



**Actitudes abiertas a la
diversidad:
Una oportunidad
para hacer realidad
un derecho**

*compartímos
buenas prácticas
Costa Rica*



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



República de Costa Rica
Ministerio de Educación

riinee.

Autores:

Melania Aragón Durán
Departamento de Investigación
Centro Nacional de Recursos para
la Educación Inclusiva.
(CENAREC)
Ministerio de Educación Pública de
Costa Rica



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL**

*Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Subdirección General de Programas y Centros*

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación
<http://www.educacion.es>

/
Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

Diseño: Alejandro Martínez González
Fecha de edición: 2008
NIPO: 660-08-401-7

Depósito Legal: M. 23477-2009
Imprime: OMAGRAF, S.L.

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente los textos
mencionando la fuente.
Las opiniones emitidas en la publicación son responsabilidad de los autores.
No reflejan ni comprometen necesariamente las posiciones institucionales
del Ministerio de Educación de España.

Impreso en papel ecológico TCF
totalmente libre de cloro



Presentación

En Costa Rica, la aprobación de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 7600, en 1996, vino a reconfigurar las lógicas internas de las escuelas y los colegios, relativas a la atención de este sector de la población. Dicha Ley, visibiliza las diversas necesidades de las personas y exige por lo tanto su reconocimiento; esta condición de diversidad, debe constituir la base de la planificación de la educación, la cual a su vez, habrá de considerar entre otros aspectos, la realización de ajustes al entorno, ampliación de algunos de los servicios de apoyo, reformulación de actividades y el ofrecimiento de información y documentación necesaria para garantizar oportunidad de éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Departamento de Investigación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), del Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica, se ha planteado como una de sus metas, propiciar la aproximación a las realidades educativas del país, mediante el desarrollo de estudios cuyos resultados ofrezcan apoyos a las personas usuarias del Centro, con un sustento teórico y metodológico pertinente con las realidades de las instituciones educativas del país. Es por eso, que en el año 2002 se realizó una consulta nacional para conocer, en términos generales, las necesidades en información, capacitación y asesoría en ayudas técnicas que tienen distintos actores educativos. En ese estudio, la opinión de docentes, de miembros de Comités de Apoyo Educativo, de miembros de Equipos Regionales Itinerantes, de Asesoras o Asesores Regionales de Educación Especial y directoras de Centros de Educación Especial, fueron recopiladas mediante entrevistas grupales y cuestionarios individuales, lo cual ha permitido orientar los esfuerzos de este Centro para que las instituciones educativas de primaria y secundaria (escuelas y colegios), brinden una atención a las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes.

Actitudes abiertas a la diversidad: una oportunidad para hacer realidad un derecho¹

1. Se consideraron como insumos los siguientes documentos: Navarrete, L. (2004). *Informe ejecutivo de resultados*; Quirós, M. (2004). *Informe parcial: "Propuestas que brotan en las alturas..."* y Navarro, T. (2004). *Informe final: "Una escuela en comunidad"*.

Melania Aragón Durán²

2. Licenciada en Educación Especial con énfasis en Integración, Universidad Nacional. Egresada de la Maestría Centroamericana en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad, Universidad de Costa Rica.

Lo anterior planteó la necesidad de regresar a los centros educativos para indagar respecto de las propuestas de atención a las necesidades educativas especiales y cómo se manifiestan en las prácticas cotidianas. Este abordaje, por tanto, requería partir del conocimiento de experiencias específicas, así como de creencias, actitudes, hábitos, prejuicios, entre otros, que se han desarrollado históricamente en torno a la atención de la diversidad –y la discapacidad como una de sus manifestaciones– en distintas áreas sociales que confluyen en lo educativo.

En esa línea surgió y se desarrolló en el año 2004, el proyecto “Conociendo realidades educativas”, el cual se propuso indagar sobre las realidades de cuatro centros educativos ubicados en diferentes zonas del país con características poblacionales disímiles entre sí, derivadas de condiciones culturales, sociales y económicas particulares. Se pretendió analizar la importancia, de esas condiciones específicas en la configuración de las propuestas para atender las necesidades educativas especiales, desde las perspectivas de sus actores. Por ello, dentro del proyecto se desarrollaron cuatro estudios paralelos que consideraron a una escuela de atención prioritaria (antes llamada urbano marginal), una escuela rural, una con población mayoritariamente indígena y otra caracterizada por contar con una población con cultura de frontera. Otro criterio utilizado para seleccionar esos centros fue que tuviera dentro de su matrícula real al menos, una persona con alguna discapacidad.

