



EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EN ESPAÑA: UNA REVISIÓN DE LAS ESTADÍSTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ANABEL MORIÑA DÍEZ (*)

RESUMEN. La inclusión educativa es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Desde esta *Declaración* se asume que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales. Una forma de asegurar una educación menos segregadora es a través de la reducción de alumnos escolarizados en emplazamientos especiales y su consecuente incremento en centros ordinarios. Desde esta perspectiva cabe plantearse numerosos interrogantes a los que este artículo trata de dar respuesta. A través de la revisión de las estadísticas de educación especial, hechas públicas por el Ministerio de Educación y Cultura, desde el curso 1995-96 al 1999-00, se explora el estado actual de la exclusión en España. Paralelamente se analiza la evolución que ha seguido este proceso.

ABSTRACT. The educational inclusive is an international describer that has ideological origin in the *Universal Declaration of the Human rights*. This *Declaration* assumes that the public power have the obligation to guarantee an education inclusive, that extends later in the integration in the society, to all the pupils, independently of their physical, social or cultural conditions. A way of assuring an education more inclusive is across pupils' reduction enrolled in school in special emplacements and consistent increase in ordinary schools. From this view it is necessary to raise a large number of questions whose answers are given in this article. Through the revision of the statistics of the special education, facilitated by the Ministry of Education and Culture, between 1995-96 and 1999-00, it's presented which is the current state of the exclusion in Spain, at the same time that it allows us to analyse the evolution that has followed this process.

REFERENTES TEÓRICOS

La educación inclusiva ha supuesto una esperanza y una meta, pero al mismo tiempo ha sido criticada. Para muchos tan sólo es un término que sin añadir nada nuevo ha venido a reemplazar a otros ya existentes (Fuchs y Fuchs, 1994; Kauffman, 1993). Incluso los propios defensores de la inclu-

sión la han reducido exclusivamente al beneficio de personas con discapacidad (Countinho y Repp, 1999; Murphy, 1996; Uditsky, 1993).

Entendemos la educación inclusiva, apoyándonos en autores como Arnáiz (1997), Barton (2000), Booth y Ainscow (1998), Marchesi (2000) o Parrilla (2001), como una filosofía y práctica educativa

(*) Universidad de Sevilla.

emergente que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en clases ordinarias para todos los estudiantes, a través de contextos de aprendizaje inclusivos desarrollados desde el marco del currículum común. La escuela inclusiva, tiene que ver, pero no exclusivamente, con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Este concepto supera ese reduccionismo y pasa a ser entendido como la reconceptualización de la diversidad de forma que tengan cabida todas las personas y grupos humanos, de manera que la diversidad pasa a ser entendida como un valor. Lejos de cualquier idea de asimilación, se busca el desarrollo de comunidades escolares con nuevos valores, donde la participación y pertenencia activa es propia de todos los estudiantes y la eliminación de las barreras que conducen a procesos de exclusión constituye una meta. Estos procesos de exclusión junto con los de inclusión forman parte de una dinámica, de un proceso inacabado, mediante el cual se está dentro o fuera de la escuela ordinaria. Más que un simple cambio de vocablo, ésta supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que tengan cabida y se enriquezcan todos los estudiantes, celebrándose las diferencias y teniendo como reto la consecución de una sociedad, también, inclusiva.

Desde este marco teórico se hace especial hincapié en que la educación inclusiva supone la incrementación de la participación activa de los alumnos y la disminución de los procesos de exclusión, derribando las barreras que conducen a estos procesos. Es así por lo que la escuela inclusiva es un movimiento contra la exclusión educativa y social (Slee, 2000). Diversos trabajos denuncian los procesos de exclusión a los que se ven sometidos un número importante de alumnos (Berkeley, 1999; Hayden, Shappard y Ward, 1996; Imich, 1994). Este tipo de estudios refleja la exclusión de la escuela como una sanción final que ésta da cuando un alumno muestra graves proble-

mas de conducta. La exclusión en estos estudios se refiere básicamente a problemas disciplinares.

Pero también uno de los procesos más evidentes y de los menos referidos por los estudios empíricos, que denuncia la exclusión, es la escolarización de estudiantes en centros o aulas de educación especial. En el sentido de que el poder de excluir de las escuelas (basado en las características atribuidas a los alumnos) permanece legitimado por la Administración no habiendo nunca eliminado las estructuras no integradoras por Ley (Parrilla, 1998).

Bajo esta tendencia hacia prácticas no inclusivas prevalecen estudios basados en las cifras de la educación especial que confirman esta realidad. También a través de otro tipos de estudios que dan voz a profesores y alumnos subyacen concepciones que defienden la existencia de emplazamientos segregados. Pero además, en la propia legislación continúa apareciendo una referencia explícita a medidas que no favorecen la exclusión.

En primer lugar, respecto a las estadísticas de educación especial, el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva inglés (CSIE) tiene experiencia, algo que no ocurre en nuestro país, en la realización de estudios que han analizado esta realidad. Así Norwich (1994, 1997) ha dirigido investigaciones sobre el análisis de los datos oficiales, publicados por el Departamento de Educación, de alumnos entre 5 y 15 años escolarizados en centros de educación especial. Tomando como ejemplo el estudio de 1994, Norwich realizó un informe sobre las estadísticas desde 1992 a 1998 de alumnos escolarizados en estos centros. Para ello, tomó como variable el porcentaje de alumnos escolarizados en escuelas especiales. Este dato lo obtuvo de la división del número de alumnos en escuelas especiales entre el número total de alumnos en cada LEA (Autoridades Educativas de Zonas). Es decir, sería la población total que incluiría a los alumnos de educación

especial más todos los alumnos escolarizados en la Enseñanza Ordinaria Obligatoria.

Los resultados más llamativos de este trabajo hacen referencia a que en Inglaterra ha habido un pequeño incremento de la escolarización de alumnos de educación especial. Asimismo también aparece una gran variación del número de alumnos de educación especial en una LEA y en otra. Y éste es un dato que especialmente preocupa al CSIE ya que esto nos está indicando que la legislación nacional no está siendo implementada de la misma forma en todas las partes del país.

Autores como López Melero (1999), Sapon-Shevin (entrevista por O'Neill, 1995) o Wang, Reynolds y Walberg (1995) también vienen denunciando esta situación de segregación en la que permanecen determinados alumnos y demandan un continuo de servicios en los centros ordinarios que sustituya al continuo de emplazamientos que actualmente existe.

