

LAS PRÁCTICAS REALIZADAS POR LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

THE PRACTICES THE UNIVERSITY OF COSTA RICA, TO GUARANTEE HIGHER EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Marcela Ramírez Morera*

Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2018 - Fecha de aceptación: 4 de junio de 2018

Resumen

El presente artículo es una sistematización de experiencias, el cual describe algunos aportes de la educación superior inclusiva de las distintas universidades públicas costarricenses. Particularmente, se discuten prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. En este texto se reconoce la educación universitaria como un derecho inherente, el cual debe ser accionado mediante la promoción de las políticas sociales vinculadas con la accesibilidad y la participación de las personas con discapacidad en los entornos universitarios. Al iniciar el texto, se describen algunos estudios principales referentes a la educación superior inclusiva, sus discusiones, desafíos y limitaciones, para visualizar el estado de conocimiento existente en esta temática. En un segundo momento, se conceptualiza la educación inclusiva y sus diferentes acepciones, se realizó un recorrido por las políticas sociales vinculadas al tema, el cual permitió discutir algunas buenas prácticas universitarias, particularmente en la UCR. Se finaliza con la descripción de experiencias de otras universidades en el contexto costarricense. Uno de los resultados más sobresalientes consiste en que la educación superior aún no visualiza algunos tópicos principales sobre educación inclusiva. Las Universidades Públicas costarricenses se han centralizado en brindar servicios y apoyos durante el proceso académico, no obstante se invisibilizan las diversas dimensiones que conllevan reconocer la educación universitaria como un derecho para la población estudiantil con discapacidad.

Palabras claves: Políticas; Universidad; Educación Inclusiva; Discapacidad; Prácticas.

Abstract

This article discusses the University of Costa Rica's practices to guarantee higher education for people with special needs. This study recognizes higher education as an inherent right, which must be prompted through the promotion of social policies linked to accessibility and this specific community participation within the university environments. First, some main studies approach higher education, its arguments, challenges, and limitations in order to evaluate current knowledge about this topic. Second, the text defines inclusive education and its different meanings; it also explores the social policies related to the subject, which allows the analysis of the beneficial practices implemented at the University of Costa Rica. Finally, the article ends illustrating the experiences from other Costa Rican universities. One of the most outstanding results is that education has not yet assessed some main aspects about inclusive education. Costa Rican public universities have focused on providing services to support the academic process; however, some dimensions that ensure higher education, as a right for students with physical or intellectual disabilities, have been ignored.

Key Words: Policies; University; Inclusive Education; Disability; Practices.

* Universidad de Costa Rica, Docente, Escuela de Trabajo Social, marcelin.ramo@gmail.com

1. Introducción

Las universidades son entidades que crean vínculos con la sociedad; permitiendo el fortalecimiento y el compromiso con las demandas de las diversas realidades sociales; históricamente se han venido transformando dentro de un contexto neoliberal y capitalista, en el cual existe una tendencia a responder a un mercado que requiere de cierta tipificación de profesionales que contribuyan a mantener su lógica económica, olvidando la vinculación con la comunidad que estas entidades habían adquirido en épocas pasadas.

Como bien cita Vargas (2013) se enfatiza en que la misión social de las universidades es acoger a la diversidad de la población que es admitida en las distintas carreras que imparten, ya que es tarea fundamental de la educación superior, brindar formación profesional a la totalidad del estudiantado que ingresa a las aulas universitarias, independientemente de las condiciones que presenten, por lo tanto, debe incluirse a la población con discapacidad. Por ello, se debe comprender que la diversidad en las aulas es una reciente conceptualización de universidad, que implica ajustes y modificaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El presente artículo contiene una perspectiva teórica, la cual describe los conceptos principales que transversalizan el análisis de los resultados desarrollados en el manuscrito. Además, la metodología utilizada en este artículo se constituyó a través de cuatro momentos principales los cuales permitieron identificar desde una perspectiva general algunas prácticas que la Universidad de Costa Rica (UCR) ha implementado. En un primer momento, se elaboró el diseño de la investigación, posteriormente, se tiene un acercamiento a la población con el objetivo de recolectar la información, seguido por la discusión de los datos y finalmente, la elaboración y publicación del artículo.

2. Conocimiento actual

De acuerdo con Vargas (2013), en países como Australia, Estados Unidos e Israel, existe legislación que respalda la “integración” de estudiantes con discapacidad, además se citan las diferentes acciones que han realizado estos entes en diversas áreas, para lograr cambios actitudinales en el profesorado y en la población universitaria en general. No obstante, esta autora cita investigaciones de Brulle, Leyser, Sharoni, Vogel, y Wyland, quienes enfatizan en que se requiere mayor capacitación de la comunidad en general para brindar apoyo al estudiantado con discapacidad en las distintas universidades.

En los últimos años, se visualiza un incremento de estudiantes con discapacidades que acceden a la educación superior; y esto obliga a la institución a acoger sus necesidades particulares y a responder a ellas mediante la creación de políticas y normas que asuman la perspectiva de la discapacidad en estos sistemas educativos. Es de vital importancia reconocer que la presencia de personas con discapacidad en estos ámbitos, exige a las universidades desarrollar acciones inmediatas ante el reconocimiento de la educación superior como un derecho fundamental para el cumplimiento de otros derechos; recordando así la interdependencia entre los mismos.

La mayor parte de las investigaciones revisadas acerca de la educación inclusiva, enfatizan en el desarrollo del paradigma de educación inclusiva sólo en el ámbito de primaria y secundaria. No obstante, las indagaciones referentes a la educación inclusiva superior resaltan la importancia de los servicios de apoyo en esta área.

Asimismo, en relación con el tema de educación superior, discapacidad y accesibilidad, los autores Chiny, Salas, Pérez y Vargas (2008); Abejón, Martínez y Terrón (2010); Rücker y Beatriz (2011); Alba y Zubillaga (2012); Zubillaga y Pastor (2013); Alcántara y Navarrete (2014); Sheppard, Lawrence, Druckemiller, y Kovacevich (2015); Vázquez y Alarcón (2016); García, Maya, Pernas, Bert y Juárez (2016); Palma, Soto, Barría, Lucero, Mellam, Santana y Seguel (2016); Cruz y Catillas (2017); Bialka, Brown, Morro, y Hannah (2017); Favez e Ibrahim (2017); Gindrich y Kazanowski (2017); Grandi y Gones (2017); Magnusson, Cal y Boissonnault (2017); Moriña, López y Molina, Morgado, López y

Moriña (2017); Phukubje y Ngoepe (2017) y Molina (s.f), estudian los vínculos entre las políticas públicas que visualizan la discapacidad en el ámbito educativo y las prácticas o programas que las universidades ejecutan para garantizar el acceso a la educación superior.

De los autores mencionados, Cruz et al (2017), Rücker y Beatriz (2011), estudian el carácter de los programas desarrollados para la población con discapacidad y las acciones de accesibilidad que ejecutan estas entidades para garantizar su ingreso, permanencia y conclusión de los estudios universitarios.

Asimismo, Molina (s.f), Zubillaga et al (2013), Grandi et al (2017) y Phukubje et al (2017) enfatizan que, dentro de dicha accesibilidad, la perspectiva tecnológica, debe estar implementada en todas las áreas sustantivas de la educación superior.

Los estudios de Alba et al (2012) y Fayez (2017), hacen referencia a que la mayoría del estudiantado con discapacidad se matricula en carreras vinculadas con ciencias sociales, incluso mencionan que tiene mayor éxito académico en este ámbito de las ciencias. Sin embargo, los autores no logran encontrar argumentaciones que concluyan los motivos por los cuales se presenta esta situación.

Rücker et al (2011), Palma et al (2016), Sheppard et al (2016), indagan sobre la importancia de la participación de la familia en el entorno universitario. La mayoría de personas con discapacidad, particularmente mujeres que ingresan a las instituciones de educación superior, han recibido apoyo permanente de su núcleo familiar, debido a que este siempre espera que sus hijos o hijas accedan a la universidad, con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida.

