

DIFICULTADES DE ACCESO Y EXCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Lucía Navarrete Gutiérrez

Resumen: Este artículo analiza el fenómeno de la exclusión educativa de personas con discapacidad de las aulas de la Educación Primaria, a partir de una de las dimensiones en que se manifiesta en nuestro contexto: las dificultades que enfrentan estas personas para el acceso y la participación en este espacio de desarrollo, limitando su derecho como individuos de elegir la opción educativa que mejor se ajuste a sus capacidades, aptitudes e intereses.

En él se establece una reflexión final de los hallazgos obtenidos en la investigación "Exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad de las aulas regulares de la Educación Primaria en Costa Rica", realizada entre 1996 y 1999.

Los resultados de la investigación permitieron confirmar que más de la mitad de las personas con discapacidad en edad escolar están excluidas del sistema educativo o encuentran dificultades para acceder a las aulas regulares por la falta de apoyos y recursos de todo tipo que garanticen su adecuada atención y por ende, su permanencia y promoción dentro del sistema. El análisis de contenido aplicado a documentos oficiales indicó que los esfuerzos realizados para superar la exclusión educativa, entre los que destacan la promulgación de la Ley 7600 y la Normativa y el Manual de Procedimientos para su implementación en la esfera educativa, deben enfrentarse a dificultades derivadas tanto de las debilidades del sistema educativo y la propuesta de la Educación Primaria estatal actuales, como de las concepciones vigentes en el contexto educativo acerca de las personas con discapacidad.

1. Introducción

En los últimos años se ha desarrollado en Costa Rica una corriente social que lucha por la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Esa corriente social, integrada no sólo por las personas con discapacidad y sus familias, sino además por personas e instituciones sensibilizadas acerca de este temática, ha logrado generar en el ámbito nacional respuestas concretas a las demandas de reconocimiento de derechos y de oportunidades de acceso para esta población en las distintas esferas.

A partir de 1996, la promulgación de la Ley 7600: "Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad" y la normativa destinada a su implementación en la esfera educativa, marcó un hito dentro de este movimiento, al darle a esta población instrumentos básicos para luchar por la reivindicación de los derechos a estudiar en la opción que mejor se ajustara a las necesidades, capacidades e intereses de estos estudiantes.

Pese a estos esfuerzos, la exclusión de estudiantes con discapacidad de la educación seguía estando presente en el contexto nacional. En especial, se manifestaba en las dificultades para el acceso a otras modalidades educativas no contempladas dentro de la modalidad segregadora de la Educación Especial. Por ello, fue interés de esta investigadora estudiar

algunas características de las prácticas educativas en la educación regular, que aportaran elementos para comprender por qué no se logra superar esta tendencia. En especial, se quiso profundizar en el análisis de este fenómeno en los I y II ciclos de la Educación General Básica, al considerar que en el paso por sus aulas, se aprehenden los lineamientos de la cultura nacional así como distintas habilidades básicas que permiten a las personas avanzar dentro del sistema y lograr una exitosa inserción laboral y social posterior. El enfrentar procesos de exclusión educativa, podría implicar para las personas afectadas, su exclusión futura de otros espacios de desarrollo individual y colectivo.

Basada en las anteriores concepciones, se desarrolló la investigación: "Exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad de las aulas de I y II ciclos de la Educación Básica en Costa Rica", entre 1996 y 1999. Este trabajo fue el requisito final para optar por el grado de Magister Scientae en el programa de posgrado Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad de la Universidad de Costa Rica.

En el presente artículo se presentan resultados relevantes de esa investigación. En él se establece una reflexión teórica referida a la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en estos niveles educativos, derivada de las dificultades concretas de acceso que enfrentan, tanto ellos como sus familias, para hacer efectivos sus derechos a educarse dentro de la propuesta regular de la Educación Primaria en Costa Rica.

Está organizado en cuatro apartados. El primero, comprende una síntesis de los procedimientos de la investigación desarrollados para obtener los resultados que constituyen la base del presente artículo. En el segundo apartado se incluyó una síntesis de la elaboración teórica desarrollada por la autora acerca del concepto de exclusión educativa.

Los siguientes apartados: "¿Educación para Todos?" y "Dificultades de acceso a las aulas de los estudiantes con discapacidad", contienen una revisión de indicadores y da-

tos que permiten comprender la permanencia del fenómeno de exclusión educativa en el contexto costarricense. Entre los temas abordados, destacan: las condiciones en las que se desarrolla la práctica educativa en el sistema educativo costarricense actual; cómo se expresan en el discurso oficial los esfuerzos de las recientes administraciones para generar condiciones en el sistema educativo que permitan la educación de los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares y las dificultades que enfrentan algunos estudiantes con discapacidad para hacer efectivos sus derechos a recibir educación dentro de las aulas regulares de I y II ciclos.

Las conclusiones contienen una reflexión final de los conceptos discutidos en el artículo.

2. Procedimientos

El problema central de la investigación que dio origen a este artículo fue:

"¿Cómo se expresa la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en el discurso oficial y en el discurso de los docentes y las docentes en la Educación Primaria Costarricense?"

El enfoque metodológico que fundamentó la aproximación al conocimiento de la exclusión educativa, fue de tipo cualitativo-interpretativo. La adopción de un diseño de investigación de tipo cualitativo, para la comprensión del tema de investigación, respondió al reconocimiento de que desde este tipo de perspectiva se favorecen los procesos para analizar las concepciones y valoraciones presentes en los discursos y prácticas de los actores involucrados, en un proceso que destaca sus opiniones, concepciones y valoraciones acerca del tema.

El diseño de la investigación estableció tres fases de aproximación sucesivas al objeto de estudio, estos fueron: el nivel de aproximación inicial; el nivel de aproximación teórico-práctica y el nivel de aproximación teórica.

El nivel de aproximación inicial fue diseñado con los propósitos de confirmar la pertinencia del tema de investigación propuesto; caracterizar inicialmente al fenómeno en estudio, así como de revisar los conceptos de exclusión educativa y discapacidad, ejes de la investigación. Para ello, se entrevistó a autoridades de instituciones competentes en la materia y se estableció un registro bibliográfico exhaustivo de documentos obtenidos en centros de documentación. El análisis de contenido y el proceso de reflexión teórica de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, permitió desarrollar el Marco Contextual y el Marco Conceptual de la investigación, considerados los Resultados N°1 y N°2 de la investigación.

El nivel de aproximación teórico-práctica, tuvo como propósito dar respuesta al problema central de investigación y los subproblemas. Se definieron para ello, dos tipos de fuentes de información. Por una parte, se eligieron cuatro documentos oficiales relevantes por sus mandatos hacia el desarrollo de condiciones para favorecer tanto el acceso de los estudiantes con discapacidad a la educación regular, como para la adecuada atención de sus necesidades educativas especiales. Estos documentos fueron:

1. *Las Normas Básicas Regulatorias del Proceso Educativo, Decreto N° 24091-MEP.*
2. *La Ley 7600: "Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad".*
3. *Las políticas y normativa para el acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.*
4. *El Manual de Procedimientos para la Aplicación de la Normativa para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.*

En el análisis de contenido aplicado a estos documentos, se buscó identificar la presencia de elementos que favorecieran la reproducción de la exclusión de estudiantes con discapacidad.

La segunda fuente de información utilizada fueron cuatro docentes de I y II ciclos, escogidas según los siguientes criterios: ser egresadas de universidades estatales; que tuvieran al menos un estudiante con discapacidad asignado; que trabajaran en instituciones públicas ubicadas en distintos contextos socioeconómicos y que tuvieran distintos niveles a su cargo. A cada docente se le hizo una entrevista semiestructurada y tres observaciones de su trabajo en el aula.

