

Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España

AGUSTÍN HUETE GARCÍA*

RESUMEN

En este artículo se presenta la trayectoria evolutiva que han seguido las iniciativas de inclusión educativa puestas en marcha en España desde la década de los años setenta del siglo XX. La educación es el puente imprescindible para que la participación laboral, social y el ejercicio pleno de los derechos de ciudadanía sean una realidad para las personas con discapacidad. Se analizan las propuestas normativas y las fuentes de datos empíricos disponibles, con el objetivo de conocer cómo se ha desenvuelto el proceso de inclusión educativa y qué alcance han tenido las iniciativas implantadas a tenor de lo que indican las cifras sobre niveles educativos de la población con discapacidad, tasas de matriculación y de segregación, entre otras.

1. EL PORQUÉ DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La universalización del derecho a la educación es, junto a la seguridad social, la sanidad y los servicios sociales, una conquista del Estado de bienestar social moderno, que no hubiera sido posible sin la consideración del principio de "igualdad de oportunidades" como un derecho de todas las personas. Una sociedad

* Universidad de Salamanca (ahueteg@usal.es).

es más avanzada cuanto más eficiente es en la extensión de sus sistemas de protección social; esto es, cuanto más capaz es de dar respuesta a las necesidades del mayor número posible de colectivos en situación de desventaja.

Históricamente, las personas con discapacidad han sido etiquetadas, estigmatizadas y colocadas en una posición de inferioridad frente al resto de la ciudadanía, generando así actitudes de rechazo y conductas de sobreprotección que han conducido, por vías diferentes, a un trato de personas incapaces de valerse por sí mismas (Palacios y Bariffi, 2007: 13). Las personas con discapacidad se han visto así impedidas para ejercer sus derechos y condenadas a una situación de ciudadanía de "segunda clase".

La discapacidad es, en la actualidad, concebida como una forma de exclusión social, cuyo resultado es una situación de desventaja a la hora de participar en igualdad de oportunidades en la sociedad. Desde esta perspectiva, dado que las personas con discapacidad son titulares de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos (ONU, 2006), la sociedad debería eliminar cualquier barrera que pueda obstaculizar el acceso a los recursos y servicios educativos, sociales, culturales, sanitarios, así como a los espacios de participación social, política y cultural. Una vez entendemos la discapacidad como el resultado de una forma de

exclusión social, como podría ser la de género o etnia, los sistemas de enseñanza aparecen no solo como los escenarios donde dicha segregación es más evidente, sino como herramientas poderosas para generar igualdad de oportunidades, con los ajustes necesarios.

En las sociedades avanzadas, el sistema educativo es mucho más que una herramienta para impartir conocimiento, es un agente de socialización clave, que distribuye capital cultural, modelos de comportamiento, relaciones personales, vínculos, expectativas sobre la propia vida y la de quienes nos rodean. Es, por tanto, un elemento fundamental para facilitar la inclusión social adaptada, productiva, relevante, significativa, realizada en sociedad. Además, el desarrollo de actitudes inclusivas en el alumnado contribuye a prevenir la exclusión social en otros ámbitos de la vida comunitaria (Ali *et al.*, 2008).

El sistema de enseñanza contempla, cada vez más, unas funciones que exceden a las tradicionalmente asignadas. Es por ello que la exclusión del sistema educativo puede traer consigo la exclusión de la sociedad, vinculando la discapacidad con la segregación. Esta segregación es sufrida por la persona y por su familia, conformando un círculo de vulnerabilidad ante la falta de información de acceso a los recursos y a los apoyos para poder resolver estas situaciones (Díaz, 2010). La aplicación del principio de igualdad de oportunidades en la educación hacia las personas con discapacidad no se ha entendido de la misma manera en los diferentes sistemas de enseñanza modernos, aunque se han propuesto estrategias similares, más o menos exitosas, relacionadas con la especialización y especificidad, por un lado, y la normalización, integración e inclusión, por otro. Especialización y especificidad constituyen el fundamento de la *educación especial* y suponen el reconocimiento de que los sistemas de enseñanza precisan instrumentos adecuados para adaptarse a las necesidades de apoyo de los niños y las niñas con discapacidad, de forma que estos obtengan el mayor rendimiento posible. Por su parte, la normalización, integración e inclusión fundamentan la *educación inclusiva*, que considera a los sistemas de enseñanza, además de necesarios para aprender, trascendentales para acceder a la participación social, la ciudadanía y la identidad.

Tanto la *educación especial*, como la *inclusión educativa* son estrategias clave para el éxito escolar de las personas con discapacidad, la primera por su contenido técnico, y la segunda por su aportación social. Aunque aparentemente contradictorias, únicamente lo son cuando entra en juego el espacio, es decir, la ubicación de los recursos especializados en lugares destinados para personas con discapacidad, creando así espacios segregados, no incompatibles con la inclusión (UNESCO, 1994). Desde esta perspectiva, cualquier instancia de la administración educativa puede ser “de educación especial”, si cuenta con los recursos adecuados para la enseñanza de cualquier niño o niña. La centralización de estos recursos en un mismo edificio es una mera opción burocrática, que mantiene algunos de los efectos virtuosos (aprendizaje, calidad de vida, seguridad, respeto), pero también los perniciosos de cualquier forma de institucionalización (segregación, invisibilización, discriminación, falta de progreso y expectativas). Los centros o aulas segregadas de educación especial son núcleos privilegiados de recursos y de conocimiento para la consecución del máximo rendimiento educativo de las personas con discapacidad. Pero también suponen una barrera infranqueable para el correcto cumplimiento del mandato establecido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, sobre la obligatoriedad de lograr una plena inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad, poniendo fin a cualquier recurso que suponga segregación, invisibilidad o discriminación.

2. LA CONSTRUCCIÓN LEGAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

En la Ley General de Educación de 1970 podemos encontrar la primera referencia normativa existente en España sobre la educación de niños y niñas con discapacidad. Su escolarización se contemplaba en un sistema paralelo al ordinario; un sistema que ya existía como una variedad de los centros de educación especial surgidos en décadas anteriores a iniciativa de asociaciones de familias u otras instituciones caritativas. Para la ordenación de este sistema paralelo de educación segregada, se creó en 1975 el Instituto Nacional de Educación Social.

La Constitución Española de 1978 supuso un punto de partida hacia las políticas de usión educativa, no solo porque en su artículo 27 se reconoce a todos los españoles y extranjeros residentes el derecho a la educación, sino también porque dedica expresamente su artículo 49 a la población con discapacidad, indicando que los poderes públicos “realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran”.

Este giro hacia la inclusión educativa se plasmó, inicialmente, en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que en los artículos 23 al 31 prescribe la integración del alumnado con discapacidad en el sistema ordinario de educación general, con los apoyos necesarios que la propia Ley contempla. Tres años después, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, prevé de manera preferente la escolarización de niños y niñas con discapacidad en centros ordinarios, contemplando como excepcional la escolarización en unidades o centros especiales. La aprobación de esta norma supuso un claro punto de inflexión hacia la escolarización inclusiva. Pero es la Ley 1/1990 Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, la que configura, en una reforma educativa integral, la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad como una forma de diversidad que la escuela debe atender, haciendo referencia, por primera vez, a la figura del alumnado con necesidades educativas especiales.

