

***La Educación Especial en Costa Rica:
antecedentes, evolución,
nuevas tendencias y desafíos***

Elaborado por:

Gilda Aguilar Montoya
Josefina Bonilla Rivera
Laura Jenenthe Cubero Orias
Celia Jiménez Hidalgo
Alexander Murillo Mayorga
Flory Montenegro Araya
Olivia Rosa Mora Moreira
Rebeca Núñez Pérez
Ana María Ramírez Campos
Lianeth Rojas Vargas
Maybel Quirós Acuña
Luis Carlos Vega Altamirano

Funcionarios del Departamento de Educación Especial

371.9

C39787e Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC)

La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos / Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva CENAREC. -- 1 ed. -- San José, C.R. : Procesos Litográficos de Centroamérica, 2012.
91 p. : il. ; 14 X 22 cm.

ISBN: 978-9930-9477-0-8

1. Educación Especial – Costa Rica – Historia. II. Título.

Se autoriza la reproducción parcial o total del documento siempre que se cite la fuente y se notifique al Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, con el fin de llevar control. Notificar a:

Teléfono y fax: 2225-3976

Correo electrónico: info@cenarec.org

Apartado postal: 285-2100, Goicoechea, San José, Costa Rica

www.cenarec.org

I

Fundamentos históricos de la Educación Especial en Costa Rica

1. Antecedentes

En el desarrollo histórico de la educación costarricense, se destaca el aporte del licenciado Jesús Jiménez cuando asume de nuevo la presidencia de la República en 1868. En la Carta Magna de 1869, en su artículo 6°, se establece que: **“La enseñanza primaria de ambos sexos es obligatoria, gratuita y costeadada por la Nación...”** (Dengo, 1998). Así pues, este acontecimiento histórico se convierte en la plataforma de la actual educación pública costarricense.

Además de este suceso, cabe anotar que durante la segunda mitad del siglo XX ocurrieron otros importantes eventos que también modificaron el modelo del estado costarricense y cuyos efectos alcanzaron las distintas esferas económica, política y social de la nación.

Históricamente, el inicio de la educación especial en Costa Rica se ubica en 1939, cuando por iniciativa del profesor Fernando Centeno Güell se abre la primera escuela de enseñanza especial, actual Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell. Esta primera escuela se instaló en un pequeño local en los alrededores del parque Morazán y allí inicialmente se

atendían niños y niñas con retardo mental y trastornos de la palabra. Asimismo once meses después de esta apertura, se establece la “Sección de Ciegos y Ambliopes Profundos” (MEP, 1993), denominada actualmente el Departamento de Deficientes Visuales.

No obstante, a partir del 23 de julio de 1940, con el establecimiento del Decreto Ejecutivo N° 10, se oficializa el sostenimiento de la escuela por parte del Estado. Posteriormente, el 15 de marzo de 1944 mediante la Ley Constitutiva N° 61 se declara de interés público la educación de niños que sufren de retardo mental, o de trastornos auditivos, de vista o del sistema vocal o de cualquier otro impedimento físico análogo que les impida proseguir con éxito las enseñanzas de la escuela común.

Aparte de la creación de la Universidad de Costa Rica, el establecimiento de la primera escuela de enseñanza de especial en 1940 se considera uno de los logros institucionales más importantes en materia educativa durante los años de la reforma social. Esta fue una victoria que implicó el reconocimiento de una significativa población menor de edad, la cual requería un abordaje educativo que respondiera a sus necesidades educativas, pues hasta entonces los menores quienes presentaban discapacidad sensorial o retraso mental no contaban con una institución que les ofreciera los recursos educativos necesarios. (Dengo, 1998; Aguilar, 2008).

371.9

C39787e Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC)

La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos / Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva CENAREC. -- 1 ed. -- San José, C.R. : Procesos Litográficos de Centroamérica, 2012.

91 p. : il. ; 14 X 22 cm.

ISBN: 978-9930-9477-0-8

1. Educación Especial – Costa Rica – Historia. II. Título.

Se autoriza la reproducción parcial o total del documento siempre que se cite la fuente y se notifique al Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, con el fin de llevar control. Notificar a:

Teléfono y fax: 2225-3976

Correo electrónico: info@cenarec.org

Apartado postal: 285-2100, Goicoechea, San José, Costa Rica

www.cenarec.org

a. Surgimiento de otros servicios de educación especial

Ahora bien, actualmente en Costa Rica hay 22 centros de educación especial, los cuales desarrollan sus actividades bajo el modelo de Centro de Educación Especial (desde la estimulación temprana hasta el IV ciclo). No obstante, los cambios en las tendencias segregacionistas -que en su momento cuestionaron el criterio de organización de una educación para estudiantes “regulares” y otra separada para estudiantes “especiales”- favoreció el establecimiento en el país de otros servicios educativos distintos de los ofrecidos en dichos centros; es decir, ya no solo están dirigidos a estudiantes con otras necesidades intelectuales, sino que también emocionales, conductuales, psicosociales, motoras y otras. La aparición de estos nuevos servicios educativos no obedece a un simple cuestionamiento, sino al surgimiento de nuevas concepciones y principios; así como a un replanteamiento de las valoraciones socioculturales y pedagógicas de la discapacidad.

Es así como a finales de la década de los años 50 surge el principio de normalización, desarrollado por Bank- Mickelsen en Dinamarca, referido a “permitir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”. Posteriormente, dicho principio es replanteado en 1969, por Nirje en Suecia y luego en 1972, por Wolfenbrenner en Estados Unidos (Casado y Egea, 2000).

Así pues, este principio de normalización modificó la concepción de la discapacidad en esta época, de modo que en la educación dirigida a este grupo poblacional surge la “integración educativa” y se define como educar juntos a los estudiantes con discapacidad y sin esta.

Durante la década de los años 70, la corriente de integración educativa empieza a calar fuertemente en nuestro país. Por una parte, por la convicción de un sector de la sociedad costarricense, y por otra, porque la propuesta de aulas especiales en escuelas regulares venía a resolver un importante problema de cobertura en zonas dispersas y alejadas de los centros urbanos. Debido a la inexistencia de centros de educación especial, muchos estudiantes no asistían a los servicios educativos especializados. A partir de esta reestructuración en el sistema educativo costarricense, empieza un significativo crecimiento de la educación especial en todo el país, además impulsada por un fuerte apoyo estatal en términos presupuestarios (Aguilar, 2006).

Es en este contexto que, en 1974, se inicia la creación de las primeras aulas diferenciadas, denominadas a partir de 1992 aulas integradas. Su propósito es integrar física y socialmente a los y las estudiantes con retraso mental o sordera a escuelas regulares y, por consiguiente, a un medio socioeducativo menos restringido.

Adicionalmente en 1975, se implementa el servicio de terapia de lenguaje, para atender a niñas y niños con dificultades en la expresión oral. Asimismo, en

1977 y con el fin de atender las necesidades educativas de los estudiantes con problemas de aprendizaje en el I ciclo de la educación general básica, se abren las primeras aulas recurso y su desempeño contribuyó favorablemente al sistema educativo. Este tipo de aulas provocó un significativo aumento en la trascendencia educativa entre los y las estudiantes, ya que gran cantidad de personas con problemas de aprendizaje eran valoradas tempranamente.

Debido a que los profesores especializados en educación especial y el presupuesto destinado para la educación especial eran insuficientes, se autoriza la modalidad de aulas recurso “por recargo”, en la cual se permite que algunos docentes de educación primaria y con un perfil profesional determinado atendieran dicho servicio.

También en 1977, se abre en la Escuela Manuel Ortuño de Desamparados una experiencia innovadora bajo la modalidad de aula recurso; a saber, un servicio educativo para atender estudiantes con ceguera y baja visión ubicados(as) en grupos regulares de esa institución. Si bien la experiencia de aula recurso no prospera, esta se valora significativamente, porque -una vez modificada- permite que por primera vez en Costa Rica estudiantes con ceguera y baja visión asistan a las aulas regulares, con el apoyo de docentes itinerantes. En consecuencia y gracias a esta experiencia, se inicia una tendencia que originó otras formas de atención menos segregadas y lo que hoy concebimos como la modalidad de docente de apoyo fijo o itinerante.

En 1978 y bajo el nombre de “prevocacional”, se abre en el Colegio Técnico Profesional de Calle Blancos el primero de estos servicios. La población estudiantil meta eran las personas egresadas de las aulas integradas, quienes no contaban con un lugar dónde continuar sus estudios al concluir el II ciclo de educación especial. Complementariamente, en ese mismo año se inicia la educación de las personas sordas bajo la filosofía de la Comunicación Total.

Para el ciclo lectivo de 1982, se instituye la primera aula para la atención de estudiantes con problemas emocionales, conocida en su momento “aula recurso en trastornos emocionales”, ubicada en la escuela Jesús Jiménez en Cartago. Actualmente, esta atención se denomina servicio de apoyo fijo en problemas emocionales y de conducta.

Posteriormente y mediante el Decreto Ejecutivo N° 16831 del 3 de diciembre de 1985, se crea el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller, como una dependencia de mínima desconcentración del Ministerio de Educación Pública, y cuya responsabilidad es atender las necesidades educativas de la población joven y adulta con ceguera absoluta y baja del país.

En 1989, se intensifica la práctica de la “integración” de las y los estudiantes con discapacidad a los servicios educativos regulares y se acuerda, por parte de la Asesoría General de Educación Especial y el Departamento de Educación Preescolar, “integrar” a las

niñas y los niños con discapacidad en jardines de niños ubicados en diferentes regiones del país; este acuerdo no se concretó sino hasta en 1990.

b. Consecución del Departamento de Educación Especial

Con la promulgación de la Ley Fundamental de Educación en 1957, se definió el deber ser de la educación especial en Costa Rica y, más específicamente, se sustentó legalmente lo que se esperaba de esta en ese momento.

En 1968, el Ministerio de Educación Pública crea la Asesoría y Supervisión de Educación Especial, asimismo en el año de 1970, entra en vigencia la Ley de Carrera Docente, la cual define ámbitos específicos para la formación, calificación y contratación de personal en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo: preescolar, primaria, secundaria, vocacional y educación especial.

De acuerdo con la estructura ministerial de 1972, surge el Departamento Educación Especial, el cual cuenta con una asesoría de retardo mental y otra de audición y lenguaje. En tanto que en 1973, se crea la asesoría de problemas de aprendizaje y en 1981, la supervisión nacional de educación.

El Consejo Superior de Educación aprueba en 1987, las políticas generales de la educación especial, a partir de la cuales se definió una nueva estructura administrativa, de forma que el Departamento de Educación Especial se convirtió en “Asesoría General

de Educación Especial”, la cual funcionó bajo la siguiente estructura:

1. Sección de Educación Especial No Escolarizada
2. Sección de Fomento al Educando Talento
3. Sección de Rehabilitación Profesional
4. Sección de Educación Especial Escolarizada compuesta por las asesorías nacionales de:
 - Retardo mental
 - Discapacidad múltiple
 - Problemas de aprendizaje
 - Audición y lenguaje
 - Trastornos emocionales y de conducta
 - Deficiencia visual

Esta estructura permaneció por varios años, hasta que en la década de los noventa ante una nueva estructuración del Ministerio de Educación Pública, la Asesoría General de Educación Especial se convirtió nuevamente en el Departamento de Educación Especial, el cual estaría conformado por las Secciones de Educación Especial Escolarizada, Educación Especial Comunitaria y Desarrollo Vocacional (MEP, 2005).

Finalmente, el 5 de noviembre del 2007, mediante el Decreto Ejecutivo N° 34075-MEP, se establece la nueva organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública, en el cual se determinan nuevas funciones para la Dirección

de Desarrollo Curricular y, por consiguiente, para el Departamento de Educación Especial.