Los resultados obtenidos en el análisis e interpretación de datos obtenidos a partir de las actividades señaladas, fueron organizados en categorías de análisis y presentados para su validación a las docentes participantes en un taller realizado el 9 de diciembre de 1997. Las interpretaciones realizadas a partir de todas estas actividades, constituyen el Resultado N°3.

El nivel de aproximación teórica, tuvo como propósitos la actualización de los resultados obtenidos en las actividades desarrolladas en los niveles previos y establecer un acercamiento final al conocimiento de la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad de las aulas de I y II ciclos de la Educación General Básica en Costa Rica. Para ello, se triangularon los Resultados N°1, N°2 y N°3, con documentos de reciente publicación.

Es importante enfatizar que del cúmulo de hallazgos obtenidos en ese proceso de análisis, confrontación y síntesis, se separaron para ser presentados en este artículo únicamente los relacionados con la primera dimensión del fenómeno en estudio: las dificultades de acceso de los estudiantes con discapacidad a las aulas regulares de I y II ciclos.

3. Construcción del concepto de exclusión educativa

En la investigación realizada, el desarrollo del concepto de exclusión educativa tomó como referente el concepto de exclusión social, propuesto por (Menjívar y Feliciani, 1995:6) quienes la definieron como:

“un proceso de carácter estructural y multidimensional, en virtud del cual, ciertos individuos y grupos humanos son segregados, discriminados o expulsados de la participación en los intercambios, las prácticas y los derechos constitutivos de la integración social”.

Para los autores, la exclusión se traduce en procesos activos de descalificación de las personas “inadaptadas” o “incapaces” de adaptarse a modelos rígidos. Dichos procesos se manifiestan de manera perceptible, a través de situaciones de marginación, estigmatización, discriminación de los individuos comunes, ya sea a nivel personal o en sus interrelaciones dentro de los grupos, y los que resultan de dinámicas institucionales. Se reconoce que estos procesos de descalificación tienen cierta intencionalidad; por ello su reconocimiento permitirá identificar a los actores sociales que tienen responsabilidades específicas en la marginación de estas personas (Menjívar y Feliciani 1995: 34-36).

Los autores definen cuatro mecanismos de exclusión, cuyo análisis podría enriquecer la estructura de los programas integrales de desarrollo humano en cinco componentes: empleo e ingresos; salud y servicios sociales; educación y formación; ordenamiento territorial e infraestructura; derechos. Entre esos mecanismos, destacan: la exclusión de hecho en la participación de los procesos decisionales que plantean la solución de problemas que conciernen a sí mismos; la exclusión de hecho del acceso a los servicios que podrían mejorar sus condiciones de vida; la exclusión derivada de mecanismos de segregación, basados en normas, controles ilegales y/o tolerados (Menjívar y Feliciani, 1995:33).

La exclusión educativa de estudiantes con discapacidad de las aulas de la Educación Primaria, fue entendida inicialmente por la investigadora, como un fenómeno social basado en dinámicas de descalificación primaria, que limita a estos estudiantes de la participación activa en este espacio de desarrollo en dos dimensiones. La primera se manifiesta en las limitaciones reales para el acceso a las aulas, cercenando su derecho co-

mo individuos para poder optar por la opción educativa que se ajuste mejor a sus capacidades, aptitudes e intereses. La segunda, se manifiesta en la deficiente calidad de la atención recibida por esas personas cuando han logrado ingresar a las aulas regulares.

En la medida en que no se cuente con los apoyos humanos, tecnológicos, pedagógicos y didácticos requeridos para su educación, la baja calidad resultante en los procesos de mediación de aprendizajes, puede ser considerada como un factor que revela procesos de exclusión educativa.

En el trabajo realizado, esa concepción acerca de la “exclusión educativa” y las dos dimensiones propuestas para analizar el mismo, fueron conceptos ejes para la aproximación a su conocimiento en el contexto costarricense.

4. ¿Educación para todos?

4.1 Indicadores que informan acerca de procesos de exclusión en Costa Rica

La educación es un derecho humano fundamental. Ha sido reconocida como un proceso que orienta a los distintos miembros de una sociedad, por una senda enmarcada por fines y principios filosóficos y jurídicos para asegurar la preservación de la cultura nacional y sus valores. Se visualiza, además, como un proceso permanente de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas.

Dentro del sistema educativo nacional vigente, la Educación Primaria comprende los dos primeros ciclos de la Educación General Básica (EGB), considerada socialmente la base mínima de la cultura que deben tener todos los habitantes de la nación. Por ello, el marco jurídico costarricense ha establecido que es obligatoria, gratuita y general para todas las personas, sin ninguna distinción. En los últimos veinte años, los distintos gobiernos han multiplicado esfuerzos hacia la universalización y democratización de la educación en el país. Esto se ha traducido en el

desarrollo de condiciones dirigidas a permitir el acceso oportuno y equitativo para los grupos históricamente marginados: la población preescolar, la población con discapacidad y la población proveniente de etnias indígenas.

La historia reciente de la educación de estudiantes en los centros de EGB, se sustenta en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, en 1990 y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca, España, en 1994. En la declaración de esta última conferencia se expusieron los principios, las políticas y las prácticas para responder a las necesidades educativas especiales de todas las personas dentro del sistema común de educación, así como un Marco de Acción cuyo principio rector definió que todos los centros educativos debían acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, entre ellas la condición de discapacidad. En esta Conferencia se afirmó que en los últimos veinte años, la tendencia de la política social ha sido la de fomentar la integración, la lucha contra la exclusión y que cada vez existe un mayor consenso acerca de la necesidad de acelerar procesos para que los estudiantes con discapacidad sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría.

Costa Rica suscribió los documentos resultantes de esos eventos. Los reajustes económicos de los últimos quince años y su impacto en las políticas sociales fueron un estímulo adicional para implementar sus lineamientos, mediante la discusión de la conveniencia económica de mantener servicios educativos diferenciados, en términos de sostenibilidad del sistema educativo. Todo lo anterior coadyuvó a que la atención educativa del estudiante con discapacidad pasara a convertirse en un tema de la educación regular.

El sistema educativo costarricense, debe verse como un proceso dinámico que avanza entre muchos protagonistas y recursos (Navarrete 1998:33-40). Han concurrido en este proceso, a lo largo de la historia, distintos factores que lo afectaron en una u otra

forma, dándole características particulares en sus distintos niveles.

(Arrién y otros, 1996) enfatizaron acerca de la existencia de factores exógenos y endógenos que debían tomarse en cuenta, al analizar la calidad de la educación en los sistemas educativos centroamericanos. La consideración de los factores que concurren en el sistema educativo, mostró la pertinencia de confrontar la información acerca de la realidad del sistema educativo costarricense en el período en estudio, con otros indicadores de la realidad del país. Esto, dado que el fenómeno de exclusión educativa asume sus características en un contexto socio-histórico determinado, tanto por el momento de desarrollo en que se encuentran la sociedad y sus instituciones, como por las propuestas gubernamentales dirigidas hacia cada sector.

En el capítulo "Oportunidades, estabilidad y solvencia" del Informe "Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible en 1996", los autores analizaron cómo la dimensión económica del desarrollo humano sostenible en Costa Rica, en términos de generación de oportunidades, estabilidad y solvencia, revelaba un panorama desalentador. Prácticamente todos los indicadores relevantes mostraron señales negativas: la producción global y per cápita disminuyó en términos reales por primera vez en quince años. Aumentaron sustancialmente el subempleo y el desempleo al perderse 23.000 puestos de trabajo. No se logró reducir el déficit del Gobierno Central como porcentaje del PIB y la deuda interna alcanzó proporciones que pusieron en peligro la estabilidad de la economía. (Estado de la Nación: 81-112).