En junio de 1994, se celebró en Salamanca una reunión de la UNESCO en la que se abordó la educación de los niños con necesidades educativas especiales. En este marco nació la llamada “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994), que supuso el impulso definitivo a la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus necesidades de apoyo (Echeita y Verdugo, 2004). Posteriormente, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, regula las condiciones que deben darse en la atención educativa de estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza. A partir de este Real Decreto, se inició el desarrollo legislativo de los sistemas de enseñanza en las comunidades autónomas que,

paulatinamente, iban asumiendo las competencias del Estado en materia de educación (Toboso *et. al.*, 2012).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, firmada, ratificada y, por tanto, vigente en España desde 2008, establece en su artículo 24 que “los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. La Convención es, en este punto, clara y reconoce que la única vía posible para la escolarización de las personas con discapacidad ha de ser la inclusiva: “los Estados Partes asegurarán que: a) las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”. Además, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a disponer de los recursos especializados que precisen para el máximo aprovechamiento de los sistemas de enseñanza, estableciendo que “c) se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

Recientemente, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, en su artículo 18, establece que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. Por otra parte, corresponde a las administraciones públicas competentes asegurar un sistema educativo inclusivo, en todos los niveles

formativos, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad.

sin discapacidad, este porcentaje se eleva al 18,5 por ciento (INE, 2015)³.

3. EL NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD¹

3.1. Altas tasas de analfabetismo

El *Informe Mundial sobre Discapacidad* de la Organización Mundial de la Salud (2011) estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; es decir, un 15 por ciento de la población mundial. Una parte importante de esta población está constituida por jóvenes en edad escolar. Según los datos aportados por la *Encuesta Mundial de Salud a Escolares* (OMS, 2004), cerca de 785 millones de personas (15,6 por ciento) de 15 o más años viven con una discapacidad. En España, la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía Personal y Dependencia* (INE, 2008) señala que un total de 3.847.900 personas reconocen vivir, en sus hogares, en situación de discapacidad, y 269.400 personas con discapacidad residen en establecimientos colectivos. Por lo tanto, algo más de cuatro millones de personas (9 por ciento de la población) padecen una discapacidad. En la actualidad, el Instituto Nacional de Estadística (INE) está preparando la realización de una nueva macroencuesta sobre discapacidad en España².

Los datos más recientes (INE, 2015), indican que, en cuanto a los niveles de analfabetismo, se va produciendo una convergencia entre la población con discapacidad y la población general, pero de manera lenta, ya que la tasa de analfabetismo de la población con discapacidad todavía multiplica por diez la de la población sin discapacidad. En lo que respecta a los estudios universitarios, el porcentaje de personas con discapacidad que los supera (15,1 por ciento) es aproximadamente la mitad del correspondiente a la población sin discapacidad (33,2 por ciento). En cualquier caso, si se toma como referencia el nivel educativo que la población española con discapacidad tenía hace casi 20 años, se comprueba un espectacular avance, entendiendo este como reducción de las diferencias con la población general. Así por ejemplo, desde 1999 la tasa de analfabetismo se ha reducido a la mitad y el número de personas con discapacidad con estudios superiores se ha multiplicado por tres, tal como se muestra en el gráfico 1.

Los resultados de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía Personal y Dependencia de 2008*, comparados con los obtenidos en las dos encuestas previas realizadas también por el INE en 1986 y 1999, sobre el acceso a la educación de las personas con discapacidad muestran que, en general, el nivel de estudios de estas es inferior al de la población general, pero las diferencias se reducen (INE, 1986, 1999 y 2008). Según las estadísticas disponibles, en 2015 había en España 122.800 personas con discapacidad ocupadas en procesos formativos, lo que representa un 6,9 por ciento de la población total con discapacidad, mientras que en la población

3.2. Escasa presencia en la universidad

En cuanto a los titulados universitarios con discapacidad, generalmente no reciben en la universidad los apoyos adecuados para poder desarrollar suficientemente las competencias profesionales, por lo que la discapacidad prevalece por encima de la calidad del *currículum vitae* en el momento del acceso al mercado laboral ordinario (OED, 2010). Según datos de un estudio de la Fundación Universia (2014), las personas con discapacidad no representan más que el 1,3 por ciento de la población universitaria, lo que, aplicado al curso 2015-2016, supone una cifra aproximada de 17.000 estudiantes universitarios de Grado con discapacidad. Las cifras de estudiantes con discapacidad en estudios supe-

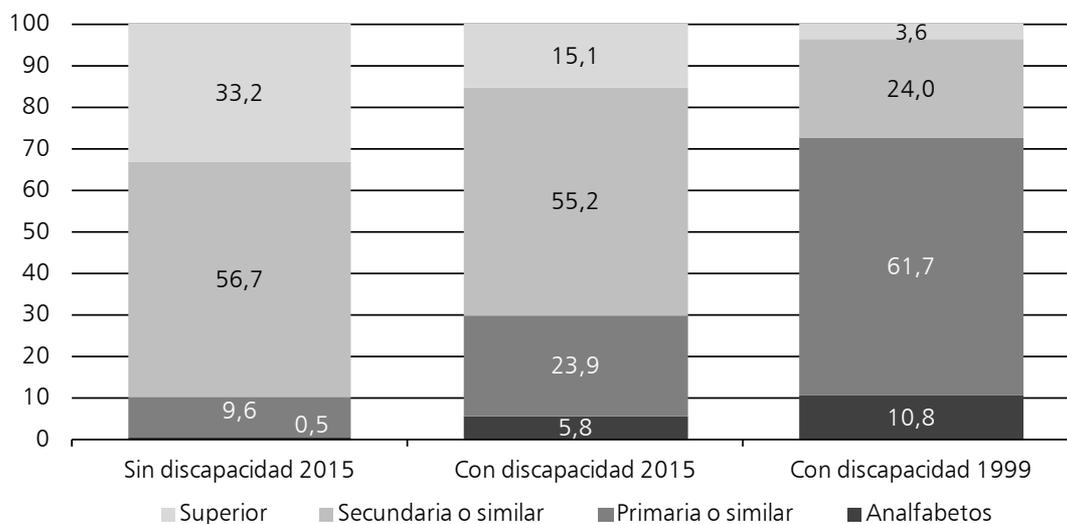
¹ Las fuentes de datos utilizadas y sus características técnicas se explican detalladamente en una nota metodológica al final de este trabajo.

² La nueva *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia* se encuentra prevista en el Real Decreto 410/2016, de 31 de octubre, por el que se aprueba el Plan Estadístico Nacional 2017-2020.

³ Véase la nota metodológica al final del texto si se precisa mayor aclaración.