No obstante, durante este proceso de reestructuración, las autoridades ministeriales avalan la estructura interna del Departamento de Educación Especial, conformada por dos secciones: Sección de Educación Preescolar y Primaria; y la Sección de III Ciclo, Diversificada y Adultos. Esta estructura ha sido consensuada internamente para responder debidamente al nuevo rol de la educación especial y a una propuesta encaminada hacia la educación inclusiva.

c. Creación de las asesorías regionales de educación especial

En 1975, se crean las asesorías regionales de problemas de aprendizaje con el propósito de asesorar a docentes de I y II ciclo de la educación general básica para que, a su vez, detectaran y atendieran los problemas de aprendizaje de sus estudiantes (Nieto, 2005). En 1979, se promulga el Decreto sobre Regionalización Educativa con el cual se indica la división de las oficinas regionales denominadas como Direcciones Regionales; además, se publica la Resolución N° 136 del Consejo Superior de Educación, el cual ordenaba la descentralización administrativa de los servicios de educación especial.

De acuerdo con Nieto (2005), la oferta de servicios de educación especial no estaba satisfaciendo la demanda del momento, dado que en el año 1986 se registraban en las diferentes Direcciones Regionales listas de espera

de hasta 300 personas esperando la apertura de nuevos servicios educativos. Esta situación provocó descontento entre profesionales y padres de familia, lo cual incitó a las autoridades del Ministerio de Educación Pública para que convocaran tres “jornadas de estudio de la situación actual de la educación especial”. En estas se determinaron los problemas y las necesidades de la educación, por lo que se propusieron acciones para su resolución.

Como resultado de lo anterior, en 1987 el Consejo Superior de Educación aprueba las políticas generales de educación especial, a partir de las cuales se genera una reestructuración administrativa, de manera que el Departamento de Educación Especial se convierte en “Asesoría General de Educación Especial”.

Asimismo, en 1987 las asesorías regionales de problemas de aprendizaje se convirtieron en asesorías regionales de educación especial con funciones específicas.

Para el año 1993, el Consejo Superior de Educación, en su sesión 037-93, aprueba los planes de estudio para los servicios de educación especial de III ciclo y educación diversificada, que funcionan en los colegios técnicos profesionales, académicos e Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC), así como el del Instituto de Rehabilitación Profesional Helen Keller (Sesión 13-93).

A partir del año 2000, el Consejo Superior de Educación aprueba una serie de disposiciones relacionadas con las ofertas educativas de la educación

especial, fundamentadas en la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y su Reglamento, en relación con horarios, programas, opciones de matrícula y otros elementos, en concordancia con los nuevos enfoques de la Educación Especial.

En enero de 2000 se aprueban los planes de estudio para aulas integradas y centros de educación especial (Sesión N° 02 – 2000) y en octubre de ese mismo año (Sesión N° 46 – 2000) se modifican estos planes a partir del rango de matrícula para los grupos de discapacidad múltiple. En este sentido, estos planes definen la atención de los estudiantes en términos de rangos de matrícula, edades y niveles de atención.

Durante el mes de diciembre de este mismo año, se aprueba el plan de estudios para la atención a personas adultas con discapacidad, quienes requieren apoyos prolongados o permanentes para el desempeño ocupacional o laboral (Sesión N° 61 – 2000). Esta oferta educativa se considera una importante conquista de las organizaciones de personas con discapacidad formadas en su mayoría por padres y madres de personas adultas con discapacidad y por diferentes instituciones estatales interesadas en ofrecer una alternativa de atención para este grupo de población.

En el 2003, el Consejo Superior de Educación aprueba cambios para el plan de estudios de los Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad, denominados CAIPAD (Sesión N° 37 –

03), los cuales actualmente trabajan con el Ministerio de Educación Pública mediante la firma de un convenio que les permite recibir una subvención o estímulo estatal para el nombramiento del personal técnico según el Decreto de Centros Privados N° 24017-MEP.

4. Un cambio de rumbo en la educación especial en Costa Rica

El siglo XX se caracteriza por ser una época de trascendentales cambios en la concepción de la discapacidad, lo cual queda plasmado en un significativo número de declaraciones internacionales como la Normas Uniformes (Naciones Unidas, 1993) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), entre otras. Dichas declaraciones promueven la implementación de políticas públicas en diferentes países del mundo y Costa Rica no es la excepción. A continuación, se exponen algunas de estas disposiciones nacionales.

El 29 de mayo de 1996 fue publicada en el Diario Oficial La Gaceta N° 102, la Ley 7600 “Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”. Posteriormente, el 20 de abril de 1998 se publica en el mismo órgano oficial el Decreto N° 26831 – MEP, con el Reglamento de la Ley mencionada. Ambos documentos constituyen una importante herramienta para que las personas con discapacidad y sus familias puedan ejercer sus derechos humanos y constitucionales y, a su vez, se involucren en la sociedad costarricense en el proceso de equiparación de oportunidades, con el fin de permitirles

el acceso a los diferentes ámbitos de la vida social.

A principios de 1996 y por una solicitud del Ministro de Educación Pública de ese momento, se elaboran las “Políticas y Normativa para el Acceso a la Educación para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” con el objetivo de normar el acceso de los estudiantes con discapacidad a las aulas regulares. De allí que en 1997, el Consejo Superior de Educación mediante el Acuerdo N° 18 – 97 aprobara dicho documento. En este se conceptualiza y definen los procedimientos para el acceso a la educación y la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. De igual manera se busca oficializar este concepto en el país, al establecer un replanteamiento de la concepción tradicional de la educación especial. Dichas políticas fueron elaboradas por el personal del Departamento de Educación Especial, en forma conjunta con funcionarios de otras dependencias de la División de Desarrollo Curricular, representantes de universidades estatales, docentes, padres y madres de familia.

Para nuestro país, la aprobación de la Ley 7600 constituyó un paso adelante en relación con los derechos de las personas con discapacidad. Es posible afirmar que el ámbito educativo es uno de los que ha recibido mayores repercusiones debido a que esta ha impactado a todo el sistema educativo nacional y específicamente, a la educación especial.

Estas dos últimas normas estatales cambian sustancialmente el rumbo de la educación especial,

básicamente porque incorporan un enfoque de derechos humanos y un nuevo abordaje educativo para atender las necesidades educativas de las y los estudiantes. Anteriormente sucedía que desde la apertura de la primera “Escuela de Enseñanza Especial” en el país en 1939 hasta la promulgación en 1996 de la Ley 7600 y de la Normativa en 1997, la educación especial -con algunas variaciones en la provisión de los servicios- se concebía como un tipo de educación dirigido hacia un grupo específico de estudiantes. Lo mencionado se define en la reforma a la Ley Fundamental de Educación N° 2160, del 23 de setiembre de 1957, la cual fue modificada en sus artículos 27 y 29 por la Ley 7600 “Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad” de 1996:

Artículo 27. *“La Educación Especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente...”*

Artículo 29. *“Los centros educativos deberán suministrar a sus estudiantes y a los padres la información necesaria para que participen, comprendan y apoyen el proceso educativo.”*

Como logros destacados que se desprenden de este nuevo rol de la educación especial en el sistema educativo costarricense y con el fin de responder al desafío de la atención de las necesidades educativas de los estudiantes en ambientes cada más abiertos, el

Ministerio de Educación con respaldo de la legislación vigente ha puesto en práctica las siguientes estrategias:

- **Equipos regionales itinerantes (ERI):** De acuerdo con lo estipulado en el artículo 41 de la “Normativa para el Acceso de los Estudiantes con Necesidades Educativa Especiales”, la administración “... creará los equipos de servicio itinerante con profesionales relacionados con la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales quienes darán capacitación y seguimiento a los Comités de Apoyo Educativos o a las instituciones educativas que por razones especiales no puedan contar con esos Comités” (38). Además, se propone que estos equipos estén conformados de la siguiente manera: un profesional en trabajo social, un profesional en psicología, un docente de educación primaria, un docente de educación especial y la(s) asesora(s) regional de educación especial, quien será la coordinadora.
- **Comités de apoyo educativo (CAE):** Según lo dispuesto en el reglamento de la ley 7600 en su artículo 43, se establece que todo centro educativo público o privado organizará un comité de apoyo educativo, el cual tendrá funciones consultivas y estará integrado por el director (a) o su representante, quien lo presidirá y, además, por representantes de los

docentes (diferentes niveles), orientadores y padres de familia, según el procedimiento que cada institución establezca.

Entre los objetivos principales de estos comités se destacan: determinar los apoyos que requieran los alumnos y alumnas matriculadas en la institución, con fundamento en sus necesidades educativas especiales; recomendar a la dirección de la institución y al personal docente, administrativo y de apoyo la adecuaciones de acceso y curriculares que requiera cada alumno y alumna, entre otros.

- **Docentes de apoyo:** Se trata de una perspectiva más inclusiva. Actualmente, la atención de las necesidades educativas de los y las estudiantes en aulas regulares no se centra en el déficit del estudiante, sino en los apoyos que tanto el docente a cargo como la o el estudiante requieren para que este pueda llevar su proceso educativo exitosamente. Este servicio se ofrece en dos modalidades:
 - **Docente de apoyo fijo:** Este servicio es ofrecido por un docente de educación especial con formación en un área específica (especialidad) y tiene como propósito apoyar en la atención de las necesidades educativas de los y las estudiantes que realizan su proceso escolar en aulas regulares. En la actualidad, esta

modalidad cuenta con docentes en las siguientes especialidades: problemas de aprendizaje, terapia de lenguaje, problemas emocionales y de conducta, retraso mental, audición y lenguaje (sordera). El docente de apoyo fijo forma parte del cuerpo docente de la institución a la que ha sido asignado y tendrá como responsabilidad atender a los estudiantes que asistan a las aulas regulares de los diferentes niveles del centro educativo, así como coordinar con cada uno de los docentes a cargo del estudiante: maestro de grupo, docentes de asignaturas especiales, otros docentes de apoyo o bien con cualquier profesional de la institución involucrado en el proceso educativo del estudiante que requiere el apoyo.

- **Docente de apoyo itinerante:** Este servicio lo brinda un “docente de apoyo”, quien tiene a su cargo varios estudiantes con necesidades educativas especiales escolarizados en aulas regulares, matriculados en varias instituciones educativas circunvecinas; de ahí su condición de itinerante.

Si bien es cierto que en este momento se cuenta con docentes de apoyo fijo e itinerante en diferentes especialidades, es posible mencionar de modo general algunos de las acciones que ellos desarrollan.

- Favorecen la atención de las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes desde un enfoque más inclusivo.
- Garantizan la aplicación de adecuaciones curriculares como estrategia para responder a las necesidades educativas de los estudiantes de preescolar, enseñanza general básica o diversificada a su cargo.
- Brindan apoyo a los docentes a cargo de los y las estudiantes que se le han asignado en aspectos curriculares, metodológicos y de evaluación.
- Propician acciones que contribuyan a identificar y derribar aquellas barreras que impiden el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes en las actividades curriculares y extracurriculares.
- Favorecen la participación de la familia en el proceso educativo de su hijo o hija y brindan la orientación e información necesaria.
- Proveen los recursos de apoyo necesarios para las y los estudiantes que tienen adecuaciones significativas aprobadas, según sea el caso.
- Apoyan la coordinación con otras entidades y la consecución de las ayudas técnicas requeridas

por los y las estudiantes con el fin de atender sus necesidades educativas.

- Ofrecen un apoyo más personalizado cuando las necesidades educativas de los y las estudiantes así lo requieran.

A partir del 2000, tomando en consideración los acuerdos internacionales de cooperación y en concordancia con lo propuesto en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO-2000), la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE, 2001), los planteamientos de educación inclusiva -contenidos en la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (Costa Rica, octubre, 2004), que forma parte del Programa Mesoamericano de Cooperación (aprobado en las Reuniones Cumbre IV y V de los países integrantes del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla)-, el Departamento de Educación Especial se ha concentrado en las acciones para atender a la población estudiantil con discapacidad. Además, se ha dado a la tarea de desarrollar una serie de propuestas, proyectos e implementaciones para que las diferentes entidades del sistema educativo nacional reconozcan que la condición de discapacidad es parte de la diversidad y que su atención es una responsabilidad conjunta y no un compromiso exclusivo de la educación especial, como de manera errónea se ha venido considerando.