Destaca el informe que los últimos años habían sido difíciles para el país, razón por la cual el énfasis de las políticas se mantuvo centrado en la obtención de un mayor grado de estabilidad macroeconómica. Esto se manifestó en la aplicación de una política monetaria y fiscal restrictiva.

Pese a ello, en 1996 la inversión social siguió creciendo en términos reales, a nivel total y per cápita; se fortalecieron en especial

los programas sociales en educación y salud y en menor grado los de vivienda y seguridad social.

El análisis hecho por los autores de las contribuciones del Estado para el financiamiento de acciones a los diferentes grupos sociales en 1996, reportó que

"en ese año, hubo un favorecimiento a grupos específicos muy pequeños y una carga sobre grupos que involucraban grandes masas de población. Estos mecanismos no permitieron lograr una mayor equidad entre los sectores sociales, más bien tuvieron efectos segregantes y limitantes para el acceso a oportunidades de grupos tradicionalmente excluidos, mutilando su derecho al disfrute de los beneficios generados socialmente" (Estado de la Nación, 1995:54).

En 1996, se lograron mejorías en la cobertura educativa nacional, aunque se mantuvieron las desigualdades regionales en detrimento del área rural. Se reconoce que en ese esfuerzo por incrementar los niveles de cobertura educativa, la forma en que se concentraron los recursos, implicó que se sacrificara la calidad por la cantidad. La cobertura educativa, medida mediante la tasa neta de escolaridad, en 1996 aumentó en un 2% con respecto a 1995, llegando a un 96,7%. Sin embargo, este porcentaje disminuye a medida que se avanza en los distintos niveles de la educación formal, en donde, en forma creciente, un importante número de estudiantes deserta del sistema (Estado de la Nación, 1997: 49-76).

En relación al nivel educativo de la población, las cifras informan que en ese año, de la población costarricense con doce años o más, el 53% tenía algún año de la Educación Primaria, contra un 10% de la población que tenía algún grado universitario. El porcentaje de población mayor de 12 años con Educación Primaria incompleta ascendía a un 27,0% en la zona rural y a un 14,7% en la zona urbana. Estos porcentajes podrían indicar las diferencias en las posibilidades de los habitantes de esas zonas para permanecer y promoverse dentro del sistema (Estado de la Nación, 1997: 280).

La pobreza es un factor mencionado para que algunas personas abandonen sus

estudios e ingresen al mercado laboral. En 1996, esta afectaba al 21,6% del total de hogares costarricenses, según la Encuesta Nacional de Hogares. Este fenómeno ha sido señalado como causal de colocar a muchos costarricenses en situación de vulnerabilidad para la adquisición de discapacidades. (Gisbert, 1991:66), había explicado esta situación de la siguiente manera:

"...ya nadie duda que las experiencias adversas que supone la pobreza pueden disminuir el desarrollo y expresión de la inteligencia. Por otra parte, la pobreza conlleva un menor control médico, con sus altos riesgos durante el embarazo, parto, período neonatal era infancia, que pueden repercutir y lesionar el sistema nervioso central."

Estas afirmaciones pueden ser confirmadas al analizar los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP), en conjunto con el Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación (IIMEC) a 4 538 niños de todo el país que ingresaron a primer grado. Dichas pruebas informaron que cerca del 7,4% tenían problemas de salud, sobre todo de tipo respiratorio y alérgico. Asimismo, el 14,6% no había recibido las vacunas necesarias y se encontró un 13,1% que presentaba algún impedimento. Además, entre un 20 y un 30% de esos niños habían iniciado el primer año escolar en condiciones de desventaja, en términos de desarrollo de habilidades para la lectoescritura. (Estado de la Nación: 194-195).

Los elementos expuestos, son un predictor de que el número de personas con discapacidad en Costa Rica, si no se corrigen las tendencias actuales, será cada vez mayor. Esto afectaría aún más las posibilidades del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad que se matriculen en las aulas regulares.

La educación pertinente y de calidad ha sido considerada como un factor de movilidad social ascendente. El análisis al tipo de propuesta curricular actual y sus posibilidades de adecuación a las necesidades de grupos específicos dentro de las distintas regiones educativas, permitiría establecer si la

educación sigue cumpliendo ese papel. Además, si las capacidades y habilidades que desarrollan habilitan a los estudiantes para integrarse productivamente al mercado laboral con ingresos decorosos. Si esto no es así, la práctica educativa seguirá siendo un marco para la reproducción de la exclusión social en que han vivido muchos grupos.

En nuestro país, el informe Estado de la Nación, señaló algunas diferencias que inciden en el vigor de ese mecanismo de movilidad social, sobre todo en el caso de las escuelas rurales y unidocentes.

Ilustrativo de esta situación, es el indicador rendimiento educativo, que reporta el porcentaje de aprobados en todo el país de I y II ciclos. Este, en 1996, fue de un 82%. Los indicadores por regiones educativas, mostraron resultados inferiores en áreas rurales: Upala 72,5%, Guápiles 77,1% San Carlos

77,2% y Limón 79%. Adicionalmente, los resultados obtenidos en las pruebas de matemáticas de sexto grado, indicaron la existencia de grandes disparidades en la calidad de la educación ofrecida en las escuelas privadas, públicas y unidocentes del país, lo cual ilustra el cuadro N°1. Estos datos pusieron en entredicho la calidad de la educación del país en general, en la medida en que el nivel de promoción bajó en todas las modalidades. A la vez, hicieron manifiesta la necesidad de revisión de la propuesta educativa de las escuelas unidocentes (Estado de La Nación: 57).

En las cuatro asignaturas básicas, las instituciones públicas obtuvieron en 1996, un rendimiento inferior al de las escuelas privadas. Estos datos permiten comprobar la existencia de una brecha entre la educación pública y privada en el país. En especial, el rendimiento obtenido por las escuelas públicas

Cuadro No. 1

Rendimiento obtenido en las pruebas de matemáticas de sexto grado en escuelas públicas, privadas y unidocentes. Cifras relativas. Años 1995 y 1996

TIPO DE ESCUELA	1995	1996
PRIVADA	64,8	59,9
PÚBLICA	45,8	37,7
UNIDOCENTE	40,8	31,3

Fuente: Informe Estado de la Nación 1997. Indicadores recientes de Costa Rica sobre Equidad, Movilidad e Integración Social.1995-1996. Cuadro 2.2 :52.

Cuadro No. 2

Diferencias entre la educación escolar pública y privada. 1996

Característica a comparar	Escuela pública	Escuela privada
Total de Escuelas	3,419	171
Promedio de aulas académicas por escuela	3,5	9,3
Porcentaje de escuelas sin electricidad	12,4	0
Porcentaje de escuelas sin servicio sanitario	0,2	0
Porcentaje de escuelas sin servicio de agua	0,8	0
Promedio de estudiantes por profesor	36,7	19,7
Promedio de estudiantes en aulas urbanas	32	21,4
Promedio de estudiantes en aulas rurales	14	21,0

Fuente: Datos aportados por el MEP-Departamento de Bioestadística, consignados en el cuadro No. 2.1 del documento "Informe: Estado de la Nación 1997".

llama a la reflexión, dado que la formación del capital humano del país sigue estando en manos de la educación pública, la cual albergaba en ese año, según el citado informe, al 93% de los estudiantes.

Para comprender algunos factores que pueden explicar estas diferencias en la calidad de la educación pública y privada del país es importante considerar algunas de las características que enmarcan la práctica educativa en cada una de ellas.

De los datos contenidos en el cuadro Nº 2, se observa que en 1996 hay indicadores de una brecha entre la educación pública y privada que se hacía manifiesta en sus posibilidades de acceso a recursos y condiciones básicas para el desarrollo de una propuesta educativa de calidad. Se reconoce que, de las escuelas que todavía no contaban ni siquiera con los servicios básicos mínimos, la mayoría se encontraban en áreas rurales y eran unidocentes.

