente el acceso a los estudios universitarios de esta población.

#### 4. Discusión y conclusiones

##### 4.1. El acceso a la escolarización ordinaria del alumnado con NEE asociadas a discapacidad no sigue una línea de progreso continuo.

Observando la evolución de la escolarización del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en los últimos treinta años podemos ver que no sigue una trayectoria continua e uniforme. Cabría pensar que a medida que la legislación nacional e internacional adoptaba los principios inclusivos, la escolarización de este alumnado en los centros ordinarios se incrementaría cada vez más y disminuiría notablemente la escolarización en Educación Especial. No obstante, este avance no se produce siguiendo una evolución lineal e uniforme a lo largo de las tres décadas sino que se pueden establecer tres períodos o etapas diferenciados. Un primer período de impulso y crecimiento de la escolarización de personas con N.E.E. asociadas a discapacidad en la red ordinaria, que tiene lugar en la primera década, entre 1985 y 1995. Partiendo de una situación en la que la población con NEE se repartía equitativamente entre los centros ordinarios y los de E. Especial se produce un notable avance hacia

la escolarización en centros ordinarios. Un segundo período de mantenimiento de esta tendencia, entre el 1995 y el 2007 en el que sigue aumentando la escolarización en la educación ordinaria, pero a un ritmo mucho más lento que en la etapa anterior. Podemos decir que se mantiene una cierta inercia, pero el ritmo de avance hacia la escolarización ordinaria disminuye considerablemente. Por último, entre el 2008 y el 2015 puede observarse un estancamiento del acceso a la educación ordinaria e incluso un cierto retroceso, ya que se produce un incremento de alumnado de los centros de Educación Especial respecto a etapas anteriores. Es decir, el avance hacia la escolarización de la población con NEE asociadas a discapacidad en entornos ordinarios ha experimentado un gran impulso entre mediados de los ochenta y noventa, que se ha ralentizado considerablemente en las décadas posteriores.

#### **4.2. En la actualidad la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios se ha estancado.**

Es decir, mientras los propósitos de avanzar hacia la inclusión son manifiestos tanto en los organismos educativos nacionales e internacionales, en los discursos y en la investigación académica o en las legislaciones, para algunos colectivos, como el del alumnado con discapacidad, las cosas han cambiado mucho menos de lo que el discurso podría hacernos pensar ( Moriña, 2002; Alonso y Araoz, 2011, Toboso, et al. 2012, Moreno y Sánchez, 2010 ) y la Educación Especial sigue teniendo mucho peso e incluso recupera terreno dentro de nuestro sistema educativo ya que partir del curso 2003-2004 y hasta el curso 2014-2015, el número de alumnos y alumnas con discapacidad escolarizado en los centros específicos, en términos absolutos se ha ido incrementando progresivamente, en un crecimiento lento pero claramente perceptible. Es decir, podemos hablar de un estancamiento o incluso de tendencia al retroceso en las políticas de inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Como afirma Miguel Ángel Verdugo (2012, p. 467) los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social, en lugar del impulso continuo que requiere la inclusión educativa.

Esto ocurre veinte años después de que en la Declaración de Salamanca se reconociese que la escolarización del alumnado debería de hacerse siempre que fuese posible en entornos ordinarios (Echeita y Verdugo, 2004) y diez años más tarde de que España firmase la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, en su artículo 24 corrobore y amplíe ese propósito, sin que sus consecuencias sean apreciables en la práctica (CERMI, 2010). Seguimos anclados en la perspectiva de acceso, que caracterizó la primera etapa de la integración. Pero ojo, contrariamente a lo que pueda parecer, los datos nos indican que ¡aún no la hemos superado completamente.

#### **4.3. La escolarización en los centros de educación especial de las personas con discapacidad no es excepcional como se propone desde la legislación.**

Las declaraciones oficiales y las leyes, siendo un apoyo esencial, no son suficientes por sí mismas para avanzar en la inclusión (Slee, 2012; McCarthy, Wiener y Soodak, 2010; Escudero, 2012) y provocar los cambios necesarios. La legislación educativa española, recogiendo los propósitos de los acuerdos internacionales antes citados, incorpora la inclusión como uno de sus principios rectores y proponen que la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales se haga en entornos ordinarios y sólo excepcionalmente, cuando se requieran medios o recursos muy excepciones se podrá recurrir a la escolarización especial. Es decir, las tres leyes orgánicas que se promulgaron en los últimos treinta años, LOGSE, la LOE y la LOMCE mantienen lo que Roger Slee (1998 y 2012) denomina la cláusula de excepcionalidad. Esta cláusula, presente, por otra parte, en la legislación de la mayoría de los países, permite que sea la capacidad del sistema ordinario para dar respuesta a las necesidades del alumno lo que predomina frente a los derechos de la persona con discapacidad a una educación compartida con sus iguales. Es decir, se aplica la excepción mediante una decisión técnica, en la que las familias, representantes de los niños y niñas cuando estos se escolarizan, apenas son escuchados por el sistema (CERMI; 2010, Echeita, 2009, 2015).

