



La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca

Marta Sandoval Mena

Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España

mail: marta.sandoval@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

Leire Darretxe Urrutxi

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

mail: leire.darretxe@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>

María Álvarez-Rementería Álvarez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

mail: maria.alvarezrementeria@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8033-6150>

RESUMEN

La Declaración de Salamanca (1994) puso de manifiesto que el aprendizaje y desarrollo integral de todo el alumnado se da en las aulas ordinarias sin excepción y, por tanto, incluyendo quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se reconoce aún tensiones sin resolver en este ámbito, por ejemplo relacionadas con las modalidades de Educación Especial. El objetivo principal de este artículo es caracterizar al alumnado escolarizado en régimen especial y analizar su evolución desde la Declaración de Salamanca (1994) hasta el año 2020. Para ello se ha empleado una metodología descriptiva longitudinal a través de las estadísticas del Ministerio de Educación de España mediante técnicas gráficas y analíticas. Los resultados muestran un aumento en el diagnóstico de NEE principalmente asumido por la escuela ordinaria y pública, destacando notables diferencias entre Comunidades Autónomas. Las cifras de escolarización en centros de Educación Especial, sin embargo, se mantienen estables. Las conclusiones apuntan al riesgo que supone convertir la Educación Inclusiva en un asunto retórico, precisando de una perspectiva interseccional que permita avanzar en políticas educativas que garanticen el acceso, la participación y el éxito educativo de todo el alumnado.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Necesidades Educativas Especiales; Educación Especial; Modelos de Escolarización; Respuesta a la Diversidad.

The evolution of the schooling of students in Special Education in Spain: 25 years after the Salamanca Declaration

ABSTRACT

The Salamanca Statement (1994) declared that the holistic learning and development of all learners takes place in mainstream classrooms without exception, including those with Special Educational Needs (SEN). Unresolved tensions are still recognized in this area, for example related to the modalities of Special Education. The main objective of this article is to characterise pupils attending special schools, and to analyse their evolution from the Salamanca Declaration (1994) to 2020. For this purpose, a longitudinal descriptive methodology has been applied to the statistics of the Spanish Ministry of Education by means of graphic and analytical techniques. The results show an increase in the diagnosis of SEN, mainly assumed by ordinary and public schools, highlighting notable differences across Autonomous Communities. The number of children enrolled in special schools, however, remains stable. Conclusions point to the risk of turning Inclusive Education into a rhetorical issue, requiring an intersectional perspective that allows progress to be made in educational policies that guarantee access, participation, and educational success for all students.

Key Words: Inclusive Education; Special Educational Needs; Special Education; Schooling Models; Response to Diversity.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.385-394>



1. Introducción

La educación inclusiva es, en estos momentos, una de las principales prioridades en las políticas educativas internacionales, tal y como queda reflejado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 con el que se persigue “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). Siendo el mensaje central de “todos los y las estudiantes cuentan, y lo hacen por igual” (p.12) como se sostiene en la guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de la UNESCO (2017).

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción de Salamanca (UNESCO y MEC, 1994) ha sido una fuente de inspiración en todo el mundo en relación a la respuesta que los sistemas educativos ofrecen ante la diversidad del alumnado (Ainscow *et al.*, 2019; Artiles y Kozleski, 2016; Runswick-Cole, 2011). Así, dicha declaración supuso un cambio significativo con respecto a la política en relación al alumnado con discapacidad, constituyendo el documento con más repercusión mundial que sustenta la educación inclusiva.

Esta declaración hace explícita la idea de que el mejor modo de aprendizaje y de desarrollo social del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se da en las aulas ordinarias y que entonces, resulta más conveniente que se trasladen los servicios de apoyo al estudiante en lugar de llevarle a los servicios de apoyo (Smelter *et al.*, 1994). Aunque la declaración ha conseguido sensibilizar sobre el concepto de inclusión a nivel internacional, la verdadera inclusión continúa siendo la excepción y no la norma (Graham *et al.*, 2020) y aún tiene muchas tensiones que resolver. Por ejemplo, la tensión relativa a la cuestión de quiénes son los grupos de estudiantes “incluidos”, y quiénes son derivados a Educación Especial a través de los dictámenes de escolarización realizados por los equipos de orientación (estén de acuerdo o no las familias). Algunos estudios sostienen que la identificación de las dificultades educativas y el etiquetado conducen a la exclusión (Vislie 2003; Thomas y Loxley, 2001) señalando los efectos negativos que derivan de ello como la estigmatización (Calderón y Verde, 2018; Demetriou, 2020; Echeita, 2021; Kauffman, 2021). Mientras tanto, otros consideran que es necesario centrar los análisis en estudiantes con categorías específicas de NEE (Kiuppis 2014; Miles y Singal, 2010), para garantizar que estos grupos no se vuelvan invisibles dentro de los proyectos que hacen hincapié en todos y todas las estudiantes.

En este sentido, las administraciones educativas se enfrentan al dilema de usar mecanismos de identificación y clasificación de alumnado para asignar y distribuir recursos. La identificación de alumnado con NEE es un proceso formalizado por ley en muchos sistemas escolares, y existe una gran variabilidad en cuanto a la definición de NEE y a las estrategias de inclusión de este alumnado al sistema escolar (Rosas *et al.*, 2019).

En consecuencia, y no es de extrañar, el número de alumnado categorizado con NEE difiere mucho entre los países y dentro de ellos, ya que implica distintas formas de concebir las necesidades educativas. Tal y como señalan Desforges y Lindsay (2010), se percibe una “variación sustancial tanto en la política como en la práctica” (p. 3).

En el marco europeo, por ejemplo, la política educativa en Grecia continúa reproduciendo sistemas de exclusión, siendo la orientación al déficit el discurso sobre NEE predominante (Nteropoulou-Nterou y Slee, 2019); el proceso de inclusión de niños y niñas inmigrantes en escuelas públicas italianas y estadounidenses muestra cómo la declaración ha reforzado la práctica de asig-

nar una etiqueta a niños y niñas que se diferencian de la norma establecida, sin transformar los sistemas educativos (Migliarini *et al.*, 2019); Irlanda continúa funcionando con un sistema paralelo de escuelas y aulas especiales con un énfasis en la provisión de clases especiales para alumnado con discapacidades (Shevlin y Banks, 2021); al igual que en Noruega en el que Lansing (2017) señala que este país ha experimentado un aumento de matrícula en centros de Educación Especial a consecuencia de las políticas orientadas por las evaluaciones internacionales como PISA y la presión sobre el rendimiento en las escuelas.