II

Fundamento jurídico

De manera cronológica, la concepción de la discapacidad y la respuesta educativa dada a este grupo poblacional ha sido fundamentada por una serie de acuerdos, conferencias, convenciones e instrumentos legales de carácter nacional e internacional. Entre estos se destacan los siguientes:

1. Marco internacional

A nivel internacional, el referente más importante es la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** de 1948, la cual fue promulgada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y cuyo propósito es brindarle a los países miembros un instrumento que sirviera para la promoción del conocimiento de los derechos humanos para todos los ciudadanos del mundo, en tanto asume que las personas con discapacidad están comprendidas en todos los derechos allí enunciados (Meléndez, 2007).

En 1982 con la finalidad de promover medidas eficaces para la prevención de la discapacidad y para la rehabilitación y la realización de los objetivos de igualdad y de plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo, la Asamblea General de la ONU define el **Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad**. En este programa

se contempla la igualdad de oportunidades para toda la población y la participación equitativa en el mejoramiento de las condiciones de vida, lo cual permite el desarrollo social y económico de cada persona.

Bajo esta misma necesidad de protección de los derechos de los grupos vulnerables, la Asamblea General de la ONU establece en 1989 la **Convención de los Derechos del Niño**, en la cual los estados parte se comprometen a asegurarle a la niñez la protección y el cuidado necesarios para su bienestar. Así pues, velan por la población infantil, considerado un grupo con condiciones especiales que requiere de un trato específico; más aún, si el niño o la niña posee alguna discapacidad.

En 1990, la UNESCO en el **Foro Mundial sobre la Educación** - celebrado en Jomtien, Tailandia- proclama la “educación para todos”, con el propósito de colaborar cada quien y según su competencia en la erradicación total de la pobreza y en el acceso a la educación para las personas históricamente en desventaja.

Concretamente, dentro de las acciones de protección de los derechos de las personas con discapacidad, la Asamblea General de la ONU establece en 1993 las **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**, destinadas a darles las mismas oportunidades a la niñez, a las mujeres y a los hombres con discapacidad, en las cuales se establecen los mismos derechos y obligaciones que las demás personas.

Por otra parte, en 1994 se desarrolla en Salamanca, España la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad**, en la cual se especifican las acciones dirigidas a la población con “necesidades educativas especiales” y enfatizan el uso del término que surge por primera vez en el Informe Warnock de 1978. Asimismo, en dicha conferencia se proclamó la Declaración de Salamanca, inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar h conseguir “escuelas para todos”. Esto implica centros que incluyan a todas las personas, celebración de las diferencias, respaldo en el aprendizaje y respuesta a las necesidades de cada individuo. (UNESCO, 1994).

Un acontecimiento relevante lo constituye el informe realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors para la UNESCO, también es conocido como **Informe Delors** (1996), en el que se afirma la convicción con respecto a la función esencial de la educación en el perfeccionamiento continuo de la persona y de las sociedades. La filosofía y la agenda del Informe Delors ponderan la educación como herramienta de desarrollo económico y capital humano y plantean los pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En el 2000, diez años después de celebrado el Primer Foro Mundial de Educación de la UNESCO, se desarrolla en Dakar (Senegal) el **Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros**

compromisos comunes. Allí se revisan los acuerdos tomados y los logros de la inclusión de las niñas y niños con necesidades educativas especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, de la población migrante, de comunidades remotas y aisladas o de tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación (Arnaiz, 2006). El Marco de Acción de Dakar representa un compromiso colectivo para actuar donde los gobiernos tienen la obligación de velar por el cumplimiento de los objetivos y las metas de la educación para todos.

Bajo estos compromisos, los ministros de educación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO a la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII), definen la **Declaración de Cochabamba**, en la cual los gobiernos reiteran su compromiso con los objetivos del proyecto principal de educación de alcanzar una escolaridad básica para todos, de alfabetizar a la población de jóvenes y adultos, y completar las reformas necesarias para mejorar la calidad y la eficiencia en la educación (UNESCO, 2001).

Con la finalidad de contribuir al desarrollo de la educación para las personas con necesidades educativas especiales, los ministerios o secretarías de educación de los países iberoamericanos constituyen en el 2001 la **Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, RIINEE** como medio para lograr

la integración educativa entre estas personas y su medio social y así, mejorar su calidad de vida.

En el 2004, se celebra en San José, Costa Rica, una reunión de autoridades educativas de distintos países que forman parte de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) y de allí surge la **Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva**, en la cual los países participantes acuerdan fortalecer la cooperación internacional entre los países de la región con el fin de promover cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas. A partir de las metas adoptadas en el marco de acción de educación para todos y a los esfuerzos aunados para mejorar la calidad de vida de todos, sin discriminaciones de ningún tipo, reconociendo la diversidad como fundamento para la convivencia social y, en consecuencia, se garantizan la dignidad del individuo, sus derechos, su autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales.

En el año 2004, se suscribe en Canadá la **Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual**; en esta se recomienda a los gobiernos, entre otros aspectos, a reconocer que las personas con discapacidades intelectuales son ciudadanos plenos de la sociedad. Asimismo, los regímenes políticos deben desarrollar, establecer y tomar las medidas legislativas, jurídicas, administrativas y educativas necesarias con

el fin de lograr la inclusión social de las personas con discapacidades intelectuales y físicas.

En definitiva, uno de los acontecimientos más relevantes internacionalmente lo constituye la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, aprobada por consenso el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas. De acuerdo con este organismo, esta convención constituye el primer tratado importante de derechos humanos del siglo XXI. Cabe destacar que la convención reconoce que se necesita un cambio de actitud en la sociedad para que las personas con discapacidad logren la igualdad de condición; se deben eliminar todas las prácticas culturales y sociales relacionadas con el asistencialismo, la lástima y el rechazo. Dado que las personas con discapacidad tienen teóricamente los mismos derechos que todas las demás; pero en la práctica, son objeto de discriminación en todas las aristas de la vida, incluidos el empleo, la educación, la atención de la salud y el ejercicio de sus derechos jurídicos. Pese a que esas personas están haciendo innumerables aportes a la sociedad y podrían hacer mayores aportes si estuvieran plenamente incluidos en sus comunidades, la limitación principal con la que se enfrentan es la ignorancia del resto de las personas. (Naciones Unidas, 2006).

2. Marco nacional

En el nivel nacional es posible observar el impacto de las acciones desarrolladas en el marco jurídico internacional, por ejemplo la promulgación de la **Ley 7600. Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad** (Diario Oficial La Gaceta N° 102, del 29 de mayo de 1996).

Dicha ley establece pautas concretas para distintos ámbitos de educación, trabajo, salud, vida familiar, accesibilidad al espacio físico, medios de transporte, información, comunicación, cultura, deporte y recreación; con lo cual se asegura el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y sus facultades para ser parte del proceso de desarrollo del país, en un marco de igualdad de oportunidades.

De este modo, este instrumento legal propicia a que las personas con discapacidad alcancen su máximo desarrollo, su plena participación social, el ejercicio de sus derechos para así responder a sus deberes. Además, retoma importantes principios, como la igualdad de oportunidades y la eliminación de cualquier tipo de discriminación.

Asimismo, el **Reglamento de la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad** (Decreto N° 26831 – MEP. Diario Oficial La Gaceta del lunes 20 de abril de 1998) establece las normas y los procedimientos obligatorios para todas las instituciones públicas, privadas y gobiernos

locales, responsables de garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio de sus derechos y deberes, en igualdad de oportunidades.

Como garantía de los derechos de la niñez y la juventud, se establece el **Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley N° 7739** publicado en el *Diario La Gaceta* del 6 de febrero de 1998, entre otras disposiciones ordenadas al Ministerio de Educación Pública para hacer valer el derecho a la educación, según lo indica el artículo 62: Derecho a la Educación Especial.

De igual manera en materia de educación, el Ministerio de Educación Pública publica el documento **Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales** (Acuerdo N° 18 – 97 del Consejo Superior de Educación del 11 de marzo de 1997), el cual brinda a los diferentes actores educativos los procedimientos para implementar el cumplimiento operativo de los derechos de acceso a la educación de las personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

La mencionada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el 2006 y su Protocolo Facultativo, fue aceptada por Costa Rica como Ley 8661, ley de la República en agosto de 2008, reafirmando así el compromiso del país por cumplir y hacer cumplir con esta convención internacional.

III

Referente conceptual

1. Concepto de educación especial

Desde sus inicios, la educación especial fue ubicada dentro del modelo positivista, el cual está profundamente comprometido con una conceptualización biológico-psicológica de la desviación del desarrollo normal del ser humano.

Por lo tanto, en la actualidad, resulta pertinente mantener la voz de alerta y exhortar a todos los actores sociales del sistema educativo a que *“Ningún argumento puede justificar el que la educación especial continúe dependiendo de una explicación exclusivamente biológica-psicológica de la discapacidad”*. (Ministerio de Educación, Río Negro; 2004).

Favorecida por lo dinámico de los procesos sociales y pese al carácter determinista y ortodoxo que la caracterizó en sus orígenes, la educación especial conforma una de las disciplinas educativas del siglo XX testigo de cambios verdaderamente sustantivos; no solo relevante en su objeto de estudio, sino también en su tarea global. (Echeíta, 2006).

Estas reformas pueden ser atribuidas a que, en las últimas décadas, la educación especial ha mantenido

un diálogo permanente con la realidad educativa, en la cual confluyen diversas teorías sociológicas, políticas y culturales.

Más aún, este proceso de cambio se manifiesta en las distintas acepciones que ha adquirido la educación especial a lo largo de su evolución, según lo plantea Alcón (2005), "... la Educación Especial es una disciplina científica de carácter multidisciplinar en vías de desarrollo, que apoyándose en los fundamentos teóricos, en los métodos de evaluación y en los procedimientos de intervención de varias disciplinas (medicina, pedagogía, psicología y sociología), va generando un cuerpo teórico de conocimiento y un ámbito de investigación e intervención propios" (1).

Por su parte, Grau (2001) amplía esta noción al considerar que la base epistemológica de la educación especial no es solo multidisciplinar, sino también multiparadigmática, debido a que en esta:

"Se integran los conocimientos provenientes de los paradigmas objetivos y positivistas (predecir); de los paradigmas subjetivos interpretativos (comprender); y de los paradigmas constructivistas críticos en su versión neomarxista (emancipar) o postmodernista (deconstruir). Además, la base médico-psicológica de la educación especial se amplía a otras ciencias como la sociología" (8).

Delimitar el concepto de educación especial puede resultar una tarea compleja, ya que en primera instancia esta disciplina debe reconocerse como una expresión de carácter polisémica -dada la alternancia en la manera de utilizarla o de referirse a esta según el momento histórico y el contexto geográfico- pero también, posee varias posiciones acerca del conocimiento, de sus referentes o de los valores sociales implicados a la hora de atender la diversidad de sus miembros.

De acuerdo con Alcón (2005), esta polisemia conceptual se ha manifestado incluso en la evolución de las diferentes denominaciones de las que ha sido objeto la educación especial, tales y como: pedagogía curativa, pedagogía especial, pedagogía terapéutica, pedagogía correctiva, pedagogía diferencial, entre otras. Aunque cada una de estas ha tenido un énfasis diferente, lo que sí tienen en común es su interés por el déficit que presentan las y los estudiantes.

Dada la variación en las definiciones alrededor del concepto de educación especial, en 1958 la UNESCO retoma todos los conceptos existentes y recomienda el uso del concepto Enseñanza Especial, la cual se define como “aquel sector de la pedagogía que engloba toda la enseñanza general o profesional destinada a los disminuidos físicos o mentales, a los inadaptados sociales y a toda otra categoría especial de niños” (Sánchez Palomino, 2002). A partir del análisis de la definición anterior, este mismo autor señala la diferencia entre Enseñanza Especial y Educación Especial; la primera se

dirige principalmente a los contenidos, mientras que la segunda hace referencia las características del sujeto al que se dirige su educación.

Para algunos autores, el término educación especial puede resultar más apropiado por dos razones: la primera es que conceptualmente puede quedar exento de connotaciones peyorativas y la segunda es que este término constituye el más ajustado y utilizado en nuestro entorno sociogeográfico.