GRÁFICO 1

POBLACIÓN CON Y SIN DISCAPACIDAD DE 16 A 64 AÑOS, POR NIVEL DE ESTUDIOS (ESPAÑA, 2015 Y 1999)



Fuente: *El empleo de las personas con discapacidad* (INE, 2015). Los datos de 1999 corresponden a la *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud* (INE).

riores al grado universitario son aún más escasas, con una representación de personas con discapacidad del 1,2 por ciento en estudios de posgrado y máster, y del 0,6 por ciento en estudios de doctorado; es decir, en torno a 2.200 y 400 personas con discapacidad, respectivamente (para el mismo curso). Según datos de la misma fuente, la cifra total de personal docente e investigador con discapacidad en las universidades españolas (públicas y privadas) es del 0,6 por ciento del total de profesorado, esto es, poco más de 550 personas con discapacidad desarrollan labor docente o investigadora.

3.3. Diferencias por género y tipo de discapacidad

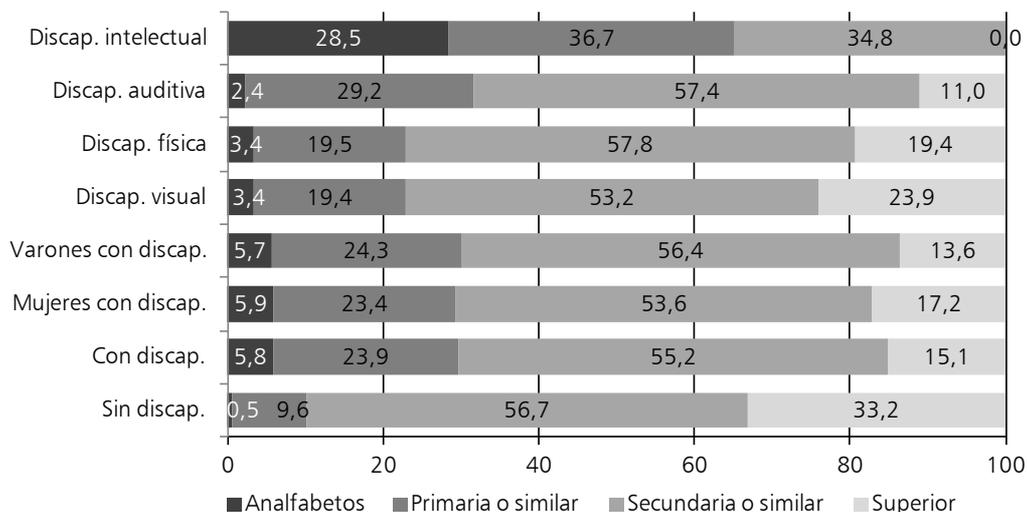
Si se analizan estos datos, introduciendo determinadas variables, como el sexo o el tipo de discapacidad, los resultados no son homogéneos. Desde una perspectiva de género, las diferencias se han reducido considerablemente en el caso de las tasas de analfabetismo entre mujeres (5,9 por ciento) y varones (5,7 por

ciento). Pero, en lo que respecta a la educación superior, las mujeres con discapacidad superan a los varones en el acceso a un título universitario, tal como ocurre en la población general.

Por tipo de discapacidad, las diferencias son mucho más perceptibles. Obviamente, la población con discapacidad intelectual presenta limitaciones funcionales directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje, lo que puede explicar un nivel educativo inferior. La tasa de analfabetismo en esta población se acercaba al 30 por ciento en 2015, resultado que requeriría un análisis en profundidad que excede el objeto de este artículo. En relación a otros tipos de discapacidad, llama la atención la proporción de personas con discapacidades de la visión que realizan estudios universitarios, casi un 24 por ciento, cifra no tan alejada de la de la población general para el mismo año 2015 (33 por ciento). En la situación contraria encontramos a las personas con discapacidades de la audición, que, si bien presentan bajas tasas de analfabetismo, también muestran porcentajes muy bajos de titulación universitaria (11 por ciento) (gráfico 2).

GRÁFICO 2

POBLACIÓN CON Y SIN DISCAPACIDAD DE 16 A 64 AÑOS, POR TIPO DE DISCAPACIDAD, SEXO Y NIVEL DE ESTUDIOS (ESPAÑA, 2015)



Fuente: *El empleo de las personas con discapacidad* (INE, 2015).

3.4. Persistencia de exclusión de jóvenes con discapacidad sin dificultades para el aprendizaje

Los datos presentados hasta aquí se refieren a población con discapacidad de edades comprendidas entre 16 y 64 años, lo cual introduce en la información estadística a un gran volumen de población adulta y mayor, que pasó por el sistema de enseñanza en tiempos en los que la inclusión educativa no existía. Si se presta, además, atención al tipo de discapacidad, algunos condicionantes funcionales están directamente relacionados con el aprendizaje, como es el caso de personas con graves afectaciones intelectuales, en cuyo caso el éxito escolar no viene determinado, en lo fundamental, por el nivel de estudios.

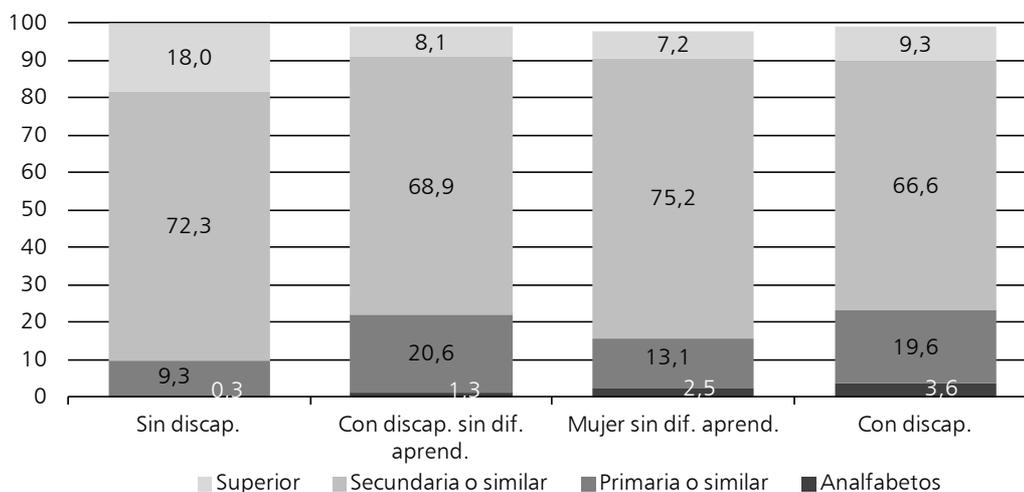
Si se reduce el análisis a la población joven, es decir, aquella que o bien permanece en el sistema de enseñanza, o bien ha pasado por él en el período en el que las reformas legislativas tendientes a la inclusión eran ya efectivas y, además, sin condicionantes de salud que afecten al apren-

dizaje, se comprueba que, aunque las diferencias con la población general son menores en tasas de analfabetismo, en el resto de niveles educativos las diferencias persisten. De hecho, sabemos que las dificultades del alumnado con discapacidad para el aprovechamiento educativo tienen que ver, en muchas ocasiones, con falta de apoyos adecuados, como muestra, por ejemplo, la *Encuesta de Inserción Social y Salud* (INE, 2012), que cifraba en 30.535 las personas con discapacidad que encuentran obstáculos para estudiar por falta de productos de apoyo, y en 22.940 las que no pueden estudiar por falta de asistencia personal.

