



# **UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS**

## **Decanato de Postgrado**

**Trabajo de Grado para obtener el grado de Doctorado en Ciencias de la  
Educación con Orientación en Educación Social y Desarrollo Humano**

### **TESIS DOCTORAL**

**“La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo Regular de  
Panamá. Revisión Crítica del Paradigma de la Inclusión Educativa  
desde los Aportes Teóricos de Charles Taylor”**

Presentado por:

Ruiz Ching, Vielca Xiomara

CIP. 3-59-302

Asesor: Doctor Juan Camilo Salas

Panamá, 2018

## **DEDICATORIA**

Dedico este estudio, primero a Dios, la razón de ser de nuestro existir.

A mi Madre que desde, el cielo me ha guiado y siempre me motivó para que culminara este gran proyecto.

A los niños y niñas con capacidades especiales que fueron la fuente de inspiración, para la realización de este estudio.

***Vielca Xiomara***

## AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradecemos a Dios la oportunidad que nos ha dado de servir, en tan noble profesión como es la docencia.

A mis padres, por habernos guiado con mucho amor y sabios consejos, para que tuviésemos las herramientas, con las cuales poder cumplir en este mundo con el plan que Dios trazó para nosotros.

Al doctor Juan Bosco Bernal, Rector Magnífico de la Universidad Especializada de las Américas, por sus sabios consejos, por haber creído en nosotros y darnos el apoyo y voto de confianza, para que culmináramos este estudio.

A nuestro querido tutor, doctor Juan Camilo Salas, para quien no tengo palabras, al describir el gran ser humano que es, su guía, sus sabias orientaciones, consejos, acompañamiento, comprensión, paciencia y voz de aliento, nos animaron siempre a culminar este trabajo, bajo la perspectiva del enfoque hermenéutico aplicado a la investigación, que nos ha permitido la comprensión e interpretación, científica y objetiva de la realidad histórico social de los hechos y de los conceptos.

A la doctora Ámbar Arjona de García, como asesora de contenido, quien, con sus ilustrados consejos y vasta experiencia, en el campo de la Educación Especial, nos ha guiado y apoyado en todo momento, con atinadas observaciones.

A mis hermanos y sobrinos, quienes, en todo momento, nos han motivado para que culmináramos este estudio. A mi hija Lorena Mariel, por su amor y por haber sido tan paciente y comprensiva en este período, en el que nos dedicamos por completo a finalizar esta tarea.

Permanecerá en nosotros la satisfacción de haber enriquecido, nuestro haber profesional, con los conocimientos, adquiridos en este estudio, permitiéndonos ponerlos en práctica en el arte de enseñar. Conservamos el interés de seguir profundizando en esta temática, con el único fin de suministrar otros valores a la educación panameña, respecto a la inclusión educativa. Esperamos que esta pequeña aportación, sirva de marco para despertar en otros investigadores, el deseo de ahondar, en la complejidad del paradigma de la Inclusión educativa en atención a la diversidad, que bien entendida lograría un mundo más comprensivo hacia las diferencias.

## RESUMEN

La educación de las personas con discapacidad demanda un compromiso de todos sus actores y su formación educativa, es un factor determinante y relevante para favorecer el proceso de inclusión de esta población.

El propósito de este estudio es revisar desde la perspectiva hermenéutica cómo se ha interpretado, conceptualmente, en Panamá, el Paradigma de la Inclusión educativa frente a los Retos de la Diversidad, analizando sus antecedentes, fundamentos teóricos y estado actual, como un proceso de innovación en el ámbito educativo, que procura el restablecimiento de la educación, desde un enfoque colectivo transformador, que permita que la diversidad sea valorada en el sistema educativo regular de forma eficiente.

El estudio se fundamenta en los aportes teóricos y marcos conceptuales rigurosos, de la teoría Conductista de Burrhus F. Skinner, y la Teoría Multicultural de Charles Taylor, como los paradigmas desde los cuales podremos analizar e interpretar la propia acción de las instituciones educativas y los condicionantes que la conforman, así como sus posibilidades de transformación y vías para ello; lo cual permitirá, orientar o en su caso reorientar la problemática expuesta, sobre todo en la toma de decisiones, implementación de políticas, capacitación y perfeccionamiento de sus actores, cuyo propósito será el de desarrollar una cultura y prácticas inclusivas eficientes que aseguren que la comunidad educativa sea placentera, contribuyente, estimulante, en la que cada uno de sus miembros sean apreciados, lo cual es la base fundamental para que haya mayores niveles de logros en los procesos educativos.

**PALABRAS CLAVES:** Inclusión educativa, diversidad, Educación Especial, Equiparación de oportunidades, discapacidad, valores inclusivos, multiculturalidad incorporación, comprensión, articulación, escuelas inclusivas.



## **ABSTRACT**

The education of people with disabilities demands a commitment from all its actors and their education is a determining and relevant factor to stimulate the process of inclusion of this population.

The purpose of this study is to review from the hermeneutical perspective how in Panama has been interpreted conceptually the Paradigm of Educational Inclusion in the face of the Challenges of Diversity, analyzing its backgrounds, theoretical foundations and current state, as a process of innovation in the educational field, which aims to rebuild education, from a transformative institutional approach, allowing diversity to be valued efficiently in the regular education system.

The study is based on the theoretical contributions and rigorous conceptual frameworks, of the Behavior Theory of Burrhus F. Skinner, and the Multicultural Theory of Charles Taylor, as the paradigms from which we can analyze and explain the actions of educational institutions and conditioning factors that shape it, as well as its possibilities of transformation; which will allow to guide or redirect the problematic exposed, especially in decision-making, policy implementation, training and improvement of its actors, whose purpose will be to develop an efficient culture and inclusive practices ensuring a friendly, stimulating and collaborative school community where each of its members are valued, which is the fundamental basis for higher levels of achievement in educational processes.

**KEYWORDS:** Educational inclusion, diversity, Special Education, Equalization of opportunities, disability, inclusive values, multiculturalism, incorporation, understanding, articulation, inclusive schools

## CONTENIDO

### DEDICATORIA

### AGRADECIMIENTO

### INTRODUCCIÓN

	<b>Páginas</b>
1.1. Planteamiento del Problema y sus justificaciones en los siguientes ámbitos.....	14
1.1.1. Justificación Socio Educativa.....	20
1.1.2. Justificación Teórica Educativa.....	22
1.1.3. Justificación institucional del problema.....	30
1.2 Pregunta de la investigación.....	32
1.3 Objetivo General.....	33
1.3.1 Objetivos Específicos.....	33
1.4 Hipótesis.....	34
1.5 Marco Metodológico.....	35
1.6 Estructura Capitular.....	38
1.7 Propósito del Estudio.....	45
1.8 Aporte Novedoso de la Investigación.....	46
<b>CAPÍTULO I: CONCEPCIÓN EVOLUTIVA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA HISTORIA DE DESHUMANIZACIÓN Y DISCRIMINACIÓN HACIA LAS DIFERENCIAS.....</b>	<b>49</b>
1.1 Hitos históricos y precedentes de la Educación Especial (desde la antigua Mesopotamia hasta nuestros días) .....	60

1.1.1 Concepción mítica y patológica de la discapacidad en la antigüedad.....	60
1.1.2 La Cultura teocrática, mágica y exotérica de Mesopotamia.....	61
1.1.3 El Sentido Religioso y la Inmortalidad en Egipto.....	63
1.1.4 Los Defectos Físicos y Psíquicos en el Mundo Griego.....	65
1.1.5 Sombras sobre el Valor Humanista de la Cultura Romana.....	70
1.1.6 La Debilidad Física y Mental en la Edad Media.....	73
1.1.7 De los Aires Renacentistas a la Ilustración.....	79
1.1.8 Surgimiento y Evolución de la Educación Especial.....	85
1.1.9 Tendencias Representativas de la Educación Especial en el Siglo XX.....	96
1.1.10 Pasos Trascendentales de la Integración a la Inclusión.....	98
1.1.11 Nuevas corrientes de acción.....	101
1.1.12 Educación Inclusiva un Derecho Humano Fundamental, para Erradicar las Desigualdades.....	109
1.1.13 La Atención a la Diversidad y la valoración de las diferencias	116
1.2 Historia de la Educación Especial en Panamá.....	130
1.3 Índices cuantitativos del problema que nos revelan, como ha sido la realidad del proceso de Inclusión Educativa a nivel Internacional y nacional.....	157
1.3.1 El primer estudio que plantearemos es el referido a: “Estudio sobre la Situación de la Educación Inclusiva en Panamá, que realizó en el año 2004, la Asociación Canadiense de Crecer en Vida Comunitaria, con el apoyo del Banco Mundial.....	157

1.3.2 Informe Mundial del documento: Mejor Educación Para Todos...	167
1.3.3 Estudio sobre el Análisis de la Situación de la Discapacidad en Panamá, (2005), Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Secretaria Nacional de Discapacidad y el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial.....	176
1.3.4 Estudio sobre la caracterización de las escuelas Inclusivas en Panamá, elaborado por la Secretaría Nacional de Discapacidad con el apoyo del Grupo para la Educación y Manejo Ambiental Sostenible y el Ministerio de Educación.....	189
<b>CAPÍTULO II: “CONFLICTO DE INTERPRETACIONES TEÓRICAS” .....</b>	<b>211</b>
2.1. La Teoría del Condicionamiento Operante de Burrhus F. Skinner.....	212
2.1.1 Antecedentes de la teoría.....	215
2.1.2 Presentación del autor (es), de su tiempo y de su contexto.....	228
2.1.3 Principales núcleos de su propuesta.....	236
2.1.4 Debates y críticas a la teoría.....	240
2.1.5 El Conductismo de Skinner, marco teórico que no responde al problema.....	244
2.2 Teoría Multicultural de Charles Taylor.....	252
2.2.2 Presentación del teórico Charles Taylor, de su tiempo y de su contexto.....	270
2.2.3 Principales núcleos de su propuesta.....	272
2.2.4 Debates y críticas a la teoría.....	274

2.2.5 El Multiculturalismo de Taylor, marco teórico que fundamenta la propuesta.....	279
<b>CAPÍTULO III: PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>284</b>
3.1 Núcleos de Aplicación del Paradigma Educativo Multicultural propuesto en este Estudio de Investigación desde la Perspectiva Hermenéutica.....	285
3.1.1 La Educación Multicultural: ¿Qué es.....	288
3.1.2 Analogía Conceptual de la Inclusión Educativa.....	292
3.1.3 Educar en Atención a la Diversidad, vía la Multiculturalidad.....	295
3.2 Propuesta para la Aplicación de Estrategias Didácticas, que desarrollen Buenas Prácticas Pedagógicas en la Inclusión Educativa, desde el Aporte de la Teoría Multicultural de Charles Taylor.....	308
<b>CONCLUSIONES GENERALES DE LA TESIS</b>	
<b>GLOSARIO DE TÉRMINOS</b>	
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCIÓN

Desde el enfoque hermenéutico, que busca explicar y entender las motivaciones internas de quehacer humano, mediante métodos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su principio en la filosofía humanista; se revisa en el presente trabajo doctoral, cómo se ha desarrollado e interpretado, conceptualmente, el Paradigma de la Inclusión Educativa en Panamá, las oposiciones que ha tenido este modelo, al implementarse en el sistema educativo tradicional, convirtiéndose en uno de los puntos más grandes, de controversias y rechazos, en los centros escolares del país.

Fundamentándonos en las concepciones de dos grandes representantes del enfoque hermenéutico, para argüir esta temática, revisamos los juicios teóricos de Wilhelm Dilthey, (1833-1911), sobre: ¿Qué es la hermenéutica?, señalando que esta involucra como enfoque de exploración, un trabajo través del cual, el observador percibe, examina, y dilucida un evento dentro de una situación determinada.

Examinando a Hans G. Gadamer, (1900-2002), observamos, que en uno de sus postulados describe, que: "una realidad siempre se interpreta dentro de su contexto histórico y social mediante la actividad deductiva e inductiva (dialéctica)"; por lo que al concebir nuestra idea de investigación, consideramos que el paradigma de inclusión educativa, no puede ser estudiado, como una realidad aislada; necesita ser apreciado en el tenor de

sus conexiones en la vida cultural, económica y social de los sistemas educativos, en donde se ha puesto en práctica el enfoque, para tratar de comprender las percepciones e interpretaciones humanas que se tienen de este concepto sin contaminación de acciones sensatas o contrariedades preconcebidas, como los que hoy, hemos venido experimentando".

El estudio se inicia con el marco referencial y teórico del tema, haciendo un esbozo, generalizado, de sus antecedentes y contextos generales y locales. Para ello, es menester remitirse a la Educación Especial, como fuente conceptual, por la gran preeminencia teórica y práctica que ha tenido, a lo largo de su evolución histórica, desde el punto de vista académico, clínico, psíquico y social.

Para Vergara (2002), la Educación Especial:

Podría ser tan antigua como la historia misma de la cultura y podría ser tan reciente como cualquiera de los saberes científicos de los siglos XVIII, XIX y XX. Saberes que, no sin cierta presuntuosidad, sostenían que hasta los tiempos modernos no podía hablarse, propiamente, de ciencia. Sin entrar en consideraciones epistemológicas de este cariz, lo cierto es que deficientes, inadaptados, minusválidos, etc. han existido siempre, y que las culturas antropológicas y pedagógicas, por acción u omisión, por exceso o defecto, han tenido que afrontar el problema en sus múltiples y variadas circunstancias (p.2).

De allí que, la educación especial ha ido alcanzando una gran distinción, al tiempo que enormes progresos a lo largo de la historia.

De su evolución, se presenta en este estudio, los cambios profundos de su concepción, al contemplar su complejidad, dado que está constituida y modelada por aspectos científicos y tecnológicos, así como los evidentes

requerimientos y planteamientos holísticos e integrales que conllevan implícita su interdisciplinariedad, haciendo posible su aproximación a la comprensión de la realidad humana; para hacer más efectiva la respuesta psicopedagógica.

Aunque la educación especial ha ido obteniendo una estabilidad teórica y práctica que ha revertido en la actitud de la sociedad hacia la misma, aún aparece como una disciplina fraccionada y dispersa. Razón de ello, ha sido su fundamentación que no está exenta de dificultades, dado su carácter interdisciplinar y el apoyo que requiere de otras disciplinas científicas.

En el recorrido histórico se revisan las predisposiciones e innovaciones educativas más actuales, frente al contexto de la educación regular y especial, donde se ha iniciado el enfoque de inclusión educativa en atención a la diversidad, que defiende por la participación plena e igualdad de oportunidades, asumiendo que las divergencias humanas son corrientes y que, por lo tanto, la enseñanza debe ajustarse al ritmo y naturaleza de cada ser humano. Por ello, la escuela debe procurar nuevas conveniencias de educación que permitan tomar en cuenta y reconozcan a la variedad de particularidades y requerimientos que presentan los alumnos, trasladando a la práctica las nociones de una formación para todos y con todos.

Profundizar en la inclusión educativa, ante los retos de la diversidad, desde la comprensión hermenéutica de su conceptualización, es la tarea a abordar en este estudio.



## **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SUS JUSTIFICACIONES EN LOS SIGUIENTES ÁMBITOS**

Desde de la perspectiva hermenéutica, que procura sobresalir en las limitaciones de las investigaciones rigurosamente inductivas, o claramente deductivas, el planteamiento que hacemos del problema ha de partir de sus más profundas raíces socio educativas, y del impacto humano, institucional y social que éste tiene.

Como todo nuevo paradigma, incluyendo los cambios que ha conllevado su ejecución, la inclusión educativa ha implicado, conflictos, confusión e inestabilidad, lo cual no ha sido fácil para la sociedad. El discurso que se ha extendido en muchos países del mundo, en torno a su conceptualización, implementación y los conocimientos pedagógicos que deben ponerse en práctica, en los sistemas de educación, ha llevado en algunos casos, a ciertas distorsiones interpretativas, lo que ha traído como consecuencia controversias en su aplicación y ejecución.

Para muchos actores del sistema educativo, el conocimiento sobre la inclusión educativa, es la de un ideal, que no ha sobrepasado sus frutos ya que no ha sido posible concretizarlas ni lograr los propósitos para los cuales fue diseñada. Muchos valoran que su organización y ejecución va en detrimento del mismo proceso, debido a la falta de una conveniente planificación, que conduzca el proceso paso a paso, y que dé cumplimiento a las exigencias previas, que garanticen su ejecución.

Se discute sobre los complementos y criterios que se utilizan para el ingreso de los niños al sistema educativo regular, disminuyendo los resultados, ya que nunca se ha dispuesto una evaluación de sus avances, fortalezas y debilidades.

De forma insensible se comenta sobre la condición de discapacidad de los niños (as) y jóvenes, al no entender la idiosincrasia de sus necesidades, de allí que los desfavorezcan como seres humanos y no intenten, por lo menos, manifestar en ellos sus potencialidades.

La problemática no solo radica en estas apreciaciones que tienen los actores del sector educativo sobre este enfoque, sino, en el mal entendido concepto, que se lleva a cabo en la influencia de nuestra idiosincrasia, de nuestras prácticas y apreciaciones, de nuestras representaciones y estereotipos y sobre todo, en nuestras actitudes discriminatorias para con una población, a la cual, no se les da la oportunidad, ni le permitimos concebir, cómo informarse, conocer, valorar y comprometerse con un tipo de educación que les aproveche para su vida y su trabajo, exceptuando así, sus condiciones y de sus habilidades.

Para muchos niños, niñas y jóvenes, con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, la oportunidad de educarse está restringida, debido a que ella está pensada a través de procesos limitados de orientación hacia una alfabetización, consistente en la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo

matemático, dejando de lado la función social, promotora de aprendizajes para la vida y para la convivencia ciudadana. Estos grupos marginados pasan por diversas vicisitudes en el sistema, al ser estimados no aptos para recibir una educación diseñada para “niños normales”.

Sumadas a todas estas limitaciones, la falta de interés por parte de las autoridades educativas en dar acatamiento a los pactos, acuerdos y declaraciones nacionales e internacionales, que se han promulgado en favor de los derechos de las personas con discapacidad. Por ejemplo, en Panamá este proceso se ha desarrollado de acuerdo a las políticas e intereses de los gobiernos de turno, lo cual no ha permitido que el proyecto tenga una permanencia y prevalencia en el tiempo, ya que no se ha establecido una política de estado que dé cumplimiento a estas obligaciones; lo cual limita a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, en sus intenciones de dar la atención adecuada a esta población, por la falta de recursos humanos y materiales, en algunos casos y en otros, la falta de seguimiento que se le debe dar a los planes y proyectos de atención que se programan para valorar sus resultados.

Fundamentamos el análisis del problema, en cuatro investigaciones previas, que se realizaron en nuestro país, producto de la inquietud y demanda de los actores del sistema educativo, al replantearse, si los cambios que implicaba la Inclusión educativa estaban siendo efectivos o su desarrollo no cumplía con los parámetros establecidos para su adecuado funcionamiento.

Las investigaciones en mención son las siguientes: Estudio sobre la Situación de la Educación Inclusiva en Panamá, (2004), que planteó la problemática, desde diversos escenarios, señalando, entre estos que la insuficiente formación del educador regular en esta temática, era desapercibida y manifestada por los padres de los niños y niñas con discapacidad, quienes tristemente, vienen observando, el poco interés que manifiestan los maestros de las aulas regulares, en la atención de sus niños.

Basado en este estudio, podemos identificar la realidad que viven los niños (as) y jóvenes con discapacidad, que están incluidos en los centros escolares del sistema educativo regular, al no recibir esta población, el trato apropiado y la suficiente flexible para su manejo escolar; por otra parte; no se les asignan los recursos específicos y las ayudas especiales, dando como resultado el incremento en las dificultades de aprendizaje con el riesgo de llegar al fracaso escolar. Las escuelas y los maestros no asumen el compromiso con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, el sistema educativo panameño aún no está preparado, por lo tanto no integra a los miembros de la comunidad escolar; a pesar de la situación en que se hallan los alumnos/as sea discapacitado o no, sea niña embarazada o no, sea pobre o con recursos, cuando los niños y niñas son incluidos en las aulas regulares, la realidad es que solo cambian de escenario y en su gran mayoría no comparten las actividades que se desarrollan en las escuelas donde están incluidos.

Como resultado de esta investigación, se constató: que existía una falta de coordinación entre el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE) y el Ministerio de Educación (MEDUCA), para la sinergia que se requería en la atención de la población con discapacidad. La pobre conceptualización desde la Dirección Nacional de Educación Especial, del Ministerio de Educación y la falta de concienciación y responsabilidad de los diferentes sectores involucrados, entorpecen el adecuado funcionamiento de la inclusión educativa.

En este orden de ideas, analizando el Plan Nacional de Inclusión (año 1999), podemos señalar que debido a los argumentos presentados, en los centros escolares de nuestro país era notable la deserción escolar de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, producto de las conductas inadecuadas, las burlas y el rechazo de sus compañeros. Del mismo modo, se unían a estos elementos, la falta de apertura en los centros educativos, que permitieran realizar los cambios organizativos, conceptuales y actitudinales adecuados, para el abordaje de este paradigma, además, de la falta de una cultura y desarrollo de prácticas pedagógicas de inclusión eficiente, que han traído como consecuencia que en este proceso no se obtuvieran los resultados esperados y que las mismas condiciones que se evaluaron en el año 1999, respecto a la situación de los niños con discapacidad, que fueron incluidos en el sistema educativo regular,

hoy sigan siendo las mismas, las cuales han venido acentuando las dificultades de aprendizaje de esta población.

El reciente Estudio de Caracterización de las Escuelas Inclusivas en Panamá, elaborado por la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS) y el Grupo para la Educación y el Manejo Ambiental Sostenible (GEMAS), corroboraron que “el sistema educativo en Panamá aún no garantiza una plena inclusión educativa, como lo establece la Convención Internacional sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad, firmada y ratificada por Panamá (2008), prueba de ello, es que todavía se implementan en las escuelas panameñas medidas de atención a la diversidad basada en la segregación, con metodologías centradas en el déficit”. (SENADYS, GEMAS, 2015, p.13).

El estudio en mención señala que:

Por otra parte, la valoración del estudiantado es únicamente a través de su rendimiento académico; actualmente, existe la práctica de referir al estudiante con necesidades educativas sin discapacidad a los servicios de educación especial o a servicios de psicología de los centros de salud, sin ningún criterio científico; lo que provoca que el estudiante sea etiquetado según su comportamiento, a tal punto, que por estos criterios se les exige un diagnóstico de sus competencias y, en algunos casos, llega una valoración clínica de discapacidad; y este acto es suficiente para contabilizarlos en la lista de estudiantes de inclusión. Aún, en algunas escuelas, solicitan aprobación por escrito, para la inclusión y/o matrícula de los estudiantes (p.13).

Como podremos observar, esta falta de coordinación y articulación de las instituciones, en el manejo de este proceso, trajo como consecuencia que sus objetivos no se cumplieran y que las experiencias, por ejemplo, entre los docentes especializados, como por los docentes regulares fuese una de las

mayores limitaciones para la inclusión de los niños con discapacidad, al manifestar estos, que el mayor problema para la atención de los niños, radicaba en la falta de tiempo para su atención individualizada. Otro de los aspectos mencionados, fue el hecho de que la inclusión de estudiantes con discapacidad se realizaba en grupos muy numerosos, lo cual no era lo más efectivo para este proceso, porque esto traía como consecuencia, que los estudiantes no cumplieran los objetivos mínimos de aprendizaje para su promoción, y un último señalamiento, expresado por parte de los docentes regulares, fue el hecho de haber manifestado no poseer la formación básica, para la atención de esta población.

### **1.1.1 JUSTIFICACIÓN SOCIO EDUCATIVA**

La problemática señalada es una clara evidencia de la necesidad que se tiene en nuestro país de replantear, el abordaje conceptual que se ha hecho de la Inclusión Educativa y las prácticas educativas que se abordan, en las instituciones escolares del sistema educativo regular observado, en cuanto a la inexperiencia y la falta de adiestramiento de sus actores, el manejo inadecuado del currículo, la incompreensión, la falta de apoyo de la comunidad educativa, la ausencia de los recursos materiales, y muchas otras realidades, que señalamos en el planteamiento inicial de este estudio, nos ha motivado a confrontar esta grieta que existe entre el conocimiento y la práctica, que se ha venido realizando en materia de la Inclusión Educativa, en las instituciones escolares de Panamá.

En ese sentido, nos atreveríamos a expresar que producto de esta realidad, las instituciones escolares reflejan el pensamiento, modalidades y valores de la sociedad que las crean.

Si la sociedad tiene una concepción clara de lo que ella es, de lo que quiere ser y de su propio destino; entonces, tendrá también, una filosofía de educación clara y precisa y por ende sabrá también, que tipo de ciudadano ha de salir de sus aulas de clases y qué clase de educación ha de adoptarse, para hacer más efectivo este proceso inclusivo. Pero, si la sociedad no tiene un concepto claro de sí misma, si transita a oscuras en transcendentales temáticas de su propio existir, si no sabe lo que quiere para sí, entonces, ¿por qué extrañarse de que su sistema escolar, adolezca de las mismas debilidades? De qué se requerirá para mejorar estos procesos, cómo construiremos con sentido real y de futuro nuestras propias respuestas a estos planteamientos, ya que uno de los grandes desafíos de los sistemas educativos, radica en la falta de concepciones claras y precisas, en cuanto a las finalidades y procedimientos básicos para el desarrollo adecuado de la Inclusión Educativa.

### **1.1.2 JUSTIFICACIÓN TEÓRICA – EDUCATIVA**

Existen numerosas hipótesis que narran a la educación inclusiva, pero en este corto apartado, aproximaremos algunas concepciones teóricas, sobre las cuales se ha sustentado, el concepto de inclusión educativa.



Delors (1996), en sus estudios aprecia que: "la educación es un instrumento necesario para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" (p.36).

Es importante comprender que la educación debe brindarse para todos los seres humanos por igual, tal como lo señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2008), cuando indica: "que la educación es un derecho de todos en igualdad de oportunidades sin discriminación alguna; un derecho a tener una educación de calidad, donde se le permita a la persona realzar su potencial y aprovechar toda oportunidad de empleo para adquirir competencias para desarrollar una vida activa; y un derecho en el entorno de aprendizaje, donde la dignidad de la persona sea respetada y tenga derecho a recibir una educación con inclusión" (p.7).

Estos aportes lo fortalecen otros teóricos, como Sebba y Sachdev (1997), que declaran, que educación inclusiva es: "el proceso, a partir del cual una escuela intenta responder a las necesidades individuales de todos los alumnos reconsiderando y reestructurando su organización curricular y la provisión de recursos para aumentar la igualdad de oportunidades" (p.11).

Mientras que, Stainback (2001), la define como: "El proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembros de la clase

ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula". (p.18).

Estas enunciaciones se orientan a esbozar que la inclusión, como un asunto propuesto que está llamada a prestarle atención a las insuficiencias de una parte de la población educativa que por una u otra causa merece ser atendida en aulas inclusivas, es decir, en aquellos entornos cómodos donde los estudiantes con y sin limitaciones, se sientan integrados. De acuerdo a los prosistas de las expresiones conceptuales citadas, reflexionan que unos u otros pueden educarse juntos, participar en el mismo entorno, utilizar los mismos recursos y los mismos docentes; donde todos sean atendidos en función de sus desigualdades y sus características particulares.

Como observamos y en correspondencia con los teóricos que la definen, el modelo de cambio que propicia la inclusión, establece un proceso de innovación en el ámbito de lo social y educativo, puesto que, procura la reconstrucción de la educación desde una dirección institucional transformadora y desde esta perspectiva se buscan planteamientos que den respuesta a la diversidad de los beneficiarios.

Hemos esbozado estas breves explicaciones de la inclusión, concebidas por varios autores, para poder hacer una clara ilustración del Paradigma de la educación inclusiva ante los retos de la diversidad, ya que comparativamente no escapa de los procesos señalados por Thomas Kuhn, (1972), citado por Ángel Marcelo Ramírez, (2001), cuando aprecia que:

Hablar de paradigma es hablar de revoluciones científicas, ya que los paradigmas, se constituyen en entes gnoseológicos subversivos ante un paradigma determinado, irrumpen como pensamiento emergente en contra de viejas estructuras paradigmáticas, cuestionan a la sociedad, a los estereotipos sobre la cual orienta y propone una nueva forma de ver el mundo en los campos científicos, sociales y económicos. La inclusión educativa, como paradigma, no ha escapado de esta realidad, debido a que tiene orígenes muy profundos en todos los ámbitos en el que se ha desarrollado el ser humano y por lo tanto, su influencia en lo educativo, ha significado una re contextualización, en sus avances y concepciones (p.34).

Pero, para poder dar una explicación a su evolución, debemos remitirnos, de la misma manera, al concepto de diversidad y a la complejidad multiparadigmática del cual ha sido objeto.

La diversidad no es una moda, no es un nuevo concepto. Nace con el ser humano, tiene su origen en corrientes filosóficas, sociales y políticos, así como en numerosas doctrinas jurídicas, que surgieron hace varios siglos, en diversas partes del mundo, pero por varias razones, por muchos años se limitó a ser objeto de meras declaraciones de intención.

Hoy, la diversidad se coloca en la relación de los centros escolares, en la práctica del docente y de los administradores, en la revisión y revaloración de los métodos que, tradicionalmente, se han empleado, en su concepción de integralidad que debe dejar a un lado su función como reproductora de la desigualdad y la desventaja social. La experiencia educativa actual no puede continuar a la sombra del paradigma de la homogeneidad. Debe asumir consciente y responsablemente el reto de una sociedad socialmente ineludible, que haga referencia a las diferencias individuales como la norma,

que admite que existen diferentes formas de aprendizaje y por ello, requiere una educación que potencie el respeto y la comprensión del otro y que asuma la diversidad como valor y como instrumento educativo para el fortalecimiento de las actitudes democráticas.

La diversidad, a juicio de Belmonte Nieto (1998), nos señala:

- En los factores físicos (sexo, edad cronológica, desarrollo corporal).
- En los factores socioculturales (procedencia social, cultural o geográfica, raza, etnia, religión, nivel socioeconómico).
- En los factores académicos (capacidad de aprendizaje, conocimientos previos, motivación, estilos de aprendizaje, escolarización, habilidades sociales, etc.). (p.79)

Como paradoja, todos los autores que se han consultado para analizar el concepto de diversidad, señalan al campo educativo como el mayor promotor de las desigualdades, sustentándolo en el hecho de la existencia de miles de niños y niñas que no concluyen su educación básica y de un sinnúmero de niños y niñas que están limitados a la escolaridad o que se ausentan de las aulas de clase por distintas causas. Existen indicadores que exponen el riesgo de la exclusión de una parte inmensa de niños, niñas, jóvenes y adultos que permanecen desprovistos de oportunidades dentro de los sistemas nacionales de educación, aislados están, también, en este proceso, los sectores más dilatados, las poblaciones campesinas, e indígenas, y las comunidades urbanas rechazadas, los niños, niñas y mujeres en condición de pobreza

extrema, los discapacitados, los desempleados: en fin, todos aquellos que por alguna circunstancia son distintos a la denominada media nacional; y es que, tradicionalmente, la escuela ha estado marcada por un talante claramente selectivo, definido por los elementos de homogeneización y categorización de la población escolar.

Esta situación se da por los diferentes criterios que se utilizan para clasificar y separar a los alumnos, tales como:

- Criterios Socioeconómicos: planteles privados y públicos.
- Criterios de Género: centros educativos femeninos y masculinos.
- Criterios de Normalidad: colegios para los denominados normales y especiales.
- Establecimiento de vías curriculares paralelas: bachilleratos y formación profesional.

Este modelo se especializa por la semejanza en la aplicación del currículo, amparándose en la supuesta uniformidad de los estudiantes, previamente, seleccionados.

De esta manera, el alumno que no se adecúa al sistema, queda fuera de este y se le deriva a los especialistas que se consideren, creando así situaciones de marginalidad y categorización. La escuela tradicional, a través de este esquema de supresión de la diversidad, ha favorecido al mantenimiento de las desigualdades sociales; a la perpetuación de valores dominantes, impuestos y a la fragmentación y reproducción pasiva de conocimientos.

De forma paralela a esta crisis, señala: Marchesi (1995), “se van produciendo en nuestro entorno una serie de cambios sociales que influyen en el ámbito educativo:

- Aumento del desempleo
- Mayor competencia
- Presencia creciente de nuevas culturas
- Auge de determinados sectores de movimientos racistas o xenófobos
- Cambios en las relaciones sociales
- Cambios en los sistemas de Valores: mayor pluralidad, mayor liberalidad.” (p.34).

Estas permutas unidas a las críticas sobre el sistema anterior y a las nuevas perspectivas sobre la educación, abren una reflexión sobre el sistema educativo que evoluciona hacia otro modelo más comprensivo e integrador de las diferencias, el paradigma de educar en atención a la diversidad.

Pero, qué implica este nuevo enfoque y hacia dónde nos conduce en este estudio, ya que, una vez más, se pone de manifiesto el “conflicto de interpretaciones”, o el vacío de estas respecto al problema. Este análisis, nos llevará a la búsqueda de un nuevo enfoque teórico, desde el cual se desprenderán las implicaciones que vamos a proponer y que fundamentarán el marco conceptual del problema en estudio.

Para ello, desde la perspectiva hermenéutica, hemos de debatir las razones fundamentales de cómo se ha concebido, analizado y construido el concepto de Inclusión Educativa, desde una perspectiva actitudinal negativa, conflictiva y confusa que ha obstaculizado las buenas prácticas pedagógicas, para su adecuado desarrollo.

Analizaremos, críticamente, los planteamientos que se hacen del paradigma de la Inclusión Educativa, y cómo han influido a lo largo de la historia en el acto educativo, lo cual nos permitirá conocer la intencionalidad con la que fueron percibidos estos textos teóricos y las interpretaciones que se han hecho de ellos, interpretaciones que se han constituido hoy, en las grandes interrogantes, sobre la forma cómo se ha estado conduciendo e influenciado el acto educativo, en los sistemas escolares y que trae como consecuencia la inadecuada definición de los cambios que se operan en él. Así, entonces, confrontaremos en este debate a dos grandes teóricos: Burrus Skinner con el Conductismo Skinneriano y su dominio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y en contraposición al manejo y posiciones del conductismo, propondremos los planteamientos que realiza el Carácter Multicultural de la Educación de acuerdo a la Teoría de Charles Taylor.

Desde estas representaciones, plantearemos cómo los enfoques teóricos que se han aplicado, en materia educativa, han tenido un gran dominio en los cambios conceptuales, que se han puesto en práctica, en diferentes épocas, lo que ha traído como consecuencia, cambios en la influencia y repercusiones

en el manejo de los desacuerdos individuales y de grupo, que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es inexcusable edificar un cuerpo básico de conocimientos conceptuales acerca de esta temática, con el propósito de ayudar a mitificar ideas prejuizadas y estereotipadas de las mismas.

### **1.1.3 JUSTIFICACIÓN INSTITUCIONAL DEL PROBLEMA**

Todos los movimientos que a nivel mundial se han venido difundiendo a favor de la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, ratifican la necesidad de defender el contexto que promuevan el desarrollo de escuelas inclusivas, ya que estas benefician la igualdad de oportunidades, promueven el apoyo y la cooperación entre los estudiantes con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y eficacia de todo el sistema educativo.

Sin embargo, la realidad existente en los programas de inclusión que se desarrollan en nuestro país difiere mucho de esa realidad y nos revelan aspectos negativos en el cumplimiento de estos pronunciamientos.

Se amerita, entonces, una reconstrucción o reorientación de las prácticas educativas institucionales en materia de inclusión, para lo cual, la presente investigación tendrá como propósito la elaboración de una propuesta de orientación, desarrollo y capacitación institucional, para los actores de la comunidad educativa, cuyo objetivo será el desarrollar una cultura, políticas y



prácticas inclusivas eficientes que aseguren que la comunidad escolar sea placentera, contribuyente y estimulante, donde cada uno de sus actores sean valorados, lo cual es la base fundamental para que haya mayores niveles de logros en los procesos educativos.

En este sentido, los principios que se deriven de esta cultura, políticas y prácticas inclusivas educativas e innovadoras serán las que guiarán las disposiciones que se concretarán en las capacidades escolares de cada centro y en su obligación diaria, con el único propósito de apoyar el aprendizaje de todos.

La misión fundamental de esta investigación es lograr una clara comprensión conceptual de la Inclusión Educativa, para su mejor estudio y ejecución, de modo que permita la plena colaboración y equiparación de oportunidades de todos y todas, dentro del sistema educativo regular, logrando con ello, un modelo de sociedad basado en la admisión de la diversidad como elemento reconocedor de las diferencias e interdependencia de sus asociados.

Por todo lo anteriormente expuesto, en esta fase de la investigación resaltaremos, que si el proceso de inclusión en Panamá no tiene una orientación clara hacia el cambio, los profesionales idóneos serán detenidos por la apatía del método habitual de funcionamiento. Sin destrezas claras para la evolución, sin una alineación determinada de los profesionales, e incluso sin coaliciones profesionales compartidas, la posibilidad de fracaso son muy amplias, y esto consigue características trágicas cuando los gestores

educativos, no tienen como mejorar la atención de los alumnos con y sin limitaciones y renuncian a promover operaciones determinadas de reflexión, intervención y evaluación de estos procesos.

Por tanto, al no contar en el contexto nacional con los suficientes estudios, manuales de procedimientos y lineamientos específicos de funcionamiento, con los que en determinado momento, la comunidad educativa pueda contar para mejorar sus prácticas pedagógicas en el proceso de inclusión; en el sistema educativo panameño convivirán prácticas pedagógicas, que reflejarán modos de acción que reconozcan los paradigmas ya superados. En este ambiente consiste el problema que muestran los servicios educativos, para adecuar su trabajo a los adelantos científicos, en el conocimiento y cuidado de las necesidades de las personas con discapacidad, así como en las predisposiciones mucho más presentes de mediación y de apoyo.

## **1.2 Pregunta de la Investigación**

Estas inquietudes nos conducen a esclarecer la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se ha desarrollado e interpretado, conceptualmente, el paradigma de la Inclusión Educativa en Panamá, cuáles han sido sus implicaciones en el contexto educativo y que estrategias de mejoramiento consolidarían su adecuada ejecución?

Abordaremos esta problemática, fundamentados en los principios epistemológicos de la perspectiva hermenéutica, explicativa, interpretativa y aclarativa de su evolución histórica, que nos permita construir inductiva y

deductivamente, su fundamento conceptual, con el propósito de dar a conocer su verdadera filosofía e implicaciones en los procesos educativos, para mejorar la calidad de la atención formativa que debe recibir esta población en el Sistema Educativo de Panamá.

### **1.3 Objetivo General**

“Analizar el fundamento conceptual que se tiene del paradigma de la inclusión educativa en Panamá a fin de proponer estrategias metodológicas innovadoras para la renovación de buenas prácticas pedagógicas”.

#### **1.3.1 Objetivos Específicos**

Producto de los cuestionamientos que hemos venido planteando sobre la realidad de la inclusión educativa, en los centros escolares de nuestro país, para el desarrollo de los capítulos del presente estudio se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Revisar críticamente, los antecedentes históricos, fundamentos y estado actual del paradigma de la Inclusión Educativa a nivel nacional e internacional, a fin de tener un diagnóstico de cuáles han sido sus implicaciones en el contexto educativo.
- Realizar una revisión teórica y conceptual del paradigma de la Inclusión Educativa, fundamentado en el debate teórico-hermenéutico, que permitirá introducir las condiciones de transformación que se requieren

para lograr un sistema educativo, solidario y respetuoso de la diferencias.

- Fundamentar los aspectos conceptuales, culturales, políticos y los elementos apropiados para el desarrollo de la Inclusión Educativa, en la renovación de buenas prácticas pedagógicas, que mejore la calidad de los servicios educativos.

Concebimos esta investigación, en función de dar respuesta a nivel institucional, a todos los actores implicados en la problemática expuesta, sobre todo, en la toma de decisiones, implementación de políticas públicas, capacitación y perfeccionamiento permanente y el manejo curricular, relativos al funcionamiento de los programas de Inclusión Educativa y su proyección social.

#### **1.4 Hipótesis**

Por ello, al formular la hipótesis del presente estudio, planteamos la siguiente aseveración: “La noción conceptual y las buenas prácticas pedagógicas en la inclusión educativa, desarrollarán en Panamá, un sistema educativo solidario y respetuoso de las diferencias”.

La investigación doctoral va a constar de tres capítulos secuenciados y ordenados de manera lógica que sintetizan el abordaje de los antecedentes históricos de la evolución del concepto, el fundamento teórico y práctico que se realizará sobre el tema, como el tratamiento cualitativo y cuantitativo que

se desarrollará de los datos recogidos acerca del tema que se pretende analizar y el planteamiento de una propuesta sobre: Estrategias didácticas apropiadas para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas en la inclusión educativa.

Dicho esto, no se pretende en este trabajo, concluir un rasgo específico e historicista en la exploración; muy al contrario, queremos de cierto modo, suprimir esa sustancial separación entre hechos y valores, que han fundamentado la concepción de la inclusión educativa.

### **1.5 Marco Metodológico**

Desde el enfoque cuali-hermenéutico se hace un análisis histórico-lingüístico del problema en estudio, que expresado por Gadamer (1998), señala: “que la comprensión hermenéutica se concibe y se da a través del lenguaje” (p.56).

De hecho, esto debería hacer recapacitar a los docentes que la academia es un entorno predilecto de trabajo comunicativo centrado en la expresión; sin embargo, el conocimiento humano al parecer no es logrado, de ahí sus resultados.

Es un diseño no-experimental, que halla en la orientación histórica hermenéutico, crítico social, las instrumentos explicativos para ampliar su concepción, y significado, con el fin de encuadrarla bajo una visual holística de agudeza, respetando el texto de su ética desde adentro a partir de la esencia misma, desde su independencia, como diría Ernst Cassirer (1945):

El respeto a la práctica en que se halla inmerso el centro del estudio, dependerá de la empatía que logremos tener con su ambiente y contexto, y que por supuesto, nos proporcione un cierto margen a la innovación y creatividad con el fin de comprender la situación dentro de un período histórico remoto del nuestro, por ejemplo, es, según Gadamer, esencialmente, un proceso creativo en el cual el observador, al penetrar en el modo ajeno de existencia, enriquece su propio conocimiento de sí mismo mediante la adquisición del conocimiento de los otros. Citado por Giddens (1987, p.55).

De acuerdo a Gadamer:

La comprensión, en términos hermenéuticos, es situada en y desde la historia; y por lo mismo, siempre limitada en un margen de referencia determinado, un horizonte particular, una práctica (forma de vida) o una cultura, por lo que renunciar a una objetividad de la investigación (en su sentido positivista) es del todo sensato. Quizás, sirva aquella (objetividad) para una ciencia o teoría política, pero no para una filosofía que, ha de entender la objetividad en términos de honestidad, en la elaboración de los discursos o la narración de la comprensión histórica: porque el lenguaje humano no expresa solo la verdad, sino la ficción, la mentira y el engaño. (1998, p.53).

Tal como lo estimaba Leo Strauss, (1899-1973), por ninguna razón, tenemos excusa para buscar la verdad, por lo tanto: "el camino, será justamente aquel recorrido que nos acerque, a aquello que es 'principal por naturaleza'; de ahí, la importancia de la filosofía como creía en la sustitución de la opinión sobre las cosas, por el conocimiento de las mismas" (p.5).

El diseño de la investigación es teórico, se enmarca en otros momentos históricos y su marco descriptivo es interpretativo, ya que se desea conocer si la incorporación y articulación de los elementos básicos del paradigma de la inclusión, servirán para desarrollar un sistema educativo, comprensivo, integrador y multicultural de la diversidad que garantice la igualdad de oportunidades y valore positivamente los contrastes.

El estudio en primera instancia, busca comprobar de forma concreta cómo se han dado los procesos inclusivos en los centros escolares del sistema educativo regular, qué contextos no permiten que estos procesos se desarrollen de forma solidaria y positiva, y qué impide a sus actores desarrollar una cultura, prácticas y valores inclusivos eficientes.

Para ello, como todo estudio de tipo histórico descriptivo, nos referimos a las características o rasgos de las situaciones o fenómenos objeto de estudio y describimos aquellas propiedades que las hacen reconocibles a los ojos de los demás. Científica y teóricamente fundamentamos los aspectos conceptuales del estudio con el objeto final de realizar una propuesta que oriente, capacite y desarrolle acciones que posibiliten la reconstrucción y reorientación de las prácticas educativas a nivel institucional.

En cuanto a la naturaleza de la investigación se señala, que se asienta en los métodos cuali-cuantitativos, en función de suministrar una mejor respuesta a los problemas, por los cuales ha pasado el concepto de inclusión educativa y cuya clasificación y reconstrucción, revela la lógica del desarrollo que se ha experimentado en este proceso, los elementos que han intervenido en él, cómo estos se han relacionado entre sí y por qué no ha habido claridad en su interpretación y ejecución.

Cuantitativamente se analiza, el comportamiento tendencial de los resultados, emanados de estudios previos sobre el problema en mención y

cualitativamente se examinan y valoran los hallazgos bibliográficos, referentes a la evolución histórica del tema, los aspectos conceptuales y el debate teórico que sustentará la hipótesis y la propuesta planteada.

## **1.6 Estructura Capítular**

**En el Capítulo I**, se revisa el contexto problemático del tema, centrándonos en esta fase de la investigación, en la edificación de un análisis histórico hermenéutico del concepto, partiendo en sus raíces, de la evolución de la educación especial, que nace promovida por las corrientes sociales, producto de la concepción e idea que se tenía de las personas que necesitaban este apoyo, las cuales eran consideradas como seres diabólicos y embrujados, modelo tradicional, que, posteriormente, centralizó la atención en las particularidades anómalas del individuo, y sus discrepancias con el patrón examinado como normal.

Se examinan las habilidades dominantes de atención enmarcadas en acciones de aislamiento y segregación de las personas con discapacidad, sometidas a determinados programas en circuitos especiales, hasta su incorporación al sistema educativo ordinario, como disciplina abarcadora de los diversos tipos de deficiencias, que ha desarrollado un corpus teórico y una práctica generalizada, que ha facilitado la integración de los estudiantes con discapacidad. En ese orden, se revisan los fundamentos legales, que sustentan sus procedimientos, sin embargo, los estudios previos cuantitativos que analizamos en el estudio, demuestran todo lo contrario a lo



planteado por los organismos y políticas internacionales y nacionales que se han emitido en esta materia.

En este abordaje, planteamos su cimentación social y la posición de las personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, que han sido objeto de transformaciones muy significativas, sometidas siempre a los intereses económicos sociales y culturales de cada época, por ello cobra especial significado en la historia cuando ha sido objeto de representación y cuando se convierte en categoría social.

Esto lo reafirma, Sánchez Canillas (1998), cuando señala que: “en su desarrollo, ha adoptado diversas modalidades de intervención, que han ido de la etapa de la segregación a la etapa institucionalizada, pasando por lo clínico médico, el modelo pedagógico y la normalización de los servicios educativos.” (p.28).

El análisis deconstructivo de la evolución histórica conceptual de la Educación Especial, hasta la inclusión educativa en atención a la diversidad, nos permitirá en este primer capítulo, concluir sobre las verdaderas razones por las cuales esta concepción no ha sido entendida, incorporada y aceptada de forma adecuada por sus actores y por la sociedad, a nivel internacional y local.

**En el capítulo II**, destacamos de forma inicial, cómo las exposiciones pedagógicas existentes, a través de las entidades educativas, manifiestan

puntualmente las peculiaridades, objetivos, servicios y expectativas sociales en las cuales se hallan insertos. Pareciera ser una pretensión fundada y de hecho, es una verdad que se utiliza en todas las sociedades, el observar estos hechos mediante una estricta exploración histórica.

La humanidad ha admirado en el transcurrir del tiempo el tipo de hombre que reconozca los escenarios de la época y del lugar. Es, que su formación revela lo que se estima adecuado y permitido para una sociedad determinada. En este sentido, resulta oportuno examinar aquellos aspectos y alcances teóricas que van más allá de la educación, y que han marcado, elocuentemente, la formación, el pensamiento y el accionar de los seres humanos a lo largo de la historia desde el punto de vista educativo.

Para ello, en este capítulo se incorpora un estudio riguroso de las teorías de aprendizaje, que han influido a lo largo de la historia en el acto educativo, lo cual nos permitirá conocer la intencionalidad con la que fueron percibidos estos textos teóricos y las interpretaciones que se han hecho de ellos. Interpretaciones que se han constituido hoy, en las grandes interrogantes, sobre la forma de como se ha estado trasladando e influenciando el acto educativo, en los sistemas escolares y que trae como consecuencia la inadecuada definición de los cambios que se operan en él.

En este argumento, recurrimos a la genealogía de los conceptos y a la etimología de los fundamentos teóricos que se utilizaron, para penetrar en la

fuentes de donde brotaron sus valores y que hoy han influenciado el paradigma conceptual de la inclusión educativa; donde Juliano (1994), señala que:

Todos tenemos el derecho a ser educados en igualdad de oportunidades, por lo tanto, ni el relativismo que proclama que todos tenemos derechos a ser diferentes evitan la realidad de la existencia de un mundo, fuertemente jerarquizado, donde en algunas sociedades domina la política y economía más que en otras, sin embargo, encontrar las palabras exactas no cambia la realidad, de la obligación que tenemos los seres humanos de legitimarla (p.67).

Basados en esta apreciación, el estudio se centra en el debate de dos corrientes teóricas: El Conductismo Skinneriano y El Multiculturalismo de Charles Taylor, las cuales nos permitirán construir y deconstruir, porque el proceso de inclusión educativa, no se ha comprendido de forma adecuada, en los sistemas escolares. Será el concepto de Educación Tradicional; Aristotélica- Tomista de Skinner, lo que no ha permitido que el concepto de inclusión sea aceptado, serán las normas impuestas por los organismos internacionales y las políticas de gobierno de turno las que han traído como consecuencia un mal enfoque y manejo del concepto, coexistirá en ello el poco interés y rechazo de sus actores, conjuntamente, con la falta de seguimiento y medición de resultados lo que no ha permitido su óptima ejecución en los centros escolares.

En oposición al planteamiento conductista, estudiaremos el carácter del Multiculturalismo de Charles Taylor, en el sentido ordinario, el cual se convierte un pensamiento o creencia en la coexistencia de una verdad universal, imparcial y/o eterna, que lo establece todo, y que por lo tanto, es y debe estar presente, en todos los seres humanos. Es una idea universalista

que ciertamente, afirma la veracidad de una forma específica de ver, organizar y explicar al universo, quizás por ello, las interpretaciones erróneas de los términos que en materia de Inclusión Educativa se han promovido, y que no han sido las mejores opciones, para el cuidado de esta población.

Taylor (2009), presenta la idea del Multiculturalismo, entendiéndolo como “el reconocimiento de los grupos minoritarios o subalternos”. (p.53). Es decir, coexisten sectores de la población que poseen más poderío y beneficios que otros, los cuales se ven afectados por las decisiones de esa minoría autoritaria entonces, ser multicultural es reconocer a aquellos que se hallan fuera o por debajo de la casta dominante.

Los abordajes teóricos, los trataremos, desde estas perspectivas para analizar, críticamente, los diseños que se hacen del modelo de la inclusión educativa, los cuales radican más en la necesidad del cambio, que sobre la forma de cómo llevar a cabo este proceso, lo que ha traído como consecuencia, que pese a los esfuerzos y estudios realizados en esta temática, todavía persistan las diferencias pedagógicas en función de los diversas capas culturales, socioeconómicas, y particularidades individuales de los alumnos, persistiendo en ese sentido los obstáculos que limitan su aprendizaje y participación en el proceso educativo.