Por su parte, el concepto priva el elemento educativo sobre el especial, pues no es solamente una nueva forma de enfocar la educación especial, sino que implica un replanteamiento de todo el sistema educativo, ya que interesa la escuela como institución de enseñanza-aprendizaje y los factores que inhiben o intensifican el aprendizaje individual. (Torres, 2000; Arnáiz, 1988; Molina, 1986; Hegarty, 1996).

En el caso de Costa Rica, cabe indicar que ambos términos se han utilizado en forma indistinta, o prácticamente como sinónimos, aunque los expertos internacionales indican que el más adecuado es educación especial.

A partir de la promulgación de la ley 7600: Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en 1996, hay un giro en nuestro país respecto de la definición de la educación especial. Anteriormente, se había utilizado la acepción de la Ley Fundamental de

Educación en 1957; no obstante, en 1996 se le otorga un nuevo quehacer y un ámbito de acción más dinámico, al definirla como el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente. (Artículo 27 Ley Fundamental de Educación, 1957; reformado en la Ley 7600, 1996).

Resulta conveniente señalar que en este nuevo rol de la educación especial subyace una implicación que afectó a todo el sistema educativo, a saber, la educación especial deja de representarse como una educación separada, al margen de los otros.

2. Modelos, enfoques y paradigmas

Tradicionalmente, la idea de que la educación especial ha sido utilizada para designar a un tipo de educación diferente de la regular ha trazado el camino de este tipo de educación, la cual ocasionó un desarrollo paralelo respecto del sistema educativo. Esta bifurcación también tiene sustento histórico, debido a que la noción de discapacidad ha tenido diferentes interpretaciones para la humanidad.

En síntesis, una de las formas menos complejas de comprender el desarrollo histórico de la educación especial o de su quehacer en la actualidad es abordándolo desde la concepción de la discapacidad. Para Aguilar (2004), este concepto ha evolucionado a lo largo de la historia y ha caminado paralelamente con la valoración

acerca del tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad.

Como referente explicativo de esta evolución existen tres modelos que pueden ubicarse en diferentes momentos históricos: **el tradicional, el rehabilitador y el de autonomía personal (denominado actualmente como social)**, estos se comprenden a partir de las distintas corrientes económicas, políticas y de organización social, propios de la época. Aunque no es posible demarcar con exactitud el comienzo y el final de cada uno de estos modelos -dada la yuxtaposición entre estos-, sí es factible reconocer algunas de sus características, tal y como se indica en el “Manual para conocer la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud” (2005).

En este sentido, el **modelo tradicional** puede caracterizarse por la marginación orgánica, funcional y social de las personas con discapacidad en sus tres fases: el exterminio, la segregación y la prevención socio-sanitaria. Este modelo implicó un abordaje de la población con discapacidad desde los internados, los sanatorios y otros procesos de aislamiento.

Como antecedente al modelo tradicional y según Aguilar (2004), uno de los registros más antiguos con respecto al exterminio de las personas con discapacidad se ubica en la sociedad espartana, durante los siglos X y IX A.C., periodo en que las leyes permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o “anormalidad” fueran

eliminados. Posteriormente, si bien la Iglesia condena el infanticidio, durante la Edad Media se favorecen las ideas de atribuir las “anormalidades” a causas sobrenaturales y se considera que las personas con discapacidad están poseídas por el demonio o espíritus malignos, por lo tanto, eran sometidos a la hoguera o prácticas exorcistas.

Después de la aparición del cristianismo, el rechazo social hacia las personas con discapacidad se dirige hacia una forma de redención, en la cual si bien se les permite vivir, estas personas son asumidas como objetos de caridad, debido a su condición de dolientes y de pobres portadores de los males sociales. De manera que su destino era la mendicidad o el asilo de la Iglesia.

Luego del Renacimiento, los asilos pasan a manos del Estado, surgen los hospitales reales y se crean las condiciones para que, con la llegada de la Ilustración, se asigna un nuevo puesto a los pobres y a los “inútiles”, lo cual los convierte en sujetos de asistencia. Pero no es hasta finales del siglo XVIII cuando se inicia una reforma institucional a favor de una asistencia humanitaria y un tratamiento digno hacia las personas con discapacidad; esta reforma fue influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa.

Si bien esas prácticas humanitarias se amparan en la idea de que esos centros eran un entorno más adecuado para ellos, en realidad, el resultado de esta concepción se refleja en la misma práctica: a la persona con discapacidad se le separa, se le segrega y se le

discrimina; es decir, en esta práctica subyace la idea de “proteger” a la persona sin discapacidad. Así pues, la institucionalización especializada de las personas con discapacidad podría ubicarse desde fines del siglo XVIII e inicios del XIX, con lo cual podría considerarse de alguna forma el comienzo de la educación especial.

En cuanto al **modelo rehabilitador**, también denominado modelo biológico o médico-rehabilitador, es posible caracterizarlo como el modelo médico-industrial basado en la dialéctica útil/inútil, en función de una dominación y una dependencia. A saber, el profesional es quien asume el poder de dirigir la vida de la persona con discapacidad, bajo una percepción de protección, superioridad y lástima; dicha percepción exime al entorno social de toda responsabilidad.

En el caso de la educación especial y debido al fuerte rol de “especialización” asignado, el modelo rehabilitador se ha mantenido fuertemente arraigado no solo en la provisión de los servicios educativos, sino también a los profesionales quienes los ofrecen. Es así como desde este modelo se sigue ubicando el “problema” en el estudiante.

Una sobrevaloración de un modelo sobre otro, o incluso su coexistencia, pueden ser visualizadas con mayor nitidez en tres de las formas que se han desarrollado históricamente en el campo educativo para la atención de las personas con discapacidad, las cuales se explican seguidamente.

a. Centros de educación especial

Con la mayor visibilidad de niños “débiles mentales” unido a la obligatoriedad de asistencia a la escuela, surge una tendencia social de considerar a esta población incapaz de adaptarse a las exigencias escolares de las escuelas “normales”, por lo que debe ser atendida por la educación especial, evidencia de la selección escolar desde sus orígenes.

Asimismo, en las propuestas de atención para esta población se comienza a perfilar una concepción de tipo médico-educativa, también influida por las teorías clásicas de la organización, las cuales señalan que el fin último de la organización escolar es lograr el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, toma fuerza la idea de la necesidad de establecer una agrupación homogénea de alumnos y alumnas con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características. Ya que, como destaca Grau (1998:20) “este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto profesores, recursos, instalaciones, etc.” De manera que, en relación con los modelos explicados, los centros de educación especial mantienen fuertes resabios del modelo tradicional, así como propuestas sustentadas en el modelo rehabilitador.

b. La integración educativa

En términos generales, integración educativa se refiere al proceso de enseñar juntos a niños con y sin discapacidad durante una parte o en la totalidad del tiempo. (Van Steenlandt, 1991) El impacto de este nuevo pensamiento en la educación especial conlleva a redefinir “que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta.” (Arnáiz, 2003:49).

Debido a que los argumentos para implementar la integración educativa surgían, según Arnáiz (2003), de los nuevos presupuestos sobre justicia, derechos y valores sociales, se empezó a cuestionar sobre lo que es y no es normal y sobre quién es el que establece la norma. Así pues, se comienza a admitir que no existen dos seres humanos idénticos y que somos diferentes unos de otros; no obstante, esta igualdad no fue creída por muchos cuando se trataba con personas con alguna deficiencia, quienes eran diferentes de la mayoría.

Siguiendo esta línea y para comprender la integración educativa, debe remitirse al principio de normalización, el cual surge a fines de la década de 1950. Dicho principio incita a un cambio en la valoración de la persona con discapacidad, ya que enfatiza en los procesos de integración y participación social. En el ámbito educativo significó un cambio en la forma de

concebir la enseñanza, caracterizada por el abandono paulatino del enfoque rehabilitador para centrarse en un marco educativo, en el cual los y las estudiantes con discapacidad y sin esta participen por igual en los procesos educativos.

De acuerdo con Casado y Egea (2005), fue Bank-Mikkelsen, a finales de la década de los 50, director del Servicio Danés para el Retraso Mental, quien lanza el principio denominado normalización y al que formula como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”. Dicho principio quedaría plasmado en la normativa danesa en el año 1959. Pero diez años después, en 1969, será B. Nirje, Director Ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, quien profundiza este principio y lo aclara como: “Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad”.

Desde los países escandinavos, este principio se extiende por toda Europa y alcanza los Estados Unidos y Canadá, donde W. Wolfensberger retocará la definición de este principio de normalización:

“Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean

al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.)". (Rubio, 2009)

En síntesis, el principio de normalización fue evolucionando de tal manera que de una aplicación exclusiva a las personas con retraso mental, se amplía a cualquier persona (evidentemente aplicable a cualquier persona con discapacidad). Además no se trata de un conjunto de actuaciones aplicables solo, o principalmente, al sistema educativo, sino constituye unos principios rectores dirigidos a todo el sistema de vida, los cuales se refiere tanto al sujeto con discapacidad como a la sociedad en que vive.

Si bien la reformulación del principio de normalización abre una etapa de revisión de los conceptos aplicados a la discapacidad, el medio social se conserva "inofensivo", pero de alguna manera el entorno se observa más comprometido que antes. No obstante, en esta formulación es el sujeto con discapacidad quien debe realizar esfuerzos para acercarse a su medio, aunque comienza a existir, con cierta latencia, la necesidad de que el medio sea el que tenga que aproximarse. Cabe indicar que este principio no abandona la normalidad-anormalidad, aunque si constituyó un avance en relación con las prácticas y experiencias integradoras. En consecuencia

y lentamente, se pudo propiciar un proceso de desinstitucionalización. (Ministerio de Educación-Río Negro, 2004).

El principio de normalización comienza a tener una importante presencia en la formulación de políticas de actuación sobre la discapacidad y su principal consecuencia será la presentación del documento conocido como “Informe Warnock” en 1978, el cual fue titulado así en reconocimiento a Mary Warnock quien presidió el equipo de trabajo encargado de redactarlo en el Reino Unido. En este informe se plantea el principio de la integración en el ámbito escolar, y se postula que todos los niños y las niñas tienen derecho a asistir a la escuela regular de su localidad. Pero va más allá al cuestionarse la identidad de las personas con una deficiencia, la cual puede derivarse en una limitación de aprendizaje, expresada en una necesidad especial. Sin embargo, debe prevalecer siempre el respeto al derecho a la educación dentro de los servicios educativos regulares, de modo que el principio de integración rebasará el ámbito escolar y se extenderá hacia otras esferas: se comenzará a hablar de “integración social” o “integración laboral”.

Las bases en que se asienta el principio de integración ya dejan entrever la necesidad de una aproximación del entorno al sujeto (adaptaciones curriculares o en el puesto de trabajo, medidas excepcionales de discriminación positiva, etc.), a saber, se transfiere el peso principal del enfoque de discapacidad del sujeto al entorno.

Si bien las expectativas generadas a partir del surgimiento de la integración educativa parecían llevarnos a derroteros más justos y positivos en el ámbito educativo y social en general, Skrit -citado por Arnaiz (2003)- afirma que:

“...el discurso de la integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencias y los que no las tienen. Este planteamiento ha reforzado la “patologización” de las diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y los programas”. (100).

El proceso de la integración reproduce el modelo médico centrado en diagnosticar las deficiencias, y establece modelos de enseñanza específicos impartidos por especialistas (Arnaiz, 2003). A pesar de esto, en el contexto costarricense vale rescatar la huella histórica marcada cuando por primera vez estudiantes con discapacidad asistieron a servicios educativos regulares.

c. Necesidades educativas especiales

En el informe Warnock (1978) aparece por primera vez el término necesidades educativas especiales y dicho informe inspiraría más tarde la Ley de Educación de Gran Bretaña en 1981, entre otros cambios legislativos en muchos otros países, especialmente europeos.

En consecuencia ha ido obligando a los sistemas educativos de distintas naciones a ir adquiriendo un mayor compromiso en la provisión de los recursos para todos los alumnos con discapacidad o sin esta. (Echeíta, 2006; Aguilar 2008).