Al diferenciar los resultados en la escolarización entre aquellos jóvenes con discapacidad que tienen dificultades para el aprendizaje básico y los que no, aunque se mantienen las mismas tendencias expuestas para toda la población con discapacidad respecto al resto de la población, las diferencias se comprimen, reduciéndose de una manera drástica la proporción de jóvenes con discapacidad que no saben leer ni escribir; aun así, no deja de ser más alta que la población total joven, mientras que la proporción de jóvenes con discapacidad sin dificultades en el aprendizaje y con estudios universitarios está, según la *Encuesta*

GRÁFICO 3

NIVEL DE ESTUDIOS DE POBLACIÓN JOVEN CON DISCAPACIDAD (SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE) Y DE POBLACIÓN JOVEN SIN DISCAPACIDAD (ESPAÑA, 2012)



Fuente: Encuesta de Integración Social y Salud (INE, 2012).

de Integración Social y Salud de 2012, 10 puntos por debajo de la población total (gráfico 3). Aparecen, además, en este punto desigualdades de género que habían permanecido ocultas. Así, las mujeres presentan una tasa de analfabetismo más alta que los varones. Se observan también porcentajes más bajos en el nivel de estudios primarios. Las mujeres tienden a situarse con una mayor frecuencia en los extremos polares con respecto a los hombres, ya sea por alcanzar el máximo (estudios universitarios) o quedarse en el nivel más bajo (no saber leer, ni escribir).

En suma, las personas con discapacidad, incluidas aquellas que no tienen dificultades cognitivas que afecten al aprendizaje, alcanzan de manera sistemática resultados educativos por debajo de la población general, lo cual apunta la existencia de discriminación por discapacidad.

4. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CIFRAS

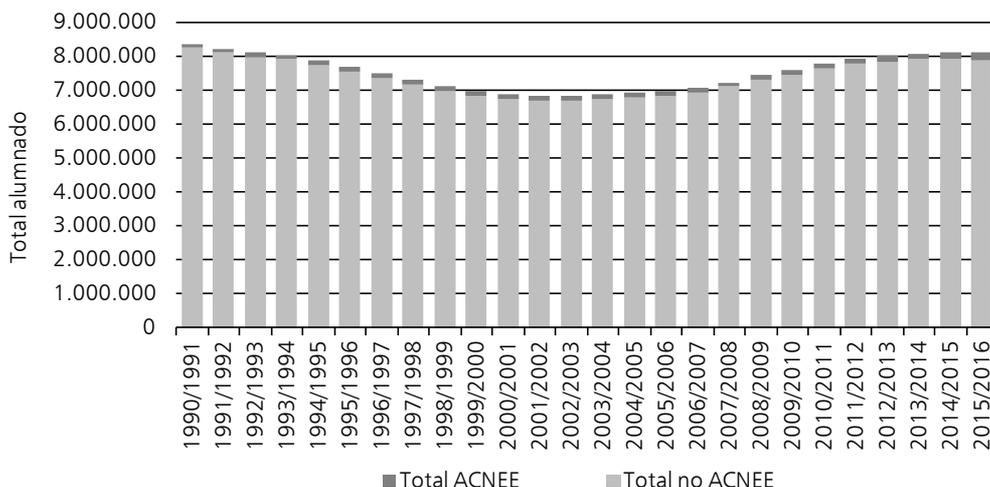
Según estadísticas oficiales de matriculación del Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, en el curso 2015-2016, había matriculados un total de 8.147.619 estudiantes en enseñanzas no universitarias, de los cuales 171.303 eran reconocidos como alumnos o alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad (ACNEE). La inclusión educativa se inicia formalmente en España, como ya se ha comentado, a principios de los años ochenta del siglo XX, con la aprobación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, pero hasta principios de los años noventa no se reconoce oficialmente a este alumnado (Real Decreto 334/1985 y Ley 1/1990 Orgánica General del Sistema Educativo) y se disponen los recursos concretos para su escolarización en centros ordinarios.

Las cifras de matriculación oficial de alumnado sin y con discapacidad en las últimas tres décadas no muestran caminos paralelos. El total de alumnado matriculado ha asistido a una clara oscilación de más de dos millones de diferencia entre sus momentos de mayor (al inicio y al final del periodo analizado) y menor matriculación (gráfico 4). Obviamente, razones de tipo demográfico, que no son objeto de este trabajo, explican tal comportamiento.

GRÁFICO 4

ALUMNADO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL Y ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (ACNEE) (ESPAÑA, CURSO 2015-2016)



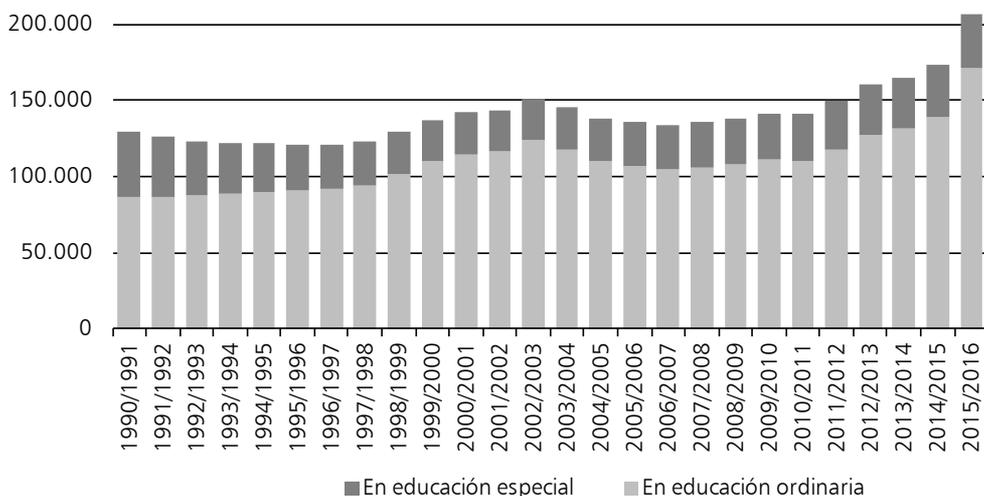
Fuente: Elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* (MECD, 2017).

Por lo que respecta al alumnado con discapacidad, los datos de matriculación reflejan un comportamiento bien diferente: aunque con algunas oscilaciones, se observa cierta tendencia creciente, especialmente en los últimos años.

Asimismo, se ha podido comprobar que la inclusión de los ACNEE es mucho más frecuente en los centros educativos ordinarios que en los centros segregados (gráfico 5). En concreto, aproximadamente uno de cada cinco alumnos con

GRÁFICO 5

ALUMNADO MATRICULADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, SEGÚN MODALIDAD DE ENSEÑANZA (ESPAÑA, CURSO 2015-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* (MECD, 2017).