**En el capítulo III:** se ha de construir una propuesta que dé respuestas innovadoras y adecuadas a las prácticas pedagógicas que deben implementarse en la Educación Inclusiva y que permitan que un número

progresivo de niños apartados de los salones regulares, en razón de sus incapacidades, logren iniciar la retoma histórica, a su plantel que debió ser y es una escuela para todos. Un colegio cuya intención no es asemejar por debajo, sino favorecer al desarrollo equitativo de todos sus participantes, sin segregación de ninguna índole y dentro de un contexto de transferencia solidaria de conocimientos, hábitos, actitudes, experiencias, destrezas y valores. Un entorno educativo en la que los requerimientos educativos básicos, que son frecuentes a todos los niños, se participe plenamente; y en donde se abran espacios para las pluralidades y las especificidades de servicios que se exigen para una atención más especializada y un suministro adecuado de facilidades y apoyos.

La misión fundamental de esta propuesta será la de ejemplificar una serie de estrategias y prácticas pedagógicas que permitan la inclusión y la igualdad de oportunidades del alumnado con discapacidad, dentro del sistema educativo regular, a fin, de lograr un modelo de sociedad basado en la aceptación de la diversidad como mecanismo reconocedor de las diferencias e interdependencia de sus asociados.

Para cumplir con este tercer objetivo de la investigación, se propone un curso de diplomado básico, que permita desde la perspectiva hermenéutica, percibir, claramente, los aspectos conceptuales que fundamentan la Inclusión Educativa en atención a la diversidad, teniendo como ejes esenciales, los principios filosóficos del multiculturalismo y todas las estrategias

metodológicas de la educación multicultural, como una educación compensatoria, comprensiva de todos y para todos, que acoge la academia para tratar de corresponder a las diferencias de grupo.

Este curso básico de diplomado será desarrollado, por etapas, ya que consta de cuatro módulos, que ameritan de tiempos y espacios de reflexión y análisis de sus contenidos programáticos. Concebimos que el mismo dará lugar al desarrollo continuo de otros cursos de licenciatura, posgrados o maestrías, abordando la multiculturalidad, desde la perspectiva educativa diversa e inclusiva, los elementos curriculares, las didácticas y estrategias metodológicas, las políticas públicas, la legislación, y otros, que inclusive podrían dar lugar a cambios de nomenclaturas de asignaturas en las licenciaturas que aborden las áreas de la educación especial, el desarrollo social y humano, estableciendo líneas de investigación que a nivel de grado y postgrado corresponderían desarrollar.

Estas acciones están dirigidas, específicamente, a los representantes del sistema educativo, trátase de directivos, docentes y administrativos de los centros escolares del país, así como docentes que laboran en los centros universitarios como formador de formadores.

### **1.7 Propósito del Estudio**

La formación de las personas con discapacidad demanda un compromiso de todos sus actores y su formación profesional es un factor determinante y notable para favorecer la causa de inclusión de esta población.

De allí, que el propósito fundamental de este estudio sea el de revisar, críticamente, cómo se ha desarrollado en Panamá el Paradigma de la Inclusión, frente a los retos de la diversidad, analizando sus condiciones, fundamentos y estado actual, como un proceso de innovación en el ámbito educativo, que procura la reconstrucción de la educación, desde una perspectiva institucional, multicultural transformador, que permita que la diversidad sea valorada en el sistema educativo regular de forma eficiente.

La conveniencia y relevancia social, que tiene este estudio, se cimenta en los aportes teóricos y marcos conceptuales rigurosos, desde los cuales podremos analizar e interpretar la propia acción de las instituciones educativas y los condicionantes que la conforman, así como sus contingencias de transformación y vías para ello.

Los principios que se deriven de esta cultura, políticas y prácticas inclusivas transformadoras serán las que guiarán las decisiones que se concreten en los manejos escolares de cada centro y en su servicio diario, para apoyar el enseñanza de todos. La misión fundamental de este programa será lograr la plena inclusión y la igualdad de oportunidades del alumno con incapacidad, en el sistema educativo regular en Panamá, a fin de lograr, un modelo de sociedad fundamentado en la aceptación de la diversidad como elemento reconocedor de los desacuerdos e interdependencia de sus asociados.

## **1.8 Aporte Novedoso de la Investigación**

Concebimos esta investigación, en función de dar respuesta a nivel institucional a todos los actores implicados en la problemática expuesta, sobre todo, en la toma de decisiones e implementación de políticas públicas, capacitación y perfeccionamiento permanente, relativas al funcionamiento de los programas de inclusión educativa en atención a la diversidad y su proyección social.

Alcanzar esta transformación significa que las instituciones escolares ligadas a la atención de esta población, deben estar orientadas hacia una cultura y práctica de cambios permanentes en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento, con la finalidad de propiciar la reflexión, el pensamiento crítico, la investigación, el abordaje de la realidad y la concreción del currículo, asumiendo en ello, que las diferencias del ser humano son normales y que, por lo tanto, la instrucción debe adecuarse al ritmo y naturaleza de cada ser humano, esto garantizará a todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad el acceso a la educación y asegurará que esa educación sea de alta calidad, al permitirle desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades, lo cual, le facilitará su pleno acceso a los bienes sociales.



**CAPÍTULO I: CONCEPCIÓN  
EVOLUTIVA DE LA INCLUSIÓN  
EDUCATIVA: UNA HISTORIA DE  
DESHUMANIZACIÓN Y  
DISCRIMINACIÓN HACIA LAS  
DIFERENCIAS**

## **CAPÍTULO I: CONCEPCIÓN EVOLUTIVA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA HISTORIA DE DESHUMANIZACIÓN Y DISCRIMINACIÓN HACIA LAS DIFERENCIAS**

Como objetivo primordial en este primer capítulo, será revisar críticamente, los antecedentes históricos, los fundamentos, y el estado actual del paradigma de la inclusión educativa a nivel nacional e internacional, a fin de tener, un diagnóstico del estado del arte y sus implicaciones en el contexto educativo.

El esquema metodológico del capítulo, está cimentado en la sistematización de los estudios cualitativos y cuantitativos que se han realizado sobre los antecedentes del concepto de Inclusión Educativa y cuyo ordenamiento y reconstrucción revelará la lógica del desarrollo, que se ha experimentado en este proceso, los elementos que han intervenido en él, cómo estos se han relacionado entre sí y por qué no ha habido claridad en su interpretación y ejecución.

Iniciaremos con el análisis deconstructivo de la evolución histórica y conceptual de la Educación Especial, que nos permitirá conocer el abordaje de su construcción social y de la figura de las personas con discapacidad, ambas, objeto de transformaciones muy significativas, sometidas siempre a los intereses económicos sociales y culturales de cada época. Por ello, cobran especial significado en la historia cuando han sido objeto de representación y cuando se convierten en categoría social. Desde este juicio, abordaremos en este capítulo, las verdaderas razones por las cuales el concepto de Inclusión

Educativa no ha sido incorporado y aceptado de forma adecuada por la sociedad.

La generalidad planteada en estos renglones iniciales, nos irán conduciendo de forma sucinta y detallada a los antecedentes históricos que han precedido las transformaciones que se han producido en la Educación Especial, la cual, ha ido alcanzando una gran preeminencia teórica y práctica, al tiempo que, enormes avances en el transcurso de su historia, permitiéndonos, examinar en el presente estudio desde; la concepción del idiota profundo, término utilizado a partir de (1886), subnormal severo, utilizado a partir de (1962), al niño con dificultades de aprendizaje, en (1981), hasta lograr hoy, los múltiples enfoques que se han venido promulgando y experimentado, tales como: integración, necesidades educativas especiales, Inclusión Educativa, diversidad, entre otros, (1990), para que la sociedad acepte a esta población y reconozca el verdadero sentido de este proceso.

Con el apoyo de algunos documentos y aportes de autores, se examina los albores de la Educación Especial en la Edad Antigua, llegando hasta la última etapa del siglo XVII, desde la representación de la conducta, como desde la aparición de la eficacia, aquí podemos mencionar a: Asclepiades, Hipócrates y Galeno, creadores de lo que posteriormente sería el Naturalismo Psiquiátrico, los cuales ubican los orígenes del comportamiento anormal en los procesos físicos del cuerpo y no externamente a él. Es importante señalar que esta etapa estuvo sometida por la desmoralización y el negativismo. Por

otra parte, se consentía como práctica frecuente el infanticidio cuando se reconocía alguna anomalía sobre todo de naturalidad externa en niños y niñas.

Durante las edades Media y Moderna, observaremos que era muy normal el abandono general hacia estos individuos, no obstante, ya en el siglo XVI surgen intentos por disminuir estas condiciones de repugnancia, sobre todo, por parte de Fray Ponce de León, (1510-1584), Juan Pablo Bonet y Lorenzo Hervás (1735-1809) que efectuaron prácticas educativas, primordialmente, con sordomudos, Valentín Havy (1745-1822), quien instauró el primer establecimiento de ciegos en París, su alumno Luis Braille (1806-1852), que concibió el alfabeto que lleva su nombre y que, generalmente, ha servido para la enseñanza de los sujetos ciegos o con dificultades visuales graves.

A mitad del siglo XVII no hay evidencias de suposiciones pedagógicas ni recursos para la instrucción en sordomudos y ciegos concretamente; es así como Jacobo Rodríguez Pereira (1715-1780), discípulo de Rousseau, se encarga de diseñar estas teorías juntamente con los recursos.

En el siglo XVIII, se observa a París en una absoluta miseria que originó como práctica habitual la amputación deliberada de niños menores (era una “selección social”) y de minusválidos. Por otra parte, el desamparo era total para los que padecían de deficiencia mental y para quienes ingresaban en orfanatos, calabozos, manicomios, etc. A esta etapa del siglo XVIII, se le

nombra la “época del gran encierro”; todo aquel que manifestaba ausencia de mente (aquellos que no recapacitaban como especulaba el poder), eran encerrados. Realizaron contribuciones muy significativas, en el campo de las enfermedades mentales figuras como: Pinel (1745-1826), Arnold (1742-1816), Chiaruggi (1759-1820), Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1858), entre otros, quienes contribuyeron grandemente en la educación de niños normales y con deficiencias.

De acuerdo a Castillo S., (s.f.): "en la primera mitad del siglo XIX, que en su se denominó la época de la institucionalización, donde los centros se construían, normalmente, fuera de las poblaciones rodeadas de verjas, manteniendo una incomunicación total con el exterior; en ellas se encontraban personas con distintos tipos de deficiencia que quedaban reclusos de por vida sin posibilidad de recuperar su libertad y sin posibilidad de mantener contacto con otras personas del exterior". (p.14).

Es la época donde se registra la necesidad de prestar la debida atención a las personas con deficiencia encaminando inclusive su educación, en este sentido, es necesario mencionar que todo el transcurso educativo no dejaba de ser asistido (por lo cual se involucraba lo asistencial con lo pedagógico, cuando en realidad no es igual.

Durante el siglo XIX, es necesario destacar que la evolución no fue mínima, sino por el contrario, al considerarse al individuo con necesidades educativas especiales como un riesgo social (por lo cual las instituciones seguían

hacinadas de gente). Con el fin de mitigar esta intimidación se propuso como recurso la separación; se establecieron grandes entidades y ensancharon las existentes, pero los recursos que se les asignaban seguían siendo totalmente pocos.

Durante el siglo XX, se originan participaciones de científicos, sobre todo en el terreno de la educación y de la psicología. Así, a inicios de siglo, en Francia, Binet y Simón, (1905), crearon un test de inteligencia y eso admitió de inmediato un hito muy significativo, ya que se supuso que los discapacitados poseían inteligencia y por lo tanto, alcanzaban aprender; lo cual marcó un importante paso que despertó la posibilidad de educarles. A través de este test de inteligencia, Binet y Simón registraron esta “variable cognitiva” hasta el momento no examinada.

En 1907 en Italia la reconocida María Montessori, fundó la Casa Bambini, donde elaboró una metodología de adiestramiento sensorial empleadas en los infantes que vivían en los asilos de Roma; posteriormente en 1964, Marianne Frostig, desarrolla un test de evaluación de la percepción visual.

En el siglo XX, se consideraba que las discapacidades tienen un forma orgánica, es decir, inseparables a la persona, y por lo tanto, inmutables. En este período se profana el uso de los test de inteligencia llevándose a cabo la discriminación de los estudiantes que no las superaban en centros específicos, suponiéndose esta como la mejor disyuntiva.

En los 40 y 50`, se llevó a cabo significativos avances, a partir de allí, se empieza a debatir la conjeturada incurabilidad de las personas con discapacidad; se siguen aplicando los test de inteligencia, pero ahora se reconoce el dominio de elementos sociales y culturales.

Los avances que se dieron en los años 60 y 70', estuvieron, fuertemente, influenciados por los elementos sociales y culturales, tomando más impulso las escuelas, que tenían la necesidad de ayudar el desenvolvimiento de los estudiantes con alguna particularidad "deficitaria". En este tiempo se toma en cuenta el papel que debe desempeñar el estudiante como protagonista dinámico en su aprendizaje y se criticó la psicometría, ya que se consideraba que esta solo aportaba un número, que intelectualmente, etiquetaba al alumno y no se valoraban los niveles de funcionamiento del individuo.

El llamado informe Warnock, (Inglaterra en 1978), admite el paso irreversible, hacia el nuevo pensamiento, de lo que hoy, se denomina como estudiantes con necesidades educativas especiales, quedando así manifiesto el pensamiento de que los principios de la educación son iguales para todos los niños, niñas y jóvenes y, como resultado, la educación queda establecida como producto de un imperecedero esfuerzo para dar respuesta a las numerosas necesidades educativas de los estudiantes, para que estos puedan alcanzar los fines planteados.

A partir de estas demostraciones, en forma paulatina, el propósito de este modelo educativo emprendió un cambio significativo, de tal modo que no sólo se trata de perfeccionar los progresos obtenidos en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, sino de proveerle el apoyo y los recursos necesarios que han de realizarse en el sistema educativo regular para dar respuesta educativa provechosa y benefactora del inmenso desarrollo de esta población.

Este avance en la representación reincide en un concepto más amplio de la Educación Especial que se vincula con la labor educativa hacia los individuos de todas las edades y en los espacios pedagógicos formales y no formales. Cada vez, se consideran, los enfoques de la Educación Especial y la Educación General como ambientes separados comenzaron a converger concibiendo que la Educación Especial debería colocarse al servicio del estudiantado, para compensar sus necesidades educativas especiales, enfatizando su posición en el estudio y observaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje de este conglomerado.

Los progresos más característicos en la Educación Especial se produjeron a última etapa de la década de los 60 hasta inicios de los 80, época que se conoce como “época de la integración escolar”. Podemos mencionar que, este período admitió una sublevación docente en torno a la Educación Especial, sobre todo, porque desde entonces, se fueron creando esfuerzos para extender las prácticas educativas más eficaces, métodos de



evaluaciones más novedosas y nuevos esquemas de estimulación temprana para la población estudiantil de alto riesgo.

Cabe destacar en este recuento histórico, de los cambios que se dieron en la Educación Especial, fueron impulsados por los movimientos sociales, los cuales no podían pasar por alto, el trato inhumano de que era objeto esta población. Por tanto, todos los intentos de atención y estudios realizados, que surgieron en esa época, intentaron mejorar la condición de las personas que eran categorizadas como deficientes, lo que dio motivo, posteriormente, a que se fueran uniendo poco a poco en el sistema educativo común, suministrando la unificación de los estudiantes con algún grado de discapacidad.

En la actualidad, se parte de una perspectiva interactivo donde teóricamente, la escuela es la que obtiene la responsabilidad ante los complicaciones de aprendizaje de sus educandos, así surge el nuevo concepto de “escuelas inclusivas” que nace como protección de los derechos de igualdad y supone el desarrollo de una transformación profunda en los centros escolares. A pesar de todos estos cambios y transformaciones que se han dado a lo largo de estos últimos siglos, la interrogante que nos planteamos en este preámbulo de elementos innovadores, e idealistas, es la siguiente: ¿Se habrá cumplido con todos estos preceptos, políticas, idealismo y romance como muchos le califican? Al respecto en la búsqueda de especialistas que abordaron esta realidad, nos encontramos con, “Lazerson (1975), quien no comparte que, el nacimiento de la Educación Especial, fuera resultado del triunfo de las fuerzas

del humanismo y de la ilustración, sino más bien del egoísmo y la ignorancia. Para Lazerson (1975), el relato histórico que se encuentra en los libros de cómo se desarrolló la Educación Especial es una historia defectuosa e incompleta que ignora los inicios en falso, los fracasos directos, los innumerables compromisos y los propósitos contradictorios que han caracterizado la historia de la educación especial.” (cit. por Franklin, 1996, p.7).

Para este historiador existen dudas, sobre el verdadero propósito de las transformaciones que se han dado en el campo de la Educación Especial, en uno de sus escritos señala: “con el tiempo, la preocupación humanitaria se convirtió en un aspecto secundario” Lazerson (1975), expresión que nos conduce a una mayor profundidad del tema.

Se examina a la par, en este capítulo, la realidad local de la Educación Especial en Panamá, ya que esta no escapa históricamente del denominador común que ha prevalecido a nivel internacional en esta materia y en el trato inhumano que recibían las personas con discapacidad, desde la Época Republicana (1903), en la que no se vislumbraba, la idea de proporcionar a esta población especial de una educación que le permitiera su desenvolvimiento en el medio. Su segregación era notable y por ende, sometidos al rechazo de todos en su entorno, realidad que ha prevalecido hasta nuestros días, ya que la atención a esta población siempre ha

implicado, conflictos, confusión e inestabilidad, lo cual no ha sido tarea fácil para ninguna sociedad.

El uso de su terminología, sus matizaciones y los objetivos, que contemplaron cada uno de estos términos, han dependido de la orientación con que se les definió, ya sea desde la perspectiva médica, psicológica, educativa, sociológica u otras. No obstante, en esta controversial interpretación y descripción evolutiva de la Educación Especial, existen convergencias que han determinado su esencia disciplinar e interdisciplinar, entre las cuales podemos mencionar; la fundamentación de su estructura científica, la consideración de la persona con discapacidad, ante todo como ser humano, el abogar por su inclusión en el entorno, mediante la implementación de leyes, convenios, acuerdos y declaraciones tanto internacionales, como nacionales y la propuesta de técnicas, estrategias y procedimientos acordes con las características de cada persona.

Desde el círculo hermenéutico que es perdurable, nos hemos propuesto tratar de esclarecer, todas las exégesis humanas que se han hecho de los diferentes enfoques y transformaciones de la Educación Especial, desde sus antecedentes hasta su situación actual, permitiéndonos la deconstrucción de los hechos, porque solo de construyéndolos, se reformaría la verdad que busca implantar cada uno de los factores del texto dentro de un todo completo, donde lo individual se concibe a partir del todo, y el todo a partir de lo personal.

En otras palabras centrándonos en esta fase de la investigación, se edifica un análisis histórico hermenéutico, que pretende explicar la relación existente entre un hecho y el contexto en el cual acontecen los mismos. Hacemos uso de los estudios descriptivos cuali- cuantitativos, que a nivel internacional y nacional, confirman los hechos planteados, sobre la verdadera realidad de esta temática en nuestro país.

## **1.1 Hitos históricos y precedentes de la Educación Especial (desde la antigua Mesopotamia hasta nuestros días)**

### **1.1.1 Concepción mítica y patológica de la discapacidad en la antigüedad**

Si nos situamos a la antigüedad clásica, se puede observar que las discapacidades psíquicas, físicas, e incluso sociales se nos presentaban en dos planteamientos y perspectivas diferentes. La inicial, como producto del pensamiento demonológico, maligno o mitológico que rigió buena parte de las culturas ancestrales. Era concebida producto del mal, la desgracia, el padecimiento y todo aquello que escapaba a la independencia humana tenía un origen profético, perverso y legendario. En base a ello, la terapia de supersticiones, invocaciones, sortilegio, superstición, nigromancia, cuando no el abandono, la humillación o inmolación del endeble, deficiente o minusválido se enseñaba como opción y salida de los problemas.

Con el tiempo, surge una postura de orientación, más científica y natural, que entendería las carencias como patologías del organismo. Es así como

filósofos y médicos, como Asclepiades, Hipócrates, Sorano, Galeno, Celso, entre otros precursores de lo que más tardíamente se conoció como realismo psiquiátrico, hizo resonancia de este enfoque y pretendieron remover las deficiencias y padecimientos de las culpas, las predestinaciones y voluntad de los dioses.

Sus esfuerzos y consecuencias, fueron de gran envergadura y consecuencia histórica, aunque no alcanzaron su proyecto, estamparon la ciencia de un período y marcaron la ruta a seguir. Conozcamos entonces, cómo se trazaron uno y otro enfoques en ciertas culturas de la Antigüedad.

### **1.1.2 La Cultura teocrática, mágica y exotérica de Mesopotamia**

El punto inicial se sitúa en Mesopotamia, que surge a modo de referente ineludible de la historia del conocimiento. Mesopotamia está ubicada entre los ríos Tigris y Eufrates, actualmente es Irak, presentó un acontecer histórico que se extendió entre el 1700 bajo el reinado de Hammurabi hasta el 560 a. C. con Nabucodonosor.

Los pueblos de la antigüedad, participaban de los efectos de una cultura teocrática, enérgicamente fiel, extraordinaria y exotérica donde la libertad personal, era determinada por la voluntad de los dioses, de acuerdo a los pecados individuales y sociales. (Holmo, 1995).

Toda intervención empleada para extraer el mal debía comenzar con el shurpu, que consistía en un ritual babilónico a través del cual se investigaba el principio del mal. Se efectuaba una interpelación en manos de los sacerdotes o magos-médicos hacia el enfermo para investigar sobre el origen de sus males.

“¿Ha ofendido a un dios? ¿Su pecado es contra Dios? ¿Es contra un dios su delito? ¿Tiene odio a sus antepasados? ¿Ha despreciado a su padre o a su madre? ¿Ha cometido cosas indignas? ¿Fue recta su boca y no fue leal su corazón?”, eran algunas de las interrogantes que según estudios de García Cordero, (1977, p.383), se formulaban en ese período. Como podemos observar la mítica que prevalecía, estaba basada en las creencias mágicas religiosas, en supuestos que justificaran el mal, producto de actos negativos, que los seres humanos hubiesen cometido en tiempos pasados o por los resentimientos contra sus progenitores y otros familiares.

El texto evidencia que la medicina tenía vinculación con la hechicería y la religión. Su propósito era recuperar a la persona y aproximarla con el entorno trascendente. El tratamiento era fundamentalmente una genuina hipnosis: el enfermo debía persuadirse de que sus enfermedades y angustias eran producto del pecado. Admitida el pecado causaba un primer resultado liberador: se conocía el comienzo del mal. Posteriormente, venía el tratamiento médico que se trazaba en un plano discutible entre dioses y demonios.

Uno de los dioses más significativo se le conoció como Ninurta, casado con Gula, eran quienes se encargaban de determinar el padecimiento y de acudir al dios específico comisionado de curar la enfermedad. Este dios utilizaba como símbolo a la serpiente. Por otra parte, coexistía también un demonio maligno, el cual era considerado el más importante de todo conocido bajo el nombre Ishtar, la reina del encantamiento y la tenebrosidad. Se creía que la demencia era producida por el demonio Idta, que utilizaba el mal de ojo. Para menoscabarlo se utilizaban mejunjes y además conjuros y hechicería.

### **1.1.3 El Sentido Religioso y la Inmortalidad en Egipto**

Por otra parte los egipcios, cuyas primicias culturales pueden situarse en el 2850 a.C., eran una población particularmente teocrática. En ese entonces, Herodoto, distinguió al pueblo egipcio como el más devoto del mundo.

Indudablemente, la cultura, la ciencia, el arte y la vida estaban en el antiguo Egipto, comprendidas desde un sentido piadoso trascendental. Una de los momentos más significativos de esa religiosidad era, exactamente, la idea de perpetuidad: el sentido y el ardor de perpetuidad se plasmaban de forma muy precisa en el culto a los difuntos y en las estatuas funerarias. El individuo conseguía participar de la eternidad de los dioses; pero esta se hallaba muy unida a la preservación del cuerpo, tal como lo señala García Cordero, (1977) “Mis miembros tendrán una existencia eterna. Yo no pereceré, no me pudriré, no iré a los gusanos; no veré la corrupción delante de los hijos del dios Shu.

Yo conservaré mi ser, yo viviré siempre; seré floreciente; me despertaré en paz; no me pudriré... Mi cuerpo será restablecido; no caerá en el polvo, ni será destruido sobre esta tierra” (p. 607 y ss.).

Esta condición manifiesta que el conocimiento egipcio no era predominantemente terrenal: su proyección de vida es el más allá, como el resultado de algo que se adquiere tras pasar la sentencia del Tribunal de los muertos, conducido por Osiris. Éste se encargaba de inspeccionar al muerto y a la vez le interrogaba en base a un símbolo ético intensamente simple: cómo ha adorado a Dios, si ha actuado honradamente en la tierra y si ha realizado el bien a su prójimo. El fallecido declara sus pecados y posteriormente, ruega el perdón de Osiris.

Este escenario de satisfacción con los dioses produjo a una manera actuación que benefició el conocimiento de las eficiencias psíquicas y físicas en un alto grado. Aun cuando preexisten sospechas de que se realizaban inmolaciones humanas en la evolución egipcia arcaica, escasamente existen experiencias de crímenes contra menores o de cualquier naturaleza de malos tratos ocasionados a los niños. Aristóteles expresó, claramente, que las mujeres egipcias daban a luz a muchos hijos, y que todos esos niños eran bien atendidos, por otra parte, Diodoro Sículo en el siglo I a.C., señala que en el antiguo Egipto se envolvía y se criaba a los niños sin reparar en gastos.

Es importante señalar que los progenitores que procuraban la muerte de sus hijos, aún así no eran asesinados; sino que se les castigaba a proteger entre



sus brazos a las víctimas, para que degustasen “el amargo fruto del horror y el arrepentimiento”. El cuidado que recibían los niños y adultos deformes ha quedado documentado por uno de las joyas artísticas manifiestas en el sepulcro de Tutankamón: un barco funerario con una enana acondroplásica en la popa (Scheerenberger, 1984, p.14).

#### **1.1.4 Los Defectos Físicos y Psíquicos en el Mundo Griego**

En la cultura griega el sentimentalismo por los que padecían alguna enfermedad o infantes desvalidos cambió, considerablemente. La exaltación de la fuerza física, la inteligencia, la conformidad, y la belleza tuvo su lugar, de tal modo, que los deterioros corporales o psíquicos alcanzaban a razonarse como una imperfección social.

La mitología proyectó luces en relación a ello; por ejemplo, se dice que el dios Pan nació con cachos, extremidades y pelo de macho cabrío; por lo tanto su progenitora lo abominó al nacer y lo desatendió. Por otra parte, se conoce que Mercurio lo recogió y llevándolo al Olimpo, les otorgó la oportunidad a todos los dioses para que descargarán en una despectiva carcajada para avergonzarlo.

A través de este ejemplo se muestra la frustración que presumía para la sociedad griega la exposición de las deficiencias psíquicas o físicas.

De acuerdo a Diodoro (77 a.C.): “para evitarlas, generaron un sistema proteccionista y terapéutico orientado a velar por la higiene mental y la salud corporal; en ello les iba, en cierto modo, la salud de la República”.

Por otra parte, en el período homérico (1300-1100 a.C.), Odiseo observó cómo el “hombre malo no era aquel que se excedía en la bebida y mataba y traicionaba; si no que se le identificaba como el cobarde, estúpido o débil” (Durant, 1939, p.50).

En este orden, Platón (427-347 a.C.), nos dice en sus Leyes y en La República “que los débiles y los retrasados mentales tenían escaso lugar en la sociedad”. (Tomo II, Libro V, 459 d-460 a).

Aristóteles, (384-322 a.C.) escribió en su Política: “En cuanto al abandono y al cuidado de la prole, promúlguese la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir”. antes estos defectos se lograron establecer medidas conyugales muy parecidas a las que formuló su maestro Platón que abogaba por la defensa del aborto en el caso de uniones maritales contrarias a las leyes, así como la oposición para engendrar cuando el varón llegara a la edad de 70 años y la mujer a la edad de 50 años. Esta prohibición tenía como propósito evitar la anormalidad o la impotencia infantil considerada una mancha para la República.

En este periodo, Esparta produjo su símbolo de máxima expresión, siendo esta la principal interpretación histórica del llamado Estado-educador. Se

presenta de una idea educativa que concede una clara preponderancia del Estado sobre el individuo: donde el Estado forma no solo la soberana ley sino que es el fin último de la persona.

Según Plutarco, Licurgo “acostumbró a los ciudadanos a no querer ni saber vivir solos, sino a andar como las abejas, que siempre están en comunidad, siempre juntos alrededor de su caudillo, casi fuera de sí por el entusiasmo y la ambición de parecer consagrados del todo a la patria” (Licurgo, p.25).

Con el fin de hacer posible este modelo pedagógico los espartanos inventaron su educación a la manera de la alineación militar. Esta iniciaba con la introducción del recién nacido al consejo de ancianos, mejor conocido como la Lesca. Esta era la que disponía si debía vivir o morir. “Nacido un hijo, escribe Plutarco, no era dueño el padre de criarle, sino que tomándole en los brazos, lo llevaba a un sitio llamado Lesca, donde sentados los más ancianos de la tribu reconocían al niño; y si era bien formado y robusto, disponían que se le criase; más si le hallaban degenerado y monstruoso, mandaban llevarle a las llamadas apotetas o expositorios, lugar profundo junto al Taigeto”. (Licurgo, p.15-16).

Culminado con triunfo este periodo, el niño/a era entregado a su progenitora para que emprendiese la “crianza”; a partir de los siete años, los niños/as acogidos de forma inmediata por el Estado. Entonces comenzaba, el período de formación que continuaba inclusive los treinta años de edad cuando el

joven obtenía la categoría de ciudadano, convirtiéndose en uno de los omoioi, los “iguales”, con plena propiedad de derechos civiles y políticos.

En este tiempo la educación oficial y comunitaria estaba asentada, sobre todo, en el endurecimiento, la conducta, la fortaleza, adiestramientos gimnásticos, entre otros con insuficiente estimación por la enseñanza intelectual.

En este período aspiraciones de llevar una vida adecuada, entre los niños retardados o enfermizos que subsistiesen a la opinión de la Lesca o consejo de ancianos, eran evidentemente, escasas; entonces es natural que una sociedad como la Esparta hiciese profunda tenacidad en la eugenesia y el infanticidio. Una de las normas implantadas por la Lesca era que solamente los más fuertes y resplandecientes pobladores estaban facultados a tener hijos; por lo tanto, un varón ilustre y diestro que se uniera con una mujer menos dotada era objeto de una fuerte desaprobación social.

Esta condición, que amortiguaba el modelo humanista que, tradicionalmente, se había permitido por los griegos, poseía a su mando la representación de Hipócrates (460-370 a.C.) quien, a través de su Corpus hippocraticum o tratado médico hipocrático; se esmeró por poner en marcha la asistencia sanitaria, la medicina y en manos de los individuos, en lugar de los dioses; luchó contra el aura pagana, casi ficticia, que envolvía a las enfermedades mentales y en concreto a la epilepsia. “Me propongo, escribió, hablar de la enfermedad que se ha dado en llamar sagrada (epilepsia). En mi opinión, no es más divina ni más sagrada que cualquier otra dolencia; antes bien,

responde a una causa natural, y su supuesto origen divino obedece a la inexperiencia de los hombres y al pasmo que en ellos suscita su peculiar carácter” (cit. Martí Ibáñez, 1959, p.65).

Posteriormente, Hipócrates procuró el conocimiento de la medicina a sus más altas medidas éticas: “Me valdré de la terapéutica para ayudar a los enfermos en la medida de mi capacidad y juicio, pero jamás la usaré para infligirles daño o dolor. No administraré a nadie venenos, aunque se me inste a ello, como tampoco sugeriré semejante plan de acción. De la misma manera, no suministraré ningún pesario (aparato que se usa con mayor frecuencia para el prolapso femenino) a una mujer para provocarle el aborto. En la pureza y en la santidad velaré por mi vida y mi arte. En cualquier hogar que entre, procuraré ayudar a los enfermos, libre de todo daño o error intencionado...” (Del juramento hipocrático).

### **1.1.5 Sombras sobre el Valor Humanista de la Cultura Romana**

El pueblo romano en el período (1300 a. C. / 476 d.C.), era, culturalmente un espejo de las poblaciones conquistadas, puede describirse como un caleidoscopio de diferencias en el que participan, desde el desprecio más evidente por el desamparado, hasta el proteccionismo más activo. Para los romanos el “Homo res sacra homini” (el hombre para el hombre es algo sagrado). Con respecto a ello dijo Séneca, apoyándose en una reflexión impecable: “Sacrilégio es perjudicar a la patria: luego también al ciudadano, pues éste es una porción de la patria y las partes son santas si es venerable

el todo". De acuerdo a Juvenal, otro principio, más cotidiano que estudiado, fue: maxima debetur puero reverencia (el niño merece el máximo respeto)". (p. 38-49).

En paralelo a estas nociones, coexisten sombras sobre el valor humanista de la cultura romana; por ejemplo, el salvajismo con los indefensos, los abortos, el infanticidio de recién nacidos, fueron el caudal de cambio acostumbrado del pueblo romano. En ese sentido, Séneca, (4 a.C. 65 d.C.) defiende el infanticidio de los disminuidos, equiparándolos con los animales, frente a ello expresaba: "Exterminamos a los perros rabiosos y matamos al buey desmandado y bravo y degollamos a las reses apestadas para que no inficionen todo el rebaño; destruimos los partos monstruosos, y aun a nuestros hijos, si nacieron entecos y deformes, los ahogamos; y no es la ira, sino la razón, la que separa de los inútiles a los elementos sanos" (*De la ira*, 1, XV).

Cualesquiera que estas actitudes, aunque eran socialmente admitidas, no dejaban de ser discusiones polémicas. La muestra más evidente lo constituyó el altercado ocurrido en el Senado romano; donde se discutió si era ético o indigno por el Estado encargarse de los niños desamparados, donde a través de la columna Lactaria muchas veces mutilados hacia la mendicidad. La medida que se estableció no parecía esporádica o breve, más bien parecía una práctica naturalizada.

Según Payne (1916): "Una tercera persona los recoge por compasión y, en la idea de ahorrarse los gastos de su educación, mutila al pequeño en uno de

sus miembros. Hoy, cuando piden caridad, esa vida que deben a la piedad de uno, la mantienen a expensas y gracias a la piedad de todos... La discusión se dio por concluida pues, como quiera que los niños abandonados y rescatados eran considerados como esclavos y ningún mal se había perpetrado contra el Estado” (p.243-244).

Frente a, estas circunstancias, debe subrayarse del mismo modo la figura del paterfamilias, que era clave para opinar sobre diversos temas de la cultura romana. Su autoridad casi no tenía términos en el Derecho romano, de donde surge “La patria potestas” que permitía jurisdicciones como el derecho de vivir o morir (*ius vitae et necis*) de su propia descendencia, a los que lograba transferir como cautivos en territorio extraño (*ius vendendi*).

El derecho que les otorgaba el Estado a los padres a vender a sus hijos tenía sus condiciones. Existía una reglamentación que se denominaba las Doce Tablas, que advertía al progenitor lo siguiente: que si cedía a su hijo tres veces, este quedaba automáticamente, en libertad de la jurisdicción paterna (*Pater si ter filium venum duit, filius a patre liber esto*). En este sentido el paterfamilias también podía comprometerse a sus hijos de sus propios actos criminales (*ius noxae dandi*), cuando como progenitor no quisiera adjudicarse los resultados de los mismos.

De acuerdo a Vergara (2002): “El derecho a exponer al hijo recién nacido (*ius exponendi*) facultaba al padre a abandonarlo con cualquier pretexto. En estos casos, los niños eran depositados ante la columna lactaria, o en los

estercoleros públicos, donde podían ser recogidos por cualquiera o morían de frío, de hambre o eran devorados por animales. Era el destino de gran número de niñas y especialmente, de los bastardos". (p.6).

Era evidente en el siglo IV d.C., bajo la autoridad del cristianismo, el ambiente sufre un cambio, considerablemente. A partir de allí el menor neonato tenía alma; los incapacitados, enfermos y afligidos habitaban más cerca de Dios; prestarle la ayuda al desprovisto pasó a ser símbolo de fortaleza en lugar de debilidad. Con los aportes de Justiniano (483-565 d.C.), dio lugar al corpus legislativo que produjo un cambio lógico, claramente favorable, al disminuido. A través de una compilación que pronosticaba que las personas retardadas mentales no debían soportar las mismas condenas que las demás y, en algunos casos, precisarían de guardianes; establecía, además, la instauración de establecimientos para enfermos y pobres, predestinados a la asistencia de los personas que no lograsen sostenerse por sí mismos.

### **1.1.6 La Debilidad Física y Mental en la Edad Media**

En la Edad Media, el irrespeto hacia la infancia, así como al disminuido físico, al pobre y al que presentaba problemas psíquicos, proyectó una conducta plural que entremezcló circunstancias de la entidad pedagógica, sanitaria y asistencial, es decir siguió el comportamiento de abandono y humillación por las minusvalías psíquicas y físicas.



Sin lugar a dudas que la formación teológica ayudó a crear un ambiente de certidumbre pedagógico que descansaba en la confianza de la fe y en la decencia del ser humano. Paralelo a ello, el derecho romano aceptado y por otra parte, la reglamentación canónica fueron estableciendo un cuerpo legislativo que beneficiaba el cuidado y la protección de los infantes.

En el año 529, el Tercer Concilio de Toledo, estableció que los jueces y los obispos estaban obligados a investigar y castigar a los padres que matasen a sus hijos “con las penas más severas, excepto la pena capital”. Del mismo modo, en el año 572 el Concilio de Braga, establecía normas contra la práctica de abortos y filicidios (muerte violenta que un padre da a su hijo) de niños ilegítimos.

Por otra parte, existió también, el Fuero Juzgo, que estaba comprendido por las leyes de los reyes godos, que estableció la condena de muerte o de ceguera a las progenitoras que mataran a sus hijos antes o después de nacer, e imputaba durísimas condenas a los cónyuges que lo maltratasen y a quienes renunciaran a los recién nacidos (Vives, 1963).

En paralelo, el cuidado y atención que se brindaban a los pobres desvalidos formaron parte de las clases más arraigadas y representativas del mundo medieval. En un sentido más profundo, la Edad Media consideraba la pobreza como parte de la condición humana, donde Cristo ha sido el más pobre de los seres humanos, según lo dice las Sagradas Escrituras en el libro de Los Romanos 15, 26 y en I Corintios 8/9.

Desde la mirada de esta consideración, la iglesia del medievo hizo un llamado a ejercer tenazmente la caridad con los más pobres, desventurados y desamparados, porque en medio de ellos, también estaba Cristo. De la misma manera, el monacato católico determinó que en el auxilio hacia el enfermo, al discapacitado, al vagabundo, y a los pequeños abandonados una de las principales razones de ser. Como producto, de todo ello, fuese establecieron numerosos hospitales, asilos, casas de acogida, entre otros.

La referencia más significativa en esta época se dio en España, a través de Alfonso X El Sabio, (1252-1284), quien con sus Partidas apertura el camino para la dignificación y defensa jurídica que marcó en ese país, el devenir jurídico de que benefició a la población de sordos y ciegos.

La Partida I, por ejemplo, señalaba:

Quando alguno quisiese manifestar y fuese mudo o hubiera perdido la palabra por enfermedad o herida, que no supiese el lenguaje y no pueda confesarlo, puesto que, no lo puede decir por medio de la palabra, es menester que lo haga por medio de señales de arrepentimiento, así como si escribiese sus pecados con las manos o alzase las manos a Dios. Si se expresa por medio de estas señales, de acuerdo a la Fe Católica de la Santa Iglesia, no le deben ser vedados ninguno de los sacramentos ni los otros bienes, porque es lo mismo que se confesase por medio de la palabra.

Partida V. “ ni los mudos ni los sordos pueden ser obligados a hacer tales pleitos, porque los mudos no pueden preguntar, ni responder, ni los sordos podrían oír cuando les preguntasen...”.

Partida VI. “El que fuera dado por Guardador de huérfanos no debe ser mudo, ni sordo, ni desmemoriado, ni gastador de lo que tuviera...”.

Partida VII...: “el mudo y el sordo de nacimiento no puede hacer testamento, pero el que lo fuera por enfermedad, ese si puede escribir para hacer testamento, haciéndolo con sus mismas manos; pero si pudiese leer y no pudiese escribir, no puede hacer testamento con su mano misma salvo que el Rey le otorgase el permiso que otro le escriba en su lugar, de esta manera, podría hacer testamento el hombre letrado que fuese mudo de nacimiento, pero que no fuese sordo, y esto acontece pocas veces”.

A su vez, la cultura medieval promovió diferencias visiblemente antagónicas. Las muertes de niños existieron en cantidades significativas, a través del aborto, el abandono infantil, discapacitados físicos, masas enormes de errantes, entre otros. A toda esta población intentaba salvaguardar la compasión y la ayuda social de las multitudinarias congregaciones y hospitales que brotaron a finales de la Edad Media.

No obstante, hubo una porción de excluidos de la fortuna que la cultura medieval no lo supo enfrentar con un enfoque positivo; siendo este el caso de ciertos padecimientos epilépticos y mentales, estimadas en muchos casos como enfermedades impuras, despreciables y pecaminosas. Al mantenerse en este dogma, favorecieron, excesivamente, dos hechos de enorme consecuencia: el Decreto de Graciano y las prácticas de la brujería, encantamientos y magia que marcaron grandemente el mundo medieval.

En 1150, el Decreto de Graciano expresaba concretamente que “todo ser humano concebido por concubinato es reo de impiedad y muerte y, por lo mismo, hijo de la ira” cit. Durant, (1950, p.820). En consecuencia a ello, los hijos que eran concebidos fuera del consorcio marital eran considerados como impuros, fruto de una relación escandalosa, por lo tanto, vivían desacreditados por el mal. De allí que la idea de muchas enfermedades hereditarias arrastraron a muchos individuos a un sentimiento de impureza congénita, degradación y culpa.

Esa culpabilidad pecaminosa igualmente, se relacionó con la práctica de brujería, la magia, prácticas estas que fueron castigadas, claramente, por la Inquisición, y estimadas por muchos como los verdaderos orígenes de las minusvalías físicas o psíquicas. Por ejemplo, los monjes Johann Sprenger y Heinrich Kraemer, en su opúsculo titulado *Malleus Maleficarum* (El martillo de las brujas), escrito en 1487, atestiguaban que “Cuando el paciente no encuentra alivio en los medicamentos, antes bien, empeora con ellos, la enfermedad es producto del demonio” (Alexander y Selesnik, 1970, p.68). Todo ello, produjo cierto aborrecimiento y en muchos casos severidad por los epilépticos y retrasados mentales. Por ejemplo, en Prusia los individuos mentalmente afligidos fueron encerrados durante el siglo XII; una ley prusiana decretaba: “Si un hombre tiene a su cargo mujeres, hijos, hermanos, hermanas o domésticos afectados, o si él mismo está enfermo, se les abandonará a su propia suerte, y sería deseable que él mismo se quemase o diese muerte con fuego a la persona débil” Henry, (1941, p.563).

En 1376, en Hamburgo se inició el encierro de los afectados en una torre de la muralla, "llamada la jaula de los idiotas". Posteriormente, en 1497 el Consejo de Ciudadanos de Frankfurt-am-Main exigió la presencia de guardianes para "vigilar a los idiotas" (Burdett, 1891, p.76).

Una posterior contribución de este tiempo fue un antecedente de reconocimiento legal de los individuos, mentalmente, retrasados. Esta afirmación se generó con Eduardo II de Inglaterra, quien en 1324 sancionó que "Su Majestad tomará a su cargo la custodia de las tierras de los idiotas de nacimiento, percibiendo sus beneficios sin devastarlas ni destruirlas, y ayudaría a las necesidades de los titulares".

Después, de que se diera la muerte de los "idiotas", se restituiría las tierras a los legítimos herederos; de modo tal que no se incurriría en enajenación ni se despojaría a los herederos de lo que es suyo". La ley observaba la situación de los enfermos mentales, por lo que la Corona decía: "que era necesario ocuparse de salvaguardar las tierras de los lunáticos (idiotas a causa de enfermedades), a fin de restituirlos a los dueños en caso de que se recuperen, o bien a sus representantes al morir aquellos" (Hilliard, 1965, p3).

Con esta ley, la deficiencia se detallaba como la ausencia permanente de habilidad mental debido a una perturbación hereditaria (idiotas a natiuitate), en tanto que el trastornado era, latentemente, capaz de recobrar sus facultades.

En la medida que el retardo mental, era aceptado, es natural que germinasen algunos experimentos con el propósito de medir la inteligencia. En 1534, Sir Anthony Fitzherbert publicó en el *New Natura Brevium*, un test de inteligencia: “Y se dirá que es tonto o idiota de nacimiento, aquel individuo que sea incapaz de contar o numerar veinte peniques, de decir, quién es su padre o su madre, como de saber su propia edad, de modo tal que aparente no poseer entendimiento o razón, ni para su beneficio ni en su detrimento. Pero, si su entendimiento es tal que conoce y entiende las letras, y lee gracias a las enseñanzas o la formación de otro hombre, entonces no puede decirse que sea tonto o idiota natural”. En 1591 Swineburne extendió el tratamiento, agregando pruebas de cálculo, Pintner, (1923 p.6).

### **1.1.7 De los Aires Renacentistas a la Ilustración**

Los períodos renacentistas y modernos, respaldados por las transformaciones de la pedagógica tardía y al amparo de las nuevas revelaciones científicas y culturales, empezaron a colocar en tela de juicio los modelos pedagógicos y antropológicos sustentados hasta entonces. Los nuevos períodos iniciarían la construcción de la educación no tanto por la exaltación y transferencia de valores habituales como por el redescubrimiento de la persona como sujeto y principio de educación.

En ese período, la camaradería, el yo y la especificación del sujeto consideraron principios ineludibles de la nueva cultura. Para este tiempo ya no se trataba tanto de modificar la naturaleza encauzándola hacia los valores del

adulto y la tradición, ahora se trataba, sobre todo, de afinarla desde sus propios escenarios individuales. Principio que abriría unos sucesos insólitos para aquellos grupos sociales que hasta ese momento, no habían tenido el privilegio de acceder a la educación, tal es el caso de algunas deficiencias tanto físicas, psíquicas hasta culturales y sociales.

Ejemplos precursores serán los casos de Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579 - 1633) que, dominando las intransigencias de muchos, aperturaron camino a la educación de los sordomudos.

Sus doctrinas trascendieron de inmediato en el escenario pedagógico las cuales fueron continuadas por una generación significativa de escritores, por ejemplo en Italia incidió la representación de Jerónimo de Cardano (1501-1576); en Inglaterra, las de Guillermo Holder (1616-1698), Juan Wallis (1616-1703), y Juan Bulwer (1648); en Alemania, Samuel Heinicke (1727-1790); en Holanda, Conrado Amman (1669-1724); en Francia, el abate Charles Michel L'Épée (1712-1789), creador de la primera escuela pública francesa para discapacitados en 1760, denominada "**La Institution Nationale des Sords-Muets de París**". Todos permitieron que la formación de sordomudos tomara auge y se diera paso en al planteamiento de políticas educativas y sociales de la época. Un reflejo característico es el caso español; que en 1802 se aperturó, bajo el respaldo de la Real Escuela de Sordomudos de Madrid, sí como de la Real Sociedad Económica Matritense, las cuales impulsaron iniciativas parecidas para la atención oportuna de los ciegos.

Acentúan, en importancia, los casos de George Philip Harsdorffer que, en (1651), se destacó por la creación de una tablilla de cera donde escribiesen los invidentes; a su vez Valentín Haüy (1745-1822), quien en 1748 instituyó la Institution des Jeunes Aveubles en París y fue uno de los principales en acoger la escritura en relieve, divulgando que los ciegos eran doctrinables, principio que se extendería pocos años después con su discípulo Louis Braille (1806-1852).

Ante estas medidas, la innovación hizo resonancia de la contrariedad cultural y social de los pobres y de la infancia desamparada. En contradicción con la cultura medieval, la presencia de esta población, aunque para muchos formara parte de la coexistencia del mal en el mundo, podía aminorarse y hasta suprimirse.

Para el erudito del siglo XVI, el arbitrista del siglo XVII y el sabio del siglo XVIII obtendrían un temperamento optimista y en no pocos momentos, utópica, dado que para ellos el mal tiene un elemento ordenado y en gran medida podía suprimirse, aminorarse y hasta vencerse. Se trataba entonces de impulsar medidas legislativas, asistenciales y culturales que permitieran al pobre, al desamparado y al menor abandonado en los círculos sociales y culturales el poder incorporarse.

Se puede considerar teóricamente que el punto de partida de lo que se conoce como la educación social europea, se concretó el 17 de marzo de 1526, cuando Luis Vives publicó "De Subventionem Pauperum", considerado



como el tratado más confiable del modelo humanista europeo sobre ayuda al pobre y al necesitado.

Desde este momento, se apertura un nuevo camino para la educación social que tendría medidas asistenciales y culturales: asociaciones, casas de doctrinos, hospitales, así como asilos, orfanatorios, entre otros, que obtuvieron sus manifestaciones más significativas.

La Ley Tavera de 1540 que tuvo su origen en España, fue la que marcó la atención asistencial al pobre y necesitado. Después de ella surgieron publicaciones y trabajos de notable consideración, tales como: Amparo de Pobres publicado en 1598 por Cristóbal Pérez de Herrera; Martín González de Cellorigo en 1600 publicó Memorial de pobres; y Sancho de Moncada en 1619 publicó Restauración Política de España.

Durante los reinados de Carlos III y Carlos IV, en el siglo XVIII, específicamente en 1777 y 1778, surgen diversas leyes sobre vagos y mendigos; además se dieron reformas dirigidas hacia las casas de beneficencia y asilos.

Estas regulaciones y directrices se ubicaron y sustentaron en el contexto de una actualidad determinada por un replanteamiento de valores sociales, seguidores, metodológicos y antropológicos de inmensa trascendencia.

Las transformaciones católica y protestante situaron la fe, como un principio ineludible y universal, sostenido y amparado por la educación, incitaron una labor humanista, social, y formativa que llegaba a tocar a las esferas sociales marginadas hasta entonces.

De gran trascendencia, fueron los nuevos esbozos científicos y metodológicos enfocados por el mecanicismo moderno y sobre todo, por el racionalismo empírico de Bacon (1551-1626), Hobbes (1558-1679), Locke (1632-1704), Newton (1642-1727) Hume (1711- 1776), etc. que apuntaron no ya solo una nueva ciencia sino una técnica académica que hacía descansar todo perfeccionamiento personal y cultural en la fuerza emprendedora de la conmoción y la experimentación.

De acuerdo a Redondo, (2001):

Desde ese momento, el aprendizaje tomó un sesgo empírico, censista y paidocéntrico de tremendas consecuencias para la gestación, nacimiento y desarrollo de la Educación Especial. Su partero fue en gran medida el naturalismo filosófico y pedagógico de los siglos XVII y XVIII. Con el naturalismo de la cultura y pedagogía de la fe, del dogma, de la autoridad y de los valores tradicionales. El hombre y su experiencia se convertían en los principios válidos de la realidad, en las nuevas almas del universo. La educación ya no se entendería tanto como la asunción de valores externos, se rendiría pleitesía a la individualidad y personalidad del sujeto, y se tomaría a la sensación y experimentación como principios irreductibles de acción pedagógica ( p.467).