Entre las principales conclusiones, se destaca que la presencia de grupos en situaciones vulnerables, permite visualizar mayor pluralismo y obliga a las instituciones a gestar políticas que atiendan la diversidad, particularmente, en el ámbito de la educación superior.

Tanto Valeria (2013) como Rada (2011), Riaño et al (2016) y Rodicio (2011), investigan acerca de la inclusión y de la importancia de que esta última sea una realidad, evitando que se convierta en un eslogan o en un discurso hegemónico que deje de lado las voces de las personas protagonistas, particularmente a los estudiantes con discapacidad. Ambas autoras, destacan que la inclusión debe ser una reflexión crítica, que permita a las instituciones de educación superior, estar en constante evaluación para una toma de decisiones afirmativas en el ámbito de la accesibilidad educativa.

Desde el punto de vista metodológico, la mayoría de los estudios se desarrollan bajo paradigmas etnográficos de enfoques cualitativos. Las técnicas más utilizadas para recoger la información, son las biografías narrativas, entrevistas en profundidad y semiestructuradas, grupos focales, análisis de caso y de contenido, revisión bibliográfica (ya sea de material escrito en físico o de medios digitales como páginas web).

En menor medida se encontraron investigaciones empíricas exploratorias de corte cuantitativo, entre cuyos instrumentos de recogida de los datos se localizan encuestas, escalas likert, pruebas psicológicas, pruebas pretest - postest y cuestionarios. Para el análisis de la información, es evidente el uso de análisis de multivarianza y recursos tecnológicos como el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

3. Acercamiento teórico: Perspectiva general de la discapacidad, y educación inclusiva

Seguidamente, se discuten los conceptos principales desarrollados en el presente artículo, con el objetivo de tener un panorama general de la temática en estudio.

La educación superior accesible tiene como finalidad contribuir al desarrollo humano y social, en un entorno de respeto a la diversidad, mediante la discusión de las transformaciones socioculturales, las cuales se alcanzan a través de contextos educativos accesibles, que garanticen la educación superior como derecho del estudiantado con discapacidad. Por lo tanto en el ámbito universitario es necesario incorporar la perspectiva de la discapacidad como un eje transversal.

La gran variedad de estudios realizados, han demostrado la utilización de términos con carácter peyorativo y discriminatorio para referirse a las personas con discapacidad, los cuales generan una categorización de tercera clase o segmento aislado de la sociedad; entre los más comunes se encuentran deficientes, inválidos, excepcionales, minusválidos, retrasados, entre otros. Estas conceptualizaciones se utilizan para expresar solamente la discapacidad como algo externo, raro y propio del individuo, sin importar la condición de persona; además invisibiliza esta característica natural de cada ser humano, cuyo resultado es observar la realidad de la discapacidad como construcción social.

Para efectos de este manuscrito, se iniciará la discusión con las diferentes conceptualizaciones y clasificaciones de la discapacidad en los discursos oficialistas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), cuenta con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), donde se utiliza el término de discapacidad para definir un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social (OMS; 2001). La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud es una clasificación de características de la salud de las personas dentro del contexto de las situaciones individuales de sus vidas y de los efectos ambientales.

La conceptualización sobre discapacidad descrita anteriormente, continúa reproduciendo la visión clásica de la discapacidad, como aquella característica diferente que hay que subrayar como un ente culpabilizador, cuyo único responsable socialmente es la persona. Dichas definiciones conceptuales están íntimamente vinculadas con las distintas interpretaciones que se han desarrollado sobre la discapacidad.

Con el objetivo de conocer la evolución histórica que los modelos y enfoques han tenido y la influencia ejercida en la vida cotidiana en las sociedades y por ende en la vida de las personas con discapacidad, se inicia con una exposición de dichos autores y las fechas de producción científica, tanto en el ámbito norteamericano como europeo y costarricense.

En el ámbito anglosajón y europeo se encuentran diferentes fuentes bibliográficas vinculadas con la historia de la discapacidad y las distintas concepciones de la misma. Se pueden identificar autores y autoras clásicas que han escrito sobre dicha temática, como lo son: DeJong (1979); Bellacasa (1990); Casado (1991); Oliver (1998, 2008); Barton (1998), (2008); Werneck (2005); Palacios y Romañach (2006, 2008); Jiménez y Huete (2010); Ferreira (2010) y Moscoso (2011).

En el contexto costarricense se puede localizar autoras y autores como Murillo, Stupp (2001); Jiménez (2002); Ramírez (2006, 2010, 2011, 2012 y 2016), los cuales citan mismos paradigmas que propone Corona (2015), sin realizar una clasificación desde enfoques o modelos.

Así mismo se pueden encontrar modelos y enfoques coexistentes que conducen a la interpretación de la realidad de la discapacidad en diversos momentos históricos. Por ejemplo Corona (2015) menciona los modelos de prescindencia, médico rehabilitador, social, vida independiente y diversidad. Esta misma autora, refiere a que Jiménez y a Huete (2010) establecen tres grandes paradigmas: paradigma tradicional, de sometimiento o marginación, el paradigma médico o de la rehabilitación y el paradigma social de vida independiente.

En la actualidad, igualmente la discriminación es evidente con actitudes de rechazo por parte de la sociedad; esto se observa mediante la falta de oportunidades educativas, accesibilidad, la carencia de servicios médicos de rehabilitación, las barreras arquitectónicas, restringidas oportunidades laborales, además de la discriminación por género, entre otras acciones. Esta situación es producto de un proceso que ha evolucionado a través de la historia. Esto se puede visualizar mediante tres paradigmas, los cuales se describen a continuación.

Paradigma tradicional o prescindencia

En el transcurso de la historia, la discapacidad se ha visualizado con una connotación negativa en todos los ámbitos sociales, ya en la antigua Grecia los espartanos tenían por costumbre tirar a las

personas menores de edad con discapacidad a los acantilados; en Roma, la famosa piedra de Torpellya fue instrumento para sacrificar la niñez con discapacidad (Ramírez, 2011).

Ahora bien, este paradigma se caracteriza por concebir a la población con discapacidad desde la asistencia y la caridad, incluso era considerada “expresión del mal o manifestación de lo sagrado”. (Ovando y Afu Li; (1989:7), citado en Ramírez, (2011).

En ese sentido, las personas con discapacidad en este paradigma, son vistas como aquellas que necesitan protección, atención o asistencia por la caridad. Esta población se encuentra estigmatizada por una serie de prejuicios y mitos que la desvalorizan, entre los cuales podemos destacar que la discapacidad se percibe como una enfermedad “sin remedio”, esta población necesita ser asistida por su imposibilidad de valerse por sí misma, son inactivos social y económicamente, no pueden ser independientes, no son capaces de asumir su sexualidad, entre otros (Ramírez, 2011).

Corona (2015) cita que también este paradigma se puede encontrar con el nombre de paradigma de sometimiento o marginación, el cual visualiza que las condiciones de discapacidad son mensajes diabólicos que manifiestan el enojo de los dioses y que las vidas de las personas con discapacidad no merecen ser vividas, debido a que esta condición es una tragedia personal. Es de suma importancia citar que algunas ideas de este enfoque se encuentran presentes en acciones conocidas y aceptadas política y socialmente, como lo son el aborto terapéutico, la invisibilización de la salud sexual y reproductiva de las mujeres en condición de discapacidad. Este modelo mantiene como categorías estáticas la exclusión, la pobreza y la discriminación de las poblaciones con discapacidad en los distintos ámbitos de participación social.

De acuerdo con Ramírez (2011), en Costa Rica la atención de la discapacidad inicia en los años 40, donde se presenta el asistencialismo dado por las instituciones eclesiásticas y organizaciones de caridad. El Estado no visualizaba esta realidad como prioritaria sino producto del voluntariado, por lo tanto la participación estatal se orientó en cuatro aspectos: atención médica, educación especial, atención profesional y vocacional.