El análisis de esos cuatro contextos educativos ofreció la posibilidad de conocer situaciones particulares que se experimentan en la educación costarricense, y de dar cuenta de los apoyos que se utilizan para educar en la diversidad y dentro de ella, las personas con discapacidad. De allí que el objetivo general del estudio se centró en analizar, en cada uno de esos centros educativos, los procesos vinculados con la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad; con el propósito de sistematizar las prácticas que aseguran su permanencia y promoción en las aulas regulares.

El estudio partió de un enfoque cualitativo –con base etnográfica– para la recolección de la información, privilegiando el conocimiento e interpretación de las percepciones y configuraciones simbólicas de las personas involucradas en el fenómeno en estudio, así como de sus prácticas. Mediante procesos inductivos la información verbalizada por cada informante fue contrastada en forma continua con las prácticas observadas, y mediante acercamientos sucesivos, se logró construir el plano descriptivo-interpretativo que al final articuló los datos.

Con una metodología cualitativa se buscó más que generalizar resultados, explicar e interpretar un problema particular, al comparar los fenómenos y trascenderlos. Los enfoques cualitativos son de gran utilidad para los estudios de naturaleza exploratoria –como este estudio– dada la escasa existencia de información sobre el fenómeno, muchos de los insumos para la construcción del

análisis procedieron de la información recopilada durante el trabajo de campo. Por otra parte, la investigación etnográfica permitió un acercamiento profundo a la cotidianidad e interacciones que experimentan distintos estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los contextos escolar, familiar y comunal.

Las interrogantes que guiaron a esta investigación pretendieron aproximarse a las respuestas de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las representaciones sociales que se desarrollan en torno a la población estudiantil con adecuaciones curriculares significativas tanto en el contexto educativo como en el familiar?; ¿Qué tipo de interacciones se generan entre los distintos actores educativos?; ¿Cuáles son las condiciones materiales y simbólicas que rodean la atención de las necesidades educativas especiales de la población estudiantil?

Por otro lado, es importante acotar que durante el proceso de investigación se recogió información tanto de fuentes primarias como de fuentes secundarias. La recolección de la información primaria se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones en espacios como las aulas, los servicios de apoyo y el receso que se brinda a las y los estudiantes para su descanso entre las sesiones de trabajo o clases. Se seleccionaron docentes, estudiantes y personal administrativo, por ser las personas responsables a nivel institucional de que el estudiantado reciba la atención adecuada a sus necesidades educativas especiales.

Las fuentes secundarias las constituyeron documentos tales como la Ley 7600, investigaciones anteriores y en proceso, artículos de revista, sistematizaciones de mesas redondas, conferencias y entrevistas referentes a discapacidad; además se consultaron documentos del Ministerio de Educación Pública (MEP). Además, se revisaron las estadísticas de matrícula de las escuelas y el contenido de los expedientes escolares del grupo de estudiantes seleccionado.

La información obtenida abrió importantes posibilidades para apoyar a docentes, madres, padres de familia y estudiantes con discapacidad, en los procesos educativos de las escuelas participantes.

El presente artículo recoge resultados parciales del proyecto, “Conociendo las realidades educativas”, específicamente, los obtenidos a partir del estudio de una escuela rural y de otra ubicada en un contexto mayoritariamente indígena. Ambas instituciones fueron seleccionadas por las particularidades que presentan con respecto a la accesibilidad a los recursos educativos, a las estrategias que se elaboran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las situaciones de riesgo, a las prácticas culturales y a las condiciones o factores que inciden en la permanencia de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una condición de discapacidad.

Una escuela en comunidad...

Según Navarro (2004) la diversidad cultural es una característica inherente de los contextos educativos, la cual permite reconocer, valorar y aprender de las particularidades de cada persona.