En este sentido, la Agencia Europea de las Necesidades Educativas y de la Inclusión Educativa basándose en datos estadísticos europeos (EASNIE, 2020), pone de manifiesto la gran variabilidad existente entre los países acerca de los estudiantes matriculados en centros específicos, que oscilan entre el 0,88% y el 100,00% (la media total de los 29 países es de 30,24%). Los países donde se encuentra mayor número de estudiantes escolarizados en centros de Educación Especial son: Holanda (100%), Suecia (88,79%), Bélgica (80,85%) y Alemania (56,51%) mientras que Italia (0,88%), Islandia (2,4%), Lituania (8,15%) y Finlandia (8,98%) tienen los porcentajes más bajos.

En nuestro país, la concreción de las NEE ha ido variando en función de las diferentes legislaciones orgánicas educativas. Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se entiende por alumnado que presenta NEE, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

Esta ley ha alimentado una de las tensiones más actuales reflejada en la disposición adicional cuarta de la LOMLOE (2020), titulada *Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales*. Ya que la administración educativa se compromete a desarrollar un plan para reducir los centros de Educación Especial, apostando por la mejora de los recursos y las condiciones de los centros ordinarios:

Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. (p. 73)

En España, algunos estudios se han interesado por conocer también la evolución, especialmente de los estudiantes con NEE que estaban escolarizados en emplazamientos ordinarios. Destacan las publicaciones previas de Alcaraz y Arnaiz (2020) que analizaron la evolución durante los años 2006-2017, el trabajo de Núñez (2019) durante los años 1985-2015 y, por último, el trabajo de Moriña (2002) cuya investigación se centró en analizar cinco

años (1995-2000). En este sentido, cabe resaltar, entre los antecedentes señalados, que el trabajo de Núñez (2019) constituye un cimiento importante en el presente trabajo. No obstante, mientras el objetivo de dicho estudio era el de analizar la escolarización del alumnado con discapacidad tomando como punto de partida los inicios del movimiento integrador (1985-2015), el foco del presente trabajo es la escolarización en centros o unidades de Educación Especial del alumnado con NEE desde la Declaración de Salamanca (1994-2020). Además de considerar también al alumnado extranjero, este escrito aporta datos que pueden servir de contribución al mandato dispuesto en la Disposición Adicional 4 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, denominada Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

Por lo tanto, nuestro estudio se centra en conocer al alumnado con NEE escolarizado en centros y unidades de Educación Especial, así como la evolución de dicha escolarización desde la Declaración de Salamanca (UNESCO y MEC, 1994) hasta el curso 2019-2020.

La cuestión de dónde debería estar escolarizado el alumnado con NEE escolarizados ha sido un tema de disputa constante en la investigación (Artiles *et al.*, 2006; Slee, 2008, Echeita, 2021). Varios trabajos como los señalados han argumentado que el debate en torno a la educación inclusiva no debe reducirse a la cuestión de la colocación o el emplazamiento del alumnado en unos espacios y otros, ni tampoco pueden ser los centros de Educación Especial el núcleo del debate. Ya que estos centros solo existen para paliar el déficit de los centros ordinarios a la hora de atender a todo el alumnado (Echeita, 2021) y que resulta igual de necesario hacer una revisión de las escuelas ordinarias y no sólo de los centros específicos. En todo caso, esa escolarización segregada la recibe, sobre todo, el alumnado que identificamos como con necesidades educativas asociadas a discapacidad intelectual, trastornos del espectro del autismo y otros déficits cognitivos, sensoriales y físicos combinados. Suelen ser, por ello, alumnos y alumnas con múltiples necesidades de apoyo, extensas y generalizadas. También en Aulas de Educación Especial (AEE) ubicadas en centros educativos ordinarios, pero que funcionan a todos los efectos desde el currículo y la normativa aplicable a los CEE (Resolución de 25 de abril de 1996, de la secretaría de estado de educación, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la enseñanza básica obligatoria en los CEE).

Para valorar si los países están avanzando en materia de inclusión se necesitan datos desglosados. Sin embargo, hay muchas dificultades para recopilar estos datos a nivel metodológico. En primer lugar, la preocupación por la privacidad, la estigmatización, la ausencia de referentes culturales y la confusa categoría de “Necesidad Educativa Especial”, hace que no resulte sencillo identificar condiciones sociales y culturales de estudiantes con discapacidad escolarizados en centros de Educación Especial. En segundo lugar, la inacción política que a pesar de tener a los estudiantes claramente identificados con NEE (nos remitimos a la base de datos del MEC y de las CCAA desglosados por años que ha servido para realizar este estudio) no parece que haya interés para conocer su rendimiento, su promoción y/o su bienestar emocional entre otras variables.

De ahí que este estudio pueda aportar, humildemente, a este gran vacío, aunque sea para avivar el debate existente actual, poniendo el foco en reforzar los recursos de los centros ordinarios y buscando modelos para la transformación de los centros específicos.

2. Diseño y metodología

La pregunta central que dirige nuestro estudio es la siguiente: ¿Cuál ha sido la evolución del alumnado escolarizado en Educación Especial en nuestro país desde la Declaración de Salamanca (1994)? Para dar respuesta a tan amplia respuesta, en primer lugar, realizaremos una caracterización del alumnado de Educación Especial en la actualidad y luego una evolución a través de una serie de variables como la titularidad de los centros, la modalidad centros/unidades, entre otros. ¿Dónde está y ha estado escolarizado el alumnado con NEE en nuestro país? ¿Cuál ha sido la evolución en torno a la titularidad de los centros donde se escolarizan los estudiantes con NEE?

Las preguntas de investigación se utilizaron como un primer marco para el análisis temático (Braun y Clarke 2006) de las políticas españolas publicadas entre 1994 y 2020 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2022). El trabajo se ha centrado en el estudio documental de la estadística no universitaria de enseñanzas de régimen general, que comprende el alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (inclusive la modalidad a distancia), Ciclos de Formación Profesional de Grados Medio y Superior (modalidad a distancia, inclusive). Para ello, en primer lugar, se obtuvieron todos los datos de las estadísticas oficiales existentes por cada uno de los cursos escolares que contempla nuestro estudio. En segundo lugar, nos detuvimos de forma analítica en las siguientes variables: el número de alumnado de Educación Especial; el número de centros y unidades de Educación Especial, edad y género del alumnado y nacionalidad otorgada administrativamente (hay que hacer notar que en las bases de datos del ministerio las segundas y terceras generaciones no se consideran extranjeros, se consideran como de nacionalidad española). Por último, se analizaron las variables en cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas que configuran el territorio español.

