

ESTUDIOS

Educación y discapacidad en España¹

Dolores Moreno Herrero y José Sánchez Campillo²

Palabras clave: *Discapacidad, educación, recursos, gasto, integración, desigualdad regional.*

Key words: *Handicaps, disability, education, resources, cost, integration, regional inequality.*

Mots Clés: *Hándicap, éducation, ressources, dépense, intégration, inégalité régional.*

I. Introducción

Existe un amplio acuerdo a nivel internacional respecto a los principios básicos en que debe sustentarse la Educación Especial (EE): el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en la sociedad³. Disponer de una legislación apropiada, inspirada en dichos principios, es fundamental para mejorar la EE, ya que ello permite articular y reforzar las medidas políticas, garantizar determinadas prestaciones, clarificar ambigüedades, y canalizar los recursos hacia los niños y jóvenes discapacitados que más los necesiten⁴.

¹ Los autores agradecen los comentarios y sugerencias realizados por dos evaluadores anónimos. Cualquier error u omisión es únicamente responsabilidad de los autores.

² Departamento de Economía Aplicada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada

³ Declaración de Roma de Junio de 2002 sobre Educación para todos.

⁴ Hegarty, S. (1994a).

La heterogeneidad que caracteriza a la población con discapacidad y la diversidad de tareas que se deben realizar para atenderla, requiere la coordinación entre diferentes áreas de la Administración Pública (central o autonómicas) ya que la educación de los discapacitados traspasa los límites propios del ámbito educativo hacia áreas de salud y de bienestar social, donde se ven involucrados otros profesionales, además de los docentes, como psicólogos y personal sanitario⁵. Respecto al paradigma de la heterogeneidad, Herrera (2007) señala que no es completamente contradictoria con los principios de igualdad y calidad, y en este sentido la educación especial debe asumir nuevas y mejores estrategias de acción ante la diversidad.

En España corresponde a la administración educativa, y en concreto al Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), asumir la responsabilidad de organizar la EE y de adoptar las medidas necesarias con objeto de prestar a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES) una atención de calidad, propiciando para ello los recursos materiales y personales necesarios. La colaboración del MEC con entidades que desarrollan su labor en el ámbito de las personas con discapacidad, y en particular con el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)⁶, es esencial para lograr la plena inclusión de los discapacitados en el sistema educativo.

El objetivo social común de reducir las barreras para la integración requiere facilitar el acceso a los recursos humanos y económicos, agilizar los procedimientos burocráticos y reforzar a los centros educativos y a los profesores para incrementar la calidad de la educación ofrecida a todos los estudiantes. No obstante, dicho objetivo no escapa a la controversia, persisten dudas e incertidumbres a la hora de asumir la integración educativa de los ACNEES en los centros educativos ordinarios, ya que el éxito de la integración escolar está condicionado a variables económicas (Tenorio, 2005), y además, al valorar los beneficios y perjuicios de la integración, la disyuntiva entre equidad y calidad se acrecienta.

⁵ Discapacidad no implica necesariamente dependencia, ni viceversa, como señalan Sánchez (2004) ó Díez (2004) «discapacidad» y «dependencia» no son conceptos intercambiables.

⁶ Órgano de consulta y de diálogo entre la Administración y las organizaciones de ámbito estatal que agrupa a más de 2.900 asociaciones y entidades, que integran a más de tres millones y medio de personas con discapacidad (un 9% de la población total), con el objetivo de avanzar en el reconocimiento de sus derechos y alcanzar la igualdad de derechos y oportunidades con el resto de ciudadanos.

2. Objetivos y fuentes de datos

El objetivo de este artículo es describir la evolución de los principales recursos destinados a la EE por comunidades autónomas (CCAA), así como de la política de becas y ayudas a los estudiantes con discapacidad y a sus familias. Se pretende hacer un mapa de la desigualdad de los recursos destinados a la educación de los discapacitados en España. Tras revisar la normativa que regula la educación de los discapacitados, se analiza la evolución reciente de los ACNEES, así como de los recursos destinados a la atención de los mismos. A continuación se analiza la distribución geográfica de las necesidades educativas especiales y de los recursos destinados a atenderlas, haciendo especial referencia a la situación de la mujer discapacitada dentro del sistema educativo y a los avances hacia la integración. Se continúa analizando el gasto público en EE, y por último se evalúa la accesibilidad económica a los servicios públicos educativos por parte de los discapacitados, mediante la revisión de los sistemas de becas y ayudas.

Los datos sobre educación y discapacidad en España se han obtenido de las Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias del MEC, tanto de los Resultados Detallados, disponibles desde el curso 1999–2000 al 2005–2006, como de las Series, que constituyen la fuente principal de datos sobre educación y discapacidad en España. En dichas estadísticas, referidas únicamente a las enseñanzas de Régimen General, se consideran ACNEES a quienes presentan dichas necesidades de modo permanente y son valorados como tales por los equipos psicopedagógicos. Además de los anteriores, también se han utilizado datos de las publicaciones electrónicas de Indicadores de la Educación y Publicaciones de Síntesis del MEC, en concreto las ediciones del 2004 al 2007 de la publicación “Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores”, en las que se hay un apartado específico (D6.) dedicado a los ACNEES.

La principal fuente de datos económicos ha sido la Estadística de los recursos económicos destinados a la educación, elaborada por la Oficina de Estadística del MEC en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías / Departamentos de Educación de las CCAA, y con la colaboración de la Oficina Presupuestaria del MEC. En concreto se han utilizado los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación ofrecidos en las Series, y los datos detallados para los años comprendidos entre 1999 y 2005. Asimismo se ha hecho uso de la Estadística de Becas y Ayudas al estudio del período comprendido entre los cursos 1999–2000 y 2004–2005.

3. Normas que regulan la atención del alumnado con necesidades educativas especiales

En España los preceptos constitucionales con relación a los discapacitados fueron la base para el posterior desarrollo de un conjunto de normas tendentes a la transformación progresiva del sistema educativo con objeto de garantizar que los ACNEES pudiesen alcanzar, en el máximo grado posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general para todos los alumnos y conseguir de esta manera una mayor calidad de vida en todos los ámbitos⁷. En este sentido, la ya derogada Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 dispuso que había de efectuarse la adecuación de las enseñanzas de régimen general a los ACNEES, temporales o permanentes, y estableció que el sistema educativo dispondría de los recursos necesarios para ello⁸.

Además del marco legal común para todos los alumnos, discapacitados o no, existen normas específicas que no pierden de vista que la igualdad ante la ley y en el acceso a las prestaciones no implica necesariamente la igualdad de trato. En este sentido, tanto la atención a las necesidades de cada individuo, como el establecimiento de los cauces adecuados para proporcionar los recursos sobre una base de prestaciones diferenciadas, han estado en el origen de diversas normativas específicas que abordan las necesidades educativas especiales de los discapacitados. Así, el Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los ACNEES, vino a regular de un modo más preciso la atención educativa a estos alumnos en los centros docentes y en los programas formativos sostenidos con fondos públicos situados en el ámbito territorial del MEC.

Un aspecto fundamental abordado y desarrollado en el anterior Decreto hace referencia a la diferente naturaleza, origen y mayor o menor permanencia de las necesidades educativas especiales, y a la necesidad de atenderlas con actuaciones y medios diferentes. Así, se distinguen las necesidades especiales que se manifiestan de forma temporal o transitoria de aquellas otras que tienen un cierto carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la esco-

⁷ Artículo 49 de la Constitución Española de 1978.

⁸ El reconocimiento legal de los derechos y la atención a las necesidades de los niños con discapacidad emana no sólo del mandato normativo de la LOGSE (artículos 36 y 37 y disposición final primera) y del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo sobre la Ordenación de la EE sino también de la Ley de integración social del minusválido (LISMI), de la Ley General de Sanidad (LGS), y de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.

larización⁹. En cuanto al origen, se reconoce que éste se puede atribuir a causas diversas que pueden estar relacionadas con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas, bien a una sobredotación de capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora, o bien a trastornos graves de conducta.

En este sentido, le corresponde a la autoridad educativa determinar el tipo de escolarización de los ACNEES, en centros públicos o privados financiados por fondos públicos, y el régimen de integración en centros ordinarios o en unidades específicas. Tal decisión es adoptada por la autoridad educativa en función del tipo de discapacidad¹⁰, sobre la base del dictamen elaborado por los equipos multiprofesionales, psicopedagógicos, y previa audiencia de los padres o tutores¹¹. De cualquier forma, el objetivo básico es preparar a los niños y jóvenes con discapacidades o inadaptados para su incorporación a la sociedad, proporcionándoles los apoyos y realizando las adaptaciones precisas para que puedan llevar a cabo su proceso educativo en los centros ordinarios del sistema escolar en el régimen de mayor integración posible, o en los centros y unidades específicos cuando así lo aconsejen la gravedad, características o circunstancias de su discapacidad o inadaptación. En todo caso, como señalan Lindón (2008) y el CERMI (2004, 2006), no sería adecuado que el dictamen de escolarización se pudiese ver determinado por el nivel de recursos o la accesibilidad de los centros. Pero en ocasiones, sobre todo en las zonas rurales que son especialmente sensibles, la situación de las personas con discapacidad puede verse agravada ante la ausencia de recursos y de apoyos en el aula, derivándose a los alumnos con discapacidades a centros de educación especial en vez de a colegios de integración.

A los centros de EE se accede bajo la consideración de que el nivel de integración de los alumnos en un centro ordinario sería mínimo. Son centros educativos específicos para discapacitados, de titularidad pública o privada, que dan respuesta a los alumnos con necesidades de adaptaciones significativas y en grado extremo. Los centros de EE, igual que los centros educativos ordinarios, pueden ofrecer,

⁹ El grado de asistencia y/o cuidados dependerá de las necesidades especiales y de la situación de dependencia asociada. Ésta, como se indica en el Libro Blanco de la Dependencia (2005), afecta con más intensidad al colectivo de las personas mayores, pero recorre toda la estructura de edades de la población.

¹⁰ Auditiva; Motórica; Psíquica (ligera; media; severa; profunda); Visual; Trastornos graves de la personalidad/autismo; Plurideficiencia; Sobredotación intelectual.

¹¹ Aunque, como señala Marchesi, A. (2006, p. 372), la opinión de los mismos no es determinante en el dictamen de escolarización.

además de la atención educativa y rehabilitadora específica, los servicios de comedor, transporte y de residencia.

La actual Ley Orgánica de Educación de 2006, ha venido a reforzar el marco legal para la atención de los discapacitados, al abordar de forma explícita y en mayor profundidad las cuestiones derivadas de las discapacidades de los alumnos¹². En este sentido, establece que el Sistema Educativo Español, entre otros fines, persigue el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de todo el alumnado y la educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. El logro de dichos fines se han de regir, entre otros, por los siguientes principios¹³: (i) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. (ii) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. (iii) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

Si bien el desarrollo del marco legal en los últimos años ha sido importante, se han mantenido lagunas que han dificultado la coordinación entre todas las administraciones implicadas en el desarrollo de los planes de actuación con niños que presentan necesidades especiales, no sólo de tipo educativo, sino también de tipo sanitario y psicosocial. Así, en la atención a los niños menores de 6 años con necesidades especiales, y sobre todo entre los de 0 a 3 años, suelen intervenir varias Administraciones –Sanidad, Asuntos Sociales, Educación, ...– aunque generalmente no lo han hecho de forma coordinada ante la ausencia de criterios normativos para ello, de reglamentos y de protocolos estandarizados. Es decir, en cada una de las administraciones se ha actuado sin disponer de información de las demás, aunque los profesionales de los distintos ámbitos han actuado con voluntad y esfuerzo por conseguir la máxima información y coordinación (CERMI, 2004).