Paradigma de la Rehabilitación o normalizador

Autores como Egea y Sarabia (2004) enfatizan que el tratamiento y la atención, son principios filosóficos que están presentes en el paradigma rehabilitador, los cuales en un inicio eran dirigidos a aquellas personas que presentaban una discapacidad intelectual o cognitiva, conocida anteriormente como “retraso mental”. La normalización comienza a tomar su protagonismo en el momento de la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad, particularmente en 1978 en el Reino Unido se establece el “Informe Warnock”.

Según estos autores, posteriormente la normalización pasa a formar parte del principio de integración, el cual se comienza a utilizar en el ámbito escolar con el objetivo de que la niñez con discapacidad tuviera la posibilidad de acceder a entornos educativos sin exclusión. El término de integración se extiende en otras áreas y se empieza a hacer referencia a la “integración social” o “integración laboral”. En esta lógica de evolución de conceptos actualmente ambas categorías evolucionan hacia la inclusión, esta última busca responder a la concepción de derechos humanos de la población con discapacidad.

En este paradigma se muestra el problema exclusivamente en la persona con discapacidad, ante esta situación se establece que la rehabilitación es elemental para que la persona pueda superarse, por lo tanto, se cree que la solución ante este acontecimiento será la intervención profesional de especialistas. La persona con discapacidad mantiene un papel de ser “paciente” o “cliente” de la asistencia médica o psicosocial, dado que supuestamente esta persona se mantiene en una situación de exclusión y dependencia ante su proceso de rehabilitación, cuyos resultados se miden por el grado de destrezas funcionales logradas o recuperadas por las personas y por la ubicación en un empleo remunerado y digno según Ballesteros (2001) citado en Ramírez (2011).

El paradigma rehabilitador centra su análisis en la rehabilitación médica y asistencial olvidando el ámbito social, cuyo fin es la adaptación al medio de la persona con discapacidad. Este enfoque continúa utilizando conceptos originales de la medicina para desarrollar una explicación social de la discapacidad, recurriendo a connotaciones discriminatorias. Por lo tanto, se concibe a las personas con discapacidad como aquellas que tienen deficiencia y deben someterse a la rehabilitación y a la atención médica para corregirlas o curarlas (Díaz, 2010 citado por Corona, 2015).

En esta misma línea, Corona (2015) refiere que este paradigma enfatiza la responsabilidad en el paciente para volver a ser “persona sana”, colocándose, en objeto de intervención con parámetros científicos, cuantitativos y universales.

En los años setenta, la Organización Mundial de la Salud observa la necesidad de superar las barreras de ese proceso que se conocía como enfermedad e inicia un cambio epistemológico reconociendo las repercusiones de las actividades que realiza la persona y su relación con el entorno, enfatizando en clasificaciones como la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), la cual retoma como constructos básicos en las relaciones lineales entre enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía. Dentro de la necesidad constante de reconocer la participación de la persona con discapacidad en el entorno, la OMS en el 2001 establece la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud” (CIF), con el objetivo de brindar un lenguaje estandarizado en un fundamento conceptual para describir la salud y los estados relacionados con la salud, no obstante es de suma importancia mencionar que si bien es cierto que dicha clasificación responde a un enfoque biopsicosocial y ecológico aún no supera totalmente la perspectiva biomédica y rehabilitadora. Incluso desde el propio movimiento de personas con discapacidad este enfoque aún no responde a los postulados del enfoque de derechos humanos.

En la búsqueda de reconocimiento de las personas con discapacidad (sujetas a derechos y deberes) surge el paradigma de derechos humanos, el cual busca garantizar el respeto de una vida autónoma e independiente de cualquier persona sin importar su discapacidad.

Paradigma de derechos humanos

Corona (2015) hace referencia a Oliver (1998), Abberley (1998), De Jong (1979) y otros para afirmar que el modelo social surge del marxismo y de la teoría de la opresión social, su génesis es en el Reino Unido por iniciativa del propio movimiento de las personas con discapacidad en los años setenta y en Estados Unidos el modelo social se presenta como una crítica al paradigma médico.

La discapacidad en este modelo es el resultado de las condiciones inseparables: situaciones existentes en el cuerpo ocasionadas por diversas causas y barreras físicas, económicas y sociales impuestas a la persona por el entorno, es decir, es una situación colectiva y construida entre la sociedad y la diversidad de personas que la componen (Corona, 2015). Este modelo se puede encontrar bajo el título de autonomía personal y vida independiente.

Este enfoque promueve la independencia de las personas con discapacidad y las considera como seres socioculturales, que perciben y reciben estímulos del entorno, que aprovechan los recursos existentes para la búsqueda de una emancipación y el cambio de su propia realidad que contribuya a mejorar su calidad de vida, se fundamenta en las potencialidades y en la autodeterminación de mujeres y hombres en situaciones “discapacitantes”, busca la igualdad de oportunidades, la equidad y diversidad. Es el paradigma de más evolución en la actualidad, se relaciona con el modelo social, cuyo fundamento teórico es visualizar el entorno como barrera y no la discapacidad como un hecho individual.

Desde el paradigma de derechos humanos se empieza un lento reconocimiento de la educación superior como un derecho. Por lo tanto, se inicia con las construcciones de postulados que buscan visualizar la formación universitaria desde las propias necesidades de las poblaciones con discapacidad, un ejemplo de ello es la educación inclusiva, la cual se discute a continuación.

Desde las conceptualizaciones de educación inclusiva, se entiende que este movimiento se fundamenta en el principio de educación para todas y para todos, que la reconoce como un derecho inalienable para todas las personas, se opone a cualquier forma de segregación en este ámbito por razones personales, sociales, étnicas o culturales (Aguilar, 2004, p. 15).

Además, Aguilar (2004) afirma que la educación inclusiva debe asumir una nueva visión ideológica, la cual implica la organización del sistema educativo, las conceptualizaciones de la educación inclusiva que tenga el personal docente y administrativo, con el objetivo de responder a las nuevas necesidades y demandas estudiantiles.

Para llegar a alcanzar un verdadero entendimiento de esta discusión, es necesario conocer el recorrido histórico de esta:

- Inicialmente se utilizaba el concepto de integración educativa, el cual se refiere al proceso de educar-enseñar juntos a la niñez con y sin discapacidad durante una parte o en la totalidad del tiempo. (Van Steenlandt, 1991, citado por Aguilar, 2009).
- Posteriormente, nace el término de necesidades educativas especiales, las cuales deben comprenderse como el hecho de que algún integrante del estudiantado puede (sin que necesariamente presente una discapacidad), requerir de apoyos pedagógicos o ayudas educativas para alcanzar los fines de la educación. Estas son un “continuo”, que van desde las más sencillas y específicas hasta las más complejas y particulares (Aguilar, 2009).

Los orígenes de la Educación Inclusiva según Aguilar (2009), comienzan con el movimiento REI (Regular Education Initiative), surgido en EEUU a mediados de los años 80. Su idea es unir a la educación especial y general en un único sistema. Esto implica un cambio de perspectiva de la educación especial, la cual anteriormente etiquetaba al estudiantado, generando discriminación por centralizarse en el “déficit” de las personas y no en las necesidades académicas surgidas por la discapacidad.

Aguilar (2009) menciona que existen dimensiones de la educación inclusiva, las cuales son las siguientes:

- Enseñanza cooperativa: El personal docente necesita apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesorado dentro y fuera del centro educativo (Aguilar, 2009).
- Aprendizaje cooperativo: La tutoría en parejas o el trabajo cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas del aprendizaje y desarrollo de la población estudiantil. El estudiantado que se ayuda entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado, se beneficia del aprendizaje mutuo (Aguilar, 2009).
- Resolución cooperativa de problemas: Particularmente para el profesorado que necesita ayuda con la inclusión del estudiantado con situaciones sociales y de comportamiento, es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las interrupciones durante las clases, establecer reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con el estudiantado (Aguilar, 2009).
- Agrupamientos heterogéneos: El agrupamiento heterogéneo y un enfoque más personalizado en educación, son necesarios y efectivos cuando se trata una diversidad de estudiantes en el aula. 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 asociación (Aguilar, 2009).