Pero esa cláusula de excepcionalidad, paradójicamente, no se aplica excepcionalmente, ni se restringe a casos extraordinarios, sino que se hace uso de la misma con una frecuencia mucho mayor de lo que la norma recomienda. Está escolarizado en el ámbito de la Educación Especial un 20% del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, la quinta parte del total, un porcentaje de niños y niñas muy elevado para ser considerado excepcional.

La pregunta surge inmediatamente: ¿por qué los centros de Educación Especial tienen cada vez más alumnado mientras avanza el discurso inclusivo? Los datos que manejamos en este trabajo no nos dan respuesta a esta cuestión tan compleja. Pero parecen indicarnos que Roger Slee (2012) tiene razón cuando afirma que el término de educación inclusiva se ha convertido en un caballo de Troya, una justificación para mantener las estructuras, los procedimientos y los valores de la doble red educativa, especial y ordinaria.

Es decir, la Educación Inclusiva, para ser tal, exige de transformaciones teórica y prácticas profundas de la escuela ordinaria que no se han realizado (García Pastor y Marchena, 2013). En el plano teórico seguimos anclados en un modelo deficitario e individual que considera que los problemas son del sujeto y es este el que debe adaptarse al sistema y no al revés. Por otra parte, la innovación pedagógica y los cambios que requiere la construcción de una escuela que acoge y valora positivamente las diferencias son menos intensos y frecuentes de lo que sería necesario. En una escuela controlada por los estándares de aprendizaje y la hiper evaluación del alumnado, los chicos y chicas con discapacidad tienen muy difícil encontrar un lugar en el que sentirse seguros (Staimback y Staimback, 1999) y acogidos. ¿será esta una razón para el incremento del alumnado en los centros específicos?

#### **4.4. La distribución del alumnado con discapacidad escolarizado en centros ordinarios no es equilibrada entre centros públicos y privados.**

Sólo un tercio del alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad escolarizado en centros ordinarios, lo está en centros de carácter privado. El peso de la escolarización de este alumnado recae fundamentalmente en la enseñanza pública. Es verdad que, si tomamos en consideración los treinta años estudiados, se observa un incremento considerable del porcentaje de este alumnado en los centros privados, pero no el suficiente para suponer una distribución equitativa. Dentro de los centros privados, únicamente los concertados acogen a este tipo de alumnado. Los centros privados no concertados han vivido estos treinta años al margen del movimiento de integración e inclusión del alumnado con NEE. La presencia de este alumnado no llega en estos centros al 0,5%.

El desequilibrio en la distribución de la población con NEED entre la red pública y privada, resulta sorprendente e incluso de dudosa legalidad cuando las leyes educativas, que se suponen que son positivas y de obligado cumplimiento para todos los centros, públicos y privados recogen la inclusión entre sus principios rectores.

Si añadimos a esto que el alumnado extranjero y el que posee otro tipo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que no contemplamos en este estudio, o la mayor parte del alumnado en desventaja social, se escolariza también mayoritariamente en los centros públicos (Porrás, 2012; Echeita et al. 2009; Toboso et al. 2011), podemos concluir que nuestro sistema educativo no puede considerarse inclusivo, en tanto que no distribuye de forma equilibrada y equitativa a la población con mayores dificultades. No se ponen en práctica políticas reales y medidas organizativas dirigidas a potenciar la heterogeneidad del alumnado en todos los centros como se defiende desde posiciones favorables a la inclusión.