En segundo lugar, con relación a las concepciones de profesores y alumnos, Norwich explora mediante entrevistas (1993), en un interesante artículo, los dilemas vinculados a la educación especial de prácticos de Estados Unidos e Inglaterra. Entre los dilemas identificados aparecía uno que podría denominarse «la integración en escuelas ordinarias». Es decir, en qué lugar los alumnos debían aprender: ¿En clases ordinarias o especiales? Estos mismos profesores trataban de resolver el dilema atribuyendo las soluciones a factores externos. Para ellos se podría proceder a una escolarización en centros ordinarios si se contaba con una mayor financiación en los centros o si aumentaban los recursos de estas aulas. Aún así seguían viendo necesaria la existencia de aulas especiales y se observaba una tendencia a respaldar el mantenimiento de un sistema educativo paralelo.

En los últimos años está proliferando una línea de investigación basada en las perspectivas de las personas que han expe-

rimentado algún tipo de exclusión o simplemente que están escolarizadas en centros ordinarios (independientemente de sus características personales). A través de métodos biográficos (Bolívar, 1996; Miniello, Aroni, Timewell y Alexandar, 1990) principalmente con historias de vida, se denuncia las situaciones de discriminación y exclusión a las que se han visto sometidos determinados alumnos. Dentro de esta corriente autores como Vlachou (1999) han participado en un movimiento a favor de los grupos socialmente más débiles. En concreto, esta autora trata de entender la presión ejercida por algunos grupos para poner de manifiesto que la segregación en la educación es uno de los signos que evidencian los prejuicios de la sociedad contra los grupos sociales más débiles.

En tercer lugar y tras este planteamiento teórico cabría preguntarnos: ¿cómo ha contribuido la política educativa española en la construcción de un proceso educativo que elimine las estructuras segregadoras en el sistema educativo?, ¿qué medidas se han introducido para caminar hacia la inclusión? En este sentido, la primera fecha que queremos destacar dentro del proceso de integración es 1978, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia introduce en España el principio de normalización, que se traduce en que todos los ciudadanos tienen derecho al uso de los servicios normales de la comunidad, llevando una vida lo más normalizada posible y tiene como consecuencia la aparición de los supuestos de integración escolar, la sectorización de servicios educativos y la individualización de la enseñanza (Monereo, 1985; Muntaner, 1991; Ortiz, 1997).

La *Ley de Integración Social de los Minusválidos* de 1982 y el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial* de 1985 van a tener un largo alcance en la trayectoria de la integración escolar. Precisamente, a partir de este último se pone en marcha el *Programa Experimental de Integración Escolar*, por el que numerosos niños

escolarizados en centros específicos tuvieron la oportunidad de acceder a centros ordinarios. Aún así, y como Parrilla (1992) concluye, en un principio este proceso integrador supuso sólo un trasvase de alumnos de aulas y centros específicos a aulas y centros ordinarios. Se consideraba que un alumno estaba integrado simplemente por su presencia física en el aula ordinaria.

Por otra parte, la introducción de la LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación del Sistema educativo*, 3 de Octubre de 1990) hace que se considere la educación especial como el conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente puedan presentar algunos de los alumnos. Por tanto, es el sistema educativo el que debe disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos (art. 36.1, LOGSE, 3 de Octubre de 1990).

Cinco años después, la *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (Ley 9, 1995) clarifica que las responsabilidades de cada escuela debe integrar a los estudiantes de acuerdo con los recursos y límites determinados por las autoridades educativas. Es esta ley la que introduce matizaciones y aspectos a considerar que suponen ciertos avances en la lucha contra la segregación, aunque no desarrollados por la legislación posterior.

Por el contrario, la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades de los alumnos no puedan ser atendidas en un centro ordinario o, en otras palabras, cuando se trate de alumnos con necesidades educativas permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica, sensorial o motora, graves trastornos del desarrollo o múltiples deficiencias

que requieran adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponde por su edad (art. 19 del *Real Decreto 696/95*).

Ésta es sólo una parte de la trayectoria de la política educativa que consideramos ha determinado el estado actual de la educación especial. Una lectura general de ésta junto con los planteamientos conceptuales defendidos al comienzo de la fundamentación teórica nos permite decir que, si bien ideológicamente la inclusión ha sido asumida con cierto consenso y amplitud, en la práctica y legislativamente no ha ocurrido lo mismo. Existen medidas parciales que podrían concluir en exclusiones y hacer peligrar el camino hacia una educación inclusiva.

En definitiva, es este planteamiento teórico el que nos ha llevado a plantearnos una serie de interrogantes a los que tratamos de dar respuesta con este trabajo: ¿En base a qué criterios se conceptualiza a los alumnos con NEE por el Ministerio de Educación y Cultura?, ¿cuál ha sido la evolución de las cifras de educación especial desde que comenzó el proyecto de integración en España?, ¿cuáles son las regiones con mayores y menores índices de segregación?

Partiendo de las estadísticas de educación del MEC, a continuación analizamos la evolución en España desde el curso escolar 1995-96 al 1999-00 de lo que hemos llamado el camino hacia la inclusión, como parte de ese proceso que Ainscow y Booth (1998) describen como la dinámica de estar dentro o fuera, de formar parte de «nosotros» o «ellos». Coincidimos con estos autores en tal idea, pues en la medida en que consigamos reducir la exclusión de los alumnos del sistema educativo ordinario estaremos construyendo puentes hacia la educación inclusiva.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Los datos de este trabajo han sido extraídos de las estadísticas de educación especial

consultadas en la página web del Ministerio de Educación y Cultura, incluidas en el apartado *Educación*. A éstas hemos tenido acceso en dos momentos: El primero fue durante noviembre de 1998 y el segundo a lo largo del mes de agosto de 2000.

Los trabajos previos de Norwich en Inglaterra (1994, 1997) comentados en la fundamentación teórica han basado este informe. Pero en nuestro caso, la revisión que presentamos corresponde a los datos oficiales que el MEC hace públicos anualmente. Para ello vamos a tener en cuenta cuatro variables: el número de alumnos de educación especial; el número de centros de educación especial; los centros ordinarios con unidades de educación especial; y la evolución de las unidades de educación especial. De cada una de estas variables presentamos las cifras por comunidades autónomas, desde el curso 1995-96 al 1999-00. Las excepciones en este análisis son dos: Una sería las unidades de educación especial, a las que no hemos tenido acceso por comunidad y donde presentamos una evolución que comienza en el año 1990-91. La otra, los centros ordinarios con unidades específicas y centros de educación especial de sendos casos, de los cuales desconocemos los datos correspondientes al curso 1998-99 al existir un vacío en las estadísticas consultadas.

Plantearnos la exclusión de alumnos del sistema educativo ordinario, entendida como alumnos que pertenecen al sistema educativo especial, no tiene sentido si no contemplamos y accedemos a dos tipos de datos: por una parte, la población total de estudiantes en cada una de las comunidades, y por otra, toda la población educativa española.