En este contexto, la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (en adelante, Ley de la Dependencia) ha supuesto un paso adelante respecto a la

¹² Dedicó la sección primera del capítulo I del Título II a los ACNEES. Esta Ley deroga a la LOGSE, la cual introdujo el concepto de «alumnos con necesidades educativas especiales», y que vino a sustituir al de «alumnos minusválidos o discapacitados». Una revisión

¹³ Artículo 1, Capítulo I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

situación descrita en el párrafo anterior, creando el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD) que constituye el cauce para la colaboración y participación de todas las Administraciones Públicas intervinientes y para la optimización de los recursos públicos y privados disponibles para la atención de las personas dependientes¹⁴. Esta ley también ha supuesto la creación de prestaciones económicas de asistencia personal, cuyo objetivo es contribuir a la contratación de una asistencia personal, durante un número de horas, que facilite al beneficiario el acceso a la educación y al trabajo, así como una vida más autónoma en el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria.

Los avances en el ámbito de la EE no sólo dependen de concretar suficientemente el modo en que todas y cada una de las administraciones deben asumir la corresponsabilidad en la coordinación de sus actuaciones, lo cual es especialmente importante en el nivel educativo de los niños menores de 6 años, sino que también depende de la calidad de la enseñanza disponible en cualquiera de los niveles educativos, la cuál está condicionada, entre otros factores, por las oportunidades del profesorado para desarrollar, mediante formación complementaria, la capacitación necesaria que permita entender y atender la discapacidad¹⁵. Asimismo, los avances y la mejora de la calidad en el ámbito de la EE se hallan también condicionados por el grado incorporación y utilización de las aplicaciones tecnológicas para las personas con discapacidad y dependientes.¹⁶

En el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, en mayor medida que en los niveles no Obligatorios, los centros cuentan con el apoyo de las Administraciones educativas para realizar sus propuestas pedagógicas teniendo en cuenta que el acceso de todo el alumnado a la educación común y la atención a la diversidad son sumamente necesarios para dar soluciones específicas al alumnado con discapacidad.

Sin embargo, el Ministerio de Educación no está obligado a dotar a los centros de Educación Postobligatoria de bachillerato y formación profesional de maestros de

¹⁴ En esta línea, el Comité de Ministros a los Estados miembros de la Unión Europea en el Plan de Acción del Consejo de Europa 2006-2015 señala la colaboración (entre la Administración y los usuarios con discapacidad, sus padres, los cuidadores, las organizaciones de voluntarios y los demás organismos profesionales pertinentes) como un aspecto clave para emprender las acciones específicas recomendadas a los Estados miembros (Rec(2006)5).

¹⁵ La importancia de la formación del profesorado para la educación especial se ha abordado en Hegarty, 1994b y UNESCO, 1992.

¹⁶ Véase Consejo de Europa, 2003 y Remartínez, 2004 y CERMI, 2005.

EE, maestros especialistas en audición y lenguaje, fisioterapeutas, auxiliares técnicos educativos, etc. Esto supone que en los centros donde únicamente se imparte el nivel no obligatorio, los discapacitados no suelen tener posibilidad de acceso y tampoco de recibir la atención adecuada, y además no cuentan con medios de transporte adaptado. Sin embargo, en otros centros en los que se imparte la educación secundaria obligatoria y también la no obligatoria, se cuenta con medios humanos y materiales adaptados y específicos para atender a los alumnos con discapacidad en la etapa primaria, que después, generalmente, en la etapa no obligatoria se siguen utilizando voluntariamente.

La anterior circunstancia, es decir, la no obligatoriedad del Ministerio de Educación a dotar de personal especializado a los centros de Educación Postobligatoria conlleva que, la mayoría de las veces, las personas con discapacidad,

no pueden elegir ni el ciclo formativo de Formación Profesional que mejor se adapta a sus características e intereses, ni la modalidad de Bachillerato, viéndose obligados a dejar los estudios o ingresar en un centro de rehabilitación de minusválidos físicos, en un centro específico.... En esta etapa se realizan adaptaciones curriculares de manera muy irregular y poco frecuente, lo que supone un claro perjuicio para el alumnado con discapacidad (CERMI, 2004).

En cuanto a los alumnos escolarizados en centros ordinarios que no llegan a obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, según las normas, podrían acceder a los programas de garantía social, que en determinados casos se pueden adaptar a las necesidades específicas de este tipo de alumnos, sin embargo, en la práctica, no suele ocurrir.

En cuanto a las enseñanzas universitarias, entre los derechos y deberes de los estudiantes establecidos en la Ley Orgánica de Universidades del 2001 (LOU), destaca el de igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos. Sin embargo, el número de estudiantes con discapacidad que accede a la universidad es muy reducido, ya que son muchas las dificultades a las que se enfrentan: la falta de transporte público adaptado, las dificultades para disponer de ayudas técnicas, de auxiliares técnicos educativos, la inaccesibilidad de los centros, las barreras de comunicación, la insuficiente mentalización y formación del profesorado para trabajar con discapacitados, etc. Asimismo, y pese a las recomendaciones del MEC, continúa siendo un obstáculo la falta de adaptación de los centros en que se realizan pruebas de acceso a la Universidad, a las personas con discapacidad. Por último, respecto a la reserva del 3% de plazas para

minusválidos en la Universidad, el Real Decreto 1060/1992 exige un grado de minusvalía del 65%, lo que dificulta aún más el acceso, ya que los alumnos con un menor porcentaje de discapacidad tienen mayores posibilidades de acceder, aunque en ningún caso en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes.

Pese a los inconvenientes señalados, se están dando avances en el ámbito universitario con relación a los discapacitados como queda patente en la Guía de recursos *Universidad y discapacidad* (Molina y González-Badía, 2006). Esta sirve para orientar a los estudiantes con discapacidad y a sus familias, tanto en etapas preuniversitarias como universitarias, de los recursos de que disponen las Universidades para garantizar la igualdad de oportunidades, ayudándoles a elegir la opción que mejor se adapta a sus necesidades. No hay que olvidar que la Universidad, como poder público, está obligada a garantizar el derecho a la educación de todos, incluidas las personas con discapacidad, mediante la realización de políticas transversales que den respuesta a las necesidades especiales. En este sentido, esta guía es también una herramienta de gran utilidad para todos los técnicos que desarrollan su trabajo en las Unidades de Atención al Estudiante con Discapacidad, ya que les permite conocer lo que se realiza en otras Universidades en esta materia. Junto a la Guía, el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, elaborado en 2007, constituye una muestra más de los avances para la integración, ya que pone las bases para el diseño de un plan de medidas que faciliten el acceso de las personas con discapacidad a las enseñanzas universitarias.

En los últimos años, el desarrollo de abundante normativa referente tanto a la enseñanza obligatoria, como a la postobligatoria y a la enseñanza universitaria, ha sido clave para garantizar el acceso a dichas enseñanzas a las personas con discapacidad y para mejorar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Pero, sin duda, también ha sido clave la colaboración entre las entidades que desarrollan su labor en el ámbito de las personas con discapacidad y la administración, en particular el Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Fruto de esta estrecha colaboración, y de los acuerdos entre el MEC y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) nació el Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad, cuyo objetivo es servir de órgano de consulta y de diálogo entre la Administración y las organizaciones de ámbito estatal que representan a las personas discapacitadas, para conseguir la plena inclusión de éstas en el sistema educativo y favorecer su desarrollo¹⁷.

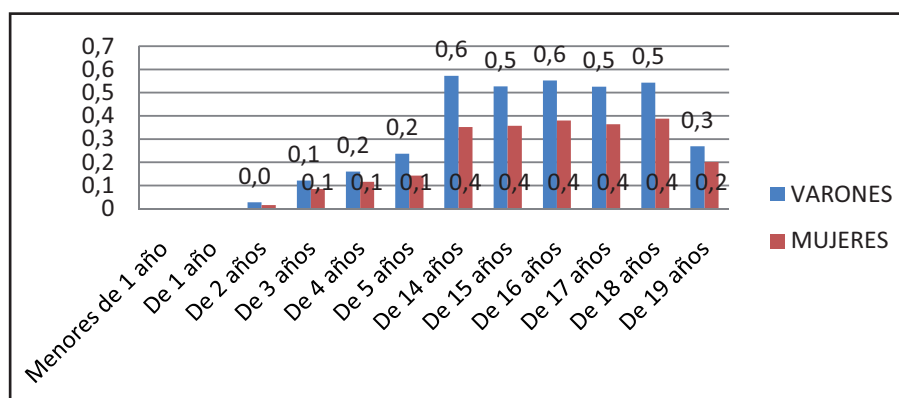
¹⁷ Véase Ministerio de Educación y Ciencia (2007).

4. La Educación Especial en el período 1999–2006

El alumnado con necesidades educativas permanentes valorado como tal por los equipos psicopedagógicos –que engloba a los alumnos escolarizados en centros específicos de EE y en aulas de EE de los centros ordinarios (AEE), y a los alumnos integrados en centros ordinarios (alumnado de integración)– representa cerca del 2 por ciento del total de alumnos de las Enseñanzas de Régimen General, y en particular, el colectivo de AEE en centros específicos o en unidades sustitutorias, representan en torno al 0,4 por ciento del total de alumnos de las Enseñanzas de Régimen General¹⁸.

La tasa neta de escolaridad en EE, que indica para cada grupo de edad, el número de alumnos matriculados en EE respecto a la población correspondiente a dicho grupo de edad¹⁹, se sitúa en el curso 2005–2006 por debajo del 1%, en niveles muy similares a los observados en el curso 1999–2000, siendo el grupo de 14 a 17 años el que la presenta más elevada (gráfico 1). En general dicha tasa es mayor entre los varones que entre las mujeres en todos los grupos de edad.

GRÁFICO 1. Tasas netas de escolaridad en Educación Especial en las edades más significativas. Curso 1999–2000



Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

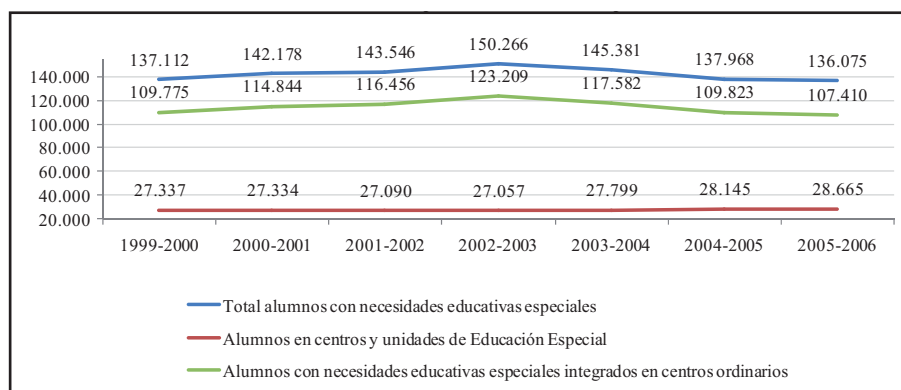
¹⁸ En el curso 2005–2006 los alumnos de las enseñanzas de régimen general fueron 6.983.537.

¹⁹ Para el cálculo de dichas tasas, según se indica en la propia estadística que las proporciona, se considera el alumnado de Enseñanzas de Régimen General, Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño

4.1. Evolución del número de alumnos con necesidades educativas especiales

El total de ACNEES se ha reducido ligeramente entre el curso 1999–2000 y el 2005–2006, de 137.112 a 136.075²⁰ (gráfico 2), si bien en la primera mitad del período se produjo un aumento de casi el 10 por ciento, que se vio después compensado con una reducción mayor. Esta evolución del total de ACNEES es similar a la de los alumnos integrados en los centros ordinarios, los cuales representan en torno al 80 por ciento del total de ACNEES. Por su parte, los AEE han aumentado casi el 5 por ciento en el período estudiado, sobre todo en los últimos cursos, si bien el peso de este colectivo de alumnos se ha mantenido próximo al 20 por ciento respecto al total de ACNEES a lo largo de todo el período.