Todos estos pensamientos, traducidos al plano académico por Locke (1632-1704), Condillac (1715-1780), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), entre otros, obtuvieron una trascendencia enorme en el

fortalecimiento de la educación especial en general y en particular de la deficiencia mental.

Una justificación que emanó en beneficio de los defectuosos mentales, gracias a la promoción de las innovaciones médicas y producto del interés que manifestaron personalidades médico-pedagógicas de la talla de Philippe Pinel (1745-1826), Gaspard Itard (1774-1836), Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), Edouard Seguin (1812-1880), Willian Ireland (1832-1909), Jhon Down (1812-1896), Johann Guggenbühl (1816- 1863), entre otros. En ese momento el tratamiento médico-pedagógico de la deficiencia mental daría un giro de 100 grados.

Se pueden consultar otros trabajos en el área anglosajona, publicados por Yütte, 1994; en el área de influencia francesa, los elaboraos por Gutton en España en 1997.

### **1.1.8 Surgimiento y Evolución de la Educación Especial**

En el marco de esta trama, con la promoción de las proclamas de aquellos tiempos, en pro de la universalidad formativa, que pretendía tomar auge de manera estable que garantizara una Educación Especial concreta y diversificada de la educación general. Un repertorio extenso de publicaciones y una respuesta colectiva apropiada facilitó su establecimiento y desarrollo.

Es preciso destacar las publicaciones de Félix Voisin, inspector de Bicêtre, que en 1826 divulgó "**Des causes morales et phisiques des maladies**

**mentales"**, contenido en el que protegía, apelaba, por un método pedagógico de la discapacidad mental; en el año 1830, proclamaba la obra donde abiertamente acopiaba, casi, por primera vez; la voz de la educación especial, en su obra: "**Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessiten une education spéciale**"; posteriormente en 1846 publicó "Traitment moral, hygiene et éducation des idiots et des autres enfants arriérés".

Los Alemanes Georgens y Deinhardt en 1861, publicaron **Die Heilpädagogik** (Pedagogía curativa) para el tratamiento de los deficientes; a su vez, Sengelmann en 1874, establecía los coloquios de pedagogía curativa (Heilpädagogische Beratugen); en él, aparecían los avances de la Educación Especial.

A partir de 1863 en Halle (Alemania), se establecían las primeras clases especiales para niños inadaptados; por otra parte, Stolzner y Kern en 1866, crearon la primera agrupación para el tratamiento de niños deficientes en Hanover.

En los Estados Unidos, el inmigrante Eduardo Seguín en 1876, apoyó a lo que hoy se conoce como la American Association on Mental Deficiency.

La fundación de la British Child Study Association, en 1893 atendía a los niños con problemas; lo mismo se replicaba en Francia con la aparición en 1900 de la Société libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant, corporación

promovida por Alfred Binet e integrada por especialistas de la psicología, docentes de escuela y directores inquietados por las dificultades prácticas que se suscitaban en las aulas.

A partir del siglo XX, la Educación Especial tuvo un impulso significativo. El nuevo siglo abrió con dos acontecimientos transcendentales que marcaron su referencia pedagógica en el año 1901, cuando Bruselas inauguró la escuela de Ovidio Decroly que tenía como objetivo la atención educativa de los retrasados y anormales. Roma, en 1906 abrió la primera Casa dei Bambini para niños pobres y con problemas mentales bajo el liderazgo de María Montessori. A partir de este período, se siente la necesidad de aperturar escuelas diversificadas que atendiesen a los estudiantes de acuerdo a su grado de inteligencia.

En 1905, a través de las asistencias de Alfred Binet y de su discípulo Teodoro Simón publicaron el test Binet-Simon, (1905-1908), en la cual promovieron la psicometría. Más tarde, las contribuciones americanas de H. H. Goddard (1856-1957), L. M. Terman (1877- 1956), Fred Kuhlmann (1876-1941), entre otros, establecerían las claves para el progreso de la psicología cognitiva y la categorización de los estudiantes según sus capacidades y destreza.

Esto facilitó un nuevo sendero que permitió la apertura de dos grupos de estudiantes: los llamados "normales", que lograban favorecerse del sistema educativo ordinario, y los "no normales", para los que se tendría que establecer centros educativos especiales.

En este sentido, la Educación Especial consideró a los discapacitados y deficientes como sujetos merecedores de una educación distinta. Es así, como las contribuciones del Congreso Internacional d'Hygiene Scolaire, realizado en 1904, promovió un trabajo colaborativo entre educadores médicos y juristas en favor de la escolaridad determinada y diferenciada.

En el año 1922 en Múnich se celebró el primer congreso cuya temática central era la pedagogía terapéutica o curativa (I Kongress fur Heilpädagogik). Se estima que concurrieron más de 1000 congresistas de 21 países, el cual trajo como resultado la creación de la Asociación Internacional de Pedagogía Curativa o Terapéutica. En el mismo año, Elizabet Farrol promovió en los Estados Unidos la creación del Consejo Internacional para la formación de niños excepcionales; posteriormente, en 1937 en Francia se creaba la Societém Internationale pour la Pedagogie de l'Enfance Deficiente.

Como producto de estas iniciativas, florecieron muchos escritos científicos de índole particular y colectivo que avivaron, el interés por la educación especial. Es así como en 1928, Ovidio Decroly, publicó "The Education of Defective Children", que registró los elementos pedagógicos de la educación en deficientes. Otro hecho relevante, fue en los Estados Unidos, la aparición del "News letter of the International Council for Excepcional Children", publicada por Elizabet Farrol.

Cabe mencionar que uno de los hechos sobresaliente de la historia de la Educación Especial, fue la publicación de la obra del español Gonzalo Lafora

en 1917, titulada: Los niños mentalmente anormales, que promovió la creación en 1925 del Instituto Medico-Pedagógico, donde posteriormente se instruyeron grandes figuras de la Educación Especial.

De acuerdo a Polaino, (1983), en España, a través de Francisco Pereira, se funda la revista "La infancia anormal", en 1907. Posteriormente, en ese mismo año, Augusto Vidal Perera, profesor de Psiquiatría Infantil en la Escuela Normal de Barcelona, publicó el "Compendio de Psiquiatría Infantil para maestros", en 1909 se creó, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, la primera cátedra de Infantil para maestros. (p. 220-221).

En este marco, la Educación Especial se estabilizó en el horizonte de los sistemas educativos del siglo XX; aún así, este impulso no estuvo alejado de discusiones y aseveraciones que al final se pueden resumir en tres grandes disposiciones.

En primer lugar, es preciso mencionar lo que se ha denominado "alarma eugenésica", causada por ciertas teorías evolucionistas, estudios hereditarios y psicométricos, como los de A. Garrod: "Inborn Errors of Metabolismo" (1909) y Herbert Goddard: "The Kallikak" (1912).

Esta forma parte de una corriente, comprendió la primera mitad de siglo y se sustenta en el pensamiento de que la debilidad mental era producto de la transferencia genética. Sus fundamentos se admitieron en diversos países escandinavos, Canadá y en algunos estados de los Estados Unidos. A través

de este se dictaron regulaciones eugenésicas que condujeron a la castración de los deficientes, la prohibición de que contrajeran matrimonio y su aislamiento en casas especiales, que acarrearán su separación, rechazo y incomunicación social.

Para Fierro (1984), una segunda línea, fue la que arrancó a mediados del siglo XIX y que se extendió, también, hasta por lo menos a mediados del siglo XX, la cual vino marcada por Isaac Kerlin, quien fue el primero en utilizar en 1889 el término “imbecilidad moral” (p. 407-408).

En este sentido, para los neurólogos, la discapacidad mental era un componente de gran importancia en el orden del comienzo de la delincuencia, la vagancia, la prostitución, la obscenidad sexual, la transferencia de enfermedades venéreas, entre otras; por lo tanto como el deficiente mental no podía ser capaz de controlarse era necesario internarlos en centros de acogida que, penosamente no facilitaban su desarrollo y educación.

La tercera disposición es la que ha tenido mayor relevancia en la generación de leyes, fundaciones, servicios de apoyo y centros que benefician a la Educación Especial ha sido la que suele conocerse como “atención especial”.

Estimulada por la psicometría, abarcó los primeros 70 años del siglo XX y se apoya en el principio inevitable de la necesidad de una educación personal y diferenciada. Es evidente que el deficiente que debido a sus propias condiciones y circunstancias requiere de la adecuada atención y apoyo



específico; un cuidado que ha de ofrecerse a lo largo de toda su vida o gran parte de la misma en instituciones especiales. Esta ha sido en la práctica la disposición más admitida y de la que se benefician gran parte de minusválidos y discapacitados. Esta tendencia es partidaria en señalar que los deficientes por su característica y peculiaridad demandan de una atención particular y específica, dignos de que se creen leyes, escuelas, talleres, residencias y empleos que los proyecten.

Los individuos rechazados y anormales, constituyen hoy en día un sub-sector, cultural y educativo en relación al grupo de los denominados normales.

Como hemos podido observar en la primera fase de este recuento histórico de la Educación Especial, el estudio científico terminológico y el tratamiento psicopedagógico de la niñez y la adolescencia con discapacidad, han sido imaginados, conceptualmente, de modo diferente de acuerdo a las épocas y los países. Aún hoy, en pleno siglo XXI, resulta dificultoso ponerse de acuerdo en la terminología consensuada para esta disciplina producto de la ambigüedad de la misma.

Es frecuente encontrar en diferentes documentos conceptos que hacen referencia a la Educación Especial como: pedagogía curativa, ortopedagogía, pedagogía de la discapacidad, pedagogía de la inadaptación, pedagogía correctiva, pedagogía de los discapacitados físicos y sensoriales entre otros.

Garanto, J. (1993), recoge los términos que se han utilizado a lo largo de los años para denominar lo que ahora contemplamos bajo el título de Educación Especial, pudiéramos señalar a los autores más representativos de estos cambios conceptuales:

Asperger, M. (1966), cree que Hanselman es el auténtico maestro de la pedagogía curativa, que aparece en su obra "Einführung in die Heilpädagogik" (introducción a la Pedagogía Terapéutica). Asperger publica su obra Heilpädagogik en Viena en 1952, en la cual considera que confluyen cinco ciencias: la psiquiatría y la Pediatría (como especialidades médicas) y la Psicología, la Sociología y la Pedagogía (como ciencias humanas).

“Según Asperger, M. (1966:12), la pedagogía terapéutica es: "la Ciencia que, partiendo de un conocimiento de las personalidades infantiles anormales fundado en la biología, busca caminos, preferentemente, pedagógicos para el tratamiento de los defectos mentales o sensoriales y de las perturbaciones nerviosas o psíquicas de los niños y de los jóvenes”

Debesse, (1969) fue, en Francia, el difusor del término pedagogía curativa o pedagogía terapéutica, considerándolo:

El estudio de la educación y de los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo psíquico y físico se halla en situación de desventaja debido a factores de naturaleza individual y social”. Debesse postula también la interdisciplinariedad al señalar que: “ toda pedagogía que se destina a unos niños inadaptados y se practica con unos medios en que el pedagogo colabora con médicos, reeducadores, psicólogos, en el que cada técnico intenta definir y delimitar su función en la interrelación y la complementación de las técnicas, pero como un medio de rehabilitar la deficiencia (p.89).

Para este autor, la pedagogía curativa no es pedagogía, psicoterapia, o reeducación y, sin embargo, participa de las tres. Durante los años setenta se utiliza, también en Francia, el término “pedagogía de apoyo”.

Fue Rosenblum quien descubrió, por vez primera, en una publicación alemana el término pedagogía curativa (“Heilpädagogik”). Dicha publicación corresponde a Georgen y Dainhart (1891), Die heilpädagogik.

Moor (1976), confirma que el primer ensayo serio sobre el cimiento científico de la “pedagogía terapéutica” emerge en una obra del alemán Karl Heinrichs (1931) en la que se deduce el concepto de “educación terapéutica” de la integración y los conceptos de “educación” y “terapia”.

En España, el término “pedagogía terapéutica” lo introduce Strauss en 1936 con su obra Introducción a la Pedagogía Terapéutica, la cual define como: “Una ciencia que tiene como fin la educación de los niños que sufren retrasos o perturbaciones en su desarrollo, que se funda en los conocimientos de la medicina sobre las causas y tratamiento de los defectos corporales y psíquicos de la edad infantil”.

Zavalloni (1973), introduce el término “pedagogía especial”, la cual es considerada una dogma que estudia los problemas psíquicos, retardos o perturbaciones en el desarrollo biológico y psicosocial del niño y joven desde una representación educativa y pedagógica.

Zavalloni (1973), afirma: "que la pedagogía especial tiene como objetivo la normalización del comportamiento de los educandos, sean estos disminuidos físicos, psíquicos o inadaptados". (cit. Sánchez, 1994, p.18).

Como observaremos la "pedagogía especial", era una pedagogía que se aplicaba a personas que estaban apartados de la norma en relación a su conducta y su actuación con el mundo externo, sea en el ámbito familiar, o en el contexto de la escuela o la sociedad.

Finalmente, entre los tantos autores que abordaron esta materia en el siglo pasado presentamos el abordaje de Fernández Huerta, J. (1975) que plantea el tema de la "pedagogía correctiva" o didáctica correctiva". Este escritor simplifica el término a tres tópicos, tal y como lo señala Cervellati, (1968):

- "La didáctica terapéutica: se utiliza cuando la carencia es profunda y requiere de la coordinación de factores médicos y pedagógicos.
- La didáctica de recuperación: cuando se trata de subsanar compensaciones en ocasiones que sean fáciles de solventar.
- La didáctica correctiva: cuando la insuficiencia del rendimiento es considerada como insatisfactoria". (p.134).

Respecto a estas aportaciones pudiéramos valorar que el uso de una terminología u otra y sus matizaciones dependen de la orientación que las define, ya sea médica, psicológica, educativa, sociológica, etc. y de los objetivos que contemplan cada uno de esos términos. No obstante, existen

convergencias que determinan la esencia de la disciplina relativas a la insistencia de su estructuración científica y de su fundamentación, cuando se defiende la perspectiva interdisciplinar y el trabajo en equipo, cuando se valora, primeramente, la mejora de la persona o se plantea la integración de la misma y se proponen técnicas, estrategias y procedimientos acordes con las características de cada persona.

Concordamos con Garanto, J. (1993), cuando nos dice que, actualmente, los distintos conceptos para lo único que sirven es "para generar confusión y llenar hojas discursivas innecesarias" (p.196).

Las aseveraciones de Garanto, J., refuerzan el planteamiento del presente estudio al observar que desde la Antigüedad Clásica hasta nuestros días, las diferentes modificaciones terminológicas que ha tenido la Educación Especial, han sido motivo de desconciertos, en muchos casos, improvisaciones en otros, desaciertos e interpretaciones, que han traído como consecuencia; toma de decisiones, planteamientos y organización de esta disciplina, con inexactitudes, rechazo, discriminación y desatención de la población con discapacidad; dada la multiplicidad de cambios operados en ella, emanados de las políticas que los organismos internacionales establecen y, a los que están adscritos los países del mundo, quienes tienen la responsabilidad de implementar y llevarlos a ejecución, de acuerdo a los recursos y políticas gubernamentales de cada país y a sus representantes de turno; lo que

lamentable degenera en una inadecuada interpretación de sus nobles y verdaderos objetivos.

### **1.1.9 Tendencias Representativas de la Educación Especial en el Siglo XX**

En ese devenir histórico, una de las tendencias que se vio representada, en los cambios que se dieron en la Educación Especial, fue lo que se conoció como Principios de Normalización e Integración. Mary Warnock, (1978).

Estos principios germinan, fundamentalmente, de países nórdicos, Italia y Estados Unidos, a partir de los años 60 y 70´ que contribuyeron en gran parte a las divulgaciones de estrategias educativas sobre la Educación Especial del último tercio del siglo XX.

De acuerdo a Illán / Arnaiz, (1996), las políticas educativas en principio:

Constituyen un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales que ha conducido, sobremanera, la historia de la Educación Especial contemporánea, para reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a desarrollar y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades (p.28).

Tal como señaló Polaino (1983), el:

Principio de Normalización que busca, como planteábamos al comienzo de este trabajo, garantizar el derecho a la educación de las personas con minusvalías físicas y mentales no es sinónimo de inespecialización; tampoco implica un tratamiento pedagógico idéntico al de los niños normales... la normalización continúa siendo un programa, que exige, medidas especiales (p.228).

Ampliando los criterios emitidos por Polaino, estimamos señalar, los pronunciados por los primeros estudiosos del tema, quienes a finales de la década de los años 50 como, Neils E. Bank Mikkelsen definió la Normalización, como la capacidad para desarrollarse en un medio normal, Wolf Wolfensberger, (1972), planteó la necesidad de utilizar medios más normales para integrarlos a la Sociedad y Turnbull, (1979), expresó que lo primero que había que observar en una persona con discapacidad era su condición de persona y luego la discapacidad.

Como observamos, el principio de normalización planteado, lo que busca es una aproximación de las personas con necesidades educativas especiales, hacia los entornos normales, esta no niega la condición de discapacidad de las personas, tiende es al desarrollo de las capacidades; intelectuales, corporales y sociales. Implica que la persona con discapacidad tiene, los mismos derechos y deberes que los otros miembros de la sociedad, evalúa las capacidades del niño y promueve actitudes positivas en la comunidad, facilitando su integración escolar, laboral y social.

#### **1.1.10 Pasos Trascendentales de la Integración a la Inclusión**

El Movimiento de Integración escolar inició en la década de los 60', sustentado en el Principio Básico de la Normalización, apoyada, a su vez, en los siguientes supuestos:

- La convicción de que cualquier sujeto, independiente de su nivel de discapacidad o cualquier otra condición que le separará de lo considerado "normal", era competente para aprender y enriquecerse en su desarrollo humano.
- Que el hecho de ser persona, independiente de su raza, grado socio-económico, las características personales, entre otros, le confería los mismos derechos humanos y legales que el resto de los habitantes.
- Que no era lo mismo, normalidad que normalización. La primera, es subjetiva y varía según la cultura. La segunda, implicaba un proceso de aceptación del otro en su propia esencia de ser humano, producto del cual se sitúa en el medio social y escolar según su manera de ser y aprender.
- La normalización como reto, fue estudiada por varios autores, entre ellos, podemos mencionar a Toledo (1981), quien aportó la valoración de este concepto desde el plano educativo, en función de lo que no significaba la normalización.
- Toledo (1981), planteó que "la normalización, no quiere decir que un niño con discapacidad se convierta en un niño normal, entendiendo normal como promedio. La normalización no significaba ubicar, sin más, a un niño con discapacidad en una escuela ordinaria. Por el contrario, implicaba llevar a cabo un estudio minucioso de sus



necesidades y ofrecerle los servicios necesarios para lograr su máxima integración".

- La normalización no fue una utopía. El camino trazado en otros países nos demostró su realidad, aunque aún no se encontró libre de dificultades y de problemas. La normalización fue un proceso que tuvo como objetivo hacer un llamado de conciencia a la sociedad, para que se aceptaran a las personas con alguna condición especial; bajo este argumento, la escuela debió haber sido el agente que preparase a la sociedad para este cambio, desarrollando actitudes significativas en la visión que se tenía de lo que eran los conceptos tradicionales de normal y especial, para dejar de verlos como conceptos opuestos.

Sobre el particular, la sociedad reaccionó, evidenciando su resistencia ante los intentos de acercar personas normales e individuos especiales. Pero, con igual fuerza, también surgieron movimientos a favor de la valoración positiva de las diferencias humanas, propugnando por la aceptación del otro, como parte de la misma sociedad.

En ese contexto, la filosofía integradora excedió la simpleza de incluir al otro, realizando cambios en las nociones y principios que, inicialmente, promulgaron, lo cual implicó grandes esfuerzos por acomodar unos y otros en conjunto, para transformar progresivamente las estructuras sociales y dar respuestas a las necesidades sociales y educativas especiales.

Los defensores de la normalización creyeron durante muchos años, que esta se alcanzaba mediante la integración. No obstante, el dilema de fondo fue que la integración, al abordarse como un proceso de unión, daba por admitida o aceptable la supresión de un sector de sujetos de la vida normal.

De acuerdo a Jenkinson, (1997), el: "principio de normalización tuvo, sin duda, una influencia clave de educación, pero, al llevar implícita la negación de la diferencia, no ha estado exento de críticas" (p.96). De hecho, para Peters, (1995): "muchos se preguntan si el concepto en sí mismo no ha contribuido a un menosprecio hacia las personas percibidas como diferentes" (p.34).

Hay dos frases que ratifican la poca satisfacción con la palabra integración que suministran las plataformas para el nuevo término. Estas frases son: "Que la inclusión va más allá que el simple concepto de integración y que la integración reconoce una historia de exclusión que debe ser superada (Lewis, 1995)".

Florian (2003): "Lo primordial, desde la perspectiva de la inclusión, es redefinir estos conceptos para que las personas sean valoradas por lo que son, más que por ser diferentes", (p.43).

#### **1.1.11 Nuevas corrientes de acción**

La atención del estudiante como ser único exigió a los sistemas educativos a suministrar los medios, recursos y fines que completaran a "todos", y a cada uno, con sus particulares y necesidades. De ahí, germina el término de

“Necesidades Educativas Especiales,” con la cual se describe la manifestación, por parte del estudiante, con problemas para aprender, significativamente, en concordancia a la mayoría de los niños y niñas de su tiempo o que presenta una discapacidad que le imposibilita u obstaculiza el uso de las infraestructuras escolares. Así pues, el estudiante que en un espacio determinado a lo largo de su escolaridad demanda un cuidado específico y un apoyo educativo especial, ya sea por motivos de su incapacidad física, sensorial o psíquica, o por mostrar trastornos muy serios de personalidad o de comportamiento o por hallarse en alguna situación socialmente desventajosa, recibe la atención como estudiante con Necesidades Educativas Especiales, lo que supone que, según los principios de normalización y no discriminación, tendrá que recibir la educación especial que se precise en la educación regular para lograr su total integración en la sociedad.

El Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales que fue acogido por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, emprendida por el Gobierno de España, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), realizada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994.

El fin era comunicar la política y las líneas de los gobiernos, organizaciones internacionales y nacionales que ofrecen ayuda a los individuos, a las organizaciones no gubernamentales y otras asociaciones, en la atención de la

Declaración de Salamanca de principios, política y práctica en Necesidades Educativas Especiales.

El Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales se inspira en la práctica a nivel originario de los países partícipes, así como en las interpretaciones, recomendaciones y divulgaciones de las Naciones Unidas, y otras organizaciones intergubernamentales, fundamentalmente, las expresadas en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

Por otra parte, toma muy en cuenta las propuestas planteadas, las normas y recomendaciones expresadas por los cinco seminarios regionales de preparación de esta Conferencia Mundial.

El principio de este Marco de Acción, señala que los centros educativos deben aceptar a todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus condiciones físicas, emocionales, intelectuales, lingüística, sociales o de otro tipo. Deben admitir a todos los niños, niñas y jóvenes discapacitados, así como a los bien dotados, a los niños, niñas y jóvenes que habitan en la calle y que trabajan, niñas, niños y jóvenes de poblaciones antiguas o errantes, niños, niñas y jóvenes de minorías étnicas, lingüísticas o culturales en niños, niñas y jóvenes de otros grupos desfavorecidos o marginados, todas estos escenarios plantearon una serie de retos para los sistemas escolares.

En el contexto de este Marco de Acción, el término “Necesidades Educativas Especiales” se refería a todos los niños y niñas cuyas insuficiencias florecen por su incapacidad o dificultades de aprendizaje. Es así como las escuelas tenían que descubrir la forma de educar con éxito a todos los niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidades graves.

El enfoque teórico del proyecto se basó en una nueva conceptualización del término “discapacidad”, la cual ya no se consideraba como determinada, solamente, por factores que estaban en el niño, sino que se le valoró como el resultado de una interacción entre las potencialidades y dificultades del niño y el ambiente. En ese sentido se consideraba que las dificultades educativas ocurrían a causa de una amplia variedad de factores, que surgían de la interacción entre las necesidades individuales del alumno y el currículo que se le ofrecía. Desde ese punto de vista, se enfatizó en la relación que existe entre la organización escolar, el currículo escolar, la competencia docente y las necesidades especiales. Esto provocó, también, reflexiones sobre la capacitación del docente, el apoyo al docente en las escuelas comunes, la necesidad de aumentar la flexibilidad en la práctica del currículo escolar y en los métodos de enseñanza para que fueran más receptivos a las necesidades individuales de los alumnos.

Unesco comisionó a Mel Ainscow, (1999), especialista de la Universidad de Cambridge, Inglaterra, para dirigir el proyecto relacionado con la preparación de un programa de formación docente. Se elaboró un conjunto de materiales

conocido como el “Paquete de Recursos” de “Necesidades Especiales en el Aula”. El programa tenía como objetivo, entre sus múltiples acciones conceptuales, “ayudar a los profesores a desarrollar su pensamiento y práctica respecto a las formas de cómo se atienden las necesidades individuales de los alumnos”, pero a pesar de todos los esfuerzos que se hicieron, emplear el concepto en la práctica, cuando se trata de igualar qué estudiantes muestran necesidades educativas especiales, ha sido muy complicado y controversial. En muchos casos, se utilizó y aún se usa como equivalente de discapacidad o como una nueva tipificación centralizada en las personas, ya que es habitual hablar de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Sin embargo, esto es muestra de que las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose, fundamentalmente, a las circunstancias personales de los estudiantes y no a elementos del entorno y la respuesta educativa que se le brinda.

Otro aspecto de resistencia es que, los estudiantes que muestran necesidades educativas especiales de forma transitoria suelen permanecer con esta etiqueta durante toda su vida escolar, con las negativas secuelas que esto conlleva, tanto en los estudiantes que presentan baja autoestima, como en el entorno, (bajas expectativas y discriminación).

En Inglaterra, por ejemplo; La expresión “necesidades especiales”, gracias a su uso extensivo dentro de una multitud de discursos (burocráticos,

legislativos, educativos, administrativos, etc.), ha sido utilizada para referirse a los niños que tienen o tal vez no tengan una discapacidad. Así pues, ha habido una conversión, de “categorías normativas y no-normativas de lo que constituye la discapacidad” (Barton y Tomlinson, 1984). Últimamente, ha sido definido como discapacidad aun cuando esta no se manifieste, en algunos casos, de ningún modo. Se trata de un acto, puramente político, pues reduce, incluso, más la exploración del contexto social de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la integración se presentó como algo que solo tiene que ver con los niños que poseen alguna discapacidad.

La introducción de un concepto tan ambiguo como el de Necesidades Educativas Especiales, promueve la influencia de incompatibilidades inseparables a la elaboración de políticas. El mismo término, empleado en las disertaciones políticas sobre integración y acreditado por Warnock (Inglaterra 1978), como transportador de evocaciones efectivas, en la práctica han sido utilizados para inmortalizar la educación exclusiva, las desigualdades y la sumisión. En otras palabras, un niño que haya sido definido como poseedor de unas necesidades especiales, puede ser excluido de la educación regular si no se pueden ofrecer o no se cuenta, por cualquier motivo, con los recursos necesarios para su desarrollo. De tal modo que, en lo que concierne a la mayoría de los niños en la educación ordinaria, la vaguedad del término “Necesidades Especiales” indica una transferencia de rasgos del entorno escolar a alguna característica que posee el niño. Hegarty y Pocklington (1981).

Así pues, la integración se presentó en Inglaterra, como algo que tiene que ver, exclusivamente, con los recursos y/o como una cuestión meramente técnica que tenía que resolverse a través del empleo de equipamientos especiales y personal “especial”, dentro del sistema escolar ordinario. Esta posición vio a la economía como fuente que proporciona los principios que moldearán la práctica docente. El interés económico siempre se oculta tras los discursos sobre recursos y currículo.

Como indica Tomlinson, (1982):

Los intereses económicos, sin embargo, dictan que no habrá una integración generalizada de los niños que ya hayan sido excluidos del sistema ordinario, porque: las tres palabras que aparecen más a menudo en el documento que sobre esta temática se planteó, en aquel entonces, no eran Necesidades Educativas Especiales, sino Circunstancias Económicas Actuales (p.57).

Como podremos observar, las críticas o apreciaciones que para muchos teóricos en Inglaterra, significó el movimiento de necesidades educativas especiales, en el fondo tenía que ver más con los recursos que demandaba este enfoque, lo cual fue causa de interminables antagonismos dentro del debate sobre integración.

En una era de crisis de capital, las nociones sobre pragmatismo, eficacia y costos eran muy importantes y se podía escuchar por todas partes, cuando se hablaba de la integración. Por un lado, el supuesto objetivo de estas tres condiciones era garantizar la calidad de la Educación Especial, incluyendo la organización física de las instalaciones y la experiencia del personal docente.



Y por otra parte incluía la necesidad de evitar gastos que fueran poco razonables en esa materia, la Educación Especial era y es el último desafío en la lista de prioridades políticas de la mayoría de los gobiernos del mundo y, junto con la devaluación social de las personas con discapacidad, tiende a ser la primera área en sufrir los recortes financieros impuestos a la educación.

La educación para niños con Necesidades Educativas Especiales, siempre se ha identificado como recursos extras, que son, específicamente, proporcionados para los niños en cuestión. Esta visión dominó los discursos sobre la práctica docente, y cuyo origen estaba y está en parte en la falta o presencia de recursos, no obstante, a pesar de mencionar que las necesidades son relevante para el contexto social en el que se desarrollan, no se logra actuar sobre su análisis y utilizar el enfoque de la integración, como un medio para crear unas buenas prácticas educativas más inclusivas, todo lo contrario, se perpetúa la división entre la educación regular y la especial, e incluso se magnifica la división entre niños normales y especiales.

Esta ideología divisiva presente en los discursos políticos en todos los países del orbe, se deriva, parcialmente, de una falta de compromiso con respecto a la educación inclusiva. Si dicha ideología se une a las nuevas tendencias que ponen el acento sobre la regulación y las fuerzas de mercado (la competitividad, la libre matrícula), el cuadro que aparece refleja una falta de verdadera reflexión sobre el derecho de todos los niños a estar incluidos en la escuela ordinaria. Se ha argumentado que, en el clima actual, los niños con

Necesidades Educativas Especiales pueden ser más vulnerables debido a que sus diferencias individuales se perciben en cuanto déficits que impregnan el suave funcionamiento de las escuelas y sus intentos por mejorar los niveles educativos.

Sin embargo, dentro de la lucha que tiene lugar para definir todo lo actuado, surgió un enfoque alternativo, fundamentalmente, a través de los esfuerzos de los distintos grupos de presión (entre ellos, el de personas con discapacidad y sus familiares), que defienden la Educación Inclusiva y según el cual debería examinarse todo lo actuado en el enfoque de la integración como las actitudes que llevan a ella, mediante el análisis del entorno social y sus respuestas hacia las diferencias por el derecho que tienen estas personas de explorar nuevas alternativas de inclusión en el plano social y escolar.

#### **1.1.12 Educación Inclusiva un Derecho Humano Fundamental, para Erradicar las Desigualdades**

Para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, (2001):

Desde la perspectiva de los derechos humanos fundamentales, la educación es el medio idóneo para que las personas desarrollen todas sus potencialidades y tengan acceso al acervo cultural de la humanidad. Además, la educación facilita la exigencia y el ejercicio de otros derechos humanos. Mediante la educación, las personas aprenden a relacionarse unas con otras en un ambiente de respeto y de equidad, se forma a la persona para participar activa y conscientemente en el mejoramiento de su entorno familiar, comunitario, social y medioambiental; se le enseña a convivir en armonía con los demás; se incrementa la propensión a una vida sana, reduciendo la mortalidad y aumentando la esperanza y la calidad de vida. Así mismo, la educación es un factor determinante en la reducción de la pobreza y la exclusión social y constituye la piedra angular

en la construcción de sociedades más democráticas, tolerantes y pacíficas (p.64).

Basados en esta propuesta, señalada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), nos remontamos al propósito de la educación básica universal que se precisó con potencia en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien (Tailandia), en marzo de (1990), donde quedó afirmada la “Declaración Mundial sobre Educación Para Todos” en la que se ratificaba la noción de la educación como derecho humano principal, en la cual se exhortaba a los países del mundo a incrementar sus esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas.

Estos sucesos, se realizaron en Salamanca – España, (1994), en la cual la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales logró un gran impulso para la “educación integradora”. Las sugerencias de esta Conferencia se sostuvieron, exactamente, en el principio de integración y en ella se adoptó, una “Declaración sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales” así como también se acordó un “Marco de Acción”.

Los puntos principales de la Declaración de Salamanca (1994) fueron:

- El reconocimiento de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios;
- Que los sistemas educativos deben diseñarse y los programas aplicarse de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;

- Que los niños que tienen necesidades educativas especiales deben gozar, de acceso a las escuelas ordinarias y estas deberán acogerlos en un contexto pedagógico centrado en el alumno que satisfaga sus necesidades.
- Por último, se hace hincapié en que las escuelas ordinarias, siguiendo esta orientación integradora, representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos. UNESCO, (1994, pp.2)

De acuerdo a estos planes, era urgente que los sistemas educativos proporcionaran especial cuidado a los sujetos más desfavorecidos y segregados, esto sin la necesidad de crear sistemas similares de escolaridad desorientados en una discriminación institucionalizada; por lo tanto, tenían que completarse los planes de acción singular en programas globales.

El “Marco de Acción” planteado, definía los fines y las tácticas para lograr esta meta en el año 2000. En el año 2000 se evalúan los avances dando como resultado que lo que se dictaminó como una “prioridad urgente” no se había cristalizado.

En ese mismo año, en el Foro Mundial sobre Educación que tuvo lugar en Dakar (Senegal), ratificó las anteriores opiniones y se propuso una nueva fecha para cumplir con este objetivo: "la educación primaria debería ser obligatoria y universal antes de 2015 y con respecto a las desigualdades de género en la educación básica y secundaria se acordó en que deberían quedar eliminadas antes de 2005". UNESCO, (2000, pp.25).

La XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, realizada en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) los días 14 y 15 de noviembre de 2003,

declaró el año 2004 como "Año Iberoamericano de las Personas con Discapacidad". Esta Declaración que los jefes de Estado y de Gobierno de los Países Iberoamericanos suscribieron recoge, en su apartado 39, que señala textualmente así: "con la finalidad de promover un mayor entendimiento y concientización respecto de los temas relativos a las personas con discapacidad y movilizar apoyo a favor de su dignidad, derechos, bienestar y de su participación plena e igualdad de oportunidades, así como fortalecer las instituciones y políticas que lo beneficien, proclamamos el año 2004 como **Año Iberoamericano de las Personas con Discapacidad**". (OEA, 2003).

Promulgadas estas tareas en el Marco de todas las Declaraciones que se dieron desde el año 1990, germina la Inclusión Educativa, en la seguridad de que el derecho a la educación, es un derecho básicamente humano si se procura edificar una sociedad democrática, justa y asociada. Admite, a la vez, un cambio en el plan de la educación, ya que ésta habrá de hacerse extensiva a todos mediante la generación de fórmulas que faculten las escuelas para que puedan brindar la atención oportuna a la población estudiantil de cada comunidad como parte de un sistema inclusivo e integral.

Se busca que el plantel no imponga exigencias de ingreso ni mucho menos metodologías de elección o segregación de ningún tipo, se busca una escuela que abogue por el derecho a la educación, a la equiparación de oportunidades y a la colaboración.

En la escuela inclusiva “todos los estudiantes” se favorecen de una educación apropiada a sus necesidades y no solo para aquellos que muestran necesidades educativas especiales. Es imposible lograr una educación con eficacia, igualdad y pertinencia si no se entiende a todos los ciudadanos con respeto de su condición y situaciones.

Stainback y Stainback, (2004), señala que:

La Inclusión Educativa, supone un modelo de escuela en el que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. En la escuela inclusiva, el aula es la unidad básica de atención; las clases deben organizarse de forma heterogénea y deben estimular e impulsar a alumnos y maestros para que se apoyen, mutuamente. Las aulas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo: tutela a cargo de compañeros, redes de compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales activas y de ayuda entre los propios alumnos. También se pretende que los maestros y el resto del personal escolar trabajen juntos y se apoyen. Los profesores ordinarios y los profesores especialistas colaboran de manera conjunta y coordinada dentro del contexto natural del aula ordinaria, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales fueren las características de los alumnos. Con este modelo la figura del profesor se potencia y por ello, deberá estar suficiente y, adecuadamente, capacitado para afrontar esta realidad y poder llevar a cabo las adaptaciones curriculares pertinentes en el aula y dar así respuesta a las necesidades educativas de “todo el alumnado”, incluyendo a las personas con discapacidad. (p.136).

Según el “Temario abierto sobre Inclusión Educativa” UNESCO, (2004) elaboró para una mejor comprensión del concepto, tres justificaciones que avalan el avance hacia las escuelas inclusivas:

Justificación educativa: “la necesidad de que las escuelas integradoras eduquen a todos los niños juntos, las obliga a idear modalidades de enseñanza que se adaptan a las diferencias individuales y, por tanto, benefician a todos los niños”.

Justificación social: “las escuelas integradoras pueden cambiar las actitudes hacia la diferencia educando a todos los niños juntos, sentando

así, las bases de una sociedad justa y no discriminatoria que anima a la gente a vivir en paz”.

Justificación económica: “es probable que resulte menos costoso crear y mantener escuelas que imparten enseñanza a todos los niños juntos que establecer un sistema complejo de distintos tipos de escuelas especializadas en la educación de determinados grupos de niños. Las escuelas integradoras que ofrecen una educación eficaz a todos sus alumnos constituyen un medio más rentable de garantizar la “Educación para Todos (p.89-90).

Con estas justificaciones emanadas de la UNESCO, la educación inclusiva es un segmento de un proceso más amplio que presume la aprobación de todos los estudiantes, estimando sus desigualdades; y que demanda la transferencia de nuevos servicios en el entorno educativo; incrementando con ello, la colaboración activa, tanto académica como social de los estudiantes, reduciendo, los métodos de exclusión; admitiendo la creación de contenidos de aprendizaje avanzado desde el punto de vista de un currículo común; exigiendo, una profunda reestructuración educativa que debe ser afrontada desde una panorámica institucional.

Al analizar estos supuestos sobre las escuelas inclusivas, nos hacemos la siguiente interrogante: ¿Se abran cumplido estas propuestas? Y al respondernos, nos quedamos con más inquietudes respecto a lo siguiente: La educación inclusiva florece como la forma más competente para acoger a todos los estudiantes asentando especial interés en los que, tradicionalmente, han padecido de alguna manera de exclusión educativa por cualquiera razón, es decir niños, niñas y jóvenes pertenecientes a minorías lingüísticas y étnicas, los que sufren de discapacidad o los que tienen otras necesidades educativas especiales.

Esto nos conduce a hacer, primeramente, unas reflexiones sobre la construcción de una sociedad global donde todos tengan la oportunidad de participar, pero cuya realidad actual, apunta a un estilo de persona autónoma y con poca preparación para actuar cooperativamente y en donde existe una preponderancia cada vez mayor hacia la competitividad.

Si el objetivo que se pretende es establecer una población, realmente inclusiva, se tendrá que apostar por una educación en valores que beneficie definitivamente a la formación del estudiante con una consistente base desde, que signifique para él/ella, el desarrollo de su sentido crítico, potenciando así su autoestima, sus destrezas sociales, su asertividad y la capacidad comunicativa con otros, así cada uno podrá, aportar al propio estilo personal, a su bagaje cultural y a la realización de su propio proyecto de vida.

Observemos lo que aporta Blanco (2003), en ese sentido:

La educación en valores se erige de esta manera en el eje principal del desarrollo personal y social, siendo el seno de la familia el entorno privilegiado para su adquisición y desarrollo. Aparece el diálogo en la base del crecimiento personal, ya que enriquece a los que participan en él, facilita la relación interpersonal y mejora la calidad del encuentro, permite conocer y comprender mejor otras realidades individuales y sociales, aproxima intereses y elimina prejuicios; en definitiva, acerca a la condición humana (p.48).

Si a estos fundamentos se les implementa un aprendizaje cooperativo como táctica para lograr resultados positivos entre los estudiantes, ofreciéndoles además la oportunidad de observarlos y a la vez, proporcionándoles un cambio con otros puntos de vista y otras experiencias personales, se conseguiría un mayor desarrollo cognoscitivo y un aumento de la capacidad



social. En definitiva, se trata de cambiar el pensamiento materialista de la población actual ubicando al individuo a que “ser más” y no a que “tenga más” y ayudarlo para que sea el actor de su propia vida, que la aprecie y, al mismo tiempo, estime la vida de los demás y coopere dentro de una sociedad en plena convivencia.

“Sólo cuando se haya logrado la democracia de y para las mayorías de la humanidad, entonces el proceso humano habrá llegado, no al fin de la historia, sino al de la prehistoria del hombre. Porque apenas en aquel momento dejará atrás los mundos clasistas dominados por el homo homini lupus”. **"Expresión latina que significa el lobo o el hombre es un lobo para el hombre"**. Es utilizada con periodicidad cuando se refiere a los horrores de lo que es capaz la humanidad para consigo misma). Plauto, (254-284 a.C en su obra Asinaria The Latin Library).

### **1.1.13 La Atención a la Diversidad y la valoración de las diferencias**

A lo largo de este capítulo, hemos visto cómo la historia considera la terminología con connotaciones, claramente, peyorativas y se ha visto necesaria su sustitución por otra serie de términos que fuesen más comprensibles a los cambios y políticas educativas que se fueron implementando. La nomenclatura utilizada cambia en las diferentes épocas y en función de las diferentes prácticas educativas. Pero, generalmente la evolución terminológica responde a las investigaciones vigentes, a la elaboración de teorías y a las preferencias profesionales y sociales.

Dar respuestas a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, obligó a los organismos internacionales y nacionales a ser más sensibles a la diversidad y atenderla de acuerdo a las características individuales, ajustando, progresivamente, a las mismas, la intervención educativa.

Se fue observando que para dar respuesta a la diversidad de necesidades, no había que clasificar a los alumnos o centrarse en sus limitaciones y problemas, sino tratar de verlo como un ente interactivo, con capacidad personal, estilo de aprendizaje, intereses individuales, historia escolar, trayectoria personal, y procedencia sociocultural, muy distintas de una persona a otra. Estos aspectos fueron perfilando el Concepto de Diversidad, el cual fue retomado, luego de que teóricos de varios países del mundo, sobre todo de Europa, no encontraran los resultados anunciados en los modelos educativos anteriores, situación que dio lugar a un nuevo movimiento que liderara y reconsiderara, la dirección, por la cual, se había enrumado a la educación, como consecuencia de los múltiples hallazgos de las investigaciones acerca de la conducta humana y con el concurso de muchas ciencias, para pasar de la segregación a la integración, inclusión y detección de tratamientos de necesidades educativas especiales.

Desde este enfoque, se han contemplado tanto las necesidades más transitorias, que con frecuencia pueden ser satisfechas a través de una ayuda temporal, como otras de carácter permanente que exigen adaptaciones más

significativas en la propuesta curricular y la necesidad de medios más específicos.

La cuidado a la diversidad como fundamento básico del sistema educativo, se sitúa como una táctica global. En ese sentido, Coll (1994), señala que esta ha de ser observada desde todos los planos y niveles de la acción educativa, compromete a todo el profesorado y a todos los centros y afecta a todos los alumnos y no, solamente, a los que presentan problemas, dificultades o limitaciones personales.

Pero como toda propuesta, que ha implicado cambios, dedicación y esfuerzos de todos sus actores, no se puede obviar o ignorar que, cuando se habla de atención a la diversidad en el ámbito educativo, mucha gente piensa que se trata de las cuestiones referidas únicamente al niño con discapacidad, con problemas de aprendizaje o de conducta o aquel alumno, también, especial, que a causa de las circunstancias de desventaja social en que viven (pobreza, marginación, desarraigo, etc.), necesita de lo que se ha llamado durante mucho tiempo, Educación Especial, para que le ayude a mejorar sus debilidades o deficiencias.

La atención a la diversidad es una terminología que poco a poco ha ido ocupando el campo de los que, hasta ahora, podríamos categorizar bajo la consideración de Necesidades Educativas Especiales, suponiendo, a la vez, una ampliación del mismo, por cuanto se extiende la diversidad a aquellos rasgos y/o factores que hace a las personas diferentes en el sistema escolar.

Tal diversidad no es, en sí misma, un problema a tratar sino una realidad a atender y valorar positivamente, pues como bien dice Madrid (1990,p.18): “ Cuando nosotros hablamos de diversidad, estamos hablando del otro, lo que quiere decir que el otro puede ser: alguien de un género diferente, raza, clase, origen nacional; alguien que está más o menos distante de la norma, alguien que posee un conjunto diferente de características, rasgos distintivos o atributos; alguien que no entra dentro de las taxonomías que nosotros usamos diariamente y con las que estamos confortables.

Dicha concepción tiene la interesante particularidad de abandonar, definitivamente, el enfoque psicológico del tratamiento referido al individuo y asume, de una vez por todas, la dimensión social del hecho educativo. Es decir, que hay que realizar cambios rotundos en la forma de observar e interpretar el déficit en las necesidades educativas, con el propósito de prestar atención en el cómo, y en el momento, en qué se debe evaluar el aprendizaje, así como los recursos que serán necesarios para el avance de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Llegado a este punto, es importante preguntarse, ¿En qué momento las necesidades educativas que están contenidas en el currículo escolar, transitan a ser especiales en un estudiante en un momento determinado?. A partir de este enunciado podríamos razonar que un estudiante tiene necesidades educativas especiales cuando presenta mayores dificultades que el resto de los estudiantes para obtener los aprendizajes que se establecen en el

currículo que le incumbe por su edad, las cuales son necesarias para compensar dichas dificultades, por lo tanto las adaptaciones de acceso y/o ajustes curriculares específicas deben realizarse en las diversas áreas de ese currículo.

Este cambio conceptual no simboliza el olvido que algunas dificultades que muestran los estudiantes tienen una base orgánica. Muestra evidente de ello, son las discapacidades visuales o auditivas, las dificultades motrices o las lesiones cerebrales o modificaciones genéticas, que tiene consecuencias en el aprendizaje. Pero, también, es cierto que determinados estudiantes pueden tener necesidades educativas especiales, no sólo como resultado del déficit psíquico, físico o sensorial, sino como secuela de una mala historia de aprendizaje o como derivación de vivir en un entorno socio familiar de carencias.

En el plano de la Educación Especial, el concepto de diversidad fue alcanzando, cada vez, con mayor preeminencia, producto del acelerado deseo de muchos individuos que laboran en este ámbito y que se esfuerzan por lograr que la diversidad inherente a cada ser individuo fuese examinada y hallara la mejor respuesta de atención en los centros educativos. Esto admitía un cambio muy profundo en los supuestos ideológicos, sociales, monetarios, sociales y educativos que han caracterizado la atención que se le ha brindado a los individuos con alguna discapacidad.

Para dar validez a esta concepción, se han recurrido a diversos planteamientos desde el punto de vista humano, fundamentando que la diversidad está en el individuo desde el instante que cada persona tiene sus particularidades y diferentes formas de educarse, que en interacción con su entorno se convierten en distintos provecho académicos-profesionales, expectativas y planes de vida, principalmente, a partir del período educativo.

Para Mendía (1999), el término diversidad es:

Entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito, únicamente, a aquellos alumnos que se apartan del común del alumnado, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales. Este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual y ligado al modelo del déficit (p.84).

Sin embargo, cada vez es más cierto que la manera más habitual de escolarización ya no son las más apropiadas para la atención de la diversidad de los estudiantes en los salones de clases, por lo que se demanda del sistema educativo, un cambio en sus respuestas, que permita que la enseñanza alcance a todos los estudiantes.

En las siguientes líneas trataremos de ampliar estas ideas haciendo un análisis en este apartado del significado y tratamiento del tema marco de este capítulo: “Concepción Evolutiva de la Inclusión Educativa (Una historia de deshumanización y discriminación hacia las diferencias”, la cual hemos venido sustentando, previamente, en las contradicciones que se han generado en los sistemas educativos regulares, desde la perspectiva de la función social, por considerar a esta función como una de las más influyentes,

en los actos discriminatorios que a lo largo de la historia se han ejercido desde la sociedad en contra de la población con discapacidad.

La escuela ha sido considerada siempre como una institución social, que tiene encomendadas una serie de funciones. Entre ellas, la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, intelectual y social de la persona, integrando al individuo en la sociedad como miembro activo y participativo.

Una entidad social es un régimen establecido bajo los parámetros de relaciones sociales, que está basado en un conjunto de valores, reglas y modelos de comportamiento entre sus miembros, y que busca satisfacer ciertas necesidades de la sociedad.

La escuela es un establecimiento social, requerido, por la creciente complejidad y diferencia que hace la sociedad. La educación como privilegio, específicamente humano, ha existido desde el principio de la humanidad, tomando varias formas colectivas durante mucho tiempo. En las colectividades menos desenvueltas el proceso educativo se realiza de una forma abierta, participando en una vida social muy poco diversificada y complicada.

Las exigencias del proceso educativo son así diversas, en función de las características de una sociedad en un lugar y momento histórico dado. Esto tiene importantes consecuencias para la educación e integración social de las personas con discapacidad. A título ilustrativo podríamos apreciar, por

ejemplo, que la atención de las personas con retardo mental, en nuestra sociedad, se ha caracterizado por la incapacidad de estos, para asimilar la enseñanza tal y como se transmite en la escuela regular; la institución escolar, por tanto, funciona como discriminadora y etiquetadora, ya que las condiciones limitantes de esta población no le permiten accionar de forma coherente, con las exigencias del sistema.

Para darle una explicación lógica a este ejemplo ilustrativo, nos remontamos al análisis social de la educación, que en el siglo pasado exteriorizó, Durkheim (1922), cuando manifestó que:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no se encuentran todavía preparadas para la vida social, con el fin de suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, reclamados por la sociedad política en su conjunto, y por el medio especial al que el niño, particularmente, se destine (p.78).

En el ejemplo ilustrativo que proporcionamos sobre la persona con retardo mental que no ha desarrollado las habilidades sociales necesarias para su adecuado comportamiento en la sociedad, de entrada sufriría los estragos de un medio social discriminador, al no poder ajustarse a sus normas, otra de las limitantes que padecería al no poseer las capacidades intelectuales que le permitan un aprendizaje normal, sería el rechazo y la etiquetación en la escuela por su condición.

Durkheim (1922), manifestó que:

El fin primordial de la educación consistirá, en formar en cada niño al ser social, definido como un sistema de ideas, sentimientos y hábitos que expresan en nosotros, el grupo del que formamos parte. En ese sentido, la escuela debería responder a la necesidad de socializar a las



nuevas generaciones, transmitiéndoles la cultura e integrándolas en la comunidad. Pero, también, debería satisfacer la necesidad de desarrollo personal, promoviendo la realización integral del ser humano; ya que socialización y personalización deben aparecer en el proceso educativo como dimensiones complementarias (p.108).

Desde la perspectiva social, el sistema educativo puede funcionar, predominantemente, como instituciones de mantenimiento o de cambio social. La escuela como agente de socialización política y control social; como tal, socializa a las generaciones jóvenes en la cultura, proporcionándoles modelos de conducta y sistemas de valores actuales en la sociedad, certificando la disposición establecida, mediante una misma estructura, el cumplimiento de sus reglas, valores y la aprobación del orden y disciplina.