3. Resultados

Con el fin de responder al objetivo principal de este estudio y, de esta forma, conocer la evolución en la escolarización del alumnado en Educación Especial en el contexto español, los resultados se presentan en los siguientes apartados. En el primero se realiza una aproximación a la caracterización del alumnado de Educación Especial en la actualidad, teniendo en cuenta la discapacidad o trastorno que presenta, el modelo de escolarización, las diferencias entre Comunidades Autónomas, así como la incidencia de las variables sexo, edad y origen del alumnado. Por su parte, el segundo apartado muestra la evolución de la escolarización desde la Declaración de Salamanca (1994) hasta el año 2020, pudiendo así observar cómo ha evolucionado la respuesta del Sistema Educativo a las Necesidades Educativas Especiales del alumnado desde una perspectiva inclusiva.

3.1. Caracterización del alumnado escolarizado en Educación Especial

En el sistema educativo español hay 223.805 alumnas y alumnos que presentan NEE, de acuerdo con el registro del curso 2019/2020. Estas necesidades aparecen más frecuentemente asociadas a la discapacidad intelectual (28,15%), trastornos generalizados del desarrollo (24,89%) y trastornos graves de conducta o personalidad (24,70%). Por el contrario, el alumnado presenta en menor medida necesidades derivadas de la discapacidad motora (6,47%), plurideficiencia (6,32%), discapacidad auditiva (4,24%) y discapacidad visual (1,68%). El 3,55% restante aparece registrado como “No distribuido por discapacidad”.

El alumnado con NEE puede estar escolarizado en educación ordinaria o bien en centros o unidades especiales en aquellos casos en los que la educación ordinaria no tiene capacidad de ofrecer una respuesta. Como muestra la Tabla 1, existen diferencias en función del tipo de necesidad y la escolarización del alumnado con NEE. Podemos ver que el alumnado con discapacidad visual, auditiva y motora está escolarizado en centros ordinarios. Sin embargo, gran parte del alumnado que tiene discapacidad intelectual y trastornos generalizados del desarrollo continúa escolarizado en centros o unidades de Educación Especial. En el caso del alumnado con plurideficiencia, casi la mitad está escolarizado en Educación Especial. Hay que hacer notar que el alumnado con trastornos graves de conducta o personalidad se encuentra en su mayoría escolarizado en el modelo ordinario.

Tabla 1.

Distribución de NEE escolarizadas en Educación Especial y ordinaria (2019/2020). Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación

Necesidades Educativas Especiales	TOTAL	% en especial	% en ordinaria
Totales alumnado con NEE	223805	17,01	82,99
Plurideficiencia	14146	59,74	40,26
Intelectual	62991	24,81	75,19
No distribuido por discapacidad	7947	17,92	82,08
Trastornos generalizados del desarrollo	55701	16,67	83,33
Motora	14485	11,69	88,31
Visual	3767	5,10	94,90
Auditiva	9497	5,06	94,94
Trastornos graves de conducta/personalidad	55271	1,66	98,34

Además, existe variabilidad en el porcentaje de permanencia en Educación Especial de las NEE en las distintas Comunidades Autónomas. Como podemos ver en la Figura 1, el promedio estatal indica que la media de alumnado con NEE escolarizado en Educación Especial es del 20,72%, frente al 79,28% que está en la modalidad ordinaria. En este sentido, a partir de las cifras totales de alumnado con NEE en cada Comunidad Autónoma, aquellas que cuentan con un mayor porcentaje del mismo escolarizado en Educación Especial son: la Comunidad Valenciana (46,65%), Aragón (36,67%), Extremadura (33,25%), Canarias (25,94%), Cataluña (25,25%) y la Comunidad de Madrid (23,74%), estando todas ellas por encima del promedio estatal. Por el contrario, las comunidades con menor proporción de alumnado escolarizado en Educación Especial son Galicia (6,94%), Comunidad Foral de Navarra (11,63%), Ceuta (13,49%), Principado de Asturias (14,91%), Región de Murcia (15,54%), Melilla (16,11%), Castilla y León (16,21%), País Vasco (19,29%), Cantabria (16,38%), La Rioja (17,28%), Islas Baleares (18,54%), Andalucía (19,09%) y Castilla la Mancha (19,61%), en este orden.

Hemos querido profundizar en el análisis en relación con tres variables: sexo, edad y origen del alumnado. En primer lugar, en cuanto al sexo del alumnado que tiene NEE y según el modelo de escolarización, encontramos que el 18,47% de las alumnas y el 17,64% de los alumnos con NEE están escolarizados en Educación Especial.

Teniendo en cuenta que en el curso 2019/2020 un total de 38.068 estudiantes fueron matriculados en Educación Especial, se identifican 13.402 mujeres (35,66%) y 24.666 hombres (64,34%). Considerando el número de diagnósticos derivados de los distintos tipos de discapacidad o trastornos, se puede observar en qué proporción se escolariza en Educación Especial cada una de las necesidades, como se muestra en la Figura 2. En el caso del alumnado con trastornos generalizados del desarrollo son, en mayor medida, varones (30,05%) frente a mujeres (13,97%). De igual forma, el alumnado con discapacidad intelectual escolarizado en Educación Especial comprende un 47,01% de varones frente a 37,81% de mujeres.

En segundo lugar, en cuanto a la edad, como observamos en la Figura 3, la escolarización en Educación Especial aumenta a medida que avanza la etapa educativa, desde Educación Infantil (en color rosa), pasando por Educación Primaria (en color naranja) hasta terminar la Educación Secundaria Obligatoria (en color azul). A partir de los 16 años, cuando comienzan la etapa post-obligatoria (en color verde), se observa un descenso en matriculaciones de Educación Especial. Este salto entre la etapa obligatoria y la postobligatoria invita a una mayor indagación para conocer la situación de este alumnado, teniendo en cuenta algunas opciones a las que pueden acceder como son los empleos protegidos (talleres ocupacionales), centros de día, etc.