En el caso de las escuelas privadas, las cifras indican que la educación que allí se imparte se caracteriza por el acceso a más recursos y mejores condiciones estructurales para la práctica educativa que en las escuelas públicas. Lo anterior incide directamente en los resultados educativos obtenidos y podrían ser una explicación de los niveles de promoción más altos mencionados en el Cuadro Nº 1.

Los problemas en el rendimiento interno del sistema educativo se expresan en fenómenos como el de la extraedad o la repetición, derivados de los bajos niveles de promoción. Estos repercuten directamente en la limitación de cupos para estudiantes de nuevo ingreso, lo que influye en la cobertura y la calidad del servicio educativo. La tasa neta de escolaridad de 1996, fue de 96,7 % e indicó que si bien todavía había niños que no tenían acceso a la educación primaria, debido a los factores anteriormente mencionados, Costa Rica había avanzado mucho en sus metas de universalización de la educación, comparada con otros países del área centroamericana. Esto explicaría en parte la tendencia de las últimas administraciones a dirigir su

atención hacia la creación de condiciones que permitieran el acceso educativo de los grupos aún desatendidos, así como al mejoramiento del rendimiento interno del sistema educativo.

Es importante destacar que cuando el Estado no provee los recursos mínimos para hacer frente a las necesidades educativas de los estudiantes, son las familias quienes asumen dicha función. Según las maestras participantes en la investigación, esta situación se torna aún más difícil en las escuelas públicas ubicadas en los contextos sociales más pobres:

"...No se puede hacer mucho pese a la buena voluntad por la carencia de recursos, ¿verdad?, con las cosas como están, prácticamente son los padres de familia los que dan los recursos, y en las escuelas donde hay pobreza ¿de dónde se van a coger los recursos?... No hay ni hojas". (Docente Nº4- Taller).

Otros datos ilustrativos de esta realidad son los índices nacionales de deserción escolar (11,4%), y de repetición escolar (4,5%), en el año 1996. Según el Informe citado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Niñez, la Ciencias y la Educación (UNICEF) alertó acerca de las debilidades del sistema educativo a nivel rural, donde existe para la población rural un 60% más de probabilidad de repetir un año escolar que para la población urbana.

Los anteriores resultados describen un sistema educativo con debilidades que afectan su eficiencia como mecanismo de ascenso social y elemento vital para mejorar la calidad de vida de todos los habitantes del país en un marco de equiparación de oportunidades.

4.2 Esfuerzos hacia la equiparación de oportunidades educativas

En Costa Rica, cada nueva administración ha realizado esfuerzos por dar una nueva dimensión a la planificación y gestión educativa, buscando mejorar la eficacia y eficiencia del sistema dentro del modelo de desarrollo que esta impulsa.

Ejemplo de esto, son los documentos promulgados durante la administración del período 1994-1998. Las modificaciones que estos plantean están enmarcadas en la Política Educativa hacia el siglo XXI de esa administración. Sus propulsores la definieron como un nuevo paradigma que debía dirigir sus esfuerzos a lograr tanto una educación para todos como la revisión de la calidad de la educación del sistema educativo costarricense, desde la perspectiva ética del desarrollo y la sostenibilidad.

En las normas básicas, se recogen algunos de los puntos básicos de dicha política para la orientación y satisfacción del derecho a la educación de los habitantes del país. Entre ellos, podemos identificar algunas de las acciones propuestas para corregir debilidades detectadas en el sistema educativo. El abordaje de esas debilidades se consideró un requisito para que el sistema educativo cumpliera con su misión de formación del capital humano de la nación, dentro del modelo nacional de desarrollo sostenible. Entre las acciones propuestas, se recomendó atender:

- *Aquellas tendientes a aumentar la cobertura en I y II ciclos.*
- *Aquellas dirigidas a eliminar del sistema en general y de la educación en particular, elementos que generen discriminación, basados en razones de género o de cualquier otra naturaleza.*
- *Aquellas dirigidas a acortar la brecha entre la educación rural y la urbana, la educación pública y privada, atendiendo en especial la problemática de las escuelas unidocentes.* (Normas Básicas. Considerandos).

En este marco, la Ley 7600, promulgada en abril de 1996, introdujo el mandato hacia el desarrollo de condiciones que favorecieran el acceso y la equiparación de oportunidades educativas de la población con discapacidad.

En opinión de las docentes participantes en la investigación, los mandatos de estas normativas implican un reconocimiento.

“...de las necesidades que ellos tienen y cómo se están tomando en cuenta. Por ejemplo, hay igualdad de oportunidades, porque todos tienen derecho a estar en una escuela pública y a recibir educación...” (Docente N° 4-Taller).

En el campo educativo, la Ley es muy clara cuando establece que:

“Las personas con discapacidad participarán en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo, con los servicios de apoyo requeridos y no podrán ser excluidos de ninguna actividad”. (Ley 7600:Título II. Capítulo II. Artículo 16).

El acceso a los servicios de apoyo requeridos es un requisito básico para que los estudiantes con discapacidad reciban atención en igualdad de oportunidades.

Es importante considerar que dentro de las necesidades educativas especiales que puede presentar una persona con discapacidad se contempla un gran espectro de condiciones. Dependiendo del caso, habrá estudiantes que podrán estudiar dentro del sistema regular prácticamente sin apoyos especiales. Otros, requerirán contar, en diferentes grados, con apoyos y ayudas técnicas para educarse en igualdad de oportunidades. Finalmente, habrá estudiantes para los que seguirá siendo una mejor opción educativa, su atención dentro de las modalidades de la educación especial.

Todas las docentes participantes en la investigación realzaron la importancia de tener en cuenta, cuáles son las necesidades educativas de los estudiantes y los recursos y apoyos con que cuentan las instituciones para darles una atención que se ajuste a esas necesidades. Esto es, en su opinión una condición necesaria previa a su matrícula dentro de las aulas regulares:

“es que hay que tener mucho cuidado en esto... con respecto a las acciones que se desarrollan para dar respuesta a esas necesidades, porque más bien... muchas veces sucede el caso contrario, porque al abandonar estos servicios (de Educación Especial) están siendo discriminados, porque es tanta la dificultad que se les dé la atención que ellos ocupan... y muchas veces no se puede darle la atención, porque aunque uno quiera, no se puede...” (Docente N° 1. Taller).

Según las definiciones de conceptos de la Ley 7600, las necesidades educativas especiales no deben ser entendidas como sinónimo de discapacidad. Las personas que presentan necesidades educativas especiales abarcarían un universo mucho más amplio, en el que la existencia de situaciones que pueden limitar sustancialmente su aprendizaje trasciende al hecho de que tenga o no una alteración psicobiológica o "deficiencia". Existen estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje derivadas de su historia socio-familiar o de experiencias educativas anteriores. Por tanto, la aplicación de la Normativa y los Procedimientos beneficiará a un número de estudiantes mayor, lo cual representa un aporte concreto en la meta de lograr una Educación para Todos.

Las Normas Básicas, promulgadas en 1995, estipulaban que:

"se procurará la equidad en las oportunidades al acceso al sistema para la población con discapacidad "(Normas Básicas. Considerando Nº 2.)

Pese a ello, se encuentra un único artículo que podría ser visto como dirigido a la atención de las personas con discapacidad. Esto, cuando estipuló como una función del Comité de Evaluación de las escuelas, el

"vigilar la correcta ejecución de las adecuaciones recomendadas para educandos con necesidades educativas especiales". (Normas Básicas. Artículo 28).