Como agente de cambio, progreso e innovación social, provoca la crítica frente a la situación existente, haciendo viable su superación. En ese sentido, Durkheim diversificaba la educación dos funciones: la homogeneizadora, que tendría que ver con el control social y la diferenciadora más referida al cambio social.

L. Althusser (1970), situó la escuela entre los aparatos ideológicos del Estado. Todo Estado tiende a perpetuarse valiéndose de dos tipos de mecanismos o aparatos: los aparatos ideológicos que son los que se encargan de mantener e inculcar la ideología dominante; entre tales aparatos, están los aparatos regresivos del Estado, como gobierno, policía, tribunales; que aseguran la actuación de los aparatos ideológicos. En ese sentido, la escuela, como

elemento ideológico del Estado, ejecuta una función social determinada debiendo su existencia a tal función.

¿A través de qué procedimientos realiza la escuela esa función de reproducción? Bourdieu y Passeron (1970), Young (1971), Bernstein (1975), Apple (1979, 1982), Lerena (1986) y en general, toda la denominada Sociología del Curriculum llevan a cabo un minucioso análisis al respecto. Todo lo que se desarrolla en el espacio escolar, es decir las prácticas que se viven, las enseñanzas que se transmiten, la forma de comunicarla, así como los valores y reglas, el comportamiento de educadores y estudiantes, todo ello, está enmarcado en una sociedad establecida. Ahora bien no puede quedar fuera de todo esto la sociedad que elige, distribuye, participa y valora el conocimiento educativo que considera general y público.

Otros análisis han puesto en evidencia la función de la escuela como reproductora por un lado y por el otro como sancionadora de las desigualdades sociales. El progreso del estudiante en el entorno educativo, no sólo está subordinado por la capacidad y el voluntad personal, sino, fundamentalmente, por los medios materiales y sociales que han establecido al individuo antes de ingresar a la escuela, y que continúan influyendo, frente al proceso escolar. Los medios de acceso a la educación, así como la duración, el tipo, y la calidad, son iguales para todos los sectores sociales.

La corriente de desescolarización ha censurado la entidad escolar como un desperdicio, organizado con recursos materiales y principalmente, de la

inteligencia del ser humano. La escuela es un entorno que limita y menoscaba las habilidades humanas, valiéndose de un proceso que conjuga sumisión, alienación y cansancio.

En ese sentido, para I. Illich (1970), educación y desarrollo son términos que "han caminado, históricamente, juntos; pero, las expectativas de liberación y progreso que ambos conceptos suscitaron están tocando a su fin. Hoy, la educación pretende convertir a la gente en consumidores disciplinados, más que en trabajadores productivos" (p.45).

La educación, debe verse como una empresa mediante la cual se acondiciona a las personas para realizar, eficazmente, una labor, que no tiene sentido para ellos. Por otra parte, la educación como formación para la utilización de productos, es una asociación que enseña a la masa a satisfacerse con una vida sin sentido fuera del trabajo. En uno y otro casos, la educación es el modo que le permite a la gente un crecimiento económico; un desarrollo económico, por otra parte que resulta ficticio.

El objetivo común de los autores y teorías que hemos analizado en este apartado, es la de develar lo que se puede calificar de ilusión psicopedagógica que ve en los problemas de la escuela meras cuestiones de carácter técnico, pedagógico y psicológico; y las analizan en términos de: conflictos de comunicación, relaciones profesores alumnos, y en una problemática escolar que solo se puede comprender en profundidad si se sobrepasa el marco estrictamente escolar y se contextualiza la escuela en el

sistema económico-social dado, que procura mantenerse y legitimarse a través de la institución escolar.

Lo que hemos venido exponiendo se puede sintetizar distinguiendo dos perspectivas al abordar estos temas:

- ✓ La escuela es una institución social que puede y debe compensar las desigualdades sociales existentes. Una escuela de calidad para todos los alumnos es un servicio público fundamental en un país desarrollado. Una escuela abierta a todos, pluralista enraizada en el entorno, activa, democrática, de calidad pedagógica, en fin, es un agente importante en el cambio social hacia una sociedad más justa, libre y solidaria.
  
- ✓ La escuela es una institución social que mantiene y legitima el orden establecido. En la sociedad actual nos convierte en productores y consumidores de bienes y servicios, cada vez más costosos, extraños e irrelevantes. Los esfuerzos, bien intencionados, para lograr una mejor escuela son en realidad un servicio al sistema, al que le encanta hablar de cosas del futuro, del porvenir de nuestros hijos, de las nuevas generaciones, de las nuevas tecnologías, de la sociedad del ocio, y a la vez, rehúsa las cuestiones urgentes del presente; paro y empobrecimiento, injusticia, marginación, discriminación, guerra, etc., remitiendo tales preocupaciones y la búsqueda de soluciones a un espacio y tiempo futuro.

El marco crítico aquí esbozado, lo consideramos importante y oportuno, para poder intentar contextualizar la conceptualización de la Inclusión Educativa, frente a los retos de la diversidad, ya que si el sistema educativo regular funciona como generador de fracaso, inadaptación y deficiencia, en consecuencia, el problema fundamental por el que ha transitado la educación paralela o no regular, sería el de la Educación (sin adjetivos). No tendría sentido crear aulas especiales, centros especiales y formar maestros especiales, profesionales especiales, para dar solución a los niños con necesidades educativas especiales, que, precisamente, genera el sistema educativo regular.

Evidentemente, como tarea previa, se han señalado las debilidades que se forjan en el sistema educativo regular, el cual, en lugar de ser transmisor y homogeneizador, reproductor y legitimador de la desigualdad, generador de fracaso y patología, debe tener por contra, una función humanizadora, integradora, compensadora y superadora de las deficiencias que le vienen dadas, aproximadamente, a millones de personas con discapacidad en el mundo.

Esta primera fase del capítulo, sobre los aspectos generales de la evolución conceptual del enfoque de Inclusión Educativa, descritos a nivel mundial, revelan, que las políticas educativas y sociales que se han proclamado para atender a las personas con discapacidad han sido, prácticamente, un reto y un

desafío, sobre todo, para la Educación Especial, la cual ha sido objeto de innumerables transformaciones a lo largo de su historia.

A pesar de los cambios, esta temática continúa siendo limitada, en el desarrollo de sus objetivos y principios, persistiendo las desigualdades educativas, las barreras, los rechazos, las etiquetas, las vejaciones, y el trato inhumano de las personas con discapacidad desde la antigua Mesopotamia hasta nuestros días.

## **1.2 Historia de la Educación Especial en Panamá**

El bienestar social de una sociedad requiere que todos sus miembros sean incluidos y aceptados, significa, igualmente, encontrar un medio para asegurar que todos sean ciudadanos participantes, sin ser penalizados a causa de una diferencia de raza, sexo, origen étnico, religión o habilidades físicas o mentales.

En Panamá, la estructura y dinámica de la Educación Especial desde su origen y evolución histórica (1940), propició la segregación, el aislamiento educativo, la marginación social de la población con discapacidad y la consecuente organización educativa de servicios paralelos a la educación regular, esta política segregada significó, por muchas décadas, el aislamiento, la discriminación y el rechazo hacia las personas con condición de discapacidad.

La concepción filosófica en que se sustenta la política actual del estado panameño en la atención de las personas con discapacidad, se basa en el principio de que todo ser humano tiene igualdad de derechos y oportunidades para promover su propio desarrollo y el de la sociedad, por lo que se profundiza en una integración plena de la persona con discapacidad en su núcleo familiar, laboral, social y nacional; con la participación y movilización social de los propios discapacitados en el logro de esa filosofía.

En nuestro país, la Educación Especial para la atención de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, no es un proceso reciente, data de más de un siglo, durante ese tiempo se han desarrollado una serie de experiencias.

Transcurrió mucho tiempo para que en Panamá se le prestara la debida atención a niños y jóvenes con impedimentos físicos y/o mentales, provocando con ello, el abandono de este sector. Este proceso data de más de un siglo y a lo largo de este período se desarrollaron una serie de experiencias que describiremos a continuación:

En 1903 fue poca la importancia que se le dio a la Educación Especial. En el inicio de la vida republicana, términos como sordo, ciegos, deficientes mentales, señalaban dificultades impactantes y etiquetaban a familias enteras por ser poseedoras de miembros minusválidos (término que en aquellos días identificaba a esta población). Las personas con alguna discapacidad eran relegadas y discriminadas y condenadas a estar aisladas y escondidas en

sus hogares, ya que en esa época se consideraban una afrenta para los padres y estos eran dignos de lástima.

No se vislumbraba, en aquella época, la idea de proveer a esta población especial de una educación que le permitiera el desenvolvimiento en el medio. Su segregación era notable y por ende, las personas con discapacidad eran sometidas al rechazo de todos en su entorno.

En 1941 la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), asume la obligación del trabajo que realizaba el Instituto de Nacional de Ciegos que se realizaba desde 1928. Esta corporación dependiente del Ministerio de Educación y del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), elaboró tres años más tarde el primer plan estatal sobre la materia.

En 1940, observamos que por iniciativa de un reducido grupo de padres de familia y de médicos, surge el interés y la preocupación por atender a los niños con discapacidad, dándose la apertura por parte del Ministerio de Educación de aceptar en los centros educativos, niños con discapacidad, los cuales fueron atendidos por maestros regulares, iniciando, con ello, una modalidad de atención no segregada dentro del sistema educativo.

Más adelante, en el año 1943, nuevamente, por el empuje de los padres de familia y doctores de niños con problemas para ingresar a las escuelas regulares por diferentes dificultades; se crea en Panamá por ordenanza ministerial, el “Comité del Estado del Niño”. Su propósito primordial era



coleccionar informes y cifras estadísticas que mostraran la necesidad de emprender enseñanzas en escuelas especiales para estudiantes que tenían deficiencias físicas, sensoriales y/o mentales en su desarrollo. Bajo la constitución de 1946, se dictan la mayor parte de leyes protectoras, por ser esta una constitución de corte social que rompe con los esquemas individualistas anteriores.

En la década de los años 50: El Estado panameño con una visión de futuro crea en 1951, el Instituto Panameño de Habilitación Especial (mediante la ley 53 del 30 de noviembre de 1951); asumiendo así la responsabilidad que le competía en relación a la atención, habilitación y rehabilitación de las personas con discapacidad. En su naturaleza, la ley crea un centro independiente de formación y educación especial que se propusiera, principalmente a la educación, enseñanza y habilitación de niños, niñas y jóvenes ciegos, sordos-mudos y deficientes mentales (terminología utilizada en aquel entonces para identificar a esta población) de ambos sexos.

Para su funcionamiento, el centro tendría tres departamentos: la Escuela de Sordo mudos como se le identificaba en aquel entonces a los niños sordos, la Escuela de Ciegos y la Escuela de Enseñanza Especial, con un médico director, especializado en la materia. Las tres escuelas actuarían, física y administrativamente, en forma independiente.

El Instituto funcionaría bajo la dirección de una Junta Directiva integrada por el Ministerio de Educación, quien la presidiría, el Ministerio de Trabajo, Previsión

Social y Salud Pública, el Contralor de la República, el Gerente de la Lotería Nacional de Beneficencia, el Presidente del Club de Leones de Panamá y los médicos directores.

La Junta directiva tendría completa autonomía para dirigir la administración del Instituto y, asesorada por la Junta Directiva, ordenaría y decidiría la inversión de sus fondos, daría cuenta de su manejo mensual a la Contraloría General de la República.

El área técnica quedaría dirigida por un Consejo Técnico compuesto por los Directores Médicos y por un representante de los docentes y uno de los trabajadores sociales, por cada una de las escuelas del Instituto y otros médicos invitados por la Junta Directiva. Este consejo, tendría la tarea de reglamentar los sistemas y programas de enseñanza y habilitación, así como la organización y la reglamentación interna de las escuelas.

En aquel entonces la ley señalaba, que el estado nacional y las asociaciones mercantiles que contaban con más de un centenar de empleados, tenían el compromiso de brindar trabajo apropiado de acuerdo a sus facultades y remunerado por lo menos al 1% de los egresados del Instituto Panameño de Habilitación Especial.

En la década de los 60: se dio la expansión de la institución a nivel nacional, ampliando la cobertura de atención con la creación de extensiones educativas en las provincias. Se incrementan los servicios de apoyo necesarios para

efectos de diagnóstico y tratamiento de los niños con necesidades educativas con y sin discapacidad.

Con las transformaciones que a nivel internacional, se fueron dando en la evolución conceptual de la Educación Especial, el 30 de enero de 1961, la ley 27, reforma la ley 53 en relación a los siguientes puntos: “Los Directores de las Escuelas serán Directores Técnicos y no necesariamente Directores Médicos.”.

El 15 de noviembre de 1961, el decreto de gabinete N° 46, reforma la ley N° 27, en su artículo tercero, señalando que el IPHE, estaría funcionando bajo la dirección de un Patronato que estaría integrado por un educador con título de especialización en el campo de la educación especial, escogido por el Órgano Ejecutivo, quien lo presidirá, en unión de todos los representantes de los Ministerios y organismos gubernamentales y no gubernamentales, señalados con anterioridad.

La Educación Especial a lo largo de la década del 60, se proyecta con políticas y acciones tendientes a la capacitación de la persona con discapacidad para su inserción en el medio laboral.

La formación especializada del docente se inicia con la creación del Instituto Superior de Especialización a nivel regional, a nivel de América Latina y el Caribe (Resolución N° 16 del 19 de mayo de 1969), y la expansión de los

servicios educativos a nivel nacional (Aguadulce, Los Santos, Colón y Santiago en 1969).

Pero, la Educación Especial en este período es institucionalizada, segregada y asistencial, apoyándose en un equipo técnico-médico más diversificado. Se definen los niveles de educación especial: preescolar, primaria y vocacional.

En los años setenta, gracias a la visión de directivos y educadores, se promueve dentro y fuera de las instalaciones, la idea de ubicar algunos alumnos en atención a su rendimiento y hábitos en escuelas regulares, dando impulso, con ello, al programa de Integración, el cual fue acogido por parte de los padres de familia en forma significativa, por los cambios que ello implicaba en la vida de sus hijos y por la capacidad mostrada por estos para participar en actividades escolares y comunitarias.

Esta década, podemos considerarla favorable por el respaldo dado a las acciones propuestas por el IPHE particularmente, por el impulso que recibió el incipiente programa de integración. Los logros observados en los alumnos integrados al Sistema regular, la acogida por parte de los padres de familia; y los cambios de actitud en la comunidad, hacia las personas con discapacidad, al observar que en su desempeño cotidiano, eran capaces de participar en las diversas actividades escolares y comunitarias.

La demanda de este servicio fue avalada por el Ministerio de Educación y formalizada por el IPHE, mediante resolución N° 38 del 17 de abril de 1970, la cual ha sido objeto, en la actualidad, de varias modificaciones, a favor de los

niños, niñas y jóvenes con discapacidad producto de los cambios que esta programación ha tenido en el transcurrir de los cambios que se han venido operando en la educación especial.

A pesar de la complejidad y de las confusiones del proceso, la integración representó la alternativa más visible y razonable dentro de la realidad de nuestro país, para apoyar al impedido en sus esfuerzos hacia la igualdad y participación plena.

Durante esa década, el IPHE refuerza su estructura educativa, técnica y administrativa con la ampliación, fortalecimiento y concepción de proyectos que promovieron el crecimiento, la calidad y la expansión de los servicios especiales para la población con discapacidad. La celebración de numerosos eventos en materia de educación y atención de la discapacidad a nivel nacional e internacional, predominó en la década del 70, ubicando al IPHE en una posición progresista y de avances a nivel regional.

Para los años ochenta, la institución se consolida y fortalece su política de integración, buscando formas o modelos más creativos en la utilización adecuada, de los recursos existentes y a intensificar las acciones de capacitación, que permitieran el mejoramiento de la calidad de educación que se brindaba a las personas con necesidades especiales, con ello, la integración escolar y social se llevó a cabo en dos modalidades:

- La Integración # 1: caracterizada por ser un grupo especial con su maestro especial en una escuela regular , que asistía de forma individualizada al aula regular a la hora de las materias no académicas, ya que así se esperaba que el niño tuviese una aproximación con grupos de niños normales, para observar su comportamiento.
- La Integración # 2: modalidad, caracterizada por niños y niñas que podían ser integrados al aula regular y cursar todas las asignaturas del nivel académico, pero con el apoyo del docente especial, quien tenía el deber de velar por el progreso del niño en horarios especiales.

Desde que el IPHE y Ministerio de Educación programaron la integración educativa, se quiso asegurar el acceso del alumno con discapacidad a una educación de calidad en la escuela regular, junto a otros niños, a fin de establecer y moldear ciertos repertorios de conductas y lograr mejores niveles de aceptación y desarrollo. Para ello, fue necesario concertar acuerdos de coordinación con el Ministerio de Educación, entre los que podemos mencionar la Resolución N° 38 de a 1970, por la cual, se diversifican los servicios educativos con la integración educativa, La Resolución N° 86 de 1982, por la cual, se refuerza la acción interinstitucional para crear y ampliar el Programa de Integración de los niños con necesidades educativas especiales al Sistema Educativo Regular, La Circular N° 180 de 1988, por la cual se reglamentan las acciones de coordinación del programa de integración en

cuanto a las aulas especiales, nombramientos de docentes, supervisión de la programación y la reafirmación del derecho de los niños a ser incorporados en el sistema educativo regular y el Acuerdo Concertado entre ambas instituciones, el 30 de enero de 1991.

Todos ellos buscaban la viabilidad y aceptación que permitiera implementar las modalidades de atención de los niños y niñas con discapacidad, a excepción del acuerdo concertado en 1991, que no fue implementado por el Ministerio de Educación, provocando algunos inconvenientes a padres, educadores y primordialmente, a los niños que se vieron afectados por la falta de recursos y los correspondientes nombramientos de educadores para su atención, dada las limitaciones presupuestarias.

Los resultados de estas experiencias no fueron del todo satisfactorias, ya que los educadores especializados y los educandos, eran integrados a las escuelas regulares, con las condiciones mínimas de un aula escolar, que estaba ubicada debajo de una escalera, en el kiosco abandonado de la escuela o en un aula del pabellón más alejado del centro, identificándosele como el aula especial del IPHE, donde pernotaban los niños con problemas.

En esos centros escolares los niños eran burlados por los estudiantes de las aulas regulares, no compartían con los demás niños en los recreos conjuntos, sus recreos eran organizados en períodos distintos, los maestros regulares no querían hacerse responsables de la atención de los niños, alegando, su falta de conocimiento y formación para la atención de esta población, lo cual trajo

como consecuencia, que los niños fuesen atendidos en su aula especial dentro de una escuela regular, por tanto la integración no cumplía los objetivos señalados, en los acuerdos nacionales e internacionales.

En 1980-1981, por medio del Decreto de Gabinete N° 11, se crea la Comisión Nacional para la celebración del Año Internacional de los Impedidos, integrado por los Ministros de Salud, Educación, la Caja de Seguro Social, la Directora General del IPHE y Dirección del Niño y la Familia. Esa instancia contaba, además, con la asesoría de entidades y asociaciones cívicas, gubernamentales y privadas.

Durante ese período, la responsabilidad panameña se concentra en advertir a la población de la necesidad de brindar el cuidado, así como el tratamiento y la educación a las personas con discapacidad, dirigiendo todos los esfuerzos hacia una ayuda positiva para su adaptación a la sociedad, mediante programas de capacitación, asistencia, orientación y atención, que les permitiera desarrollar un trabajo apropiado con el propósito de incorporarlos al desarrollo del país.

De la Integración a la Inclusión, Experiencia panameña (1970 – 1998): Uno de los paradigmas en la evolución de la educación especial en Panamá, fue el de la “integración” de los niños con discapacidad en el Sistema Educativo Regular, a fin de superar los modelos de una educación segregada que se venía impartiendo en las últimas décadas en muchos de nuestros países latinoamericanos.



Con la Declaración de Salamanca y la última cumbre de Educación Para Todos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), introdujo la temática de la integración educativa como una línea prioritaria de trabajo en su Programa de Educación Especial; y nuestro país, al igual que muchos otros del área, visualizó como propia la idea y por eso se suscribe, por medio de la nueva Ley de Educación o (Ley 34 del 6 de julio de 1995), a iniciar el proceso de modernización de la educación panameña, con el propósito de renovar el sistema educativo, para adecuarlo a los cambios que se generan en la economía, en la cultura, la ciencia y la tecnología, en el mercado de trabajo, así como en las nuevas teorías de aprendizaje.

Se trata con esta reforma, básicamente, de edificar un estándar educativo competente para instituir a los individuos para que conozcan los códigos culturales elementales de la innovación y para que obtengan los conocimientos primordiales, así como las condiciones, destrezas y habilidades que les permitan participar y desenvolverse, productivamente, en la comunidad y en la sociedad moderna.

La modernización educativa significó también el reforzamiento del patrón formativo y administrativo de las instituciones educativas, para lograr niveles progresivos de ecuanimidad y calidad de la educación, así como también el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje de tal manera que se asegure el éxito de todos los niños y niñas para que aprendan.

Llevar a la práctica el concepto de integración escolar requirió, además de la voluntad de integrar, una planificación bien consensuada que considerará los aspectos metodológicos, administrativos, de supervisión, apoyos técnicos y organizativos, para poder ser capaces de responder a las exigencias de los alumnos con necesidades educativas especiales. Esto significó una modificación substancial a los servicios de la educación especial existentes, así como, también, a los que se ofrecía en la educación regular, cuyo modelo hubo de modificarlo por uno que tomara en cuenta las posibles necesidades específicas de los alumnos.

Para el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial, como entidad autónoma desde 1951, encargada de desarrollar la rehabilitación de la población con necesidades educativas especiales, por medio de programas de prevención y atención; no fue tarea fácil, ya que implicaba numerosas medidas con respecto a la evaluación, las adecuaciones curriculares, las modalidades de integración y la preparación de todo el personal educativo regular, en una dimensión pedagógica y metodológica que permitiera atender la demanda de la población.

La integración educativa en Panamá, dentro de su desarrollo histórico, puede ser evaluada como fruto de un proceso que sufrió una evolución social, psicológica, filosófica y legal de más de 46 años. No obstante, los pocos beneficios de la educación especial eran indiscutibles en cuanto a la ausencia de habilidades en muchos, razón por la cual las familias, ese sintieron general,

frustradas. Los padres observaron que la atención de sus hijos en los salones de clases y en las escuelas, no era la más óptima; evidenciaron con mucho pesar la forma en que los estudiantes con necesidades educativas especiales eran separados de los niños normales. Manifestaron sus sentimientos de inconformidad debido a que se estaba preparando a los niños a una vida de segregación y aislamiento. Es decir, los niños no estaban aprendiendo a convivir, no cultivan amistades, lo que no les favorecía para poder tener una participación plena en sus comunidades.

Esta situación no solo se presentó en nuestro país, sino también a nivel mundial, lo que llevó a los organismos internacionales a repensar sobre otras formas de atención donde los cambios de actitudes de sus actores mejorara, así surge el replanteamiento de la Inclusión Educativa, que aprecia la contribución de cada ser humano al proceso de desarrollo, potenciando sus derechos y capacidades, así como apreciando la diversidad guiados por principios de equidad y justicia. En ese sentido, el mayor reto que afrontaron muchos países, era como hacer realidad el derecho que tienen los estudiantes de recibir la educación y de favorecerse de una enseñanza-aprendizaje de calidad ajustada a sus necesidades individuales de aprendizaje.

Para lograr este objetivo, se propuso que las escuelas tenían que lograr el difícil equilibrio de entregar una respuesta educativa, a la vez tolerante y diversificada, facilitando una organización curricular común a todos los alumnos, tomando en cuenta a aquellos que presentan necesidades

educativas especiales evitando con ello la discriminación y la desigualdad de oportunidades, considerando al mismo tiempo, sus necesidades y características individuales.

Estos planes fueron acogidos y confirmados por los Estados del mundo en a través de las reuniones y declaraciones internacionales dentro de las cuales sobresalen las siguientes: La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) y VII reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe (Kingston, 1995).

Poner en práctica la perspectiva de inclusión educativa supuso un cambio específico, tanto a nivel de la educación regular, como de la educación especial, ya que era necesario realizar de forma mancomunada, las gestiones, que fueran instaurando, gradualmente, el contexto con lo cual se pudiera introducir los cambios que se requerían, a partir de los estudios de cada contexto nacional y de los recursos y medios disponibles para su desarrollo.

En ese entonces se consideró que un primer paso que había que dar para poder desarrollar este proceso, era necesario tener un marco conceptual claro y simultáneo que orientara el camino que sus actores tenían que seguir para asegurar que las disposiciones y las acciones que se emprendieran fueran relacionadas con el nuevo enfoque que se deseaba promover.

Panamá se acoge a estas nuevas normas y elabora en el año 1999, el Plan Nacional de Educación Inclusiva, como parte de la política de modernización educativa de Panamá. El Plan se desarrollaría por fases y tendría como metas iniciales:

- Elaborar las normas y procedimientos de acceso, permanencia y acreditación de los estudiantes con NEE, al Sistema Educativo.
- Implementar el proyecto en 13 centros demostrativos del Ministerio de Educación y en los centros educativos donde el IPHE desarrollaba el programa de integración.
- Validar la efectividad y eficiencia del proceso de ejecución del Plan.
- Generalizar, progresivamente, el sistema de educación inclusiva en el resto de los centros de Educación Básica del país. (Plan Nacional de Educación Inclusiva 1999).

A pesar de todos los esfuerzos que se hicieron durante el desarrollo de este plan, los resultados no fueron los más óptimos, ya que las mismas condiciones que se evaluaron cuando se elaboró el plan en 1999, respecto a la atención de los niños con discapacidad en el Sistema Educativo Regular, son las mismas que hoy siguen acentuando las dificultades de aprendizaje de esta población (Plan Nacional de Inclusión 1999).

La Asamblea Legislativa aprueba en el año 1999, la Ley 42 de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, esta ley establece

que: "las personas con discapacidad deben alcanzar su máximo desarrollo, su plena participación social, y el ejercicio de deberes y derechos, establecer las bases materiales y jurídicas que permitan al Estado adoptar las medidas necesarias para la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, garantizándoles salud, educación, trabajo, vivienda, recreación, deporte y cultura, así como vida familiar y comunitaria" (p.2).

El 4 de febrero del 2000, se promulga el Decreto N°1 por el cual se establece la normativa para la educación inclusiva y posteriormente, en el año 2002 se desarrolla el manual de Procedimientos para llevar a cabo el proceso de inclusión de los alumnos en el Sistema Educativo Regular.

En el año 2004, se realizan algunas modificaciones a la Constitución Política y en el Título Tercero sobre los Derechos y Deberes individuales y sociales se incorpora el concepto de discapacidad que antes no se había determinado para todos los ciudadanos y quedó expresamente definido en el Artículo 19: "No habrá fueros o privilegios ni discriminación por razón de raza, nacimiento, discapacidad, clase social, sexo, religión o ideas políticas"

En ese mismo período, el Ministerio de Educación impulsa el Plan Nacional de Educación Inclusiva, involucrando más centros educativos con determinadas características entre las que podemos señalar: conformación de equipos multidisciplinarios que le dieran atención a la población, construcción de rampas para el acceso, dotación de recursos didácticos y tecnológicos,

sensibilización a la comunidad educativa y la capacitación a docentes regulares.

La población atendida en la primera fase fue de 1,300 alumnos con discapacidad, atendidos en 67 centros educativos, distribuidos en 13 regiones educativas. (UDELAS/TDR- Estudio sobre la Educación Inclusiva en Panamá). El plan, desde sus inicios, consideró llevar a cabo una investigación que evaluara todo el proceso realizado, para ir mejorando y ajustando la puesta en práctica del mismo y su desarrollo, esta actividad no se ha desarrollado como tal y el Ministerio de Educación, ha continuado ampliando la cobertura de tal manera que, en la actualidad, se cuenta con 900 docentes especialistas en educación especial, 720 escuelas atienden alumnos con discapacidad, han nombrado 12 técnicos para implementar los SAE (servicios de atención especializada) y son atendidos alrededor de 10,000 alumnos con discapacidad a nivel nacional.

El Banco Mundial, en el 2004, apoyó una iniciativa de la Asociación Canadiense de Vida Comunitaria, para realizar el estudio sobre la situación de la Educación Inclusiva en Panamá, este estudio reveló que existía una falta de coordinación entre el IPHE y el MEDUCA, para la sinergia que se requería en la atención de la población con discapacidad, pobre conceptualización desde la Dirección Nacional de Educación Especial, falta de concienciación y compromiso por los diversos sectores involucrados. (Este estudio lo

analizaremos en el apartado 1.3 relativo a los antecedentes cuantitativos que sustentan la problemática en estudio, planteada en este capítulo.

La Universidad Especializada de las Américas con el apoyo de la Organización de los Estados Iberoamericanos en el año 2009 – 2010, realizó un estudio sobre las competencias académicas de los estudiantes con necesidades educativas especiales en Panamá, el objetivo primordial de este estudio fue formular un diagnóstico sobre los niveles de competencias académicas que presenta la población con NEE con y sin discapacidad en el nivel primario. Fuente: (UDELAS/TDR- Estudio sobre la Educación Inclusiva en Panamá 2009-2010)

Las conclusiones de este estudio nos indican que la educación inclusiva como proceso socializador tiene un balance positivo, pero en cuanto a los logros en el aprendizaje de los alumnos, requieren que el sistema educativo realice ajustes en el proceso de la educación inclusiva que posibilite el desarrollo de estrategias de atención de acuerdo a la condición de discapacidad.

Como observaremos, la Educación Especial en Panamá ha tenido sus particularidades muy específicas, si bien los iniciadores de este proceso fueron los padres de familia por la preocupación que tenían en cuanto al futuro de sus hijos, logrando su integración a los centros educativos regulares con el apoyo de los médicos, estos primeros indicios de inclusión fueron variando con las diferentes concepciones que se daban en la medida en que los



grandes organismos internacionales desarrollaban y aprobaban acciones que garantizaran una mejor calidad de vida a este colectivo.

En nuestro país, esa responsabilidad le fue asignada a una institución gubernamental que, en principio, se creó para albergar a la población con condiciones especiales, debido a su discapacidad y marcó hitos trascendentales en su desarrollo histórico. El IPHE inició como una institución médico asistencial, respondiendo a las demandas de la época, posteriormente, fue integrando servicios técnicos y educativos con los cuales daba vigencia a las transformaciones que en materia educativa se venían proponiendo a nivel internacional, con ello, da lugar a las reformas de la ley que la crean, enrumbando sus directrices hacia la especialización, experimentando cambios significativos en sus políticas, lineamientos y enfoques educativos, los cuales en cada época y etapa desarrollada fueron cónsonos con la realidad educativa que en materia de discapacidad se han realizado a nivel mundial y nacional.

Al igual que en otros países, estos cambios no han sido fáciles, los mismos han significado años de lucha de sensibilización, concientización, orientación, planteamientos y replanteamientos legales, sociales, humanos, económicos, utilización de recursos y acciones tendientes al cambio, acorde con la realidad socioeconómica de cada entorno.

Con ellos queremos destacar que, desde sus inicios, el IPHE tuvo como función principal la de prever, identificar, y evaluar a niños, niñas y jóvenes

con discapacidad y necesidades educativas especiales, a través de la planificación, organización y ejecución de programas especializados en la enseñanza y habilitación especial para así lograr su máxima integración al proceso de desarrollo del país. Pero, sentimos que existe un vacío y no hay congruencia entre lo que se sustenta, legalmente, en acuerdos, convenios, normas y políticas nacionales e internacionales y la realidad que viven los niños en los centros escolares, en su aprendizaje, en su inserción laboral, en el trato y rechazo que reciben de las personas de su entorno, en las burlas y etiquetas con que se les identifica, etc.

Hagamos un repaso al sustento legal del que hacemos referencia, en el párrafo anterior y reflexionemos sobre el particular. Se sostiene que las leyes son y han sido siempre la manifestación legal de una determinada concepción del mundo. En consecuencia, partiendo de esta aseveración, si las leyes no andan bien, si de una u otra forma dan pie a que se universalicen las injusticias de distinta naturaleza, no basta entonces con cambiar la ley, si previamente, no se transforma la conciencia social referida al eje temático que está siendo causa generadora de problemas.

La conquista de los derechos humanos, incluidos las que deberían asistir a las personas con discapacidad, será real, no solamente, cuando se expresen en leyes o decretos, sino cuando se pongan de manifiesto en la escala de valores que norma la conducta entre los ciudadanos. Ante la magnitud de los esbozos legales que en materia de discapacidad, debemos plantearnos varias preguntas.

- ¿Cuánto de lo expresado en esas leyes es parte de la realidad propia de todos los días?
- ¿Cuántos de esos textos, simplemente, reposan olvidados en el rincón oscuro de alguna gaveta perdida en medio de los escritorios de algún funcionario?
- ¿Cuántas personas con discapacidad o padres de familia tuvieron participación real en la elaboración de todas esas leyes, o decretos, fueron consultados o sus criterios tomados en cuenta?
- ¿Cuántas de esas declaraciones, leyes, normas, o lo que sean son tomadas en cuenta en la formulación de las políticas nacionales y más aún, cuántas son llevadas a la práctica.

Con estas interrogantes no queremos restar importancia a la promulgación de leyes justas. Simplemente, queremos resaltar que la ley solita, aislada e incluso en algunos casos contraria a las prácticas sociales que prevalecen y se consolidan, pueden terminar por ser, simplemente, en fachada tras la cual se pretende ocultar el rostro inhumano de la injusticia.

Las experiencias vividas en Panamá, a lo largo de la labor que como educadores hemos estado desempeñando, en la Educación Especial, vivimos por ejemplo, cómo el proceso de inclusión que el IPHE, ha venido desarrollando con ingentes esfuerzos, y no ha logrado los frutos esperados. Las limitaciones que en el sistema educativo y en la sociedad se manejan de

rechazo y segregación son evidencias de no querer asumir la responsabilidad que le corresponde con esta población.

El hilo conductor de este trabajo y por el cual nos avocamos a realizar en profundidad un análisis conceptual del Enfoque de Inclusión Educativa, es un ejemplo palpable del incumplimiento, en cuanto a los acuerdos, decretos o políticas que se han promulgado en Panamá, desde la aprobada Ley 34 del 6 de julio de 1995, en su Capítulo II, sección tercera, artículos 78,79,80 y la adición del artículo 71-B, enmarcaron la coordinación que tenía que darse entre las instancias correspondientes, para la planificación y organización de los programas de inclusión. Estos artículos señalan en materia de discapacidad, el reconocimiento de la Educación Especial como parte del Subsistema no regular, pero la indiferencia y rechazo con que son tratados los estudiantes con discapacidad al incluirlos en los centros educativos regulares, aunados a tener que pedir, por favor, tocar puertas, luchar por concientizar y sensibilizar a los actores; aún prevalece, en la falta de conciencia en torno a su aceptación y calidad de atención en las aulas de clases.

Estas entre las muchas situaciones que pudiésemos mencionar, refuerzan la necesidad que se deben unir esfuerzos para poder consolidar y esclarecer el concepto de la Inclusión Educativa, de forma que se dé cumplimiento a las leyes que norman el quehacer educativo regular y especial, garantizando así la cohesión necesaria que asegure la participación de este colectivo en la sociedad.

Requiere, igualmente, el fortalecimiento de la persona con discapacidad y su familia, también el adecuado equilibrio institucional y gubernamental, que debe priorizar el interés del destinatario y sobre todo, exigir madurez de todos los actores involucrados en el proceso.

Finalmente, si nos detuviésemos a realizar un análisis detallado de la efectividad y funcionalidad de cada una de las leyes, resueltos y decretos antes mencionados, el incumplimiento en cada uno de los preceptos enunciados en los mismos, nos llevarían a plantearnos la siguiente interrogante:

¿Será favorable dirigir los esfuerzos que permitan la divulgación de leyes especiales en defensa y protección, o, será más beneficioso procurar que los Derechos Humanos se enuncien en normas ordinarias que resguarden a toda la sociedad en su conjunto?

Sobre esta interrogante, como alrededor de tantas otras, la polémica es dinámica. Nadie ha dicho, por lo tanto, la última palabra. Muchos versados se inclinan hacia las normas especiales, mientras tanto otros, apoyan a la segunda vía, es decir, en favor de la inclusión educativa de las personas con discapacidad y de sus logros en el seno de las leyes generales. Por otra parte ocurre lo mismo con los usuarios de las leyes, aunque muchos por razones obvias de simple provecho, se inclinan más bien a jugar a las dos cartas. Es necesario y urgente propugnar leyes cada vez más inclusivas, pero al mismo

tiempo se debe conservar las leyes que propician una atención especial, como una asistencia de moderación.

Al respecto, somos del criterio de que toda ley especial lleva, en sí misma un trasfondo de segregación y que, por ende, lo deseable sería que los derechos de la persona con discapacidad, en lugar de constituirse en capítulos aparte, sean más bien compartidos con todos los sectores vulnerables de la sociedad. Eso sería sumar y no dividir, eso sería construir alianzas y no generar privilegios ni favoritismos que, a su vez, pueden conducir a divisiones y antagonismos.

Si lo llegamos a lograr, los grandes beneficiarios serán, sin duda alguna, las propias personas con discapacidad. Si, por el contrario, seguimos fallando en esta tarea, los grandes perdedores no lo serán los técnicos ni las instituciones sino, también, las propias personas con discapacidad.

### **1.3 Índices cuantitativos del problema que nos revelan, como ha sido la realidad del proceso de Inclusión Educativa a nivel Internacional y nacional**

A continuación describimos los estudios e informes que se han generado a nivel nacional e internacional y que revelan la realidad del proceso que ha atravesado la educación inclusiva.

### **1.3.1 El primer estudio que plantearemos es el referido a: “Estudio sobre la Situación de la Educación Inclusiva en Panamá, que realizó en el año 2004, la Asociación Canadiense de Crecer en Vida Comunitaria, con el apoyo del Banco Mundial**

Sus primeros planteamientos fueron referentes a la realidad que viven los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, que están incluidos en los centros escolares, del sistema educativo regular, revelando que esta población, no recibe el trato adecuado y la suficiente flexibilidad para su manejo escolar; no se les asignan los recursos específicos, no reciben las ayudas especiales, se les acentúan las dificultades de aprendizaje con el riesgo de llegar al fracaso escolar, las escuelas y los maestros no enfrentan la responsabilidad de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, el propio Sistema Educativo no está dispuesto y no involucra a los miembros de la comunidad escolar, independientemente, del escenario en que se encuentran, posea discapacitado o no, se encuentre la niña embarazada o no, sea pobre o rico, cuando los niños, niñas y jóvenes son incluidos en las aulas regulares, la realidad es que solo cambian de escenario y en su gran mayoría no comparten las actividades que se desarrollan en las escuelas donde están incluidos. Entre otros resultados del informe se pudo apreciar, que existía una falta de coordinación entre el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial y el Ministerio de Educación para lograr la sinergia que se requería, en la atención de la población con discapacidad, una escasa conceptualización desde la Dirección Nacional de Educación Especial, y la falta de concienciación y responsabilidad por los diversos sectores implicados.

En su parte introductoria el documento aborda los aspectos relevantes de la investigación:

El documento presenta de forma diagnóstica, el contexto de la educación inclusiva en Panamá, posteriormente, después de la puesta en marcha del Plan Nacional de Educación Inclusiva y del proceso de Modernización de la Educación iniciado en el año 1996.

La modernizada, Ley Orgánica de Educación No. 34 de 6 de julio de 1995 concedió a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), asociados o no a discapacidad, el derecho al libre ingreso al Sistema Educativo Regular, tal como declara el Artículo 71 de la sección tercera que declara textualmente:

El subsistema no regular atenderá, mediante educación especial, a las personas que por sus condiciones físicas, sensoriales, mentales o sociales, no pueden beneficiarse óptimamente del proceso de enseñanza aprendizaje ofrecido por el sub.-sistema regular... esta población tendrá derecho de ser atendida en el subsistema regular, cuando sus condiciones así lo requieran. (p.27). “

En los años 70, la educación hacia las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad se realizaba en forma similar y separada en las instalaciones del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), a través del movimiento de integración. Basándose en el plan de renovación y siguiendo sus políticas se trabajó en la elaboración del Plan Nacional de Educación Inclusiva. Este contexto de derechos, fundamentado en diversos pactos internacionales y enmarcados en el área pedagógica, sobre todo, en los acuerdos firmados en Jomtien, Tailandia, se ampara en los principios de



que todos los hombres gozamos de los mismos derechos de acceso y bienestar, independientemente, de nuestras potencialidades.

Conocedores de que la educación es la plataforma para la afiliación a la sociedad del presente siglo, tal como la concebimos en nuestros días, es decir, socialmente estructurada es urgente la necesidad de aprobar el acceso libre a todos los seres humanos a ella, cerrando así la apariencia de segregación entre uno y otro nivel de atención: una considerada como la "especial" pero que está separada, y la otra "aparentemente normal".

Esta perspectiva está asentada en principios, particularmente, de índole moral y de valores, sin embargo, debe garantizar que la eficacia de la atención y los servicios médico- habilitatorios y rehabilitatorios, estén presentes certificando así, una vigilancia de calidad hacia la diversidad. La dignidad humana nos insta a recordar con ímpetu que las personas con discapacidad tienen deberes y derechos dentro de la sociedad y que hay que prestarle la debida atención con total independencia.

Esta perspectiva se diferencia, profundamente, con la orientación segregativa que las cataloga conforme a sus capacidades, concediéndole un valor acorde a la evaluación, segregando aun más a quienes dentro de este grupo presentan mayores discapacidades, estableciéndose así de una manera absurda aun más separación dentro de la segregación. Valorar la dignidad de las personas que padecen discapacidad ha sido un paso fundamental hacia la aceptación de la discapacidad fundamentada en los derechos humanos.

El método utilizado para la realización de este tesis ha sido fruto de la investigación bibliográfica de documentos que aparecen descritos en el apartado bibliográfico, así como las informaciones recabadas por medio de las personas relacionadas con el trabajo formativo y la atención hacia las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales así como a los padres de familia.

### **La metodología de la investigación se ha hecho en tres vertientes**

- Indagación ordenada de los recursos bibliográficos. Estos instrumentos han sido formalizados en diversos momentos del progreso y avances de la inclusión, y son el producto de diferentes enfoques e instituciones dedicadas a la atención educativa hacia las personas con discapacidad.
- Conversaciones y encuestas realizadas a padres de familia con el propósito de conocer las buenas prácticas de inclusión educativa, desde la visual de los familiares de personas con discapacidad.
- Visitas y entrevistas a las Instituciones que prestan servicio a las personas con discapacidad; así como también a Bibliotecas Universitarias; al Ministerio de Educación, especialmente a la Dirección Nacional de Educación Especial del Dirección Nacional de Personas con Discapacidad, al Instituto Panameño de Rehabilitación Especial, al Ministerio de Desarrollo Social, a la

Universidad Especializada de las Américas, así como a las escuelas privadas que tienen programas de Inclusión como lo son el Instituto Preparatorio Pedagógico, Colegio Brader, Instituto Bilingüe Santa María la Antigua, Colegio Bilingüe María Olimpia de Obaldía, entre otros.

### **Análisis del Estudio**

El estudio señala que el 42 % de los estudiantes con discapacidad permanece apartado en las escuelas. Desde el punto de vista de la integración 2, los mejores indicadores por tipo de discapacidad se sitúan en los discapacitados denominados "visuales" seguidos por los discapacitados auditivos. Las mayores restricciones se señalan a continuación:

- ✓ Escasos ajustes o adecuaciones para el acceso físico de las aulas de clases.
- ✓ Poco compromiso del sistema educativo regular hacia los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.
- ✓ Se observan condiciones de rechazo y poco interés por parte del maestro regular para la implementar un método de enseñanza-aprendizaje de la población con discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales.
- ✓ Poco interés a nivel de directores y otras autoridades del Ministerio de Educación.

- ✓ Falta de especialistas y equipo inter-disciplinario que sirvan de apoyo para ofrecer mejores servicios a esta población.
- ✓ Poca capacitación del maestro regular para la atención de la población con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.
- ✓ Se aprecia por parte de los padres de familia de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales resistencia con relación a la integración, por el rechazo y el temor de que sus hijos puedan verse perturbados con la participación con los otros niños y niñas. Estas actitudes se pueden observar también por parte de los padres de los niños "normales" que asisten a la escuela regular.

De acuerdo al estudio existen situaciones de acceso al currículum tales como:

- ✓ Ausencia de documentos en los expedientes de los estudiantes (as).
- ✓ Carencia de un método de evaluación cuantitativa y cualitativa
- ✓ Pobre registro de las destrezas y habilidades de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.
- ✓ Falta de un sistema de acreditación que admita la atención de las necesidades.

Por otra parte el estudio muestra los mayores logros, tales como:

- ✓ Aumento de la población con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en aulas integradas en ambas modalidades

- ✓ Atención de los niños con discapacidad dentro su área geográfica beneficiando su admisión en la comunidad.
- ✓ Colaboración basada en acciones para el desarrollo educador de la escuela ordinaria con planes específicos (necesidades especiales en el aula ).
- ✓ Mayor tolerancia hacia los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales en las aulas regulares.
- ✓ Mayor desarrollo y admisión del programa de integración en las escuelas regulares por parte de los directores, maestros y padres de familia.

### **Conclusiones del estudio**

- ✓ En Panamá de acuerdo al censo del año 2000, las personas con discapacidad oscilaban en 52,197, es decir el 1.8 % de la población total, cantidad esta que difiere, significativamente, en correspondencia al 10 % señalado por la Organización Mundial de la Salud (OMS).
- ✓ Las escuelas regulares tanto particulares como oficiales carecen de personal calificado en conocimientos para la atención a la población con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, cual puede considerarse como una importante amenaza hacia una acción inclusiva.
- ✓ Sin embargo, aunque existe un marco legal enriquecido en correspondencia a la atención educativa de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, en Panamá carecemos de una acción regularizada y conjunta entre las distintas instancias dedicadas a su atención, principalmente por el Ministerio de

Educación y el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial, limitando una genuina atención.

- ✓ A lo íntimo del Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Especial y la Dirección de Servicio Psicoeducativos trabajan de forma divorciada
- ✓ Se crean programas por separado en las escuelas regulares con propósitos definidos.

El Plan Nacional de Educación inclusiva no se está cumpliendo debido a:

- Ausencia de coordinación por parte del Ministerio de Educación y el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial.
- Escasa conceptualización desde la Dirección Nacional de Necesidades Educativas Especiales de la amplitud del Plan.
- Pobre conceptualización desde las autoridades del Ministerio de Educación de la estrategia educativa de inclusión educativa como forma para prevenir el fracaso escolar.
- Poca voluntad política.
- Necesidad de concienciación y responsabilidad por las diferentes áreas involucradas en el plan.
- Falta de seguimiento por parte de los organismos internacionales involucrados en el proceso de modernización de la educación en Panamá.

El Ministerio de Educación, no ha conseguido construir una maniobra integral en la prevención del fracaso escolar. Esto se observa visiblemente en las siguientes situaciones:

- ✓ La falta de una estadística que señale los estudiantes con discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales.
- ✓ La estadística reportada, por el departamento de estadística, de estudiantes con fracasos nos colocan, claramente, ante la realidad de la exploración de las razones de permanencia de estos estudiantes dentro del sistema.
- ✓ Se aprecia una oferta de servicios con orientación discriminatoria, integracionista, pero con débil coordinación entre el Ministerio de Educación y su Sistema Educativo Regular, Instituto Panameño de Habilitación Especial, Ministerio de Salud y la posterior inserción laboral.
- ✓ En Panamá existen diferentes instituciones que están destinadas para ofrecer apoyo a las personas con discapacidad constituidas en defensa de los derechos humanos con claro enfoque inclusivista.
- ✓ El Plan de Acción, elaborado no se ha puesto en marcha.
- ✓ El último Censo reportó que existía en Panamá un 27.5% de analfabetismo en la población con discapacidad en relación a los datos actuales que reflejan un 7.6% de analfabetismo, 64% no ha adquirido educación básica y el 2% alcanza estudios universitarios.
- ✓ Entre las dos instituciones que están llamadas a prestar a la población con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, la

mayor cobertura es por parte del Ministerio de Educación, siendo así que la presencia de la población con discapacidad se encuentran en todo el territorio nacional, por lo tanto debemos suponer que no todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad están siendo atendidos utilizando los recursos del Ministerio de Educación y reestructurando los servicios y recursos ya existentes en el Instituto Panameño de Habilitación Especial.

**1.3.2 Informe Mundial del documento: Mejor Educación Para Todos “Cuando se nos Incluya También”, Inclusión Internacional e Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) Universidad de Salamanca (octubre 2009)**

**Análisis del Informe**

El Informe Global de Inclusión Internacional sobre Educación Inclusiva: **“Mejor Educación Para Todos: Cuando se nos incluya también”**, se proyectó públicamente en la Conferencia sobre Educación Inclusiva en Salamanca, España, del 21 al 23 de octubre de 2009.

En ella se revisó el progreso de la educación inclusiva alrededor del mundo, puesto que desde la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, organizada por la UNESCO en Salamanca, en el año 1995, no se había realizado una evaluación de los avances.

El Informe subraya, lo que se ha alcanzado en 15 años y los desafíos que aún se deben enfrentar. El informe muestra un bosquejo de cómo la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades



requiere que los estados y los organismos internacionales incluyan a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades y/o necesidades educativas especiales en los planes de educación para el futuro.

De acuerdo a la UNESCO (2006), de los 77 millones de niños, niñas y jóvenes que asisten, actualmente a la escuela, al menos una tercera parte de ella presenta algún tipo de discapacidad.

“Estamos seguros de que el Informe Global y la Conferencia en Salamanca darán lugar a un serio replanteamiento de la forma como debe impartirse la educación a los niños con discapacidades intelectuales” sostuvo Diane Richler, presidenta de Inclusión internacional. “Hacemos un llamado a los gobiernos y a los organismos internacionales a que se centren en la inclusión como el camino hacia una mejor educación para todos. Debe ser una prioridad para todos los países del mundo”, indicó.

Al final de la conferencia de tres días en Salamanca, se adoptó la Resolución de la Conferencia de Salamanca. "En ella, los participantes reafirmaron el compromiso de la Declaración de Salamanca (1994), y se comprometieron a desarrollar un sistema de educación inclusiva en todos los países del mundo, recibiendo con agrado el Artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades (UNCDPD) como medio de alcanzar este objetivo. Los participantes hacen un llamado a todos los gobiernos a que ratifiquen la Convención de las Naciones Unidas (UNCDPD) y a que desarrollen planes completos para la educación inclusiva,

y, por último, los participantes se comprometieron a conformar una alianza para transformar los esfuerzos globales por alcanzar la Educación Para Todos creando, una mejor educación para todos a través del desarrollo de la educación inclusiva y del lanzamiento de la INICIATIVA 24 como un medio de alcanzar esta meta". (Artículo tomado de [www.inclusion-international.org](http://www.inclusion-international.org)).

### **Metodología del Informe**

Este informe fue pensado con el fin de mencionar la historia de la Educación Inclusiva desde el enfoque; de un padre de familia, de una familia y de un autogestor. Con este informe, los gestores, que organizaron el evento, quisieron compartir con el mundo, la cobertura que la enseñanza y el sistema educativo han tenido en los niños con discapacidad mental y sus familias.