El concepto de dificultad de aprendizaje, desde la perspectiva del citado informe, es relativo; se dice que aparece cuando un estudiante tiene una dificultad significativamente mayor a la de la mayoría de sus compañeros para aprender, o si presenta una situación personal que le impide o le dificulta el uso de los servicios, recursos o instalaciones educativas que generalmente tienen a su disposición sus compañeros.

Entre los principios básicos en relación con las necesidades educativas se encuentran:

- Las necesidades educativas deben ser concebidas como un “continuum”: va desde las más sencillas y específicas hasta las más complejas y particulares.
- Las necesidades educativas deben entenderse como el apoyo que requieren algunos (as) estudiantes (sin que necesariamente presenten una condición de discapacidad), pueden ser apoyos pedagógicos o ayudas educativas que les permiten alcanzar los fines de la educación. Estas ayudas y apoyos, dada la formación de los docentes, la oferta curricular y estructura

de los sistemas educativos, usualmente son proporcionados por la educación especial. Estos apoyos educativos comprenden recursos personales (docentes de apoyo), materiales (adaptaciones de material didáctico) y técnicos (aparatos o dispositivos), los cuales son ofrecidos por la esfera educativa.

- Admite la posibilidad de que el origen de las dificultades de aprendizaje y /o desarrollo pueden tener una causa personal, educativa o social.
- Otro principio es su relatividad, de tal manera que las dificultades de un estudiante no se establecen definitivamente, sino que van a depender de las particularidades del momento y del contexto educativo en los que se ubique.
- En cuanto a la medida educativa especial, esta es una concepción propiamente educativa y se refiere a la ayuda adicional o diferente de los(as) estudiantes con discapacidad respecto de las tomadas en general para los(as) estudiantes regulares.

Si bien entre las intenciones de la concepción de necesidades educativas estaba la eliminación del lenguaje peyorativo, referido a las deficiencias y la visualización de la educación especial como un apéndice o un sistema paralelo al sistema educativo, resulta válido apuntar que

este concepto ha generado cierta confusión y ambigüedad, ya que las necesidades educativas se consideran un criterio de diagnóstico y no un abordaje educativo, a pesar de que su intención inicial era precisamente operar un cambio en las prácticas educativas. Es decir, es muy diferente referirse a estudiantes con necesidades educativas especiales (categoría diagnóstica), que hablar de atender las necesidades educativas de los estudiantes (abordaje educativo). Esto significa que el interés no se centra en dar una categoría o etiqueta a un (a) estudiante determinado(a), sino en determinar cuáles son las barreras a partir de la propuesta curricular, la oferta educativa y las prácticas educativas que están impidiendo que los estudiantes aprendan y, una vez detectadas, buscar los mecanismos para minimizarlas o eliminarlas (Aguilar, 2008).

Si la esencia del concepto de necesidades estaba en un nuevo abordaje educativo, esta suponía una reforma en las propuestas educativas en general –y no solo para la educación especial-. Por lo que se presumía un cambio en las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales estaban centradas en la homogeneidad, en ofrecer lo mismo en términos metodológicos y organizativos como si todos y todas las estudiantes aprendieran de la misma manera, procedieran de grupos familiares similares, provinieran de contextos socioculturales iguales y gozaran de las mismas oportunidades.

Dentro del marco de las necesidades educativas especiales, se propone -como parte de ese abordaje

educativo y como una de las diversas estrategias para su atención- la utilización de las adecuaciones curriculares y de acceso, las cuales se concretan en el trabajo de aula o en el propio centro educativo, así como, cambios en la organización de los centros educativos y de las políticas educativas nacionales.

Pese a los avances que ha significado el enfoque de necesidades educativas especiales, de alguna manera el centro de la atención continúa siendo el déficit y no el estudiante, porque desde esta concepción continúa siendo el estudiante quien debe ajustarse a las demandas del sistema y a la existencia de un currículo único e inflexible (Ainscow, 2001).

Si bien no se pueden desconocer los aportes generales impactados en la educación, tanto de la integración educativa como del concepto de necesidades educativas especiales, también resulta válido señalar que ninguno logró trascender como se esperaba la dinámica del aula, pues el personal docente sigue siendo quien ajusta el currículo. Por otra parte, el contexto social tampoco se modificó en la magnitud esperada. Hoy se sigue etiquetando y fijando la mirada en quienes presentan “déficit” y no en cuáles son las acciones que se pueden y deben realizar por el bienestar de toda la comunidad educativa.

En relación con el **modelo social**, puede considerarse como la tendencia más reciente, debido a que rompe con los enfoques centrados en la lástima, la

asistencia, la dependencia y la subordinación, pues las personas con discapacidad son quienes deciden y toman la dirección de sus propias vidas. El problema social ya no lo conforma la persona con discapacidad, sino que acentúa el entorno –físico y social- como la principal barrera para el goce de los derechos humanos.

A partir de este modelo, que de alguna forma puede llamarse de movimiento dada su efervescencia y nuevos aportes, surge la recientemente aprobada “Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006). Dicha convención fue el resultado de los esfuerzos de los grupos y organizaciones de personas con discapacidad en el mundo entero, quienes rescatan y acentúan como el centro de este modelo los derechos humanos y a la propia persona con discapacidad.

c. La educación inclusiva

El modelo social ha permitido, dentro de un marco de los derechos humanos, la promoción de un cambio sustancial respecto del abordaje de la discapacidad en el ámbito educativo desde una perspectiva innovadora, en el que prevalece la educación inclusiva.

A pesar de admitir que la integración educativa y la concepción de necesidades educativas especiales abrieron ciertas perspectivas en el reconocimiento de las diferencias y la necesidad de responder a esas diferencias en el ámbito educativo, los sistemas

educativos siguieron siendo, en esencia, los mismos centros rígidos, cerrados y excluyentes. Esta afirmación se manifiesta en la siguiente interpelación hecha por Ainscow (2001) “¿Por qué hay tantas escuelas en todo el mundo que no consiguen enseñar satisfactoriamente a muchos alumnos? “ (246).

Lo anterior posiblemente obedece a que “en efecto, ocurre que los sistemas educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones que, además con harta frecuencia, multiplican sus efectos negativos. Así tenemos en primer lugar la situación de aquellos países cuyos sistemas educativos, por su propia debilidad, no pueden ofrecer una educación básica a su población escolar” (Echeíta, 2006:79).

Existe un reconocimiento internacional al concebir que en 1948 la humanidad experimentó un paso trascendental al consignar en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la educación como un derecho fundamental para todas las personas. Desde entonces y a pesar de los esfuerzos realizados por los países del mundo, un número importante de niños, niñas, jóvenes y adultos por razones personales, sociales y culturales no han logrado ejercer este derecho (Aguilar, 2003).

Posterior a esta importante declaración, diferentes organizaciones internacionales y en particular la UNESCO han propuesto mediante conferencias mundiales, marcos de acción y declaraciones, acciones

y estrategias que conlleven a concretar este elemental derecho, considerado como nuclear para ejercer otros derechos igualmente vitales. Sin embargo, pese a existir avances más significativos en unos países que en otros; lo cierto es que el derecho a la educación no es gozado plenamente por un considerable número de habitantes del planeta.

Si bien este hecho es suficientemente justificable para el surgimiento del movimiento de la educación inclusiva, como concreción de una educación para todos, lo cierto es que también se pueden anotar como antecedentes, según Aguilar (2006), los siguientes:

- a) El movimiento REI (Regular Education Initiative),** surgió en los Estados Unidos a mitad de los años 80, a partir de la polémica manifestada con la reforma de la enseñanza propuesta desde la administración. El objetivo fundamental de esta propuesta era unir los sistemas de educación especial y educación general en un único sistema.
- b) Una visión diferente de la educación especial** que considera la rotulación como formas de discriminación, por lo que se inicia un abandono de la visión determinista centrada en el déficit bajo el mito de la homogeneización, para centrar la atención en el currículo tradicional, en la organización escolar y la enseñanza. Así pues se establece la atención de las necesidades

educativas y se suprime la propuesta única de las “dificultades individuales”.

c) ***La nueva concepción de la discapacidad*** está basada en el modelo social y en el principio de vida independiente. Este modelo reformula la idea de la discapacidad como un problema individual y concentra su atención en el entorno, el cual posee un comportamiento hostil e inaccesible (barreras mentales y físicas) con este grupo poblacional. En este sentido, este modelo se basa en los derechos de las personas con discapacidad y en el logro de una vida independiente.

d) ***El surgimiento del movimiento pedagógico de la educación pluricultural***, en su primer momento -entre las décadas de 1960 y 1970- tenía como propósito igualar las posibilidades de los estudiantes culturalmente diferentes mediante programas compensatorios, los cuales estuvieron destinados a una vida breve por su carácter etnocéntrico. Posteriormente, emerge un nuevo movimiento que pretende cambiar la concepción de educación multicultural, pluricultural o transcultural por la de intercultural, cuyos principios son: no jerarquizar las culturas; hablar de diferencias y valorizar las diferentes culturas como fuente de enriquecimiento y de desarrollo.

- e) Un creciente reconocimiento a la noción de diversidad** al menos en el ámbito educativo, se desea enfatizar en la idea de que todas las identidades valen. Al respecto Echeíta (2006), señala: *“Así cabría ver la diversidad como una fuente de obstáculos y dificultades para la enseñanza y, por lo tanto, de lo que se trataría es de eliminar o atenuar esa dificultad o verla como una fuente de enriquecimiento y estímulo para la innovación, con lo cual se trataría de utilizarlas como un valioso recurso formativo”* (p. 123).
- f) Los planteamientos, según Echeíta (2006), de la renovación de la educación especial** y un cierto alumbramiento de lo considerado educación inclusiva, surgido en la *Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* (UNESCO, 1994) y concretado en el principio N° 3 del Marco de Acción que se diera en esta conferencia indica que:

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados” (UNESCO, 1994:59).

Asimismo, cabe reiterar en este apartado, la preocupación de la UNESCO por una educación para todos y *todos* significa una educación impartida para todos los alumnos y las alumnas, sin exclusiones –y no para algunos o la mayoría-.

Ahora bien, la educación inclusiva se concibe hoy como un movimiento en construcción; por lo tanto, inacabado. Podría definirse como:

“Un movimiento de carácter ético e ideológico, que se opone a cualquier forma de discriminación en el ámbito educativo en razón de las características culturales, sociales, económicas y personales de los y las estudiantes. Que promueve un cambio en la forma de concebir los centros educativos al considerarlos como comunidades educativas que acogen a todos (as) y cada uno (a) de sus alumnos (as) y, en los que la diversidad, es visualizada como un valor y no como una amenaza. Por lo que se requiere del desarrollo de prácticas novedosas en las aulas y en la administración educativa, para responder efectivamente a esa diversidad desde un enfoque de derechos bajo los principios igualdad de oportunidades, equidad y calidad”. (Aguilar, 2008:6).

La educación inclusiva puede interpretarse como un proceso continuo de un sistema educativo en permanente evolución que prioriza a los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados pero no aprenden. (UNESCO, 2008:9)

Pese a que la educación inclusiva no es ajena a ningún país, en el caso latinoamericano se percibe un desarrollo de la temática en niveles desiguales. Esto podría obedecer, entre otras cosas, a la confusión conceptual en la que hemos estado inmersos. Dicha confusión nace precisamente porque gran parte de los ideólogos de la educación inclusiva han estado estrechamente vinculados a la educación especial, de manera que se ha pensado que esta constituye una nueva forma de concebir o denominar la educación especial, un nuevo nombre para la integración o bien, se relaciona exclusivamente con los estudiantes con discapacidad. Esta es solo una parte de la población meta de la educación inclusiva, que son todas y todos. En este sentido, para iniciar la construcción de una educación inclusiva, es necesaria una ruptura paradigmática no solo de la educación regular, sino también de la educación especial. Así pues, el objetivo es que la educación se conciba como una.