En tercer lugar, en cuanto a la procedencia del alumnado con NEE escolarizado en Educación Especial, un total de 4.482 estudiantes es de origen extranjero (2018/2019), representando un 11,95% del alumnado de Educación Especial. Aquí cabe señalar que se observa cierto crecimiento, aunque el mayor incremento desde 1994 se produjo entre 2011 y 2015, como se muestra en la Figura 4.

Asimismo, cabe mencionar que esta situación no es homogénea en todas las Comunidades Autónomas, siendo Cataluña, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana y Andalucía las que acogen una mayor proporción de alumnado extranjero de Educación Especial, como se observa en la Figura 5.

En función de los países de procedencia de los estudiantes considerados administrativamente como "extranjeros" en centros de Educación Especial, la mayoría proviene de: Pakistán, Argelia, Perú, Marruecos, Bolivia, Venezuela y Ecuador, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Distribución del alumnado escolarizado en Educación Especial según país de procedencia (2019/2020). Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

País	Total alumnado	Alumnado Ed. Especial	%
Pakistán	15.107	151	1,00%
Argelia	11.824	107	0,90%
Perú	17.344	122	0,70%
Marruecos	205.418	1.427	0,69%
Bolivia	18.861	127	0,67%
Venezuela	34.461	208	0,60%
Ecuador	23.804	143	0,60%
Honduras	18.766	102	0,54%
Rumanía	106.899	564	0,53%
Colombia	36.291	177	0,49%
China	45.170	152	0,34%
Reino Unido	18.408	57	0,31%
Italia	26.686	65	0,24%

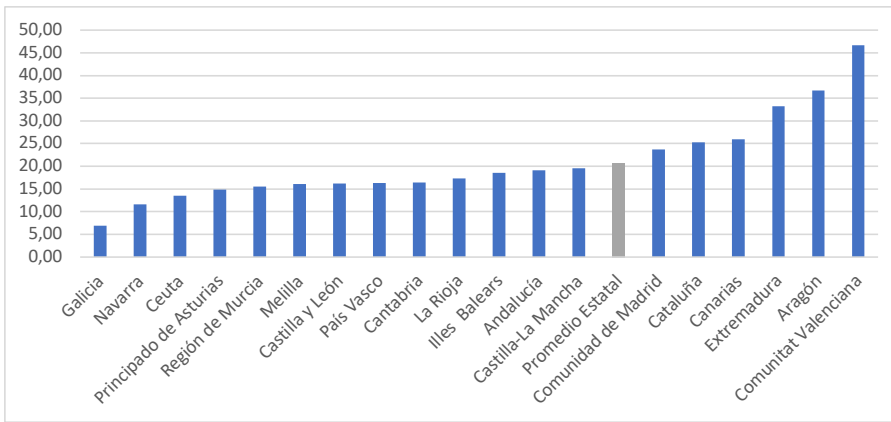


Figura 1. Porcentaje de alumnado con NEE en Educación Especial por Comunidades Autónomas (2019/2020). Fuente: Elaboración propia partir de las estadísticas de la enseñanza en España, Ministerio de Educación.

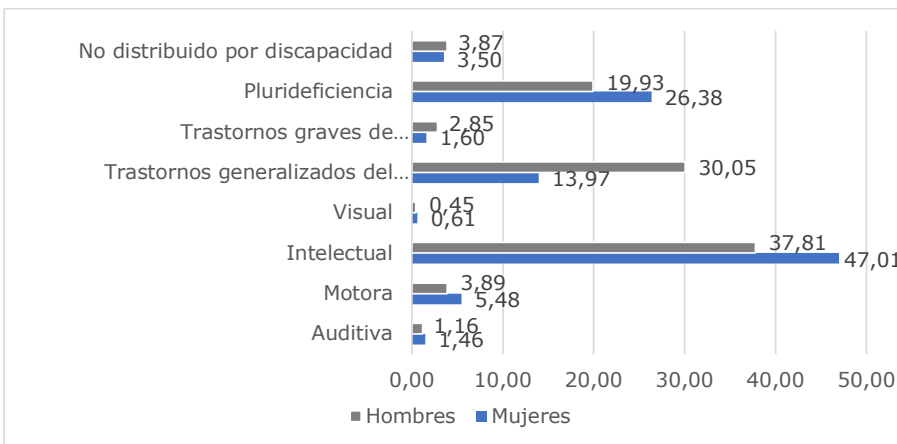


Figura 2. Alumnado de Educación Especial según tipo de necesidad asociada y sexo (en %) (2019-2020). Fuente: Elaboración propia partir de las Estadísticas de la enseñanza en España, Ministerio de Educación.

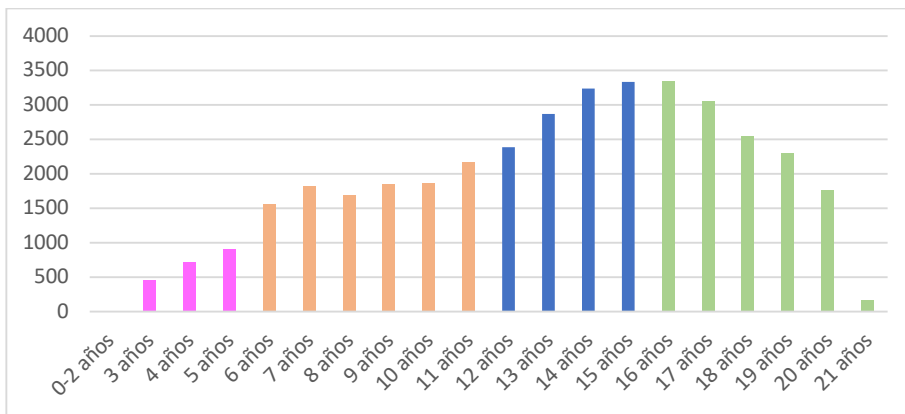


Figura 3. Alumnado matriculado en Educación Especial por edad. Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