GRÁFICO 2. Alumnos con necesidades educativas especiales: integrados en centros ordinarios, y en centros/unidades específicos de Educación Especial



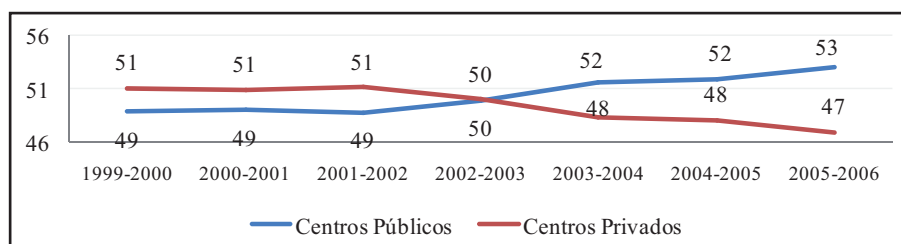
Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

y Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial; y las Proyecciones de Población (base Censo 2001) del INE. Así, por ejemplo, en el gráfico 1 para el grupo de edad de cuatro años, el valor 0,2 en el caso de los varones significa que los estudiantes de educación especial de cuatro años representan el 0,2 por ciento del total de la población de 4 años de edad. En base a los datos disponibles no ha sido posible saber el número de personas con discapacidad en cada uno de los grupos de edad establecidos.

²⁰ El porcentaje de alumnos con discapacidad en cada grupo de enseñanza respecto al total de alumnos con discapacidad (136.075) es el siguiente: Educación Infantil 10,8; Educación Primaria 39,2;

La mayoría de los ACNEES se encuentran en centros públicos, aunque la tendencia reciente es de aumento de los mismos en los centros privados en detrimento de los públicos. Así, en el curso 1999-2000 el 21,4 por ciento de los alumnos se encontraban en centros privados, y seis cursos más tarde dicho porcentaje fue del 27 por ciento. Sin embargo, el colectivo específico de AEE no se distribuye del mismo modo entre centros públicos y privados, ya que el número de éstos en centros privados ha sido muy elevado y próximo al de los matriculados en centros públicos durante todo el período (gráfico 3). Hasta el curso 2002-2003 algo más de la mitad de ellos cursaban sus estudios en centros privados, mientras que a partir de dicho curso se invirtió la situación (53% en centros públicos frente a 47% en privados).

GRÁFICO 3. % Alumnos de Educación Especial (1) en centros públicos y privados



Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008. (1) Se refiere al alumnado de centros específicos y el de las aulas de Educación Especial en centros ordinarios. No incluye el alumnado de integración.

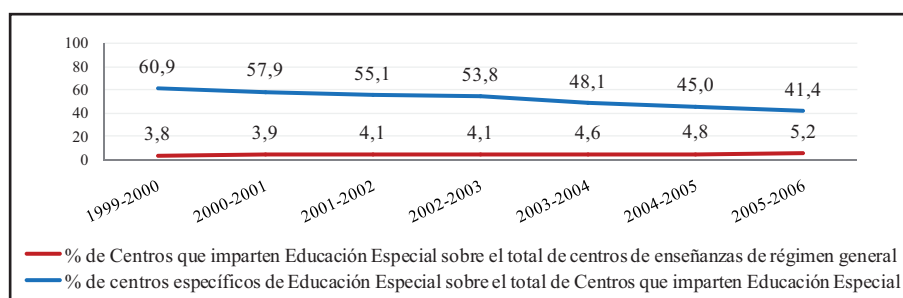
4.2. Evolución del número de centros y de profesores de Educación Especial

En el curso 2005-2006, del total de centros de Enseñanzas no universitarias de régimen general, ofrecían EE o disponían de unidades específicas para ello sólo el 5,2 por ciento de los mismos, frente al 3,8 por ciento del curso 1999-2000 (gráfico 4). El número de centros específicos de EE no ha variado en el período analizado (488), sin embargo, el de centros ordinarios con alguna unidad específica de EE ha pasando de 801 a 1.179 entre los cursos 1999-2000 y 2005-2006 (en términos relativos un 47,2% más), lo cual no es ajeno a una mayor dotación de

Educación Especial Específica 21,1; E.S.O. 24,5; Programas de Garantía Social 3,3; Bachillerato 0,5; Ciclos Formativos de Formación Profesional 0,6.

recursos destinados a favorecer la integración de los discapacitados en los centros ordinarios (gráfico 5).

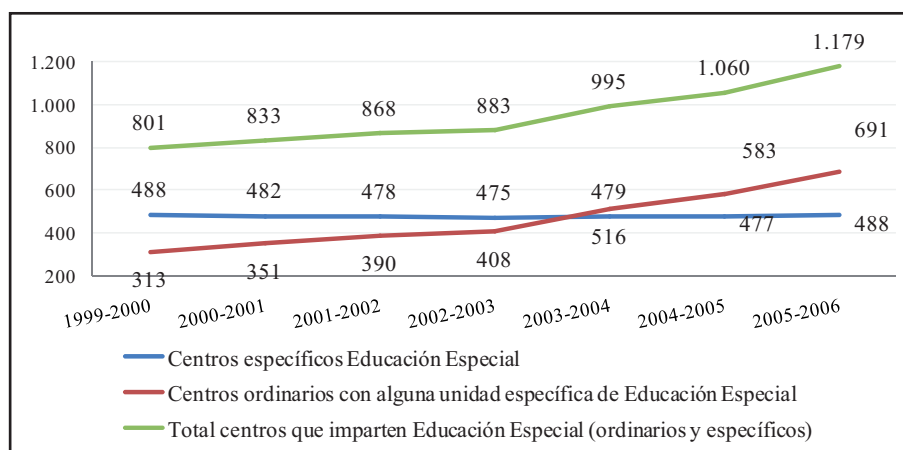
GRÁFICO 4. Centros que imparten Educación Especial ⁽¹⁾ (porcentajes)



⁽¹⁾ Centros específicos de EE y centros ordinarios con unidades sustitutorias.

Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

GRÁFICO 4. Centros que imparten Educación Especial ⁽¹⁾

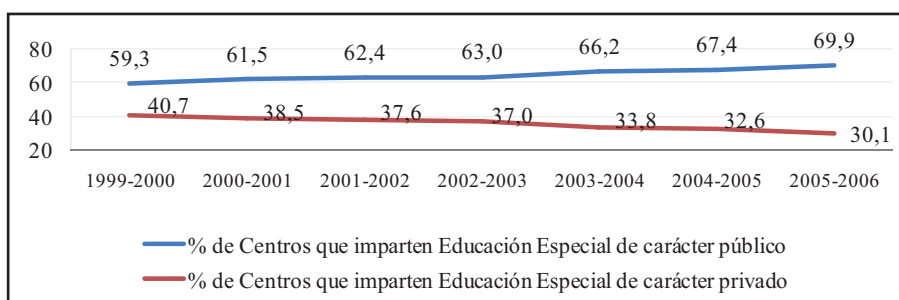


⁽¹⁾ Centros específicos de EE y centros ordinarios con unidades sustitutorias.

Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

La mayoría de los centros que imparten EE son públicos, y además en los últimos años éstos han ido ganando terreno a los privados, pasando del 60 al 70 por ciento respecto al total en el período estudiado (gráfico 6). Esto se debe sobre todo al aumento del número de centros ordinarios públicos con unidades específicas de EE, ya que los centros específicos de EE de carácter público prácticamente no han variado a lo largo de todo el período, manteniéndose en torno al 40 por ciento respecto al total de centros específicos de EE (gráfico 7).

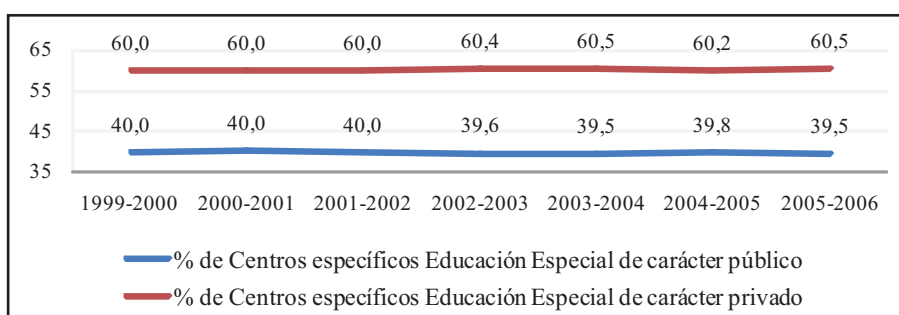
GRÁFICO 6. Centros (ordinarios y específicos) que imparten Educación Especial⁽¹⁾ públicos y privados



⁽¹⁾ Centros específicos de EE y centros ordinarios con unidades sustitutorias.

Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

GRÁFICO 7. Centros específicos de Educación Especial⁽¹⁾ públicos y privados

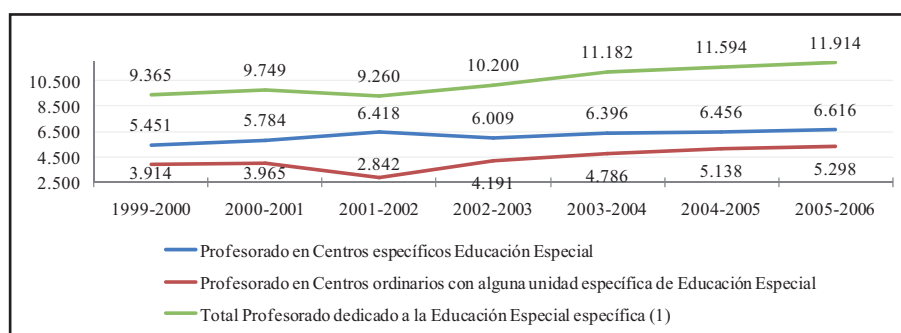


⁽¹⁾ Centros específicos de EE y centros ordinarios con unidades sustitutorias.

Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

La dotación de profesores para atender a las necesidades educativas especiales ha aumentado en los últimos años paralelamente al número de centros (gráfico 8). El total de profesores (en centros específicos y en unidades específicas en centros ordinarios) ha pasado de 9.365 a 11.914 en seis años, es decir, el incremento relativo ha sido del 27,2 por ciento, y en concreto, los profesores en centros específicos de EE han pasado de 5.451 a 6.616 en el mismo período, lo que significa un aumento relativo del 21,4 por ciento, frente a un aumento del 35,4 por ciento de los profesores en unidades específicas de EE en centros ordinarios. Destaca que, en general, la mayoría de los docentes de EE son mujeres, entre el 76 y el 81 por ciento, apreciándose una tendencia creciente de las mismas respecto a los varones. Este predominio de las mujeres se observa durante todo el período, en todas las regiones, y tanto en los centros públicos como en los privados, pero especialmente en los públicos.

GRÁFICO 8. Profesorado de Educación Especial



(1) En centros específicos de E. Especial y en las unidades sustitutorias en centros ordinarios.

Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

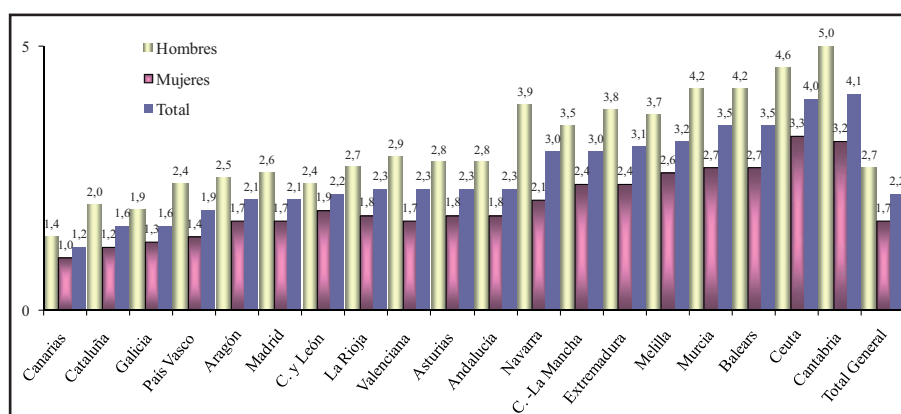
5. La Educación Especial en las regiones españolas

Las necesidades educativas especiales en las CCAA no son ajenas a la propia distribución de la población, y tampoco lo es la distribución espacial de los recursos destinados a atenderlas. No obstante, algunos indicadores de atención a la discapacidad y de integración social de los alumnos discapacitados desvelan diferencias regionales.