El informe consta de tres partes principales, divididas las Partes I, II y III. Cada una de las partes, tiene tres capítulos. La Parte I, aborda la definición de Educación Inclusiva, en la Parte II, se hace una observación crítica de la Educación Para Todos, que no está permitiendo el acceso, la educación de calidad y los resultados positivos para las personas con discapacidad intelectual. La Parte III, examina la forma de cerrar la brecha en Educación Para Todos y crear una agenda mundial inclusiva para la educación. De este informe solo examinaremos la parte I, por la relación directa que tiene la temática desarrollada, con el problema de estudio de nuestra investigación sobre la interpretación del concepto de Inclusión Educativa.

**La parte 1:** Constituye la situación mundial para el estudio, así como para la agenda mundial en materia de educación. Consta de tres capítulos que se describen a continuación:

**En el capítulo 1,** se describe como se llevó a cabo la investigación y las formas en que los participantes de 115 naciones ayudaron con las organizaciones, los Estados, los gestores y las familias de niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, a fin de ejecutar perfiles de países, encuestas de padres y docentes al igual que grupos de consultas con las familias.

**En el capítulo 2,** se especifica, conceptualmente, la educación inclusiva, fundada en los anhelos de los progenitores y las familias, en nuestra intuición del derecho a la educación así como las aportaciones de organizaciones dedicadas a la discapacidad y otros expertos.

**En el capítulo 3:** Detalla el plan mundial para la educación de esta población. En este se presentan, los principales compromisos mundiales para la educación y la educación inclusiva que desde la Declaración de Salamanca y la revisión del marco de acción de Dakar se propusieron, para supervisar el progreso mundial de este proceso.

Sobre el planteamiento que se hace de la Educación Inclusiva. La primera interrogante fue sobre: ¿Qué significa la Educación Inclusiva?

Durante el desarrollo de este informe se debatió sobre la utilidad de una definición de la Educación Inclusiva. Algunos sustentaban la necesidad de describir la imagen ideal de la Educación Inclusiva.

Para los fines del informe, la Educación Inclusiva se refiere a ambos:

- El mandato específico para que los estudiantes asistan a las escuelas regulares y por ende a las aulas con sus compañeros sin discapacidad, con los apoyos que necesitan para tener éxito.

En 2006, la UNESCO describe la Educación Inclusiva como un: "proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños". (UNESCO, 2006).

El Marco de Salamanca se concentra en la Educación Inclusiva como una estrategia que contempla a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales en la educación regular, respondiendo a las necesidades de cada estudiante.

De acuerdo a la UNESCO – Declaración de Salamanca (1994), La:

Educación Inclusiva implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben incluirse en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños ... Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, los ajustes razonables tanto de los estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y garantizar una educación de calidad para todos, a través de los programas de estudio apropiados, las modalidades de organización, las estrategias de enseñanza, la utilización de los recursos y la colaboración con sus comunidades (p.45).

Estas concepciones acerca de la Educación Inclusiva han permitido llevar a un alto relieve las necesidades de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, dando lugar a diversas iniciativas con el propósito de brindar apoyo a los niños y niñas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales en el sistema educativo ordinario en muchos países.

Los comentarios sobre esto de acuerdo a muchos sistemas de educación es que se necesitan distintas soluciones para cada grupo desfavorecido.

Otro aspecto muy lamentable es que muchos esfuerzos bien intencionados para hacer frente a la exclusión derivada de la escuela regular, han obviado el considerar a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad (por ejemplo: *Niños fuera de la escuela: evaluación de la exclusión de la educación primaria*, UNICEF/UNESCO 2006).

Por otra parte, no han abordado la necesidad de desarrollar y cultivar los principios de la “Educación Inclusiva” en el sistema educativo. Un ejemplo específico: La Conferencia Internacional de la UNESCO en 2008, que llevó por título “La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro”, y los

documentos de referencia para la conferencia se basaron en el modelo de Salamanca. Sin embargo, penosamente es necesario señalar que el tema de la discapacidad fue escasamente mencionado en las plenarios de la conferencia.

Se han fundamentando los informes en otros trabajos de Investigación de orden Internacional y que consideramos muy importantes de acuerdo a los señalamientos que los gestores realizan sobre el tema de la Educación Inclusiva.

En fin, se requieren cambios al nivel micro (comunidad y escuela), al nivel meso (sistemas educativos), y el nivel macro (política internacional e nacional). Asimismo, ella sugiere, que los resultados de la investigación apunten a una verdadera política de Educación Inclusiva y la práctica como una “lucha que adopta distintas formas y la libran actores sociales a diferentes niveles, con diferentes objetivos y bajo diferentes condiciones y relaciones de poder.”

### **Mejor Educación Para Todos**

En este contexto, la investigación sobre la Educación Inclusiva apuntala hacia los problemas más críticos que se deben abordar, entre los que se incluyen:

- La desconcentración en la provisión de la educación inclusiva
- La justa financiación

- El acceso al currículum y la participación de la población con discapacidad
- La continua formación de los docentes y su desarrollo profesional
- La reforma legislativa
- La reestructuración de la escuela y la reforma de toda la escuela

## **Conclusiones del Informe**

- ✓ El informe concluye con un resumen de los acuerdos a que se llegaron a través de este estudio y una llamada urgente a la acción.
- ✓ Al recopilar las historias y experiencias de todo el mundo sobre los avances, un aspecto quedó claro: todavía se lucha por un niño, niña o joven a la vez, y por una familia a la vez.
- ✓ Los esfuerzos colectivos han hecho una diferencia en el reconocimiento al derecho a ser incluidos, aún así todavía no se ha ganado la batalla que permita la transformación de los sistemas educativos.
- ✓ Existe aún un vacío político de liderazgo y responsabilidad para la educación inclusiva, en cuya carencia no se reformarán los sistemas educativos.
- ✓ Los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales en los países en desarrollo continúan sin visibilidad al sistema educativo.
- ✓ Los padres de familia con hijos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales no reciben el adecuado apoyo por lo cual la mayoría de ellos permanece fuera de la imaginación.

- ✓ La gran mayoría de los docentes carecen de la formación adecuada y los conocimientos para brindar el apoyo y para implementación de planes de estudios y hacer que las aulas inclusivas funcionen.
- ✓ La maquinaria de un sistema de educación Inclusiva no ha sido establecida en la mayoría de los casos; es decir, la gestión, la política, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión necesaria.
- ✓ Finalmente, la sociedad en general, se mantiene en la negación sobre la realidad de la inclusión y el derecho de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad a ser educados junto con al resto de los alumnos/as en las aulas regulares. La falta de apoyo público para la inclusión es una de las mayores barreras a enfrentar.

### **1.3.3 Estudio sobre el Análisis de la Situación de la Discapacidad en Panamá, (2005), Ministerio de Educación (MEDUCA), Ministerio de Salud (MINSAL), la Secretaria Nacional de Discapacidad (SENADIS) y el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE)**

#### **Análisis del estudio**

Este estudio realiza un recuento histórico de las acciones gubernamentales efectuadas en el país, a nivel del Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, SENADIS e IPHE y la colaboración de otras organizaciones, que a lo largo de su trayectoria han manejado algunos programas o actividades relativas a la atención de las personas con discapacidad.

Es un estudio histórico-descriptivo, en donde se revelan las verdades y fracasos de las acciones realizadas con esta población. Tomamos de referencia, los planteamientos que enfoca el estudio en el área educativa, por



estar estrechamente vinculada, con el tema de investigación que nos ocupa y porque refuerza y retroalimenta el planteamiento del problema que venimos de construyendo en este análisis histórico de la evolución conceptual del enfoque de Inclusión Educativa y la falta de claridad que se tiene del mismo.

El estudio revela que los Censos Nacionales de Población realizados por la Contraloría General de la República de Panamá, registraron para 1990 la cantidad de 31,111 personas con discapacidad (1.33% de la población total en 1990) y de 52,197 para el año 2000 (un 1.8% de la población total para ese año).

Hay, sin embargo, suficientes argumentos para suponer que el crecimiento de la población de personas con discapacidad es todavía mayor al señalado por las cifras oficiales; entre estos podemos citar:

- ✓ Los instrumentos y la metodología de medición para conocer el número de personas con discapacidad aún requieren ser técnicamente superados.
- ✓ La definición o conceptualización del término de persona con discapacidad es todavía muy limitada y excluye a muchas personas de la medición (solo, recientemente, se comienza a dar una definición más amplia del concepto de discapacidad, como grado de participación social y ya no únicamente como ausencia de salud).
- ✓ Los patrones culturales y los estereotipos obstaculizan la recolección de la información; todavía muchos padres esconden a sus hijos con discapacidad y las mismas personas con discapacidad no se reconocen como tales.

- ✓ El censo tampoco cubre todas las áreas geográficas, sobre todo las que son de muy difícil acceso y que detentan un nivel de pobreza mayor, con peores condiciones de salud y de nutrición que el resto de la geografía nacional (sobre todo, en áreas comarcales indígenas).
- ✓ El Aumento de accidentes de tránsito y laborales y de mayor incidencia de violencia social e intrafamiliar solo es observable a través de los medios de comunicación.

En el marco del área educativa se observó que el sistema educativo panameño hasta el año 1995, momento en el que se inicia el proceso de modernización, mostraba el mismo modelo pedagógico tradicional y conductista que no permitía la actualización en la metodología educativa y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es dentro de este marco que, el MEDUCA inicia el proceso de modernización de la educación y con apoyo del PRODE elabora el Plan Nacional de Educación Inclusiva 1999.

En el marco del proceso de modernización educativa se empezó a observar una mayor proyección social sobre la necesidad de la integración de los niños con alguna discapacidad, al igual que otras poblaciones segregadas, por ejemplo, las indígenas y campesinas.

Se valoró que la educación especial sería garantizada e impartida a aquellas personas que, en razón de su discapacidad, lo requerían dentro del sistema educativo regular, y sería coordinada por el Ministerio de Educación en su

calidad de ente rector del sector educativo, a través del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) y de otras entidades públicas dedicadas a la rehabilitación y educación especial para personas con discapacidad.

### **Metodología utilizada en el estudio**

Este estudio presenta un análisis de las Disparidades y brechas encontradas en algunos aspectos relacionados con los servicios educativos y señala lo siguiente:

- ✓ De conformidad con las cifras obtenidas, el problema del acceso a los servicios educativos se advierte tanto en el área urbana como en el área rural. En el área urbana se presenta el problema del transporte de los niños y niñas con discapacidad a los centros educativos, en las familias de escasos recursos, de modo que, por ejemplo; una madre soltera tiene que elegir entre llevar a su hijo con deficiencia al colegio o trabajar para obtener ingresos, lo cual implica que opte por la última alternativa.
- ✓ En el área rural se presenta el problema de la falta de acceso a los servicios educativos, debido a que usualmente no existen servicios de atención para los niños y niñas que presentan algún tipo de deficiencia y usualmente los padres campesinos e indígenas no cuentan con medios para enviar a sus hijos e hijas a centros educativos en las áreas.

- ✓ En el caso de los niños con discapacidad motriz o discapacidades múltiples, se suma el problema de la falta de accesibilidad física en los planteles educativos.
- ✓ En materia de la Calidad de la Educación se describe, estadísticamente, la población infantil con discapacidad incluida o no incluida en el sistema educativo regular al 31 de diciembre de 2004: Matrícula total de población 9,360, población atendida en planta 2,631, población atendida individual 325, población atendida en inclusión parcial 2,242, población atendida en inclusión total 2,611, población atendida en aula especial 155.

El proceso de educación inclusiva significó, evidentemente, la ampliación de los servicios de atención habilitatorios y educativos, lo cual se debe traducir en una ampliación de tales servicios. Al respecto hicieron referencia al estudio de Plan de Acción Nacional sobre Inclusión Educativa de 1999, para recordar los compromisos adquiridos en aquella época por las diferentes instancias.

El Plan enmarcaba los siguientes aspectos:

- ✓ La creación de una comisión de enlace entre el Ministerio de Educación, instancia rectora y el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE), instancia operativa.
- ✓ La conformación de 13 centros educativos como base experimental de un plan piloto. Tales centros deben estar debidamente acondicionados,

equipados y dotados de personal técnico y de servicios de apoyo para desarrollar procesos de educación inclusiva que funcionarían como modelos para el resto de los planteles educativos.

- ✓ La capacitación en adecuaciones curriculares dirigidas a personal directivo y docente de los distintos colegios e igualmente supone un proceso continuo de sensibilización dirigidos a padres, madres y estudiantes sin discapacidad a objeto de construir un ambiente de aceptación, atención y normalización hacia los niños y niñas con discapacidad.

Este Plan no se logró llevar a cabo debido al cambio en la estructura de Gobierno, encontrándonos al inicio del año 2004, en la siguiente situación:

- ✓ Los centros de enseñanza regular tanto oficiales como particulares no cuentan con personal calificado en atención a la diversidad, lo cual puede traducirse en una importante amenaza hacia una acción inclusiva.
- ✓ A pesar de existir un marco legal rico en lo que respecta a la atención educativa de los estudiantes con NEE, no existe una acción coordinada y conjunta entre las distintas instancias dedicadas a su atención, principalmente el MEDUCA y el IPHE, no permitiéndose una real atención.

- ✓ A lo interno del MEDUCA, la Dirección de Educación Especial y la Dirección de Servicio Psicoeducativo aún funcionan como dos direcciones separadas, además de continuar creándose programas segregados a lo interno de las escuelas regulares con propósitos definidos.

### **Conclusiones del estudio**

- ✓ La Política Gubernamental está comprometida con el manejo del tema de la discapacidad, enmarcada en los Derechos Humanos, como estrategia para el desarrollo de la nación; por lo que el gobierno nacional, ha creado la Secretaría Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad y ha instalado el Consejo Nacional Consultivo para la Integración Social de las Personas con Discapacidad; abocado, actualmente, a la elaboración del Plan Nacional para la integración Social de la Población con Discapacidad.
- ✓ Se observa que los avances en la salvaguarda de los derechos para las personas con discapacidad se deben a los siguientes eventos:
- ✓ Acuerdos y consensos en torno a objetivos comunes entre la población con discapacidad, sus padres, los técnicos y las organizaciones que brindan servicios.
- ✓ Adhesión a tendencias legislativas internacionales sobre la discapacidad y a mayor nivel de conciencia dentro del movimiento

asociativo en torno a la importancia de legislar en relación a esta materia.

- ✓ Voluntad política coyuntural que se observó en el momento de la formulación de los aspectos jurídicos, para garantizar la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad.
- ✓ Existe desde el año 1999 la Ley N° 42 ya reglamentada, cuyo cumplimiento mejoraría, sustancialmente, la calidad de vida de estas personas.
- ✓ En enero de 2003, el Gobierno evaluó el cumplimiento de las metas del decenio para erradicar la pobreza, pero ningún indicador midió la situación de estas colectividades marginadas.
- ✓ La Federación de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad invitó a las distintas organizaciones de y para personas con discapacidad, a participar en el acto de firma del “Pacto por las Personas con Discapacidad”, con representantes de todos los partidos políticos a la contienda electoral 2004-2009.
- ✓ Existe voluntad política por parte de las autoridades de gobierno para impulsar el tema de la integración social plena de las personas con discapacidad y sus familias.

- ✓ La reforma constitucional que adiciona al artículo N° 19: establece la no discriminación por razón de discapacidad.
- ✓ Existen algunas debilidades en el proceso de integración social de las personas con discapacidad:
- ✓ Desconocimientos de normas y falta de sensibilización en torno a los derechos de las personas con discapacidad y actitud segregadora de muchos sectores de la población para cumplir tales normas.
- ✓ Falta de conciencia y de compromiso de personas con discapacidad para ejercer sus derechos y para hacer que se cumpla con leyes y normas existentes que protegen a la persona con discapacidad.
- ✓ Falta de compromiso en sectores del movimiento asociativo de las personas con discapacidad en torno al tema de los derechos humanos.
- ✓ Existe, actualmente, una política nacional en materia de educación inclusiva liderizada por el MEDUCA y apoyada por el IPHE.
- ✓ Está en ejecución el Plan Nacional de Inclusión Educativa en 65 centros pilotos del país. Hasta la fecha son pocos los servicios educativos ofrecidos a la población con discapacidad en áreas rurales e indígenas.



- ✓ Los recursos humanos que brindan servicios de rehabilitación están concentrados en la Ciudad de Panamá o en cabeceras de provincias, lo que limita la accesibilidad a estos servicios.
- ✓ La oferta de servicios de rehabilitación está ubicada en el segundo y tercer nivel de atención y - enfocados hacia la rehabilitación física - no son de carácter integral.
- ✓ Existen pocas o escasas actividades de promoción, y educativas dirigidas a la discapacidad. En su gran mayoría las acciones son de naturaleza rehabilitatorias.
- ✓ Aunque se dispone de las Normas de Salud Integral en el primer nivel de atención, no se han elaborado normas y protocolos de atención, en el segundo y tercer nivel, que, precisamente, presta el mayor número de servicios a las personas con discapacidad.
- ✓ En general, no se observa el cumplimiento de eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas ni de transporte.
- ✓ Con respecto al entorno físico, se observa de parte de muchas empresas que desarrollan actividades de diseño y construcción, actitudes de desconocimiento de las regulaciones legales existentes propiciado por la escasez de personal idóneo para realizar las inspecciones correspondientes.

- ✓ El transporte, podríamos señalarlo como la esfera de mayor debilidad, no solo por dificultad de cumplimiento de la norma, sino por la falta de voluntad tanto de las autoridades como de los propios transportistas en acatar la legislación vigente.
  
- ✓ Sobre el acceso a la información, en este ámbito también se ha avanzado poco, básicamente, por la falta numérica de personal idóneo para la interpretación de lenguaje de señas. No se ha podido concretar la funcionabilidad de la instancia que valida a los intérpretes de lenguaje de señas e igualmente, algunos medios de comunicación televisivo han hecho solo acciones puntuales para validar el derecho que tiene la población con discapacidad auditiva de acceder a la información que ellos emiten regularmente.

### **Recomendaciones del estudio**

- ✓ Utilizar y aprovechar la coyuntura histórica en la que se encuentra Panamá con la formulación actual de las políticas públicas nacionales que desarrolla el Gobierno Nacional en este ámbito.
  
- ✓ Culminar e implementar a corto plazo, el “Plan nacional para la integración social de la población con discapacidad”, enmarcado dentro de la validación de los derechos humanos como estrategia de desarrollo y dentro del marco de las metas del milenio.

- ✓ Crear, en colaboración con organismos nacionales e internacionales de cooperación, un centro de investigación y recursos para abordar en su especificidad la problemática de la discapacidad según las directrices internacionales.
- ✓ Propiciar la participación activa de las personas con discapacidad en todos aquellos planes, programas y acciones dirigidas a mejorar la calidad de vida de estas personas, basándose en el apoyo existente dentro de la SENADIS en la coordinación de la participación ciudadana, que cuenta con la presencia activa de las personas con discapacidad, padres de familia y las organizaciones de y para personas con discapacidad.
- ✓ Que el Estado, a nivel de las instancias jerárquicas, continúe designando personal idóneo para aquellos departamentos u oficinas encargados de ejecutar las normas legales y programas en materia de discapacidad.
- ✓ En cuanto a accesibilidad, se requiere dar urgente atención a este tema como punto crucial para asegurar una verdadera presencia y participación de la población con discapacidad. Urge, además, que este tema sea enfrentado en todos sus aspectos, ya que a la fecha, el mismo ha sido visto, mayormente, por las barreras a la accesibilidad física, descuidándose temas puntuales en el acceso a las otras discapacidades.

- ✓ Para fortalecer la integración del Ministerio de Salud y la Caja de Seguro Social se deben contemplar las necesidades y expectativas de la población con discapacidad en el tema de las Reformas a la Caja de Seguro Social.
  
- ✓ Continuar la implementación del Plan Nacional de Inclusión.

**1.3.4 Estudio sobre la caracterización de las escuelas Inclusivas en Panamá, elaborado por la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS), con el apoyo del Grupo para la Educación y Manejo Ambiental Sostenible (GEMAS) y el Ministerio de Educación (MEDUCA).**

**Análisis del estudio**

La Secretaría Nacional de Discapacidad (2014) apuesta por un muestreo nacional para conocer el estado del arte en el sistema educativo panameño, seleccionando algunas escuelas y analizando lo que pasa desde las dimensiones de la inclusión: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Este estudio aporta una primera aproximación hacia la caracterización de la situación de la educación inclusiva de la mano de cuatro actores principales del proceso que expresan evidencias del hacer en la escuela. De esta manera, se buscan evidencias reales; es así como la Secretaría Nacional de Discapacidad aplica la normativa de implementar proyectos y programas que promuevan la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y sus familias y responde a la política de discapacidad (2009),

asimismo dejar inquietudes que dan líneas para emprender otros proyectos investigativos a partir de las necesidades reflejadas.

Los beneficios que aporta el estudio al sistema educativo son las bases para levantar los indicadores hacia la consecución de un nuevo Plan Nacional de Educación Inclusiva (MEDUCA, 1999), una actualización que aporte un alto valor al desarrollo de las escuelas como medio efectivo para mejorar la eficiencia en los procesos educativos, ya que estas favorecen la igualdad de oportunidades; según Fernández (2003): "se proporciona una educación más personalizada, se fomenta la participación, la solidaridad y cooperación entre los estudiantes y se mejora la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo"(p.103).

Según el Informe de Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe, las escuelas inclusivas son escuelas que tienen recursos para atender a la diversidad... (la inclusión) requiere mucha flexibilidad curricular, redefine la práctica educativa (2006).

Tener una primera aproximación de la caracterización de los procesos que se realizan en las escuelas inclusivas, conocer las condiciones (cultura, políticas y prácticas) son evidencias del comportamiento escolar a través de las prácticas de intervención pedagógicas, los modelos y estrategias aplicadas en las escuelas.

Un referente obligado es la revisión del Estudio de Prevalencia y Caracterización de la Discapacidad en Panamá. La primera encuesta nacional de discapacidad – PENDIS. (2006) indica que el nivel de instrucción es más marcado en la población con discapacidad y en la medida que extiende el nivel de educación se reduce el porcentaje de personas con discapacidad que logran dicha formación. Además, el Informe refleja que casi uno de cada cuatro personas con discapacidad mayor de veinticinco (25) años, alcanza la primaria.

Se intenta revisar los procesos de educación inclusiva: cultura, práctica y las políticas a través de la familia, docentes, escuela, estudiantes y los directores como una oportunidad para determinar acciones que se deben impulsar, acciones que se emprenden desde los ejes transversales, como lo indica el IV Informe de Panamá sobre el Desarrollo del Milenio (2014). El reto más grande es sensibilizar que la diversidad es lo más corriente y que todos somos diferentes, que se tiene una misión de formar hombres y mujeres fructíferos y completamente, integrados a una sociedad.

El sistema educativo en Panamá aún no garantiza una plena educación inclusiva, como lo establece la Convención Internacional sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad firmada y ratificada por Panamá (2008), prueba de ello, es que todavía se implementan en las escuelas panameñas medidas de atención a la diversidad basada en la segregación, con metodologías centradas en el déficit; Por otra parte, la valoración del

estudiantado es únicamente a través de su rendimiento académico; actualmente, existe la práctica de referir al estudiante con necesidades educativas sin discapacidad a los servicios de educación especial o a servicios de psicología de los centros de salud, sin ningún criterio científico; lo que provoca que el estudiante sea etiquetado según su comportamiento, a tal punto, que por estos criterios se les exige un diagnóstico de sus competencias y en algunos casos llega una valoración clínica de discapacidad; y este acto es suficiente para contabilizarlos en la lista de estudiantes de inclusión. Aún en algunas escuelas solicitan aprobación por escrita para la inclusión y/o matrícula de los estudiantes.

Otro aspecto a resaltar y de gran preocupación es el progreso y asistencia a la escuela de forma sistemática de ese estudiante con algún riesgo social que evidencia altas tasas de deserción escolar y/o inasistencia procedente de familias en riesgo que no logran llevar sus hijos/as a la escuela.

Todo esto aunado a la falta de concienciación y compromiso por los diversos sectores involucrados en favorecer el proceso de inclusión(2005), esto es un indicador para saber si la aplicación del modelo de educación inclusiva avanza en Panamá, el Plan Nacional de Educación Inclusiva (MEDUCA, 1999) no ha cumplido con sus objetivos enfocados en el desarrollo de la escuela para la diversidad, los esfuerzos se han diluidos, van en distintas direcciones o se duplican acciones como lo sustenta el diagnóstico actual y desafíos en Latinoamérica (2006); la existencia de innumerables estudios de

casos documentados sobre las irregularidades que enfrentan los estudiantes y sus familias desde las prácticas inclusivas, (La Prensa, 2013). La existencia de un doble esfuerzo por supervisar, evaluar, y orientar al docente llevando al sistema a un desgaste. Una doble ejecución de la toma de decisiones para la educación especial con la presencia de una estructura fuerte y paralela.

- ✓ A la fecha, todavía, no se ha sistematizado la implantación y evaluación de estos procesos. Aunado a la existencia de un porcentaje importante de actores en la escuela inclusiva que aún no considera que la educación en diversidad enriquezca a toda la comunidad y aún no se visualiza la inclusión como un proceso de mejora de la calidad de vida.
- ✓ El estudio sobre el Plan de Inclusión Educativa en Atención a la Diversidad refleja que los maestros identifican como dificultades la falta de apoyo de los padres y la falta de tiempo para participar en las actividades de la escuela, (Escandón, MC, 2007). En el Informe de Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe en el Diagnóstico actual y desafíos para el futuro (2006), se concluyó que un número importante de niños/as están en escuelas segregadas, y otro porcentaje no están recibiendo todos los apoyos que precisan y que las leyes dicen garantizar.
- ✓ Según conclusiones del estudio sobre caracterización de las escuelas inclusiva, solicitado por Secretaría Nacional de Educación (2014), la familia siente que no todos los estudiantes son acogidos en sus



comunidades escolares (2014); y lo que es más preocupante para las familias y los directivos es que enfrentan egresos, o promoción de estudiantes sin las cualificaciones adecuadas, estudiantes con rendimiento inferior en términos de participación y resultados de aprendizajes; lo que apoyó al logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio por lo que trabaja Panamá. (ONU, 2014).

- ✓ Este estudio se concibió como un punto de partida para visualizar a grandes rasgos la situación de la escuela inclusiva desde la mirada de los docentes, la familia, estudiante y directivos; contribuyendo, así con un informe completo de los resultados manifestado por los trescientos docentes participantes; las cuatrocientos cuarenta y siete familias, los doscientos noventa estudiantes y cincuenta y tres directivos que nos deja una primera caracterización o rasgos de la cultura, la política y la práctica educativa inclusiva en la escuela panameña.
- ✓ La investigación reconoce la prioridad que tiene la Política Nacional de Discapacidad (2009) esta política sostiene que la educación inclusiva debe garantizar la calidad con equidad social para los estudiantes con discapacidad en Panamá. Los resultados son el sentir de cuatro actores principales del proceso inclusivo, constituye un apoyo a la educación para seguir impulsando mejores oportunidades y condiciones educativas para todos.

- ✓ El estudio se estructura en cinco partes. La primera parte, se presenta un marco referencial, en el que se plasman los antecedentes, justificación, los objetivos. La segunda se presenta un marco teórico que busca profundizar sobre la educación inclusiva, la cultura, política, prácticas, la incidencia en docentes, familia y estudiantes. El tercer apartado aparece el marco metodológico que describe la metodología del estudio y trabajo en campo. El cuarto capítulo se esboza el análisis de los resultados y finalmente, un quinto apartado con las conclusiones y recomendaciones.
  
- ✓ Consideramos de mucha relevancia el Marco Referencial Internacional, que el estudio tomó como fundamento legal, para realizar el planteamiento del problema, ya que describe todas las normas que se fueron implementando desde la definición conceptual de Educación Inclusiva hasta los parámetros de cómo deberían desarrollarse para su perfeccionamiento en beneficio de todos los estudiantes de las escuelas, sin categorizaciones.
  
- ✓ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define Educación Inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes (UNESCO 2009), lo que incrementa su participación en el aprendizaje, en la cultura y en las comunidades reduciendo y eliminando la exclusión, desde la educación (Booth & Ainscow, 2002).

- ✓ La educación es un bien común que hace posible el ejercicio de derechos, la movilidad social, el entendimiento y el diálogo entre distintas culturas. El reconocimiento de la educación como un derecho humano básico establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 1948) y reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989).
  
- ✓ La Educación Inclusiva es un tema de interés y preocupación en toda la región latinoamericana, esta se enfoca en un proceso de gestión para dar respuesta a la diversidad, a sus necesidades, desde el sistema educativo abierto, flexible y participativo, para así reducir la exclusión dentro y desde la educación. La escuela es el escenario perfecto para ajustarse a las necesidades individuales, de tal forma que ningún estudiante quede fuera de las posibilidades de crecimiento y desarrollo, es decir, en su entorno. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2008), plantea el derecho al acceso de niños/as, y/o adolescentes con discapacidad a una educación formal de calidad. La finalidad es mover el sistema educativo hacia el cambio estratégico; creando estructuras flexibles que permitan adaptarse al estudiante con necesidades o situaciones educativas especiales y buscar en los docentes una actitud y aptitud abierta a una pedagogía reflexiva y participativa. El modelo que propician las escuelas inclusivas, constituyen procesos de

innovación educativa, al pretender la reconstrucción de la escuela desde un enfoque transformador.

- ✓ La Educación Inclusiva tiene más de dos décadas en el contexto internacional, es inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de conseguir una escuela para todos, a fin de promover cambios fundamentales de política educativa. La idea, en aquel momento fue que las escuelas incluyeran a todos los niños/as, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. Fue en el año 1994, cuando UNESCO, da las bases para garantizar acceso y calidad a las escuelas haciendo énfasis en la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Mientras que la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco Mundial de Acción, tomó el compromiso de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de Jomtien, Tailandia (1990) y trabaja, desde entonces, para que los centros escolares acepten a todos los niños/as, independientemente, de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras.
  
- ✓ Por otro lado, (UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 2000) realizan Foro Mundial sobre Educación en Dakar en el que se evaluó la situación de la educación básica en el mundo, se destacaron los logros y las carencias en materia de ofertas educativas, se localizaron las

áreas que plantean problemas y los grupos que permanecen al margen de la educación. De igual forma, se constituyó un plan básico para la acción. Desde el año 2000, al año que discurre, se han proyectado aspiraciones para alcanzar los objetivos del milenio (ONU, 2014) y las metas de la Educación para Todos. Al tiempo que duplican los esfuerzos para lograr esos objetivos, las Naciones Unidas moviliza al mundo para definir los programas de desarrollo del periodo posterior a 2015. En este proceso, tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) colaboran con una amplia participación de actores interesados en la reflexión en torno a la educación, después de 2015.

- ✓ Otra acción importante para el año 2003 fue la celebración del Congreso sobre la Escuela Inclusiva, en este escenario el profesor Mel Ainscow (2003), catedrático de educación de la Universidad de Manchester, sustentó que el progreso era escaso, que aún existían dudas, disputas y contradicciones, pero se trabajaba en ofrecer respuestas educativas más eficaces. (Ainscow, 2005) sustentaba que la inclusión es un proceso que nunca finaliza, que se centra en la identificación y eliminación de barreras, para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas.

- ✓ Otro antecedente interesante es la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2004), esta renueva los lineamientos de políticas y destrezas de acrecentamiento, diversificación y fortalecimiento de las ofertas educativas para una educación inclusiva en los países de la región mesoamericana. Mientras que el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de la Educación para Todos (PRELAC, UNESCO, 2007), contempla elementos como: relevancia, pertinencia, eficacia y equidad, que permitían visualizar el estado del arte de la educación inclusiva, revelan que algunos países de Latinoamérica y el Caribe no coordinaban las acciones de formación y capacitación docentes, a fin de poner énfasis en la atención a la diversidad y respeto a los Derechos Humanos.
  
- ✓ En el Informe del Banco Mundial sobre la educación inclusiva en Latinoamérica (2006) se afirma que la educación inclusiva no ha avanzado de manera satisfactoria en la región, esto no implica minimizar los esfuerzos de profesores, de especialistas, y de las familias por impulsarla. Tampoco se trata de buscar culpables, sino soluciones. La educación inclusiva es la garantía de aprendizaje por parte del estudiante, no solo en las aulas, sino en todas las situaciones de la vida (Nacif , A., 2003).
  
- ✓ De igual forma, en el año 2007, la Organización de Naciones Unidas aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con

Discapacidad, instrumento internacional que dignifica a la persona con discapacidad y cambia la percepción de lo que significa discapacidad (ONU, 2006). En el artículo N° 24 se establece que el Estado debe garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad durante la educación primaria, secundaria y el acceso a la universidad. Este es el marco legal internacional más reciente que tenemos.

- ✓ En 2009, y con el auspicio de Inclusión Internacional, se realizó otra Conferencia en Salamanca para examinar un informe mundial sobre el progreso en una mejor educación para todos, en la que se concluyó que el progreso global hacia la educación para todos no ha incorporado, adecuadamente, el compromiso de Salamanca consagrado en la Convención de las Naciones Unidas (INICO USAL, 2009).
- ✓ Por otro lado, el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Educación para Todos 2014, sigue destacando que a nivel mundial aún continúan las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de grupos vulnerables y tradicionalmente excluidos.(UNESCO, 2014). La alternativa para una verdadera educación inclusiva en este momento es la definición de políticas públicas enfocadas en transformar integralmente los sistemas educativos, teniendo como plataforma una real voluntad política de los gobiernos y todos los actores sociales, que

lleven a enfocar las causas de nuestras dificultades para dar soluciones responsables a corto, mediano y largo plazo.

### **Metodología del estudio**

- ✓ La metodología utilizada para caracterizar la situación general de la educación inclusiva se encuentra alineada con el enfoque metodológico cualitativo, por medio de entrevistas individuales y grupales con docentes, familias, directivos; conversaciones individuales y grupales con estudiantes y observaciones en contexto. Estas acciones ofrecieron información relevante sobre los procesos que se gestan en las escuelas donde se brinda educación inclusiva con estos actores (léase docentes, estudiantes, familia y directivos). La recogida de la información fue orientada por medio de aspectos que se circunscriben a las prácticas, políticas y culturas inclusivas; las pautas de los instrumentos fueron adaptadas a partir de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva de Tony Booth y Mel Ainscow, el Index for Inclusion.
- ✓ Las actividades van desde la recogida de datos en campo, el levantamiento de un marco referencial, el diseño de un muestreo adoptado, un marco metodológico, la ejecución del trabajo en campo a las diez (10) provincias y una comarca, cubriendo las regiones educativas del Ministerio de Educación, a modo de registrar la situación



con la aplicación de cuatro (4) instrumentos adaptados.(Booth & Ainscow, 2002).

- ✓ Esta investigación incluye **algunas escuelas que participan en el Plan Nacional de Educación Inclusiva**; es un estudio exploratorio – descriptivo que recoge la opinión de cada estamento sobre los procesos que intervienen en la educación inclusiva. De la interpretación de los resultados se buscaron las manifestaciones con aceptable nivel de validez y consistencia en el contexto estudiado.
- ✓ El Universo está constituido por la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad que según los reportes de la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación (MEDUCA) para el año 2013 eran, aproximadamente, nueve mil trescientos cuarenta y cuatro (9,344) estudiantes, atendidos por seiscientos cuarenta y cinco (645) docentes, quienes eran recibidos en cuatrocientos setenta y ocho (478) centros educativos de todo el país.
- ✓ El Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá tiene como finalidad determinar, analizar y valorar las necesidades que prevalecen en el desarrollo del Programa de Educación Inclusiva en las escuelas del Ministerio de Educación.

- ✓ Tomando en cuenta que los estamentos con los cuales se desarrolla el programa son: directores, docentes, estudiantes y familias, a los cuales se les aplicarían los instrumentos según el caso, tomando como base el tamaño de muestra calculado en un principio con el muestreo aleatorio simple (MAS).
- ✓ No obstante, el número de espacios y escuelas sufrió variación, dentro del esbozo, el centro educativo es el punto de entrada y de coordinación para el trabajo de aplicación de todas las escalas, por ello, su fuerte condicionamiento a las variaciones de estudiantes.
- ✓ La coordinación del estudio estuvo a cargo del grupo para la Educación y Manejo Ambiental Sostenible (GEMAS), el equipo de encuestadores estuvo conformado por nueve personas atendiendo a la necesidad de contar con personal calificado para la aplicación de los instrumentos y se contó con la colaboración de la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación.
- ✓ La selección de los centros escolares dependió de los equipos técnicos y la coordinación a nivel nacional, junto con las instancias participantes, iniciaron la labor de elegir escuelas que serían incluidas en el estudio. La elección respetó los criterios fijados en el diseño del estudio y fue realizado con el fin de aprovechar el conocimiento que tienen los colaboradores de las características de los centros. Respecto a la selección del personal para aplicar los instrumentos dependió de las

características profesionales de los encuestadores correlacionadas con las cualidades de cada instrumento para obtener mayor afinidad al momento de la aplicación, por otra parte, el cálculo de los días de aplicación se hizo, basados en los tiempos promedios de trece (13) días. Se realizó en diez (10) provincias y una comarca, en las fechas calendadas entre el 11 al 27 de noviembre de 2014.

A continuación se presenta un detalle del trabajo realizado en campo:

**Tabla No.1: Encuestas aplicadas por provincias**

PROVINCIAS	ENCUESTAS APLICADAS				
	DIRECTORES	DOCENTES	ESTUDIANTES	FAMILIAS	TOTAL
Bocas del Toro	3	15	10	14	42
Coclé	6	28	29	29	92
Chiriquí + Comarca	7	21	19	20	6
Herrera	4	17	16	16	53
Los Santos	4	16	15	15	50
Veraguas	5	18	20	21	64
Colón	3	22	22	20	67
Darién	2	17	14	8	41
Panamá Centro	6	57	56	27	146
San Miguelito	3	51	35	25	115
Panamá Este	2	22	23	20	67
Panamá Oeste	7	24	35	25	101
<b>TOTAL</b>	53 (5,95%)	300 (33,7%)	290 (32,6%)	247 (27,8%)	890 (100%)

**Fuente:** Estudio de caracterización en las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre 2014.

- ✓ Para esta investigación se tomó como referencia la Guía para la Evaluación y Educación Inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. (Booth & Ainscow, 2002).
- ✓ El objetivo del estudio es analizar la situación que prevalecen en algunas escuelas que participan en el Plan Nacional de Educación Inclusiva, de igual forma determinar las dimensiones docente, familia, estudiante y director y en qué medida promueven la educación inclusiva; los resultados derivados de los instrumentos aplicados en la investigación permitirán reflejar la situación real de los participantes en este estudio.

### **Conclusiones del estudio**

Luego de los resultados obtenidos en el estudio de caracterización de las escuelas inclusivas nos permitimos presentar las conclusiones con algunas de las aportaciones más relevantes de la investigación:

- ✓ La mitad de los docentes no reciben capacitación sobre educación inclusiva, mientras que un tercio de estos docentes considera que no se les da suficiente participación en el plan de educación inclusiva de su escuela. Esto es consecuencia del bajo impacto que tiene el proceso inclusivo, asociado a la falta de conocimiento e información, el educador, necesita competencias para lograr detectar, determinar y atender las necesidades educativas especiales y preparar un plan

educativo individualizado con las adecuaciones necesarias para cada caso.

- ✓ Un tercio de los docentes manifiestan no estar de acuerdo con la actual política inclusiva que se realiza en sus escuelas. Los docentes se muestran poco dispuestos a aceptar la responsabilidad por los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, por lo que es crucial las capacitaciones continuas y sistemáticas; para de esta forma, asegurar que estos porcentajes de indiferencias disminuyan.
- ✓ Más de un tercio de los docentes manifiestan que en sus escuelas no se promueven campañas para evitar cualquier forma de discriminación: en los grupos y en el desarrollo de las actividades. Estos sustentan que hay profesores que resaltan día a día el déficit del estudiante, causando serios problemas de autoestima, falta seguridad, no participación y tienen bajo rendimiento escolar; esta actitud por parte del docente puede ser transmitida a los demás estudiantes y generar bullying escolar. Lo que evidencia que existen niveles de discriminación en la escuela que pueden llegar a tal grado de excluir a los estudiantes de actividades.
- ✓ Más de la mitad de los tres actores (docente, familia y estudiante) tienen claro que hay que potenciar al máximo la participación de sus hijos en todas las actividades que ofrece la comunidad o el entorno

escolar y es prioridad desarrollar nuevas relaciones para responder este llamado.

- ✓ La exigencia por una formación permanente sobre educación inclusiva es un aspecto innegable, con enfoques basados en Derechos Humanos. Asimismo, hay una gran necesidad de una formación permanente de más largo alcance para todos los docentes.
- ✓ Los sistemas educativos inclusivos favorecen la participación, el aprendizaje y el máximo desarrollo de las potencialidades de cada persona, son el medio para vivir juntos en la diversidad y contribuye a la construcción de una sociedad más justa y cohesionada, pero esto aún no se cumple en plenitud en el sistema educativo panameño.
- ✓ La educación inclusiva implica una transformación profunda del sistema educativo, aún es necesario seguir trabajando por llegar a esa meta.
- ✓ Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la urgencia de poner en marcha un plan de acción inmediato, desde actualizar el actual Plan Nacional de Educación Inclusiva y dar respuestas satisfactorias a las necesidades manifestadas por estos docentes.

Como podremos observar, esta falta de coordinación y articulación de las instituciones, en el manejo de este proceso, trajo como consecuencia que sus objetivos no se cumplieran y que las experiencias, por ejemplo, entre los docentes especializados, como por los docentes regulares fuese una de las

mayores limitaciones para la inclusión de los niños con discapacidad, al manifestar estos que el mayor problema para la atención de los niños, radicaba en la falta de tiempo para su atención individualizada, otro de los aspectos mencionados fue el hecho de que la inclusión de estudiantes con discapacidad se realizaba en grupos muy numerosos, lo cual no era lo más efectivo para este proceso, porque esto traía como consecuencia, que los estudiantes no cumplieran los objetivos mínimos de aprendizaje para su promoción, y un último señalamiento, expresado, por parte de los docentes regulares, fue el hecho de haber manifestado no poseer la formación básica, para la atención de esta población.

La problemática señalada es una clara evidencia de la necesidad que se tiene en nuestro país de replantear el abordaje conceptual que se ha hecho de la Inclusión Educativa y las prácticas pedagógicas que se manejan en las instituciones escolares del sistema educativo regular, por lo que hemos venido observando, en cuanto al desconocimiento y la falta de capacitación de sus actores, el manejo inadecuado del currículo, la incomprensión y falta de apoyo de la comunidad educativa, la ausencia de los recursos materiales, y muchas otras realidades, que hemos señalado en el planteamiento inicial de este estudio, lo cual nos ha motivado a confrontar esta grieta que existe entre el conocimiento y la práctica que se ha venido realizando en materia de la Inclusión Educativa, en las instituciones formativas de Panamá.

En ese sentido, nos atreveríamos a expresar que producto de esta realidad, las instituciones escolares reflejan, el pensamiento, modalidades y valores de la sociedad que las crean. Si la sociedad tiene una concepción clara de lo que ella es, de lo que quiere ser y de su propio destino; entonces tendrá, una filosofía de educación clara y precisa y por ende, sabrá también, que tipo de ciudadano ha de salir de sus aulas de clases y qué clase de educación ha de adoptarse, para hacer más efectivo este proceso inclusivo. Pero si la sociedad no tiene una concepción clara de sí misma, si anda a oscuras en tan trascendentales temáticas de su propio existir, si no sabe lo que quiere para sí, entonces, ¿por qué extrañarse de que su sistema escolar, adolezca de las mismas debilidades? De qué se requerirá para mejorar estos procesos, cómo construiremos con sentido real y de futuro nuestras propias respuestas a estos planteamientos, ya que uno de los grandes desafíos de los sistemas educativos, radica en la falta de concepciones claras y precisas, en cuanto a las finalidades y procedimientos básicos para el desarrollo adecuado de la Inclusión Educativa.



## **CAPÍTULO II: CONFLICTO DE INTERPRETACIONES TEÓRICAS**

## **CAPÍTULO II: “CONFLICTO DE INTERPRETACIONES TEÓRICAS”**

De acuerdo al marco hermenéutico estructurado, para la elaboración de este trabajo doctoral, se cumple en este capítulo, con la exposición de los modelos teóricos a debatir, explicando en primera instancia, la propuesta educativa de la teoría conductista de Burrhus F. Skinner; de la misma, analizamos, desveladamente, el por qué, la consideramos como insuficiente e inconveniente, para responder al problema planteado. En oposición a este paradigma, presentamos el modelo educativo que queremos plantear, basado en la teoría de Charles Taylor sobre el multiculturalismo, que reflexionamos como el marco teórico que fundamenta nuestra propuesta.

Las dos corrientes teóricas nos permitirán construir y deconstruir, porque el proceso de Inclusión Educativa, no ha sido comprendido de forma adecuada, en los sistemas escolares. ¿Será el concepto de Educación Tradicional; Aristotélica- Tomista de Skinner, lo que no ha permitido que el concepto de inclusión sea aceptado?, ¿Serán las normas impuestas por los organismos internacionales y las políticas de gobierno de turno las que han traído como consecuencia, un mal enfoque y manejo del concepto?, ¿Coexistirá en ello el poco interés y rechazo de sus actores, conjuntamente, con la falta de seguimiento y medición de resultados lo que no ha permitido su óptima ejecución en los centros escolares?

En ambos enfoques, estamos presentando las biografías de sus autores, los antecedentes de las teorías, los principales núcleos de sus propuestas, los

debates teóricos o críticas que se les han hecho a posteriori y las explicaciones del porqué consideramos a uno u otro enfoque como el paradigma no apto para resolver el problema planteado y/o como el fundamento teórico en el cual nos podremos basar para dar respuesta a nuestra interrogante y sustentar la hipótesis del presente estudio.

Las teorías del aprendizaje tienen influencia sobre los sistemas de organización de los centros escolares, la filosofía y principios de formación que las sociedades planifican del hombre, que como ciudadano, pretenden formar y de quien se destaca como profesor, pues este concibe su experiencia desde una perspectiva particular, ya sea consciente o inconscientemente, y se orienta a partir de ciertas ideologías que tiene sobre conceptos fundamentales del proceso educativo, tales como educación, enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

Los estándares didácticos actuales, a través de los establecimientos educativos, muestran, fielmente, los objetivos, características, valores y perspectivas sociales en las cuales se hallan inmersos. Los modelos tratan de subsistir en el tiempo estableciendo lo que consideran adecuado.

La humanidad ha desarrollado en el transcurrir del tiempo el tipo de hombre que reconozca los contextos de tiempo y lugar. Es decir, que su educación manifiesta lo que se aprecia como propio y válido para una sociedad determinada. En este orden de pensamientos, resulta oportuno considerar aquellas contradicciones teóricas que van más allá de la educación, y que han

se han caracterizado, significativamente, por la formación, el pensamiento y en la forma de comportarse de los seres humanos a lo largo de la historia desde el punto de vista educativo.

Reexaminar y confrontar las creencias y supuestos, acerca de la capacidad de aprendizaje de cada estudiante y de los métodos de enseñanza que han servido o están sirviendo de barrera para un trato justo y no discriminatorio en el proceso de inclusión educativa, exige de sus actores, un evidente cambio de actitud, de reflexión, y revisión de sus prácticas, precisamente, a la luz de las nuevas ideas, que desde el marco de referencia y de análisis, se sugieran en base a una de las dos teorías, que en el debate se fundamenta con precisión y científicidad en el presente estudio.

En este argumento recurriremos a la genealogía de los conceptos y a la etimología de los fundamentos teóricos que se utilizaron, para penetrar en la fuente de donde brotaron sus valores y que hoy día han influenciado el paradigma conceptual de la inclusión educativa, que señala que: “todos tenemos el derecho a ser educados en igualdad de oportunidades”, ni el relativismo que proclama que: “todos tenemos derechos a ser diferentes” evitan la realidad de la coexistencia de un mundo enérgicamente jerarquizado, en que algunas sociedades dominan política y económicamente a otras. Como expresa (D. Juliano; 1994), “encontrar las palabras exactas no cambia la realidad, Pero discursos mal contruidos ayudan a legitimarla”

Concluimos este capítulo manifestando: que la revisión y confrontación de la teoría del Condicionamiento Operante de Burrhus F. Skinner, como representante del paradigma conductista y de la teoría Multicultural, de Charles Taylor nos han permitido, desde sus enfoques e influencias en el acto educativo, identificar, analizar, interpretar y evidenciar, críticamente, sus concepciones en el ámbito paradigmático que sustenta a la Inclusión Educativa y los condicionantes que la conforman, así como las posibilidades de transformación y las vías para ello.

## **2.1 La Teoría del Condicionamiento Operante de Burrhus F. Skinner**

El conductismo es una teoría que se puso en marcha a partir de la década de los cuarentas hasta los sesentas del siglo XXI. El condicionamiento operante es una de la corriente skinneriana que ha logrado mantenerse bajo un gran impacto en el ámbito educativo. A partir de él, se ha entendido el proceso de aprendizaje-enseñanza en dicho espacio.

Para responder al problema planteado, presentamos el paradigma skinneriano, analizando, cuidadosamente, el por qué consideramos dicha propuesta como inadecuada.

Burrhus Frederick Skinner, es estimado como uno de los psicólogos más prestigiosos dentro de las teorías del aprendizaje, escribió en 1938 el libro titulado “La Conducta de los Organismos”, en la cual introdujo sus estudios sobre el Condicionamiento Operante, conocido también instrumental, hoy se

conoce como: Análisis Experimental de la Conducta (AEC). Esta se define como la teoría psicológica del aprendizaje que expone la conducta consciente del cuerpo, en correspondencia con el medio ambiente que lo rodea, fundamentado en un método experimental.

Se concibe por operante al orden de acciones que ejecuta la persona y que forman resultados o respuestas de las mismas, las cuales pueden variarse o modificarse a través de lo que se conoce como reforzadores. Los reforzadores, como su nombre lo indica, fortalecen la respuesta a la que se espera, llegue el individuo. En este sentido los reforzadores, sirven como las recompensas que ganan los sujetos de acuerdo a su comportamiento.

Es decir, el fortalecimiento de las respuestas, que se espera obtener, es decir el (comportamiento) del individuo, acontecen a partir de los reforzadores. Schunk (1997), define el refuerzo: "como el proceso responsable del fortalecimiento de las respuestas, el que incrementa su tasa o hace que sea más probable que ocurran. El reforzador, es el estímulo o acontecimiento que sigue a la respuesta y lo fortalece" (p. 67).

Es de suma importancia señalar que el conductismo reforzado en base al conjunto de experiencias a nivel de laboratorio, se constituye en la primera teoría del aprendizaje que a partir de un trabajo metódico y objetivo trata de mostrar el proceso de aprendizaje en el sujeto.

En esta investigación, observaremos su estructura, estudiaremos los diferentes ejemplos de refuerzos y elementos que intervienen en ellos, también sus programas de reforzamiento que pueden ser parciales o continuos.

Skinner, planteó que la conducta humana es producto de reforzamientos, atribuyendo una fundamental importancia al aprendizaje aplicado a la vida diaria, a la educación y a la experiencia que realizó con la caja de Skinner, que fue un invento experimental que manipuló para probar su teoría con animales.

Planteamos, cuál es la aportación de esta teoría hacia la Educación tradicional, a través de los planes más característicos del reforzamiento, depurando lo que Skinner, esbozaba, al decir, que el docente es un arquitecto de conductas.