Sin embargo, ese documento no definió lo que se debía entender por adecuaciones curriculares y educandos con necesidades educativas especiales. En la práctica, se entendió por adecuaciones lo que se comprende ahora como adecuaciones de acceso al currículo, dirigidas en especial a estudiantes con discapacidad sensorial y estudiantes con algunas discapacidades motoras leves.

La Ley 7600 y los documentos de ella derivados, crearon condiciones jurídicas para que muchos estudiantes con discapacidad, antes destinados a las distintas modalidades de la educación especial, pudieran estudiar en las aulas regulares del sistema. En espe-

cial, dieron un aporte concreto en la lucha contra la exclusión educativa, al abrirle espacios a los estudiantes que presentan discapacidades con compromiso cognitivo que antes no tenían asegurada su permanencia y promoción dentro de los I y II ciclos por falta de apoyo y recursos técnicos de todo tipo.

En el mandato para garantizar la educación de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, se revierte el divorcio histórico entre la educación regular y especial. El acceso de estos estudiantes a las aulas regulares, los vuelve parte de la misión de la educación regular. Esto representa una transformación en lo que se deberá entender como servicios de educación especial. Al respecto, la Ley estableció que:

"La educación especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que la requieran en forma temporal o permanente". (Ley 7600, artículo 27).

Esto implica que el sistema utilizará de forma más racional los recursos de todo tipo. Además, que la oferta educativa recibida por todos los estudiantes, podrá ahora dar un mayor número de respuestas a la gran gama de problemáticas que se suscitan en las aulas en el proceso de mediación de los aprendizajes.

Lo anterior podría ser la base de un cambio en las estrategias educativas desarrolladas por las instituciones y los docentes, para lograr la atención de las necesidades educativas de todos los estudiantes matriculados, que podría incidir a corto y mediano plazo en la calidad de educación, permitiendo disminuir los índices de repetición y deserción consignados en las estadísticas de la educación primaria.

En la promulgación de dichas normativas, la educación costarricense ha dado sus primeros pasos en el largo camino hacia la lucha contra la exclusión de algunos grupos marginados del sistema educativo. Las limitaciones para que los mandatos de la Ley 7600 y los documentos de ella derivados en la esfera educativa, se hagan efectivos de aquí al año 2003, de acuerdo con los plazos fijados, tienen

que ver con las condiciones estructurales adversas del sistema educativo costarricense en este momento de desarrollo histórico.

Sin embargo, la profunda brecha entre la educación urbana y rural y la educación pública y privada del país, expresada en los datos recientemente discutidos, ponen en duda las posibilidades del sistema para su real implementación en todo el territorio nacional.

Pese a ello, todos los esfuerzos que se sigan desarrollando para lograr las modificaciones que estos documentos plantean, redundarán en una mejoría de la calidad de la educación costarricense para todos los habitantes del país.

5. El acceso a la educación primaria de los estudiantes con discapacidad

5.1 Cambios recientes en la oferta educativa para los estudiantes con discapacidad

La educación de estudiantes con discapacidad ha sido competencia tradicional de la educación especial. Esta funcionaba como un subsistema dentro del sistema educativo costarricense, con formas de administración paralela a la educación formal. A mediados de la década de 1970 e inicios de la siguiente, este panorama educativo diferenciado para las personas con discapacidad o sin ella, fue cambiando al iniciar las primeras experiencias de educación de personas con discapacidad, tanto en aulas diferenciadas o integradas como en aulas regulares.

La integración empezó a entenderse como sinónimo de la educación de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares.

Este proceso de "integración" se reconoció como una experiencia lenta, difícil de expansión dentro del sistema educativo regular, dado que

secuencias de los drásticos ajustes presupuestarios; manifestándose en un crecimiento desproporcionado de las personas que requieren acceder a sus servicios, en relación con la capacidad de éstos para darles una atención de calidad". (Meléndez, 1996: 11).

Pese a la existencia de normativa que promovía dicha integración desde finales de la década de 1980, al analizar las cifras obtenidas en el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública (MEP), se evidenció que esas iniciativas no tenían referente en los registros estadísticos. Únicamente se consignaban los estudiantes matriculados en las aulas de educación especial. Esto llevó a pensar en cuál sería en realidad la cobertura educativa de estos estudiantes y en la calidad del servicio educativo que estarían recibiendo los que estaban matriculados en las aulas regulares.

En ese contexto, conocer el número de personas con discapacidad en edad escolar que había en el país se volvió un requisito. Sin ese dato, no se podía intentar una estimación del número de estudiantes afectados por la exclusión educativa.

En Costa Rica, el registro estadístico nacional de los "disminuidos físicos o mentales" y la organización, identificación, clasificación y selección de la información recabada, está a cargo del Registro Nacional de Minusválidos, ente adscrito al Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE). Esto lo vuelve una fuente obligada de consulta en materia de discapacidad. Sin embargo, ellos mismos reconocieron que los datos con que cuentan no son representativos de la presencia de personas con discapacidad en el país, debido a distintas limitaciones.

La información recopilada en otras instancias con el mismo objetivo, así como la bibliografía consultada, propusieron como hipótesis, que si bien en el país habían instituciones que desarrollaban procesos hacia la cuantificación de las personas con discapacidad, lo hacían enmarcados básicamente en los intereses de cada una. Por tanto, en el trabajo no se utilizaron los datos aportados por ellas con otro propósito que el de estimar, en términos

"La Educación Especial -tanto en sus servicios diferenciados como en aquellos creados para el apoyo y seguimiento de los alumnos integrados- han sufrido las con-

generales, la magnitud de la problemática escogida. Esto, por considerar que la utilización de esos datos como tales, podrían reproducir los problemas de subregistro o de duplicidad dentro de las distintas instituciones.

Entre los documentos analizados con ese propósito, destaca el Censo Experimental de Población realizado en el cantón de Mora por la Dirección General de Estadística y Censos en abril de 1994. La inclusión de la pregunta Nº 08 del cuestionario, "Tenencia según tipo de discapacidad" lo volvió un hito en la cuantificación de las personas con discapacidad en el país. Los distintos tipos de discapacidad consignados dentro de esta pregunta fueron: lesión o incapacidad para ver, lesión o incapacidad para oír o hablar, lesión o impedimento físico, retardo mental, enfermedad mental, dificultad para aprender, epilepsia u otras. A los datos del censo se les atribuyó un nivel de certeza del 94,2% (MEIC 1994, b).

Los datos recabados en esta experiencia, reportaron que en 1994, un 14,21% de los habitantes de Mora, tenían alguna discapacidad. Además, que el porcentaje de personas con alguna discapacidad que estaban en edad de ser atendidos por las distintas modalidades de la Educación Especial, era de un 9,76%.

Dado que las cifras de ese censo no son proyectables al contexto nacional, fue necesario compararlas con las aportadas por Encuestas Nacionales de Hogares recientes. A partir de los datos aportados por la realizada en julio de 1990, se establece que el porcentaje de personas con discapacidad en el país, era de un 8,94%. Además, que el número de habitantes con discapacidad en edad escolar, era de 62 558 personas (MEIC:d). Comparando esta cifra con el número de habitantes en esas edades se comprueba que porcentualmente representan un 4,94%.

Los datos consignados en la encuesta realizada en julio de 1998, informan que el porcentaje de personas con discapacidad en el país, era de un 9,31%. Así mismo, que el número de personas susceptibles de ser aten-

didadas por las distintas modalidades de la educación especial era de 66 485 (MEIC:e). Esa cantidad correspondía a un 4,70% de habitantes ubicados en ese grupo etario.

De acuerdo con la Licda. Marita Bequerí, estadística y funcionaria de la DGEC, pese a que no se puede determinar el número exacto de personas con discapacidad en el país, las herramientas estadísticas mencionadas permiten estimar que este se encuentra dentro de un rango en que los valores mínimos, estarían dados por los datos aportados por las Encuestas Nacionales de Hogares. En los valores máximos podría incluirse a los resultados obtenidos en Mora, que aunque no son generalizables, ilustran la realidad de este cantón, que podría ser común a otros.