Según Fonseca (2001), en Costa Rica se está presentando un cambio de paradigma con respecto a la integración, el cual tiene como base la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales; en esta declaración se reconoce la importancia de la existencia de “Escuelas para Todos”, aceptando las diferencias, estimulando el aprendizaje y tomando en cuenta las necesidades de cada persona.

De acuerdo con el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación, elaborado por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), se considera que las dos causas que han promovido la inclusión son:

1. Reconocimiento de la educación como un derecho.
2. La consideración de la diversidad como un valor educativo esencial, para la transformación de los centros educativos (Fonseca, 2001).

En los últimos tiempos surge la inclusión, en particular:

la inclusión educativa la cual es, un enfoque que responde a un concepto ideológico, donde todas las personas habitantes de una comunidad, provincia, país, en fin del planeta, con o sin discapacidad pueden ejercer iguales derechos y gozar de oportunidades, que les brinda el sistema social (Badilla, 2007, p. 64).

Badilla (2007), cita algunas características de la educación inclusiva a saber:

- No discriminar la discapacidad, la cultura y el género.
- Es para todas la personas de una comunidad educativa, sin ningún tipo de excepción.
- La totalidad del estudiantado tiene el mismo derecho a acceder a un currículo culturalmente valioso a tiempo completo como miembros de un aula acorde a su edad.

Se acentúa el hecho de que la diversidad no sea una barrera, sino por lo contrario, que se convierta en un aspecto enriquecedor en los procesos educativos, independientemente de las condiciones personales, culturales y sociales. Una escuela inclusiva es aquella que presente modificaciones tanto en su infraestructura como en su respuesta pedagógica, y que satisfaga las necesidades, características e intereses del estudiantado. A raíz de la educación inclusiva convergen distintas acepciones que buscan el reconocimiento de la educación superior como un derecho, un ejemplo de ello es el diseño universal de aprendizaje.

Conceptualización y caracterización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

De acuerdo con Díez y Sánchez (2015), el diseño universal aplicado en el ámbito de la educación, se convierte en un nuevo paradigma que permite de forma efectiva, la implementación de la inclusión y que proporciona el acceso a la educación general del currículo. El objetivo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es la creación de currículos accesibles que visualicen la diversidad de estudiantes dentro de las aulas.

Los autores citados anteriormente, enfatizan en que se podría referir a cuatro concepciones distintas en el momento de aplicar el DUA a la educación superior. Primeramente, aclaran que el DUA es un marco conceptual que detecta el principal obstáculo de los entornos educativos, el cual se refiere a los currículos inflexibles, estos impactan tanto al estudiantado que no se adapta a las trayectorias curriculares existentes como a aquella parte que se consideran promedio.

Bajo esta perspectiva, Díez y Sánchez (2015) citan los siguientes principios: proporcionar múltiples formas de representación (el “qué” del aprendizaje); proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión (el “cómo” del aprendizaje) y brindar múltiples formas de participación (el “porqué” del aprendizaje).

Otra perspectiva de aplicación del DUA en el contexto universitario, es el diseño instruccional universal (DIU), el cual propone la aplicación de los siete principios de diseño universal arquitectónico en el área pedagógica (uso equitativo, flexible, simple e inclusivo y claro, información perceptible, bajo esfuerzo físico, tamaño y espacio para el uso).

La tercera perspectiva según Díez y Sánchez (2015), es la aplicación de los siete principios citados anteriormente y referentes al DUA, más los principios relacionados que también son de suma importancia para la educación, a saber: las comunidades de aprendizaje y el clima educativo instruccional.

Finalmente, el cuarto enfoque se refiere a los términos utilizados; por un lado, se mencionan los conceptos de diseño universal para el aprendizaje; y por otro, el diseño universal en educación. Este último tiene un alcance más amplio y visualizaría el ámbito universitario.

4. Perspectiva general de las políticas públicas en educación inclusiva en el contexto internacional y nacional

Las acciones anteriormente citadas, se visualizan en la creación de políticas sociales que refuerzan las necesidades de desarrollar una educación inclusiva en los sistemas educativos nacionales e internacionales, como son la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (ONU), en la cual se destaca el artículo 26 que señala que la educación es gratuita y que contribuye al desarrollo humano sin importar su condición.

Otros ejemplos son el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982), la Convención de los Derechos del Niño (1989), el Foro Mundial sobre la Educación 1990 (UNESCO), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad 1994 (Salamanca, España), el Informe Delors (1996), el Marco de Acción de Dakar.

Entre otros instrumentos jurídicos que visualizan la educación inclusiva como derecho se encuentran: la Declaración de Cochabamba (2001), la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, RIINEE (2001), la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2004), la Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual 2004 (Canadá), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 8661).

De igual manera, en el año 2015 las Naciones Unidas publica los objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el número 4 que establece: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (párr. 1). Asimismo en el ámbito nacional se crea la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Diario Oficial La Gaceta N° 102, del 29 de mayo de 1996), en sus artículos 14-19 referentes al acceso, programas educativos, participación de las personas con discapacidad, adaptaciones y servicios de apoyo, formas de sistema educativo, materiales didácticos, busca garantizar el derecho a la educación.

La mayoría de las fuentes bibliográficas consultadas refieren a acciones vinculadas con la educación inclusiva en contextos escolares y colegiales. Por lo tanto, es necesario discutir acerca de las siguientes interrogantes: ¿Qué entendemos por educación inclusiva en el ámbito universitario? ¿Cómo se operativiza la educación inclusiva en el ámbito universitario? ¿Existe educación inclusiva en las universidades? ¿Responden las entidades de educación superior a las verdaderas necesidades de una sociedad diversa y en particular a estudiantes con distintas discapacidades? ¿Verdaderamente se incluye o se “integra” al estudiantado con discapacidad al ámbito universitario? O ¿Las universidades quedan en el discurso de la inclusión?

En el desarrollo de este artículo se buscará responder a estas y otras interrogantes desde una perspectiva teórica, con el apoyo de una experiencia biográfica de una estudiante universitaria.

Asimismo, en Costa Rica se han ejecutado proyectos vinculados con educación inclusiva en discapacidad dentro de las entidades educativas de primaria y secundaria. En educación superior las acciones realizadas han sido orientadas a buenas prácticas, dirigidas a los servicios de apoyo, asesorías, capacitaciones, investigaciones entre otros referentes para la población con discapacidad.

5. Las políticas de educación inclusiva en Costa Rica

En el contexto costarricense, la Constitución Política en su artículo 78 menciona que la educación debe ser obligatoria y pública para todas las personas, la Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (Ley 7600), en sus artículos del 14 al 22 y la Política Nacional en Discapacidad 2011-2021, (PONADIS) en donde uno de los ejes fundamentales es la educación, este se refiere a que la educación es un derecho de la persona con discapacidad, y que debe brindarse una educación en derechos humanos, la cual debería ser contextualizada, universal, accesible y de calidad, proveyendo los servicios de apoyo y además en pro de fortalecer la educación inclusiva y la formación permanente del personal docente. (Retana, 2011)

Otra política vinculada con la educación inclusiva es la Directriz Presidencial N° 27, establecida en el año 2000 y actualmente Ley 9171 “Creación de las Comisiones Institucionales Sobre Accesibilidad y Discapacidad” (Ministro de la Presidencia, 2000), la cual destaca las obligaciones para el Ministerio de Educación Pública y de las instituciones públicas, las mismas deben garantizar los derechos civiles de las personas con discapacidad.

Dicha directriz dicta el establecimiento de una Comisión Institucional en Materia de discapacidad, la cual es responsable del cumplimiento institucional de la ley en cada entidad pública y la incorporación del contenido de la discapacidad en los currículos de las carreras universitarias.

6. Camino recorrido, abordaje metodológico

El presente artículo se desarrolló mediante cuatro momentos claves, los cuales permitieron visualizar desde una perspectiva general, algunas buenas prácticas que la UCR ha venido desarrollando en aras de reconocer la educación superior como derecho de las personas con discapacidad.