Finalmente, se efectúan observaciones a las respuestas y desacuerdos de esta teoría y se da a conocer ciertos balances entre el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

Skinner, demostraba que frente a un estímulo, se provoca una respuesta deliberada, la cual, se puede reforzar de forma positiva o negativa incitando que la conducta operante se fortifique o aminore. Por otra parte, ratificaba que “el condicionamiento operante, modifica la conducta en la misma forma en que un escultor moldea un montón de arcilla”, puesto que dentro del

condicionamiento operante el aprendizaje es, meramente, el cambio de perspectivas de que se emita una respuesta.

De acuerdo a sus afirmaciones, los estudiantes están sometidos por un ambiente de depresión, lo que quieren es salir del aprieto y no, precisamente, mejoran, por lo tanto, para que obtenga el efecto el aprendizaje, los estímulos reforzadores deben seguir a las respuestas inmediatas.

Skinner, demostraba su descubrimiento señalando que el docente mantenía un número extralimitado de estudiante, por lo que no contaba con el tiempo para dedicarse a las respuestas de ellos, por lo que tenía que fortalecer la conducta anhelada valiéndose que en grupo se dieran las respuestas. Por otra parte Skinner, admitía que el propósito de la psicología es anunciar y e intervenir en el comportamiento de los organismos individuales y en el condicionamiento operante, se considera a los maestros como modelos de la conducta de los estudiantes.

La teoría del "Refuerzo" es punto fundamental en el planteamiento de Skinner, y este puede ser concebido como el "estímulo que al acrecentar o desaparecer, desarrolla la posibilidad de una respuesta". Es decir, una serie de estas operaciones refuerzan el comportamiento en un sentido positivo o negativo.

Para Skinner los refuerzos se pueden clasificar en Primarios (incondicionados), Secundarios (condicionados) y Generalizados:



Reforzadores primarios: Son aquellos que no dependen de la historia del sujeto, sino de las características biológicas; son comunes a todos los sujetos de la especie y tienen un carácter altamente adaptativo, guardando relación directa con la supervivencia del sujeto y la especie.

Reforzadores secundarios: Al contrario de los Primarios, estos no tienen relación directa con la supervivencia y dependen, más bien, de la historia individual del sujeto.

Reforzadores generalizados: Son todos aquellos reforzadores que mientras más son presentados no reducen su efectividad, sino que, se mantiene. Son independientes de la intensidad o frecuencia que tienen una relación estrecha con la historia individual. (Citado por Schunk, 2005, p.145).

En cuanto a sus aplicaciones y la influencia de la teoría en distintos tipos de aprendizaje, Skinner (1953), los clasificó en:

Aprendizaje por reforzamiento: Es el aprendizaje en el cual la conducta es nueva para el organismo que aumenta su frecuencia de aparición luego de recibir algún estímulo reforzante.

Aprendizaje por evitación: Es el aprendizaje donde el organismo adquiere una conducta nueva que termina o impide la aplicación de algún estímulo aversivo (desagradable), y aumenta la frecuencia de aparición de esa conducta para que no regrese.

Aprendizaje supersticioso: Es el aprendizaje donde alguna consecuencia, casualmente reforzante o aversiva, aumenta la frecuencia de aparición de alguna conducta.

Aprendizaje por castigo: Es el aprendizaje donde un organismo aumenta la frecuencia de aparición de las conductas que no fueron seguidas o que no recibieron ningún estímulo aversivo o desagradable.

Olvido: Todas las conductas que no reciben o que dejan de recibir reforzamiento tienden a disminuir su frecuencia de aparición y a desaparecer". (Citado por Schunk, 2005, pp.72-73).

Para poder llevar el hilo conductor de los conceptos fundamentales, implícitos en la teoría conductista de Skinner, este los define así:

**Estímulo discriminativo:** Es aquel en cuya presencia de una determinada porción de conducta es altamente probable, debido a que antes fue reforzador por un estímulo.

**Conducta operante:** Es la que tiene un organismo, es decir, como se comporta el medio ambiente.

**Estímulo reforzador:** Es un estímulo que incrementa la probabilidad de una respuesta contingente.

**Generalización:** Es cuando al reforzar una respuesta se produce un incremento en otra respuesta parecida.

**Discriminación:** Es cuando un organismo se comporta de manera diferente en presencia de dos estímulos.

**Extinción:** Es un procedimiento en el cual una conducta operante que ha sido reforzada deja de serlo y que produce el fin de la respuesta (Citado por Gordon, 1989, p.132).

Una vez aclarado el significado de los conceptos fundamentales pasamos a revisar los tipos de reforzadores, que Skinner (1953), definió en la aplicación de la teoría:

**Positivo:** Todo estímulo que aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta.

**Negativo:** Todo estímulo aversivo que al ser retirado aumenta la probabilidad de que se produzca la conducta.

**Extinción:** Se presenta cuando un estímulo que previamente reforzaba la conducta deja de actuar.

**Castigo:** Al igual que la extinción, funciona para reducir la conducta.

**Múltiple:** Aplicación de dos o más programas diferentes.

**Compuesto:** Refuerzo de dos o más respuestas con uno o más programas.

**Concurrente:** Refuerzo de dos o más respuestas con uno o más programas.

**Castigo:** Es cuando se utiliza un estímulo aversivo para obtener la reducción en la tasa de una respuesta" (Citado por Schunk, 2005, p.78).

Es necesario, tener la claridad conceptual de los términos que Skinner utilizó para fundamentar su teoría, y cómo al aplicarla, en diferentes escenarios y con distintos actores, quiso corroborar su propuesta. Así observamos, los experimentos que realizó con los animales, utilizando la caja de Skinner para ratificar su teoría.

Durante el período en que se desarrolló la segunda Guerra Mundial, Skinner, transfirió una importante investigación sobre adiestramiento de palomas que, posteriormente, le permitió desarrollar lo que se conoce como la "**Caja de Skinner**", donde ubicó a sus palomas en el aparato, especialmente, diseñado, y utilizando premios o galardones y castigos para instruirles ciertos tipos de conductas.

Skinner, empleó esta método de entrenamiento, conocido como condicionamiento operante, en diversas situaciones, inclusive para educar a sus propios hijos. Llegó a ser considerado como el principal representante del conductismo en su país, a través de su escuela explicó el comportamiento humano y animal en términos de respuesta a diferentes estímulos.

Skinner se dedicó al entrenamiento de palomas con el fin de que efectuaran estas tareas. Gracias a un meticuloso adiestramiento, las palomas fueron adiestradas a seguir las sombras de buques y a obedecer ante esas imágenes a través un golpeteo que transfería signos a motorcitos que registraban los dispositivos de vuelo del misil. Los animales lograron excelentes resultados.

En el interior de la caja colocó una rata; la caja tenía la particularidad de tener un pedal en una pared que al presionarla, se ponía en funcionamiento un dispositivo que liberaba la comida. La rata se dedica a correr alrededor dentro de la caja, y al pisar la barra la bolita de comida se desprende en la caja, y esta al retirarse del pedal se aísla en una esquina de la caja con su comida. Lo interesante aquí es la conducta seguida de un estímulo reforzador que estimula un suceso incrementado de ese comportamiento en el futuro. ¿vale la pena preguntarse que ocurriría si no le damos más bolitas de comida a la rata? Por supuesto que después de pisar el pedal, varias veces se percataría que ya no hay más bolitas de comida. A esto se le denomina "extinción del condicionamiento operante". Es decir, una conducta que no esté mantenida por medio de un estímulo reforzador provoca una probabilidad decreciente de que esa conducta no vuelva a ocurrir en el futuro. Ahora, si volvemos a colocar más bolitas de comida en la máquina y logramos que la rata presione la barra, y consiga el alimento de nuevo, el comportamiento de pisar el pedal surgirá de nuevo, mucho más rápidamente que al principio del experimento, cuando la rata tuvo que aprender el mismo, por primera vez. Esto es porque la rotación del estímulo reforzador toma lugar en un contexto histórico, retro-activándose hasta, la primera vez, que la rata fue reforzada al pisar el pedal.

Podemos apreciar que, B. F. Skinner fue el más versado de este fenómeno, ya que expuso el refuerzo como el estímulo de una pauta de conducta establecida a través de la manifestación reiterada de resultados positivos o negativos tras la ejecución de comportamientos que se asemejaran o difirieran

del modelo que se quiere establecer. En esta suposición, no se brinda especial relevancia a los factores fisiológicos o emocionales.

La hipótesis del refuerzo es la base del trabajo de Skinner sobre el pronóstico y el control de la conducta en áreas aplicadas a la psicología, como a la enseñanza programada, siempre, dentro del enfoque propio de la psicología experimental.

De acuerdo a esta teoría, la educación se esboza como un programa de refuerzos que transforman el comportamiento del estudiante. Ella concibe que el conocimiento se alcanza, eficientemente, cuando el estudiante está preparado para responder en forma apropiada a cuestionamientos planteados acerca de un conocimiento.

Si el estudiante contesta satisfactoriamente se le proporcionan premios positivos para él; por el contrario si no lo hace correctamente se le dan estímulos negativos. Esta secuencia se repite el número de veces que sea necesario hasta que todas las respuestas estén asimiladas.

La enseñanza se programa como una serie de pasos y con los refuerzos necesarios con el fin de lograr una alta periodicidad en el planteamiento de los mismos. La comprensión se divide en tareas las cuales deberán ser superadas por el estudiante para permanecer en el siguiente módulo. Así mismo, se definen, los objetivos operativos y terminales en los que se habrá que evaluar al estudiante.

La conducta se puede observar de forma empírica y/o experimental, siempre y cuando la planificación y organización de la enseñanza permita para alcanzar los objetivos, hacia el logro del conocimiento, bajo la secuenciación correcta de los contenidos que conlleven a que se pueda evaluación all alumno en función de los objetivos.

Los resultados logrados serán efectivos siempre y cuando una conducta no sea mera respuesta a un estímulo, sino que actúe sobre el medio liberando la asimilación de los contenidos del currículum. Dos aportaciones importantes de las teorías de Skinner, son:

"La terapia empleada a trastornos de la conducta de los sujetos, que extinguen aquellas conductas que no se desean y refuerzan las que se desean.

Las llamadas técnicas de aprendizaje programado, que han sido el cimiento de las máquinas de enseñar" (p.67).

Entre otros apartados hemos querido destacar de forma sucinta el vínculo con otras teorías, relativas a la diferencia entre el condicionamiento clásico y condicionamiento operante, como preámbulo a los antecedentes de la teoría de Skinner.

Para Skinner, el Condicionamiento Clásico, es un estímulo neurológico se convierte en un reflejo asociado. Ejemplo: "El sonido de la campana se asocia con la salivación, siendo el reflejo, una simple conducta innata, que

provoca una respuesta necesaria ante la modificación de la situación ambiental". Es una combinación de los elementos estímulo-respuesta y la conducta es interna e innata.

En el Condicionamiento Operante, el comportamiento humano es el resultado del reforzamiento operante. Por ejemplo: "El sujeto acciona una palanca y recibe comida, no es un reflejo, el sujeto debe ejecutar una actividad para conseguir algo a cambio, la conducta es externa, ya que tiene un efecto sobre el mundo exterior al individuo y la relación de la conducta tiene un resultado que acrecienta la probabilidad de que en condiciones equivalentes vuelva a aparecer la misma".

Podemos apreciar que Skinner, pone de manifiesto, a través de su teoría del condicionamiento operante, que el comportamiento humano es adaptable, manejable, por lo que a partir de ello, su hipótesis es introducida en la formación para el proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a la teoría del condicionamiento operante, los docentes ejercen un marcado dominio en el comportamiento de los alumnos por lo tanto, cualquier dificultad en la conducta de éstos es el reflejo de los refuerzos que dicho comportamiento ha tenido.

En vista de que esta teoría tiene que ver con la observación del comportamiento, los docentes deben suministrar a los alumnos un entorno apropiado para la asistencia de las conductas esperadas. Por lo tanto, las conductas no deseadas que el estudiante manifieste dentro del aula, pueden

ser transformadas por el maestro a través de la utilización de los elementos esenciales del control, ya explicados en el presente trabajo.

De acuerdo a Bigge (2006), las posiciones más comunes adoptadas por los profesores en los establecimientos, son las siguientes:

Todo estudiante necesita ser calificado con notas, estrellitas, y otros incentivos como motivación para aprender y cumplir con los requisitos escolares.

Cada estudiante debe ser calificado en base a los estándares de aprendizaje, que el profesor traza para todos los estudiantes por igual.

El currículo debe estar organizado por materias de una manera cuidadosa, en secuencia y detallado.

Algunas técnicas para cambiar las conductas no deseadas del alumno en el establecimiento serían:

Refuerzo de las conductas deseadas, que, de esta manera, competirá con la conducta no deseada hasta reemplazarla por completo.

Debilitar las conductas no deseadas eliminando los refuerzos de estas.

La técnica de la "saturación" que implica envolver a un individuo en la misma conducta no deseada, de manera repetitiva hasta que el individuo se sienta hastiado del comportamiento.

Cambiando la condición del estímulo que produce la conducta no deseada, influenciando al individuo a tomar otra respuesta a dicho estímulo.

Usando castigos para debilitar a conducta no deseada (pp.108-109).

Un hecho relevante en la educación es cuando se utiliza un aprendizaje programado. Es decir cuando el docente que impartirá la materia, la segmenta en partes simples, por ejemplo; indagando cosas en la que el estudiante tiene previo conocimiento, cuya respuesta se le fortalece con felicitaciones o



puntaje para el examen final. De forma paulatina, el docente va estimulando la conducta del estudiante por esforzarse y estudiar más, ante las preguntas con un mayor grado de dificultad.

### **2.1.1 Antecedentes de la teoría**

El conductismo es una de las teorías del aprendizaje que se ha conservado durante mucho tiempo. Si bien es cierto, que en la actualidad no se ajusta, totalmente, en los nuevos enfoques educativos, lo cierto es que diversos planes en la actualidad se basan en las propuestas conductistas como la desintegración de la información en unidades, el esbozo de actividades que demandan una respuesta y la programación del refuerzo. De acuerdo a la exploración bibliográfica realizada sobre, los antecedentes de la teoría de Burrhus F. Skinner, exponemos, históricamente, que predecesores, influenciaron su pensamiento ideológico.

Iniciamos con Iván Petróvich Pavlov, (1849-1936), psicólogo y fisiólogo ruso. Con estudios de teología, los cuales desatendió con el firme propósito de ingresar en la Universidad de San Petersburgo e iniciar estudios en medicina y química. Una vez llega a ser doctor, aumentó sus conocimientos en Alemania, donde logró especializarse en fisiología intestinal y en el sistema circulatorio.

Descripción de la Teoría de Pavlov, citado por: Bower, (1989) Capítulo 3 "*Teorías del Aprendizaje*"). Pavlov, es considerado como el primer

representante del conductismo, planteó la teoría del condicionamiento clásico la cual es estimada como un tipo de aprendizaje que se establece en recompensar a través de un estímulo natural al individuo. Esta teoría aprueba que los humanos y los animales puedan aprovecharse de la continuación ordenada de eventos de su ambiente y aprender qué estímulos tienden a ir con qué eventos.

Se orienta en el aprendizaje de manifestaciones emocionales o psicológicas involuntarias, tales como el temor, el aumento del ritmo cardíaco, salivación, sudoración, entre otros. En ocasiones, llamados replicadores porque son respuestas inconscientes o estimuladas.

Esta teoría señala que es posible educar a los animales como a los seres humanos, de tal manera que puedan reaccionar de forma involuntaria a un estímulo que antes no tenía ningún efecto. Dicho estímulo puede producir o generar una respuesta en forma automática.

Su dominio en el aprendizaje, radica en que, para que un comportamiento pueda ser cambiado, se requiere de una incitación y con ello una respuesta, que permita el desarrollo de una destreza o habilidad para ser llevada a la práctica. La estimulación influye en el comportamiento, y este a su vez lleva una respuesta que puede ser intrínseca o extrínseca.

Ejemplos de cómo se aplica la teoría: El maestro condiciona a los estudiantes señalándoles que si no ingresan al aula de clases una vez haya sonado el

timbre (provocación condicionada), desaprovecharán un puntaje valioso en su evaluación, por lo tanto, los acondiciona para que ingresen temprano al aula (respuesta condicionada).

Entre los conceptos fundamentales desarrollados en la Teoría de Pavlov, podemos señalar:

- ✓ Condicionamiento: Tipo de aprendizaje en el cual una conducta continúa porque se refuerza.
- ✓ Condicionamiento Operante: Todo estímulo hace o produce una respuesta.
- ✓ Reforzador: Seguimiento reiterado del E.C.
- ✓ Estímulo: Cosa que influye en una conducta o acción.
- ✓ Castigo: Suceso que disminuye la probabilidad de que la conducta se presente.
- ✓ Estímulo Aversivo: Provoca una respuesta negativa hacia una acción.
- ✓ Respuesta Condicionada: Ofrece al organismo una respuesta, tras aprender o someterse al condicionamiento y solo se genera si se presenta un estímulo condicionado.
- ✓ Respuesta Incondicionada: Ocurre en el organismo siempre que se presenta un estímulo incondicionado.
- ✓ Saciedad Habitación: Presencia de forma recurrente de un estímulo condicionado, hace que la conducta se pierda o provoque un efecto nulo. (Citado por Bower, 1989, p.109).

Un segundo antecedente del conductismo (behaviorismo), es una corriente de la psicología inaugurada por John B. Watson (1878-1958), citado por Brower. G., y Hilgard E. (2011) Capítulo 4 "El conocimiento contiguo de Guthrie". *Teorías del Aprendizaje*, que aboga por la utilización de procedimientos rigurosamente experimentales para estudiar la conducta observable (el comportamiento), negando toda posibilidad de emplear los metodologías subjetivas como la introspección.

El cimiento de esta teoría está asentado en que ante una persuasión le continúa una réplica, siendo esta la consecuencia de la relación entre el ser que recibe el estímulo y el medio ambiente que lo rodea.

Watson no negaba la presencia de los fenómenos psíquicos internos, pero a la vez sostenía que estos no podían ser objeto de estudio científico porque no eran palpables. Esta perspectiva estaba muy influida por las exploraciones precursoras del fisiólogo ruso Iván Pávlov, (1849-1936), sobre el adiestramiento animal, fundamentando que los actos de la vida no eran más que sucesos involuntarios.

Más adelante en 1898, surge la teoría del conexionismo, cuyo precursor fue Edward Lee Thorndike, (1874-1949). Esta representa la estructura Estímulo – Respuesta, única de la Psicología del Comportamiento, que señala que el aprendizaje, es el producto de la relación entre estímulos y respuestas. Estas relaciones son observables y pueden ser vigorizadas o debilitadas por el medio ambiente y la frecuencia de las parejas Estímulo - Respuesta.

Ciertamente, el paradigma de la teoría Estímulo - Respuesta estaba cimentado en el sujeto y el aprendizaje que lograría a partir del ensayo y error en el cual las respuestas correctas se imponen sobre otras debido a gratificaciones.

El conductismo (como todas las teorías del comportamiento) se sustenta en que el aprendizaje puede ser expuesto por medio de los estados internos no

observables, para lo cual apunta que la transferencia del aprendizaje obedece a la existencia de elementos parecidos en el origen y en los nuevos escenarios de aprendizaje; es decir, la transmisión del conocimiento es constantemente específico, y nunca de forma general.

Otra concepción introducida fue "la polaridad", que se fundamenta en la oposición que pueden surgir de lo positivo a lo negativo, del agrado al desagrado, de lo justo a lo injusto, de la atracción a la repulsión. En 1898, Thorndike, introdujo la "**diseminación del efecto**" basado en el pensamiento de los premios, impresionan la conexión que los produjo y con ello las conexiones transitoriamente inmediatas.

La teoría del Conexionismo de Thorndike,(1898), ha influenciado el aprendizaje a nivel de tres leyes.

- ✓ Ley del efecto: Expresaba que cuando una conexión entre un estímulo y respuesta es galardonada (retroalimentación positiva), la conexión se fortifica y cuando es castigado (retroalimentación negativa), la conexión se disminuye.
- ✓ Ley del ejercicio: Sostuvo que mientras más se realice el vínculo Estímulo – Respuesta, mayor será la unión. Como en la ley de efecto, la ley de ejercicio, también, tuvo que ser renovada cuando Thorndike descubrió que en la experiencia sin retroalimentación, no necesariamente, se refuerza el rendimiento.
- ✓ Ley de sin lectura: Debido a la estructura del sistema nervioso, ciertas unidades de conducción, en circunstancias establecidas, están más predispuestas a transferirse que otras. Las leyes de Thorndike se basan en la hipótesis Estímulo - Respuesta. Él creía que se instituía un vínculo neural entre el estímulo y la respuesta cuando esta última, era positiva. El aprendizaje se daba cuando la relación se establecía dentro de un modelo perceptible de conducta (pp.74-75).

El modelo clásico de la teoría Estímulo – Respuesta de Thorndike, supone a un gato que asimila su escape de una caja cerrada forzando una palanca

dentro de la caja; posteriormente después de varios intentos, el animal asimila la relación que existe entre la presión de la palanca (E) con la apertura de la puerta (R). Este vínculo E - R es causado por el estímulo de un estado agradable (escapar desde la caja); situación que ocurrió muchas veces a través del ensayo y el error por cual al final fue premiado (ley de efecto) formando así, una secuencia única (ley de prontitud).

Algunos conceptos fundamentales de la Teoría de Thorndike son:

- ✓ El aprendizaje demanda tanto de práctica como de gratificaciones (leyes de efecto /ejercicio)
- ✓ Una serie de conexiones S-R pueden relacionarse unidas si ellos conciernen a la misma sucesión de acción (ley de prontitud).
- ✓ La transmisión de aprendizaje acontece a causa de las circunstancias, anteriormente, encontradas.
- ✓ La inteligencia es una función del número de conexiones de aprendizaje (p.124).

Según Thorndike, (1898), el aprendizaje se basa en el encadenamiento de conexiones entre un estímulo y una respuesta, que se vigorizaban cada vez que crean un momento satisfactorio para el organismo (ley del efecto). Lo relevante de esta teoría es que le proporcionó los elementos a Skinner sobre las cuales cimentó su teoría acerca del condicionamiento operante.

El comienzo de la terapia de la conducta se produce después de la Segunda Guerra Mundial, al desarrollarse lo que se denomina como el "neo conductismo". Esta nueva orientación conductista difiere de sus precedentes, pero, al mismo tiempo, toma diversos factores de teóricos experimentados del aprendizaje preliminares como lo son Pavlov y Thorndike.

En la década de los años 30', en Estados Unidos se desarrolló el "condicionamiento operante", como producto de los trabajos efectuados por B. F. Skinner y sus discípulos. El paradigma en los que se basó este psicólogo es muy parecida a empleada por Watson, donde señaló que la psicología es el estudio del comportamiento observable de los sujetos en relación con el medio donde se desenvuelven.

Por el contrario Skinner, refutaba la teoría Watson y señaló que los fenómenos internos, como los sentimientos, debían exceptuarse del estudio, sustentando que debían experimentarse por medio de métodos científicos tradicionales tanto en animales como en seres humanos.

Skinner y sus discípulos aportaron una serie de conocimientos pedagógicos que tuvo diversos efectos durante los años subsiguientes, es decir los medios de enseñanza, como lo son la enseñanza programada, la instrucción individualizada o los objetivos operativos se constituyen en ejemplos de este legado.

Como observamos, los antecedentes de la teoría apuntan a condicionar, al ser humano, a no pensar, a seguir las órdenes e instrucciones que se le dan, sin encontrar significado para poder debatir aquellos elementos, que muchas veces no son congruentes con su forma de visualizar las cosas. Durante muchos años en la educación, el modelo de enseñanza, para facilitar el aprendizaje, ha sido adiestrar y condicionar a los estudiantes, para que aprendan y almacenen conocimientos.

La programación ha actuado, como una herramienta facilitadora de la educación, donde lo significativo es que los docentes, instruyan como versados en enseñanza, y en la asignatura y los estudiantes asimilen y se conviertan en expertos, ya que son inexpertos, porque la inteligencia es imaginada, desde un panorama hereditario, estático y sin posibilidad de mejorar. La teoría conductista, señala que los que aprenden tienen las habilidades para aprender; mientras lo que no aprenden es porque carecen de dichas capacidades. Así, por ejemplo el estándar de persona y de ciudadano subyacente es positivo y competidor, pero a la vez es paciente, acrítico y poco imaginativo, predominando el individualismo sobre la cooperación.

### **2.1.2 Presentación del autor (es), de su tiempo y de su contexto**

Burrhus Frederic Skinner, (1904-1990), fue uno de los especialistas en la psicología que más influencia tuvo en el campo del comportamiento humano. Nacido el 20 de marzo de 1904, en un pueblo de Pennsylvania llamado Susquehanna. Su padre era un profesional del derecho y su madre ama de casa.

En 1926 se gradúa con honores Phi Beta Kappa (Hothersall, 1997). Con el pensamiento de seguir superándose como escritor luego de titularse, edifica en el ático de la casa un área de estudio con el fin de enfocarse en sus ideas de escritor, afirma (Boeree, 1997).



Más adelante escribió artículos periodísticos sobre las complicaciones laborales. Luego de haber leído el libro de Pavlov, Reflejos Condicionados, reflexionó que su gusto por la psicología, era en realidad su pasión, por lo que retomó estudios superiores en la Universidad de Harvard, titulándose posteriormente en 1930, como maestro en psicología y luego como doctor en 1931. De acuerdo a DiCaprio, (1997), en 1936, se reubica en Minneapolis con el firme propósito de dictar clases en la Universidad de Minnesota.

En Minneapolis conoció a su esposa Ivonne Blue, con quien tuvo dos hijas, siendo que la menor, se convirtió en la primera infante criada en una camita de aire (camita de niño con lados de vidrios y aire acondicionado, parecido a un acuario) producto de las invenciones de Skinner.

Fue nombrado en 1945 como director del departamento de psicología en la Universidad de Indiana. Posteriormente fue invitado a trabajar en la Universidad de Harvard en 1948, donde contribuyó con sus conocimientos por el resto de su vida. Se caracterizó por ser un hombre inquieto, activo en su profesión, escribiendo un sinnúmero de libros, entre los que se pueden mencionar: Cumulative record, Manual de la conducta operante, Terapia conductual, Descubrimientos empíricos, A primer of operant conditioning Disfrutando la edad adulta publicado en 1983 entre muchos otros.

### **2.1.3 Principales núcleos de su propuesta**

Diversos autores han realizado la aplicación del Conductismo en la enseñanza, sin embargo, no hay la menor duda que B.F. Skinner es

considerado como el importante precursor en concebir los principios y técnicas determinados en perfeccionar la calidad educativa, por lo que sus estudios han aportado, considerablemente, al análisis, observaciones e intervenciones del aprendizaje.

Por tal motivo, en esta sección se efectuará una exploración de sus principales contribuciones en la intervención conductual en la enseñanza:

- ✓ Skinner, examinó el comportamiento animal de palomas y ratas, pensando, que a partir de estas observaciones podría estudiar, con otras variables más complicadas, la conducta humana.
- ✓ Utilizó su citado conductismo radical al estudio de la conducta humana, en el área de la pedagogía, como en la comunicación social.
- ✓ Según B.F. Skinner (1938): "el lenguaje es adquirido a través del aprendizaje, pero este se forma mediante un refuerzo selectivo en función de las gratificaciones de la socialización, percibidas por el niño. Hay, por consiguiente, una clara relación estímulo-respuesta, un conductismo social que marca el desarrollo de la conducta" (p.98).
- ✓ Para Skinner "el problema más grande del mundo de contemporáneo sólo puede ser resuelto si aprovechamos nuestro conocimiento de la conducta humana" En ese sentido se podría estimar que el trabajo de Skinner, transformó la relación entre el conocimiento y la personalidad, debido, a las diversas influencias ambientales que evidencian el

progreso personal y la interacción que se provoca entre el individuo y su medio ambiente.

- ✓ Otro de los aportes de Skinner, (1953), que contribuyó, grandemente, al desarrollo de la Ciencia fueron una serie de terapias denominadas modificación de conducta, aplicadas sobre todo en tres áreas:

La primera se concentra en el método utilizado con adultos que presentan problemas y niños con trastornos de comportamiento, conociéndose esta como terapia de conducta.

La segunda, se fundamenta en el progreso de las metodologías educativas programadas, utilizados en todos los niveles educativos y en el perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje en niños con discapacidad, en la casa, en el plantel educativo o en entidades de acogida.

La tercera área de exploraciones empleadas, ha sido la de ensayar los efectos a corto, mediano y largo plazo, sobre el uso de estupefacientes, para la modificación de la conducta humana y sus reacciones a estímulos externos, por medio de los cuales un comportamiento es reforzado con el propósito de que sea frecuente o sea exterminado de acuerdo a los resultados que el estímulo conlleve, es decir; que esté basado en la idea de que los sucesos relacionados con el aprendizaje cambian o transforman nuestro comportamiento y nuestras maneras de actuar de acuerdo a ciertas situaciones.

Los aportes de Skinner que hemos señalado, de forma detallada se convirtieron en aspectos auténticos del conductismo en educación, puntualizando, en el progreso de la tecnología educativa, estimulando el interés por la investigación educativa, procurando estrategias para lograr una continuidad programada de los actos educativos y han dado la posibilidad de organizar, planificar y regular la conducta humana.

Podríamos abrir en este punto un debate sobre las controversias, que esta teoría ha producido en el ámbito educativo, pero ese apartado lo abordaremos, más adelante, donde explicamos, ampliamente, esta temática, no sin antes dejar de reconocer que el conductismo en sus inicios y bases teóricas fundamentales, sirvió en su momento, para ordenar y orientar, las formas de conducir el acto educativo y el manejo de la conducta humana, con el propósito de lograr aprendizajes, a base de refuerzos.

#### **2.1.4 Debates y críticas a la teoría**

La teoría de Skinner, ha sufrido acusaciones donde se inculpa el hecho de hacer una comparación excesiva, a través de la exposición de la vida real en ensayos de laboratorio con animalitos.

Noan Chomsky es uno de los censuradores más importantes de esta teoría ante lo cual Skinner, manifiesta que: "estos abordajes no eran más que una expresión del mentalismo característico de los estructuralistas, que quieren

hablar de la conducta humana sin prestar la debida atención a los escenarios dentro de las cuales tiene lugar dicha conducta".

Otros especialistas, como psicólogos y personalidades del área de la psicología, señalan que se pueden reconocer los resultados de sus experimentos, sin necesidad de generalizarlos.

Un hecho, enérgicamente, censurado por parte de los modificadores de la conducta humana es el limitado número de individuos que se estudian en estas experiencias. Para los opositores, parece inaceptable, e inexplicable, que enfoque conductista utilice como métodos casos únicos, en lugar de utilizar numerosos prototipos representativos con el fin de poder justificar "quizás" adecuadamente, el popularización de los resultados, ante lo cual Skinner responde que: "estas no son generalizaciones ilícitas, sino que son resultados de estudios científicos acreditados".

Incluso algunas críticas tratan de dejar en ridículo a Skinner, como fue la realizada por el sociólogo Andreski,. "en contraste a tal pretensión (hacer ciencia) la más grande realización de Skinner, en el dominio de la tecnología de la conducta ha sido la de amaestrar a dos palomas para que lancen una pelota de ping-pong hacia adelante y hacia atrás. Este logro dice Andreski exige, probablemente, mucha perseverancia e imaginación, pero justifica apenas su pretensión de ser tomado en serio como experto de la civilización y la política. El inventor de la célebre caja de Skinner merece, sin duda, ser

reconocido como amaestrador de animales, aunque no sea evidente a simple vista que vaya más allá de logros de los amaestradores del circo".

En relación a los procesos de enseñanza, Hernández (2008, p.92), señala que el conductismo skinneriano establece que: "la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información en el alumno para que la adquiera" Asimismo, agrega el autor, "la enseñanza debe de estar basada en consecuencias positivas (reforzamientos positivos), y no en procedimientos de control aversivos (como el castigo)" (p. 93). Lo que hace el docente es idear los aprendizajes (respuestas) que desea evidenciar con sus alumnos, y para conseguirlo condiciona su conducta a través de estímulos.

El aprendizaje, según Hernández (2008), es definido por los conductistas como:

Un cambio estable en la conducta, ya que consideran que la conducta de los sujetos es aprendida y es consecuencia de las circunstancias ambientales. De tal manera, que si es de nuestro interés lograr que un alumno adquiera o incremente (aprenda) un repertorio conductual, es necesario utilizar los principios y procedimientos, entre los cuales el más importante es el reforzamiento (p. 95).

En el caso de la evaluación, Hernández (2008), señala que:

El conductismo skinneriano enfatiza la atención en los productos de aprendizaje y no en los procesos, es decir, lo que interesa saber es qué ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado, sin intentar ir más allá en búsqueda de los procesos (cognitivos, afectivos, etc.) que intervinieron durante el aprendizaje. Lo que interesa es verificar que se hayan logrado obtener los comportamientos (aprendizaje) que el profesor, previamente, determinó como los adecuados a través de los estímulos seleccionados (p. 97).

Nos preguntamos si estas prácticas, son las que han conducido el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares. Estas prácticas habrán limitado a los estudiantes en su accionar para producir y discernir sobre su propio conocimiento, pensando que el estudiante es un receptáculo que recibe información, sin derecho a reflexionar sobre estas.

¿Ha sido este tipo de enfoque el que nos ha llevado a homogenizar el proceso de enseñanza aprendizaje y a no tomar en cuenta las diferencias individuales, para educar en atención a la diversidad y valorar al ser humano de acuerdo a su estilo y forma de aprender?, ¿serán estos principios condicionantes, los que no nos han permitido comprender y aplicar, claramente, el concepto de Inclusión Educativa?

Estas interrogantes y otras que surgirán a lo largo de este análisis teórico, sobre el conductismo y la teoría del condicionamiento operante de Burrhus F. Skinner, en particular, se han posesionado en el ámbito educativo, siendo objeto de estudios de la pedagogía y de la psicología educativa. Desde estas dos visiones, examinamos los aspectos más relevantes de sus particularidades, entre las cuales podemos mencionar; que los quehaceres de las personas son el efecto de estímulos externos; es decir, el sujeto es subordinado al medio ambiente al que irreparablemente responde, no porque el sujeto disponga hacerlo, sino porque es provocado por los elementos externos a él, por lo cual se ve obligado a hacerlo.

En palabras de Skinner, el aprendizaje es definido como:

Un cambio en la probabilidad de la respuesta considera que se puede incidir en el comportamiento del individuo y hacer que llegue a una respuesta que se pretende o desea como la más probable. En este sentido, se entiende al condicionamiento operante, como una teoría conductista que plantea la posibilidad de condicionar la generación de un determinado comportamiento en el individuo. (Citado por Hernández, p. 95).

En conclusión, se le acusa de destruir el conocimiento de la naturaleza humana, minimizándola a una serie de elementos que lo único que hacen es igualarla a una máquina o animales. Los críticos piensan, además, que las acciones propias del ser humano, son aquellas que lo distinguen de lo animal, tales como: la creatividad, la integridad, la generosidad, la inventiva, la imaginación, el amor, los sentimientos, entre otros, son simples relaciones entre estímulos y respuestas, sin valor personal alguno.

### **2.1.5 El Conductismo de Skinner, marco teórico que no responde al problema**

Al término de esta primera fase, en la que explicaremos el porqué se ha señalado, la teoría del Condicionamiento Operante de Skinner; como la fuente del problema que hemos planteado en el presente estudio sobre: la Inclusión Educativa que ha implicado, conflictos, confusión e inestabilidad, lo cual no ha sido fácil para ninguna sociedad, ya que el discurso que se ha generalizado en muchos países del orbe, en torno a su conceptualización, implementación y los conocimientos pedagógicos que deben ponerse en práctica, en los sistemas de educación, ha llevado en algunos casos, a ciertas distorsiones interpretativas, lo que ha traído como consecuencia controversias en su aplicación y ejecución.



Esta temática nos ha conducido a realizar una deconstrucción hermenéutica de la teoría, que nos ha permitido, explicar cómo se han desarrollado los procesos educativos en las escuelas, mediante el enfoque conductista, qué tipo de ser humano hemos formado a lo largo de la historia, qué principios de esta teoría han fundamentado la filosofía, la cultura, la religión, la educación y el manejo sociológico de los pueblos. Cómo fueron educados nuestros docentes y cómo educan los docentes a los estudiantes; será que se repite el círculo vicioso de la educación bancaria, señalada por (Paulho Freire 1967). Será que solo se mira a los estudiantes como una tabula rasa como planteó (John Locke S. XVIII), y los estudiantes, están en las escuelas para ser depósitos de conocimientos, que luego o quizás nunca utilicen en su diario quehacer. Podremos, entonces, aquí, replantear, los cuestionamientos que se han hecho a lo largo de la historia sobre el trato inhumano que han recibido las personas con discapacidad a lo largo de su vida y que hoy, aún se siguen repitiendo, tendremos que esbozar en este punto toda la justificación social que nos ha llevado a este estudio.

Alcanzado este espacio, consideramos oportuno, hacer un cierre, con las argumentaciones, que nos han conducido a marcar, la teoría conductista de Burrhus Skinner, como insuficiente para resolver el problema de este estudio doctoral, partiendo de la perspectiva hermenéutica, que pretende superar las limitaciones de las investigaciones, estrictamente inductivas, o claramente deductivas, el planteamiento que hicimos del problema partió, de sus raíces

socio educativas, y del impacto humano, institucional y social que este enfrenta.

Para muchos actores del sistema educativo, la percepción sobre la Inclusión Educativa, es la de un ideal, que no ha alcanzado sus frutos, ya que no ha sido posible concretizarlas, ni lograr los propósitos para los cuales fue diseñada, muchos aprecian que su organización y ejecución va en detrimento del mismo proceso, debido a la falta de una adecuada planificación, que dé cumplimiento a los requisitos previos, que garanticen su ejecución. De insensible se comenta sobre la condición de discapacidad de los niños, al no entender la idiosincrasia de sus necesidades, de allí que los menosprecien como seres humanos y no intenten, por lo menos, descubrir en ellos sus potencialidades.

La problemática no solo radica en estas apreciaciones que tienen los actores del sector educativo sobre este enfoque, sino que también, en el mal entendido concepto, que se da en el dominio de nuestra cultura, de nuestras prácticas y valoraciones, de nuestros esquemas y estereotipos y sobre todo, en nuestras actitudes discriminatorias para con una población, a la cual, no se les da la oportunidad, ni le aprobamos concebir, cómo informarse, conocer, valorar y comprometerse con un tipo de educación que les sirva para su vida y su trabajo, independiente, de sus escenarios y de sus habilidades.

Para muchos niños (as) y jóvenes, con discapacidad, las oportunidades educativas son limitadas, tienen poco o ningún acceso a la educación,

porque, la misma está concebida en términos restringidos de orientarlos hacia una alfabetización, consistente en la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo matemático, dejando de lado la función social, impulsora de aprendizajes para la vida y para la convivencia ciudadana. Estos grupos marginados pasan por múltiples vicisitudes en el sistema, al ser considerados no aptos para recibir una educación diseñada para niños normales.

Debido a estas controversias en los centros escolares de nuestro país es patente la deserción escolar de los niños con discapacidad, producto de las conductas inadecuadas, las burlas y el rechazo de sus compañeros. Del mismo modo, se unen a estos factores, la falta de apertura en los centros educativos, para realizar los cambios organizativos, conceptuales y actitudinales necesarios, para el abordaje de este paradigma, además, de la falta de una cultura y desarrollo de prácticas pedagógicas de inclusión eficientes, que han traído como consecuencia que en este proceso no se hayan obtenido los resultados esperados y que las mismas condiciones que se evaluaron en el año 1999, respecto a la situación de los niños con discapacidad que fueron incluidos en el sistema educativo regular (Plan nacional de inclusión 1999), hoy sigan siendo las mismas, las cuales han venido acentuando las dificultades de aprendizaje de esta población.

Estas y muchas otras controversias, que pudiéramos seguir señalando forman parte del quehacer cotidiano de los centros escolares, siendo su origen una incorrecta interpretación que el conductismo implementó en la educación, al

condicionar el comportamiento y ejercer los principios que fueron en detrimento del ser humano. El conductismo consideró al alumno como una fórmula rasa que no contribuye en nada al proceso, y que obedece para aprender de los estímulos que recibe del exterior. En este sentido, el alumno tiene, un papel pasivo, donde espera que el catedrático le facilite la información y le muestre las tareas que debe realizar.

Es decir, no se toman en cuenta sus desigualdades personales, se ve al estudiante como un individuo cuyo rendimiento y aprendizaje educativo pueden ser manipulados desde afuera (es decir a través de los métodos empleados, los contenidos, entre otros), entonces basta tan solo con programar, apropiadamente, los insumos educativos para que se logre el aprendizaje de las conductas académicas esperadas.

El aprendizaje solamente acontece cuando acontece un cambio en la conducta. Si este no observable no hay aprendizaje.

Los estudiantes reciben por parte del maestro la información necesaria, mientras este cumple las ordenanzas, requerirá constante supervisión por parte del maestro, mientras realiza las tareas en las cuales el comportamiento puede ser observado, medido y evaluado directamente.

El propósito del conductismo es establecer en los estudiantes la supresión de las conductas no deseadas, alentando al sistema escolar el uso de

procedimientos destinados a manipular las conductas, como la competencia entre alumnos.

El orientación conductista está basada en un patrón de comunicación vertical colocando al maestro por encima del estudiante ocupando un rol de emisor activo de las condiciones y los contenidos, mientras que al estudiante lo representa como un 'ser pasivo', que recibe la información. Entonces el papel del educador radica en transformar el comportamiento de sus estudiantes proporcionándoles los estímulos adecuados en el momento oportuno.

Es célebre la frase de J.B. Watson, que el mismo admitió como exageración, en la que sostiene que:

Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger (médico, abogado, artista, hombre de negocios e incluso mendigo o ladrón) prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados (p.96).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo al enfoque conductista, el educador es el dotador del conocimiento, por lo tanto se convierte en la figura central del proceso, que imparte la educación centralizada hacia las necesidades instruccionales de los estudiantes, creando con ello las condiciones para el manejo adecuado de las técnicas que permitan el aprendizaje.

Existe una correlación entre estudiantes-maestro, donde el aprendizaje de los alumnos depende en gran parte del comportamiento del docente, quien funge

como guía del aprendizaje, proporcionando la metodología al discente alumno.

Para Skinner, la enseñanza consiste en depositar información al alumno, sosteniendo que los fenómenos internos, como las emociones, no deberían exceptuarse del estudio, sustentando a la vez que tienen que estudiarse por medio de los procesos científicos tradicionales. El condicionamiento operante de Skinner, plantea la posibilidad de condicionar el comportamiento del individuo. A partir del Condicionamiento operante podemos concebir la forma cómo se ha entendido el proceso de enseñanza aprendizaje.

- ✓ El aprendizaje es definido como un cambio en la probabilidad de la respuesta.
- ✓ El modelo de enseñanza subyacente, es que al condicionar se facilita el aprendizaje.
- ✓ La enseñanza se convierte en una manera de adiestrar, condicionar para que así el alumno aprenda a almacenar.
- ✓ El principio del Reforzamiento del conductismo de Skinner, hace posible que se tenga previsión y control del comportamiento del individuo.
- ✓ La disciplina se convierte en tarea importante en el aula y cuando esta falla se recomienda recurrir a las técnicas de modificación de conducta (Citado por Bower, 1998, p.96).

Después de hacer este análisis deconstructivo del porqué no consideramos apto, el paradigma de la Teoría del Condicionamiento Operante de Burrhus Skinner, con este tipo de propósitos, planificación, organización y ejecución, para resolver el problema planteado en este estudio, discurrimos que es necesario hacer una revisión y revaloración de los métodos que, tradicionalmente, se han empleado en los centros escolares en cuanto a su concepción de integralidad y su función como reproductor de la desigualdad y la desventaja social.

La práctica educativa actual no puede continuar a la sombra del paradigma del conductismo y de la homogeneidad, debe asumir consciente y responsablemente, el reto de una sociedad, ineludiblemente inclusiva, que haga referencia a las diferencias individuales como la norma, que admite que existen diferentes formas de aprendizaje y por ello, requiere una educación que potencie el respeto y la comprensión del otro y que asuma la diversidad como valor y como instrumento educativo para el fortalecimiento de las actitudes democráticas.

Como observamos y en concordancia con los teóricos, Marchesi, A., y Martín, E. (1990), Coll, C. (1994), Hortelano, M. A., y Pascual, J. J., (1997), que la definen, el modelo de cambio que propicia la inclusión en atención a la diversidad, constituye un proceso de innovación en el ámbito de lo social y educativo, por el hecho de que busca la reconstrucción de la educación desde una perspectiva institucional transformadora y desde esta perspectiva buscar las propuestas, que den respuesta a la heterogeneidad de los beneficiarios. Por eso, revisaremos los planteamientos de la educación multicultural, como integradora y respetuosa de las diferencias, en donde lo común es, precisamente, aceptarlas, dándoles oportunidad a todos de tener el derecho a ser reconocidos y a tener plena participación, en los ámbitos donde pertenecen.

## **2.2 Teoría Multicultural de Charles Taylor**

En correspondencia al planteamiento conductista, analizamos como el carácter del Multiculturalismo de Charles Taylor, en sentido general, convierte un pensamiento en la existencia de una verdad universal, objetiva y/o eterna, que lo comprueba todo, por lo que debe estar presente, en todos los seres humanos. Una idea universalista afirma la autenticidad de una forma única o determinada de ver, explicar u organizar al mundo, quizás por ello, las exégesis erróneas de las nociones que en materia de inclusión educativa se han comenzado a promover, no han sido las mejores opciones, para la atención de la población con discapacidad.

El universalismo no es una corriente común, por lo contrario es una particularidad única en el modo de ver el universo, o al mismo ser humano. Es habitual que existan diversos pensamientos universalistas que resulten muy contrapuestas entre sí. A lo largo de la historia, han existido corrientes universalistas en todos los sectores de la vida humana y por supuesto que la inclusión educativa no escapa de ello.

En un análisis de la teoría de Charles Taylor “El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento” y otras obras del mismo autor, cuya demostraciones nos permiten sostener la suposición planteada en el presente estudio sobre la noción conceptual y las buenas prácticas pedagógicas en la inclusión educativa, permitieron desarrollar en Panamá, un sistema educativo solidario hacia las diferencias.



Las principales opiniones que se explorarán, conceptualmente, son las representadas por el multiculturalismo, hacia la igualdad e identidad, y su relación con la educación multicultural, ya que nos situamos en un argumento donde existen varios escenarios y procesos de desafíos, segregación, exclusión, e ignorancia del otro y comentarios de nociones en los sistemas educativos, que no reconocen al que está fuera del contorno institucional, legal y constitucional.

Por ello, no se reconoce a los individuos con características diferentes, así como tampoco no se respeta a otras cosmovisiones, ni mucho menos a las personas de otras culturas. Por lo tanto, el abordaje de la concepción multicultural, desde el punto de vista de Charles Taylor y otros autores nos va permite entender, su posición, su trascendencia y el fundamento de esta noción, desde el punto de vista conceptual, los niveles de aprobación y comprensión de la inclusión educativa en atención a la diversidad.

Charles Taylor, proyecta la noción del reconocimiento, al colocar a un ser distinto a todos los demás como alguien merecedor de valor y respeto, situación esta que permitirá la evolución y el desarrollo de la persona al estar situado en una comunidad donde es reconocido por sus compatriotas.

Taylor, (2009), expone la noción de multiculturalismo, entendiéndolo como:

El reconocimiento de los grupos minoritarios o subalternos. Es decir, existen sectores de la población que tienen más poder y beneficios que otros, y esos otros, se ven afectados por el poder y las decisiones de esa minoría poderosa, entonces, ser multicultural es reconocer a aquellos que se encuentran fuera o por debajo de la casta dominante. Si partimos de esta

concepción, lo que podemos vislumbrar es que este teórico, aboga por el reconocimiento de todos los seres humanos, sin importar su condición, por lo que consideramos oportuno, revisar sus planteamientos, para identificar en nuestra propuesta de estudio, los elementos interpretativos que han influido en el mal entendido concepto de inclusión educativa (p. 53).

En este contexto de ideas, continuamos con las aportaciones del tema, para Taylor, (2009):

Una de las partes más importantes del proceso de exclusión, es que violenta al ser, lo afecta; expresa que la identidad de la persona se moldea por el reconocimiento o la falta de él. Así, el desarrollo de la personalidad se verá afectado por la dinámica de interacción en la cual crezca un hombre o mujer. En este sentido compartimos con Taylor esta valoración, dado que todos los seres humanos necesitamos ser reconocidos y apreciados. La exclusión y la falta de reconocimiento, promueve una depreciación del yo interno del individuo, minimizando su autoestima (p. 53).

Pero, por otro lado, Taylor, (2009), esboza, que puede:

Existir un falso reconocimiento, un respeto superfluo, no real ni asumido ni práctico, y este es dañino en muchos sentidos, ya que causa alienación. De hecho, enuncia en el documento, que el contaminar imágenes dañosas de la persona, se da un proceso de auto depreciación que permite la opresión. Explicación con la cual coincidimos, ya que determinado tipo de influencia crea tipos de seres que permitirán o no, cierto tipo de ideas, acciones, instituciones y Estados, nada favorables por su condición de desventaja ante el resto de la población (p. 54).

Taylor, (2009), señala que el: "proceso de lo multicultural, le asume un antecedente histórico y conceptual, en este caso, el del supuesto desplome de las jerarquías sociales, donde la noción de honor se correlacionaba con el valor y la dignidad del humano" (p. 56).

Añade Taylor, ante eso: "se buscó una situación donde se compartiera en el estatus, un ambiente donde existiera igualdad para todas las culturas y sexos. Una situación donde el valor devenía de la individualidad, entendida como particularidad y autenticidad, y así, la persona valía cuando se elegía y

manifestaba su individualidad. Según el autor, podría llegar a existir una individualidad tanto personal como cultural" (pp. 56-57).

Continúa Taylor, (2009) manifestando que:

Esa propuesta tan estimable, se encontró, con la situación histórica terrible del colonialismo, manifestación más brutal del capitalismo como estructura socioeconómica, mismo que, en su proceso explotador y usurpador, al usar a la persona y dañar al ambiente, se contrapone a la personalidad. Al respecto, no podemos dejar pasar este punto, sin retrotraer a la memoria, todos los acontecimientos, por las cuales han pasado, tanto las personas con discapacidad, como los cambios conceptuales de la Educación Especial, a lo largo de la historia; en las que las primeras, fueron maltratadas, rechazadas y excluidas de su entorno, por tener características y condiciones diferentes, al resto de los mortales y en el caso de la Educación Especial, los cambios de terminologías e interpretaciones que ha sufrido, como paradigma o como ciencia, y que han traído como consecuencia la interpretación y manejo inadecuado de su concepción, en detrimento de la población que atiende (p. 61).

Ante esa situación, plantea, una de las propuestas iniciales y básicas de su pensamiento: identidad, reconocimiento, diálogo y lenguaje. Cuestión que consideramos como un esquema ideal para el análisis y entendimiento conceptual de la Inclusión Educativa, la cual, dudosamente, ha tenido cabida en este mundo, que esquiva las diferencias.