FIGURA 1

PORCENTAJE DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES MATRICULADO EN MODALIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL (SELECCIÓN DE PAÍSES EUROPEOS, 2010)



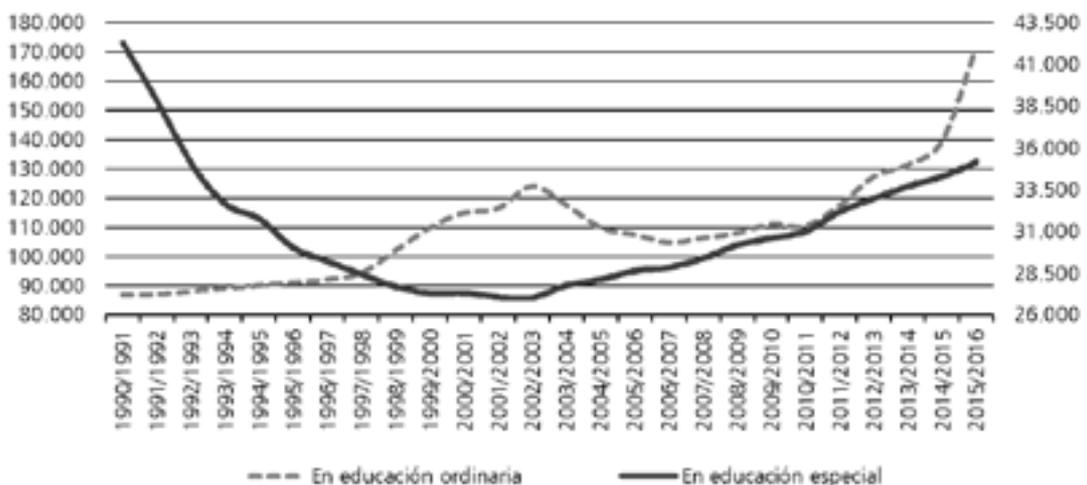
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales (2010).

discapacidad en España es escolarizado en centros ordinarios, lo cual sitúa a nuestro país entre aquellos con menor tasa de segregación educativa (figura 1).

En 1986 había en España 101.617 niños o niñas matriculadas en centros de educación especial, cifra que se ha reducido en el curso 2015-2016 a 35.190. Los datos muestran el notable avance conseguido en la eliminación de la educación segregada. Ahora bien, ¿qué ha ocurrido en el transcurso de estos casi treinta años? En el gráfico 6 puede observarse cómo el volumen de matriculación en centros de educación especial no solo no ha descendido de manera progresiva, sino que, a partir del curso 2002-2003, ha crecido de manera sostenida. De los más de 100.000 alumnos y alumnas con discapacidad escolarizados de manera segregada, se pasó en 1990 a poco más de 40.000, llegando al mínimo de 27.000 en el curso 2001-2002. En el curso 2015-2016, la cifra correspondiente asciende a 35.190; se detecta, por tanto, una tendencia al incremento de la escolarización ordinaria, aunque el alumnado en centros de educación especial también aumenta.

GRÁFICO 6

ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE DISCAPACIDAD, ESCOLARIZADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (ESPAÑA 1990-2016)

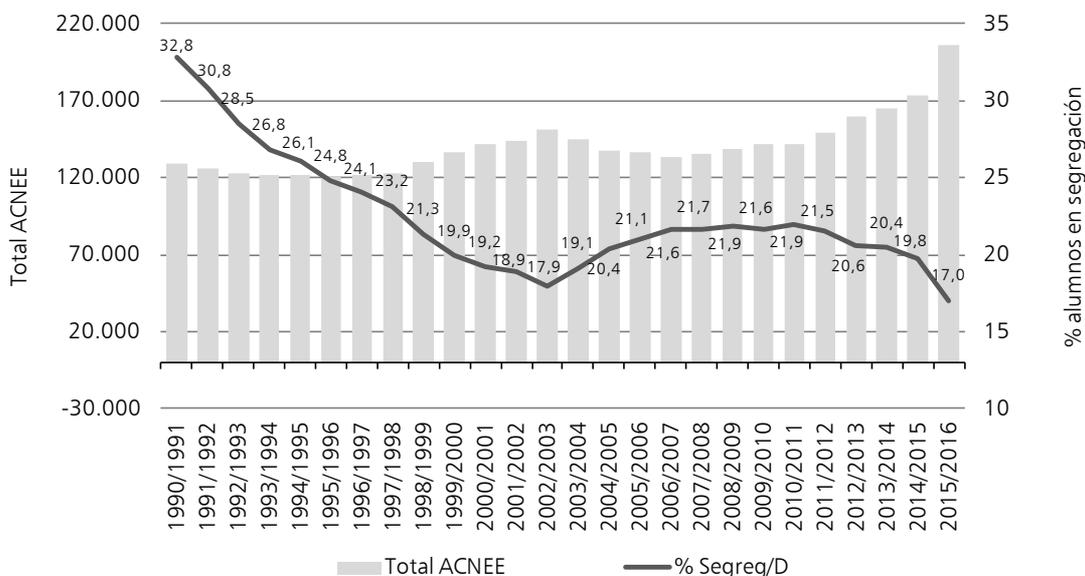


Nota: El gráfico se presenta en dos ejes; en el principal (izquierda) se representa el total de alumnos y alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad; en el eje secundario (derecha), el total de alumnos y alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad, en centros de educación especial.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2017).

GRÁFICO 7

ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE DISCAPACIDAD, Y TASA DE SEGREGACIÓN (ESPAÑA 1990-2016)



Notas: La tasa de segregación de alumnos y alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad (%Segregación/D) es el porcentaje de alumnos y alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad escolarizado en centros de educación especial.

El gráfico se presenta en dos ejes; en el principal (izquierda) se representa el total de alumnos y alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad; en el secundario (derecha), la tasa de segregación de alumnos y alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2017).

Aunque en un primer momento podría argumentarse como explicación un simple efecto demográfico en el incremento de alumnado "segregado" a partir del curso 2002-2003, si se analiza en detalle y comparativamente con los datos de los gráficos 8 y 9, se observa de manera clara que, a pesar de las variaciones en el total de alumnado con discapacidad (que desciende hasta el curso 2007-2008 y asciende después), el número de alumnado en centros de educación especial mantiene una tendencia creciente.

En términos relativos encontramos también algunos resultados contradictorios. Si se toma como referencia el total de ACNEE, la tasa de alumnado segregado desciende drásticamente en la década de los años noventa del siglo XX, pero a partir del curso 2002-2003 adopta un comportamiento inversamente proporcional al número total de matriculaciones.