Por lo tanto, a continuación se describen dichos momentos:

- Primer momento:

Elaboración del diseño de la sistematización: se elaboró el estado del arte con la búsqueda bibliográfica en los principales centros de información, bases de datos, repositorios nacionales e internacionales y se entrevistaron personas encargadas de los servicios de apoyo de la Universidad, con el fin de proponer el objetivo y el eje principal del presente artículo.

- Segundo momento:

Acercamiento a la población y recolección de la información: en ese momento se localiza a la población participante en el estudio, mediante un correo electrónico en el cual se describe el objetivo general del presente estudio y se adjuntó el cuestionario electrónico para recolectar los datos.

El cuestionario se envió a un total de 10 personas, que colaboran en el servicio de apoyo para estudiantes con discapacidad, donde solo se recibieron 5 respuestas de las cinco universidades públicas. No obstante, es necesario aclarar que una de las universidades no envió ninguna respuesta y que de la Universidad Técnica Nacional se recibieron 2 cuestionarios contestados de personas diferentes que brindan apoyos en distintos niveles universitarios (Comisión institucional en discapacidad y Vicerrectoría estudiantil).

En relación con la sistematización de la experiencia en el contexto de la UCR, la información emerge de la participación en diversas sesiones de los distintos entes que trabajan en el ámbito de la discapacidad en la comunidad universitaria, por ejemplo, la Comisión Institucional de Discapacidad y en el Programa Institucional sobre discapacidad. Además, se dialoga con una docente universitaria vinculada

en el quehacer institucional con experiencia en discapacidad, con el objetivo de conocer las prácticas ejecutadas por esta casa de enseñanza superior, desde la cotidianidad de la persona con discapacidad.

El instrumento se desarrolló con las siguientes categorías de análisis: nombre de la universidad y departamento donde se labora, sexo, conceptualización y marco jurídico de la educación inclusiva, descripción de los servicios de apoyo dirigidos a estudiantes con discapacidad, acceso y tipos de servicios de apoyo, caracterización de acciones vinculadas a la educación superior inclusiva y conocimiento acerca de entidades externas a las universidades que promueven la educación superior para las personas con discapacidad, con el objetivo de comparar las acciones realizadas por las distintas universidades públicas con las prácticas ejecutadas por la UCR.

En este estudio participaron: la Universidad Técnica Nacional (UTN), Universidad Estatal a Distancia (UNED), Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR), las cuales son entidades de educación superior públicas. Particularmente, el cuestionario se aplicó vía electrónica a personas que trabajan en los Servicios de Apoyo para Estudiantes con Discapacidad, Vicerrectoría o Área de Vida Estudiantil, División de Educación Básica y Escuela de Ciencias de la Educación. Es necesario aclarar que la sistematización de la experiencia se realizó particularmente en la UCR, no obstante se le aplica el cuestionario a las otras universidades con el objetivo de tener una perspectiva general de los conocimientos y las prácticas que se venían desarrollando vinculados con los ejes temáticos de la sistematización para comparar las acciones que la UCR ha estado ejecutando en el ámbito de la educación superior y la discapacidad.

- Tercer momento:

Discusión de la información: se categorizaron de manera teórica las respuestas a las preguntas presentadas en el cuestionario electrónico para su respectiva discusión.

En vista de que el artículo se desarrolla desde la experiencia de la UCR, se consultaron fuentes bibliográficas de primera mano y se participó en reuniones de algunos entes vinculados con el ámbito de la discapacidad en la UCR.

La información recabada de las otras universidades participantes se utiliza como eje de referencia para el análisis de los resultados, se triangulan los datos con las categorías teóricas que iluminaron la interpretación de los datos recogidos. Además, se describe la experiencia de la docente participante con el objetivo de visualizar el avance que ha tenido la UCR en este ámbito de integración en comparación con las otras instituciones de enseñanza superior.

- Cuarto momento:

Presentación y elaboración del artículo: una vez que se interpretaron los datos de acuerdo con las descripciones y categorías elaboradas previamente, se construye el documento final, el cual se organiza de la siguiente manera: resumen, palabras claves, introducción, conocimiento actual, acercamiento teórico, abordaje metodológico, discusión de la realidad y puntos de encuentro, los cuales se refieren a las conclusiones generales.

7. Resultados y conclusiones

La Universidad de Costa Rica ha venido desarrollando acciones para promover la educación inclusiva universitaria; y es una de las pioneras en ese ámbito en comparación con las otras universidades. De acuerdo con las políticas internacionales y nacionales de la educación inclusiva, a la Universidad le falta mucho camino por recorrer en este ámbito. Sin embargo, ha iniciado el proceso, mediante estrategias institucionales que pretenden construir una cultura organizativa bajo esta filosofía.

La UCR requiere fortalecer el ámbito de formación docente, y flexibilización curricular de todas las ofertas académicas existentes. Es necesario una articulación ordenada, permanente y visionaria entre investigación, acción social y docencia.

Sin embargo, las otras instituciones de educación universitaria se encuentran implementando acciones que promuevan la educación inclusiva, desde las respuestas obtenidas referentes a la conceptualización de este modelo, las personas participantes refieren que la educación inclusiva es:

“Un proceso educativo en el cual todas las personas tienen las mismas oportunidades, reciben el mismo trato, tienen los mismos derechos y deberes”. (Abi)

“Aquellas personas que no discriminan por ninguna situación a la población estudiantil, ejemplo discapacidad”. (Lupe).

“Es la equidad de oportunidades de educarse con calidad, sostenibilidad y éxito, sean cuales sean las condiciones personales y sociales del estudiantado” (Estefanía)

“La educación que garantiza la participación plena de todas las personas en todos los ámbitos, desde la admisión, el currículum, los servicios, el aprendizaje, la producción, la permanencia, etc. Una educación accesible y pensada por y para la totalidad de las personas que conforman la sociedad...es una educación que se actualiza y se transforma constantemente para preparar seres humanos conscientes, críticos...y respetuosos de los derechos humanos de todas las personas”. (Nahomy)

De acuerdo con las respuestas anteriores, se puede observar que en su mayoría todas las definiciones refieren a la educación inclusiva como derecho que evita la segregación por razones sociales, étnicas o culturales, también señalan que es necesario asumir una visión ideológica en toda la organización del sistema educativo, la cual debe responder a las nuevas necesidades de la diversidad estudiantil como bien lo cita Aguilar (2004) en su concepto de educación inclusiva.

Según los resultados descritos anteriormente se puede concluir que la UCR ha desarrollado prácticas sustantivas en busca del reconocimiento para la educación superior como derecho para la población estudiantil con discapacidad. De igual manera las otras universidades evidencian que tienen un concepto claro sobre lo que es educación inclusiva pero se han quedado restringidas en el desarrollo de acciones concretas para la operalización de este concepto.

En relación con las formas como el estudiantado accede a los servicios de apoyo, el 20% de la población participante, menciona que el estudiantado se acoge a algún reglamento existente en la universidad de forma voluntaria; o el profesorado refiere al estudiante al departamento correspondiente para solicitar los servicios que requiere acorde a sus necesidades, el 60% cita que utiliza varias vías de manera simultánea para acceder a dichos servicios, y el 20% restante responde que utiliza otra forma para acceder a los apoyos.

De acuerdo con los tipos de apoyo, el 60% de las personas encuestadas señalan que requieren de asesorías o tutorías, un 20% necesita de digitalización de materiales, toma de apuntes, préstamos de productos técnicos, impresiones en braille y apoyo de facilitadores personales.

Como se observa en las respuestas anteriores, las universidades han venido identificando y eliminando barreras, para promover la inclusión a través de políticas y reglamentos internos. Además de ampliar la participación del estudiantado con discapacidad, mediante las oportunidades educativas inclusivas. Como cita la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009), la caracterización descrita anteriormente, responde a los valores y principios que caracterizan a la educación inclusiva.