De acuerdo a Taylor, (2009): "es necesario proponer e intentar esa secuencia, (identidad, vía el reconocimiento, vía el diálogo, vía el lenguaje), dado que no hay identidad a priori y por tanto, es un esfuerzo, es un intento que se debe llevar a cabo para ser reconocido" (p. 66)

Para ello, presenta una propuesta gubernamental-legal, de la diferencia, donde se deben reconocer las particularidades de los individuos. Comentario

que se ven perfectas en el papel, pero que lamentablemente se convierten en una divulgación más sin acciones de acatamiento y aplicación en las instituciones que tienen la tarea de hacerlos cumplir. Por otra parte, Taylor:

Marca un problema con la noción de la política de la diferencia, dado que, en ese proceso de asimilación, de igualación, se considera que "todos tienen derechos", pero la realidad es que no se está reconociendo netamente la autenticidad del otro, sino que se está visualizando y evaluando bajo el criterio de los dominantes, para un ser dominante, mayoritario (p. 76).

Esta valoración de Taylor la podemos trasladar, a todos los propósitos, que se han dado, en cuanto a legalidades, promulgaciones, declaraciones, acuerdos, convenios, etc., sobre la discapacidad, los derechos humanos, los cambios conceptuales y de terminologías, las historias, el trato, los manejos y otras tantas situaciones, en el campo de la inclusión educativa, sin embargo, observamos que el escenario es otro, y tales pronunciamientos a favor de esa minoría, son en realidad utopías, que no llegan a concretizarse. Se deberá, como han cuestionado muchos autores, a una política más, en la que no se define realmente hacia donde se pretende llegar o que es lo que, efectivamente, se desea lograr. Qué trasfondo habrá y que responsabilidad se querrá eludir en este proceso, será por ello que, se han pronunciado todos los atenuantes, que hemos señalado, como las mejores alternativas para minimizar, las demandas de los afectados.

Por tanto, Taylor, afirma, que la disputa por la autonomía y la igualdad de derechos debe someterse a la consideración; es decir los programas

escolares multiculturales, propuestos por este autor, deben ayudar al estudiantado en este proceso revisionista.

Nos interesa penetrar en los argumentos multiculturalistas, de Charles Taylor, sobre esta realidad, apoyándonos en la concepción y principios de la educación multicultural, por considerarla, uno de los mejores escenarios teóricos-prácticos, que nos podrían ayudar a esclarecer, nuestra interrogante de investigación y la hipótesis que nos hemos planteado en el presente estudio.

Desde esta perspectiva, lo que pretendemos es poder encontrar los verdaderos motivos que nos han conducido a conceptualizar y a acceder a sistemas educativos que perciben, analizan y han construido el concepto de inclusión educativa, desde una perspectiva actitudinal negativa, ambigua y confusa que no efectúa las mejores prácticas pedagógicas, para su adecuada ejecución.

En los últimos años, las sociedades occidentales han atravesado por una uniformidad cultural hacia el multiculturalismo. La multiplicidad cultural se presenta, hoy en día, como un asunto que crea y coloca en la palestra los diversos problemas sociales; entre ellos, el de la diferencia de oportunidades para acceder a determinados bienes, servicios y derechos; entre ellos la educación.

Las desigualdades, tanto propias así como las culturales, son consustanciales a la presencia humana y constituyen un elemento de evidente enriquecimiento, sin embargo no es fácil hallar métodos para tratarlas apropiadamente en la academia, donde convergen múltiples y variados componentes: familiares, formativos, económicos, culturales, de género; donde se dan cita diferentes personalidades, formas de educarse, de interpretar y de sentir.

El abordaje teórico, que haremos en este apartado, relativo al paradigma multicultural, que consideramos nos aproximara a la interpretación de la concepción adecuada, de la inclusión educativa, lo queremos hacer desde estas perspectivas para analizar, críticamente, en dónde radica la problemática de la inclusión, al observar que los planteamientos que se hacen de este enfoque, apuntan más, en la necesidad del cambio, que sobre la forma de cómo llevar a cabo este proceso, lo que ha traído como consecuencia, que pese a los esfuerzos y estudios realizados en esta temática, todavía persistan las diferencias educativas en función de los distintas capas culturales, socioeconómicas y aún las características individuales de los estudiantes. En ese sentido, hoy en día permanecen los obstáculos que delimitan su aprendizaje y participación en los sistemas escolares.

El trabajo con estudiantes cuyos estilos difieren de la mayoría, demanda de todos sus representantes la confrontación y la examinación de sus creencias y

supuestos acerca del potencial de aprendizaje de cada estudiante y de las formas de enseñanza que han servido o están sirviendo como obstáculos para un trato educativo justo y no discriminatorio.

Desde estas estimaciones, y después de haber planteado, al inicio de este capítulo, como los teóricos conductistas, han tenido un gran dominio en los cambios conceptuales, que se han desarrollado en el proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo de los tiempos; es necesario revisar las aportaciones que la teoría multicultural de Charles Taylor ha fundamentado de base, en cuanto a los principios y valores que sustentan la educación multicultural, con el propósito de ayudar a desmitificar los pensamientos preconcebidos y estereotipados, sobre este enfoque.

El Multiculturalismo es un concepto nor-atlántico que, además de describir contextos en los que conviven distintas culturas, "se ha convertido desde hace unas décadas en política de estado para contener reclamos de respeto a la diferencia" (Briones, 2002, p.382).

Este contexto se ha establecido en un punto de referencia que permite fijar los sucesos y tendencias relacionadas con la paciencia, la paciencia y la convivencia multicultural. No obstante, el multiculturalismo, implica el supuesto de que entre las diversas culturas se instituyen vínculos igualitarios y simétricos, dificultando los conflictos en las relaciones donde la diversidad es edificada. El multiculturalismo promueve el respeto entre la colectividad

cultural. Taylor, marca la diferencia en dos cambios que hicieron ineludible la actual inquietud por la identidad y el reconocimiento:

La caída de las clases sociales cimienta de la dignidad, en el que está específicamente una consideración no igual para las personas, que al caer en desuso da paso al desarrollo del pensamiento universal e igualitario de la dignidad del ser humano, pensamiento este que dentro de la sociedad democrática que le falta mucho para su perfección (p.56).

En ese sentido, trataremos de esclarecer el término de Educación Multicultural en correspondencia con los diversos términos de lo que se concibe por cultura, interpretada como un elemento esencial para su estudio por ser la Educación Multicultural, un tema complejo, polisémico y variado, con diversos matices.

Por ello, resulta imperioso partir de la noción más abierta y amplia de cultura que involucre la multiplicidad y la diversidad como plataforma para el diseño de la Educación Multicultural. En este sentido, existen distintas definiciones como las siguientes:

Lynch, Modgil y Modgil, (1992), "Cada estructura política posee su cultura propia, significados, lenguaje y otro capital cultural compartido que hace posible que funcione como una unidad coherente, sin desintegrarse" (p.9)

Strivens, (1992), manifiesta que:

La cultura consiste en aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular: un lenguaje o un dialecto, la fe religiosa, la identidad étnica y la localización geográfica. Se trata de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria (p.212).



La actuación cultural entendida de esta manera se define, básicamente, porque es aprendida. En ese sentido, la enunciación de Donald y Rattansi (1992), apunta a:

Una redefinición del concepto de cultura a la luz de las críticas efectuadas al término que subyacía al multiculturalismo. Estos autores señalan que se sugiere una definición de cultura más cercana a lo que muchos científicos sociales y teóricos de la cultura habrían tenido en mente cuando hablan sobre ella, que es la que está en las versiones asociadas con el multiculturalismo o el antirracismo. Entonces, definitivamente esta no se circunscribe a las dogmas religiosos, los liturgias comunales o las costumbres compartidas. Por el contrario, inicia con la forma en que las manifestaciones de estos fenómenos son causados a través de sistemas, de estructuras de poder y de las instituciones, en las que una y otras se desarrollan (p,106).

Desde este punto de vista, Donald y Rattansi, (1992), añaden que: "la cultura deja de entenderse como aquello que expresa la identidad de una comunidad. Antes bien, se refiere a los procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades son definidas como tales, es decir, cómo se las representa específicas y diferenciadas" (p.4)

Cada una de las propuestas planteadas muestran una conceptualización y reflexión suficientemente diferente de lo que se concibe por Educación Multicultural y su espacio de actuación en correspondencia con la cultura.

En primer lugar, para intentar desvelar su significado, se abordaran definiciones que aglomeran las contribuciones de diversos autores en contextos diversos, lo cual facilita un horizonte más explicativo de su noción y nos ayudaran a esclarecer su significado y propósito fundamental.

La Educación Multicultural como aporta, Cohen y Cohen (1986):

No es un concepto unitario sino complejo, que subsume en él una variedad de creencias, políticas y prácticas en educación que pretenden dar una provisión de conocimientos y actitudes en una sociedad multirracial" (p.2). "La Educación Multicultural no puede ser entendida, meramente, como una exótica adición de contenidos al curriculum, sino que debe ser una consideración sistemática de los efectos perversos del racismo. Además, debe buscar la implementación del pluralismo y la diversidad en todas las propuestas educativas, recogiendo las profundas raíces que el multiculturalismo presenta en la sociedad (p.68).

La Educación Multicultural es la educación de todos los aspectos que están relacionados con la convivencia en una sociedad multicultural, en la que el intercambio y la comunicación son piezas fundamentales en todo el proceso de educación. En este sentido, Javier Murillo, Montserrat Greñeras, Amalia Sagalerva y Elena Vázquez (1995), señalan que: "estos valores y actitudes deben ser objeto de conocimiento y de aprendizaje por parte de toda la población escolar" (p.211).

La Educación Multicultural, según Judith J. Richards (1993): "es un proceso que dignifica la naturaleza multicultural de la sociedad en la cual vivimos y, como un agente de cambio, examina las conexiones entre poder y conocimiento. Su fin último es proporcionar a los niños y a las niñas las habilidades necesarias para que puedan funcionar competentemente dentro de las múltiples culturas" (p.48).

Otras autoras como, Sandra Dickerson (1993) entienden que la Educación Multicultural es:

Un complejo sistema de educación que incluye la promoción del pluralismo cultural y la igualdad social. Estos programas deben reflejar la diversidad en todas las áreas del conocimiento escolar; las formas y los comportamientos de las personas que trabajan en el ámbito educativo deben ser acordes con la

diversidad existente dentro de la sociedad; la enseñanza incluida en el Curriculum debe ser imparcial; y se tiene que garantizar la equidad en los recursos y en los programas para todas y todos los estudiantes, así como en los resultados (p.70).

La Educación Multicultural, en apreciación de Theresa Perry y James Fraser (1993): "no es una nueva materia que únicamente añade nuevo material para el Curriculum escolar, sino que, fundamentalmente, es una revisión, un cambio profundo, de las relaciones entre la escolaridad y una sociedad democrática" (p.3).

Desde el pensamiento posmoderno, la Educación Multicultural se inserta dentro del marco de tenacidad e innovación de la sociedad, e intenta, según Peter McLaren (1995):

La especificación de la diferencia y de la diversidad dentro de un Curriculum multicultural que permita, a través de la enseñanza, la construcción de una ciudadanía híbrida y de una solidaridad multicultural. Es decir, la discusión sobre Educación Multicultural desde la posmodernidad crítica enfatiza que el profesorado trabaje sobre el significado, los posicionamientos y la especificidad del conocimiento en términos de raza, clase y género de los y las estudiantes (p.210).

Pero también la Educación Multicultural, refuerza Bridges (1991): "ha sido entendida, especialmente en los últimos años, como un proyecto de la posmodernidad por la multiplicidad de conflictos y puntos de vista diferentes que se generan en su ámbito de actuación" (p.7).

Existen otras definiciones que detallan el discurso de la multiculturalidad desde el desarrollo de la aptitud cultural, como la que propone la American Association of Colleges for Teacher Education en su documento "No One

American Model", (1973, p.264), citado en William Pinar, William Reynolds, Patrick Slattery y Peter Taubman (1995), quienes señalan que:

La Educación Multicultural es una educación que valora el pluralismo cultural, pero no debe limitarse a él. Se sostiene el enriquecimiento cultural de todos los niños, las niñas y los jóvenes mediante programas fundados en la conversación y extensión de las alternativas culturales. La Educación Multicultural reconoce la diversidad cultural como un hecho de la vida de la sociedad, y se afirma que esta diversidad cultural constituye un valioso recurso que debe conservarse y extenderse. Además, las principales instituciones educativas deben luchar para conservar y realzar este pluralismo cultural (p.324).

Una de los términos más claros y concisos sobre la cual se cierne la Educación Multicultural es la propuesta por Cameron McCarthy (1993), cuando manifiesta que: "la Educación Multicultural representa un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural existente en el Curriculum, y, en última instancia, también debe ser una propuesta de política educativa" (p.295).

La observación de las diversas formas de percibir la cultura tiene una incidencia inmediata y contigua en lo que se concibe por Educación Multicultural.

En este sentido Moodley, (1986), señala de forma un tanto categórica que: "en la mayoría de las visiones sobre Educación Multicultural se halla implícita una concepción algo estática de cultura. La cultura es vista como un conjunto, más o menos implícito de características inmutables atribuibles a grupos diferentes de personas. Estas son usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos" (p.69).

Una de las producciones más profundas sobre el multiculturalismo es la que plantea Peter McLaren (1995), quien apunta que: "el multiculturalismo significa una aceptación cultural del riesgo que implican la complejidad de las relaciones entre las distintas culturas, explorando la identidad de cada una de ellas dentro de un contexto de poder, discurso y experiencia" (p.111).

La práctica y el discurso del multiculturalismo desde la experiencia educativa, como señala Leslie Román (1993):

Tiene como objetivo la inclusión de la representación de las minorías en los textos y en las propuestas educativas, así como en la representación del profesorado y en los grupos de alumnas o alumnos. A esto, cabe añadir, que no solo se desarrolla una perspectiva multiculturalista allí donde aparecen manifestaciones expresas de la diversidad, sino también en aquellos lugares, centros o grupos donde no se manifiesta tan claramente el multiculturalismo; si cabe, allí, las pautas de actuación son más importantes (p.78).

Consideramos oportuno, introducir en este apartado el abordaje conceptual que se tiene de la educación multicultural, para poder encauzar nuestra propuesta sobre la base y principios del multiculturalismo y la educación multicultural, que aborda una variedad de creencias políticas y prácticas en educación, relacionadas con la convivencia en una sociedad multicultural, dignificando su naturaleza. Como agente de cambio examina las conexiones entre el poder y el conocimiento y sus programas como apunta Dickerson, (1993):

Deben reflejar la diversidad en todas las áreas del conocimiento escolar, garantizando la equidad en los recursos y los programas, para todos los estudiantes, así como los resultados. En estos y otros planteamientos que pudiéramos seguir señalando nos apoyaremos para clarificar las confusiones conceptuales que se tiene del paradigma de la Inclusión Educativa (p.108).

La obra de Charles Taylor parte de la proposición según la cual la equivalencia, tanto grupal como particular, se establecen gracias al reconocimiento que reciben. De esta manera, el falso reconocimiento o la separación del mismo, pueden llegar a ser gravemente dañinos para con el individuo o grupo. Tanto es así, que el filósofo canadiense nos señala que “el reconocimiento debido no solo es una cortesía que debemos a los demás es una necesidad humana vital” (p.69).

Taylor, hace un estudio de las transformaciones histórico-culturales que han afectado en la edificación del individuo moderno. De esta forma, ejecutó un fundamento histórico de los siguientes términos: dignidad legitimidad, particularidad y el carácter dialógico de la vida.

El concepto dignidad en su conceptualización moderna es contradictoria al término de honor que era propio del antiguo régimen, y está determinado por el método de privilegios y categorías sociales que mantienen una desigualdad entre los sujetos en función de la categoría social a la que corresponde en el instante de su nacimiento; una sociedad, considerablemente, jerarquizada y asentada en estamentos impermeabilizados.

No obstante, este pensamiento cambió con la infiltración del Estado moderno que procuraba reconocer la identidad de todos los pobladores ante la ley. Se enunció así la declaración universal de la dignidad humana para todos las personas. Ahora bien, de la misma forma que germinó este

apertura universalizadora, también surgió el pensamiento de una identidad propia que cada persona revelaba en sí mismo y que lo diferenciaba de los demás. Esta idea de individualidad se correspondía con el pensamiento de legitimidad, entendido como el sentido intuitivo que lleva a las personas a entender entre lo que es bueno y lo que es malo.

Ahora bien, este pensamiento instruido de legitimidad se perteneció a la concepción de la tradición romántica alemana dirigida por Herder, según la cual cada sujeto es distinto y original, es decir que tiene su propia medida. s decir, que para ser genuino, hay que ser fiel a una originalidad que solo uno mismo puede llegar a descubrir. Como nos señala el autor: "Ser fiel a mí mismo significa ser fiel a mi propia originalidad que es algo que yo solo puedo enunciar y descubrir" (p.34).

Taylor, establece una: "distinción entre las autonomías fundamentales y los privilegios e inmunidades". Por ejemplo, si los privilegios como la vida, la autonomía o la creencia religiosa, nunca deben ser violadas; por el contrario las inmunidades, pueden ser reformadas en virtud de la política pública. De acuerdo a Taylor, una sociedad dotada con unas metas colectivas puede ser generosa bajo dos condiciones:

- ✓ "Ser capaz de respetar la diversidad cultural, especialmente, a los grupos que no comparten determinados destinos colectivos;
- ✓ Respetar y salvaguardar al mismo tiempo los derechos fundamentales de todos" (p.102).

Taylor, demuestra la necesidad de reconocer el valor igualitario de las diversas culturas, esto es, “que no solo las dejemos sobrevivir sino que inspeccionemos su valor”; puesto que en el contenido global, un gran porcentaje de culturas han sido pensadas y sometidas por otras culturas que se veían a sí mismas como hegemónicas.

De lo que se trata, pues, es de entender el panorama del otro, ensanchando así el propio, para examinarlo como diferente, pero con valor en sí mismo.

A modo de conclusión, según Taylor todo reconocimiento debe tener presente el respeto a los derechos básicos, así como la multiplicidad cultural existente, a la que, solamente, se puede reconocer trasladando nuestras perspectivas hasta la fusión resultante. La interrogante que debemos plantearnos es: ¿estamos, preparados para aceptar este último panorama en el cual podría demostrarse el valor concerniente a las diversas culturas y su aceptación?

### **2.2.2 Presentación del teórico Charles Taylor, de su tiempo y de su contexto**

Charles Margrave Taylor, nacido en Montreal en 1931, realizó estudios de filosofía y es conocido, principalmente, por sus exploraciones sobre la Modernidad, el Secularismo y la Ética, entre otros aportes referidos a la



filosofía política, la hermenéutica, la filosofía de las ciencias sociales y la historia del pensamiento.

Sus trabajos le han concedido un extenso reconocimiento entre filósofos y eruditos a nivel mundial, además, de reconocimientos Taylor, se desempeñó como profesor en el departamento de estudios religiosos de la Universidad McGill, donde años anteriores realiza sus estudios superiores, hasta titularse como Licenciado en Historia en 1952.

Siguió su formación en la Universidad de Oxford, donde se titula de Balliol College (Bachelor of Arts en Filosofía, Política y Economía) en 1955, y posteriormente en 1961 logra el doctorado en Filosofía bajo la supervisión de Isaiah Berlin y Elizabeth Anscombe. Su tesis, publicada en 1964 como "The Explanarían of Behavior", sustenta una crítica a la psicología conductista.

En 1998–1999, Taylor pronunció las Gifford Lectures bajo el título *Living in a Secular Age*. En el 2007, recibió el Premio Templeton por el avance en la investigación o las revelaciones acerca de las realidades espirituales. De esta manera se convierte en el primer canadiense en obtener el Premio Templeton. En el 2008 fue condecorado con el Premio Kyoto en la categoría de las artes y la filosofía. Sus ideas sobre el multiculturalismo han obtenido una formidable influencia en estos tiempos en que varios países del mundo afrontan la dificultad de la integración de sus minorías.

Charles Taylor, realiza un meticuloso estudio de la modernidad y las nociones básicas de la cultura. A través de su obra, "Fuentes del Yo", publicada en el año (2006), investiga el origen del yo autónomo en la cultura occidental, iniciando con un examen paralelo de la relación entre la identidad y el pensamiento del bien, entre nuestras distinciones cualitativas y sus marcos de referencia.

Por otra parte, desarrolló un estudio cronológico de los marcos referenciales que permitieron el auto conocimiento de los sujetos a través de la historia: movimientos filosóficos, la síntesis agustiniana, la ilustración, el cartesianismo, y el romanticismo, así como las vertientes religiosas, las formas artísticas (como la poesía, la literatura y la pintura), los nuevos enfoques científicos y políticos. Hechos que ciertamente, fueron superponiéndose para dar forma a las nociones modernas entre las que mencionamos:

- El pensamiento del yo desvinculado, competente de control racional y de distanciarse tanto de la naturaleza como de la costumbre.
- El contenido expresivo de los individuos y la tendencia hacia la interiorización.
- La afirmación de la vida corriente o de la producción y la familia.
- Nuestro sentido de benevolencia hacia los demás.

### **2.2.3 Principales núcleos de su propuesta**

La obra de Charles Taylor tiene especial relevancia en el desarrollo de conceptos éticos referentes al reconocimiento interpersonal y la multiculturalidad, así como la formación de la igualdad y la identidad desde los planteamientos que transfieren a una concepción universalista de las relaciones culturales y de la comunicación. Taylor en la coexistencia armónica entre las diferentes culturas, esto es, en la posibilidad de que personas con diferentes identidades de partida (historia, tradiciones, cultura), puedan convivir en paz y sin perder sus raíces.

La comunicación y el diálogo aparecen en el centro existencial del ser humano, inserto en la complejidad de las relaciones sociales. En el reconocimiento del otro y de las entidades múltiples radica la base del progreso y de la paz, pero también en la dignidad y en la libertad individual dentro de una situación social concreta. La vida asociativa permite superar el individualismo y los desajustes de las relaciones humanas, permite también, tomar conciencia y reconocer la diversidad como elemento enriquecedor de las diferencias.

De acuerdo a lo planteado, podríamos señalar como núcleos relevantes de la teoría sobre el Multiculturalismo de Charles Taylor:

- La Política del Reconocimiento. El requerimiento del reconocimiento se torna indispensable debido a los supuestos vínculos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último elige algo semejante a la exégesis que hace un individuo de quién es y de sus particularidades definitorias elementales como ser humano. La noción es que nuestra identidad, se forma, en parte, por el reconocimiento o por la falta de este, y también, por el falso reconocimiento de otros.

- El aparente reconocimiento o la ausencia de reconocimiento puede producir perjuicio, puede ser una forma de avasallamiento que aprehenda a alguien en una forma de ser falso, modificado e invisible. El reconocimiento debido no sólo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital.
- La contextualización del término de reconocimiento ¿Qué fue lo que cambió para que este modo de hablar tenga sentido para nosotros? Podemos diferenciar dos cambios que hicieron necesario la inquietud por la identidad y el reconocimiento: El desplome de las jerarquías sociales, basadas en el "honor." Nueva interpretación de la identidad individual que surgió a finales del siglo XVIII.
- Dignidad universal y el reconocimiento de lo diferente: Para comprender la pretensión de reconocimiento e identidad tanto en la persona como para las naciones culturales"
- Persistir en la disertación universalista de la dignidad igualitaria puede repercutir en ceguera ante "los modos en que difieren los ciudadanos", es por ello, que se requiere hacer de las distinciones la base del método diferencial: desde la política de la diferencia se denuncia la ciudadanía de segunda clase y la discriminación en cuanto restan dignidad a lo que universalmente compartimos, pero exige "que demos reconocimiento y status a algo que no es universalmente compartido (p.99-100).

#### **2.2.4 Debates y críticas a la teoría**

El debate sobre el multiculturalismo se da desde las diversas perspectivas en las que Charles Taylor, tuvo a bien hacer sus contribuciones, lo que trajo como consecuencia las críticas de aquellos, cuya conceptualización las vislumbraban desde otras consideraciones.

Para Taylor el multiculturalismo colabora con el cambio cultural, para superar los términos políticos, lingüísticos y étnicos, desde cualesquiera perspectivas más ordenadas y liberales que procuran una cultura más equivalente, con regulaciones más frecuentes y universales para todos, hasta posiciones de multiculturalismo crítico o de resistencia que investigan la identidad humana intrínsecamente del argumento del poder, del discurso, de la cultura, de la práctica y de la especificidad histórica.

Por ello, para autores como McLaren (1995), que señala que:

El multiculturalismo representa la oportunidad de establecer un debate crítico sobre la educación, ya que desarrolla otro tipo de discurso que obliga a conectar y pensar los temas educativos desde un punto de vista social. Se plantean preguntas acerca de la complejidad de las relaciones que se producen por razón de género, clase, cultura o etnia, se esbozan reconceptualizaciones sobre aspectos que parecen obvios o, comúnmente, aceptados por la población, se interroga por los significados y por las cuestiones de identidad cultural y se interpela asimismo (pp.111-112).

Como hemos observado en estos primeros bocetos, las ideas de Taylor han sido objeto de diversas evaluaciones, tanto propicias como críticas, su obra ha sido imaginada como una crítica del liberalismo.

Otra oposición muy interesante, es la que hace el filósofo español José María González en sus escritos "Metáforas de la identidad: una ironía sobre Charles Taylor", publicado en 1998 y posteriormente, en "Entre el disimulo barroco y la autenticidad romántica: defensa de una identidad múltiple", del año 2007.

José María González, (1998), afirma, por una parte, que:

La descripción que hace Taylor de las fuentes del yo es unilateral en el diagnóstico de lo romántico y lo expresivo como el núcleo del yo moderno. Y subraya, por otra parte, una ausencia fundamental en el vasto fresco de Taylor sobre la identidad moderna, la ausencia del barroco (p.236).

Este punto es grandemente significativo, porque González cree descubrir, también, en el barroco, un pensamiento diferente de identidad, una idea de "identidad múltiple" no alterable al marco moral de la legitimidad. Este pensamiento de una equivalencia múltiple le parece, también,

fundamentalmente adaptada para nuestra época postcolonial, de influencias globales, no visiblemente, nacionales y de multiculturalismo.

El perfil múltiple de la identidad está vigente, por ejemplo, en las formas de denominar, y de equilibrar, las diversas clases sociales en el poderío colonial español ejercido en América. A manera de ejemplo, González, (2007), destaca varias de estas categorías que se refieren a:

Las sucesivas mezclas de españoles, indios, mestizos y negros, que podrían, también, nombrar una de las características de la identidad contemporánea, que parece no tener raíces fuertes y sostenerse en el aire sin ligazones de tipo comunitario hoy todos somos mestizos de múltiples culturas, sin fuertes raíces comunitarias, obligados a elegir y construir nuestra propia identidad (p.204).

Es dificultoso suponer una refutación de Taylor a este tipo de respuesta, que sin lugar a dudas, limitaría el espacio de aplicación de sus ideas sobre la igualdad moderna. Para muchos teóricos, en Latinoamérica, se trata de una crítica de gran relevancia por la influencia de la cultura barroca que mezcla lo heterogéneo de nuestras sociedades. Sin embargo, esto no anula la gran utilidad de los estudios de Taylor, pero exige la amplitud de su marco de análisis para lo más significativo conforme a la cultura latinoamericana.

Otro aspecto sostenido, principalmente, por Charles Taylor, es la postulación de los derechos sociales en contraposición de los manifestaciones liberales que obtaculizan los derechos individuales. Quien decide cuáles son los derechos, las prioridades, es siempre el Estado.

En efecto, tal como señala Said (2005): "la mayoría de las explicaciones sobre las transformaciones y contradicciones que aparecieron en la concepción de

la identidad no toman en cuenta el surgimiento de las ideas modernas sobre la identidad cultural nacional. El libro de Taylor es un ejemplo perfecto de ello. Él discute la identidad, la moralidad y las artes en un contexto general que parece universal, pero que en verdad es profundamente eurocéntrico" (p.39).

Pero, el mismo Taylor, (2006), discurren lo siguiente: "Hoy se impone plantear el problema desde un nuevo ángulo: ¿estamos ante un fenómeno único, o debemos hablar más bien de múltiples modernidades, un plural que reflejaría el hecho de que culturas no occidentales han encontrado sus propias vías de modernización, y no se pueden comprender debidamente, desde una teoría general pensada, originalmente, a partir del caso de Occidente?" (p.13).

Sin embargo, resulta conveniente el replanteamiento del problema que remediaría el eurocentrismo, para algunos autores, las nuevas demostraciones desarrolladas no resultan completamente determinantes.

Aún así, Taylor, (2006), afirma que en el:

Centro de la modernidad occidental se halla una nueva concepción del orden moral de la sociedad. Al principio no era más que una idea en la mente de algunos pensadores influyentes, pero con el tiempo llegó a configurar el imaginario de amplios estratos de la sociedad, y finalmente, el de sociedades enteras. Hoy se ha convertido en algo tan evidente para nosotros que tenemos problemas para verlo como una concepción más, entre otras posibles. La transformación de esta visión del orden moral en nuestro imaginario social tiene lugar a través del surgimiento de ciertas formas sociales, características de la modernidad occidental: la económica de mercado, la esfera pública y el autogobierno del pueblo, entre otras (p.19).

En ese sentido, no quisiéramos culminar este debate sin referirnos a uno de los efectos generados de los planteamientos teóricos y conceptuales que del

multiculturalismo han surgido, como una muestra de la adopción de sus principios filosóficos y estructurales, que vieron en la política del reconocimiento, en la concepción de identidad, en la fuente del yo, en las diferencias, en la diversidad, en el tema de la inclusión y otros términos abordados en la teoría de Taylor, seguidores y críticos, la forma de aplicar este enfoque, creando una nueva forma de integrar las distintas culturas a través de una Educación Multicultural.

La aceptación del concepto de Educación Multicultural está determinada, esencialmente, por la costumbre inglesa que lleva mucho tiempo reflexionando y cimentando el significado de la Educación Multicultural, pero, también, tratamos de recoger las contribuciones de otras ideas, igualmente, interesantes.

Enseñar estas perspectivas sobre lo que simboliza este concepto misceláneo y diverso, es obligatorio, que quede claro que, no obstante la gran mayoría emplea el término de Educación Multicultural, y que detrás de él se ocultan pensamientos muy distintos, en algunos casos hasta contradictorios, de lo que se enuncia con el mismo término. Por ello, es necesario, y casi ineludible, descubrir este enigma, el cual abordaremos en la sección de los antecedentes de este paradigma, del tercer capítulo, ya que es nuestro interés fundamentar nuestra propuesta, en el marco de la Educación Multicultural.



### **2.2.5 El Multiculturalismo de Taylor, marco teórico que fundamenta la propuesta**

En la búsqueda de un fundamento teórico, con el que pudiéramos contar como soporte hermenéutico, que permitiera dar respuesta al problema de investigación, planteado en el primer capítulo de este estudio y sustentara teóricamente nuestra hipótesis sobre: “La Noción Conceptual y las Buenas Prácticas Pedagógicas en la Inclusión Educativa, que Desarrollaran en Panamá, un Sistema Educativo Solidario y Respetuoso de las Diferencias”, concebimos apoyarnos en los aportes y argumentos de la Teoría Multicultural y la Política de Reconocimiento de Charles Taylor, por basarse esta en principios filosóficos, cónsonos, con los principios y políticas emanados sobre la Inclusión Educativa ante los retos de la diversidad, que implica desarrollar una enseñanza adaptativa que promueva el aprendizaje de todos los alumnos. Resaltando en esta descripción el término: todos, lo que debiera ser consecuente con el modelo de educación al que todos aspiramos, sin exclusiones, sin diferencias, sin considerar más o menos importantes o prioritarias las necesidades educativas de algunos alumnos, ya que su concepción anhela desarrollarse en un sistema educativo comprensivo, integrador y multicultural, donde se refuercen los valores sociales y culturales y se garantice la igualdad de oportunidades y la valoración positiva de las diferencias.

Comprender esta dinámica, desde la perspectiva del multiculturalismo expuesto por Taylor, es reconocer a los grupos minoritarios o subalternos, que se encuentran fuera o por debajo de la casta de los dominantes, es apreciar que la persona vale cuando manifiesta su individualidad y que esta puede ser personal y cultural, es enunciar que la identidad de la persona se moldea por el reconocimiento o la falta de él, que el falso reconocimiento contamina la imagen de la persona y permite la opresión, y señala que la exclusión violenta al ser.

Para Taylor, hay dos tipos de reconocimiento el público y el personal, el público, es dudoso, hipócrita, mínimo, ya que te reconoce, pero te puede desvalorizar, por otras vías, cuando se afectan sus intereses, por ello, al plantear el tema de las Políticas de las Diferencias, el autor marca una controversia entre el concepto de que todos tienen derechos y el reconocimiento de la autenticidad del otro, ya que estos conceptos lo utilizan los dominantes, para ser más dominantes.

Uno de los elementos que propone para sustentar las diferencias es el concepto de potencial humano universal, mediante el desarrollo de programas escolares multiculturales, que pretenden ayudar al proceso de las diferencias, pero Taylor alega, que aún así en estos planteamientos los dominantes, con sus críticas, han tratado de desvirtuar estas nociones, afirmando su hegemonía en estos conceptos e inculcando ideas, emociones y comportamientos de inferioridad.

Por eso, Taylor retoma a Gadamer, manifestando que es obligatorio, confrontar y comprobar los conceptos para lograr una fusión de espacios que nos permitan alcanzar y explorar los mensajes que subyacen en estas concepciones. Taylor cierra su argumentación, manifestando que existe un etnocentrismo condescendiente, es decir, solo se reconoce al otro cuando es como yo y sobre la base de estos esbozos, hemos de fortalecer, nuestro estudio, para poder hacer una clara ilustración de la inclusión educativa ante los retos de la diversidad.

En conclusión, la deconstrucción, analítica hermenéutica que hemos realizado de las teorías que consideramos competente y no indicada para sustentar, nuestro estudio, nos han permitido ver los hechos reales, dentro de una globalidad multidimensional y su propia complejidad, trátase de la teoría conductista de Burrhus Skinner y de la teoría multiculturalista de Charles Taylor.

Observamos en ambas teorías, los hechos de los contextos y tiempos en los que les ha tocado ser desarrolladas, por ello, al analizarlas e interpretarlas, tuvimos que tomar en cuenta los elementos culturales, así como los medios sociales, los referentes intelectuales de los teóricos y los ambientes ecofísicos, debido a que en este mundo de diversidad cultural y humana, las normas sociales y las concepciones teóricas, cambian de una cultura a otra y lo que para una cultura es correcto para otra es lo contrario.

Para finalizar este capítulo y encauzar el tercer capítulo que abordará la propuesta que se amerita para tener una clara concepción de las estrategias didácticas que se deben utilizar, para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas en la inclusión educativa, hemos de fundamentarnos teóricamente en el Multiculturalismo de Charles Taylor que ha generado un nuevo modo de pensar, estudiar y entender la sociedad mucho más allá de un conjunto culturalmente parecido con otros grupos humanos.

En efecto, la población de hoy posee diversas particulares raciales, sociales, culturales, económicas y políticas demandan de un proceso educativo cuyo inicio valore tanto la identidad como las peculiaridades propias, que los convierten en un confuso tejido social que, hoy, exigen el reconocimiento del otro, sin que ello involucre desistir al principio de igualdad de derechos.

Requerimos de una educación que sea instructiva y que al explorar las pluralidades y las desigualdades sociales de los distintos grupos, pueda favorecer y desarrollar en los sujetos las capacidades de carácter axiológico, crítico y reflexivo, que le reconozca no solo el auto-reconocimiento sino el reconocimiento y la apreciación del otro individuo como un ser con algunas diferencias dentro de un contexto de igualdad y respeto.

Esto representa repensar la educación mucho más allá de la suma de conocimientos que adquiera un estudiante en el transcurso de los años de escolaridad y posteriormente con su formación profesional, basada en valores, lo cual resulta vital para el desarrollo humano.

**CAPÍTULO III: PROPUESTA DE  
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS  
PARA EL DESARROLLO DE  
BUENAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS EN LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

### **CAPÍTULO III: PROPUESTA DE “ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

El objetivo del tercer capítulo va referido a fundamentar los aspectos conceptuales, culturales, políticos y los mecanismos apropiados para el desarrollo de la inclusión educativa, en la renovación de buenas prácticas pedagógicas, que mejore la calidad de los servicios educativos.

Cumpliendo con el mismo, hemos construido la propuesta que consideramos brinde la respuesta adecuada a las prácticas pedagógicas que deben implementarse en la inclusión educativa y que permitirán, que una cifra aumentada de niños y niñas segregados de las aulas regulares, por causa de sus discapacidades, puedan iniciar el regreso a la escuela regular, la cual debe ser una escuela para todos.

Un entorno escolar cuya intención no sea de igualar por debajo, sino favorezca el desarrollo equitativo de todos sus participantes, sin discriminación alguna, dentro de un ambiente de transmisión solidaria de conocimientos, destrezas, experiencias, hábitos, actitudes y valores. Una escuela donde las necesidades educativas básicas, que son comunes a todos los niños, niñas y jóvenes se comparta plenamente; y en donde se de apertura a espacios para atender las diversidades y las especificidades de servicios que se requieren para una atención más humana y una provisión adecuada de facilidades y apoyos.

La misión fundamental de esta propuesta es tratar de que se tenga un positivo y claro concepto de la inclusión educativa, que de paso, a la plena

equiparación de oportunidades del alumno con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, dentro del sistema educativo regular a fin de lograr un modelo de sociedad basado en la aceptación de la diversidad como elemento reconocedor de las diferencias e interdependencia de sus asociados.

La educación de las personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad demanda un compromiso de todos sus actores y su adecuado desarrollo, es un factor determinante y relevante para favorecer el proceso de inclusión de esta población. Ya hemos observado en los capítulos anteriores, como desde su evolución histórica, el trato hacia estas personas, no fue el más adecuado y al igual que su educación ha sido objeto, de diversas interpretaciones, que no han sido las más asertivas. Los argumentos teóricos que fundamentaron su desarrollo, han terminado por limitar a sus actores, a mínimas intervenciones, restringiendo su participación en el acto educativo.

Así lo planteamos en el segundo capítulo, referido al debate de las teorías que fundamentan la hipótesis del presente estudio, concluyendo en el descarte, de la continuidad y uso de la teoría conductista, en el proceso de enseñanza aprendizaje, por considerar que este amerita de una revisión y revaloración de los métodos que, tradicionalmente, se han empleado en la práctica educativa, la cual no puede continuar a la sombra del paradigma del conductismo y de la homogeneidad, ya que debe asumir consciente y responsablemente, el reto de una sociedad, ineludiblemente inclusiva, que haga referencia a las diferencias individuales como la norma, que admite que existen diferentes formas de aprendizaje y para eso requiere de una educación que potencie el respeto y la comprensión del otro, que asuma la

diversidad como valor y como instrumento educativo para el fortalecimiento de buenas actitudes democráticas.

En ese sentido, se aceptaron como válidos, los argumentos de la teoría multicultural y la política de reconocimiento de Charles Taylor, por basarse esta en nociones filosóficas, cónsonas, con los principios y políticas emanados sobre la inclusión educativa, ante los retos de la diversidad, que implica desarrollar una enseñanza adaptativa que promueva el aprendizaje de todos los alumnos.

Insertados en esas líneas, observamos, que los esbozos de Taylor en torno a los programas multiculturales, coinciden, plenamente, con los derivados de la educación multicultural, integradora y respetuosa de las diferencias, en donde lo común es, precisamente, aceptarlas, dándole oportunidad a todos de tener el derecho a ser reconocidos y a tener plena participación, en los ámbitos donde pertenecen.

Basados en estos planteamientos teóricos que fundamentan, conceptualmente, nuestra propuesta, orientamos la problemática expuesta, sobre todo en la toma de decisiones, en la implementación de políticas, de capacitación y perfeccionamiento permanente de sus actores, cuyo propósito es el de desarrollar una cultura y prácticas inclusivas eficientes que aseguren que la comunidad escolar sea placentera, colaboradora, estimulante y en la que cada uno de sus actores sean valorados, lo cual es la base fundamental para que haya mayores niveles de logros en los procesos educativos.



### **3.1 Núcleos de Aplicación del Paradigma Educativo Multicultural Propuesto en este Estudio de Investigación desde la Perspectiva Hermenéutica**

En este punto, se retomaran las propuestas fundamentales del modelo educativo, procedente del enfoque multiculturalista, exponiendo de forma obligatoria, las discrepancias que el mismo nos establece, para la obtención de una respuesta al problema planteado. En este sentido, realizamos una síntesis sinóptica, de tipo teórico.

- ✓ Taylor (2009), expone la noción de multiculturalismo, entendiéndolo como:

El reconocimiento de los grupos minoritarios o subalternos. Es decir, existen sectores de la población que tienen más poder y beneficios que otros, y esos otros, se ven afectados por el poder y las decisiones de esa minoría poderosa, por ello, ser multicultural es reconocer a aquellos que se encuentran fuera o por debajo de la casta dominante. Si partimos de esta concepción, lo que podemos vislumbrar es que este teórico, aboga por el reconocimiento de todos los seres humanos, sin importar su condición, por lo que consideramos oportuno, retomar sus planteamientos, nos ayuda a identificar en la propuesta, los elementos interpretativos que han influido en el mal entendido concepto de inclusión educativa (p. 53).

- ✓ Sus ideas conceptuales sobre, multiculturalismo, identidad, e igualdad y su interacción en la educación multicultural, nos apoyan para esclarecer ese contexto donde convergen circunstancias y procesos de desafíos, discriminación, supresión, ignorancia del otro e interpretaciones de nociones en los sistemas educativos, que no aceptan al que encuentra lejos del ámbito institucional, legal y constitucional. Por lo que el abordar la concepción multicultural, desde la perspectiva de Charles Taylor y otros autores y/o seguidores de este planteamiento teórico, nos estimula a entender, el alcance y la base de este pensamiento, que fundamenta, desde el punto de vista

conceptual, los niveles de aceptación y comprensión de la inclusión educativa en atención a la diversidad.

- ✓ Taylor, plantea el elemento del reconocimiento, al ubicar a un ser diferente a nosotros como:

Alguien meritorio de valor y respeto, escenario que enuncia, es considerablemente importante para el cambio de la persona y para la existencia del ser, ya que si el ser humano, al estar en comunidad no es registrado por sus conciudadanos, coexistirá entonces una situación de violencia e injusticia que menoscaba al hombre o mujer, que está sufriendo en ese entorno. La noción de reconocimiento diseñado por Taylor, nos admite reafirmar el valor del otro y la necesidad que tenemos todos los seres humanos de ser reconocidos y valorados (p.85).

- ✓ Taylor (2009), caracteriza:

El proceso de exclusión, señalando; que violenta al Ser, afectando la identidad de la persona, la cual se moldea por el reconocimiento o la falta de él. Así, el desarrollo de la personalidad se ve afectado por la dinámica de interacción en la cual crece un hombre o mujer. Compartimos con Taylor, esta valoración, dado que todos los seres humanos, necesitamos ser reconocidos y apreciados. La exclusión y la falta de reconocimiento, promueve una depreciación del yo interno del individuo, minimizando su autoestima, desvalorizando su personalidad e influyendo, negativamente, en su interacción social, limitando así su participación en el entorno (p. 53).

- ✓ El falso reconocimiento de Taylor (2009), plantea:

Una obediencia redundante, no real ni asumido ni práctico, dañino en muchos sentidos, ya que causa alienación. De hecho, expresa en el documento, que al contaminar imágenes dañosas de la persona, se da un proceso de auto depreciación que permite la opresión. Explicación con la cual coincidimos, ya que determinado tipo de influencia crea tipos de seres que permitirán o no, cierto tipo de ideas, acciones, instituciones y Estados, nada favorables por su condición de desventaja ante el resto de la población (p. 54).

Taylor (2009), plantea:

Propuestas básicas de su pensamiento: identidad, vía el reconocimiento, vía el diálogo, vía el lenguaje. Elementos que consideramos como el esquema ideal para el análisis y entendimiento conceptual de la inclusión educativa, la cual, dudosamente, ha tenido cabida en este mundo, que esquiva las diferencias". (p. 62).

✓ Taylor (2009), presenta:

Una propuesta gubernamental-legal, de la política de la diferencia, donde se debe reconocer las Individualidades. El autor marca un problema con la noción de la política de la diferencia, dado que en ese proceso de asimilación, de igualación, y de considerar que “todos tienen derechos”, no se está reconociendo, netamente la autenticidad del otro, sino que esta se visualiza y evalúa bajo el criterio de los dominantes, teniendo con ello todas las facilidades para seguir siendo dominando a los otros (p.76).

Esta valoración de Taylor la podemos trasladar a todos los propósitos que se hemos planteado, en cuanto a legalidades, promulgaciones, declaraciones, acuerdos, convenios, etc., sobre la discapacidad, los derechos humanos, los cambios conceptuales y de terminologías, las historias, el trato, los manejos y otras tantas situaciones que se han manifestado, en el campo de la inclusión educativa, sin embargo observamos que el escenario es otro, y tales pronunciamientos a favor de esa minoría, son en realidad utopías, que no llegan a concretizarse, se deberán estas actitudes, a una política más, en la que no define, realmente, hacia dónde se pretende llegar o qué se desea lograr. Qué trasfondo habrá y que responsabilidad se querrá eludir en este proceso, será, por ello, que se han pronunciado todos los paliativos, que hemos señalado, como las mejores alternativas para minimizar, las demandas de los afectados.

✓ Taylor (2009), propone:

Uno de los elementos para sustentar la diferencia, al concepto de potencial humano universal, entendido como cualidad innata y omnipresente, ya que los grupos dominantes tienden a afirmar su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los subyugados. Con ello afirma, Taylor, (2009, pp. 105-107), que la lucha por la libertad y la igualdad debe someterse a la revisión de estas imágenes. Los programas escolares multiculturales, propuestos por este autor, pretenden ayudar en este proceso revisionista (p.75).

Comprender los argumentos multiculturalistas, de Charles Taylor, sobre esta realidad y apoyándonos en la concepción y principios de la educación multicultural, como uno de los mejores escenarios teóricos -prácticos, que fundamentan la pregunta de investigación y la hipótesis que planteamos en el presente estudio, han permitido encontrar los verdaderos motivos que nos conducen a conceptualizar y a acceder a sistemas educativos que perciben, analizan y construyen el concepto de inclusión educativa, desde una perspectiva actitudinal positiva, objetiva, comprensiva, integradora y multicultural, reforzando los valores sociales y culturales, garantizando la igualdad de oportunidades y la valoración efectiva de las diferencias.

### **3.1.1 La Educación Multicultural: ¿Qué es?**

Iniciamos el enfoque de nuestra propuesta con un breve recuento histórico de la Educación Multicultural, que aparece en los años 60 en los EE. UU, como una forma de reflexionar sobre la situación educativa que se estaba desarrollando en el contexto inglés, y en el que comenzaban a surgir diversos tipos de problemas, entre las diversas grupos étnicos y culturas.

El dilema de la Educación Multicultural inicia cuando se comprueba el hecho de la permanencia de la divergencia racial en el proceso de enseñanza, desarrollando con ello diversas actitudes de abordaje ante la diversidad.

Su concepción expresa, la necesidad de implantar vertientes de información e interrelación entre la sociedad, y observar que esa situación social multicultural es una clara señal de florecimiento. No hablamos de una mera unión entre las culturas, donde se salvaguarda la identificación y contradicción

de ellas, sino que se favorece a través de la educación un coloquio cultural, donde se protege la paciencia y la elasticidad con una formulación inalterable entre las culturas y los programas del quehacer cultural.

El objetivo que se plantea, en palabras de Touraine (1995), es el: "pluralismo cultural y el multiculturalismo democrático, especialmente, el multiculturalismo se entendería como el reconocimiento por cada cultura del valor de las otras, y con la garantía por parte del Estado de los derechos de las diferencias culturales" (p.21).

La diversidad cultural dentro de un ambiente democrático aprueba mayor posibilidad de creatividad, innovación y adaptación hacia los cambios sociales desde un enfoque crítico y emancipador, "no es posible concebir a la cultura sin relación con las demás, la identidad nace de la toma de conciencia diferenciada de la propia diferencia; además, una cultura no evolucionará si no es a través de los contactos que se establezcan con los demás" (Antón y otros, 1995, p.16).

Como puede apreciarse, al examinar, intensamente, el significado de la Educación Multicultural son muchos más, y más insondables, los puntos de unión que los de divergencia. Los matices son suplementarios y compatibles, por lo que es preferentemente referirse a la Educación Multicultural, como la que abarca todos los significados referidos.

De esta apreciación, parte nuestro interés de enfocar la conceptualización de la inclusión educativa, desde la multiculturalidad y su aplicación a través del entendimiento de todos los elementos, ya señalados, y propuestos por

Charles Taylor, cuyas bases y principios filosóficos, han permitido el desarrollo de la educación multicultural.

Para Banks, este tipo de educación tiene por objeto: "aplicar el principio de igualdad de oportunidades a todos los alumnos de los distintos grupos sociales, es decir, uno de los objetivos más importantes de la educación inclusiva es colaborar para que todos los alumnos logren adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades que les permita desenvolverse de forma efectiva dentro de la sociedad, así como interactuar y comunicarse con personas de otros grupos" (p.85).

En ese orden, Banks (1993), considera que: "Todos los estudiantes independientemente a los grupos a que pertenezcan (por su género, origen étnico, raza, cultura, clase social, religión o carácter excepcional), deben gozar de igualdad educativa en la escuela" (p.24).

Para James Banks, (1994), la educación multicultural es:

- La integración de contenidos de otras culturas que no son las dominantes.
- La construcción de conocimiento, esta dimensión se refiere al proceso de ayuda que se debe ofrecer a los alumnos para que comprendan cómo se crea el conocimiento y cómo este se haya influido por la perspectiva (racial, étnica, cultural), de los individuos y de los grupos.
- La reducción de prejuicios, incluye la identificación de las actitudes y relaciones interpersonales entre los estudiantes de diferentes grupos y la determinación de cómo pueden modificarse esas actitudes y relaciones a través de la enseñanza.
- La pedagogía de la igualdad, trata de adaptar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje para facilitar el aprovechamiento académico de los alumnos de los diversos grupos, raciales, culturales y clases sociales.
- El fortalecimiento de la cultura escolar y de la estructura social, esta se logra mediante la eliminación de aulas separadas, el incremento de la inclusión, la adopción de altas expectativas y el fomento de la participación (pp.134-135).

Sleeter (1991): "la educación multicultural, hoy, se conceptualiza como una alternativa para dar respuesta a la diversidad creciente en la sociedad y en las aulas".

En este sentido la educación multicultural viene a ser una educación diferencial, cuya filosofía, reta a la entidad educativa a replantear sus servicios recursos para el bienestar y equidad de los grupos.

### **3.1.2 Analogía Conceptual de la Inclusión Educativa**

En el pasado siglo, se destacó el progreso en cuanto al reconocimiento de los derechos jurídicos y los tentativas de adecuar los modelos educativos alternativos a la población con discapacidad. Es sí como la Educación Especial, en su avance, adoptó diversas particularidades de intervención, en el modelo tradicional, centrándose en la atención en las necesidades particulares, consideradas como patológicas del individuo, y sus diferencias con un patrón reconocido como normal.

El antiguo enfoque de la discapacidad centrado en el patrón deficitario, ha dado lugar a un nuevo término de discapacidad, y con él, los cambios de perspectivas sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales, que desplazó el centro de atención de las personas con discapacidad, hacia las interacciones múltiples que inciden sobre el proceso educativo.

En este apartado, expondremos el sentido del término inclusión educativa, manifestando la amplia variedad de significados que se le atribuyen a este concepto y a otros parecidos. Muchas personas en el ámbito educativo,

hablan de inclusión educativa, de educación inclusiva, de inclusión escolar, o de términos similares.