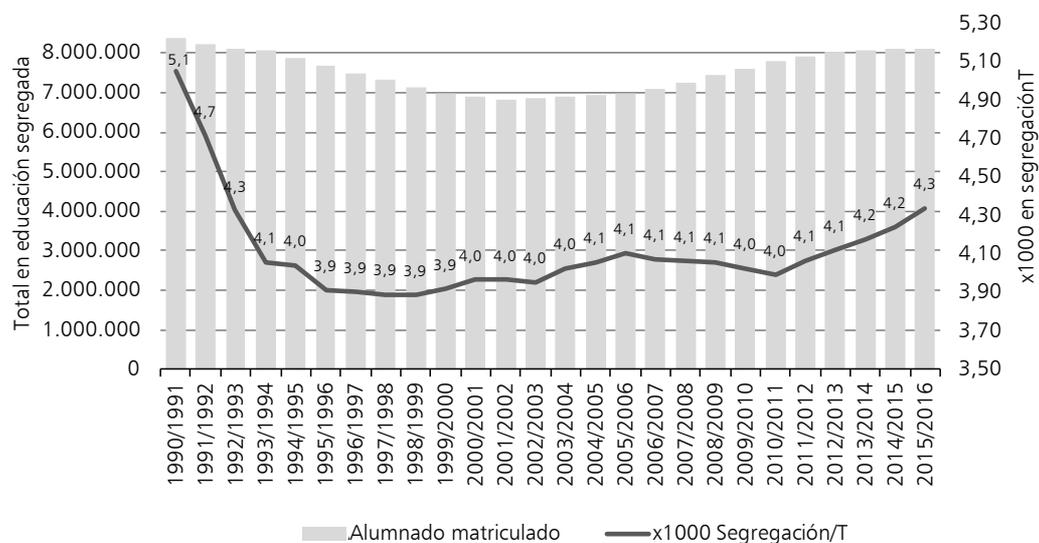
En definitiva, una vez superado el período de salida masiva de los centros de educación especial, en los momentos en los que el alumnado desciende, aumenta la tasa de segregación, mientras que cuando se incrementa el total de alumnos con discapacidad, la misma tasa desciende.

Si se toma como referencia el total de alumnado matriculado (gráfico 8), el proceso de inclusión iniciado a principios de los años noventa del siglo XX se evidencia con fuerza, pero, nuevamente, se constata un estancamiento en las últimas dos décadas, mostrando una tendencia al incremento de la tasa de segregación en los cursos más recientes.

Atendiendo al tipo de discapacidad, prácticamente dos terceras partes del alumnado con discapacidad en centros de educación especial padece discapacidad intelectual

GRÁFICO 8

ALUMNADO MATRICULADO (CON Y SIN DISCAPACIDAD) EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL, Y TASA DE SEGREGACIÓN (ESPAÑA 1990-2016)



Notas: La tasa de segregación de alumnado ($x1000Segregación/T$) es el tanto por mil de alumnado (con y sin discapacidad) escolarizado en centros de educación especial.

El gráfico se presenta en dos ejes: el principal (izquierda) refleja el total de alumnado matriculado; el secundario (derecha) representa la tasa de segregación de alumnos y alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* (MECD, 2017).

o trastornos generalizados del desarrollo. Son pocos, pero quedan, los estudiantes con discapacidades no relacionadas con las habilidades de aprendizaje, como son las visuales, auditivas y motoras. La proporción de alumnado escolarizado en centros de educación inclusiva (es decir la tasa de inclusión), por tipo de deficiencia, es superior al 90 por ciento en población con trastornos graves de personalidad, discapacidad visual, auditiva, y motora, siendo la población con pluridiscapacidades la que presenta un nivel de inclusión más bajo (40 por ciento) (gráfico 9).

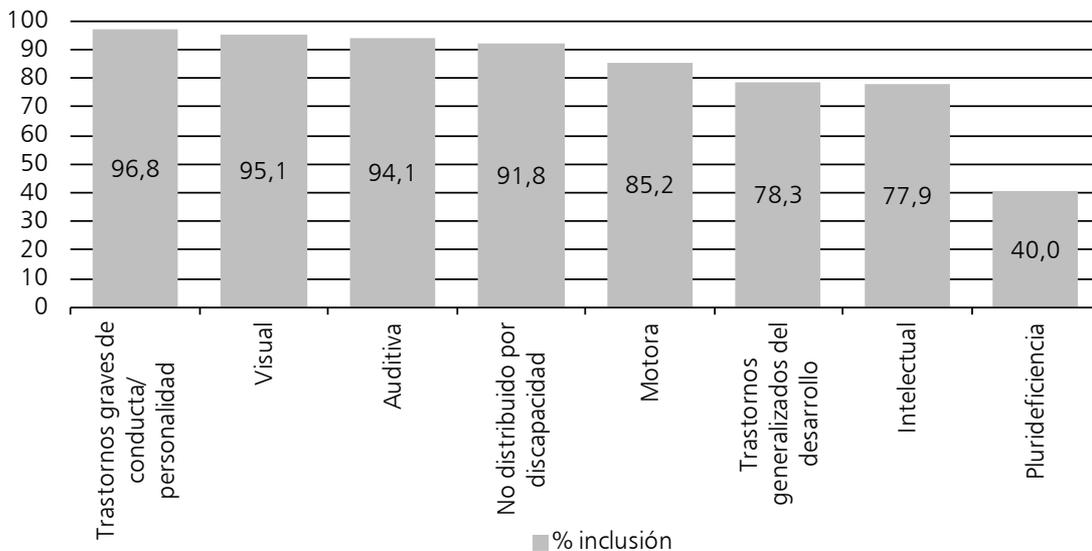
En relación con la comunidad autónoma de residencia, como se muestra en el gráfico 10, las regiones que han logrado un porcentaje más alto de inclusión en educación ordinaria son Galicia, Navarra y la Comunidad Valenciana, todas ellas por encima del 90 por ciento de alumnado en centros ordinarios, mientras que Madrid, Canarias, Aragón, Extremadura

y Cataluña presentan un nivel de matriculación por debajo del 80 por ciento. Las causas pueden ser de distinta índole, pero es probable que el volumen de población y el estilo de gestión de las competencias en materia de educación expliquen la desigual incidencia de la inclusión educativa en los ámbitos territoriales señalados.

Desde una perspectiva de género, los datos disponibles de matriculación de alumnado en enseñanzas obligatorias muestran la existencia de diferencias en el nivel de inclusión educativa, con un porcentaje de población femenina segregada superior al masculino, tal como se expone en el gráfico 11. En relación con la edad, la información oficial sobre matriculaciones confirma que la escolarización segregada es más frecuente cuanto mayor es la edad del alumnado; de ahí que en educación infantil y primaria sea donde se dan las tasas más altas de inclusión educativa.