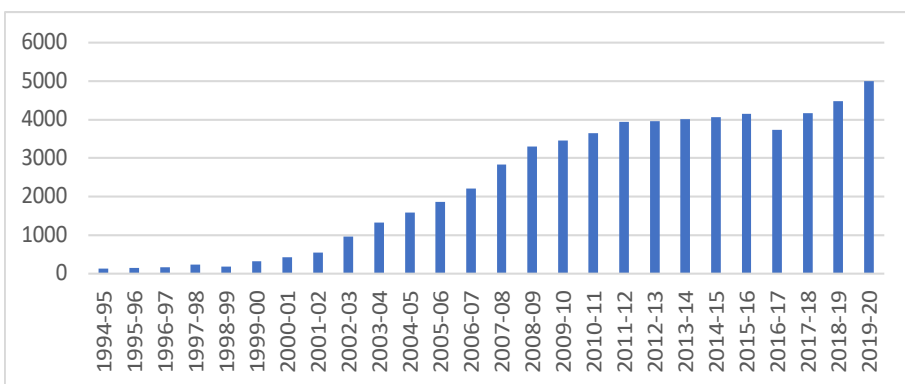


Figura 4. Evolución del alumnado extranjero en Educación Especial (1994/1995-2019/2020). Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

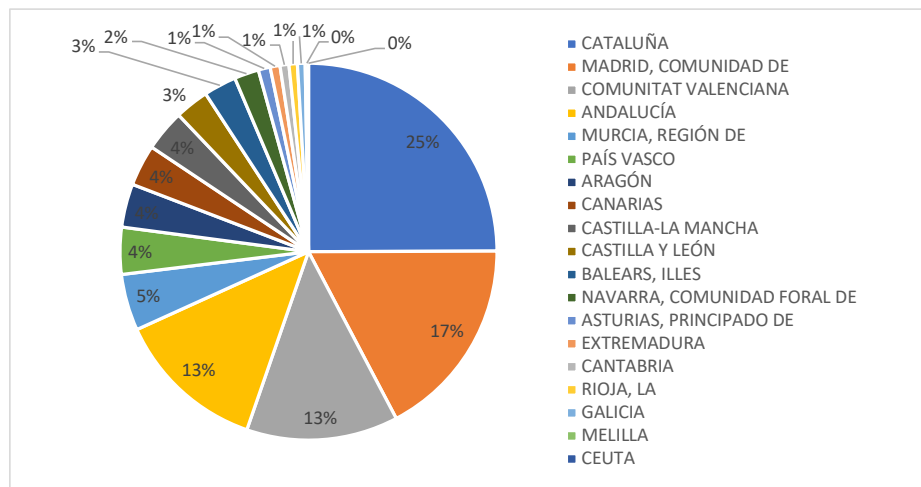


Figura 5. Alumnado extranjero en Educación Especial según Comunidad Autónoma (2019-2020). Elabóranse a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

3.2. Evolución de la Educación Especial según número de alumnado y titularidad de los centros (1994-2020)

Con el objetivo de examinar la evolución del alumnado escolarizado en centros o unidades de Educación Especial en el Estado español desde la Declaración de Salamanca (1994) hasta el 2020, se han tomado como referencia los datos sobre el alumnado matriculado entre los cursos 1994/1995 y 2019/2020 en el régimen general no universitario, es decir, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional.

Para dimensionar de forma más ajustada la proporción de alumnado que acude a centros de Educación Especial, habría que referirnos al alumnado que presenta NEE y, a partir de ello, examinar qué proporción de NEE están siendo atendidas en los centros o unidades de Educación Especial. Como se puede comprobar en la Tabla 3, en términos generales se distinguen tres momentos:

- Desde el curso 1994/1995 al 2002/2003, se aprecia un incremento en la proporción de alumnado matriculado que tiene NEE (de 1,36% a 2,21%). Por su parte, en cuanto a la escolarización de este colectivo, vemos un descenso en la Educación Especial (de 29,82% al 17,92%).

- Desde el curso 2003/2004 al 2010/2011, se ve un descenso en el porcentaje de alumnado matriculado que presenta NEE (de 2,11% a 1,82%). Sin embargo, la tendencia del alumnado escolarizado en Educación Especial se incrementa (de 19,12% a 21,95%).

- Desde el curso 2011/2012 al 2019/2020, el porcentaje de alumnado matriculado que presenta NEE aumenta considerablemente (de un 1,89% a un 2,70%). Paralelamente, la escolarización de este colectivo en Educación Especial disminuye considerablemente (21,54% a un 17,01%).

En definitiva, nos encontramos con una situación actual en la que el porcentaje de alumnado diagnosticado con NEE es el mayor desde 1994 y, al mismo tiempo, la escolarización en Educación Especial representa el menor porcentaje desde 1994.

El aumento en diagnósticos de NEE en los últimos 25 años no se ha distribuido de forma equiparable en la Educación Especial y en la ordinaria. Como puede observarse en la Figura 6, el número de alumnado escolarizado en Educación Especial se ha mantenido estable, mientras que la mayor parte del aumento en los diagnósticos han sido asumidos por la educación ordinaria.

Tabla 3.

Alumnado con NEE escolarizado en Educación Especial. Elabóranse a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

Año	Total matriculado	Alumnado NEE	% NEE sobre alumnado total matriculado	Alumnado NEE en Educación Especial	% NEE en Educación Especial
1994-1995	7.865.660	106.589	1,36	31.787	29,82%
1995-1996	7.678.692	121.292	1,58	30.043	24,77%
1996-1997	7.495.749	120.646	1,61	28.536	23,65%
1997-1998	7.309.104	122.799	1,68	28.437	23,16%
1998-1999	7.128.251	129.802	1,82	27.711	21,35%
1999-2000	6.972.921	137.112	1,97	27.337	19,94%
2000-2001	6.885.462	142.178	2,06	27.334	19,23%
2001-2002	6.832.357	143.546	2,10	27.090	18,87%
2002-2003	6.846.334	151.017	2,21	27.057	17,92%
2003-2004	6.906.359	145.381	2,11	27.799	19,12%
2004-2005	6.933.520	137.968	1,99	28.145	20,40%
2005-2006	6.983.538	136.075	1,95	28.665	21,07%
2006-2007	7.088.662	133.664	1,89	28.871	21,60%
2007-2008	7.241.299	137.968	1,91	28.699	20,80%
2008-2009	7.443.625	138.817	1,86	30.819	22,20%
2009-2010	7.608.292	141.677	1,86	30.643	21,63%
2010-2011	7.782.182	141.426	1,82	31.043	21,95%
2011-2012	7.923.293	149.618	1,89	32.233	21,54%
2012-2013	8.019.447	160.305	2,00	33.022	20,60%
2013-2014	8.075.841	165.101	2,04	33.752	20,44%
2014-2015	8.101.473	173.797	2,15	34.349	19,76%
2015-2016	8.113.239	171.303	2,11	35.190	20,54%
2016-2017	8.135.876	178.402	2,19	35.886	20,12%
2017-2018	8.182.396	219.720	2,69	36.512	16,62%
2018-2019	8.219.159	219.807	2,67	37.499	17,06%
2019-2020	8.286.603	223.805	2,70	38.068	17,01%