En la primera escuela, ubicada en un distrito de tipo rural, la diversidad se mostró como una característica fundamental de su vivencia cotidiana, enmarcada en experiencias culturales particulares de su contexto socio histórico inmediato. La mayoría de miembros de la comunidad se dedica a la agricultura, los oficios domésticos, o el manejo de transporte público; algunas personas son obreras, operarias o artesanas. Es una comunidad que cuenta con servicios de transporte público y de salud –Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS)–. Para quienes se dedican a la agricultura existen periodos de desocupación, lo que da lugar a que algunos de los padres de familia se queden en casa mientras las madres salen a trabajar. Muchas niñas y muchos niños permanecen en sus hogares sin la supervisión de personas adultas, por lo que deben auto asistirse, o bien algunas veces quedan a cargo de una hermana o hermano mayor o de su padre.

Los principales problemas que se apuntan “(...) a nivel social son, como: separación familiar, incesto, agresión física y sexual” (Navarro; 2004: p.11). Por su parte, las y los docentes de este centro escolar agregan a esta lista la situación económica, incluso como factor que incide en la deserción escolar. En muchos de estos hogares la situación económica es tan precaria, que la escuela es el único lugar donde estas niñas y niños se alimentan.

“(...) hay niños que aquí uno los ve, los observa, dependen de lo que consumen en el comedor (...) no se les ve una merienda en los recreos (...)”

(Director)

Por otro lado, a lo largo de su historia, el centro educativo ha sido impactado por desastres naturales como avalanchas, inundaciones y temblores; no obstante, el trabajo conjunto con la comunidad ha permitido poner a la escuela de nuevo en funcionamiento; lo cual significó la reparación, el traslado y finalmente, el reemplazo de la edificación.

El Centro Educativo cuenta con un personal de quince funcionarias y funcionarios, entre director, docentes desde el nivel de Preescolar hasta sexto año; –algunas y algunos con recargos en sus funciones (asignación de más lecciones

para atender otros grupos de estudiantes)–; docentes de Educación Religiosa, Inglés e Informática Educativa, todas y todos son titulados y la mayoría tiene más de ocho años de laborar en la institución. Además, existe personal administrativo como: oficinista, conserjes, cocinera y guarda.

Para el año 2003 la matrícula de la institución era de 400 estudiantes, –asisten a lecciones como en forma activa sólo 375: 180 hombres y 195 mujeres–; con edades comprendidas entre los 5 y los 13 años. Es importante destacar que respecto de la existencia de población estudiantil con discapacidad, inicialmente se reportan dos estudiantes que requieren de adecuaciones curriculares significativas y una estudiante con discapacidad física, usuaria de silla de ruedas. Sin embargo, el estudio identificó, además, un estudiante con hidrocefalia y otra con baja visión.

Tal y como ya se ha mencionado, con la aprobación de la Ley 7600, se introduce en nuestro país un lineamiento hacia el desarrollo de condiciones que favorezcan el acceso y la equiparación de oportunidades educativas de la población con discapacidad, al establecer que: “Las personas con discapacidad participarán en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo, con los servicios de apoyo³ requeridos y no podrán ser excluidos de ninguna actividad” (Asamblea Legislativa; 1996: p. 12).⁴ De igual manera, en otros documentos derivados de esta Ley para el campo educativo, se establecen las 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, las cuales deberán estar inmersas en el plan institucional.

Un ejemplo de las medidas pedagógicas, es la implementación del Servicio de Apoyo Fijo de Problemas de Aprendizaje, único código de Educación Especial en esa institución, en donde se atienden estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones específicas de aprendizaje. Además, a la institución llega una docente de Apoyo Itinerante en Retraso Mental, quien se involucra en la atención de las estudiantes que requieren de adecuaciones curriculares significativas; brinda la asesoría oportuna a la docente de aula en

“(...) es muy importante que cada maestro itinerante observe, no es venir nada más a ver qué le está dando el maestro al estudiante (...) sino que estudie realmente (...) si el niño logra integrarse”
(Docente de I y II ciclos)

3. Servicio de apoyo: “(...) ayudas técnicas, equipo, recursos auxiliares, asistencia personal y servicios de educación especial requeridos por las personas con discapacidad para aumentar su grado de autonomía y garantizar oportunidades equiparables de acceso al desarrollo” (Ley 7600: Título I. Capítulo I, Artículo 2).