5.1. Alumnos con necesidades educativas especiales por comunidades autónomas

El peso de los ACNEES en cada CA respecto al total de alumnos en cada una de ellas no sobrepasa el 5 por ciento, aunque las diferencias entre regiones son notables, alejándose muchas de ellas de la media nacional (2,2%) (gráfico 9)²¹. En Cantabria, Murcia, las Islas Baleares y Ceuta, el peso de éstos supera el 3,5 por ciento, también destacan Castilla-La Mancha, Navarra, Extremadura y Melilla con más del 3 por ciento, sin embargo, en Canarias, Galicia, Cataluña y el País Vasco no llegan al 2 por ciento.

GRÁFICO 9. Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales respecto al total de alumnos de cada Comunidad Autónoma. Curso 2005–2006. Total y por género



Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, y Las cifras de la Educación en España. Estadísticas, 2008. Elaboración propia.

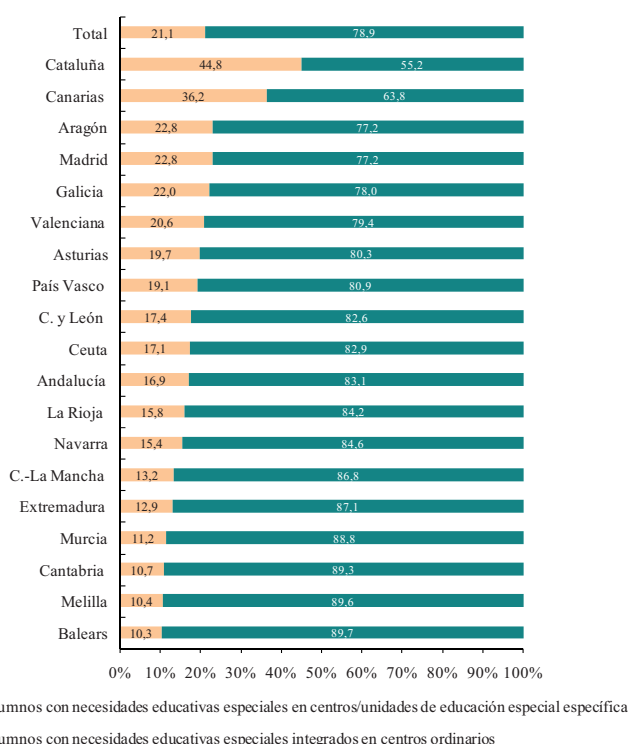
Un rasgo común en todas las regiones es que el porcentaje de varones con necesidades educativas especiales supera al de mujeres²². Así, en el curso 2005–2006

²¹ Según la fuente (MEC, 2008, tablas D6.3 Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores de varios cursos), para el cálculo de este indicador se consideran las enseñanzas de E. Infantil, E. Primaria, E.S.O. y EE.

²² Las diferencias de género y la discapacidad han sido abordadas, entre otros, por Malo y Dávila (2006).

el promedio de alumnos varones con necesidades educativas especiales respecto del total de alumnos varones fue del 2,7 por ciento frente al 1,7 por ciento de alumnas respecto al total de ellas, destacando Cantabria, Navarra, Murcia y las Islas Baleares por presentar las mayores diferencias por género.

GRÁFICO 10. Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales por Comunidades Autónomas. Curso 2005–2006



Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, y Las cifras de la Educación en España. Estadísticas, 2008. Elaboración propia.

En cuanto al grado de integración social de los alumnos discapacitados, un indicador del mismo puede venir dado por el porcentaje de ellos integrados en centros educativos ordinarios respecto del total de ACNEES, el cual ha mostrado tendencia a la baja para el conjunto del Estado, situándose en el curso 2005–2006 en el 78,9 por ciento (gráfico 10). No obstante, algunas comunidades se alejan

bastante de la media nacional, así, en Cataluña y en las Islas Canarias tan sólo el 55,2 y el 63,8 por ciento de los ACNEES respectivamente están integrados en centros ordinarios, y también se sitúan por debajo de la media, Aragón, Madrid y Galicia, mientras que las demás regiones están por encima, destacando Baleares, Melilla y Cantabria con más del 89 por ciento de alumnos integrados.

Paralelamente, los alumnos de EE, es decir, los matriculados en centros/unidades específicas de EE, han mostrado ligera tendencia al alza entre los cursos 2001-02 y 2005-06, representando el 21,1 por ciento del total de ACNEES, aunque también las diferencias son notables entre CCAA (gráfico 10). En la mayoría de ellas el peso de éstos sobre el total de ACNEES se halla entre el 10 y el 23 por ciento, destacando Canarias y Cataluña con porcentajes mucho más altos que el resto.

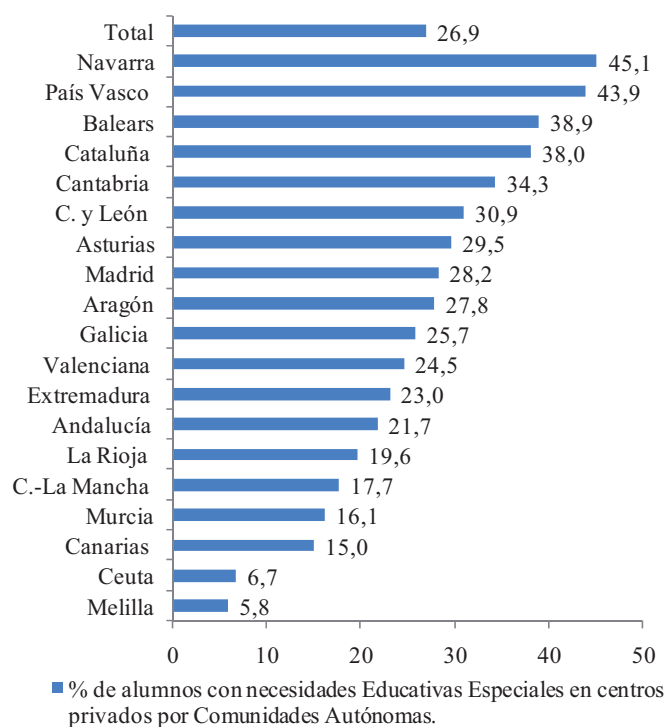
En Navarra, el País Vasco, Baleares, Cataluña y Cantabria más de un tercio de los ACNEES se encuentran escolarizados en centros privados, le siguen con porcentajes también por encima de la media Asturias, Madrid y Aragón (gráfico 11). Sin embargo, en las demás regiones, casi todas del centro y sur, además de Galicia y La Rioja, la cuota de alumnos en centros privados es mucho más baja. Esto es así, dadas las diferencias entre CCAA en cuanto al carácter público o privado de los centros que imparten EE, ya que, por ejemplo, en Canarias y Andalucía el porcentaje de centros privados es relativamente bajo, 8,5 y 15 por ciento respectivamente, mientras que en Madrid, Cantabria y Galicia más del 60 por ciento son privados.

5.2. Los avances hacia la integración en las comunidades autónomas

En un contexto en el que se ha pretendido fomentar la integración de los ACNEES, resulta relevante conocer en qué medida se está logrando dicho objetivo en las diferentes CCAA.

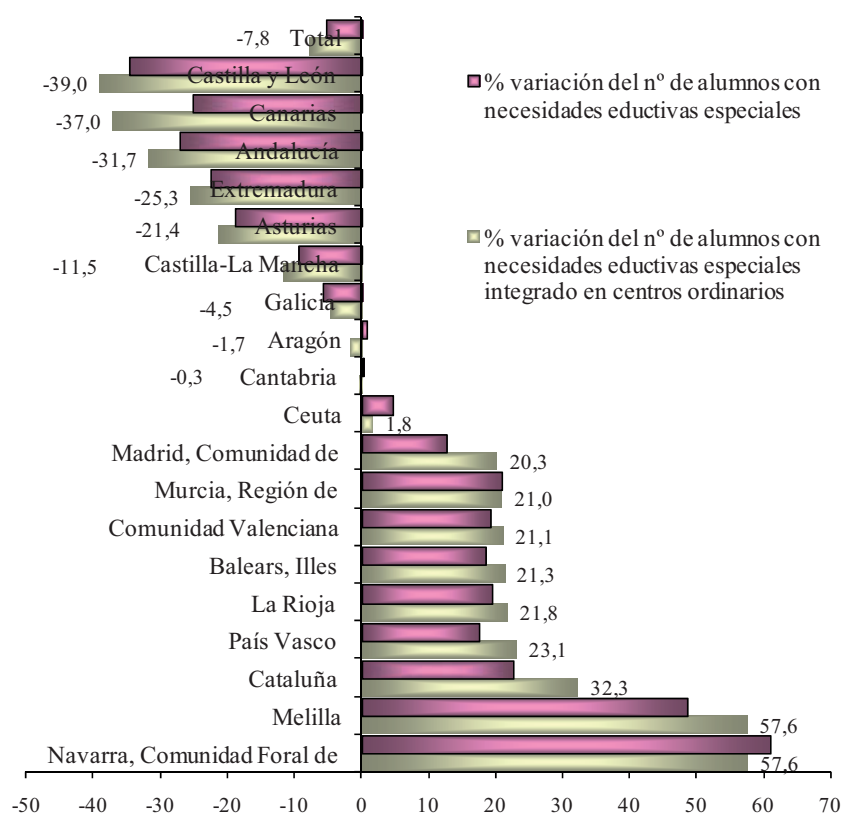
Los alumnos integrados en centros ordinarios y el total de ACNEES en cada CA muestran una relación positiva a lo largo del período estudiado, ya que en las regiones en las que han disminuido los ACNEES también se han reducido los alumnos integrados en centros ordinarios, y paralelamente en las que han aumentado los ACNEES también lo han hecho los alumnos integrados en centros ordinarios (gráfico 12). La única excepción es Aragón donde ha crecido ligeramente el número de ACNEES y sin embargo, los alumnos integrados han disminuido.

GRÁFICO 11. Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales en centros privados por Comunidades Autónomas. Curso 2005–2006



Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

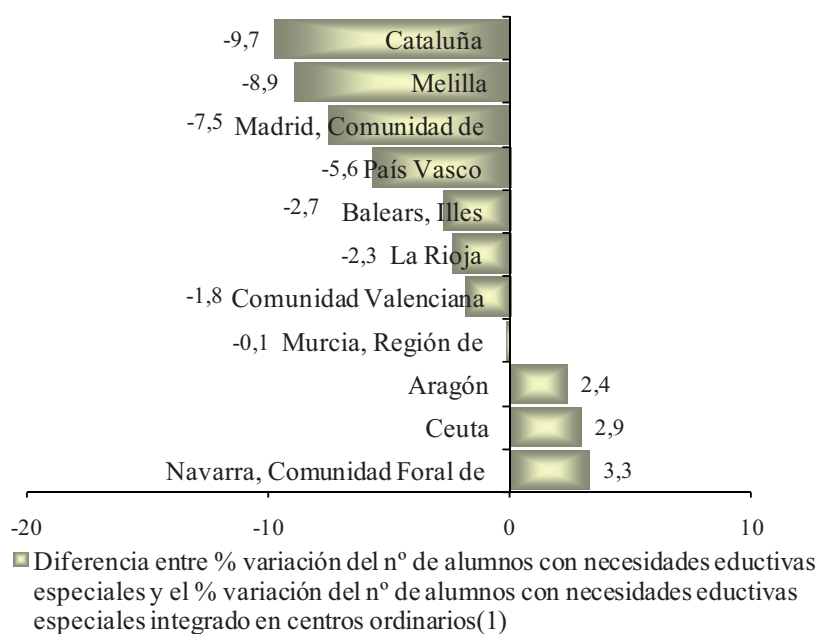
GRÁFICO 12. Variación porcentual entre los cursos 2001–2002 y 2005–2006 del nº de alumnos con necesidades educativas especiales. N° Total, y N° de integrados en centros ordinarios por Comunidades Autónomas



Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, y Las cifras de la Educación en España. Estadísticas, 2008. Elaboración propia.