Entonces, ¿qué criterios hemos tenido en cuenta para calcular esta población?

Además de los datos de la población general, un dato imprescindible sería el referido a educación especial, ya fueran alumnos, centros, etc. A partir de aquí teníamos que decidir quién o qué formaba parte de la población total, necesaria para los datos de exclusión, para lo que concluimos que serían los niveles correspondientes a la Educación Obligatoria. Es decir, antes de la Reforma Educativa: EGB y posterior a ésta: Primaria y Secundaria Obligatoria. En ambos casos, incluyendo la educación especial. De esta manera, los datos de estas estadísticas serían fruto del porcentaje que ocuparía las cifras de educación especial respecto a la población total:

Población total 100%
 Educación especial ¿?

FIGURA I
Criterios para la selección de los datos estadísticos



Una vez decididos estos criterios se precisaba hallar esos datos en las estadísticas del Ministerio de Educación. Para ello, procedimos a buscar estas cifras atendiendo a cada una de las variables identificadas como significativas para su análisis. Aunque en el caso del alumnado matriculado en educación especial fue posible, en las otras tres variables (centros de educación especial, centros ordinarios con unidades de educación especial y unidades específicas) no fue así ya que el Ministerio utiliza otra clasificación atendiendo a diferentes criterios. Este hecho no nos ha permitido hacer un cálculo exacto de dicha población. Así, los centros que finalmente hemos tomado como referencia han sido:

- Centros de Primaria / EGB.
- Centros de Primaria / ESO.
- Centros de Primaria / Bachillerato / FP.
- Centros ESO y / o Bachillerato y / o FP.
- Centros específicos de educación especial.

En definitiva, cabría resaltar que de estas estadísticas vamos a realizar una doble lectura: Una sería la evolución de las diferentes comunidades a lo largo de estos cinco cursos escolares. La otra lectura consistiría, de acuerdo al curso 1999-00, en presentar aquellas comunidades que más incluyen y más excluyen, matizando su implicación en cuanto al sentido de la educación inclusiva defendido en la introducción. Creemos que nos es posible generalizar y asumir que la reducción de alumnos escolarizados en educación especial garantiza esta inclusión, pues ya planteábamos que la escuela inclusiva mantiene otros presupuestos y requiere cambios de otra índole en los centros y aulas ordinarias.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Bajo este epígrafe incluimos la interpretación de las estadísticas de educación espe-

cial en España. Comenzamos analizando los alumnos matriculados en educación especial para, posteriormente, explorar las cifras de los centros de educación especial y consecuentemente, aquellos centros ordinarios con unidades de educación especial. Finalizaremos con la evolución de las unidades de educación especial en el ámbito nacional.

LAS ESTADÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Ante el concepto de alumnos de educación especial, es posible que surjan interrogantes acerca de: ¿quiénes son estos alumnos?, ¿por qué se les considera de educación especial?, ¿qué diferencias existen con el resto de estudiantes? Dependiendo de la persona que responda a estas cuestiones, las respuestas pueden variar. Ya que el estudio que nos ocupa se refiere a las cifras oficiales de la educación especial detalladas por el MEC, nos interesa conocer qué dice nuestro Ministerio al respecto. Y en esta definición de alumnos de educación especial es explícito. En todos los años consultados, claramente considera a los alumnos de educación especial como aquellos estudiantes matriculados en centros específicos y en aulas cerradas en centros ordinarios. No se distingue entre alumnos matriculados en centros específicos y en centros ordinarios con aulas cerradas. Además, en esta misma aclaración que realiza en sus estadísticas nos recuerda que en esta categoría no está incluido el alumnado de integración.

Sabiendo que la población de educación especial en España durante los años que abordamos se sitúa en una media que no llega al 1% de la población total (0,62%) vamos a presentar una tabla donde se detalla la evolución que han seguido las 17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autónomas (Ceuta y Melilla) destacando aquellas con variaciones más significativas (tabla I).

TABLA I

Porcentaje de alumnos de educación especial entre los cursos 1995-96 a 1999-00 en las distintas comunidades y ciudades autónomas

	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00
Andalucía	0,59	0,57	0,57	0,37	0,49
Aragón	0,63	0,7	0,63	0,63	0,62
Asturias	0,6	0,6	0,6	0,63	0,58
Baleares	0,57	0,5	0,51	0,49	0,48
Canarias	0,54	0,49	0,54	0,53	0,49
Cantabria	0,52	0,4	0,51	0,55	0,51
Castilla y León	0,51	0,5	0,51	0,52	0,52
Castilla la Mancha	0,48	0,44	0,44	0,46	0,46
Cataluña	0,96	0,96	0,92	0,94	0,92
Comunidad Valenciana	0,59	0,77	0,79	0,7	0,55
Extremadura	0,48	0,46	0,44	0,44	0,45
Galicia	0,6	0,37	0,61	0,57	0,53
Madrid	0,89	0,85	0,87	0,76	0,76
Murcia	0,48	0,48	0,51	0,48	0,47
Navarra	0,58	0,52	0,44	0,44	0,35
País Vasco	0,92	0,91	0,74	0,59	0,58
Rioja (La)	0,54	0,48	0,47	0,46	0,45
Ceuta	0,9	1,1	1,24	0,65	0,67
Melilla	0,54	0,32	0,27	0,3	0,27

El primer rasgo que destaca en esta tabla es que en la mayoría de las comunidades, aunque se ha producido un aparente mantenimiento, ha habido un descenso moderado del alumnado matriculado en la enseñanza especial. Unos años aumentan las cifras de la comunidad, otros decrece. Así, Madrid de 0,89% en el curso 1995-96 pasa a 0,76% en el 1999-00, o Navarra, con 0,58% en el curso 1995-96 pasa a 0,35% en el 1999-00.

Los cambios más significativos son en el País Vasco (de 0,92% durante el curso escolar 1995-96 a 0,58% en el 1999-00), Ceuta (que frente al 0,9% del curso 1995-96 alcanza una población de 0,67% en el 1999-00) y Melilla (de 0,54% en el 1995-96 a 0,27% en el curso 1999-00).

Otra característica que podemos apreciar es que en ningún caso las cifras del curso 1999-00 son superiores a las del

1995-96. Este hecho nos indica que la escolarización de alumnos en el sistema especial está disminuyendo.