4. Ley 7600: Título II. Capítulo I. Artículo 16.

aspectos técnicos y mantiene una actitud de defensa de los derechos de estas estudiantes.

Entre las medidas de carácter más organizativo destaca la conformación de un Comité de Evaluación y un Comité de Apoyo Educativo. El primero es el responsable de dar seguimiento a las adecuaciones realizadas en materia de evaluación. El segundo es el encargado de todo lo concerniente a las adecuaciones de acceso y a las adecuaciones curriculares significativas; según las funciones establecidas debe brindar recomendaciones a la familia y al personal docente; analizar las solicitudes de apoyo educativo y dar seguimiento a cada situación particular.



Construyendo una posición educativa frente a la atención de las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad...

Según Arnaiz (2003), la discapacidad es un *“constructo social”* que lleva consigo estereotipos sobre la clasificación o etiquetamiento de lo que se considera *“normal”* o *“anormal”* de acuerdo a la *“norma ideal”*, que a su vez, es otro constructo social que varía de acuerdo con los criterios cualitativos que se establezcan en un momento dado.

Si se concibe la discapacidad en íntima dependencia de la cosmovisión y los estereotipos de una sociedad particular, es natural que cada profesional en educación presente diversos criterios para definir o enmarcar este concepto en particular. Las diferentes expresiones manifiestas en el estudio por el personal docente consultado, evidencian un reconocimiento de la diversidad que caracteriza a quienes están en las aulas, así como del derecho que tienen *“todas y todos”* a ser integradas e integrados en ese contexto escolar. Se encuentran algunas situaciones en las que este reconocimiento está acompañado por una actitud de empatía hacia la o el estudiante con discapacidad, lo cual favorece la construcción entre docentes y estudiantes, de relaciones asertivas y afectivas, en un marco de respeto hacia la diversidad.

“Sí, me parece bien que ellos se integren también con todos los niños, porque son niños iguales, con una discapacidad pero son iguales a todos”
(Docente de I y II ciclos).

Una escuela que brota en las alturas...

Cuando en el estudio se realizó una aproximación al conocimiento de las realidades educativas de una escuela rural-indígena, se consideró el planteamiento del Departamento de Educación Indígena del MEP, en cuanto a:

“(...) el servicio educativo que se brinde en cada uno de los territorios indígenas ha de ser congruente con su condición cultural; por lo que se hace menester que los actores del proceso, se integren con las raíces culturales de cada pueblo, tomen en cuenta el sentir de las organizaciones de base, involucren a las instituciones locales y a la comunidad; para que así, la educación sea consecuente y apegada a la autodeterminación y las necesidades de cada pueblo”⁵ (Quirós; 2004: p.14).

No obstante, según Quirós (2004), de la investigación emergió que algunas opiniones indican que la ausencia de claridad acerca de cómo implementar en la práctica un servicio educativo “*congruente*” y consecuente con la condición indígena.

Entre los estereotipos que fueron identificados destaca la creencia manifiesta de un paralelismo entre el origen étnico (persona indígena) y la presencia de dificultades de aprendizaje, como si el hecho de ser indígena implica “per se” el poseer algún grado de compromiso cognitivo. Este concepto es “explicado” por las prácticas endogámicas propias de los grupos indígenas, que generarían problemas debido a la consanguinidad.

En algunas ocasiones, existen docentes que relativizan esa concepción; contrario a ubicar la causa de las dificultades de aprendizaje en las y los estudiantes, se refieren a la falta de contextualización de los contenidos curriculares y de las es-

“(...) para mí el niño indígena necesita más estímulo tal vez desde pequeño, le cuesta más, tiene mucha dificultad para aprender, más que todos,(...) hay mucha consanguinidad (...)”
(Docente de I y II ciclos)

5. Santa Cruz, J. *La Educación Indígena en Costa Rica*. Departamento de Educación Indígena, M.E.P. (sf), citado por Quirós, M. (2004). *Informe parcial: “Propuestas que brotan en las alturas...”*.

trategias metodológicas empleadas por distintos profesionales de la educación, así como del desconocimiento que existe de las necesidades y características particulares de esta población.