Como indicador de los avances hacia la integración se ha utilizado la diferencia entre la tasa de crecimiento (disminución) de los ACNEES entre ambos cursos y la tasa de crecimiento (disminución) de los alumnos integrados en centros ordinarios. El resultado de esta diferencia se muestra por separado, por un lado para el grupo de comunidades en que ha aumentado el número de ACNEES (gráfico 13), y por otro para aquellas en las que dichos alumnos han disminuido (gráfico 14).

GRÁFICO 13. Comunidades autónomas en las que ha aumentado el número de alumnos con necesidades educativas especiales durante el período 2001–2002 / 2005–2006



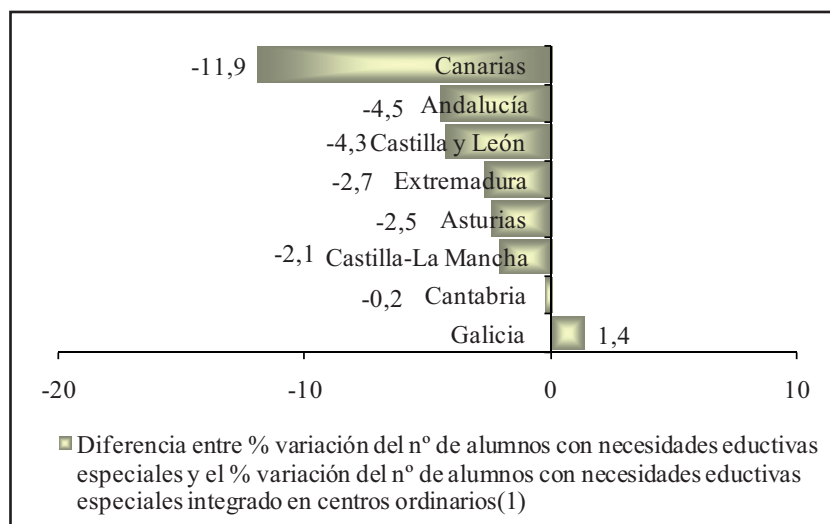
(1) Las diferencias positivas significan que se ha reducido la integración, y las negativas que ha aumentado la integración.

Navarra, Aragón y Ceuta no muestran, en principio, señales de avance hacia la integración, ya que el aumento relativo de ACNEES ha superado al de alumnos integrados en centros ordinarios. Sin embargo, en Cataluña, Melilla, Madrid, País Vasco, las Islas Baleares, la Rioja, la Comunidad Valenciana y Murcia hay signos de mayor integración ya que el porcentaje de aumento de los alumnos que se han integrado supera al de aumento del total de ACNEES.

En las CCAA en las que ha disminuido el número de ACNEES durante el período 2001–2006, se ha calculado la diferencia entre la tasa de disminución del número de ACNEES (en valor absoluto) y la tasa de disminución del número de alumnos integrados en centros ordinarios (en valor absoluto). Únicamente en Galicia se aprecian signos de mayor integración, ya que en términos relativos han disminuido

más los ACNEES que los integrados en centros ordinarios. En las demás regiones de este grupo – Canarias, Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Asturias, Castilla-La Mancha y Cantabria– sucede lo contrario, lo que significa que se ha retrocedido en términos de integración.

GRÁFICO 14. Comunidades autónomas en las que ha disminuido el número de alumnos con necesidades educativas especiales durante el período 2001–2002 / 2005–2006



⁽¹⁾ En este caso las diferencias se obtienen a partir de las tasas de disminución en valor absoluto. La diferencia resulta positiva si la disminución del total de ACNEES es mayor que la de los alumnos integrados, y en dicho caso aumentaría la integración. Resulta negativa si en términos relativos disminuyen más los alumnos integrados que el total de ACNEES, y por tanto habrá menor integración.

5.3. Dotación de centros y profesores para la atención de las necesidades educativas especiales por comunidades autónomas

En la mayoría de las CCAA se ha producido un aumento del número de centros que imparten EE, sobre todo como consecuencia de la creación de unidades de EE en los centros ordinarios (tabla 1). Los mayores aumentos se han producido en Navarra, Andalucía, Canarias, Murcia y La Rioja, sin embargo, se han reducido en Galicia, Castilla La Mancha, Aragón y especialmente en Melilla.

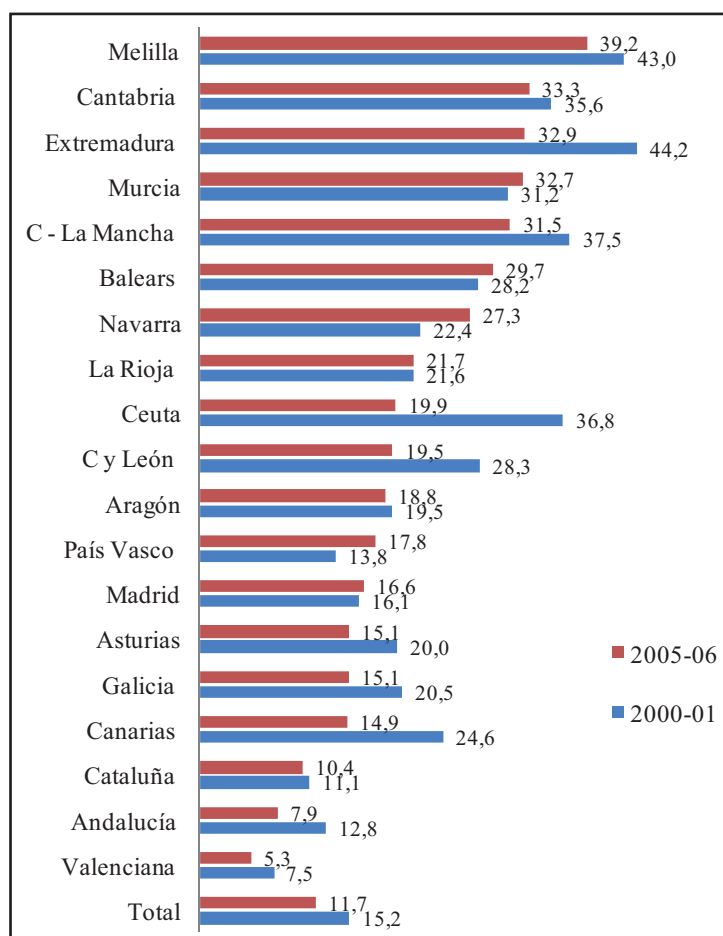
De igual forma, los profesores de EE en los centros específicos de EE y en las unidades específicas de los centros ordinarios han aumentado en casi todas las CCAA, en promedio cerca del 30 por ciento entre los cursos 1999-2000 y 2005-2006. Únicamente en Canarias, Castilla-León y en el País Vasco el número de ellos se ha reducido en el período analizado.

TABLA I. Profesores y Centros que imparten EE Específica por CCAA

CC. AA.	Profesores		Centros	
	1999-00	2005-06	1999-00	2005-06
Andalucía	2.905	3.674	180	413
Aragón	173	196	19	18
Asturias	155	171	15	16
Balears	119	155	16	18
Canarias	241	213	43	94
Cantabria	74	82	11	11
C. y León	345	335	46	47
C.-La Mancha	232	320	28	27
Cataluña	1.090	1.507	119	133
C. Valenciana	1.995	2.881	76	90
Extremadura	132	154	18	19
Galicia	322	336	38	37
Madrid	952	1.113	67	69
Murcia	195	277	14	29
Navarra	66	106	11	45
País Vasco	318	313	93	106
La Rioja	31	41	3	5
Ceuta	14	28	1	1
Melilla	6	12	3	1
Total	9.365	11.914	801	1.179

Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

GRÁFICO 15. Ratio alumnos con necesidades educativas especiales por profesor de educación especial



Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MEC, 2008.

La ampliación de la plantilla de profesores ha contribuido a que la ratio número de ACNEES/ número de profesores que imparten EE específica se haya reducido de 15,2 a 11,7 desde finales de los noventa hasta 2006, haciendo posible una atención más personalizada (gráfico 15). Las comunidades con la ratio más elevada, superior a 30, son, –además de la ciudad de Melilla–, Cantabria, Extremadura,

Murcia y Castilla La Mancha. Por el contrario, los mejores resultados, con ratios por debajo de 16,6, se observan en la Comunidad Valenciana, Andalucía, Cataluña, y también en Canarias, Galicia, Asturias y Madrid.

En la mayoría de las comunidades se ha reducido esta ratio en los últimos años, especialmente en Andalucía, Extremadura, Castilla y León y Canarias, aunque en las dos últimas se debe sólo a la disminución del número de alumnos. En 5 regiones no se advierte mejoría, especialmente en el País Vasco donde el número de profesores se ha reducido en el período estudiado y en Navarra por el gran aumento del número de alumnos.

6. El gasto público en Educación Especial

Además de las variables del sistema educativo ya analizadas, no cabe duda de que el gasto público en educación especial es un indicador de los recursos que destinan el conjunto de las Administraciones Públicas a la educación de los discapacitados. En la tabla 2 se puede observar la evolución del gasto público en educación especial y en educación no universitaria, en miles de euros corrientes. La evolución del gasto público en EE muestra una senda bastante errática, sobre todo en relación a la tendencia de crecimiento que muestran las cifras de la educación no universitaria. La escasa estabilidad que muestra el gasto en educación especial viene a provocar que el porcentaje que significa el gasto en educación especial sobre el gasto en educación no universitaria para el conjunto del período considerado oscile desde 1,9, para el año 2001, hasta el 3, en el año 2005²³. Se puede observar que en los años 1999, 2000 y 2001 se dan las cifras relativas más bajas de gasto en educación especial con relación al gasto en educación no universitaria. Pero, desde el año 2002 se observa una tendencia más clara de crecimiento del gasto en EE con relación al gasto en educación no universitaria, hasta alcanzar en el año 2005 el 3,02 por ciento del gasto en educación no universitaria. La mayoría del gasto en EE es realizado por las CCAA, mientras que el correspondiente al MEC es bastante reducido²⁴.

²³ Estas importantes oscilaciones no parecen ajenas al hecho de que hasta el curso 2002 parte del gasto en EE estaba incluido en educación primaria y secundaria.

²⁴ Según la Estadística del Gasto en Educación no Universitaria el MEC destinó a EE en los años 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005, respectivamente, las siguientes cuantías (miles de euros): 15.296,0; 7.987,0; 8.547,0; 7.565,0; 8.067,0; 9.330,0.