Por lo tanto, resulta necesario recalcar que la educación inclusiva no es un sinónimo de integración educativa, ni una etiqueta moderna para referirse a la educación especial. Asimismo, el debate sobre la educación inclusiva y la integración no se alude a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar– sino, más bien, a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad de incluir a todos y cada uno de sus estudiantes. (UNESCO, 2008:9)

Una vez definida la educación inclusiva, vale la pena destacar algunas de sus características o principales funciones:

- Asume la educación como un derecho humano y, como tal, es irrenunciable. Se enfatiza en aquellos grupos que tradicionalmente han sido excluidos de esta o han recibido una educación de baja calidad.
- Supone un impulso a la agenda de la educación para todos propuesta por UNESCO.
- Es educación general concebida para atender la diversidad estudiantil. La educación es una sola y es para todos(as), pero debe ajustarse a las necesidades de cada estudiante, de manera que la diversidad es entendida como un valor y no como un problema.
- Involucra a toda la comunidad educativa: participación de padres, madres, docentes, profesionales de la educación, estudiantes, autoridades, administradores, grupos cívicos y representantes de grupos minoritarios en riesgo de exclusión.
- Se preocupa por los y las estudiantes que enfrentan barreras en el aprendizaje y la participación.

- Implica un cambio a los sistemas educativos que promueven una visión homogenizadora de la educación. Significa una total innovación en las escuelas (visión de la educación, prácticas educativas y administración de los servicios).
- Tiene la visión de una escuela insertada en una sociedad, que también debe ser activa e inclusiva.
- Es un nuevo referente para la atención educativa de los y las estudiantes con necesidades educativas por condición de discapacidad, responde con la modificación del ambiente escolar, la oferta curricular y la organización del aula. Se rompe con el etiquetamiento, la segregación y la “especialización”.
- Se fundamenta en los principios de igualdad y equidad para todos, lo que requiere cambios profundos en las concepciones, actitudes y prácticas educativas, para lograr que todos alumnos, sin ningún tipo de discriminación, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollen plenamente sus capacidades y participen en igualdad de condiciones de las situaciones educativas (Arnaiz, 2004:31).

Si bien la puesta en práctica de la educación inclusiva puede tener diferentes matices en cada país, de acuerdo con la propuesta de UNESCO en

el documento “El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva” (2004) existen diferentes niveles y elementos en los que se debe incidir o bien a partir de los cuales se puede iniciar el cambio, según Aguilar (2006), se encuentran los siguientes:

1º Nivel/ Social: Movilización de la opinión pública y gestión de políticas públicas inclusivas: participación de ONGs, las comunidades y las familias. (Estrategias para promover /impulsar el cambio)

2º Nivel/ Sistema educativo: Realizar cambios que conduzcan a una ampliación y flexibilidad curricular (currículo inclusivo). Revisar las formas de financiamiento. Favorecer cambios en los sistemas de evaluación y promoción educativa. Procurar la autonomía de los centros educativos. (Estrategias para crear las condiciones para facilitar el cambio)

3º Nivel/ Sistema de centro: Replanteamiento de la organización y funcionamiento de los centros educativos. Procurar un clima de convivencia, la participación de todos los involucrados. Realizar cambios en la formación del profesorado. (Estrategias para iniciar el cambio)

4º Nivel/ Sistema ambiente próximo de aprendizaje/aula: Reconocimiento de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Favorecer el trabajo colaborativo y cooperativo entre estudiantes y profesores. Filosofía del aula: todos los estudiantes pertenecen y pueden aprender en el aula regular.

Reglas en el aula: los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Instrucción de acuerdo con las características del alumno. Apoyo dentro del aula ordinaria. (Estrategias para iniciar y mantener el cambio).

5º Nivel/ Subsistema especial: Promover cambios en los centros de educación especial y en la labor de los “especialistas”. (Estrategias para apoyar el cambio)

Según la UNESCO (2008), algunos factores pueden facilitar o inhibir la promoción de las prácticas de educación inclusiva. Todas estas son variables de administraciones nacionales, locales o de distrito pueden controlar o influir considerablemente las prácticas educativas. Algunos de estos factores parecen ser potencialmente más fuertes; en otras palabras, pueden ser “motores de cambio”. Dos factores que influyen la educación inclusiva son: la *claridad de definición* en relación con la idea de la inclusión y las *formas de evidencia* que se utilizan para medir el desempeño educativo.

Cuando se establece una definición con fines estratégicos, puede resultar útil la consideración de los siguientes aspectos:

- **La inclusión es un proceso.** Es decir, la inclusión debe concebirse como la incesante búsqueda de mejores formas de responder ante la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las

experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse el incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos.

- **La inclusión se interesa por la identificación y eliminación de barreras.** Por consiguiente, supone la recopilación, cotejo y evaluación de información con el objeto de planificar las mejoras en las políticas y las prácticas. Se trata de utilizar distintos tipos de información para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- **La inclusión se refiere a la presencia, la participación y los resultados de toda la población estudiantil.** En este caso la “presencia” remite al lugar donde se imparte la y con qué grado de asiduidad y puntualidad asisten a clase; la “participación” hace alusión a la calidad de sus experiencias durante la asistencia y, por lo tanto, debe tomarse en cuenta las opiniones de los propios estudiantes y los “resultados” se refieren a los logros del aprendizaje en todas las áreas de estudio, no solo en los resultados de pruebas o exámenes.
- **La inclusión supone una atención especial a los grupos de estudiantes que se consideran en riesgo de marginación, exclusión o de desempeño inferior al**

esperado. Esto apunta a la responsabilidad moral de garantizar la observación de esos grupos que estadísticamente se encuentran en una posición de mayor riesgo y, si es necesario, deben adoptarse medidas para asegurar su presencia, participación y resultados en el sistema educativo.

Por otra parte, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) realizó un estudio fundamentando en una revisión bibliográfica internacional de estudios de casos en 15 países, discusiones de expertos de la agencia y visitas de expertos a siete países. De dicho estudio se desprende que, entre las condiciones que favorecen las prácticas inclusivas en el aula, se encuentran:

- 1. Enseñanza cooperativa.** Los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesores dentro y fuera del centro educativo.
- 2. Aprendizaje cooperativo.** La tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas del aprendizaje y desarrollo del alumno. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado, se benefician del aprendizaje mutuo.

3. Resolución cooperativa de problemas.

Particularmente para el profesorado que necesita ayuda con la inclusión de alumnos con problemas sociales o de comportamiento, esta colaboración en conjunto es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de conductas disruptivas durante las clases. Establecer reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con los alumnos (además de incentivos adecuados) se ha comprobado que es muy eficaz. No obstante, la resolución cooperativa de problemas debe ser una práctica que se extienda a la forma de decisiones dentro de la comunidad educativa.

4. Agrupamientos heterogéneos.

El agrupamiento heterogéneo y un enfoque más personalizado en educación son necesarios y efectivos cuando se trata de una diversidad grupal. Para mejorar la educación inclusiva es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada/ flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.

5. Enseñanza efectiva.

Las estrategias antes mencionadas deberían llevarse a cabo dentro de plan general y eficaz donde la educación se base en la evaluación de resultados, altas expectativas para todos los alumnos, instrucción directa y retroalimentación.

III

Enfoques curriculares

El currículo en educación especial se ha caracterizado por presentar una oferta paralela a la ofrecida por el sistema educativo; no obstante, un cambio hacia un modelo social de atención a las personas con discapacidad, particularmente una perspectiva de la educación capaz de responder a la diversidad, ha implicado un reto para los sistema educativos el diseño de una oferta y una gestión curricular coherente con las demandas de la población estudiantil.

Desde el modelo rehabilitador, la gestión curricular se ve influida por un enfoque de la evaluación educativa, la cual está centrada en la búsqueda de causas y etiologías del déficit, las cuales se realizan únicamente por los especialistas quienes dictaminan las capacidades del estudiante basados en la norma. Así, la evaluación de los estudiantes, sólo valora al estudiante en su individualidad, en sus dificultades, abstraído del aula y forzando una respuesta educativa producto de sus dificultades (Grau Rubio, C. 1998).

Desde esta misma perspectiva, no se realiza un abordaje educativo, sino que se realizan intervenciones dirigidas a la curación y compensación del déficit. Por tanto, prima el referente clínico y no la respuesta educativa.

En razón de lo anterior, las familias -integrantes del escenario educativo- son concebidas en este modelo como un ente al que se le remiten las acciones del estudiante, con la obligación de apoyarlo(a) y en quien recae la responsabilidad del avance del estudiante. Desde esta perspectiva, la familia conforma un ente pasivo.

Desde el modelo social, la evaluación se realiza para determinar los apoyos requeridos, con el fin de comprobar si la acción educativa responde adecuadamente a los objetivos planteados y si no realizar los ajustes oportunos en dicha acción educativa. En este sentido, se evalúa el contexto para determinar las barreras que obstaculizan el aprendizaje de los(as) estudiantes y se establecen las mejoras de acuerdo con las características y necesidades de quienes asisten a la institución educativa. El papel de los “especialistas”, al igual que la opinión de las propias personas con discapacidad y sus familias, son considerados insumos para la implementación de decisiones educativas.

Finalmente, resulta importante considerar que el modelo social irrumpe en el plano educativo mediante un abordaje a la atención a la diversidad, gestión participativa y apoyos para todos los estudiantes, en el cual el papel de todos los actores educativos gira en torno a una participación activa, inclusiva y social.

Lo anterior permite señalar que el enfoque curricular, en la actualidad, debe evolucionar desde la atención al déficit hacia un modelo centrado en la

atención a la diversidad, así se privilegia a la persona con un enfoque curricular orientado hacia la educación inclusiva, de forma que el currículo es el dispositivo central que encamina el principio de inclusión en el sistema educativo. Por consiguiente, debe ser suficientemente flexible para responder a las diferentes características de los educandos. Asimismo, debe estructurarse en función de una variedad de estilos de aprendizaje y de habilidades mínimas comprendidas por diversos niveles, a fin de que todos los estudiantes puedan obtener resultados satisfactorios.

Por tanto, un desafío hoy para los sistemas educativos que procuran el desarrollo de prácticas más inclusivas, está en promover el diseño y puesta en práctica de un currículo y sistemas de evaluación que tengan en cuenta a todas y todos los educandos.

Asimismo, el currículo oficial debe tener por lo menos dos objetivos: a) incorporar todos los valores, competencias y conocimientos que el país desea que sus jóvenes adquieran y b) ofrecer una educación de calidad para todos sus educandos, tanto en el nivel de compromiso que genera como de los resultados que produce.

En primer término, el currículo debe alcanzar estos objetivos para todos los educandos por igual se beneficien de este. Por consiguiente, dicho currículo debe:

- Estar estructurado y, sin embargo, poder ser impartido de forma que permita la participación de todas las personas.
- Basarse en un modelo de aprendizaje inclusivo, por consiguiente, debe adaptarse a una variedad de estilos de aprendizaje y enfatizar en las competencias y los conocimientos que sean relevantes para los(as) estudiantes.
- Ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de determinados educandos, comunidades y grupos culturales y lingüísticos.
- Estar estructurado en torno a criterios de habilidades mínimas de diversos niveles, con el fin de poder evaluar el avance de todos los educandos.

Posiblemente, la elaboración de un currículo inclusivo representa una ampliación en la definición de aprendizaje, utilizada por los docentes y los responsables de las decisiones en el sistema educativo. En tanto que el aprendizaje se entienda como la adquisición de corpus de conocimientos que el docente expone, es probable que las escuelas continúen estando atrapadas en currículos y prácticas rígidas de enseñanza. Por lo tanto, los currículos inclusivos se basan generalmente en una concepción según la cual el aprendizaje es lo que ocurre cuando los educandos participan activamente en

la comprensión de sus experiencias. En otras palabras, no basta con transmitir a los educandos, sino que ellos y ellas deben descubrir y entender por sí mismos. (UNESCO, 2008: 27- 28)

La estrategia actual que mejor responde al logro de una atención a la diversidad es la educación inclusiva. En el cuadro siguiente se resume una propuesta curricular centrada en el déficit y otra centrada en la atención a la diversidad.