En cuanto a la titularidad de los centros y unidades de Educación Especial, en la actualidad hay más alumnado de Educación Especial en las escuelas de financiación pública (60,71%) frente a la privada (39,29%). Esta diferencia se ha acentuado en los últimos 25 años a favor de la escuela pública. Como se observa en la Figura 7, durante los años 1994 y 2003, la distribución de estudiantes escolarizados en Educación Especial por ambas titularidades se mantenía bastante similar. Mientras que, a partir del 2003, se aprecia un incremento asumido casi exclusivamente por la pública frente a una cierta estabilidad en la titularidad privada.

Para profundizar en estos datos se ha analizado la escolarización en Educación Especial dependiendo de si se trata de centros de Educación Especial o unidades especiales integradas en centros ordinarios. El incremento de alumnado de Educación Especial de los últimos años, además de ser asumida por la pú-

blica como mostrábamos en la Figura 7, ha sido emplazado en mayor medida en unidades específicas frente a centros de Educación Especial, como se observa en la Figura 8. La evolución que aquí presentamos muestra que mientras las matriculaciones en centros de Educación Especial no han variado especialmente en los últimos 25 años (aumenta sólo en un 4,48%), el alumnado con NEE escolarizado en unidades específicas incluidas en centros ordinarios ha crecido un 303,32%. Los resultados muestran que durante el periodo analizado la proporción de alumnado de Educación Especial ubicado en unidades específicas en centros ordinarios ha pasado de ser el 8,33% en el curso 1994/1995, a representar el 28,07% del alumnado de Educación Especial en 2019/2020. Este giro notable en el tipo de emplazamiento dentro de la Educación Especial (unidades frente a centro) se corresponde con la política educativa que en la actualidad apuesta por un modelo más inclusivo.

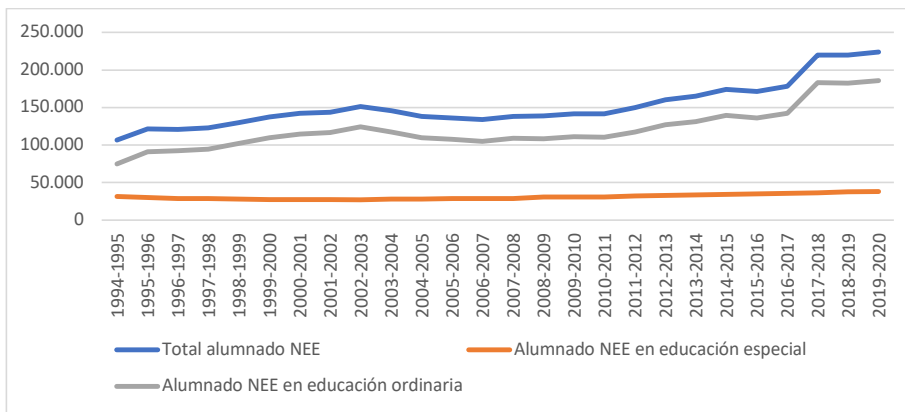


Figura 6. Relación de alumnado con NEE y modelo de escolarización. Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

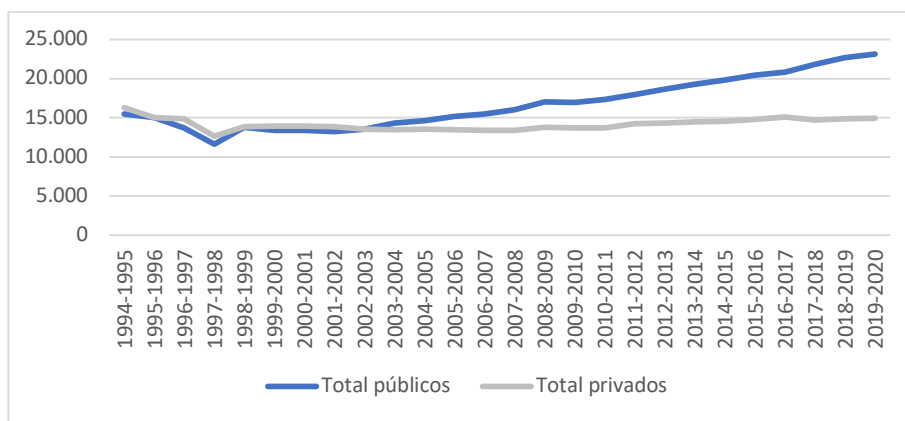


Figura 7. Número de estudiantes en Educación Especial según titularidad. Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

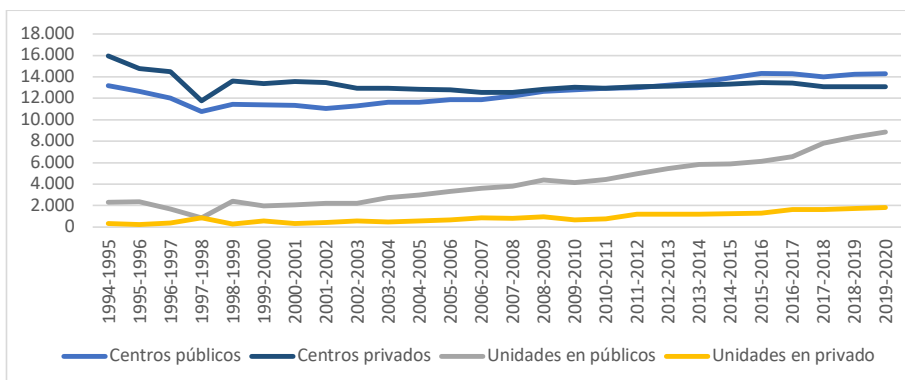


Figura 8. Alumnado escolarizado en Educación Especial según modalidad (centro específico o aula en centro ordinario) y titularidad (1994/1995-2019/2020). Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

Esta evolución, sin embargo, no ha sido semejante en todas las CCAA. Tal y como se muestra en la Tabla 4, el número de estudiantes en Educación Especial varía según el lugar. Además, en cuanto al tipo de escolarización, en el último curso (2019/2020) el promedio estatal sitúa a un 71,93% del alumnado de Educación Especial en centros de Educación Especial y un 28,07% en unidades específicas.