Por ello, es válido plantear que el porcentaje de personas con discapacidad en Costa Rica, estaría ubicado entre el 9% indicado por las Encuestas Nacionales y el 14% reportado por el censo de Mora. A la vez, que el porcentaje de personas con discapacidad en edad escolar, oscilaría entre el 4,70% y el 9,70%.

Según cifras aportadas por el MEP, en 1996, la matrícula inicial en las modalidades de Educación Especial (MEP 1997,b) en Costa Rica, fue de 15.023 personas entre los 0 y los 19 años. Al comparar esta cifra, con el número de usuarios potenciales reportados por las Encuestas Nacionales analizadas, más de 60 000, se manifiesta que en ese año, la cobertura educativa de esta población, apenas cubría a un 25% de ellos y que la exclusión educativa afectaba al 75% restante.

Estos resultados deben considerarse como estimados, sabiendo que los problemas en los registros estadísticos referentes al número de personas con discapacidad en las distintas esferas de la vida nacional podían estar reproduciéndose también en materia educativa; por tanto, en la realidad, los resultados aquí consignados podían variar.

De estos cálculos se pudo inferir la existencia de un fenómeno de exclusión "de hecho", derivada de las dificultades de acceso de estudiantes con discapacidad a las distintas

modalidades del sistema educativo costarricense. Estas cifras, a la vez, sirvieron para reconocer que, pese al desarrollo de experiencias concretas de educación de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares no consignadas dentro de las estadísticas, no se debía desviar la atención acerca del largo camino que aún tiene que recorrer el sistema educativo para generar condiciones que permitan a tantos estudiantes excluidos, tener acceso a la educación.

La invisibilización del número de estudiantes con discapacidad de las aulas regulares, dentro de las estadísticas del sistema, fue entendida como otro indicador de exclusión. Este dato es preocupante pues la carencia de información fidedigna al respecto impide a las autoridades competentes desarrollar planes de acción basados en un análisis de las necesidades reales de estos habitantes, desde los cuales se puedan mejorar las propuestas educativas para este sector, así como asignarles los recursos necesarios.

Por otra parte, del 100% de estudiantes con discapacidad matriculados, un 98,71% estaban en instituciones públicas, un 0,37% en instituciones privadas, y un 0,92% en instituciones semipúblicas (MEP, 1997,b). Esto confirmó que la oferta educativa para los estudiantes con discapacidad, la asumen en su inmensa mayoría las instituciones estatales, en las distintas modalidades de la Educación Especial.

5.2 Modificaciones al sistema educativo estipuladas por la Ley 7600 y la normativa de ella derivada

Las modificaciones al sistema educativo que establece la Ley 7600 para la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, constituyen una parte de un proceso de reestructuración que debe efectuar el Estado en las distintas propuestas de servicios de la vida nacional. Por ello, ese documento estipula que:

"Para cumplir con la presente ley, le corresponde al Estado:

a- Incluir en planes, políticas, programas y servicios de instituciones, los principios de igualdad de oportuni-

des y accesibilidad a los servicios que, con base en esta ley, se presten; así como desarrollar proyectos y acciones diferenciados que tomen en consideración el menor desarrollo relativo de las regiones y comunidades del país.

c- Eliminar las acciones y disposiciones que, directa o indirectamente, promueven la discriminación o impiden a las personas con discapacidad tener acceso a los programas y servicios." (Ley 7600- Capítulo II. Artículo 4).

En la esfera educativa, la Ley designa al MEP como responsable de velar el cumplimiento de las modificaciones tendientes al acceso y participación de estas personas en el sistema educativo. Para ello,

"suministrará el apoyo, el asesoramiento, los recursos y la capacitación que se requieran." (Ley 7600. Capítulo II, artículo 22).

Según la Ley todos los centros educativos deberán efectuar las adaptaciones necesarias para que el derecho de todos los habitantes a la educación sea efectivo. Las adaptaciones y los servicios de apoyo definidos en esta ley incluyen: servicios especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y adaptaciones de la planta física a las necesidades de los estudiantes.

Tanto la normativa como los procedimientos establecen modificaciones que debe implementar el sistema educativo para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Entre ellas, destacan:

- La inclusión de medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento, previstas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del plan de las distintas instituciones, en la cual la estructura administrativa garantizará:

"las condiciones, medidas y apoyos necesarios para los estudiantes que asistan a servicios regulares o de educación especial" (Normativa. Capítulo 1. Artículo 1).

Entre estas medidas, se encuentran las referidas al acceso físico a todos los servicios de la institución y las relacionadas con el desarrollo de comités y otros, para el apoyo y

seguimiento de la atención de las necesidades educativas especiales detectadas. Cabe analizar las posibilidades institucionales para implementar este punto, considerando sus dificultades para obtener recursos y apoyos técnicos.

Desde la perspectiva de las docentes participantes en la investigación:

"Eso se está haciendo ahora: se dijo, se integran chiquitos y se están integrando... pero puede ser que esto se estanque, si no se asignan los recursos necesarios, si no se corrigen esos errores que se han dado, yo pienso que no va a funcionar. Van a tener que devolver a los chiquitos a las escuelas de educación especial. Porque tampoco se puede pasar a un chiquito de una escuela adonde está aprendiendo a su propio ritmo y le está funcionando su aprendizaje a una escuela donde se va a estancar: se va a perjudicar a ese chiquito, se va a sentir mal, no va a avanzar y se le va a crear un trauma". (Docente N°1- Entrevista).

- Normativa con respecto al desarrollo de adecuaciones curriculares de acceso, significativas y no significativas.

La normativa definió lo que debía entenderse por cada una de estas adecuaciones aplicadas por los docentes para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes (Normativa: 5). En los procedimientos se estableció que sería responsable del seguimiento de las adecuaciones no significativas el Comité Técnico Asesor y en el caso de las adecuaciones significativas y de acceso el Comité de Apoyo Institucional. (Procedimientos: artículos 6-9).

En la Normativa se estableció también que:

"las adecuaciones de acceso y significativas... se aplicarán cuando estas sean necesarias para que el estudiante pueda tener el mayor logro del proceso enseñanza-aprendizaje. (Políticas: Currículo)".

En este punto es importante aclarar que, en la práctica, existe la tendencia a medir los logros de los estudiantes a partir de las calificaciones obtenidas en la aplicación de los instrumentos de evaluación. Considerando esta tendencia del sistema, así como el enfoque curricular de tipo academicista que

tienen los programas de educación primaria, cabe analizar si el desarrollo de adecuaciones curriculares es una medida suficiente para equiparar las oportunidades educativas de los estudiantes. Según las docentes participantes en la investigación:

"no se aclara lo que se espera de ellos... Yo digo, tienen que tener un lugar donde los preparen para la vida, digamos en este caso que es un niño que no puede aprender por su problema, o por los problemas que tenga..." (Docente N° 2. Taller).

En el caso de los estudiantes que hayan requerido de adecuaciones significativas dentro de las aulas regulares y las aulas de educación especial, la normativa establece que serán promovidos del nivel siempre que dominen los objetivos y los contenidos presentes en su programación educativa individual. El certificado de conclusión de ciclo que obtendrán será el oficial con la siguiente certificación al pie del mismo: "Otorgado según acuerdo: N° 20-97 del 11 de marzo de 1997 del Consejo Superior de Educación". Adjunto al certificado de conclusión de ciclo se les da a cada estudiante un informe de los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas por el alumno.

"Este certificado de conclusión de ciclo, garantizará la continuidad en el proceso educativo con las adecuaciones que requiera". (Normativa. Artículos 17-19)".