TABLA 2. Evolución del Gasto Público en educación no universitaria y en Educación Especial durante el período 1992–2005 (miles de €)

Año	Educación no universitaria	Educación Especial	Porcentaje E. Especial sobre E. no universitaria	Tasa de variación del gasto en educación	
				No universitaria	Educación Especial
1992	12.658.929	324.594	2,6	n. d.	n. d.
1993	13.212.530	337.855	2,6	4,4	4,1
1994	13.576.537	329.659	2,4	2,8	-2,4
1995	14.402.971	367.164	2,6	6,1	11,4
1996	15.148.196	388.609	2,6	5,2	5,8
1997	15.663.758	389.844	2,5	3,4	0,3
1998	16.420.286	431.603	2,6	4,8	10,7
1999	17.872.289	399.779	2,2	8,8	-7,4
2000	18.927.260	398.082	2,1	5,9	-0,4
2001	20.101.872	387.226	1,9	6,2	-2,7
2002	22.037.973	529.998	2,4	9,6	36,9
2003	23.472.120	667.235	2,8	6,5	25,9
2004	25.218.221	714.008	2,8	7,4	7,0
2005	27.154.562	820.141	3,0	7,7	14,9

⁽¹⁾ Hasta el año 2002, parte del gasto en EE estaba incluido en Primaria y Secundaria.

Fuente: MEC. Estadística del Gasto en Enseñanza no Universitaria.

El gasto público en EE con relación al PIB ha aumentado a partir del curso 2001, situándose en el 0,09 por ciento del PIB en el 2005, lo cual contrasta con la evolución tanto del gasto público total como del gasto público en educación no universitaria con relación al PIB, que presentan una tendencia descendente (tabla 3).

TABLA 3. Gasto Público en educación no universitaria y en Educación Especial en relación al P.I.B. Período 1995–2005 (miles de €)

Año	Total en relación al P.I.B.pm base 2000	Educación no universitaria	Educación Especial
1995	4,61	3,22	0,08
1996	4,63	3,20	0,08
1997	4,52	3,11	0,08
1998	4,45	3,04	0,08
1999	4,43	3,08	0,07
2000	4,35	3,00	0,06
2001	4,29	2,95	0,06
2002	4,31	3,02	0,07
2003	4,33	3,00	0,09
2004	4,39	3,00	0,08
2005	4,29	2,99	0,09

Fuente: MEC. Estadística del Gasto en Enseñanza no Universitaria.

La evolución del gasto público en educación especial por comunidades autónomas pone de manifiesto la ausencia de datos para algunas comunidades autónomas²⁵. Se ha podido comprobar, a partir de la distribución del gasto público en educación espacial por comunidades autónomas del año 2005 que Andalucía es con mucha diferencia la comunidad autónoma de mayor gasto (198 millones de euros), seguida a bastante distancia por la Comunidad de Madrid (128 millones de euros). Pero más que las cifras absolutas de gasto de cada comunidad autónoma resulta más relevante para ver el esfuerzo relativo de cada territorio la evolución del gasto por alumno que aparece en la tabla 4. En la mayoría de las CCAA para las que existen datos se ha observado que el gasto por estudiante ha aumentado durante el período 2001–2005, concretamente en Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Castilla– La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid y La Rioja. Sin embargo, en las CCAA de Canarias, Cataluña, Murcia

²⁵ De Cantabria, Castilla y León y el País Vasco, en la mayoría de los años comprendidos entre el 2000 y el 2005 no se disponen de datos.

y Navarra en algunos años se producen retrocesos importantes en las cifras de gasto por alumno²⁶.

TABLA 4. El gasto por alumno con necesidades educativas especiales (en miles de €)

Comunidad Autónoma	2001	2002	2003	2004	2005
Andalucía	3,03	3,11	4,24	5,45	6,55
Aragón	7,09	7,91	8,16	8,81	9,61
Asturias	4,13	4,84	6,26	8,76	9,90
Balears	2,45	2,07	5,99	6,28	7,09
Canarias	2,49	3,05	1,25	2,58	3,87
Cantabria	n.d.	n.d.	n.d.	0,64	9,28
Castilla y León	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	5,38
Castilla-La Mancha	4,09	5,25	7,36	7,27	8,96
Cataluña	4,07	5,48	2,96	3,09	4,82
Valenciana	1,39	1,91	2,40	2,63	2,59
Extremadura	4,45	4,89	4,96	4,95	6,59
Galicia	2,26	3,03	3,48	3,43	4,07
Madrid	1,42	6,75	7,03	7,60	7,01
Murcia	2,64	2,62	3,50	2,22	2,27
Navarra	3,45	4,31	3,64	4,19	4,60
País Vasco	n.d.	n.d.	8,66	10,14	11,74
La Rioja	8,20	8,63	8,41	8,67	9,15
TOTAL	2,58	3,59	4,24	4,71	6,02

Fuente: MEC. Estadística del Gasto en Enseñanza no Universitaria.

²⁶ El gasto por alumno de, por ejemplo, el año 2001 se ha obtenido dividiendo el total de gasto en EE de cada CA por sus estudiantes con necesidades educativas especiales (tanto en centros o unidades de EE como en centros ordinarios).

Al haber sido los ritmos de crecimiento del gasto público por alumno bastante dispares, sobre todo en las comunidades autónomas más rezagadas al inicio del período considerado, en el 2005 se aprecian todavía grandes diferencias regionales en los niveles de gasto por alumno. Así, como se puede observar en la tabla 4, presentan valores considerablemente inferiores a la media nacional tres comunidades autónomas del arco mediterráneo, Murcia, la Comunidad Valenciana y Cataluña junto a Canarias, Galicia y Navarra. Con valores próximos a la media nacional se sitúan Castilla y León, Extremadura y Andalucía, todas estas limítrofes con Portugal. Por último, los niveles más altos de gasto por alumno con necesidades educativas especiales aparecen en la zona centro (Castilla-La Mancha y la comunidad de Madrid) y norte (Aragón, La Rioja, el País Vasco, Cantabria y Asturias), junto a Baleares.

7. Las ayudas y becas para los alumnos de Educación Especial

Un aspecto clave que configura la política de ayudas a los discapacitados viene dado por la dimensión que alcanzan las becas para los alumnos de EE. En España existen ayudas públicas específicas destinadas a la EE que se convocan anualmente²⁷. Se trata de ayudas de carácter individual de tres tipos: (i) directas para los alumnos de los niveles no universitarios de la enseñanza que acreditan necesidades educativas especiales, (ii) subsidios de EE para familias numerosas con hijos con discapacidades o incapacitados para el trabajo, y (iii) ayudas para actividades complementarias a la educación reglada para ACNEES asociadas a sobre-dotación intelectual, estas últimas se concedieron por primera vez en el curso 1999-2000.

En cuanto a las ayudas de EE, la residencia escolar es la modalidad de ayuda con cuantía más elevada (1.566 euros para el curso 2006-07), y la que ha experimentado el mayor incremento en términos absolutos; le sigue en importancia la ayuda para material didáctico para reeducación pedagógica o del lenguaje (796 euros) y la de enseñanza (752 euros), que han crecido menos que la primera. Las demás modalidades de ayudas de material didáctico son las más reducidas, y las que menos han crecido a lo largo de los cursos contemplados.

²⁷ Se encuentran reguladas fundamentalmente y con carácter general, por el Real Decreto 629/1981, de 5 de febrero (BOE de 6 de abril), de la Presidencia del Gobierno, sobre régimen unificado de ayudas públicas a discapacitados. Por su parte, el Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio (BOE de 27 de agosto) estableció el vigente sistema de becas y ayudas al estudio del Estado.

En lo referente a los subsidios de EE, el transporte y el comedor escolar tienen una cuantía y evolución bastante similar (539 y 501 euros respectivamente en el curso 2006-07), situándose el transporte urbano en aproximadamente la mitad de las cantidades anteriores. Por último, los importes de las ayudas a los alumnos con sobredotación intelectual coinciden con los que corresponden a material didáctico reeducación pedagógica o del lenguaje.

Para obtener cualquiera de las ayudas públicas específicas destinadas a la EE previstas por la ley, ya sea de renovación o de nueva adjudicación, es necesario que los ingresos netos y el patrimonio de la familia del solicitante no superen determinados umbrales de renta y patrimonio. Para los cursos 1999-2000 y 2000-2001 dichos umbrales fueron los establecidos en la convocatoria general de becas y ayudas al estudio en los niveles medios correspondientes a ambos cursos escolares. Desde el curso 2001-2002 hasta el 2005-2006 los umbrales máximos de renta y patrimonio se corresponden con los establecidos en las convocatorias de becas para los alumnos que inician estudios universitarios. Sin embargo, en las convocatorias de ayudas correspondientes a los cursos 2006-2007 y 2007-2008, los umbrales renta y patrimonio se indican de forma explícita en la propia convocatoria. En definitiva, los requisitos económicos para solicitar las ayudas y subsidios por necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad son los mismos que los establecidos en las convocatorias ordinarias para estudiantes sin discapacidad. La forma de operar de los umbrales de patrimonio familiar provoca que las ayudas lleguen a escasas familias, porque al combinarlos se convierten en un mecanismo bastante restrictivo.

Para los cursos 1999-2000, 2000-2001 y 2001-2002, una vez hallados la renta y patrimonio familiares se deducirán de aquélla 500.000 pesetas por el solicitante y otras tantas por cada uno de sus hermanos que esté afectado de minusvalía, legalmente calificada de grado igual o superior al 33 por 100 y siempre que no obtenga ingresos de naturaleza laboral. Para los cursos 2002-2003, 2003-04 y 2004-05 dicha deducción se fija en 3.005 euros por el solicitante y otros tantos por cada uno de sus hermanos que esté afectado de minusvalía. Desde el curso 2006-07 se indica de forma explícita que para la concesión de subsidios a los estudiantes discapacitados no se atenderá a la renta ni al patrimonio familiar.

Las minusvalías también han sido tenidas en cuenta a la hora de priorizar las ayudas. Así, tanto en la convocatoria de becas y ayudas al estudio de carácter general para el curso académico 2000-2001, para alumnos de niveles postobligatorios no universitarios y para universitarios que cursan estudios en su Comunidad Autónoma, como en la convocatoria de becas para los alumnos que iniciaron sus estudios

universitarios en los cursos 2001–2002, 2002–2003, 2003–2004 y 2004–2005 tenían preferencia para ser beneficiarios de la modalidad especial de la beca de movilidad o de cualquiera de las becas que incluyen ayuda compensatoria, los solicitantes que perteneciesen a determinados colectivos específicos, entre los que se encontraban las familias en las que el solicitante o alguno de sus hermanos o hijos estuviese afectado de minusvalía, legalmente calificada. Así mismo, en sendas convocatorias se establece que una vez hallada la renta familiar, a efectos de beca podrán deducirse de ella determinadas cantidades por cada hermano o hijo del solicitante o el propio solicitante que esté afectado de minusvalía legalmente calificada²⁸. Asimismo, también se establece favorablemente para los discapacitados que se incrementará el umbral de renta familiar aplicable a efectos de beca en un determinado porcentaje, cuando el sustentador principal y/o su cónyuge o el solicitante sean inválidos aquejados de enfermedad permanente que imposibilite para el trabajo y que la única fuente de ingresos de la unidad familiar sea la pensión devengada por dicha invalidez.

7.1. Evolución de los becarios de Educación Especial

Aunque en algunas CCAA existen becas y ayudas para estudiantes de EE que complementan las del MEC, son estas últimas, las del MEC, las más importantes.

Con el propósito de relacionar la variación que han experimentando los becarios con los cambios experimentados por el número de alumnos, en la tabla 5 aparecen tanto los estudiantes como los becarios de EE. En esta tabla se observa que a lo largo del período considerado el número de becarios de educación especial ha crecido de forma considerable. Así, para el conjunto nacional en el curso 1999–2000 existían cerca de 21.000 becarios, y en el último período con datos disponibles, 2004–05, los becarios superan los 34.200. Mientras que durante el período comprendido entre el curso 1999–2000 y el 2004–05 el número de ACNEES se ha reducido ligeramente, el número de alumnos becarios con necesidades educativas especiales ha crecido cerca de 14.000. Excepto en Cantabria y Melilla en las demás CCAA ha aumentado la tasa de becarios, especialmente en Asturias, Baleares, Cataluña, Canarias, Navarra y la ciudad de Ceuta. Por tanto, no se corresponden con las comunidades de menor renta per cápita, que suelen tener los mayores porcentajes de becarios tanto en enseñanza no universitaria como universitaria.