GRÁFICO 9

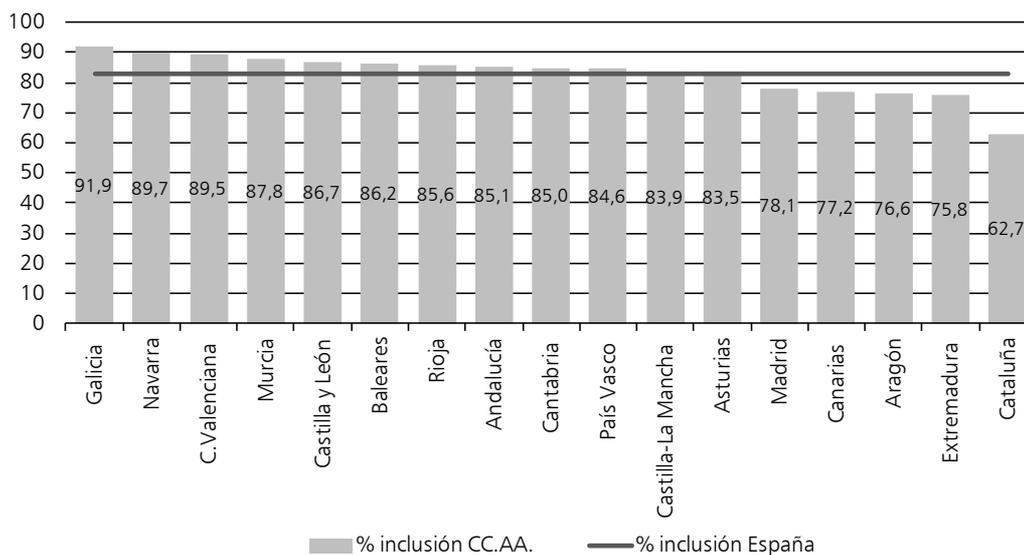
PORCENTAJE DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ESCOLARIZADO EN CENTROS ORDINARIOS, SEGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD (ESPAÑA, CURSO 2015-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* (MECD, 2017).

GRÁFICO 10

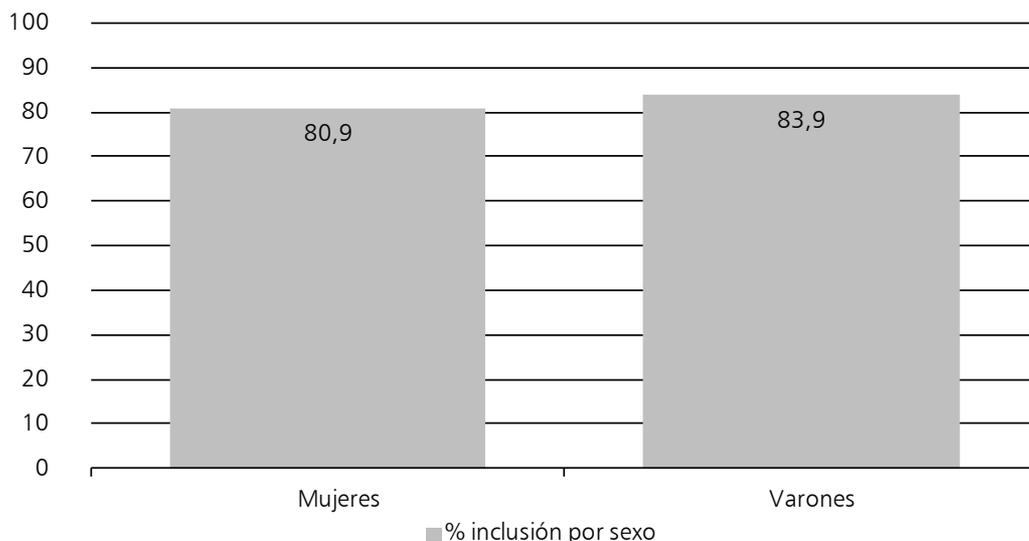
ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ESCOLARIZADO EN CENTROS ORDINARIOS, POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS (ESPAÑA, CURSO 2015-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* (MECD, 2017).

GRÁFICO 11

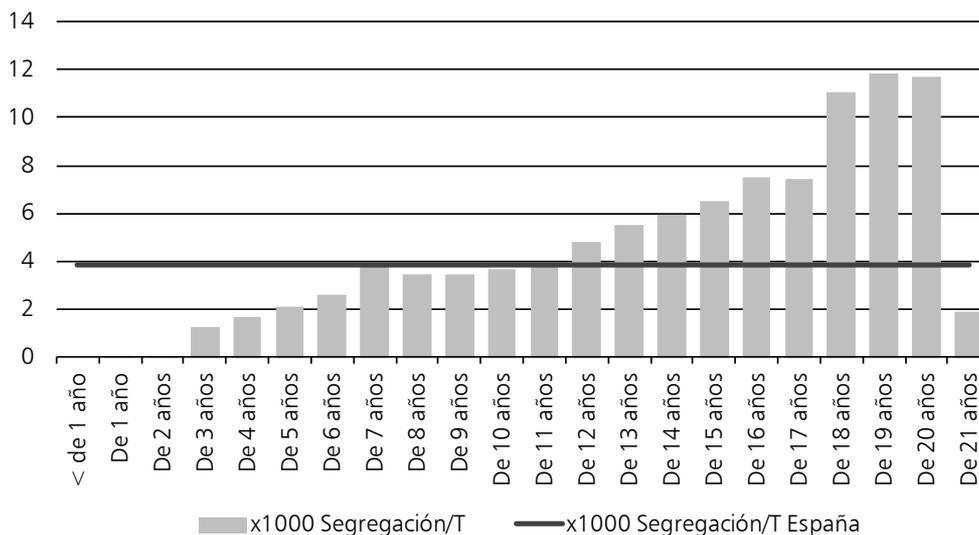
ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ESCOLARIZADO EN CENTROS ORDINARIOS, SEGÚN SEXO (PORCENTAJE. ESPAÑA, CURSO 2015-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* (MECD, 2017).

GRÁFICO 12

TASA DE SEGREGACIÓN DE ALUMNADO, SEGÚN EDAD (ESPAÑA, CURSO 2015-2016)



Nota: La tasa de segregación de alumnado (x1000Segregación/T) es el tanto por mil del total de alumnado (con y sin discapacidad) que es escolarizado en centros de educación especial.

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* (MECD, 2017).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, sobre todo cuando estas tienen grandes necesidades de apoyo, no es una tarea sencilla. La educación de las personas con discapacidad es mucho más que una cuestión técnica, es un reto social en el que entran en juego actitudes, prejuicios, estereotipos y expectativas casi siempre menguadas, al igual que los recursos materiales y humanos (Echeita *et al.*, 2009).

Las necesidades educativas del alumnado con discapacidad requieren, generalmente, una respuesta especializada y constante a lo largo de todo el período educativo, que permita la maximización de sus capacidades, la obtención del mayor rendimiento y la inclusión social en ausencia de discriminación. Los apoyos específicos necesarios para las personas con discapacidad en el sistema de enseñanza se extienden más allá del aula: patio, comedor, aseos, transporte, etc., y deben prestarse independientemente de los condicionantes físicos, intelectuales o sensoriales de las personas con discapacidad, como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad prescribe a sus Estados parte. El cumplimiento de los principios de solidaridad, igualdad de oportunidades, inclusión y no discriminación por causa de discapacidad que se establecen en dicha Convención requiere que los recursos personales, materiales y formales necesarios para la educación de las personas con discapacidad estén garantizados en todas las etapas educativas y en cualquier centro escolar.