En el medio social, las distintas formas de interpretar este punto, acerca de la promoción de estudiantes que han recibido adecuaciones significativas, ha generado su propia controversia. Por un lado, están quienes lo interpretan como un mandato a los distintos niveles del sistema, para que reciban y establezcan las modificaciones necesarias para atender a los estudiantes que han recibido adecuaciones significativas en los niveles previos. Según estas personas, dichos estudiantes, pese a que sus conocimientos, destrezas y competencias no les permitieran alcanzar los requerimientos de los siguientes niveles, podrían llegar incluso a la Universidad. Por otro, están quienes interpretan que

tales puntos establecen que los estudiantes con adecuaciones significativas se gradúan en igualdad de condiciones que los estudiantes de las aulas integradas, por lo que su promoción del II ciclo implica que estos seguirán su proceso educativo en aulas del III ciclo de la educación especial.

Estas diferencias en la forma de interpretar dichos puntos, se deberán resolver a partir de nuevos documentos, en especial en los casos de estudiantes con discapacidades cognitivas importantes. Esto, para evitar por ejemplo, que en la defensa a ultranza de los derechos particulares de algunos individuos, se pierda de vista si realmente tienen la capacidad para fungir como egresados de ciertas carreras y disciplinas universitarias.

- La creación de un Comité de Apoyo Educativo institucional (Procedimientos. Artículos 3-5).

Este comité tendría entre otras funciones: recomendar al padre de familia y al docente responsable, la escolarización, servicios y recursos de apoyo necesarios; analizar las solicitudes de apoyo educativo de carácter extraordinario para estos estudiantes y dar las recomendaciones pertinentes; orientar a los docentes de la institución educativa sobre estrategias y procedimientos para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y dar seguimiento a las adecuaciones curriculares de acceso y significativas que se realizan en la escuela.

Por ello, la existencia de ese comité es un elemento esencial para la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares. Es importante consignar que dichos comités empezaron a funcionar en algunas escuelas y colegios, pero que en los ciclos lectivos 1997 y 1998 sus integrantes no recibieron ninguna remuneración por este trabajo. Esta circunstancia, sumada a la gran cantidad de trabajo que implica el dar seguimiento a todas las funciones asignadas, el cual debe

ser realizado por los participantes en forma honoraria y en tiempo extraclase, ha generado que en varias instituciones la existencia de este comité, sea puramente nominal.

- Especificaciones acerca de la evaluación de la aplicación de la normativa:

En el IV capítulo de los procedimientos para la aplicación de la normativa para el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, se estableció que

"sería la Administración educativa, la responsable de velar por el cumplimiento de lo establecido en lo que a cada uno corresponde." (Procedimientos. Artículos 25 y 26).

Asignó al departamento de educación especial del MEP la responsabilidad de diseñar y dirigir un plan de evaluación a nivel nacional y regional, el cual determinaría alcances y limitaciones derivados de la aplicación de la normativa.

Este mandato aún no se ha implementado.

- Creación de equipos de servicio itinerantes por parte del MEP.

Estos equipos estarían integrados por profesionales relacionados con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. (Procedimientos. Artículos 27 y 28). Tendrían como función impartir capacitación y seguimiento a los comités de apoyo educativo o a las instituciones educativas especiales que no puedan contar con esos comités. Serían formados por la administración de cada región educativa de acuerdo con sus necesidades y características y estarían adscritos a la Asesoría Regional de Educación respectiva.

Este mandato tampoco se ha implementado.

- Con respecto a las modificaciones en los currículos.

La Ley 7600, estableció la obligación del Estado en la promoción y apoyo de los

centros de educación superior para que dieran formación específica sobre la discapacidad en todas las disciplinas y niveles universitarios. Puntualizó al respecto, que los centros de educación superior:

“deberán incluir contenidos generales y específicos sobre discapacidad pertinentes a las diferentes áreas de formación, en la currícula de todas las carreras y niveles”. (Ley 7600. Título III. Artículos 57 y 58).

Las maestras participantes estuvieron de acuerdo con estas modificaciones las cuales sienten necesarias:

“...uno debería recibir muchísima más información... lo que dan es información muy interesante sobre lo que se está haciendo en otros países, pero acerca de lo que vive uno aquí, no...” (Docente N° 4- Taller).

Por otra parte, dado el cambio en el perfil de los estudiantes que deben atender las maestras regulares en sus aulas, es necesario efectuar una revisión completa de los currículos universitarios para la formación de las docentes regulares. En palabras de las docentes participantes en la investigación:

“...Yo digo que para mí a los maestros habrá que formarlos diferente. La forma en que nos dieron a nosotros y que nos prepararon, nada que ver... Ni siquiera para los niños regulares” (Docente N° 2- Entrevista),
 “...en lo que tiene que ver con problemas de aprendizaje o discapacidad, sería bueno que incluyeran las universidades en sus programas más información. Porque ahora no es solo un problema de las educadoras que trabajan en educación especial. Ahora es un problema de todos, de todo docente, o sea que necesitamos que también nos preparen en ese sentido” (Docente N°1- Taller).

La formación y preparación específica en el campo de la discapacidad, puede ayudar a los futuros docentes de educación primaria a revisar estereotipos y creencias sobre las personas con discapacidad.

Es importante destacar que en esta investigación, se confirmaron los datos reportados por Bialas (Bialas, 1992) acerca de las distintas actitudes en el contexto hacia el acceso de los estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, según el tipo de discapacidad. Las actitudes hacia la educación de

personas con discapacidades de tipo físico, son más favorables que las actitudes hacia las personas con discapacidad de tipo cognitivo.

Con respecto a los estudiantes con discapacidad sensorial o discapacidad motora, en los casos que estas condiciones no estén asociadas con discapacidad cognitiva, las opiniones acerca de sus posibilidades de permanencia y promoción en el sistema educativo son favorables. Esto es así, en especial en aquellos casos en que la programación educativa para estos estudiantes sea respaldada por los programas de las instituciones de Educación Especial y sus políticas de apoyo y asesoría, tanto a los docentes a cargo de la experiencia como a los educandos reubicados y sus familias.

6. Conclusiones

Los hallazgos de investigación discutidos en este artículo, develan que la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad de las aulas regulares de I y II ciclos de la Educación General Básica, derivada de las dificultades de acceso, es una realidad en el país.

Se discutieron las debilidades de la propuesta educativa para la educación primaria en Costa Rica en los años 1996 y 1997, debido a la incidencia de los problemas económicos de la colectividad y del Estado sobre la Educación y la capacidad que estos tienen para proveer los recursos necesarios para volver a esta gestión eficaz y eficiente. Lo anterior se tradujo en una limitación de sus posibilidades de apoyar la asistencia y permanencia de los estudiantes en las escuelas, así como de creación de condiciones para el acceso de grupos marginados, favoreciendo la deserción y menores niveles de rendimiento académico. Esto evidencia las grandes dificultades que el sistema educativo deberá enfrentar para lograr desarrollar las modificaciones necesarias para la equiparación de oportunidades educativas de las personas con discapacidad de aquí al año 2003, como indica la Ley

7 600. Ello, por cuanto estas modificaciones, son sólo una parte de la reestructuración estatal que deberá ser efectuada en términos de transformación de los programas y planes de servicios utilizados por estas personas.

La lectura de los distintos apartados de la Ley 7 600, permitió entender el carácter estructural que asume la exclusión de las personas con discapacidad dentro de las distintas áreas de desarrollo de la vida nacional. Esto explica la necesidad de crear un marco legal especial para esta población, que manifestara explícitamente que las personas con discapacidad "tienen los mismos derechos que el resto de los habitantes y que no deben ser excluidos de ninguna actividad".