²⁸ La cuantía de dicha deducción depende de que el grado de minusvalía sea igual o superior al 33%, o sea igual o superior al 66%.

TABLA 5

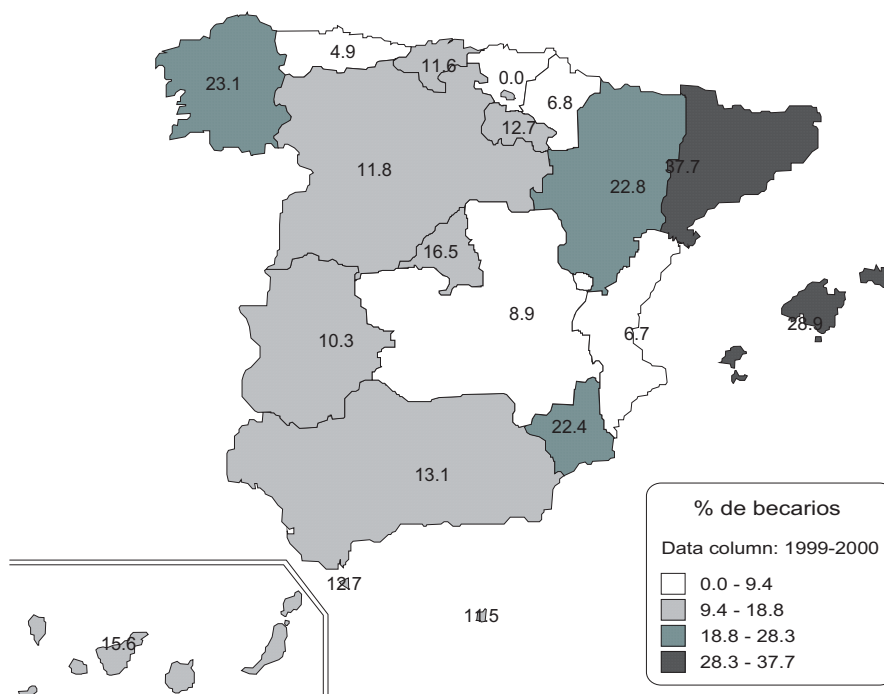
CCAA	ACNEES		Becarios		% de alumnos becarios con necesidades educativas especiales	
	1999-2000	2004-05	1999-2000	2004-05	1999-2000	2004-05
Andalucía	35.921	30.192	4.704	7.594	13,1	25,2
Aragón	3.370	3.453	770	1.012	22,8	29,3
Asturias	3.171	2.561	154	361	4,9	14,1
Baleares	3.000	4.591	867	1.846	28,9	40,2
Canarias	6.403	3.656	998	1.990	15,6	54,4
Cantabria	2.440	2.713	283	271	11,6	10,0
C. y León	9.046	10.152	1.071	1.617	11,8	15,9
C.-La Mancha	8.317	8.204	739	938	8,9	11,4
Cataluña	11.262	14.229	4.243	8.497	37,7	59,7
C. Valenciana	15.394	14.115	1.025	1.494	6,7	10,6
Extremadura	5.296	4.961	547	659	10,3	13,3
Galicia	5.908	5.330	1.365	1.947	23,1	36,5
Madrid	14.732	18.234	2.438	3.935	16,5	21,6
Murcia	5.761	7.310	1.293	1.694	22,4	23,2
Navarra	1.453	1.860	99	168	6,8	9,0
País Vasco	4.245	4.712	0	0	0,0	0,0
Rioja (La)	694	751	88	101	12,7	13,4
Ceuta	465	554	59	112	12,7	20,2
Melilla	234	390	27	19	11,5	4,9
TOTAL	137.112	137.968	20.770	34.255	15,1	24,8

Fuente: MEC. Estadística de becas.

El mapa resultante al representar las tasas de becarios de estudiantes con necesidades educativas especiales se aleja bastante del que resulta para los estudiantes becarios sin necesidades educativas especiales. Así, en el curso 1999-2000 sorprende que las tasas más elevadas de becarios con necesidades educativas especiales (Mapa 1) aparezcan en Cataluña y Baleares, donde, como es bien conocido, las tasas de

becarios para alumnos sin necesidades educativas especiales son especialmente bajas, tanto en los niveles no universitarios como en los universitarios. También llama la atención que en Castilla La Mancha, Extremadura y Andalucía las tasas de becarios con necesidades educativas especiales son muy reducidas, mientras que las referidas a los estudiantes sin necesidades educativas especiales son muy elevadas.

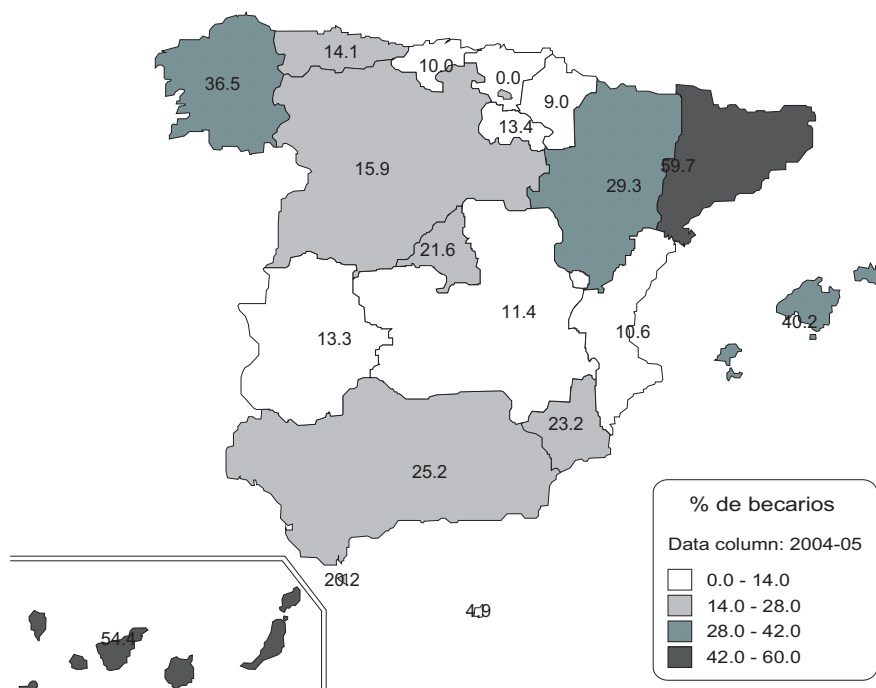
MAPA I



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Estadística de becas.

A pesar del incremento notable del número y de la tasa de becarios en el período considerado, la situación relativa de las CCAA descrita para el curso 1999-2000 coincide bastante con la del curso 2004-05 (Mapa 2). Así, Castilla-La Mancha y Extremadura siguen ocupando unas posiciones muy rezagadas, mientras que Cataluña sigue estando en la primera posición en lo que se refiere al porcentaje de becarios con necesidades educativas especiales.

MAPA 2



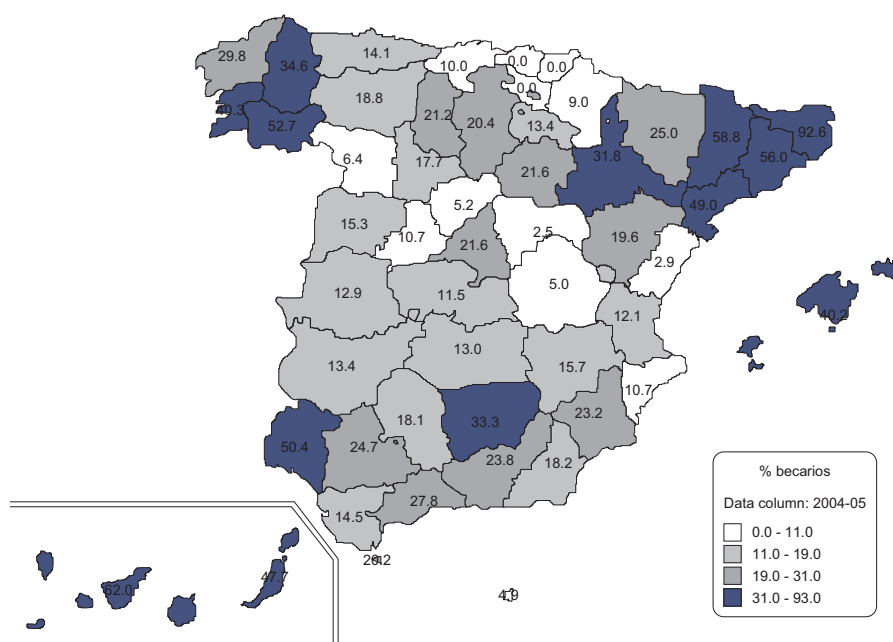
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Estadística de becas.

La visión regional oculta en muchos casos importantes diferencias dentro de cada comunidad autónoma. Para tratar de no obviar las mismas en el Mapa 3 aparece la importancia relativa de los becarios con necesidades educativas especiales con respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales de cada provincia en el curso 2004-05²⁹. Puede comprobarse que las provincias y CCAA uniprovinciales, en las que en el período considerado ha disminuido la tasa de becarios con necesidades educativas especiales se reducen a las siguientes: Cantabria, Ávila, Guadalajara, Toledo, Castellón y la ciudad de Melilla. En todas las demás provincias ha aumentado la tasa de becarios, y en muchas de ellas de forma notable. Así, el mapa resultante en el curso 2004-05 sitúa a muy pocas provincias con una tasa

²⁹ No aparecen las provincias del País Vasco porque no constan en la Estadística de becas y ayudas del MEC.

de becarios por debajo del 11 por ciento, como es el caso de las ubicadas en la zona centro: Guadalajara (2,5%), Cuenca (5%), Segovia (5,2%), Zamora (6,4%), Ávila (10,7%), en el norte las comunidades de Navarra (9%) y Cantabria (10%), y en el oeste las provincias de Castellón (2,9%) y Alicante (10,7%).

MAPA 3



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Estadística de becas.

Las posiciones más destacadas en cuanto a porcentaje de becarios se observan en la zona noreste, en todas las provincias de Cataluña, junto a Baleares y Zaragoza, en el noroeste en las provincias gallegas de Lugo, Ourense y Pontevedra, y en el sur en Jaén y Huelva.

Por tanto, tras el análisis realizado, cabe concluir que a pesar de que los requisitos económicos para poder conseguir becas y ayudas al estudio han sido tradicionalmente bastante restrictivos en España, la normativa general de becas y ayudas al estudio es bastante favorable para las familias con estudiantes con necesidades

educativas especiales, sobre todo por la incidencia de las deducciones de la renta familiar y los aumentos en el umbral de renta por minusvalía.

En los últimos años se ha producido un crecimiento notable en los niveles de becarios, que no puede ser atribuida únicamente a los cambios normativos. El mapa resultante al representar las tasas de becarios de estudiantes con necesidades educativas especiales se aleja bastante de lo que aparece con los estudiantes becarios sin necesidades educativas especiales. A pesar del incremento notable del número y de la tasa de becarios en el período considerado, Castilla-La Mancha y Extremadura siguen ocupando unas posiciones muy rezagadas, mientras que Cataluña sigue estando en la primera posición en lo que se refiere al porcentaje de becarios con necesidades educativas especiales.