En este trabajo se ha mostrado que los niveles educativos a los que acceden las personas con discapacidad están muy por debajo de sus posibilidades y, de alguna forma, se ajustan a las expectativas que, erróneamente, tiene nuestra sociedad sobre sus capacidades. Al decir nuestra sociedad, nos referimos también a las instituciones sanitarias, sociales y educativas responsables de la atención y protección de esta población.

Las estadísticas más recientes sobre educación muestran que existe una brecha en el nivel educativo de la población con discapacidad y sin discapacidad de la misma edad.

Resulta especialmente llamativo el altísimo porcentaje de analfabetismo detectado en las personas con discapacidad e, igualmente, el escaso acceso a los estudios de grado superior y universitario, con respecto a la población general. A pesar de ello, se constata una mejora en el nivel educativo de la población con discapacidad en los últimos años.

El proceso de inclusión educativa fue iniciado en España de manera efectiva a mediados de los años ochenta del siglo XX. Desde entonces, las cifras de alumnado matriculado en modalidad inclusiva indican a primera vista un notable éxito, con más de un 80 por ciento de alumnos o alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad matriculados en centros ordinarios a finales de los años noventa, resultado que no ha situado a la cabeza de los países de nuestro entorno europeo. Pero, desde entonces hasta la actualidad, la eficacia del sistema educativo en la inclusión de las personas con discapacidad en los mismos espacios que la población general presenta signos de estancamiento. Al estudiar con detenimiento las cifras en relación con los contingentes matriculados año a año, se intuye que, en realidad, las dificultades para la eliminación de la segregación en la enseñanza pueden estar relacionadas con factores sociales, administrativos y de recursos. Cuando aumenta el alumnado con necesidades educativas especiales, se incrementa también el número de los que son escolarizados fuera de los centros ordinarios. La importancia de la organización administrativa y de recursos se observa, además, en las diferencias de tasa de inclusión por comunidades autónomas.

Un análisis diferencial, por tipo de discapacidad, ha confirmado que las personas con discapacidad intelectual son las que presentan peores indicadores de inclusión en el área educativa y laboral. Por el contrario, las personas con discapacidades de la visión, audición y motoras son las que muestran tasas más cercanas a las de la población general. Las medidas destinadas a reducir esta brecha desigualitaria en materia de educación deberían, a tenor de los datos recogidos en este texto, intensificarse en el caso de las personas con discapacidad intelectual. En relación con la edad, la información presentada sobre modalidades de educación indica que, conforme avanza la edad, la tasa de segregación es más frecuente.

En definitiva, el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en centros ordinarios iniciado hace más de treinta años está encontrando en los últimos tiempos obstáculos para llegar a su culminación. Como establece el marco legislativo actual, las medidas de apoyo especiales para el alumnado con discapacidad son necesarias, pero en un contexto inclusivo. Las modalidades de educación especial son, pues, instrumentos al servicio del mejor rendimiento e inclusión de las personas con discapacidad, obviando como criterio el de la mejor organización burocrática o económica. Por tanto, no hay que confundir el procedimiento técnico, esto es la educación especial (o especializada), con el lugar donde esta se presta: el centro escolar segregado. La educación de la persona con discapacidad, como la de cualquier otra persona, se relaciona directamente con una mejor calidad de vida y, junto con el empleo, supone el puente hacia la participación social y el reconocimiento pleno de los derechos de ciudadanía. El papel de la inclusión en la enseñanza y en los sistemas formativos se revela así crucial en relación con la integración social.

Nota metodológica

Para la elaboración de este trabajo se han utilizado, fundamentalmente, las siguientes fuentes estadísticas:

La *Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia* (EDAD, INE, 2008), que ofrece información sobre personas con discapacidad que residen tanto en domicilios familiares (hogares) como en centros, con una muestra que alcanza 260.000 personas en 96.000 viviendas diferentes y 800 centros, con 11.100 personas. Esta encuesta es la tercera de una serie que comenzó en 1986 con la *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Minusvalías* (EDDM, 1986) y continuó con la *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud* (EDDS, 1999). En la actualidad se está trabajando en la cuarta edición.

El empleo de las personas con discapacidad (EPD, INE, 2015), que integra datos procedentes de la *Encuesta de Población Activa* (EPA) con datos administrativos registrados en la *Base de datos Estatal de Personas con Discapacidad* (BEPD). Ofrece información sobre la fuerza de trabajo (ocupados, parados) y la población ajena al mercado laboral (inactivos) dentro del

colectivo de las personas con discapacidad. Se publica con carácter anual desde 2010.

La *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* (MECD, 2017), que recoge las características más relevantes del alumnado matriculado en enseñanzas obligatorias y es realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Se proporciona información sobre alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) en las siguientes categorías:

- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad motora.
- Discapacidad intelectual.
- Discapacidad visual.
- Trastornos generalizados del desarrollo.
- Trastornos graves de conducta / personalidad.
- Pluridiscapacidad.

La *Encuesta de Integración Social y Salud* (EISS, INE, 2012), que realizó el INE para investigar la interacción entre la condición de salud y la participación social de la población española, identificando y caracterizando de forma especial a las personas con discapacidad. Se llevó a cabo, con una metodología común, en todos los países de la Unión Europea, lo que permite obtener información armonizada a nivel europeo sobre barreras en la participación social de las personas con y sin discapacidad. Se entrevistaron 14.600 personas entre los meses de septiembre de 2012 y febrero de 2013.

BIBLIOGRAFÍA

ALI, A.; STRYDOM, A.; HASSIOTIS, A.; WILLIAMS, R., y M. KING (2008), "A measure of perceived stigma in people with intellectual disability", *British Journal of Psychiatry*, 193.

DÍAZ, E. (2010), "Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad", *Política y Sociedad*, 47 (1): 115-135.

ECHETA, G., y M. A. VERDUGO (coord.) (2004), *La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: valoración y prospectiva*, Salamanca, INICO.

ECHETA, G.; SIMÓN, C.; VERDUGO, M. A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.; CALVO, I., y F. GONZÁLEZ (2009), "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España", *Revista de Educación*, 349: 153-178.

FUNDACIÓN UNIVERSIA (2014), *Universidad y discapacidad. Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*, Madrid, Fundación Universia y CERMI.

OED (2010), *Perfil de los estudiantes universitarios con discapacidad*, Olivenza, Observatorio Estatal de la Discapacidad.

OMS (2004), *Encuesta Mundial de Salud*, Ginebra, OMS.

– (2011), *Informe mundial sobre discapacidad*, Ginebra, OMS.

ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)*, Nueva York, Organización de las Naciones Unidas.

PALACIOS, A., y F. BARIFFI (2007), *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, CINCA.

TOBOSO, M.; FERREIRA, M.; DÍAZ, E.; FERNÁNDEZ-CID, M.; VILLA, N., y C. GÓMEZ (2012), "Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas", *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6 (1): 279-295.

UNESCO (1994), *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.