Dada la importancia de esta Ley y los documentos de ella derivados para su aplicación en el campo educativo, el hecho de que las docentes participantes en la investigación, pese a tener alumnos con discapacidad en sus aulas, no hubieran tenido acceso previo a estos instrumentos legales, fue considerado como un resultado preliminar de la investigación. Esto, por cuanto estos documentos contienen los lineamientos básicos para la atención de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran de distintos tipos de apoyos para asegurar su adecuada atención, permanencia y promoción dentro del sistema.

Esta falta de comunicación y coordinación entre las jerarquías ministeriales e institucionales para la aplicación de las nuevas directrices con respecto a la educación de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, puede entenderse como un marco que reproduce dentro del sistema la tendencia a la exclusión de los estudiantes con discapacidad por no conocer los derechos que estos tienen. Lo anterior, es equiparable al desconocimiento y desinformación que tiene la sociedad en general sobre la realidad de la exclusión educativa que viven las personas con discapacidad en el país. El hecho de que no exista ninguna institución nacional que recoja información estadística confiable acerca de la cobertura educativa de esta población, que

el propio Ministerio de Educación no cuente con cifras acerca de la población con discapacidad que está siendo atendida en aulas regulares y aquella que podría ser reubicada en corto plazo, también se puede entender como un indicador de exclusión. Este desconocimiento de la dimensión del problema impide a las instancias competentes el desarrollar estrategias nacionales para suministrar los recursos de todo tipo que permitan el acceso de esta población a aulas regulares en igualdad de oportunidades.

Los hallazgos discutidos permiten inferir que la educación primaria en Costa Rica debe recorrer un largo camino para que la aceptación del estudiante con discapacidad en sus aulas sea vista como una nueva misión y una responsabilidad del quehacer de todo docente de I y II ciclos. Esto, por cuanto la apertura en el discurso oficial del sistema hacia la matrícula de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, no es por sí misma una condición suficiente para considerar superado el fenómeno de exclusión educativa, en especial de los estudiantes que presentan discapacidades de tipo cognitivo.

La revisión de los currículos de formación de las docentes de I y II ciclos, será un requisito para lograr que los futuros egresados acepten a los estudiantes con discapacidad como parte de su misión y una característica más de su labor profesional. Esta actualización es necesaria, además, para que se superen los vacíos y las limitaciones conceptuales que les impiden dar una educación pertinente y de calidad a los estudiantes con discapacidad que se les asignan. Debemos ser muy claros al reconocer que en la medida que la formación docente no capacite para la atención pertinente de esta población forma parte de la gran gama de factores que promueven su exclusión de las aulas regulares.

La lucha contra la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad requiere superar la perspectiva compartimentada de la educación tradicional, que prepara por separado a los docentes que atenderán a los estudiantes con discapacidad o sin ella. Se

comprende la necesidad de seguir preparando docentes que atiendan a aquellos estudiantes que por sus necesidades, aptitudes y capacidades requieran mantenerse dentro de las propuestas de la educación especial. Sin embargo, es necesario que los docentes de educación especial sean preparados para participar en el equipo institucional que vela por la adecuada atención de los estudiantes con discapacidad dentro de las aulas regulares.

En las opiniones dadas por los docentes a lo largo de la investigación, hubo consenso acerca de que la propuesta del sistema educativo regular es inadecuada para la educación de estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de las aulas regulares. Al respecto, una de las transformaciones necesarias en I y II ciclos, tiene que ver con la revisión del enfoque academicista concentrado en la evaluación cuantitativa de los aprendizajes de las distintas asignaturas del currículo actual. De no ser así, se seguiría reproduciendo la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva al quedar limitadas sus posibilidades de permanencia y promoción dentro de una oferta educativa orientada a formar personas que tienen un estilo y ritmo de aprendizaje "normales".

La lucha contra la exclusión educativa, finalmente, requiere que el sistema siga avanzando en el desarrollo de condiciones que le permitan volver realidad los postulados de la educación para todos.

Referencias bibliográficas

- Arrién, Juan Bautista y otros. *Calidad de la Educación en el Istmo Centroamericano* UNESCO. San José: CR: Editorial Norma, 1995.
- Asamblea Legislativa. *Ley de Creación del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial: Ley N° 5347*. San José: CR. CNREE. Agosto, 1995.
- Asamblea Legislativa. *Ley de Igualdad de Oportunidades Para las Personas con Discapacidad: Ley 7600*. San José: CR. Mayo, 1996.
- Bialas, Mary Hellen. *La adaptación y validación del Instrumento "Catch" para medir las actitudes de los niños hacia los niños con discapacidad física y hacia los niños con retardo mental*. Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae en Rehabilitación Integral. Maestría en Rehabilitación Integral. Universidad de Costa Rica. San José: CR.1992.
- Gisbert, Juan. y otros. *Educación Especial*. Bogotá: Colombia. Cincel-Kapelusz. 1991.
- MEIC, a. Dirección General de Estadísticas y Censos: "Censo Experimental de población. Cantón de Mora", abril de 1994. San José: CR: DGEC-MEIC. 1994.
- MEIC, b. Dirección General de Estadísticas y Censos: "Informe de resultados del proceso de validación mediante la aplicación del programa Concor. Censo Experimental de Población. Mora, 1994". San José: CR.. DGEC-MEIC. 1994.
- MEIC, c. Dirección General de Estadísticas y Censos: "Costa Rica: cálculo de población por provincia, cantón y distrito, al 1° de julio de 1996." San José: CR. DGEC-MEIC. 1997.
- MEIC, d. Dirección General de Estadísticas y Censos. "Encuesta Nacional de Hogares, 1990". Cuadro N° 0001: Condición de minusvalía y tipo de lesión o impedimento según región, sexo y grupo de edad. San José: CR.. DGEC-MEIC, julio de 1990.
- MEIC, e. Dirección General de Estadísticas y Censos. "Encuesta Nacional de Hogares, 1998". Cuadro N° 0001: Condición

de discapacidad y tipo de lesión o impedimento según región, sexo y grupo de edad. San José: CR. DGEC-MEIC, julio de 1998.

- Meléndez, Lady: "Atención de las personas con retardo mental en América Latina en los últimos veinte años." Fotocopia sin lugar de impresión. 1996.
- Menjívar, R y Feliciani, F: "Análisis de la exclusión social a nivel departamental: los casos de Costa Rica, El Salvador y Guatemala". San José: CR. FLACSO-UNOPS-PNUD y PRODERE Editores. 1995.
- MEP, a: *Normas Básicas Regulatoras del Proceso Educativo*. Decreto Nº 24091. San José: CR. Editorial Porvenir. 1995.
- MEP, b: "Matrícula inicial, 1996". MEP. Departamento de Estadística. San José: CR. El Ministerio. 1996.
- MEP, c. *Políticas de Acceso a la Educación para Estudiantes con Necesidades Especiales y Normativa para el Acceso a la Educación de los estudiantes con Necesidades Especiales*. Acuerdo 20-97 del Consejo Superior de Educación. San José: CR. El Ministerio. 1997.
- MEP, d "Procedimientos para la aplicación de la Normativa para el Acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales". San José: CR. El Ministerio. 1997.
- Navarrete, Lucía. "Exclusión de estudiantes con discapacidad de las aulas de I y II ciclos de la Educación Básica en Costa Rica". Anteproyecto de tesis Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre discapacidad. Universidad de Costa Rica. San José: CR. 1998.
- Proyecto Estado de la Nación: *Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible. Un análisis amplio y objetivo sobre la Costa Rica que tenemos, a partir de los indicadores más actual (1996)*. San José, CR. EDITORAMA S.A. 1997.
- UNESCO: Marco de Acción para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales. Madrid, España: UNESCO. 1994.