De acuerdo con Quirós (2004), la situación de esta comunidad, como la de muchas comunidades indígenas costarricenses “(...) se encuentra marcada por condiciones de marginación, segregación, en las que sus necesidades básicas en salud, trabajo, vivienda, comunicación, empleo, oportunidades de desarrollo y educación han sido desatendidas o relegadas casi en su totalidad” (p. 17). De allí que las situaciones sociales y económicas que se evidencian, afectan el desempeño educativo de parte de la población estudiantil.

El centro educativo cuenta con un personal de doce funcionarias y funcionarios entre directora, docentes desde el nivel de primero hasta sexto año; –que en ocasiones atienden varios niveles–; docentes de Educación Religiosa, Inglés y Cultura, además de contar con conserje y guarda.

Para el año 2003 la matrícula total fue de 186 estudiantes –81 mujeres y 105 hombres– . Es importante destacar que en una población de 186 estudiantes se contaba con 47 adecuaciones curriculares, de las cuales 7 eran significativas. El nivel que presentaba la mayor cantidad de adecuaciones curriculares era primer año: 16 no significativas y 2 significativas.

En lo referente a la atención de las necesidades educativas especiales, la escuela cuenta con un Servicio Educativo para estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta. Además, se recibe el apoyo de una docente Itinerante en Retardo Mental.

Por otro lado, la institución cuenta con un Comité de Apoyo Educativo, un Comité de Evaluación y un Comité para la prevención y denuncia del abuso de menores. Asimismo, existe una Junta de Educación y un Patronato Escolar organizados.

Hacia una educación donde la diferencia no implique desigualdad...

Dentro de cualquier institución u organización se establecen una serie de interacciones que determinan de una u otra manera el desempeño laboral de sus miembros. En una escuela los procesos administrativos, entre otros, determinan las prácticas existentes con respecto a los aspectos educativos, en ese sentido, podrían ser fundamentales para asegurar la adecuada atención de las necesidades educativas.

El rol docente asumido, constituye una decisión cuyo trasfondo tiene carácter ideológico, condicionado por una serie de experiencias previas que le permiten a cada docente posicionarse desde una perspectiva personal respecto de cómo realizar su práctica; es así que cada docente establece qué le corresponde hacer, cuánto se debe responsabilizar de ello y hasta dónde se debe involucrar en las situaciones que afectan la población estudiantil.

A nivel organizativo, pese a lo reducido de la institución y a su condición, se observó como existían y funcionaban los comités reglamentados por el MEP. Esto rompe con la visión tradicional de establecer una relación –en ocasiones unidireccional– entre comunidad rural–indígena y dificultades de aplicación de propuestas para la equiparación de oportunidades educativas.

Es evidente que el rol asumido por la dirección ha jugado un papel muy importante para hacer esto posible, porque el énfasis dado a ese esfuerzo, está centrado en mejorar aspectos pedagógicos y de mediación de los aprendizajes en general. En ese sentido, la directora se convierte en la “voz” que no tienen los familiares de las y los estudiantes para solicitar y dar continuidad a las adecuaciones curriculares, por medio de observaciones del quehacer en las aulas para evaluar el desempeño del personal docente y las propuestas desarrolladas para la atención de las necesidades educativas especiales. Se comprobó su interés por dar seguimiento a la implementación de las disposiciones respecto de las adecuaciones curriculares significativas en la institución y porque los expedientes escolares tengan la información necesaria sobre los procesos llevados a cabo en el curso lectivo. Se confirmó que a lo largo del año, la directora asume una participación activa y de liderazgo dentro del Comité de Apoyo Educativo.

Una estrategia impulsada por la directora, es que al finalizar cada año lectivo, una comisión se encargue de revisar cada uno de los expedientes escolares, para asegurarse que contengan el informe final de avance. Esto posibilita que cada expediente reciba, de parte de cada docente una atención cuidadosa, pues deben registrar información detallada del proceso de aprendizaje de la o el estudiante, de los apoyos que recibe y de las respectivas recomendaciones pedagógicas.