Considerando esta progresión favorable hacia una mayor escolarización de alumnos en centros ordinarios, queda

cuestionarnos, a fecha del curso escolar 1999-00, cuáles son las comunidades españolas que más perpetúan la escolarización de estudiantes en emplazamientos segregados y cuáles las que menos. La tabla quedaría como sigue:

TABLA II
Porcentaje de alumnos de educación especial en España durante el curso 1999-00

+		-	
Cataluña	0,92%	Comunidad Valenciana	0,55%
Madrid	0,76%	Galicia	0,53%
Ceuta	0,67%	Castilla y León	0,52%
Aragón	0,62%	Cantabria	0,51%
Asturias	0,58%	Andalucía	0,49%
País Vasco	0,58%	Canarias	0,49%
		Baleares	0,48%
		Murcia	0,47%
		Castilla la Mancha	0,46%
		Extremadura	0,45%
		La Rioja	0,45%
		Navarra	0,45%
		Melilla	0,27%

De Melilla a Cataluña hay diferencias cuantitativas significativas. De 0,27% en la población de educación especial de la primera a 0,92% de la segunda. Esto como mínimo nos está indicando que en Melilla los alumnos acceden con mayor facilidad al sistema educativo ordinario, lo cual —volvemos a insistir— no es sinónimo de una mayor inclusión, en los términos que presentábamos en la fundamentación teórica.

Además, por ejemplo, si en Cataluña en el curso 1998-99 había 5.717 estudiantes de educación especial frente a 608.410 de la población educativa, en Andalucía para 994.105 había 3.776 alumnos de educación especial.

Así, las estadísticas del MEC sitúan a Cataluña, Madrid, Ceuta, Aragón, Asturias y País Vasco a la cabeza de las cifras de exclusión en España. Del otro lado, estarían Melilla, Navarra, La Rioja, Extremadu-

ra, Castilla la Mancha y Murcia, como las comunidades más inclusivas. Igualmente, aunque la clasificación corresponde al curso 1999-00, ésta permanece prácticamente invariable en los cinco cursos analizados.

Pese a que estos datos no dejan de ser reveladores, también es necesario explorar qué sucedió en España en los años previos al curso 1995-96, qué impacto tuvieron en la educación especial acontecimientos tan significativos como el *Real Decreto de Educación Especial* de 1985 o la *Reforma del Sistema Educativo* de 1990.

Para conocer esto, a continuación ofrecemos una tabla donde aparece la población total (T) de alumnos del sistema educativo, los alumnos de educación especial por cada curso escolar (EE) desde el curso 1987-88 y por último, el porcentaje de exclusión en cada uno de los cursos mencionados.

TABLA III
Evolución de los alumnos de educación especial

Curso	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
T				4.927.378	4.687.538	4.609.284
EE	101.617	67.391	52.601	42.329	38.099	351.210
Porcentaje				0,86%	0,81%	0,76%

Curso	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00
T	4.493.977	4.378.536	4.337.420	4.383.181	4.330.556	4.479.822	4.531.105
EE	32.687	31.787	30.043	28.536	28.437	27.029	27.160
Porcentaje	0,75%	0,72%	0,63%	0,64%	0,65%	0,6%	0,59%

Como podemos observar, la información que aparece en esta tabla está incompleta. No contiene dos años cruciales en el proceso de integración en España: los cursos 1985-86 y 1986-87. De la misma forma, no se puede calcular el porcentaje de población excluida hasta el curso 1990-91. La falta de estos datos en las estadísticas del MEC no ha facilitado este análisis.

A pesar de estas limitaciones, se ve con nitidez cómo todas estas medidas emprendidas por la política educativa, de las que hablaríamos en la introducción, afectaron considerablemente a la historia de la educación especial. De hecho, actualmente las cifras de alumnos de educación especial suponen menos de la tercera parte de lo que era en el curso 1987-88. Este descenso es más brusco entre los cursos escolares 1987-88 y 1988-89. A partir de estos años, sucede de forma paulatina hasta llegar a los 27.160 alumnos en el curso escolar 1999-00, abarcando los alumnos de educación especial un 0,59% de la población educativa frente al 0,86% del curso 1990-91.

Estos datos también son relevantes si los comparáramos con el resto de países europeos. Como Hegarty (1998) describe en un capítulo sobre la educación inclusiva en Europa, en un estudio realizado en 1995

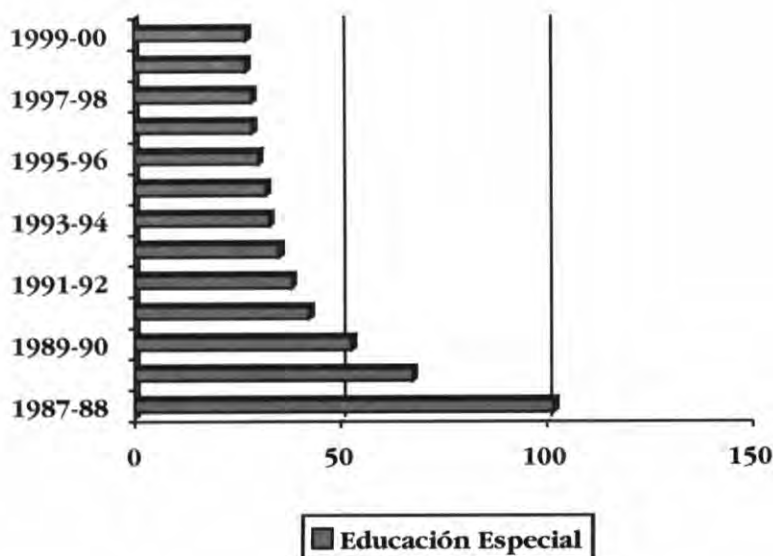
por la OCDE aparecía España como el cuarto país con menos estudiantes escolarizados en escuelas o unidades especiales. Así, los países con más estudiantes en emplazamientos segregados eran Suiza (4,90%), Alemania (3,69%), Países Bajos (3,63%) y Bélgica (3,08%).

La ilustración gráfica de estas cifras en la figura II, evidencia con claridad la evolución favorable hacia la reducción de alumnos excluidos de la escolarización ordinaria (el eje vertical corresponde a los cursos escolares y el horizontal al número de alumnos de educación especial).

ESTADÍSTICAS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Desde hace varias décadas los centros de educación especial forman parte de los sistemas educativos nacionales. En los últimos tiempos algunos académicos critican la existencia de un sistema educativo paralelo (Slee, 2000). Sí es cierto que cuando se reduce el número de dichos centros, debido a que la población de educación especial es incluida en centros ordinarios, éste es un factor clave en el camino a la inclusión y se deberían, por tanto, desarrollar

FIGURA II
Número de alumnos de educación especial en España



medidas para favorecer esto. También, puesto que los centros y aulas de educación especial van a continuar existiendo, estamos de acuerdo con Hegarty (1998) en que habría que enfatizar la creación de un nuevo papel para las escuelas especiales. Así, habría que buscar fórmulas para aprovechar la experiencia y recursos que han acumulado. Para este autor la escuela especial en el futuro podría ser una institución con propósitos múltiples que llevaría a establecer un número mayor de vínculos entre la escuela especial y la ordinaria.