La concentración del alumnado en desventaja en los centros públicos es una medida coherente con la privatización de la educación que defienden las políticas neoliberales. Como afirman Gurrutxaga y Unceta (2009) o Valiente (2008) la manifestación esencial de las diferencias se plasma en el distinto grado de compromiso con los alumnos que son portadores de diferencias económicas, sociales y culturales. Los datos indican que los centros públicos tienen un mayor compromiso con la igualdad y por ello desempeñan una función crecientemente asistencial en tanto los privados- concertados observan por lo general un compromiso mucho más débil y un comportamiento más selectivo y los privados no concertados un comportamiento directamente excluyente. Seleccionando el tipo de alumnado que se acoge en los centros, se condicionan también los resultados de las pruebas de evaluación pretendidamente objetivas en base a las que se argumenta la mayor eficiencia del sistema privado respecto al público. Una educación inclusiva requiere una evaluación de la calidad en la que se valore el compromiso con la igualdad de los centros y que impulse una distribución equitativa y heterogénea del alumnado con NEE entre la enseñanza pública y la privada.



#### **4.5. La Educación Secundaria una fuerte barrera para el alumnado con discapacidad, incluso en sus etapas obligatorias.**

La progresión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad se hace más compleja a medida que se avanza dentro del sistema educativo. Los datos nos muestran que no todo el alumnado con NEE que cursa Primaria en la modalidad de educación ordinaria continúa en esta modalidad durante toda la enseñanza obligatoria. Y, como cabe suponer, el acceso a la etapa no obligatoria de la Educación Secundaria es todavía mucho más restringido para esta población.

En Educación Infantil apenas hay problema para la inclusión del alumnado con NEED. En Primaria, las cosas se ponen algo más difíciles, pero todavía marchan bastante bien. En general se acepta de buen grado su presencia en las aulas y no es frecuente que se derive alumnado a centros de Educación Especial durante esta etapa, al menos hasta el final de la misma. Cuando se produce el momento de transición hacia la Educación Secundaria, Obligatoria y es preciso hacer énfasis en este último calificativo, la continuidad de algunos niños y niñas con NEED dentro el sistema ordinario se pone en cuestión con mucha frecuencia.

Aquellos alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad que acceden a la Educación Secundaria Obligatoria muy a menudo se sienten excluidos aún estando dentro del sistema educativo ordinario (Verdugo, 2012). Su presencia no va acompañada de la necesaria participación igualitaria y del éxito académico acorde a sus capacidades. Contamos ya con numerosos estudios de casos (Echeita, 2010; Moriña, 2010), que evidencian la dificultad de transitar por el sistema educativo en esta etapa. Echeita, describiendo uno de ellos, señala situaciones paradójicas como el hecho de que desde las propias instituciones que deben velar por la inclusión, con frecuencia se recomienda y dirige a alumnado con NEE que cursó la Primaria en centros ordinarios, a los centros de Educación Especial en el momento del paso a Secundaria. Por otra parte, observa también que aquellas organizaciones familiares que lucharon por la inclusión, acaban renunciando a sus propósitos y demandando la vuelta a la Educación Especial, ante la inadecuación de la respuesta a las necesidades de sus hijos y la infelicidad de los mismos. Todo esto sucede, y esta es la tercera paradoja que refiere el autor, en un momento en que la escuela ordinaria no está preparada para dar una respuesta satisfactoria a estas necesidades ya que no se ha hecho una reforma profunda como la que requiere la inclusión de todo el alumnado sin excepciones.

Experiencias similares se describen en otros contextos. En la escuela finlandesa (Pesonen et al.2016) se observa que algún alumnado escolarizado en diferentes emplazamientos ordinarios, acaba regresando y sintiéndose más acogido en la Educación Especial. Lo que sabemos hoy gracias a la investigación, como afirma Moriña (2010) es que lamentablemente muchos

alumnos y alumnas considerados con necesidades educativas especiales, que han pasado por una escolarización integrada han terminado “felizmente segregados” en Centros de Educación Especial, en el sentido de haber tenido en ellos la sensación de ser reconocidos, valorados y tratados de forma más ajustada a sus necesidades. Conuerdo con la autora en que esto de lo que nos habla es de la incapacidad de nuestro sistema educativo ordinario de transformarse y no de la supuesta bondad intrínseca de la escolarización en centros específicos. Como dice Casanova (2011, p. 18) la modificación imprescindible para que un centro evolucione desde la integración del alumnado a la educación inclusiva depende de su organización, su modelo de diseño curricular, su filosofía educativa, sus relaciones con el contexto y las familias... Todo debe adecuarse para que sea posible atender al conjunto del alumnado que comenzó con una modalidad y no puede, a mitad de camino, pasar a otra.