Cuadro 1. Movimiento de un enfoque curricular centrado en el ‘déficit’ hacia otro ‘centrado en la atención a la diversidad’

ASPECTOS	CENTRADO EN EL DÉFICIT	CENTRADO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Barreras para el aprendizaje	Problema en la persona	Interacción con su contexto
Diagnóstico	Estático y determinante	Relativo y cambiante
Necesidades educativas especiales	Establece categorías	Forman un continuo
Abordaje	Depende de la “etiqueta diagnóstica”	Se realiza desde currículo
Recursos	Recursos especiales sólo para los “deficientes”	Recursos de apoyo para quienes los requieran y en beneficio de todos y todas
Enfoque	Centrado en el déficit	Centrado en los recursos y apoyos

Familias	Ajenas al proceso educativo	Participan en el proceso educativo y en la toma de decisiones
Educación especial	Es una educación alternativa paralela al sistema educativo. Destinada a un tipo de estudiantes “deficientes”	Es el conjunto de apoyos destinado a quien lo requiera de forma temporal o permanente
Currículo	Currículo cerrado a las diferencias	Currículo abierto y flexible
Espacios educativos	Escolarización en grupos homogéneos	Impartida en entornos abiertos y participativos, en grupos heterogéneos o flexibles

Adaptación libre del original: Mora y Aguilera (2000), (Departamento de Educación Especial –MEP-CR, 2008).

IV

Nuevas concepciones y desafíos hacia una propuesta fundamentada en los apoyos

Tal y como se expone en el acápite anterior, las nuevas tendencias educativas centran la atención en la propuesta curricular, antes que en el déficit en sí mismo. Por lo tanto, el reto está en potenciar en todos los alumnos y las alumnas aquellas habilidades que propicien una formación integral dirigidas hacia su propia vida y al acceso a la vida social, incluyendo las actividades laborales o productivas, con el propósito de que no enfrenten grandes hacia ese fin. No obstante, esos obstáculos, barreras y distancias pueden ser minimizados o eliminados en la medida que en la sociedad, el ámbito educativo particularmente, se sumen a los cambios en la forma de visualizar las diferencias y modifiquen la concepción de la discapacidad.

- La discapacidad no es fija ni dicotomizada; es más bien fluida, continua y cambiante según las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el ambiente personal.
- Una forma de reducir las limitaciones funcionales y, por consiguiente, la discapacidad de la persona, consiste en intervenir o proveer servicios o apoyos centrados en la conducta adaptativa y en el papel que desempeña en la sociedad. (Schalock, 1999:3)

Este cambio en la concepción de la discapacidad ha tenido un impacto significativo en el campo de las discapacidades del desarrollo, tal y como se evidencia en la Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo de la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM) de 1992, el desplazamiento hacia un paradigma de apoyos, y la posibilidad de fundir los conceptos de inteligencia y conducta adaptativa. (Schalock, 1999).

En virtud de la relevancia que adquiere en el modelo social y, en consecuencia, de la educación inclusiva, la temática o el “paradigma” de apoyos se expone en el siguiente apartado el modelo social y educativo más aceptado y su relación con el retraso mental.

a. La concepción de retraso mental y su relación con el modelo social

Si bien el contenido de esta sección se enfoca en la nueva concepción de retraso mental, se considera oportuno señalarlo en este documento en tanto que los aportes brindados son conocimientos que se han venido trasladando a la atención de otros colectivos de personas con discapacidad, particularmente en la esfera educativa. Determinándose que es aplicable no solo a la población con discapacidad intelectual, sino a toda la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación, y por tanto requiera apoyos para potenciar su accionar en interacción con los contextos en que se desarrolla, ya que está en función de la persona y su relación con el entorno.

En el año 1992, la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM) propone una definición del retraso mental que significó un cambio radical respecto de las propuestas establecidas anteriormente, en tanto se pasa de una concepción basada exclusivamente en el rasgo del individuo hacia una concepción fundamentada en la interacción de la persona con el contexto, se modificó la visión de los diferentes actores (profesionales, familia, investigadores, entre otros) que relacionados con personas con discapacidad. De nuevo, se traspasa de un enfoque centrado en el déficit -como característica del individuo (Test de CI)- a otro en el cual el funcionamiento de la persona en el contexto juega un papel fundamental (Verdugo, 1994 citado en documento elaborado por la Comisión de Tránsito a la Vida Adulta, 2008).

En el año 2002, el Comité sobre Terminología y Clasificación de la AAMR coordinado por Ruth Luckasson propone otra concepción de la discapacidad intelectual, en la cual se incluyen: una nueva definición de la conducta adaptativa; la dimensión de participación, interacciones y roles sociales; la expansión del proceso anterior de tres pasos a una estructura de evaluación con tres funciones y la ampliación del modelo de apoyos.

La definición de retraso mental, según Verdugo (2002: 6) citando a Luckasson y cols. (2002: 8) propuesta por la AAMR en 2002, plantea que el “retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades

prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”.

La definición anterior parte de 5 premisas, según Verdugo (2002: 6-7)

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida toma en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en la comunicación y en otros aspectos sensoriales, motores y de comportamiento.
3. En un mismo individuo coexisten limitaciones y capacidades.
4. Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollo del perfil de los apoyos necesarios.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

Según Verdugo (2002: 8), la nueva definición propone un modelo teórico multidimensional, donde los

apoyos estén disponibles siguiendo un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

Dimensión I: Habilidades intelectuales

Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)

Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales.

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología).

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura).

Con respecto a las dimensiones anteriores y para fundamento teórico de esta propuesta, se interrelacionarán las dimensiones II, III y V con respecto a la conducta adaptativa, la participación, interacciones y roles sociales y contexto.

b. Conducta adaptativa y habilidades adaptativas

Con respecto a la dimensión II, la conducta adaptativa -según Verdugo (2002: 9) citando Luckasson (2002: 73)- “es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por personas para funcionar en su vida diaria”.

Un funcionamiento adaptativo del comportamiento de la persona se da en la medida en que está activamente involucrada con su ambiente (asistiendo a, interaccionando con, participando en). Pueden darse en situaciones personales, escolares, laborales, comunitarias, de ocio, espirituales, o de otro tipo.

En la definición de retraso mental del año 1992, se clasificaron las habilidades en diez, tal y como se muestra en la Tabla 1, y según la definición del año 2002, se clasifican en tres grandes grupos: conceptuales, sociales y prácticas, como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 1. Clasificación de habilidades adaptativas según la definición de retraso mental (AAMR):

Habilidad adaptativa	Caracterización
Comunicación	Incluye la capacidad de comprender y transmitir información mediante manifestaciones simbólicas. Ej. palabra hablada, palabra escrita/ortografía, símbolos gráficos, lenguaje de signos.
Cuidado personal	Incluye habilidades relacionadas con el aseo, comida, vestido, higiene y presencia
Habilidades de vida en el hogar	Incluye habilidades de funcionamiento dentro del hogar, tales como: cuidado de la ropa, limpieza y organización del hogar.

Habilidades sociales	Habilidades relacionadas con intercambios sociales con otros individuos, incluyendo: iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros, recibir y responder claves o pistas situacionales pertinentes, reconocer sentimientos, entre otros.
Utilización de la comunidad	Incluye la utilización de transporte y otros servicios de la comunidad (por ejemplo: bombas de gasolina, tiendas de reparación, consultas médicas, supermercados)
Autodirección	Habilidades relacionadas con las elecciones, aprender a seguir un horario, iniciar actividades adecuadas en función de los lugares, las condiciones, los horarios y los intereses personales.
Salud y seguridad	Habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, tales como: comer, identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes, primeros auxilios, sexualidad.
Académicas funcionales	Habilidades cognitivas de lectura y escritura relacionadas con las destrezas de la vida personal, las del hogar y las de la comunidad
Ocio y tiempo libre	Hace referencia al desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio.
Trabajo	Habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad, en términos de habilidades laborales específicas, comportamiento social apropiado y habilidades relacionadas con el trabajo.

Tabla 2. Clasificación de habilidades según definición de 2002 de retraso mental (AMMR):

<p>Conceptual Lectura y escritura Conceptos de dinero Autodirección</p>
<p>Social Interpersonal Responsabilidad Autoestima Credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado) Ingenuidad Sigue las reglas Obedece las leyes Evita la victimización</p>
<p>Práctica Actividades de la vida diaria Comida Transferencia / movilidad Aseo Vestido Actividades instrumentales de la vida diaria Preparación de comidas Mantenimiento de la casa Transporte Toma de medicinas Manejo del dinero Uso del teléfono Habilidades ocupacionales Mantiene entornos seguros</p>

Con respecto a la dimensión III: participación, interacciones y roles sociales, esta constituye una nueva dimensión que se incorpora en la definición del 2002, de la cual Verdugo (2002: 12) señaló lo siguiente.

Mientras que las otras dimensiones se centran en aspectos personales o ambientales, en este caso el análisis se dirige a evaluar las interacciones con los demás y el rol social desempeñado, destacando así la importancia que se concede a estos aspectos en relación con la vida de la persona. La participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias.

La dimensión V se refiere al contexto, a saber, los ambientes naturales en los cuales las personas se desenvuelven y el cual, según Verdugo (2002: 14), se plantea desde

...una perspectiva ecológica que cuenta al menos con tres niveles diferentes: a) Microsistema: el espacio social inmediato, que incluye a la persona, familia y a otras personas próximas; b) Mesosistema: la vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos o de habilitación o apoyos; y c) Macrosistema o Megasisistema; que son los patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas. Los distintos ambientes que se incluyen en los tres niveles pueden proporcionar oportunidades y fomentar el bienestar de las personas.

La definición del 2002 propone que para el abordaje educativo de las personas con discapacidad se debe partir de la evaluación, la cual tiene tres funciones diferentes que son diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos. Las dos primeras fases se centran en la identificación de las capacidades y debilidades en las cinco dimensiones propuestas anteriormente. Luego del perfil del estudiante o el resultado de la evaluación, se procede a diseñar y organizar los tipos de apoyo necesarios para mejorar el funcionamiento de la persona.

c. Perfil de necesidades de apoyos

Según Verdugo (2002: 20) citando a Luckasson y cols. (2002:145), “los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales, instituciones o agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de los apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos.”

El concepto de apoyos es congruente con la noción de zona de desarrollo próximo, definida como la distancia entre las dificultades que un individuo resuelve

de modo independiente y las que resuelve con ayuda. En este sentido, Vigotsky (1986) y Scharnhorst y Buchel (1990) -citados por Meléndez (2004)- aseveran que el desenvolvimiento de una persona se puede incrementar analizando las tareas en las que la persona puede solucionar y se compara con las tareas que podrían llegar a hacer con la ayuda de un miembro con más habilidad que él.

El empleo de apoyos no representa algo novedoso en educación; sin embargo, la implementación estratégica empleada para solventar las dificultades de la personas con discapacidad sí lo es. La estrategia se caracteriza por

- Acentuar la planificación centrada en la persona: en su crecimiento personal y desarrollo, sus elecciones, sus decisiones y su capacitación.
- Poseer un enfoque ecológico de la discapacidad, el cual subraya la capacidad de las interacciones persona-ambiente y enfatiza en la reducción de limitaciones funcionales y de la actividad mediante estrategias de apoyo centradas en la persona.
- Velar por la calidad del bienestar personal, la calidad de vida y los resultados valorados.
- Proveer servicios y apoyos en ambientes naturales basados en los principios de inclusión y equidad.

Para definir los apoyos que cada persona requiere, los profesionales, los familiares o encargados deben tener claro que lo que se busca es el desarrollo y crecimiento personal del estudiante. En este sentido, los apoyos son planificados bajo condiciones tales como: tiempo determinado, intensidad, desarrollo de las potencialidades y promoción de la autonomía.

Según Verdugo (2002: 21-22), el proceso de evaluación y de planificación de los apoyos propuestos por la AAMR se compone de cuatro pasos:

1. Identificar las áreas relevantes de apoyo: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social, protección y defensa.
2. Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas: de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y con la probabilidad de participar en ellas por la persona y por el contexto.
3. Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo;
4. Escribir el plan individualizado de apoyos que refleje al individuo:

- a.** Los intereses y preferencias de la persona
- b.** Áreas y actividades de apoyo necesitadas
- c.** Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará
- d.** Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas
- e.** Énfasis en los apoyos naturales
- f.** Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo
- g.** Resultados personales
- h.** Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos

Desde esta perspectiva, los apoyos no se deben identificar exclusivamente con los servicios educativos, sino más bien considerarlos una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales (la propia persona y otras) como en los proporcionados por los servicios educativos o sociales.