Atendiendo a las estadísticas de la educación española, los centros específicos de educación especial (499 en todo el país) como muestra la tabla IV han experimentado un descenso significativo en casi todas las comunidades autónomas. Navarra (que desde el curso 1995-96 con un 1,52% incrementó su población a 1,74% en el 1999-00),

Castilla y León (de 2,23% en el 1995-96 a 2,28% en el 1999-00) y Castilla la Mancha (en el 1995-96 1,53% y el 1999-00 a 2,09%) son las tres excepciones. El caso que más destaca en esta tabla es la Comunidad Valenciana que, de 2,83% centros de educación especial respecto a la población de todos los centros en el curso 1995-96 pasó a 0,70% en el 1999-00.

En esta tabla Melilla es el único caso en que los centros de educación especial son inexistentes. Esto nos indica que los alumnos de educación especial en el punto anterior descritos van a estar matriculados en aulas especiales de centros ordinarios.

A pesar del mencionado decrecimiento de centros específicos, también habría que resaltar que este hecho se produjo principalmente desde el curso escolar 1995-96 al 1997-98. Por el contrario, se observa que entre este último año y el 1999-00 se ha

TABLA IV
Porcentaje de centros de educación especial

	1995-96	1996-97	1997-98	1999-00
Andalucía	2,03	2,32	1,25	1,68
Aragón	2,69	3,75	2,41	2,7
Asturias	2,53	3,95	1,9	2,33
Baleares	2,9	2,04	1,15	1,51
Canarias	2,35	2,18	1,58	1,61
Cantabria	3	3,49	2,27	2,7
Castilla y León	2,23	2,71	1,72	2,28
Castilla la Mancha	1,53	1,92	1,26	2,09
Cataluña	4,18	5,24	3,5	3,13
Comunidad Valenciana	2,86	3,33	1,72	0,7
Extremadura	2,83	3,19	1,79	2,68
Galicia	2,55	2,66	1,81	2,05
Madrid	4,28	5,16	2,78	3,24
Murcia	2,12	2,41	1,32	1,78
Navarra	1,52	1,5	1,58	1,74
País Vasco	3,66	3,85	2,49	2,45
Rioja (La)	1,96	2,4	1,4	1,72
Ceuta	3,57	2,85	2	3,22
Melilla	0	0	0	0

dado un ligero incremento de estos centros respecto a la población total de centros educativos. Así, en todas las comunidades, excepto Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco, se presencia este hecho.

Centrándonos en aquellas comunidades que tienen más centros de educación especial respecto a la población total, se podría considerar que son Madrid, Ceuta,

Cataluña, Aragón y Extremadura. Aquellas con menos serían Melilla, Comunidad Valenciana, Baleares, Canarias, Andalucía y La Rioja (tabla V).

Dicha tabla nos permite formular una serie de hipótesis en relación con los alumnos matriculados en educación especial, centros específicos y aulas cerradas en centros ordinarios:

TABLA V
Porcentaje de autonomías según el porcentaje de centros específicos

+		-			
Madrid	3,24%	País Vasco	2,45%	La Rioja	1,72%
Ceuta	3,22%	Asturias	2,33%	Andalucía	1,68%
Cataluña	3,13%	Castilla y León	2,28%	Canarias	1,61%
Cantabria	2,7%	Castilla la Mancha	2,09%	Baleares	1,51%
Aragón	2,69%	Galicia	2,05%	C. Valenciana	0,7%
Extremadura	2,68%	Murcia	1,78%	Melilla	0%
		Navarra	1,74%		

- De las seis comunidades que encabezan esta clasificación, cuatro coinciden aunque en orden diferente, con la referida al porcentaje de alumnos escolarizados en Educación especial (tabla II). Éstas son: Madrid, Ceuta, Cataluña y Aragón. Esto es de esperar si entendemos que a más alumnos de educación especial también en teoría le debe corresponder o bien, más centros de educación especial, o por el contrario, más aulas específicas en escuelas ordinarias.
- En el caso de Extremadura, que en el apartado que nos ocupa aparece entre las comunidades con mayor número de centros de educación especial y en la población de alumnos de educación especial entre las comunidades con menos (tabla II), nos estaría indicando que la mayoría de estudiantes considerados de educación especial van a estar escolarizados en estos centros específicos.
- Lo contrario ocurriría con Melilla. Como ya hemos mencionado, la ausencia de centros específicos nos

puede hacer pensar que el alumnado se encuentra matriculado en aulas de educación especial de centros ordinarios.

Para comprobar estas tres hipótesis previas, seguidamente vamos a describir las estadísticas de centros ordinarios con aulas de educación especial.

ESTADÍSTICAS DE LOS CENTROS ORDINARIOS CON AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Las aulas de educación especial en centros ordinarios son consideradas por el MEC como unidades sustitutorias (cerradas) de centros específicos que se emplazan dentro de centros ordinarios pero que siguen manteniendo normas, profesorado, currículo, etc. distinto a las aulas ordinarias. En éstas se ubica, exclusivamente, a los alumnos considerados de educación especial.

Los centros con unidades especiales suponen en nuestro país alrededor de la mitad de escuelas específicas. Frente a 499 centros de educación especial existen 264 centros ordinarios con unidades cerradas en el curso escolar 1999-00.

Los datos de la tabla VI difieren en gran medida de los que aparecen en la tabla IV. Así, en aquélla se da una reducción de centros específicos y en ésta, por el contrario, un aumento de estas aulas en más de la mitad de las comunidades. Por tanto, desde el curso 1995-96 al 1999-00 hemos detectado cambios en las siguientes comunidades: Asturias (de 0,23% a 0,84%), Baleares (de 1,18% a 2,51%), Canarias (de 0,1% a 2,33%), Castilla y León (de 1,3% a 1,33%), Castilla la Mancha (de 0,29% a 0,66%),

Cataluña (de 0,11% a 0,15%), Comunidad Valenciana (de 0,58% a 1,9%), Extremadura (de 0% a 0,15%), Madrid (de 0% a 0,04%), Navarra (de 1,52% a 2,09%) y Melilla (de 12% a 13,04%).

Esta información sugiere que los emplazamientos segregados no han disminuido como pudiéramos pensar respecto del epígrafe anterior, ya que este descenso se ha compensado con la creación de nuevas unidades de educación específicas en el sistema educativo ordinario (tabla VI).