En cuanto a las acciones que las universidades están realizando, para alcanzar una educación superior inclusiva, las personas encargadas de los servicios de apoyo dirigidos a estudiantes con discapacidad anotan lo siguiente:

“Adapta la metodología de los cursos para que la población estudiantil pueda llevar los mismos cursos sin estar en desventaja. Se procura el acceso tanto al currículum como a la infraestructura con la mayor autonomía posible...” (Abi).

“Políticas aprobadas, capacitaciones al personal, compra de artículos para personas con baja visión” (Lupe).

“Aprobación de proyectos. Se está trabajando en la política de discapacidad y capacitando al personal que trabaja en la universidad” (Sofía).

“Capacitándose en DUA y proponiendo su generalización” (Estefanía).

“Se han generado políticas, se implementan adecuaciones curriculares, se están incluyendo cursos sobre discapacidad en los profesorados, se capacita el personal docente y administrativo...” (Nahomy).

De acuerdo con las respuestas anteriores, las universidades han venido desarrollando estrategias inclusivas, vinculadas con la cultura organizativa universitaria, lo cual se refiere al principio de cultura, valores y sistemas organizativos que promueven la inclusión propuestos por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009).

Este principio busca evitar prácticas de segregación, fomentar culturas de trabajo en equipo y ejecutar acciones que respondan a las diferentes necesidades del estudiantado. Además de incrementar los servicios, enfoques y metodologías accesibles que conviertan los sistemas organizativos en apoyo a la inclusión y no en barreras. No obstante, dos universidades señalan la accesibilidad en el currículum, la mayoría enfatizan en capacitaciones, asesorías y elaboración de políticas institucionales vinculadas con discapacidad, lo cual viene a responder a la existencia de las políticas globales, regionales y nacionales en educación inclusiva. En correspondencia con lo citado anteriormente, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) señala como principio garantizar que todo el profesorado esté formado y que se considere capaz de asumir la responsabilidad de todo el estudiantado independientemente de sus necesidades.

En lo referente a la descripción de los resultados en los párrafos anteriores, se concluye que se mantiene la misma tónica, las universidades tienen claridad en los conceptos y acciones que deben promover en este ámbito, las cuales también coinciden con lo establecido en los reglamentos y políticas internacionales vinculadas con la educación inclusiva, en tanto se evidencia que han venido implementando acciones y que tienen conocimiento sobre las tareas pendientes.

En relación con las políticas de educación inclusiva que las universidades están ejecutando a lo interno, se señala lo siguiente:

“En una parte, falta mayor concientización” (Lupe).

“¡No! Las iniciativas existen pero cuesta que se concreten” (Sofía).

“Lo que se vive, en general, es lo mismo que se vive en la cultura costarricense, algunas cosas elementales se cumplen pero no la mayoría” (Estefanía).

“Considero que todas las universidades realizan acciones importantes...algunas desde el proceso de admisión, otras en la permanencia con adecuaciones curriculares, apoyos técnicos, intérpretes, capacitación, entre otros. Siempre se puede mejorar” (Nahomy).

Las respuestas anteriores enfatizan lo que señala Payá (2010), en que existen políticas de educación inclusiva pero que está siendo gestionada de manera segregatoria se carece de una articulación permanente entre las políticas globales, regionales y nacionales referentes a la educación inclusiva, las cuales al mismo tiempo se han venido ejecutando en primaria y secundaria, la educación superior ha tenido un acercamiento lento quizás por la naturaleza de las universidades y por la presión que han recibido de diferentes movimientos sociales vinculados a distintas diversidades.

Las personas encuestadas, concluyen que para alcanzar una educación superior inclusiva, se debe fortalecer la inclusión de la discapacidad en los planes de estudios de las diferentes carreras. Además, visualizar esta perspectiva en los reglamentos a través de la politización de los procesos, desarrollar oportunidades de acceso y permanencia exitosa mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Así mismo, *“realizar acciones afirmativas para el ingreso de personas con discapacidad a la educación superior, contratación de docentes y personal administrativo con discapacidad, capacitar al personal en LESCO y temáticas de discapacidad” (Lupe).*

De acuerdo con las respuestas anteriormente citadas, se concluye una vez más, que existe una carencia de programas de capacitación sobre la perspectiva de la discapacidad en los centros de enseñanza de educación superior, esta ha sido una constante permanente en todas las indagaciones científicas revisadas para la elaboración del estado de conocimiento de la presente temática.

En cuanto al conocimiento de las políticas públicas sobre la educación inclusiva, tanto internacionales como nacionales, la totalidad de las personas encuestadas refieren conocer la Ley No. 7600 y la Ley 8661. Además, 60% de las personas refieren conocer las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) y el Marco de Acción de Dakar. (2000). El 40% conoce los Objetivos del Milenio y el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982). El hecho de tener conocimiento de las políticas vinculadas con la educación superior inclusiva podría ser un inicio de esa búsqueda de reconocimiento de la educación como derecho.

Evidentemente, las personas encargadas de los servicios de apoyo para las personas con discapacidad, que laboran en las 4 universidades participantes conocen las políticas globales, regionales y nacionales referentes a la educación inclusiva. No obstante, su aplicación en los entornos universitarios queda restringida, incluso aún se continúan citando términos como adecuaciones curriculares y adaptaciones, los cuales quedan invisibilizados en la normativa internacional, por ejemplo en la Convención de los Derechos de la Persona con Discapacidad, se enfatiza en los ajustes razonables, concepto que no se menciona en ninguna de las respuestas analizadas. Aún más, en la actualidad se habla de Diseño Universal para Aprendizaje (DUA), el cual sólo una de las personas participantes citó.

Ante el escenario descrito anteriormente, se puede concluir que se inicia con acciones tímidas y desarticuladas, cuyo objetivo es reconocer la educación superior como un derecho de la comunidad estudiantil universitaria con discapacidad.

De acuerdo con la descripción de los resultados anteriores, se puede concluir que la mayoría de las personas participantes de la encuesta electrónica cuentan con conocimientos sobre educación superior inclusiva, no obstante, se han quedado limitadas en las prácticas cotidianas concretas para la población estudiantil. Motivo por el cual se decide sistematizar la experiencia de la UCR para tener un parámetro comparativo, tal experiencia será descrita a continuación.

La Universidad de Costa Rica inicia con el desarrollo de prácticas inclusivas en discapacidad alrededor de los años 80. Sus primeros esfuerzos surgen por la iniciativa de diversas instancias de dicha entidad pública, comienza conformando una comisión en conjunto con la Oficina de Salud, Vicerrectoría de Acción Social, Escuela de Orientación, Educación Especial y las Unidades de Vida

Estudiantil. En la actualidad dicha condición es el ente operativo que brinda servicios de apoyo para el estudiantado con discapacidad, cuyo nombre es Centro de Asesoría y Servicios para Estudiantes con Discapacidad (CASED).

Además, otras prácticas inclusivas son la creación del Programa Regional de Recursos para la Sordera (PROGRESO) y en 1982 la Maestría en Rehabilitación Integral, cuyo nombre responde al discurso normalizador de la época, actualmente dicho posgrado lleva el nombre de Estudios Interdisciplinarios en Discapacidad (Universidad de Costa Rica, 2005-2016).

Como un proceso complementario a la creación de los servicios universitarios para la población estudiantil en situación de discapacidad, nacen las políticas en materia de discapacidad. En 1995 la UCR establece la primera política institucional en discapacidad, la cual plantea programas permanentes de divulgación sobre el tema de la discapacidad, cuyo objetivo sea concienciar y educar a la población universitaria y nacional. También, la institución plantea incluir la discapacidad en los planes de estudio de grado y posgrado, capacitar al personal en la temática, promover y desarrollar investigación en el campo de la discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades a la población estudiantil, mediante los servicios de apoyo pertinentes; garantizar la accesibilidad en el entorno universitario (Consejo Universitario Sesión 4146-08, 95).