Tabla 4.

Distribución del alumnado con NEE en Educación Especial según modalidad de escolarización (2019/2020). Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la enseñanza en España. Ministerio de Educación.

Comunidad Autónoma	Alumnado en centros de Educación Especial	Alumnado en unidades de Educación Especial
País Vasco	30,45%	69,55%
Comunidad Foral de Navarra	38,90%	61,10%
Andalucía	41,60%	58,40%
Canarias	45,82%	54,18%
Región de Murcia	55,87%	44,13%
Comunidad Valenciana	64,18%	35,82%
Islas Baleares	68,55%	31,45%
Galicia	69,67%	30,33%
Promedio estatal	71,93%	28,07%
Castilla y León	90,01%	9,99%
Cantabria	91,81%	8,19%
La Rioja	92,73%	7,27%
Aragón	93,16%	6,84%
Castilla la Mancha	96,69%	3,31%
Principado de Asturias	96,88%	3,13%
Extremadura	97,31%	2,69%
Comunidad de Madrid	97,87%	2,13%
Cataluña	100,00%	0,00%
Ceuta	100,00%	0,00%
Melilla	100,00%	0,00%

Tal y como se refleja en la Tabla anterior, mientras comunidades como País Vasco, Navarra, Andalucía y Canarias matricula más de la mitad del alumnado de Educación Especial o su mayoría en unidades de centros ordinarios, otras como Melilla, Ceuta, Cataluña, Madrid o Extremadura tienen a la totalidad o casi la totalidad del alumnado de Educación Especial en centros especializados.

4. Discusión y conclusiones

En definitiva, la evolución de la respuesta del Sistema Educativo español a las necesidades educativas del alumnado indica que se identifica la categoría de estudiantes de NEE un 118% más en la actualidad que respecto al alumnado matriculado desde la Declaración de Salamanca (1994-2020). Asimismo, el tipo de escolarización de las NEE también arroja la cifra más representativa de dicho periodo, que contabiliza el menor porcentaje de NEE en Educación Especial desde 1994. Es decir, la mayor parte del incremento de NEE de este periodo ha sido asumido por la educación ordinaria. En cuanto a la titularidad de los centros y uni-

dades de Educación Especial, vemos que a partir de 2002/2003 el incremento de alumnado en Educación Especial ha sido asumido por la educación pública frente a la privada. Además, cada vez hay más presencia de alumnado de Educación Especial en unidades específicas en centros ordinarios frente a los centros de Educación Especial. No obstante, las diferencias entre las Comunidades Autónomas son evidentes: mientras País Vasco, Navarra, Andalucía y Canarias apuestan por la escolarización en unidades específicas de centro ordinarios; otras como, Cataluña, Madrid o Extremadura no cuentan con la modalidad de unidades. Esto puede deberse a la forma de contemplar la escolarización en los dictámenes de escolarización que no es el mismo en todas las CCAA ya que, en algunas comunidades como en la Comunidad de Madrid, existen tres opciones de escolaridad (Colegio Ordinario con Apoyos, Colegio de Escolarización Preferente y Centro de Educación Especial), en la que la escolarización preferente para alumnado con TEA (Trastorno Espectro Autista) no se consideran unidades de Educación Especial en centros ordinarios, porque no siguen el currículo EBO (Resolución de 25 de abril de 1996).

Nuestros análisis señalan que la evolución hacia modelos inclusivos que garanticen la atención de todo el alumnado en la escuela pública o, al menos, avancen hacia esto, se percibe una ralentización en dicha trayectoria tomando como referente el porcentaje de estudiantes derivados a centros o unidades de Educación Especial, tal y como advertían estudios previos (Núñez, 2019). A la luz de estos datos, resulta inquietante el enorme riesgo de que la educación inclusiva se convierta en un asunto retórico. Si la mayoría de las jurisdicciones apoyan el principio antidiscriminatorio basado en los derechos de la educación inclusiva (a pesar de las ideologías de las distintas leyes educativas de nuestro país), cabría preguntarnos por qué se identifica un leve aumento en el número de estudiantes que son derivados a dichos centros o unidades, destacando diferencias considerables entre las CCAA. Son muchas las razones que podríamos dar, y tal vez una de ellas, al igual que se señala en el informe sobre la Educación Inclusiva en Cataluña (Sindic de Greuges, 2021), tiene que ver con la insuficiencia de recursos destinados a la educación inclusiva que hace que las familias valoren positivamente los recursos personales de los centros específicos (personal de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, etc.).

Los referentes internacionales señalan la pertenencia plena a una clase ordinaria como el mejor lugar para el aprendizaje (Goodey, 2020; UNESCO, 2022). Así, según la UNESCO (2009) “un sistema educativo inclusivo sólo puede crearse si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, es decir, si mejoran la educación de todos los niños de sus comunidades” (p. 8). Según la LOMLOE (2020), el currículo no puede ser “una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso al disfrute del derecho a la educación” (Art 6.2). Esto significa que no se puede alegar que un alumno o alumna no puede acceder al currículo para derivarle a un centro de Educación Especial. De hecho, hace ya mucho tiempo, Warnock (2005) señalaba ante la cuestión de dónde enseñar al estudiantado con NEE, que daba prioridad al lugar donde los estudiantes experimentan el mayor potencial de aprendizaje, en combinación con que muestren sentido de pertenencia y bienestar.

El avance de la inclusión educativa en sus dimensiones de presencia, aprendizaje y participación, resulta urgente para poder cuantificar y evaluar en base a datos. No obstante, la presencia es ante todo condición necesaria, ya que lo primero que deberíamos conocer es *¿quiénes están en las aulas “ordinarias”?* Por lo que la disminución del número de estudiantes con NEE escolarizados en centros de Educación Especial, habida cuenta

del compromiso que refleja la disposición adicional cuarta de la LOMLOE, podría ser un avance en la concepción de escuelas abiertas a la diversidad si tuviéramos claro que ese aumento a los centros ordinarios no está respondiendo a que los estudiantes estén en unidades de Educación Especial en centros ordinarios. En este sentido, cabe detenerse en la proliferación de centros preferentes a través de las aulas para alumnado TEA, denominadas de diferentes formas en las CCAA: aula abierta, aula estable, aula TEA, entre otras. A pesar de las valoraciones positivas que han mostrado para los orientadores (Arnaiz *et al.*, 2022) y el profesorado y familias (De la Torre *et al.*, 2018), todavía se necesitan más datos para determinar la evolución de este alumnado, como conocer cuántos se integran en las aulas de referencia o cuántos llegan a promocionar a la Educación Secundaria ya que, según Arnaiz *et al.* (2022), “estas aulas cabría considerarlas de carácter transitorio y deberían desaparecer progresivamente conforme la inclusión se vaya convirtiendo en una realidad” (p. 21).