TABLA VI
Porcentaje de centros ordinarios con aulas de educación especial

	1995-96	1996-97	1997-98	1999-00
Andalucía	5,36	5,36	2,53	3,24
Aragón	1,09	1,02	0,08	0,7
Asturias	0,23	0,28	0,17	0,84
Baleares	1,18	1,71	1,52	2,51
Canarias	0,1	1,04	0,72	2,33
Cantabria	0,76	0,89	0,51	0,6
Castilla y León	1,3	1,27	0,86	1,33
Castilla la Mancha	0,29	0,36	0,34	0,66
Cataluña	0,11	0,14	0,09	0,15
Comunidad Valenciana	0,58	1,9	1,61	1,9
Extremadura	0	0	0	0,15
Galicia	0	0	0	0
Madrid	0	0	0	0,04
Murcia	0,36	0,41	0,11	0,29
Navarra	1,52	2,56	1,27	2,09
País Vasco	10,2	11,9	8,13	1,99
Rioja (La)	1,96	2,4	1,4	0,86
Ceuta	10	10,5	9,2	0
Melilla	12	17,6	11,1	13,04

Entre las comunidades que han reducido el número de unidades específicas, cabría destacar a Ceuta, que de contar con un población del 10% en el curso 1995-96, pasa a que en el 1999-00 desaparezcan los centros ordinarios con unidades cerradas de educación especial. Esto se podría explicar atendiendo a la reducción de alumnos de educación especial y a su única ubicación en centros específicos.

Todo lo contrario a lo mencionado en el apartado *centros de educación especial*. En este caso, las comunidades con más centros ordinarios con aulas cerradas son Melilla, Andalucía, Canarias, Baleares, Navarra y País Vasco. Las comunidades con menos centros con esta característica serían Ceuta, Galicia, Madrid, Extremadura, Cataluña y Murcia.

TABLA VII
Clasificación de las comunidades autónomas de acuerdo con el porcentaje de centros ordinarios con aulas de educación especial

+		-			
Melilla	13,04%	C. Valenciana	1,9%	Murcia	0,29%
Andalucía	3,24%	Castilla y León	1,33%	Cataluña	0,15%
Baleares	2,51%	La Rioja	0,86%	Extremadura	0,15%
Canarias	2,33%	Asturias	0,84%	Madrid	0,04%
Navarra	2,09%	Aragón	0,7%	Galicia	0%
País Vasco	1,99%	Castilla la Mancha	0,66%	Ceuta	0%
		Cantabria	0,6%		

Después de estos comentarios, creemos que contamos con la suficiente información como para dar respuesta a las hipótesis que nos habíamos planteado en el epígrafe anterior:

- La clasificación de centros ordinarios con aulas cerradas difiere bastante de la ofrecida en la tabla IV. Así, comunidades como Madrid, Cataluña, Extremadura y Ceuta que en aquella ocupaban las primeras posiciones, en ésta se encuentran entre las últimas. Por el contrario, Melilla, Andalucía, Canarias y Baleares que en ésta aparecen en las primeras posiciones, en la clasificación de centros específicos se situaban entre las regiones con menores porcentajes.
- En el caso de Extremadura, se confirma que la mayoría de los estudiantes de educación especial están emplazados en centros específicos, ya que en el curso 1999-00 el porcentaje de centros ordinarios con aulas específicas es de 0,15%. Pero además, esta circunstancia se va a repetir en comunidades como Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña, Galicia, Madrid, Murcia y Ceuta. Todas ellas con porcentajes inferiores al 1% de la población y en muchos casos sin contar con centros ordinarios con aulas de educación especial.
- Melilla es la ciudad autónoma donde la población de centros ordina-

rios con aulas cerradas es mayor. Ésta alcanza en el año 1999-00 el 13,04% de la población. Así, este dato nos corrobora que todos los alumnos de educación especial se encuentran matriculados en estos centros y no hay ninguno en centros específicos.

ESTADÍSTICAS DE LAS UNIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Para finalizar con la revisión de las estadísticas del MEC relacionadas con la educación especial vamos a comentar la evolución que las unidades de educación especial (en centros especiales y ordinarios) han seguido a nivel nacional desde el curso 1990-91 al 1999-00. Según el Ministerio, estas aulas se refieren a aquellas unidades de educación especial que están tanto en centros específicos como en centros ordinarios.

Antes de presentar estas cifras, podríamos aventurarnos a hacer alguna predicción en función de los datos que hemos analizado. Quizás los tres hechos que más influyan en ésta sean: que los alumnos de educación especial han ido disminuyendo hasta llegar al curso 1999-00; que los centros específicos también han seguido este decrecimiento; y que, por el contrario, los centros ordinarios con aulas cerradas han experimentado en muchas regiones porcentajes más altos.

Ante esta información pudiéramos concluir que también las unidades de educación especial han seguido un moderado decrecimiento, muy limitado por el mayor número de centros ordinarios con estas unidades. Así, los datos que aparecen en la tabla VIII posibilitan mantener esta asunción, reflejando el hecho de que, a pesar de que desde el curso 1990-91 estas unidades de educación especial han disminuido, el índice de variación ha sido mínimo.

TABLA VIII
Evolución de las unidades de educación especial en España

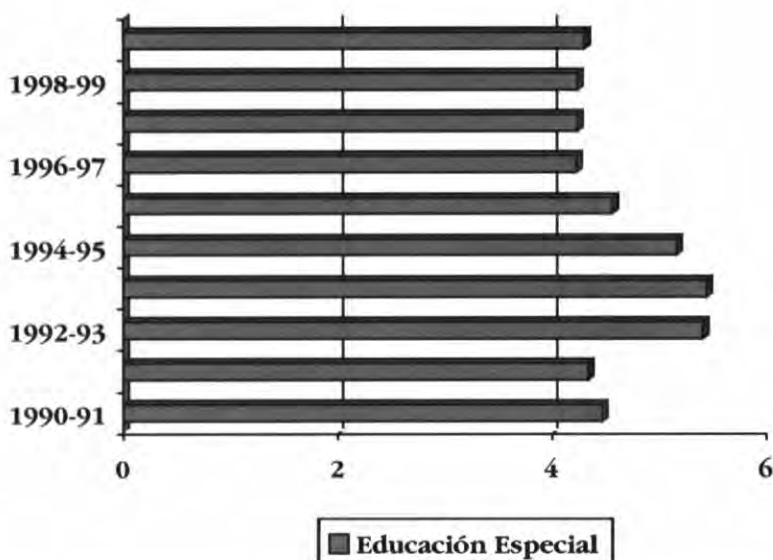
Curso	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95
Total	186.315	183.557	185.086	184.359	183.530
EE	4.469	4.337	5.410	5.445	5.167
Porcentaje	2,39%	2,36%	2,9%	2,9%	2,81%

Curso	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00
Total	185.441	186.042	188.042	198.254	199.000
EE	4.567	4.564	4.239	4.240	4.305
Porcentaje	2,46%	2,27%	2,25%	2,13%	2,16%

En el curso 1999-00 existen sólo 164 unidades menos que el 1990-91, correspondiendo a la población total el 2,16%. Este porcentaje se ha visto influido por el hecho de que las unidades en general en el sistema educativo han aumentado durante estos años. Aun así, en la figura III se

evidencia que los cambios ocurridos en las unidades de educación especial han sido mínimos (en el eje vertical están incluidos los cursos académicos y en el horizontal el porcentaje de unidades de educación especial).