8. Conclusiones

La educación de las personas con discapacidad, como la de cualquier individuo, se puede relacionar directamente con la mejora de la calidad de vida y, al igual que el empleo, supone un puente hacia el reconocimiento pleno de derechos ciudadanos. Entendiendo que los niveles educativos están diseñados para garantizar un mejor horizonte formativo y facilitar el acceso a la vida activa, se puede considerar que la educación especial es un instrumento esencial para paliar la pérdida de oportunidades de las personas con discapacidad.

En España los ACNEES representan aproximadamente el 2 por ciento del total de alumnos de las Enseñanzas de Régimen General, no obstante, las diferencias entre comunidades autónomas son notables. Así en Cantabria, Ceuta, Murcia y las Islas Baleares dicho porcentaje es más elevado (sobrepasa el 3,5%) y también es alto en Navarra, Extremadura, Melilla y Castilla-La Mancha, mientras que en Canarias, Galicia, Cataluña y el País Vasco es más reducido (no llega al 2%). También hay diferencias por género, ya que el peso de las mujeres respecto al total de ACNEES es menor que el de los varones, y, en general, en todos los grupos de edad la tasa de escolaridad es menor entre las mujeres que entre los varones.

El número de ACNEES ha descendido ligeramente en el período estudiado, aunque los alumnos de EE matriculados en centros/unidades específicas de EE han aumentado cerca del 5 por ciento. Este colectivo específico de alumnos de EE representa en torno al 0,4 por ciento del total de alumnos de las Enseñanzas de Régimen General y aproximadamente el 20 por ciento del total de ACNEES.

La mayoría de los ACNEES se encuentran matriculados en centros públicos (más del 72%), aunque en los últimos años se ha producido un ligero aumento de los mismos en los centros privados. Las regiones con mayor cuota de ACNEES en centros privados son Navarra, el País Vasco, Baleares, Cataluña, Cantabria, Castilla y León (todas éstas con una cuota superior al 30 por ciento), y también muestran porcentajes por encima de la media Asturias, Madrid y Aragón. La mayor privatización en las regiones del centro-norte y del este peninsular no sólo se observa para los alumnos con necesidades Educativas Especiales, sino que también se da en los otros niveles de las Enseñanzas de Régimen General, y también en las Enseñanzas Universitarias.

En el ámbito educativo las decisiones respecto al modelo a seguir para atender a los ACNEES no han sido objeto de un debate similar al existente respecto al modelo para la financiación y la provisión de otros servicios a dependientes, como el de la atención a los mayores. En el ámbito educativo se ha apostado decididamente por la integración, y sobre todo por el desarrollo de unidades específicas en los centros ordinarios, lo que ha originado una mayor dotación de recursos para este fin, y un estancamiento del número de centros específicos de EE respecto del total de centros que imparten EE en los últimos años. Como resultado de esta política, en el conjunto del Estado en torno al 80 por ciento de los ACNEES se encuentran integrados en centros ordinarios, aunque desde finales de los noventa se advierte cierta tendencia a la baja, que desvela que el grado de integración no ha estado aumentando, al menos a nivel del conjunto nacional. Existen diferencias de integración por regiones, así, algunas comunidades autónomas se alejan bastante de la media nacional en cuanto a porcentaje de ACNEES integrados en centros ordinarios, como Cataluña y las Islas Canarias, donde el porcentaje de alumnos integrados es relativamente bajo (55,2 y 63,8 por ciento respectivamente), y también están por debajo de la media Aragón, Madrid y Galicia. En las demás regiones el grado de integración en los centros ordinarios es mayor, sobre todo en las Islas Baleares, Melilla y Cantabria (con más del 89 por ciento).

En el período 2001–2006 se ha retrocedido en términos de integración de los ACNEES en los centros ordinarios en Navarra, Aragón, Ceuta, Canarias, Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Asturias, Castilla-La Mancha y Cantabria. Sin embargo, en Cataluña, Melilla, Madrid, País Vasco, las Islas Baleares, La Rioja, la Comunidad Valenciana, Murcia y Galicia los resultados muestran que se ha avanzado en la integración de estos alumnos en los centros ordinarios.

La dotación de profesores para atender a los ACNEES ha aumentado a lo largo del período 1999–2006. El número de profesores que imparten Educación Espe-

cial específica (en centros específicos y en unidades específicas) ha crecido casi un 30 por ciento, lo que denota mayores posibilidades de prestar una atención más personalizada y, teóricamente, de mayor calidad. Esto ha contribuido a que la ratio número de ACNEES/ número de profesores que imparten EE específica se haya reducido en el período estudiado. Esta ratio es muy alta en Melilla, Cantabria, Extremadura, Murcia y Castilla-La Mancha (superior a 30), sin embargo en la Comunidad Valenciana, Andalucía, Cataluña, Canarias, Galicia, Asturias y Madrid, dicha ratio es inferior a 16,6. En general, en los últimos años la ratio ha bajado, especialmente en Canarias, Andalucía, Castilla y León, Extremadura, y en Ceuta, aunque en 5 regiones no se advierte mejoría, sobre todo en el País Vasco y Navarra. Destaca que la mayoría de los profesores que imparten educación especial en cualquier región sean mujeres (entre el 76 y el 81 por ciento), y también resalta que la presencia de las mujeres en los centros privados es menor que en los centros públicos.

La mayoría del gasto en EE es realizado por las CCAA, mientras que el correspondiente al MEC es bastante reducido. El gasto público en EE con relación al PIB ha aumentado a partir del curso 2001, situándose en el 0,09 por ciento del PIB en el 2005, lo cual contrasta con la evolución tanto del gasto público total como del gasto público en educación no universitaria con relación al PIB, que presentan una tendencia descendente. En cuanto a los niveles de gasto por estudiante con necesidades educativas especiales ha quedado patente que los más elevados aparecen en la zona centro (Castilla-La Mancha y la comunidad de Madrid) y norte (Aragón, La Rioja, el País Vasco, Cantabria y Asturias), junto a Baleares. Las zonas con menores niveles de gasto por estudiante, inferior a la media nacional, se dan en tres regiones del arco mediterráneo (Murcia, Comunidad Valencia y Cataluña) junto a las Canarias, Galicia y Navarra. Las demás regiones, es decir, Andalucía, Extremadura y Castilla-León se sitúan en valores intermedios.

La normativa general de becas y ayudas al estudio es bastante favorable para las familias con estudiantes con necesidades educativas especiales, sobre todo por la incidencia de las deducciones de la renta familiar. En los últimos años se ha producido un crecimiento notable del número y de la tasa de becarios entre el colectivo de ACNEES, aunque determinadas comunidades como Castilla-La Mancha y Extremadura siguen ocupando unas posiciones muy rezagadas, frente a otras, como Cataluña, que se mantienen en las primeras posiciones. La evolución y distribución de las ayudas y becas ha dado lugar a un mapa de tasas de becarios de ACNEES que se aleja bastante del mapa general de becarios.

En síntesis, del análisis realizado se puede destacar como lo más positivo del período estudiado el importante incremento del profesorado y de las becas destinadas a la

educación especial. Sin embargo, la eficacia del sistema educativo español en la inclusión de las personas con discapacidad en los centros ordinarios es desigual a nivel territorial, y globalmente presenta signos de estancamiento. Asimismo, los datos analizados permiten afirmar que permanecen elementos de desigualdad entre varones y mujeres en la educación especial en España. La situación educativa de la mujer es algo peor que la de los hombres, destacando que la educación especial es desempeñada sobre todo por mujeres.

Tras este estudio descriptivo parece imprescindible realizar análisis más profundos a nivel regional y provincial sobre la participación de las personas con discapacidad en los niveles educativos no obligatorios, las tasas de éxito académico y sus niveles de incorporación al empleo.

9. Referencias bibliográficas

CERMI (DIR. CAYO PÉREZ – BUENO, L.) (2004): *Atención educativa a las personas con discapacidad*, Colección: Documentos CERMI, nº 8, Madrid, Ed. CERMI, <http://antiguo.cermi.es/documentos/descargar/libroCERMI8.pdf>

CERMI (2005): *Ayudas técnicas y discapacidad*, Madrid, http://www.cermi.es/NR/rdonlyres/9BE1CD3A-03CC-4BF6-9DC9-3591AEFC2D70/966/CAP2_1.PDF

CERMI (2006): *La Discapacidad en el Medio Rural*, Madrid, <http://www.cermi.es/NR/rdonlyres/56FF9FE4-0D89-4663-AC11-BADE6DA40FC/5076/maquetabase26final.pdf>

COMITÉ DE MINISTROS DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA (2006): Recomendación Rec(2006)5 sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006–2015. Diario Oficial de la Unión Europea (03/11/2006, Disposición nº 5), <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/10047/3-3-5/plan-de-accion-del-consejo-de-europa-2006-2015.aspx>

CONSEJO DE EUROPA (2003): Decisión N° 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de diciembre de 2003 por la que se adopta un programa plurianual (2004–2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa e Learning) [DO L 345 de 31.12.2003].

DÍEZ NICOLÁS, J. (2004): "Opinión pública: dependencia y discapacidad" en SÁNCHEZ FIERRO, J.: *Libro Verde sobre la Dependencia en España*, Madrid, Fundación AstraZeneca, pp. 61–102.

HEGARTY, S. (1994a): *Educación de niños y Jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*, París, UNESCO.

HEGARTY, S., HOGDSON, A. y CLUNIES-ROSS, L (1994b): *Aprender juntos. La integración escolar*, Madrid, Ediciones Morata, 4ª Ed.

HERRERA, V. (2007): "Discapacidad y necesidades educativas especiales: nuevos paradigmas en la atención a la diversidad", *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, nº 5, pp. 83–93.

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, BOE nº 299 de 15 de diciembre de 2006.

LIDÓN HERAS, L. (2008): *Derechos Humanos y Discapacidad en España. Informe de situación*, Fundación ONCE 2007, Colección Telefónica Accesible, nº 6, Madrid, Ed. Cinca.

MALO, M. A. Y DÁVILA C. (2006): "Género, discapacidad y posición familiar: La participación laboral de las mujeres con discapacidad", *Cuadernos Aragoneses de Economía*, Vol. 16, nº 1.

MARCHESI, Á. (2006): "Educación e incorporación a la vida activa y laboral de los A.C.N.E.E.S asociadas a discapacidad intelectual" en *Libro verde sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual*, Badajoz, ed. J.M. Ibáñez, AFEM.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *Guía de recursos para alumnado con discapacidad*, MEC, Secretaría General de Educación, y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), <http://enmarchaconlastic.educarex.es/2007/03/22/guia-de-recursos-para-alumnado-con-discapacidad/>

—(2008a): *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias del MEC. Resultados Detallados cursos 1999–2000 / 2005–2006 y Series*.

—(2008b): *Indicadores de la Educación y Publicaciones de síntesis. Varios años*.

—(2008c): *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Varios años.*

—(2008d): *Estadística del Gasto Público en Educación. Resultados detallados 1999–2005 y Series.*

—(2008e): *Estadística de Becas y Ayudas al estudio. Varios años, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Publicaciones electrónicas.*

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2005). *Libro Blanco de la Dependencia, Madrid, MTAS.*

MOLINA, C. y GONZÁLEZ-BADIA, J. (2006): *Universidad y discapacidad. Guía de recursos, Colección Telefónica Accesible, nº 2, Madrid, Ed. Cinca.*

PERALTA MORALES, A. (2007): *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad.* Ed. Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI.

REMARTÍNEZ, A. (2004): "Tecnología y dependencia" en SÁNCHEZ FIERRO, J.: *Libro Verde sobre la Dependencia en España, Madrid, Fundación AstraZeneca, pp. 137–166.*

SÁNCHEZ FIERRO, J. (2004): *Libro Verde sobre la Dependencia en España, Madrid, Fundación AstraZeneca.*

TENORIO, S. (2005): "La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, nº 1, pp. 822–831.*

UNESCO (1992): *Las necesidades especiales en el aula: conjunto de materiales para la formación de profesores, París, UNESCO.*