Actualmente, los sistemas de apoyos son muy variados: deben partir del propio individuo, luego pasa

por la familia y amigos, seguido de los apoyos informales, los servicios genéricos y, por último y de ser necesario, los servicios especializados.

d. Los desafíos...

Para Egea y Sarabia (2004:19), “el pasado es fácil analizar y describir, pero es el futuro el que habrá de marcar los pasos que, en una dirección correcta, habremos de ir dando para progresar en el necesario conocimiento de la discapacidad, que nos ha de llevar a aplicar, con criterios justos, el reconocimiento de los derechos inherentes a su condición humana para todas las personas, tengan o no discapacidad”.

En el caso de Costa Rica, los esfuerzos desarrollados hasta la fecha han permitido importantes frutos en la atención de las necesidades educativas de las alumnas y los alumnos que presentan una condición de discapacidad, así como de quienes por diferentes razones han enfrentado barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, aún es necesario realizar cambios más profundos e ineludibles para abordar, desde una nueva política, la educación especial. Esto no debe interpretarse como una política exclusiva para la educación especial, sino que más bien conforma una política educativa general, mediante la cual debe darse respuesta oportuna, de calidad y equitativa para aquellas poblaciones tradicionalmente excluidas o en riesgo de exclusión.

Tal desafío compromete al sistema educativo en su totalidad. Por esta razón, además de revisar el papel y las prácticas de los centros de educación especial, así como los otros servicios ofrecidos por la educación especial, es imprescindible avanzar hacia el desarrollo de centros educativos más inclusivos que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado y lograr cambios en la formación, las concepciones, actitudes y prácticas docentes en general.

Avanzar hacia una educación inclusiva que permita atender a la diversidad como una práctica habitual, requiere entre los cambios más urgentes contar con una plataforma curricular común a todo el alumnado, pero a su vez debe ser flexible y diversificada; en tanto que esta sea una oportunidad para todos(as) los(as) estudiantes y que no represente la mayor barrera para el aprendizaje y la participación.

A pesar de que Costa Rica es un país donde la educación está consagrada como derecho constitucional, el mayor reto para el departamento de educación especial continúa siendo favorecer -en coordinación con otras entidades del Ministerio de Educación y del Estado- las condiciones para que ningún niño, niña, joven o adulto con discapacidad permanezca excluido de los servicios educativos o de formación, a los cuales tiene derecho más allá de los asuntos legales, éticos y morales.

De manera paralela, este departamento debe de impulsar propuestas educativas inclusivas,

actualizadas y coherentes con los principios de igualdad de oportunidades, los cuales están enfocados en los derechos humanos y en la atención a la diversidad. En este sentido, la población escolar con discapacidad podrá acceder a los saberes culturales fundamentales, a partir de los cuales pueden desarrollar su identidad y sus habilidades necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y de valores que se le impongan.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). **Educación inclusiva y prácticas de aula**. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Disponible en: http://www.european_agency.org/Publications/agency-publications/ereports/CP/CP_Spain.doc. Recuperado el 30 de setiembre de 2006.

Aguilar Montoya, G. (2004). **Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad**. Ponencia presentada en V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana de Costa Rica. Julio 2004.

Aguilar Montoya, G. (2003). **La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad** (Ponencia). I Simposio de Educación: Por una atención a la diversidad. Universidad Estatal a Distancia/25 de setiembre de 2003. San José, Costa Rica.

Aguilar Montoya, G. y G. Monge Chavarría. (2005). **Estructura y Organización Técnico – Administrativa de la Educación Especial en Costa Rica**. San José: Ministerio de Educación Pública.

Aguilar Montoya, G. (2006). **La educación inclusiva: conceptualización y puesta en práctica**. (Ponencia). Costa Rica Save the Children-International Education Workshop Montelimar-Nicaragua.

Aguilar Montoya, G. (2008a). **Las adecuaciones curriculares: reflexionando acerca de sus incomprensiones y posibilidades en los centros educativos costarricenses**. San José: Ministerio de Educación Pública.

Aguilar Montoya, G. (2008b). **Los centros de educación especial en el marco de la educación inclusiva**. Ponencia presentada en VII Congreso Educativo Internacional: Repensar la educación: compromiso y responsabilidad de todos y todas. Universidad Interamericana de Costa Rica.

Ainscow, M. (2001). **Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares**. Madrid: Narcea.

Alcon Granado, María del Carmen (2005). **El contexto científico de la educación especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas**. Disponible en: http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2005000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1870-350X. Recuperado el 16 de junio de 2008

Arnáiz Sánchez, P. (2006). **Atención a la diversidad: programación curricular**. San José: EUNED

Arnaiz Sánchez, P. (2003). **Educación inclusiva: una escuela para todos**. Málaga: Ediciones ALJIBE.

Arnaiz Sánchez, P. (2004). **Fundamentos y principios de la educación inclusiva**. Madrid: Actas de las Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). **Los estudiantes con discapacidad en una escuela para todos**. En conferencias magistrales: Ciclos anuales 2002 y 2003 del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. Costa Rica: Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa.

Arnáiz Sánchez, P. (1988). **Un análisis de la educación especial hoy**. Anales de Pedagogía. Salamanca. 6, 7-26.

Asamblea General. Organización de Naciones Unidas (1982). **Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad**. Recuperado el 23 de junio de 2008, de www.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/programa_mundial.htm

Asamblea General. Organización de Naciones Unidas (1989). **Convención de los Derechos del Niño**. Recuperado el 23 de junio de 2008, de www.unhchr.ch/spanish/html

Asamblea General. Organización de Naciones Unidas (1993). **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**. Recuperado el 23 de junio de 2008, de www.fonadis.cl/transparencia/documentos/Normas%20Uniformes

Asamblea Legislativa de Costa Rica (1996). **Ley 7600. Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**. Costa Rica.

Asamblea Legislativa de Costa Rica (1998). **Reglamento, Ley 7600. Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**. Costa Rica.

Casado Pérez, D. y C. Egea García (2000): **Las estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad**. Ponencia presentada por Carlos Egea en el IV Congreso Internacional: Unidos por la Discapacidad, celebrado en Ciudad de México en el mes de marzo del año 2002. Publicado en el libro de actas del citado Congreso en sus páginas 63 a 69. Recuperado el 24 de junio de 2007 de DISWEB 2000. <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/estrategias.htm>.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (2005). **Compilación de Disposiciones Reglamentarias y Lineamientos con relación a la atención de las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes. 1997 – 2005**. Costa Rica: CENAREC/ Ministerio de Educación Pública.

Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2002). **Compendio de Normas Internacionales y Nacionales vigentes en Materia de Discapacidad**. Costa Rica: CNREE.

Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2000). **Políticas Nacionales en Discapacidad**. Costa Rica. Recuperado el 12 de junio de 2008, de www.pgr.go.cr/Scij/.

Constitución Política de Costa Rica, vigente de 1869 a 1870. Recuperado el 23 de junio de 2008, de [www.es.wikipedia.org/wiki/Constitución_de_1869](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Constituci3n_de_1869).

Dengo Obreg3n, M.E. (1998). **Educaci3n costarricense**. EUNED: Costa Rica.

Asamblea Legislativa (1996) **Ley 7600. Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**. San Jos3.

Echeíta Sarrionandia, G. (2006). **Educaci3n para la inclusi3n o educaci3n sin exclusiones**. Madrid: Narcea.

Egea Garc3a, C y A. Sarabia S3nchez (2004). **Visi3n y modelos conceptuales de la discapacidad**. Espa1a: Polibea, N3 73, 2004, P3gs. 29-42.

Grau Rubio, C. (1998). **Educaci3n especial: de la integraci3n escolar a la educaci3n inclusiva**. Valencia: PROMOLIBRO.

Grau Rubio, C. (2001). **La formaci3n de profesores de educaci3n especial** Universidad de Valencia. Espa1a. <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/grauee.doc>. Recuperado el 16 de octubre de 2008.

Hegarty, S. (1996). **La educaci3n especial en Europa**. *Revista espa1ola de pedagog3a*. 204, 341-367.

Mel3ndez, L. (2004). **Estrategias de desarrollo del pensamiento para la superaci3n de limitaciones intelectuales**. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual del 21 al 25 de Setiembre del 2004. Medell3n, Colombia.

Meléndez Rodríguez, L. (2007). **La educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución**. San José: EUNED.

Ministerio de Educación (s.f). **Diseño curricular del profesorado de educación especial en Río Negro**. Argentina. Disponible en: <http://www.unter.org.ar/documentos/Diseno%20Curricular%20profesorado%20Educacion%20Especia.doc>. Recuperado el 11 de octubre de 2008.

Ministerio de Educación Pública (1993). **Manual de Normas y Procedimientos de los servicios Educativos para el Manejo de los Servicios Educativos para Alumnos y Alumnas con Deficiencia Visual**. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (1998). **Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales**. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de la Presidencia (2001). **Directriz 27. “Garantizar el Cumplimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Mejorar su Calidad de Vida”**. Costa Rica. Recuperado el 16 de junio de 2008, de www.pgr.go.cr/Scij/.

Molina García, S. (2008). **Sentido y límites de la pedagogía terapéutica**. En Molina, S. y Gómez Tolón, P. (eds.). *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*. Madrid: CEPE.

Molina García, S. (1986). **Educación especial: su historia y sus retos para el siglo XXI**. *Revista Espiga*. N° 6. Año III. Recuperado el 12 de junio de 2008, de www.uned.ac.cr/globalNet/global.

Naciones Unidas (2006). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Departamento de Información Pública de Naciones Unidas. Recuperado el 28 de diciembre de 2008, de http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/press_release.html

Nieto Yzaguirre, F. (2005). **La educación especial: un apoyo al sistema educativo. En Dimensiones de la educación en Costa Rica.** (Editores: Arroyo, M; Villasuso, J. M.). Costa Rica: CEDAL/ Fundación Friederich Ebert.

OMS/OPS (2004). **La Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual.** Organización Mundial de la Salud/ Organización Interamericana de la Salud.

RIINEE (2001). **Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales.** Recuperado el 23 de junio de 2008, de www.mepsyd.es/educa/riinee/files/Estatutos_RIINEE.pdf

Rubio, F. (2009). **Principios de normalización, integración e inclusión.** Revista digital: Innovación y experiencias educativas. Santa Catalina de Siena, Córdoba.

Sacristán, G. (2001). **Políticas de la diversidad para una práctica democrática igualitaria.** En *Educación para la Diversidad en el siglo XXI*. Antonio Sipán Compañé (Coordinador). España: MIRA Editores.

Salvador, F. (2001). **La Educación Especial en el contexto de las Ciencias de la Educación.** En F. Salvador (Dir.): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Málaga. Aljibe.

Sánchez Palomino, A. y J. A. Torres González (2002). **Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad.** Madrid: Pirámide.

Schalock, R. (1999). **Hacia una nueva concepción de la discapacidad:** Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad / coord. Por Francisco de Borja Jordán de Urríes Vega, Miguel Ángel Verdugo Alonso. España: Universidad de Salamanca.

UNESCO (1994). **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.** Salamanca. París: UNESCO

UNESCO (1994). **Declaración de Cochabamba.** Bolivia. Recuperado el 23 de junio de 2008, de www.unesco.org/bpi/esp/unescoprensa/2000/01-12s.shtml.

UNESCO (1996). **La educación encierra un tesoro.** Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

UNESCO (2000). **Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.** Senegal-2000. Francia: UNESCO.

UNESCO (2001). **Declaración de Cochabamba.** Ecuador: UNESCO.

UNESCO (1994). **Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.** Madrid: UNESCO /Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2004). **Temario abierto sobre educación inclusiva.** Santiago: OREALC/UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe.

VanSteendlandt, D. (1994). **La integración de niños discapacitados a la educación común.** Chile: UNESCO.

Verdugo Alonso, M. A. (s.f.). **Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002.** Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.