FIGURA III
*Representación de la evolución de unidades de educación especial
 en el ámbito nacional*



De esta gráfica podemos concluir que a pesar de la significativa reducción de alumnos de educación especial ocurrida entre el curso 1990-91 y el 1999-00 las unidades específicas no han seguido el mismo proceso. Con lo cual, existen prácticamente las mismas unidades para muchos menos alumnos, y en consecuencia, la ratio de alumnos por unidad también será menor.

CONCLUSIONES

Las estadísticas analizadas nos han permitido conocer la evolución que ha seguido España en general y las distintas comunidades autónomas en particular respecto a la educación especial. En este análisis ha sido posible reconocer una serie de rasgos que han marcado este proceso en el contexto español y que permiten perfilar el

estado actual de la exclusión en nuestro país.

- Inicio y desarrollo del proceso de integración desde políticas gubernamentales: La historia del proceso de integración en España, descrito brevemente en la introducción, refleja que éste comenzó impulsado por políticas gubernamentales y por la voluntariedad de algunos profesores. Aun así, y a pesar de los años transcurridos desde entonces, el desarrollo de este proceso sigue caracterizándose por las decisiones de las políticas educativas. En nuestro contexto, a diferencia, por ejemplo, del Reino Unido, Estados Unidos o Australia, no ha existido un movimiento social paralelo al de la política educativa. La presencia de grupos de presión y políticas socia-

les no es una práctica común en España.

- Ausencia de datos y criterios claros en las estadísticas del MEC: El Ministerio utiliza distintos criterios en cada uno de los apartados consultados. En cada curso escolar aparecen categorías distintas para considerar la población total. Además no podemos diferenciar entre alumnos matriculados en centros especiales y en aulas especiales de centros ordinarios. La falta de una serie de datos ha limitado el estudio. Así, las cifras de alumnos de educación especial del curso 1985-86 y 1986-87 no aparecen en las estadísticas; mientras se puede acceder a los datos del curso 1998-99 en todas las enseñanzas, no existen las de educación especial; y la población total de alumnos no se puede obtener hasta el curso 1990-91. Desconocemos cuáles pueden ser los motivos que han ocasionado que las estadísticas estén incompletas y que los criterios hayan variado a lo largo de los años. Quizás, la descentralización autonómica haya dificultado la exposición de éstas. Independientemente de cuál sea la causa, esto nos está indicando la necesidad de que se hagan públicos unos datos coherentes que nos permitan estudiar, comparar y conocer cuántos y qué alumnos hay en los centros de educación especial y centros ordinarios con aulas de educación especial, qué criterios se siguen para decidir los alumnos que no pertenecen al sistema educativo ordinario, cuántas unidades de educación especial hay en los centros específicos y cuántas en los centros ordinarios, etc. En definitiva, se precisarían unos datos que nos aclararan y nos informaran acerca del estado de la educación especial en España.
- Existencia de distintos grupos de estudiantes: El MEC utiliza categorías que identifican, al menos, tres grupos de estudiantes. En las estadísticas revisadas se distingue entre alumnos de educación especial, alumnos de integración y resto de alumnos (alumnos ordinarios). El término educación especial es usado para referirse a un tipo de estudiantes distinto a los de la enseñanza ordinaria. Esto demuestra que las etiquetas, oficialmente, siguen persistiendo, independientemente del nuevo concepto de «Atención a la Diversidad» o de «Necesidades Educativas Especiales».
- Reducción de la exclusión escolar: Las cifras de alumnos de educación especial evidencian una disminución considerable de alumnos escolarizados en emplazamientos segregados. De los 101.617 estudiantes que existían en el curso 1997-88 se ha pasado a 27.160 en el 1999-00, lo cual denota que ha ocurrido un significativo descenso durante todos estos años, claramente influido por las políticas adoptadas desde el Ministerio y las diferentes autonomías. Aunque es un hecho prometedor para el proceso de inclusión en España, aún en las regulaciones gubernamentales no aparecen medidas que eliminen completamente la exclusión. Se hace necesaria una legislación que garantice una educación no segregadora en términos de asegurar una educación de calidad y en equidad para todos los alumnos. Por paradójico que pueda parecer, el MEC no contabiliza como alumnos de educación a aquellos diagnosticados en los centros ordinarios con NEE, sino que exclusivamente entiende la población de educación especial como a los alumnos escolarizados en unidades especiales. Esta

circunstancia nos impide conocer cuántos alumnos reciben algún tipo de apoyo o educación especial y sólo nos informa de un descenso espectacular de alumnos escolarizados en centros y aulas especiales.

Respecto a aquellas regiones españolas con menor presencia de alumnos de educación especial serían Melilla, Navarra, La Rioja, Extremadura, Castilla La Mancha y Murcia. Por el contrario, las comunidades con mayor número son Cataluña, Madrid, Ceuta, Aragón, Asturias y País Vasco. Estos hallazgos nos indican que se deberían revisar las políticas regionales, prácticas e ideologías de estas comunidades con mayores porcentajes de exclusión para comprender por qué existen tales diferencias y tratar de iniciar procesos para disminuir estos índices.

- Proceso de descenso de centros específicos y aumento de centros ordinarios con aulas de educación especial: Las estadísticas del MEC confirman que se ha producido una disminución de centros específicos en la mayoría de las regiones y un crecimiento de centros ordinarios con aulas de educación especial. Aragón, Asturias, Cantabria, Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra, Murcia y Ceuta, tienen la mayoría de estudiantes de educación especial matriculados en centros específicos. A diferencia de Melilla, que es el único caso donde todos los alumnos permanecen en aulas de educación especial de centros ordinarios. Sin desestimar estos resultados, otra cuestión que la política educativa española debería impulsar, ya que estos emplazamientos segregados van a continuar existiendo, es la reorientación de los mismos, para aprovechar la experiencia y recursos

adquiridos durante años, en beneficio de todos los alumnos.