Además, como sugieren algunos estudios (Artiles *et al.*, 2011; Connor *et al.*, 2016), resulta necesario adoptar una perspectiva interseccional sobre la inclusión, es decir, tener en cuenta la procedencia de los estudiantes y la cultura que comparten las familias y estudiantes, ya que podría correrse el riesgo de que existiera una sobrerrepresentación de algunas procedencias que podrían indicar la falta de garantías científicas multiculturales en las evaluaciones psicopedagógicas que determinan la opción de escolaridad. Un enfoque interseccional de la educación inclusiva puede guiar a los orientadores y orientadoras a comprender cómo las múltiples formas de discriminación segregan a ciertos estudiantes.

Después de veintiocho años, la tensión para avanzar hacia la inclusión como oportunidad de aprendizaje permanece. El aumento en la identificación de NEE resulta un hecho controvertido, por un lado, se alaba la mejora en los procesos de identificación y diagnóstico, pero por otro, resulta preocupante la consideración de desviación del desarrollo normotípico.

España ha asumido la obligación de hacer cumplir el derecho de la educación inclusiva en la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) (NU, 2006) (ratificada por España en 2008) que también tiene el amparo en los Art. 10.2 y 96.1 de la Constitución Española (CE), ya que establecen que las normas relativas a derechos humanos fundamentales deben interpretarse de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de los tratados y acuerdos internacionales sobre esta materia ratificados por España. El camino está trazado, y a la vista de esta legislación no está sólo en un plano educativo, sino que ante todo es una cuestión política, de lucha de derechos humanos y justicia social. La diversidad de modelos de escolarización y atención del alumnado con discapacidad (especialmente con el aumento de aulas específicas en centros ordinarios) de las diecisiete Comunidades Autónomas dificulta valorar de forma ajustada la dimensión del acceso de los estudiantes con discapacidades u otras dificultades en la escolaridad ordinaria.

Financiación

Este trabajo cuenta con el apoyo del proyecto Universidad-Empresa-Sociedad 2020 (UPV/EHU): “Coordinación socio-sanitaria-educativa para la mejora de la calidad de vida de las familias con hijos e hijas con Enfermedades Raras en la Comunidad Autónoma del País Vasco” (US20/10). Además, la autora María Álvarez-Rementería es beneficiaria de la ayuda para el programa predoctoral del Gobierno Vasco (2019-2022), Convocatoria (BOPV, 21-05-2018).

Referencias

- Ainscow, M., Slee, R., y Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz García, S., y Caballero García, C. M. (2022). Estudio de la percepción de los profesionales de la orientación educativa sobre las aulas abiertas en centros regulares de la región de Murcia (España). *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 4-26.
- Artiles, A. J., Kozleski, E., Dorn, S., y Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65-108.
- Artiles, A. J., Kozleski, E., y Waitoller, F. (Eds.). (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Harvard Education Press.
- Artiles, A.J., y Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderón, I., y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Connor, D., Ferri, B., y Annamma, S. (Eds.) (2016). *DisCrit: Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. Teachers College Press.
- Constitución Española, BOE, nº 311, 29/12/1978. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- De la Torre, B.; Martín, E. y Pérez García, E.; (2018) La valoración de las aulas TEA en la educación infantil: la voz de docentes y Familias. *Siglo Cero*, 49(3), 55-73.
- Demetriou, K. (2020). Special education needs categorisation systems: To be labelled or not? *International Journal of Disability Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1825641>
- Desforges, M. y Lindsay, G. (2010) *Procedures used to diagnose a disability and to assess special educational needs: an international review*. The National Council for Special Education.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- EASNIE. (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark
- Goodey, C. (2020). Ordinary lives means ordinary schools: Towards a unitary 0-99 years policy for adults and children with learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 25(1), 40-46. <https://doi.org/10.1108/TLDR-01-2018-0003>
- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., de Bruin, C., Gillett-Swan, J., y Cologon, K. (2020). Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>

- Kauffman, J. M. (2021). The Promises and Limitations of Educational Tiers for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, 11(7), 323, 1-8. <https://doi.org/10.3390/educsci11070323>
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process', *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746-761, <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, nº 295, 10/12/2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lansing, D. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices, *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028-1044. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177>
- Migliarini, V., Stinson, C., y D'Alessio, S. (2019). 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 754-767. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>
- Miles, S. y Singal, N. (2010). 'The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity'. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2022). *Estadísticas de Educación. Enseñanzas no universitarias*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- Moriña (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 22, 395-416
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD)*. Organización de las Naciones Unidas. Entre Ríos: Edición elaborada por el Instituto Provincial de Discapacidad (IPRODI).
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre.
- Nteropoulou-Nterou, E., y Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 891-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Núñez, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., y Imberón, C. (2019). ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca? *Revista Latino Americana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74.
- Runswick-Cole. (2011). Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education*, 38(3), 112-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00514.x>
- Shevlin, M., y Banks, J. (2021). Inclusion at a Crossroads: Dismantling Ireland's System of Special Education. *Education Sciences*, 11(4), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci11040161>
- Sindic de Greuges (2021), *La educación inclusiva en Cataluña*. Publicaciones Sindic- El defensor de les persones.
- Slee, R. (2008) Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda, *International Studies in Sociology of Education*, 18:2, 99-116. <https://doi.org/10.1080/09620210802351342>
- Smelter, R. W., Rasch, B., y Yudewitz, G. (1994). Thinking of Inclusion for all Special Educational Needs Students? Better Think Again. *Phi Delta Kappan*, 76, 35-38.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Open University Press.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO y MEC. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Warnock, M. (2005). *Special Educational needs: a new look*. Philosophy of Education Society of Great Britain.