Además, en el año 1996 la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, propone nuevas plazas para establecer al CASED como una Unidad Operativa de la Oficina de Orientación, la cual tiene las funciones de asesorar para la aplicación de adecuaciones a la población con necesidades educativas especiales, dar seguimiento a la población estudiantil adscrita al artículo 37 del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil, brindar o coordinar servicios de apoyo académico y especializado, como tutoría estudiantil, toma de apuntes, transcripción de texto en Braille, interpretación en LESCO, adaptación de equipo. Asimismo, tiene como responsabilidad facilitar el acceso a la tecnología, el espacio físico, la información y la comunicación a estudiantes con discapacidad; asesorar, capacitar y coordinar con el sector docente, administrativo y estudiantil, acerca de la discapacidad y brindar accesibilidad. Finalmente, establece que es necesario definir y ejecutar gestiones para la accesibilidad en el proceso de admisión a la universidad, en coordinación con instancias intra y extrauniversitarias.

Otra acción que la UCR ha realizado para promover la educación inclusiva superior, es la creación del programa Bibliotecas Accesibles para Todos y Todas (BATT), el cual fue creado por el Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI) en compañía del CASED. Este programa brinda servicios y recursos de información a la comunidad universitaria con discapacidad, mediante la capacitación en el uso de servicios y productos de la biblioteca, digitalización y revisión de documentos, para las personas con discapacidad, grabación de textos, impresiones en braille, localización de documentos en formatos digitales y préstamos de equipo computacional con software accesible y productos técnicos. (SIBDI, 2016).

En el año 2008, la Vicerrectoría de Acción Social reactiva la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD, 2009), no obstante en el 2016 la rectoría mediante la resolución R-285-2016, le cambia el nombre a esta entidad por Comisión Institucional en Discapacidad (CID-UCR), la cual debe asesorar a la comunidad universitaria en la temática de discapacidad, coordinar acciones que propicien un entorno accesible y una universidad inclusiva, bajo un enfoque de derechos humanos; velar por la incorporación de la perspectiva de la discapacidad en sus reglamentos, política, programas, proyectos y servicios.

En el año 2009 se establecen las políticas y directrices para el cuatrienio 2010-2014, las cuales buscan la inclusión transversal de las temáticas de discapacidad, accesibilidad y género en todo el accionar universitario (Consejo Universitario, 2009).

En el 2009 la Vicerrectoría de Acción Social, la Escuela de Formación Docente y la Escuela de Medicina de la UCR, crean el Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior, el cual ofrece espacios de participación en los diferentes ámbitos universitarios, convirtiéndose en una oportunidad educativa, a través de cursos libres y de capacitación académica y

laboral. Se dirige a las personas con discapacidad intelectual, mayores de edad y egresadas de sistemas educativos a que tengan autonomía personal, buenas relaciones interpersonales y a que se desenvuelvan independientemente en diferentes entornos (Programa Institucional de Inclusión de Personas con Discapacidad Cognitiva a la Educación Superior [PROIN], 2017).

Asimismo, PROIN ofrece un Trabajo Comunal Universitario, cuyo objetivo es brindar cursos de concientización sobre discapacidad a la ciudadanía en general, además facilita estudiantes universitarios para brindar apoyo a aquellas personas con discapacidad intelectual que matriculan cursos optativos en la universidad. Por otra parte, el TCU proporciona estudiantes de diversas carreras universitarias que asesoran académicamente a personas con discapacidad intelectual que se encuentran en sistemas educativos regulares y que requieran apoyo para permanecer y finalizar sus estudios de primaria y secundaria.

La UCR crea el Programa Institucional en Discapacidad, el cual articula programas, proyectos y actividades, vinculadas con investigación que realiza la Universidad en el ámbito de la discapacidad y educación superior, para el fortalecimiento del ejercicio pleno de los derechos de la población con discapacidad.

Además, en el 2015 en la sesión extraordinaria del Consejo Universitario #5884, la Universidad de Costa Rica, propone las políticas universitarias 2016-2020, acerca de la excelencia e innovación con transparencia y equidad. En su eje número III garantiza la igualdad de oportunidades y la accesibilidad en todo el proceso de admisión, permanencia y graduación a la población estudiantil que presenta alguna discapacidad.

Asimismo, en el eje VI sobre el talento humano universitario, en su política 6.6, ratificada mediante la resolución R-383-2017 del 11 de diciembre de 2017, busca garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en los procesos de selección, contratación y promoción profesional en las nuevas plazas administrativas y docentes con las que cuente la Universidad.

Se evidencia que la Universidad de Costa Rica, desde los años ochenta, ha venido ejecutando estrategias para desarrollar acciones educativas dirigidas a personas con discapacidad, desde los diferentes entes de la comunidad universitaria. Los primeros pasos garantizaban el ingreso, permanencia y finalización del proceso académico del estudiantado con discapacidad.

Posteriormente, se continúa con los procesos de capacitación y concientización en el ámbito de la discapacidad, directamente con la Comisión Institucional en Discapacidad, Programa Institucional en Discapacidad (PROIDIS), Centro de Asesoría y Servicios para Estudiantes con Discapacidad, Programa de Inclusión de Persona con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior, iniciativas de las Escuelas de Trabajo Social, Arquitectura, Psicología, Orientación y Educación Especial, Ingeniería Industrial y Enfermería, entre otras.

Sin embargo, en la dimensión curricular las acciones han sido lentas, hasta el año 2014 se inicia impartiendo cursos de Seminario de Realidad Nacional, Derechos Humanos y Seguridad Ciudadana, los cuales abordan los derechos de las personas con discapacidad, pero no la totalidad de las carreras tienen el eje transversal y específico de la perspectiva de la discapacidad en sus planes de estudios.

Es necesario citar que la Escuela de Trabajo Social ha venido ejecutando diversas acciones para la incorporación de la perspectiva de la discapacidad en su currículo. En el año 2008, esta unidad académica incluyó el TS-4018 Teoría y Métodos de Trabajo Social VI con énfasis en discapacidad, este va dirigido a estudiantes de cuarto año de esta carrera.

Posteriormente, desde el 2012 se ejecuta un proyecto de Extensión Docente sobre discapacidad inscrito en la Vicerrectoría de Acción Social bajo el nombre de ED-2900. Hacia la Diversidad, la Perspectiva de la Discapacidad, dirigido a toda la comunidad nacional, éste permitió la creación de una práctica académica, desarrollada en el espacio local, particularmente en la comunidad de Belén en Heredia, se extendió por un periodo de tres años. Durante este periodo surge una variedad de Trabajos Finales de Graduación relacionados con este ámbito. También, dentro del programa permanente de

Educación Continua que tiene la Escuela de Trabajo Social, se implementa un curso sobre discapacidad para entidades interuniversitarias o a la sociedad civil en general.

En conclusión, existe un lento reconocimiento de la educación como un derecho de las personas con discapacidad; ante esta situación, se han creado un sinnúmero de políticas sociales con el objetivo de garantizar efectivamente el cumplimiento del derecho a la educación. No obstante, dicho alcance se ha centralizado en los sistemas educativos de primaria y secundaria.

Las prácticas de educación superior hacia las personas con discapacidad se muestran tímidamente en acciones enfocadas en el entorno físico, particularmente en espacios comunes de los entornos universitarios. Aunque se han venido desarrollando estrategias administrativas, curriculares, docentes e investigativas se evidencia la desarticulación entre dichos mecanismos, ocasionando que la población con discapacidad en la institución no sienta directamente el impacto de estas acciones.

Los estudios consultados evidencian la carencia de capacitación en el personal docente y administrativo de las universidades. Además, de la focalización de apoyos para la permanencia de la educación superior del estudiantado universitario con discapacidad, escasas indagaciones refieren acerca de apoyo en los procesos de admisión.

En relación con el análisis de los resultados, las universidades participantes en el estudio enfatizan en que para visualizar la educación inclusiva, se debe continuar con el fortalecimiento de los servicios de apoyo; una vez más insisten en la necesidad de capacitación, premisa que coincide con las evidencias acerca del estado de conocimiento descrito en el presente artículo.

Se puede concluir que la UCR viene realizando acciones para promover la educación superior desde los años 80, lo cual responde a las normas uniformes que se crean en esa época. Sin embargo, dichas estrategias inicialmente estaban concentradas en los servicios de apoyo dirigidos a la permanencia del estudiantado con discapacidad.