- Estabilidad de las unidades de educación especial: Desde el curso 1990-91 (4.469 unidades) al 1999-00 (4.305) las unidades de educación especial han permanecido prácticamente constantes. En consecuencia, estas aulas segregadas que continúan coexistiendo con las ordinarias, acogen a muchos menos alumnos de educación especial, con lo cual, la ratio también es menor.
- Diferencias entre las regiones: El último rasgo que vamos a contemplar hace referencia a que las diferencias entre las regiones forman parte del proceso de integración. Las discrepancias que hemos encontrado en las estadísticas de la educación especial entre las distintas comunidades dan cuenta de que el proceso de integración en España no ha seguido un mismo camino en sus 17 comunidades autónomas y sus 2 ciudades autónomas. Las decisiones y orientaciones políticas, prácticas educativas, opciones personales, factores sociales, económicos y culturales han marcado el proceso de integración en cada una de éstas, dotándolas de singularidad y autonomía en la respuesta a la diversidad en el proceso de incluir o excluir. Si bien es posible realizar comparaciones entre las regiones es difícil interpretar el significado de esas diferencias o coincidencias. Creemos que se debería reflexionar acerca de cuáles son los motivos que llevan a una comunidad a escolarizar más alumnos en emplazamientos segregados.

Estas siete características inherentes al proceso de integración en España dan cuenta de cuál ha sido su evolución en nuestro país y podrían definir cuál es la

situación actual de la educación especial en cuanto a las estadísticas publicadas por el MEC. En general, estos datos (incluso siendo conscientes de que se precisan otros tipos de estudios que informen sobre la educación inclusiva en nuestro país: causas de exclusión de las escuelas, alumnos diagnosticados por los equipos psicopedagógicos, medidas de atención a la diversidad puestas en marcha por los centros, etc.) que influyen en el proceso mediante el cual se está dentro o fuera de la escuela ordinaria nos indican que, en la medida que consigamos reducir el número de estructuras segregadoras y el número de estudiantes excluidos del sistema educativo ordinario, estaremos dando pasos en el camino hacia la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNÁIZ, P.: «Integración, segregación, inclusión», en P. ARNÁIZ y P. DE HARO (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia, 1997, pp. 313-354.
- BARTON, L.: «Sociedad y multiculturalismo», en *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2 (2000), pp. 37-56.
- BERKELEY, R.: «Not fitting in: exclusions from school, a local study», en *The British Educational Research Association Conference*. University of Sussex, Brighton, 1999.
- BOLÍVAR, A.: *La investigación biográfica – narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada, FORCE/MAC, 1996.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. y DYSON, A.: «England: Inclusion and exclusion in a competitive system», en T. BOOTH y M. AINSCOW (ed.): *From them to us*. London, Routledge, 1998, pp. 193-225.
- COUNTINHO, M. J. y REPP, A. C. (eds.): *Inclusion. The integration of students with disabilities*. Boston, Wadsworth Publishing Company, 1999.
- FUCHS, D. y FUCHS, L. S.: «Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform», en *Exceptional Children*, 60, 4 (1994), pp. 294-309.
- HAYDEN, C.; SHEPPARD, C. y WARD, D.: «Primary exclusions: evidence for action», en *Educational Research*, 38, 2 (1996), pp. 213-225.
- HEGARTY, S.: «Challenges to inclusive education: a european perspective», en S. J. VITELLO y D. E. MITHAUG (eds.): *Inclusive schooling. National and international perspectives*. New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, 1998, pp.151-165.
- IMICH, A. J.: «Exclusions from school: current trends and issues», en *Educational Research*, 36, 1(1994), pp. 3-11.
- KAUFFMAN, J.: «How We Might Achieve the Radical Reform of Special Education», en *Exceptional Children*, 60, 1 (1993), pp.6-16.
- *Ley 9/900, de 18 de noviembre de 1999, de Solidaridad en la Educación* (Boja 2-12-99).
- LÓPEZ MELERO, M.: «Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al homo amantis (un compromiso con la acción)», en P. JIMÉNEZ et al. (eds.): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, 1999, pp. 31-60.
- MARCHESI, A.: «Perspectivas futuras en la educación especial», en VV.AA. (eds.): *Alas para volar. La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias*. Granada, Ediciones Adhara, 2000, pp. 21-26.
- MINICHELLO, V.; ARONI, R.; TIMEWELL, E. y ALEXANDER, L.: *In-depth interwing*. Melbourne, Longman, 1990, pp. 105-121.
- MEC: *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Madrid, MEC, 1995.
- *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1990.
- *Real Decreto de Ordenación de la Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales de 1995*. Madrid, MEC, 1995.

- *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985*. Madrid, MEC, 1985.
- Estadísticas sobre educación. [Http://www.mec.es/estadística](http://www.mec.es/estadística). (30 de Noviembre de 1998).
- Estadísticas sobre educación. [Http://www.mec.es/estadística](http://www.mec.es/estadística). (25 de Agosto de 2000).
- MONEREO, C.: «Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar», en *Siglo 0*, 102 (1987), pp. 26-43.
- MUNTANER, J. J.: «Reforma educativa y educación especial», en *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 8 (1991), pp. 9-24.
- MURPHY, D. M.: «Implications of inclusion for general and special education», en *The Elementary School Journal*, 96, 5 (1996), pp. 569-593.
- NORWICH, B.: «Ideological dilemmas in special needs education: practitoners' views», en *Oxford Review of Education*, 19, 4 (1993), pp. 527-546.
- *A trend towards inclusion. Statistics on special schools placements and pupil with statements in ordinary schools*. London, CSIE, 1997.
- *Segregation and inclusion. English LEA statistics 1989-92*. London, CSIE, 1994.
- O'NEILL, J.: «Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin», en *Education Leadership*, 42, 4 (1995), pp. 7-11.
- ORTÍZ, M.^a C.: «Hacia una escuela para todos», en P. ARNAIZ y P. DE HARO (eds): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Servicio de Publicaciones, 1997, pp. 387-400.
- PARRILLA, A.: «O longo camiño cara á inclusión», en *Revista Galega do Ensino*, 32 (2001), pp. 35-54.
- *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. República Argentina, Cincel, 1992.
- «Spain: responses in autonomous regions», en H. DANIELS y P. GARTNER (eds.): *Inclusive Education*. London, Kogan Page, 1998, pp. 107-114.
- SLEE, R.: «Talking back to power. The politics of educational exclusion», ponencia presentada en ISEC. Manchester, Julio, 2000.
- UDITSKY, B.: «From integration to inclusion: the canadian experience», en R. SLEE (ed.): *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. London, The Falmer Press, 1993, pp. 79-92.
- VLACHOU, A. D.: *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, Muralla, 1999.
- WANG, M. C.; REYNOLDS, M. C. y WALBERG, H. J.: «Serving students at the margins», en *Educational Leadership*, 52, 4 (1995), pp.12-17.