Algunas conclusiones finales

- El uso de la mediación pedagógica democrática, horizontal y basada en el respeto de las diferencias y ritmo de trabajo de las y los estudiantes demostró ser más efectiva para la atención de las necesidades educativas especiales.
- Cuando las y los estudiantes con adecuaciones curriculares significativas reciben apoyo docente con una actitud cariñosa, receptiva y paciente, además de estrategias de mediación constructivistas, con espacios de atención individualizada, se logra cumplir con los objetivos propuestos. Por el contrario, cuando se utiliza una mediación directiva y vertical, se puede manifestar más ansiedad y frustración del cuerpo docente y del estudiantado.
- Existen docentes, que a partir de las experiencias y los procesos empáticos que han desarrollado trabajando en la atención de las necesidades educativas especiales, se han convertido en asesoras y asesores de otros docentes, favoreciendo un adecuado proceso de integración, en el que la incorporación de diferentes profesionales en el área de la educación, así como de la familia han posibilitado maximizar resultados y evitar los procesos de discriminación.
- Desarrollar procesos de sensibilización, posibilita que la o el docente asuma una posición individual ante situaciones de discriminación y a la vez, que “eduque” y transmita ese mensaje a distintos miembros de la comunidad educativa. Esta actitud de sensibilización hacia la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, les ha permitido subsanar las necesidades de capacitación, y

sentirse cada día más competentes al tener experiencias positivas con estudiantes a quienes se les aplica adecuaciones curriculares significativas.

- El acompañamiento y la asesoría oportuna por parte de docentes de los servicios de apoyo, logra un abordaje educativo más eficiente, además favorece el desarrollo de procesos emocionales y pedagógicos que le permiten a cada docente, sentir seguridad en el cumplimiento de su labor. Cuando el proceso educativo es asumido como una responsabilidad del conjunto de actores, es posible brindar una atención pedagógica más efectiva y se logra un mayor respeto por los derechos de la población estudiantil.
- Un adecuado apoyo familiar y el seguimiento constante del proceso educativo, ha sido una forma efectiva de asegurar la calidad de la atención recibida.
- Cuando la familia y docentes asumen una posición de defensa de los derechos de las y los estudiantes que presentan una condición de discapacidad, se asegura la permanencia y adecuada atención dentro de las aulas y se superan algunas situaciones institucionales, como la falta de adecuación de la infraestructura para atender sus necesidades específicas.
- El rol de la dirección se convierte en una estrategia eficaz para promover la adecuada atención de las necesidades educativas especiales en la medida que trascienda lo técnico administrativo para ofrecer una guía pedagógica; vele por el seguimiento y cumplimiento de los lineamientos del MEP en los distintos aspectos relacionados con la atención de las necesidades educativas especiales y supervise la “exigibilidad de derechos” a partir de la Ley 7600.

Por tanto, el reto de la Educación para Todos y Todas, parte de un enfoque de derechos humanos,“(…) ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia una minoría ética (...). En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones” (Arnaiz; 2003: p. 150).

Es por ello, que la conciencia de los derechos a la educación de las personas con discapacidad, no depende solamente de una cuestión legal, sino que tiene además, como otro fundamento, los sistemas de creencias y valores individuales y colectivos.

Bibliografía consultada

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe. España.

Asamblea Legislativa. (1996). *Ley 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. 1ra. Edición. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. San José, Costa Rica: EDITORAMA.

Navarrete, L. (2004). *Informe ejecutivo de resultados*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. San José, Costa Rica.

Navarro, T. (2004). *Informe final: "Una escuela en comunidad"*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. San José, Costa Rica.

Quirós, M. (2004). *Informe parcial: "Propuestas que brotan en las alturas..."*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. San José, Costa Rica.



*“Plantar
cada día
las semillas
del otro mundo posible,
del alborear distinto
que tanto
hemos soñado
y procurado”.*

Federico Mayor Zaragoza

En pie de paz (1998-2006)

Madrid, 10 de enero 2000



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



República de Costa Rica
Ministerio de Educación