Para avanzar hacia la inclusión, debemos enfrentar y superar las barreras que el sistema educativo pone al alumnado considerado con NEED (Echeita, 2004), insalvables para mucho alumnado en la etapa Secundaria. Las principales barreras, para este autor (Echeita, 2011) son: la formación pedagógica inicial y continua de un profesorado que en la actualidad tiene un carácter predominantemente disciplinar, el currículum sobrecargado de contenidos, centros poco accesibles y poco equipados tecnológicamente, culturas escolares que no fueron pensadas para responder a la diversidad y escasamente inclusivas. Estas barreras se presentan de forma distinta en cada contexto. Para avanzar hacia la inclusión es necesario hacerlas visibles y empezar un proceso de negociación entre todos los sectores educativos (profesorado, dirección, orientación, familias) para ir poniendo en marcha los procesos de innovación educativa necesarios para derribarlas.

#### **4.6. Es preciso visibilizar que la educación ordinaria y especial siguen funcionando como redes paralelas e inamovibles en un marco legal que dice apostar por la inclusión.**

Es preciso hacer visible que los propósitos de escolarización de todo el alumnado en un único sistema no se han alcanzado en las tres últimas décadas. Estamos a años luz del sistema de “exclusión cero” que se propone desde las perspectivas inclusivas más ambiciosas. Como afirman Oliver y Barnes (2010) refiriéndose a este tema el progreso ha sido lento y la realidad de una sociedad inclusiva parece estar tan lejos como siempre. Hay muchos niños y niñas que siguen teniendo dificultades para escolarizarse en el sistema educativo ordinario y lo que es peor, otros muchos no encuentran la debida respuesta en el mismo y buscan la solución en el ámbito de la Educación Especial.

Es preciso tomar conciencia de que, como explica Font et al. (2013) y corroboramos en esta investigación, los datos demográficos nos indican que



los Centros de Educación Especial no están en una fase de desaparición. Durante algunos cursos la matrícula se ha estabilizado, pero actualmente se constata un incremento de los alumnos matriculados en los mismos. Estos autores abogan por reformular su papel dentro de una perspectiva inclusiva. También Echeita (2006) señala la urgencia de un debate sobre el papel de los colegios de Educación Especial recuperando la propuesta que para ellos se hacía en el Marco de Acción de la Conferencia de Salamanca. En ese momento se planteaba que debían de transformarse en una plataforma de apoyo para la inclusión educativa y en todo caso, ser, en el proceso, una alternativa excepcional sólo para la escolarización permanente o compartida de algunos alumnos con Necesidades Educativas muy singulares.

Sin embargo, la persistencia de la doble red de Educación Especial y Ordinaria no es suficientemente visible. De hecho, la Educación Especial apenas es objeto de investigación o de preocupación académica. Está ahí pero no se habla de ella. Una búsqueda en las bases de datos académicas en el ámbito de la educación y de la psicopedagogía podría hacernos pensar que no existe o es irrelevante. Pero ignorar la realidad no es el camino para transformarla.

Urge un debate profundo sobre la doble red educativa, sobre el papel de los centros de Educación Especial y principalmente sobre el sistema educativo ordinario y sus mecanismos de exclusión. Los que usa tanto en el acceso como en el recorrido que el alumnado con NEE hace dentro del mismo. Porque estos mecanismos son los que favorecen y alimentan el mantenimiento de esta doble red.

## **5. Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva* (pp. 161-169). Barcelona: Horsori.
- Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. Madrid: CERMI.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, O., Campo, A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20 (1), 56-62.
- Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Directorate- General for internal Policies. Inclusive education for learners with disabilities (2017). Policy Department. Citizens' Rights and constitutional affairs. Recuperado en: <http://www.europarl.europa.eu/supporting>.

- Anastasiou, D. y Keller, C. (2014). Cross-National Differences in Special Education Coverage. *Exceptional Children*, 80 (3), 353-367. DOI: 10.1177 / 0014402914522421
- Atkins, L. (2016). Dis (en) abled: legitimating discriminatory practice in the name of inclusion? *British Journal of Special Education*, 43, 6-21. DOI: 10.1111 / 1467-8578.12123.
- Booth, T y Ainscow, M. (2011). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI. FUHEM
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación inclusiva en Canadá: Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 1-15. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>.
- Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa. Revista Consejo General del Estado*, 18, 8-24
- CERMI (2010): *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2010*. Madrid: CERMI.
- Colectivo IOE (2013). Diversidad funcional en España. Hacia la inclusión en igualdad de las personas con discapacidades. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1), 33-46.
- Echeita, G. (2004). ¿ Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano? Un análisis de algunas barreras que limitan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista REICE*, 2(2), 31-42.
- Echeita, G. (2004 a). La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la CAM. *Psicología Educativa* 10, (1), 19-44.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid. Narcea.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P Arnaiz, M<sup>a</sup>.D Hurtado, y F.J. Soto, (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, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. *VIII Jornadas de Cooperación con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa M.E.C. -RIINEE*. París, Ediciones UNESCO /OREALC.
- Echeita, G. (2015). *¡Que 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. Quien bien te quiere, te hará llorar "* Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre personas con discapacidad. INICO. Universidad de Salamanca.

- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004): *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones INICO. Universidad de Salamanca.
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González- Gil, F. y Clavo, M.I. (2009). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Escudero (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*. 30(2), 109- 128.
- Font, J., Simó, D., Almar, E., Giné, C., Adam, A., Dalmau, M...Mas, J. (2013). El rol de los centros de Educación Especial en Cataluña: Perspectivas de futuro. *Siglo Cero*, 245, 44 (1), 34-54.
- García, A. (2014). La atención educativa al alumnado de Educación Especial en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 199-222.
- García Pastor, C. y Marchena, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero*, 44 (2), 246, 5-21.
- Gurrutxaga, A. y Unceta, A. (2010): "La función distributiva de la educación. un análisis aplicado al país vasco". *Política y Sociedad*, 47 (2), 103-120.
- Huete, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea. *Revista Española de Discapacidad*, I (2), 7-24.
- INJUVE- CERMI (2017). Jóvenes con discapacidad en España 2016. [http://www.injuve.es/sites/default/files/jovenes-con-discapacidad-en-espana\\_aaa.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/jovenes-con-discapacidad-en-espana_aaa.pdf).
- Jiménez, A. y Huete, A. (2010). Estadísticas y otros registros sobre discapacidad en España". *Revista Política y Sociedad*. (1), 165-173.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Relieve*, 15, 1-20. Recuperado en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm).
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, ), 165-183.
- McCarthy, M.R., Wiener, R. y Soodak, L.C. (2010): "Vestiges of Segregation in the Implementation of Inclusion Policies in Public High Schools". *Educational Policy*, 26(2), 309-338.
- McCluskey, G., Riddell, Sh., Weedon, E., y Fordyce, M. (2015): " In the Cultural Politics of the education. Exclusion from school and recognition of difference. Discourse". *Studies in the cultural politics of education*, 19 (6): 595-607. DOI: 10.1080/01596306.2015.1073015
- McConkey,R., Kelly, C., Craig y Shevlin, M. (2016): "A decade of change in mainstream education for children with intellectual disabilities in the Republic of Ireland", 31, (1), 96-110.

- MEC. (1985-1995). Estadística de la Enseñanza en España. Resultados Detallados. Series e indicadores. <http://www.educacion.es/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/Publicaciones-cursos-anteriores.html>
- MEC. 95-96. Estadísticas de la Educación en España, pp.143, 203, 205.
- MEC. 95-96. Estadísticas de la Educación en España, pp. 143, 203, 205.
- MEC. (Datos posteriores al 96-97). Anuario Estadístico. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano>
- Miles, S. y Singhal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?". *International Journal of inclusive education*, 1, 14: 1-15. /doi/full/10.1080/13603110802265125
- Moreno, D. y Sánchez, J. (2010). Educación y discapacidad en España. RES. *Revista de Fomento Social*, 65, 235-275.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: Una revisión de las estadísticas de la Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad". *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Oliver, M. y Barnes, C (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusión". *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), 547 - 560. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500088>.
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. y Pirttimaa, R. (2016) Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs". *European Journal Special Needs Educatio.* 31, 1, 59-75 <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1087138>.
- Porras, R. (2012). La inclusión educativa en tiempos de crisis. *Revista de Educación inclusiva*, 5, (1), 15-26.
- Staimback, W y Staimback, S. (1999): Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández, M., Villa, N. y Gómez, C (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y Prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1). 279- 296.
- Slee (1998). Las cláusulas de condicionalidad. La acomodación razonable del lenguaje. En Barton, L. *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006). *Profesorado. Revista de curriculum y Formación del Profesorado*. 12, 2: 1-2 <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART6.pdf>.

- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde La perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Verdugo, M. A, Sarto, P., Calvo, I. y Santa María, M. (2009). *La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España* (Informe de investigación). Madrid: FEAPS; Salamanca: INICO, Universidad de Salamanca.

---

**Sobre los autores:**

**Dra. M<sup>a</sup> Teresa Núñez Mayán**

Profesora titular en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña. Coordinadora del Máster en Psicopedagogía que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha universidad.