A partir de la época de los 90, esta casa de enseñanza de educación superior inicia con el desarrollo de políticas institucionales en el ámbito de la discapacidad, las cuales comienzan incorporando esta realidad en el ámbito universitario, mediante la creación de entidades de apoyo, trabajos comunales universitarios, entre otras estrategias.

Actualmente, se continúa este proceso de acciones inclusivas a través de actualizaciones de políticas institucionales referentes a la discapacidad, la creación de comisiones en accesibilidad y discapacidad y programas de investigación en este ámbito, como formas de respuesta a las políticas internacionales y nacionales de educación superior para estudiantes con discapacidad.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Recomendaciones a responsables políticos.
- Aguilar, Gilda. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. Universidad Interamericana.
- Aguilar, Gilda. (2009). "Hacia la educación inclusiva. Un desafío inaplazable..." *Dirección desarrollo curricular departamento de educación especial, conferencia realizada en el curso Sociedad y Discapacidad*. Universidad de Costa Rica.
- Badilla, Ana. (2007). *La atención a la diversidad en el aula de educación preescolar: una guía didáctica para su inclusión*. Seminario para optar por el grado de Licenciatura de la Educación Preescolar. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Barton, Len. (1998). *Sociedad y discapacidad*. Madrid: Morata.
- Barton, Len. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Ediciones Morata.

- Bellacasa, José. (1990). *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre discapacidad*. Discapacidad e información, Revista del Real Patronato de Prevención y Atención a personas con minusvalías. Documento, (14).
- Casado, Demetrio. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Instituto de Trabajo Social y Servicios Sociales.
- Corona, Antonieta. (2015). *No estamos locas, sabemos lo que queremos: los procesos participativos de las mujeres con diversidad funcional física en Andalucía*. Universidad Pablo Olavide. Sevilla, España.
- Cruz, Rodolfo y Casillas, Miguel. (2017). *Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México*. Revista de educación Superior, 46 (181), 37-53.
- DeJong, Gerben. (1979). *Independent living: From social movement to analytic paradigm*. Arch Phys Med Rehabil, 60.
- Díaz, Eduardo. (2010). *Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad/ Citizenship, Identity and Social Exclusion of Persons With Disability*. Política y sociedad, 47(1), 115-136.
- Díez, Emilio y Sánchez, Sergio. (2015). *Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad*. Aula abierta, 43(2), 87-93.
- Egea, Carlos y Sarabia, Alicia. (2004). *Visión y modelos conceptuales de la Discapacidad*. Polibea, N° 73, 21-37.
- Ferreira, Miguel. (2010). *De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico/From Handicap to Functional Diversity: a New Theoretical-Methodological Framework*. Política y sociedad, 47(1), 45-66.
- Fonseca, Carmen. (2004). *Las necesidades de Capacitación de los Administradores y Docentes para la Atención de Niños y Niñas con Discapacidad Incluidos en el Aula Regular de las Escuelas Públicas del Circuito 03 de San José*. Tesis de Graduación para optar al Grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en la Administración Educativa. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Jiménez, Rodrigo. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad)*. Fundación Justicia y Género. San José, Costa Rica.
- Jiménez, Antonio y Huete, Agustín. (2010). *Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos*. Revista Política y Sociedad, 47 (1): 137-152
- La Gaceta Universitaria. (2015). *Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016-2020. "Excelencia e Innovación con Transparencia y Equidad"*. Recuperado de: http://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/políticas_institucionales_2016-2020.pdf
- Moscoso, Melania. (2011). *La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social*. Dilemata, (7), 77-92.
- Oliver, Mike. (1998). *¿ Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* Madrid: Morata.
- Oliver, Mike. (2008). *Políticas sociales y discapacidad*. Algunas consideraciones teóricas. Madrid. Ediciones Morata, 19-33.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: informe de la Secretaría*.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Página oficial. Recuperado de <http://www.un.org/es/index.html>
- Palacios, Agustina., y Romañach, Javier. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas.
- Payà, Andrés. (2010). *Políticas de educación inclusiva en América Latina*. Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista Educación Inclusiva, 3,2, pp. 124-142.

- Programa Institucional de Inclusión de Personas con Discapacidad Cognitiva a la Educación Superior (PROIN) (2017). *Programa de inclusión de personas con discapacidad intelectual o cognitiva en la educación superior de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de: <http://www.proin.ucr.ac.cr>
- Rada, Teresa, & Rodríguez-Hoyos, Carlos. (2011). *La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación*. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 25(1), 15-30.
- Ramírez, Marcela. (2006). *Situación socioeconómica y acceso a la educación superior: el caso de las mujeres estudiantes con condiciones discapacitantes de la Universidad de Costa Rica*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica. En <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2006-12.pdf>
- Ramírez, Marcela. (2010). *Las dimensiones de Accesibilidad en la Universidad de Costa Rica Sede Rodrigo Facio, un Acercamiento desde la Perspectivas de Discapacidad y Género*. Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica.
- Ramírez, Marcela. (2011). *Las dimensiones de Accesibilidad en la Universidad de Costa Rica Sede Rodrigo Facio, un Acercamiento desde la Perspectivas de Discapacidad y Género*. En la Revista Reflexiones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. En http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/images/edicion_90_2/05%20articulo%20marcela%20ramirez.pdf
- Ramírez, Marcela. (2012). *Facilitadores(as) Personales en el Ámbito de la Discapacidad, una Experiencia Cercana*. En la Revista Reflexiones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. Reflexiones (91) 2. ISSN 1021-1209/2012. En http://reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/images/91_2/03-RAMIREZ.pdf
- Ramírez, Marcela. (2016). *Un Acercamiento al Lenguaje Inclusivo en Género y Discapacidad. A Través del Lenguaje Contribuimos a los Cambios Sociales*. Municipalidad de Belén.
- Retana, Adriana. (2011). *Política Nacional en Discapacidad para 2011-2021*. Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. Costa Rica. En: http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/4318/resumen_ponadis.pdf
- Riaño, Ana; García, Rosa; Rodríguez, Alejandro y Álvarez, Emilio. (2016). *Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad*. Revista Electrónica De Investigación Educativa, 18(1), 112-127.
- Rodicio, Clara. (2011). *La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva*. Innovación Educativa, (21), 133-150.
- Rücker, Said y Beatriz, Patricia. (2011). *Rol de los progenitores en el acceso a la educación superior*. Revista de investigación educativa, 1 (29). 157-169.
- Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI). (2016). *Bibliotecas Accesibles para Todos y Todas (BATT)*. Recuperado de: <http://sibdi.ucr.ac.cr/acceso.php>
- Stupp Kupiec, Roxana. (2001). *Universidades accesibles para todos*. Educación, 25(2).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusion and equitable quality education and lifelong learning for all*. http://www.waam2015.org/sites/default/files/incheon_declaration_en.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2017). *Declaración de Buenos Aires. E2030: Educación y habilidades para el SXXI*. Argentina: UNESCO.
- Universidad de Costa Rica. Sistema de Estudios de Posgrado. (2005-2016). *Programa de posgrado en estudios interdisciplinarios sobre discapacidad*. Recuperado de: <http://www1.sep.ucr.ac.cr/interdisciplinarias/ediscap/pagina-principal.html> Consulta 07 de feb. 2018
- Universidad de Costa Rica. Rectoría. (2017). *Resolución R-383-2017*. Recuperado de: <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2017/12/R-383-2017.pdf> Consulta 07 de feb. 2018

- Valeria Hanne, Ana., & Mainardi Remis, Ana Inés. (2013). *Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior*. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista De Docencia Universitaria*, 11(2), 173-192.
- Vargas, Mari-Claire. (2013). *Influencia de los prejuicios de un sector de la población universitaria respecto a la discapacidad en la construcción de una cultura institucional inclusiva*. Universidad Nacional 2012-2013. Universidad de Costa Rica.
- Werneck, Claudia. (2005). *Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación*. Escola de Gente-Comunicação em Inclusão.