La Inclusión Educativa emerge como un nuevo modelo que se encamina hacia las necesidades educativas especiales y asume que las diferencias humanas son normales y que, por tanto, el aprendizaje debe adecuarse al ritmo y a la naturaleza de cada ser humano. Desde este enfoque, todos los estudiantes requieren estar incluidos, en el sector educativo y social de los planteles educativos, así como en el entorno donde residen.

Tal como lo expresa Bower (1998): "nos referimos a una escuela que no excluye, absolutamente, a nadie, porque no hay distintas categorías de alumnos que requieran diferentes categorías de centros. Es suficiente que haya escuelas, sin ningún tipo de calificativos, que acojan a todo el mundo, porque solo hay una sola categoría de alumnos que, evidentemente, son diferentes entre sí" (p.90).

En una aula inclusiva solo hay alumnos; es decir no hay estudiantes corrientes y estudiantes especiales, sino, sencillamente, estudiantes, cada uno con sus cualidades, particularidades y necesidades propias.

Lo expresa, públicamente, Gimeno Sacristán (2005):

Una cosa es ser diversos y otra muy distinta ser desiguales, también denominamos diversidad lo que no es diverso sino que es desigual... Es decir, nosotros tenemos categorías por las cuales establecemos, diferencias horizontales que son equivalentes, pero también denominamos diversidad a las diferencias verticales de capacidad, de poder, de tener posibilidades, de tener disponibilidades, etc. Y, así como a las concepciones de la diversidad como manifestación de la creatividad universal hay que contraponer ideas pedagógicas como la tolerancia, la apertura, la comprensión, el acercamiento, delante de las diferencias que son desigualdades, hay que aplicar las políticas de igualación, de compensación, etc (p.24).



Canevaro (1985) advierte que:

De la misma manera que no podemos tener una actitud de rechazo de una diferencia considerada no aceptable en la relación entre personas, tampoco podemos tener una actitud de aceptación del otro, creyendo que la diversidad no existe, cerrando los ojos a la realidad, proclamando una igualdad falsa que niega, o minimiza, los eventuales efectos de la discapacidad o de la diferencia en general (p.98).

Tenemos que expresar la satisfacción, que nos produjo, las apreciaciones de estos autores, ya que en ellas convergen las bases fundamentales de una inclusión educativa cónsona con los criterios para los cuales fue concebido, el paradigma de educar en atención a la diversidad y no las ambigüedades que ha tenido el concepto, producto de una falta de comprensión o entendimiento o porque no expresarlo, sintiendo el resto de los seres humanos, que no tienen esta condición, que este enfoque solo se refiere a la población con discapacidad, desvirtuando así, las diferencias que hay que atender en los centros y aulas escolares inclusivas.

El éxito de un plantel educativo y de su sistema inclusivo se calcula sobre todo por el "valor añadido" que la escuela, sea capaz de dar a los estudiantes, a quienes instruye, en consonancia con sus capacidades sean muchas o sean pocas.

La educación inclusiva, según Stainback (2001): " es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula" (p.92).

Las escuelas inclusivas se basan en el principio de que todos los niños, niñas

y jóvenes inclusive, los que tienen discapacidad más graves, han de poder asistir a la escuela con el derecho de estar ubicados en una clase común, se pueden contemplar otras alternativas, que representen claramente un mejor beneficio para el estudiante.

Stainback (1999), señala la filosofía de la inclusión educativa, bajo la siguiente premisa:

No puede haber exclusión de ningún tipo, para ningún niño, cualquiera que sea la condición que el niño tenga; si los actores del sistema entendieran estas apreciaciones, otra cosa sería la educación y observemos porque en un planteamiento inclusivo de la educación, la escuela está abierta a todo el mundo, y no como una concesión gratuita, sino como una exigencia de la justicia. Ya no es necesario seleccionar a los estudiantes: todos se incluyen en la escuela de su comunidad o de su barrio, sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas... La escuela donde deben ser escolarizados los niños y niñas es indiscutible es en la escuela común, en la misma donde van sus hermanos, sus amigos, sus vecinos, y en la clase que les corresponde según su edad, esto no debe ponerse en duda (p.78).

De acuerdo a Arnaiz (2003):

Las razones de la inclusión son, fundamentalmente, éticas, es decir todos los alumnos, tienen el derecho de participar en la escuela de todos; por lo tanto segregarles, no es éticamente aceptable, puesto que no es posible que se siga favoreciendo la desigualdad, y se justifiquen políticas de exclusión que defiendan el elitismo, al considerar éticamente correcto educar a los mejores y cuidar al resto, aceptando la validez de una "clase inferior" permanente en nuestra sociedad (p.141).

Si logramos que los alumnos diferentes, no solo aprendan sino también alcancen estar juntos en la escuela, que puedan vivir juntos, que puedan convivir, a pesar de sus diferencias, se habrá cerrado una gran brecha que por largo tiempo ha separado a la sociedad.

La educación inclusiva debe concebirse como un reto, no como un problema irresoluble; es decir, es normal que los estudiantes sean diferentes; y que aprendan a convivir con los "normales" a pesar de sus diferencias.

Está demostrado que es posible porque en algunos sitios ya se ha avanzado mucho en esta dirección. Las prácticas de colaboración plena en inclusión educativa, la asumieron como pioneros, un conjunto de centros, de algunos estados del Canadá y de EE.UU y en otras partes del mundo. En Canadá, por ejemplo, esta corriente fue promovida por Gordon Porter, (2001), en un distrito escolar de New Brunswick, con 14 planteles y unos 5000 alumnos en un área de 7200 km<sup>2</sup>, con resultados exitosos.

Esta asociación de padres canadienses, vino en diversas oportunidades a nuestro país, para dar a conocer sus experiencias, capacitaron a los actores del sistema, caminaron por toda la república, donde había centros escolares que habían sido escogidos para iniciar este proceso, se les concientizó sobre los principios, parámetros, estructuras, planificación, organización, metodologías, etc., que deberían poner en práctica para el éxito de este proyecto, pero como todo proceso que no cuenta con una base conceptual e interpretativa de las acciones, cuando realizaron la evaluación del proceso en Panamá, en el año 2004, los resultados, como bien lo expusimos en el capítulo 1, no fueron los mejores.

La UNESCO (1995), en ese orden de acciones organizó una serie de Conferencias Mundiales sobre la Educación, para implementar este proceso, fundamentando los presupuestos, en los que los países del mundo, se comprometían a poner en práctica. Los presupuestos en mención fueron los siguientes:

Se da, por supuesto, que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por lo tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, en lugar de que cada niño se adapte a unos supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y a la naturaleza del proceso educativo...El término "necesidades educativas especiales" se refiere a

todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o de las dificultades de aprendizaje. Muchos otros niños, no solo los que tienen alguna discapacidad, experimentan dificultades de aprendizaje y tienen, por lo tanto, necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización...Los centros educativos, y más en la enseñanza obligatoria, han de acoger a todos los niños, independientemente, de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o del tipo que sean. Han de acoger niños con discapacidad y niños superdotados, niños que viven en la calle y trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otras zonas o grupos desfavorecidos o marginados...Los centros educativos, por lo tanto, han de encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluso, a aquellos que tienen discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso sobre el hecho de que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas...Esta idea ha conducido al concepto de escuela inclusiva, cuyo principal reto es desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los estudiantes, incluso a los que tienen alguna discapacidad grave...Una formación centralizada en el estudiantes es positiva para todos los alumnos y, en consecuencia, para toda la sociedad. El reconocimiento de los centros que realizan esta enseñanza no es solo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños y niñas sino que, con su creación y extensión, se hace un paso muy importante, e imprescindible, para cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todo el mundo y construir sociedades integradoras (pp.107-109).

Evidentemente, los planteles educativos que se concentran en los niños se constituyen en la base para la edificación de una sociedad centrada en los individuos y donde se valore la dignidad como las desigualdades de todos los hombres.

Reforzando estas apreciaciones, los complementaríamos, anotando lo siguiente:

- La inclusión educativa, es una actitud, comprometida con los valores y creencias, y no una acción ni un conjunto de acciones.
- Construye una sociedad integradora.

- Establece la base de una sociedad más justa donde todos los que la conforman independientemente de sus diferencias sea apreciado y aceptado como parte de ella.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad tienen la misma oportunidad de ser parte de la comunidad educativa obteniendo una idea realista sobre la sociedad a la que pertenece.
- Brinda la oportunidad a los que no tienen una condición especial, de compartir, aprender y aceptar y respetar las diferencias.
- Requiere esfuerzos sistemáticos para asegurar la disponibilidad de la gama de apoyos necesarios para su desarrollo.
- Da lugar a establecer estructuras más cooperativas de trabajo docente, identificando y dando solución a problemas que deben ser enfrentados para que el proceso sea exitoso, siendo necesario implementar maneras creativas, dinámicas e innovadoras para facilitar el aprendizaje.

Pero, ¿qué posibles consecuencias de la inclusión de estudiantes con discapacidad son importantes en un plantel ordinario? lo manifestamos porque tenemos que ser realistas, sobre todo, con las experiencias vividas en nuestro país y que señalamos en el primer capítulo.

Un estudio de Stainback, (1999), manifiesta de forma visible que el proceso de inclusión de algunos estudiantes con discapacidad en un plantel de la media tuvo las siguientes consecuencias que, de una manera u otra, se han ejemplificado en los centros escolares de Panamá:

- El cambio que supone la inclusión de este alumnado en un centro ordinario genera miedo, ansiedad, incertidumbre, debido al desconocimiento de las características de este alumnado, tanto en el profesorado como en el resto del alumnado: miedo a no saber qué

hacer con este alumnado y cómo debemos tratarle; miedo de que su presencia dificulte la actividad docente y de que perjudique el rendimiento de los demás alumnos.

- Aumentan los problemas de conducta y los conflictos entre los estudiantes, generados, directa o indirectamente, por estos alumnos (interacciones sociales negativas) como, por ejemplo: ponerse a cantar en momentos inapropiados; rabietas, negarse taxativamente a hacer algo; actos violentos, de distinto grado, como dar empujones, pegar a un compañero, tirar objetos, autolesiones; timidez extrema e indecisión a la hora de participar en las actividades generales del centro, que les lleva a “refugiarse” junto con “sus” compañeros y “sus” educadores y educadoras en “su” aula; rechazo, burlas, insultos, provocaciones, por parte de algunos alumnos corrientes hacia los estudiantes con alguna discapacidad.

- Algunas familias de los estudiantes corrientes muestran el temor de que el tiempo que el profesorado dedica a los estudiantes con capacidades diferentes sea en detrimento de la atención que también han de recibir sus hijos, y manifiestan su preocupación por el hecho de que los estudiantes con alguna discapacidad “acaparen” los recursos disponibles para la educación de todos.

- Es difícil concretar el currículum del alumnado con capacidades diferentes: qué pueden aprender o es prioritario que aprendan, como hay que enseñarles y cómo deben ser evaluados, etc.

- Al mismo tiempo, también, hay dificultades para determinar y concretar la participación de los estudiantes con capacidades diferentes en las actividades de aprendizaje dirigidas al alumnado de las aulas corrientes, objetivo que se persigue desde un enfoque inclusivo de la educación, por las diferencias tan notables en el rendimiento académico de unos y otros" (pp.107-108).

Lo que hay que hacer, frente a estas “consecuencias no deseadas” de la inclusión, es descubrir la manera de contrarrestarlas; para ello, la socialización, juntamente con la personalización, como lo expresa Charles Taylor en su teoría del Multiculturalismo, es uno de los dos procesos educativos fundamentales, y una de las dos finalidades educativas básicas, es decir, educar a los estudiantes, desde la inclusión escolar, para que desarrollen al máximo sus habilidades y capacidades personales.

Es tarea de la comunidad educativa, velar por una buena socialización dentro del plantel educativo puesto que es una condición primordial para garantizar la enseñanza-aprendizaje de un estudiante con alguna discapacidad.

Parrilla (1992), al respecto señala que:

Se ha demostrado, que el simple contacto con los alumnos con discapacidad, no produce la aceptación de estos por parte de sus compañeros de la escuela o del instituto. Precisamente, este es el principal error que se ha cometido, en el proceso de inclusión, pensar que, por el solo hecho de estar en contacto con otros, la aceptación de los niños con discapacidad, por parte de los compañeros e incluso el aprendizaje de las habilidades sociales y de los contenidos académicos, llegaría de forma casi automática (p.56).

En primer lugar, para una adecuada atención de los estudiantes que tienen alguna discapacidad dentro de un plantel educativo, se debe tener presente los principios generales, así como los elementos de inclusión, el de normalización, el de igualdad de oportunidades y el de personalización. Ahora bien, si los principios generales no desembocan en programas más concretos, difícilmente, se podrá contrarrestar, aquellos efectos no deseados de la inclusión, que se han señalado con anterioridad.

En un segundo lugar, se trata pues, de promover programas y estrategias que provoquen las interacciones sociales positivas entre los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales a fin de que se favorezcan bajo un clima de aceptación y respeto mutuo.

Según Parrilla (1992), existen tres tipos de programas, a los cuales le agregaríamos uno que consideramos como el fundamental, para desarrollar de forma objetiva, diáfana y científicamente el proceso de inclusión educativa:

✓ Este primer programa se refiere a la claridad conceptual, que se debe tener sobre Inclusión Educativa, en atención a la diversidad, desde la perspectiva del multiculturalismo y la educación multicultural.

✓ Programas para enseñar y desarrollar las habilidades sociales apropiadas a los alumnos con discapacidades, los cuales, como es lógico, han de aprender y, por lo tanto, se les debe enseñar de forma explícita y sistemática, a relacionarse con las otras personas (compañeros y adultos) de forma adecuada.

✓ Programas para enseñar y motivar a los alumnos corrientes a participar, activamente, en la integración de sus compañeros discapacitados. También los alumnos corrientes han de aprender, y se les ha de enseñar de forma explícita y sistemática, a conocer a sus compañeros con alguna discapacidad y a relacionarse con ellos de forma adecuada, de la misma manera que se les enseña cómo han de relacionarse correctamente con sus compañeros sin discapacidad y con las personas adultas (pp.97-989). Y, finalmente,

✓ Programas para promover y perfeccionar la interacción, entre pares, de los estudiantes con habilidades y capacidades diferentes y de los discentes normales: algunos solo pondrán en práctica las experiencias sociales que los maestros le hayan enseñado dentro del aula.

La Inclusión Educativa, deberá regirse por principios generales para la atención a todo los alumnos de un plantel educativo, presenten o no discapacidad y/o necesidades educativas especiales, debe estar conducida por los siguientes principios generales:

### ***Principio de inclusión***

- ✓ "Como todos los alumnos y alumnas cuyos padres lo soliciten de acuerdo con el derecho de elección de centro, la población con discapacidades importantes, en un centro corriente, debe escolarizarse en la escuela común y debe participar, tanto como sea posible, y tantos alumnos con discapacidad como sea posible, en las actividades generales y en la vida del centro, así como en las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Este principio supone, pues, algo más que la simple ubicación física en el aula de este alumnado en un centro corriente".



Este "principio de inclusión", más general, debe ir acompañado ineludiblemente de los otros tres principios que se describen a continuación.

### ***Principio de normalización***

- ✓ "Hay que tratar a todos los alumnos, tengan o no alguna discapacidad, de la misma manera: a todos hay que aplicar el mismo régimen de disciplina, las mismas normas de convivencia, etc., evitando las actitudes permisivo, compasivas y las de sobreprotección sobre algunos alumnos concretos".

### ***Principio de personalización***

- ✓ "Además, hay que tratar a todo el mundo igual, pero a cada uno de acuerdo con sus características personales. No estaría bien reprender a un niño sordo porque no oye. No podemos dispensar el mismo trato a alguien que hace algo que no está bien sin saber que no está bien, o sin que se pueda controlar o no pueda evitarlo, que a otro que hace lo mismo sabiendo que está mal, o pudiéndolo evitar".

### ***Principio de igualdad de oportunidades***

- ✓ "Tratar a todos igual de forma personalizada quiere decir, además, tratarles a todos igual de bien, de acuerdo con lo que necesita cada uno para alcanzar las finalidades últimas de la educación, que son las mismas para todos. Es decir, no se pueden dividir los recursos en partes iguales (dar a todos exactamente los mismos recursos), sino dar a todos los recursos que requieren en función de sus necesidades educativas (los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales vinculadas o derivadas de alguna discapacidad, que no tienen los demás niños, niñas y

jóvenes requieren, evidentemente, recursos educativos especiales que no requieren los demás)".

Estos cuatro principios no contradictorios, encuentran el equilibrio para ser aplicados a todos, de tal manera que seamos justos, con todos los estudiantes. No se trata solamente de proporcionar un lugar dentro del aula de clase para algún estudiante con más problemas que otro, sino de incluirlo como un alumno más. Se trata de darle participación, activa, en el grupo, y que comparta y participe de las actividades; es decir que aprenda junto al resto del alumnado.

Optar por una escuela que incluya a todo el mundo, significa, sentirse, valorado y aceptado como requisito previo e imprescindible.

Una escuela inclusiva protege y valora a todos los estudiantes, inclusive aquellos que, además de presentar alguna discapacidad, tienen graves problemas de comportamiento derivados de algún trastorno emocional que les lleva a autolesionarse o a dañar a los demás.

Esta analogía del concepto de Inclusión educativa, en atención a la diversidad, desde los aportes de Charles Taylor, nos permite el claro entendimiento de otros conceptos que están implícitos en este proceso, como lo son escuelas inclusivas, alumnos diferentes, aulas inclusivas, alumnos con discapacidad, los principios y bases fundamentales del concepto, las definiciones elaboradas por teóricos y otros, serían apenas los esbozos conceptuales y contenidos a desarrollar, en líneas de investigación a nivel de grado y posgrado, en la elaboración de licenciaturas o cambios de nomencla-

turas de asignaturas que tengan relación con la atención a la diversidad, en la implementación de cursos de diplomados sobre cultura, multiculturalidad, pluriculturalidad, asociadas a la Inclusión Educativa y a la diversidad y otras temáticas relativas.

### **3.1.3 Educar en Atención a la Diversidad, vía la Multiculturalidad**

Educación en y para la diversidad, es intentar desarrollar condiciones y conductas cooperativas, plurales y solidarias que propicien modelos de aprendizaje, que permitan a todos los involucrados, en los procesos educativos, independientemente de su sexo, su condición racial, cultural, estado especial entre otros, de manera que su participación sea plena, en cualquier ámbito.

Es un tema de todos, ya que cualquier situación de aprendizaje, constituye, un espacio no solo instructivo, sino, fundamentalmente, relacional y educativo. En los sistemas escolares, las diferencias se hacen sentir con especial preocupación, cuando desde los postulados de la transformación educativa, se aspira a ofrecer una educación a todos los alumnos, como un derecho a través del cual, puedan acceder, como todos a la vida social y comunitaria. En esta situación no es posible, ignorar que los cambios que la escuela ha experimentado, no son solo atribuibles a ella, y menos a marcos legales, mejor o peor elaborados y desarrollados, más bien, estos obedecen a unos imperativos y valores sociales y culturales, en los que se sustenta una educación tradicional, que ha atentado siempre contra la diversidad.

En este contexto, la escuela no puede cerrar los ojos, a una realidad social que reclama sus compromisos frente a sus demandas.

Siendo esto así, la escuela debe responder a una diversidad que presenta múltiples canales de expresión y eso, evidentemente, no ha sido nada fácil. Algunos tienen que ver con la distancia que trasciende los propios ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sean estos pausados o rápidos, otros con el acumulación de experiencias previas que permitan cimentar otras realidades conceptuales.

La diversidad está presente en las formas y maniobras, en las metodologías y en las programaciones de trabajo y de estudio que los alumnos tienen para acceder a nuevos aprendizajes específicos. No hay que olvidar, las numerosas posibilidades que los estudiantes mantienen frente al futuro escolar y profesional, ni las experiencias sociales que entran en juego en situaciones educativas de acuerdo a las propias motivaciones e intereses.

La contribución que hacemos de este tema, se sustenta, especialmente, el intento de edificar un nuevo papel de asesoramiento o de soporte a la luz de las perspectivas teóricas, como el multiculturalismo, que han ido floreciendo, en los últimos tiempos en el campo pedagógico y han tenido como esencia de estudio los métodos internos y externos que benefician o imposibilitan las mejoras educativas. Es en ese contexto, donde hemos hallado, las claves teóricas, los recursos, los materiales y los procedimientos valiosos, que nos permiten situar el nuevo papel, que se establece a los actores del proceso, en su función de apoyo e iniciadores del cambio, para establecer la respuesta a la diversidad, en los centros escolares, sobre todo los inclusivos.

Es de suma relevancia para el éxito de este proceso, cooperar con los docentes en la modificación de sus esquemas mediante los cuales, forjan las necesidades educativas especiales, así como las dificultades para resolver, a través de la mediación de profesionales, a fin de que sean observadas, como opciones de desarrollo profesional docente.

Facilitar una respuesta ajustada a las necesidades que presentan los estudiantes, involucra que se originen, una serie de situaciones, las cuales son necesaria prontamente su abordaje; para lograr de esta manera lograr que la escuela común, asuma el compromiso de la educación de toda la población escolar y perfeccione su capacidad de respuesta a la diversidad.

Hablamos de una legislación clara y precisa, que sea amplia, de forma general, que encierre la educación especial, que garantice el mantenimiento de las asistencias educativas hacia los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y que contribuya a articulación de una política al respecto.

Se perfila una organización adecuada, de apoyo administrativo efectivo, que permita una distribución racional de los recursos, estableciendo una estrategia global que implique la responsabilidad y la colaboración de todos los sectores involucrados.

Se amerita replantear, iniciativas curriculares que se acoplen a los niños, niñas y jóvenes con habilidades, intereses y condiciones diferentes. La respuesta a la inclusión educativa de las necesidades de cualquier índole, hay que diseñarlas desde el curriculum regular, efectuando las transformaciones y modificaciones que se estimen convenientes.

Es fundamental que el centro escolar cuente con un proyecto educativo, que contemple los parámetros conceptuales de la atención a la diversidad, desde la perspectiva de la inclusión educativa, que garantice la continuación y la adaptación del proceso educativo de los estudiantes y constituya procedimientos de gestión más flexibles.

Se concibe que se reorienten los servicios de educación especial, en aras de concebir la inclusión y la transformación progresiva de estos en recursos de apoyo a la educación común.

Es prioritario desarrollar una política inclusiva, para revisar las teorías, los modelos, y planes de estudio de la formación docente a nivel de las licenciaturas en las universidades, con el objeto de que todos los profesores, adquieran conocimientos teóricos conceptuales, actitudinales y procedimentales actualizados, que le permitan organizar y ejecutar el currículum, para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más efectivo y la población cuente con las herramientas necesarias para su mejor desenvolvimiento.

Para Nussbaum (2001), El nuevo énfasis en la diversidad en los currículos es, sobre todo:

Un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios; un intento de producir adultos que puedan funcionar como ciudadanos no sólo de algunas regiones o grupos locales, sino también, y más importante, como ciudadanos de un mundo complejo e interconectado ( p.25).

Es necesario incluir a la comunidad, al proceso educativo, no como observadores, sino como miembros activos con obligaciones en el desarrollo

del proceso, recientes debates sobre la conveniencia de tener mayor claridad sobre el multiculturalismo, encauzan la democracia y la población en relación con el contexto histórico.

Los problemas en el sistema escolar se debe a que los docentes piensan que sus alumnos están desprovistos de las capacidades cognoscitivas que les permita un adecuado aprendizaje. La educación no solo es una labor de formación técnica o de asimilamiento de la información; ni mucho menos es una tarea de atención automática de las teorías del aprendizaje en el aula de clases y menos aún de la aplicación de pruebas de rendimiento. La educación es un asunto interpretativo que implica recapacitar sobre la necesidad del diálogo multicultural. Es decir, no se trata de formar a la persona a una sociedad sino más bien de inventar imaginativamente, una cultura inclusiva que atienda la diversidad.

Este estudio, no pretende esbozar, simplemente una serie de parámetros que indican qué hacer, ante esta problemática, todo lo contrario, en el siguiente apartado estaremos delineando la propuesta de un curso de diplomado, que serviría de base para el desarrollo de todas las acciones que hemos planteado, diversificando hacia una nueva temática, que tendría como eje central, el manejo de la multiculturalidad, desde un enfoque hermenéutico, realista, crítico, explicativo y aclarativo, que nos permita apreciar en el contexto de sus conexiones, la vida cultural, económica y social del sistema educativo y la percepción e interpretación de conceptos que implicarían cambios y transformaciones, en las actitudes, aptitudes y valores de sus actores.

### **3.2 Propuesta para la Aplicación de Estrategias Didácticas, que desarrollen Buenas Prácticas Pedagógicas en la Inclusión Educativa, desde el Aporte de la Teoría Multicultural de Charles Taylor**

Como señalamos, al inicio de este tercer y último capítulo del estudio, culminamos con la construcción de una propuesta que sirva de respuesta a las prácticas pedagógicas que deben implementarse en la Inclusión Educativa en Atención a la Diversidad, desde los Aportes Teóricos del Multiculturalismo de Charles Taylor.

Luego de analizar, muy consecuentemente, que tipo de propuesta sería la más realista y cónsona con el planteamiento histórico y teórico, que hemos realizado del problema en estudio; elaboramos un primer curso de diplomado básico, que permita desde la perspectiva hermenéutica, percibir, claramente, los aspectos conceptuales que fundamentan la Inclusión educativa en atención a la diversidad, teniendo como ejes esenciales, los principios básicos y filosóficos del multiculturalismo y todas las estrategias metodológicas de la educación multicultural, como una educación compensatoria, comprensiva, de todos y para todos, que adopta la escuela para tratar de responder a las diferencias de grupo.

Este curso básico de diplomado podrá ser desarrollado por etapas, y en varios módulos, Igualmente, concebimos que el mismo dará lugar al desarrollo continuo de otros cursos de licenciatura, posgrados o maestrías, abordando la Multiculturalidad, desde la perspectiva educativa diversa e inclusiva, los elementos curriculares, las didácticas y estrategias metodológicas, las políticas públicas, la legislación, y otros, que inclusive podrían dar lugar a cambios de nomenclaturas de asignaturas en las



licenciaturas que aborden las áreas de la educación especial, el desarrollo social y humano y estableciendo líneas de investigación que a nivel de grado y postgrado corresponderían desarrollar.

Estas acciones están dirigidas, específicamente, a los actores del sistema educativo, trátase de directivos, docentes y administrativos de los centros escolares del país, así como docentes que laboran en los centros universitarios como formador de formadores.

No solo estamos circunscribiéndonos a elaborar el curso de diplomado básico, sino a dar un serie de pasos estratégicos que complementan y estimulan a los actores, de forma continua, a profundizar el abordaje de todo lo que implica desgranar la inclusión educativa, las facilidades que este enfoque, aporta a los docentes, en el arte de enseñar y los beneficios que significa, para los alumnos, el ser parte del arte de aprender, con la participación de todos con todos.

Basándonos en estos presupuestos, el Decanato de Extensión de la Universidad Especializada de las Américas, para plantearle la propuesta, a la Sra. Decana, Dra. Nicolasa Terreros y solicitar su anuencia, para utilizar, los parámetros establecidos por el decanato y la institución, para elaborar los cursos de diplomados. La Dra. Terreros nos facilitó, la Guía para la presentación de Propuestas de Diplomados de UDELAS, la cual hemos incorporado al anexo del presente estudio.

Reconocemos la labor que viene desarrollando y proyectando el Decanato de Extensión a nivel Institucional y Comunitario, por eso consideramos oportuno, dar a conocer en este espacio, la razón de ser de la UDELAS, como quinta

institución pública a nivel universitario en nuestro país y la política de extensión universitaria que desarrolla el decanato y sus funciones (fuente: página Web de UDELAS).

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), se concibe como una institución de educación superior que forma profesionales especializados y cuyo principal desafío, es abordar y resolver problemas sociales con intervención educativa, desde un enfoque científico, integral e interdisciplinario en educación social y desarrollo humano; educación especial y pedagogía; biociencias, salud pública y rehabilitación integral.

La política de extensión universitaria constituye uno de los ejes fundamentales de la gestión de este centro de educación superior, que se ejecuta a través de todo el accionar institucional, como un eje transversal del modelo académico que lo caracteriza.

En este sentido, la política de extensión universitaria define su meta más significativa en la apropiación social de los conocimientos, y cobra pleno sentido, al ser formulada e implementada como propuesta de innovación para impulsar cambios y transformaciones, tanto al interior de la universidad como en las expectativas de vida de la gente y el desarrollo social de las comunidades y de la sociedad en general.

Se trata de una tarea que conlleva la puesta en práctica del enfoque social que define y caracteriza el modelo educativo de la UDELAS, que plantea desafíos en la ruta de la ampliación, consolidación y definición de la vinculación de la universidad con la sociedad y los ecosistemas que nos albergan.

El Artículo 66 del Estatuto Orgánico de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), 2008, señala que: "Al Decanato de Extensión le compete coordinar, previa aprobación de la Rectoría, las acciones de proyección universitaria, a través de las unidades académicas, administrativas y de investigación correspondientes, con los diversos sectores del país, fundamentalmente, en lo relativo al desarrollo social, trabajo comunitario, ambiente, educación continua y las asesorías en los temas de especial interés para la universidad y la sociedad en general" (pp.12-13).

El Decanato de Extensión tiene como objetivos:

- Hacer extensivo a toda la comunidad nacional e internacional, en particular a los sectores excluidos, marginados y con menos ventajas educativas los beneficios que se derivan del avance del conocimiento y la tecnología que surge de la Universidad Especializada de las Américas.
- Ejecutar mecanismos de vinculación de la universidad con la sociedad y el Estado.
- Promover, conjuntamente, con la docencia y la investigación el afianzamiento de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de transformación social.

La modalidad de Educación a Distancia en la Universidad Especializada de las Américas, se crea, mediante el Acuerdo N° 026 del 6 de noviembre de 2001, aprobada por el Consejo Académico. La guía para la presentación de Propuestas de Diplomado, proporcionadas por el decanato de extensión, señala las siguientes especificaciones:

Con relación a la Concepción del Diplomado desde UDELAS, señala lo siguiente:

El diplomado es una modalidad que tiene como propósito la formación o la actualización de los recursos humanos en determinada área del conocimiento, con el objeto de mejorar o perfeccionar sus habilidades, capacidades y destrezas profesionales. Su objetivo principal es “ofrecer una alternativa de educación continua a personas con o sin estudios universitarios que aspiren a profundizar en el conocimiento de un tema o problema de interés para su superación personal y el desarrollo nacional” (acuerdo segundo del Consejo Académico).

- De los tipos de diplomados que se especifican, escogimos el acápite B. referido al Diplomado de nivel de pre grado y grado, cuyo tenor es el siguiente: Se ofrecerá a personas que cumplan requisitos o hayan realizado estudios universitarios. Las personas que opten por este diplomado, tendrán derecho a la certificación y créditos académicos de la universidad. Estos créditos podrán ser reconocidos en la expedición del título de técnico en el área de la especialidad.
- En cuanto a la Modalidad y duración de los estudios de diplomados, escogimos la modalidad semipresencial, que se da, cuando una parte del tiempo dedicado a los estudios del diplomado se desarrolla de forma presencial y otra parte se lleva a cabo a través de una metodología a distancia o auto-didacta (prácticas, trabajos de grupos, lecturas dirigidas, laboratorios y otras)
- La duración de los diplomados “dependerá del área de disciplina de los estudios, los temas, su profundidad y el requerimiento de los créditos de cada

diplomado atendiendo al nivel de estudios”, según el acuerdo séptimo del Consejo Académico. Para tales fines se establece una duración comprendida entre 92 y 450 horas créditos. Para que le sea reconocido a los actores del sistema educativo una duración de 160 horas créditos.

Basándonos en el diseño de la guía para la presentación de los diplomados de UDELAS, mostramos, a continuación, la planificación de la propuesta:

**Denominación del Diplomado:** Multiculturalidad e Inclusión Educativa en Atención a la Diversidad

**Nivel del Programa:** Diplomado de nivel de Pre Grado y Grado

**Duración del programa:** el diplomado tendrá una duración de 160 horas crédito.

**Modalidad de los estudios:** La modalidad del diplomado es semipresencial

**Justificación:** Este curso de diplomado básico, permitirá desde la perspectiva hermenéutica cualitativa, distinguir, claramente, los aspectos conceptuales que fundamentan la Inclusión educativa en atención a la diversidad, teniendo como ejes primordiales, los principios básicos y filosóficos del multiculturalismo y todas las estrategias metodológicas de la educación multicultural, como una educación compensatoria, comprensiva, de todos y para todos, que adopta el plantel para responder a las diferencias de grupo.

Los docentes deben admitir la cultura de la diversidad, desde el plano de la multiculturalidad, como una transformación educativa y como un desarrollo personal y competitivo; de esta forma se podrán desarrollar los valores de respeto hacia las diferencias y a la dignidad humana.

Nuestra intención es que el curso de diplomado, provoque en los maestros las habilidades necesarias que le accedan a la transformación del entorno donde se halla, de tal manera que pueda transferir, de una forma enérgica, los conocimientos necesarios que permitan alcanzar los objetivos de la inclusión educativa y la admisión de las personas con discapacidades en la sociedad.

Es preciso hacernos la siguiente pregunta ¿Cómo lograrlo?, teniendo en cuenta que este proceso implica, empoderarse de las teorías que lo sustentan, adecuando por otra parte, la planificación a las necesidades de esos niños y niñas, innovando en la enseñanza de tal manera que sea más divertida, significativa y divulgando en todos los ámbitos de la sociedad, que es común ser diferente, porque suele ocurrir que todos los conocimientos y esfuerzos se quedan en la escuela y no llegan a la sociedad que es a donde se debe llegar.

## **Objetivos**

- Obtener los instrumentos necesarios para efectuar un análisis del contexto multicultural de los centros de enseñanza.
- Ampliar el conocimiento cultural y un marco conceptual multicultural para explorar las interacciones en las aulas de clases y el currículo.
- Ofrecer, al participante, la oportunidad de conocer a fondo el ámbito conceptual de la educación inclusiva en atención a la diversidad, desde la perspectiva teórica multicultural y sus implicaciones en la realidad del sistema educativo, teniendo en cuenta los factores más importantes para abordar este fenómeno de manera profesional.

- Construir la columna teórica que permita desarrollar las mediaciones educativas en el ámbito multicultural y la inclusión educativa en atención a la diversidad.
- Conocer el contexto multicultural de la inclusión educativa y la norma legal, que admita el diseño de las intervenciones educativas contextualizadas.
- Entender los modelos educativos y curriculares inclusivos para desarrollar la implementación de las intervenciones educativas.
- Desarrollar las competencias metodológicas eficaces en cuanto al análisis de la situación y la conformación de grupos de trabajo, así como de diseño, implementación y evaluación de dichas intervenciones.

### **Perfil de Ingreso del curso básico de diplomado**

Este curso se ha diseñado para docentes en ejercicio, de los niveles de Educación Básica General, docentes especialistas en Educación Especial, docentes universitarios, administrativos, padres de familia y público en general, interesado en esta temática.

### **Perfil de Egreso**

Al finalizar el curso de diplomado, esperamos que el participante sea capaz de ser un agente de cambio y orientador del proceso educativo en atención a la diversidad, se replantee la tarea de enseñar y se convierta en un mediador del proceso educativo inclusivo que busca la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación donde todos participen.

## **Competencias que deben lograr los participantes**

- Desde la perspectiva hermenéutica, el participante obtendrá conocimientos pertinentes y oportunos de los contenidos del curso, mediante la discusión de las temáticas que se analizarán. Estos saberes lo conducirán hacia la reflexión crítica, constructiva y transformadora de las acciones, que deberá implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de los escenarios pedagógicos, donde se desempeña.
- Esperamos que los participantes se conviertan en entes participativos, inteligentes, afectivos y tolerantes ante las diferencias, buscando con interés la motivación intrínseca que los lleve a valorar y comprender las necesidades educativas de las personas con discapacidad permanente y transitoria.
- Desde la concepción y parámetros multiculturalistas, el participante pondrá en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del diplomado, demostrando con ello, sus habilidades y destrezas en la aplicación de estrategias y técnicas concernientes a educar en atención de la diversidad.

## **Descripción temática del programa según módulo**

### **Módulo N° 1: Multiculturalidad ¿qué es?**

- Conceptos Claves: (cultura, multiculturalidad, identidad cultural, ciudadanía)
- Fundamento Teórico Multicultural de Charles Taylor
- Marco legal
- Políticas sociales
- Multiculturalidad y escuela
- Enfoques y modelos de la Educación multicultural



- Objetivos de la Educación Multicultural
- Psicología de la Educación Multicultural
- El tratamiento de la Educación Multicultural en los centros escolares
- Programas y proyectos de Educación Multicultural
- Implicaciones en la práctica educativa
- El papel del docente
- Mediación multicultural y mediación comunitaria
- Perfil profesional del mediador multicultural
- Habilidades y herramientas del mediador multicultural
- Técnicas de mediación multicultural

## **Módulo N° 2: Conceptualización de la Inclusión Educativa**

- Introducción a la inclusión educativa (Filosofía, principios, características).
- La educación inclusiva como inclusión social
- Modelos didácticos de la Inclusión educativa
- La escuela inclusiva
- Orientación y apoyo educativo para el centro inclusivo
- Agentes de inclusión: escuela, familia y comunidad
- Evaluación de la Inclusión educativa
- La respuesta educativa a la diversidad
- La adaptación curricular
- Las tics y la inclusión educativa

### **Módulo N° 3: Inclusión educativa: Propuesta para su Desarrollo en contextos multiculturales**

- Modelos educativos
- Currículo y educación multicultural
- La nueva comunidad educativa
- Propuesta de Intervención educativa
- Procedimiento e instrumentos para analizar los contextos de intervención, (Metodología de trabajo, participación de los actores, entrevistas, análisis de contenidos, observaciones, otros).
- Problemas derivados de la diversidad cultural
- Implicaciones en la práctica educativa

### **Módulo N°4: Estrategias Didácticas para la Intervención Educativa en el Contexto Multicultural Inclusivo**

- Momento de intervención
- Argumentación de valores
- Roles de los actores
- Estrategias didácticas, para las buenas prácticas pedagógicas
- Consideraciones psicosociales de la Educación Multicultural
- Evaluación de los procesos
- Implicaciones en la práctica educativa

## **Breve descripción de cada módulo**

### **Módulo 1: Multiculturalidad ¿qué es?**

En los últimos años las sociedades sobre todo las occidentales han pasado de una identidad cultural a una basada en el multiculturalismo. La diversidad cultural se muestra, como un asunto que crea y coloca en evidencia los problemas sociales; entre ellos, el de la diferencia de oportunidades para permitir a los servicios y derechos en el ámbito de la educación.

El abordaje teórico, que haremos en este apartado, relativo al paradigma multicultural, que consideramos nos aproximará a la interpretación de la concepción adecuada, de la inclusión educativa, lo queremos hacer desde estas perspectivas para analizar críticamente en dónde radica la problemática de la inclusión, al observar que los planteamientos que se hacen de este enfoque, apuntan más, en la necesidad del cambio, que sobre la forma de cómo llevar a cabo este proceso, lo que ha traído como consecuencia, que pese a los esfuerzos y estudios realizados en esta temática, todavía persistan las desigualdades educativas en función de las distintas capas socioeconómicas, culturales, y las características individuales de los alumnos. En ese sentido, aún persisten las barreras que limitan su aprendizaje y participación en los sistemas escolares.

El propósito, de este módulo, es el de desarrollar el conocimiento cultural basado en la multiculturalidad de manera que permita examinar las interacciones de esta perspectiva en el aula de clases y el currículo.

Es necesario que la sociedad en general aborde con prontitud la temática de desigualdad étnica y racial, así como de estratificación social como elemento

principal para comprender el lenguaje, el género y las diferencias humanas, en el nivel personal como cultural, como forma de asegurar la existencia humana, donde confluyen múltiples y variados factores siendo los más relevantes los familiares, las formas de aprender, de interpretar y de sentir, por ello, consideramos oportuno plantear en este módulo, el tema del manejo de la mediación multicultural en el entorno educativo, de manera que se cuente con las herramientas, que les ayude a conciliar de forma objetiva las dificultades que se le puedan presentar, de acuerdo a lo señalado.

Estos abordajes tienen como intención el logro del reconocimiento a la diversidad, como la promoción que hace que una sociedad prospere, alentándola a ser emprendedora, a progresar, a mirar hacia delante, ya que es la discordancia y no la uniformidad lo que le da sentido, la dignifica y la estimula en la búsqueda de soluciones y alternativas.

En la actualidad la escuela inclusiva, tiene que ser sistémica, pero no meramente como un concepto, sino en la amplitud más amplia de esta palabra, es decir, una escuela para todos y por todos; tomando en cuenta la individualidad de cada individuo, considerando las desigualdades, promoviendo a su vez una educación no exclusiva, comprensible de la desigualdad, fundamentada en el respeto de los derechos humanos y en la aceptación de la dignidad humana.

## **Módulo N° 2: Conceptualización de la Inclusión Educativa**

El cambio de término de inclusión desde la educación especial hacia contextos correspondientes con la educación regular, ha ocasionado avances

en el conocimiento del proceso educativo moderno, al encontrarse con la inconsistencia que existe en el aprendizaje de los alumnos.

En la actualidad la corriente inclusiva en educación, ha motivado a la construcción de normas a nivel de colectividades internacionales que se han transformado en operaciones educativas referidas, principalmente, en permitir que todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales tengan acceso al sistema regular, tomando en cuenta las adecuaciones en su (enseñanza, metodología, currículum, entre otras).

Hall, (1997), en este último aspecto hace referencia a: "la construcción de sujetos, estudiantes de pedagogía desde discursos de inclusión que circulan y se reproducen en el ámbito educacional. En este sentido, el significado de inclusión tiene implicancias en el estudiante que se construye". (p.93).

Las normas han permitido la creación de planes compensatorios dentro del entorno escolar que permiten el acceso a aquellos niños, niñas y jóvenes que habían sido suprimidos y separados del sistema; lograsen ahora participar de él.

Sin embargo, la inclusión educativa a pesar de que se ha transformado en un término dentro del contexto educativo, implica varios discursos no siempre convergentes en cuanto a su significado y comprensión. De esta argumentación se desprende el interés de esclarecer en este módulo, el significado de la Inclusión Educativa, contextualizando, todos los elementos que convergen en su planteamiento, desde su filosofía hasta su aplicación en las prácticas pedagógicas.

### **Módulo N° 3: La Inclusión Educativa: Propuesta para su Desarrollo en Contextos Multiculturales**

En este módulo, abordaremos contenidos temáticos, sobre la Inclusión Educativa, que supone un cambio en el diseño de la educación, ya que esta habrá de hacerse prolongable a todos; a través de las técnicas que faculten a los planteles para la atención de la población estudiantil bajo un sistema completo e inclusivo. Se trata de un sistema que no atribuya obligaciones de ingreso ni de procesos de segregación de ningún tipo, sino más bien que proteja el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la colaboración.

En el aula inclusiva “todos los alumnos” se favorecen de una enseñanza-aprendizaje adecuada a sus necesidades educativas y no solamente los que presentan necesidades educativas especiales. Sin este paradigma no sería posible lograr una formación con calidad, ecuanimidad y pertinencia.

Si bien es cierto, la educación inclusiva admite un tipo de plantel en el que los educadores, los estudiantes y los padres de familia participen y desarrollen un grupo comunitario entre todos los colaboradores, tengan o no discapacidad o correspondan a una raza, cultura o creencia diferente.

Dentro del entorno escolar inclusivo, el aula es la elemento básico de atención; de tal manera que las clases se establecen de forma heterogénea, estimulando y promoviendo una buena armonía en los estudiantes y maestros para que se apoyen mutuamente.

Es necesario que el establecimiento educativo adopte una figura educativa que examine las necesidades de las minorías y que respete el derecho de

estas a salvaguardar su propia identidad. Con este ánimo, los parámetros que se forman en el multiculturalismo y la educación multicultural, cuyos elementos se relacionan, con los enfoques que proyecta la Inclusión Educativa en atención a la multiplicidad; por una parte, hay que descubrir de manera clara y reflexiva lo que existe en común en todos los seres humanos y lo que nos distingue de algunos otros. Por ello, con el desarrollo de este módulo se pretende que el participante conozca los modelos educativos inclusivos, el currículo y cómo se concibe este, desde la educación multicultural, las propuestas de Intervención educativa y los procedimientos e instrumentos para analizar los contextos de intervención, y sus implicaciones en la práctica educativa.

#### **Módulo N°4: Estrategias Didácticas para la Intervención Educativa en el Contexto Multicultural Inclusivo**

La nueva representación y práctica de la educación inclusiva en atención a la diversidad, desde el contexto multicultural, involucra cambios fundamentales en la experiencia educativa y en el rol de los docentes que conducen el proceso educativo.

Reconocer la diversidad e individualizar los estilos de aprendizaje demanda de un maestro la capacidad de adaptar los contenidos, las actividades; no implantando a priori lo que el estudiante puede o no hacer, si no que ofrezca múltiples oportunidades, para valorar su progreso en correspondencia al punto de partida y no en comparación con otros estudiantes; estimar el error como una ocasión para el aprendizaje; que se decida a probar nuevas tácticas pedagógicas; a estar preparado a aprender de sus estudiantes; a valorar las desigualdades como un mecanismo de beneficio profesional y no

como un impedimento; valorar y aprovechar las potencialidades de sus educandos; que sea reflexivo de sus propios saberes pedagógicos y actitudes, a recapacitar sobre su práctica; a pedir ayuda, a utilizar todos los recursos a su alcance y a ocuparse colaborativamente con otros. Por otra parte las escuelas deberán situar sus acciones, hacia una cultura y práctica de cambio, que favorezca la reflexión, el pensamiento crítico, la investigación, el abordaje de la realidad, la concreción del currículo, la formación integral y holística de la población, el avance de los resultados y la aptitud hacia los aprendizajes en un ambiente rico en estímulos que le permita a sus actores, sobre todo, a los estudiantes, enfrentar los desafíos desfavorables del entorno.

### **Propuesta de Aportaciones para Educar en Atención a la Diversidad**

- ✓ Trabajar por esta reconstrucción educativa, desde la perspectiva multicultural, involucra cambios en la propuesta pedagógica y en el funcionamiento de los centros escolares, cuyo producto nos conducirá a formar un proyecto de hombre y sociedad más humana, donde se preserven los principios de equidad y participación plena.
- ✓ En tal sentido, la propuesta apunta a métodos de perfeccionamiento con efectos demostrable en los aprendizajes de los alumnos y en el práctica de docentes, directivos y de los miembros de participación, beneficiando el espacio escolar en asistencia del progreso general de los estudiantes, esto garantizará a todos los niños, niñas y jóvenes, el acceso a la Educación Para Todos y con Todos y asegurará que esa educación sea de la más alta calidad.



✓ Garantiza la equidad educativa y asegura la atención de la diversidad, proveyendo el acceso, la estabilidad y desarrollo de todos los alumnos, independientemente, de su clase de étnica, principio social, origen y/o circunstancias personales, debe ser uno de los objetivos de este proceso.

✓ Es por ello que, en la continuidad de las propuestas, estamos realizando una serie de aportaciones en los diferentes ámbitos que deben ser reflexionados, para el éxito de la atención para todos. En específico en las aportaciones que presentamos, se ha tomado muy en consideración a la población con Necesidades Educativas Especiales, con y sin discapacidad, haciendo la observación, que la población sin discapacidad, incluye los niños de alto riesgo, los niños con problemas de aprendizaje, los niños de altas capacidades y otros.

### **Desarrollo de la Propuesta Pedagógica en materia de la Atención a la Diversidad, en una Educación Para Todos y con Todos**

Aspectos básicos del concepto de atender y educar en la diversidad en una Escuela Para Todas y con Todos:

- **Significa:** Ejecutar una formación adaptativa que cause el aprendizaje de todos los estudiantes.

- **Se apoya:** En docentes con ideas y pensamientos de avanzada educativa y colaboradores dispuestos a ejecutar las medidas de adaptación del curriculum, tomando en cuenta a todos los medios para el desarrollo de este proceso basados en autonomía profesional de gestión.

- **Promueve:** la creatividad educativa, aún en medio de la incertidumbre y promueve los cambios que han de generar en el salón de clases un resultado satisfactorio.

- **Se desarrolla:** A través de un sistema educativo; tolerante, inclusivo y de diversidad cultural, tomando en cuenta las medidas que minimicen las desigualdades.

- **Fortalece:** Los valores culturales y sociales de reciprocidad, respaldo, respeto y dignidad.

- **Se predispone:** Contra la segregación, el discriminación, la xenofobia, la intransigencia, la exclusión, el bullying y otros.

- **Garantiza:** la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad educativa estimando las diferencias y ratificando que las necesidades educativas de todas los estudiantes son importantes y demandan la consideración de todos sus actores.

✓ A nivel legal: Además, de los aspectos legales establecidos en las normas nacionales e internacionales, se propone una:

- Programación política y trabajo sólido y eficaz para que la Educación Para todos y con Todos, desarrolle un liderazgo político responsable por parte del gobierno hacia la defensa de la primera infancia y la educación, que deben recibir todos los alumnos del nivel básico general.

- **Se visualiza una concepción de la educación:** más amplia, que plantee la necesidad de potenciar y desarrollar, además, de lo instructivo

(destrezas y habilidades), aspectos psico-sociales del desenvolvimiento humano. Una actividad educativa que potencie el desarrollo de las capacidades, valores y que opte por la individualización de los aprendizajes.

- **En cuanto al modelo curricular:** se debe concebir el currículo como una instrumento del trabajo docente, y no como un bosquejo educativo cerrado, que garantice determinados aspectos educativos en menoscabo de otros, sino un currículo imparcial, explicativo y flexible, puesto al servicio de los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales presentes y futuras, que acepte el abordaje de un tratamiento educativo que ayude a la diversidad, reconociendo en todos los estudiantes el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

- **En relación a la organización escolar:** esta debe ser flexible, permitiendo, con ello, adoptar formas organizativas que ayuden el alcance de los fines educativos en los centros y grupos escolares, al margen de los estereotipos predefinidos, para poder estar al servicio de todos los estudiantes.

### **Sugerencias metodológicas para la implementación de la propuesta**

Prosperar hacia una Escuela Para Todas y con Todos, presume una exploración de la estructura y técnica actual. Es fundamental realizar nuevos enfoques. A continuación, se muestran una serie de tácticas para la atención de la diversidad en el aula, sin dejar de lado, las estrategias, y los recursos que podemos utilizar en cualquier período, deben ser razonadas como recomendaciones, propuestas e ideas que pueden engrandecer la

labor docente, aunque para ello, deban emplearse en función de las circunstancias y el contexto. Algunas sugerencias serían las siguientes:

**Aprendizaje cooperativo:** "Son estrategias metodológicas y organizadas que tienen en común el que el docente introduce la clase en grupos heterogéneos de 4 a 6 estudiantes, de modo que en cada grupo haya individuos de distintos nivel de rendimiento, capacidad, fomentando que el estudiante sea capaz de "enseñarse" mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender".

**Tutoría entre iguales:** "Es un modo de aprendizaje basado en la creación de grupos de alumnos entre los que se forma una relación didáctica guiada por el docente; donde uno de los compañeros hace el rol de tutor y el otro de tutorado. Esta reciprocidad emana de diversos niveles de competencia entre ambos compañeros sobre un determinado contenido curricular".

**Instrucción por tareas/proyectos:** "Este un modo de programar la enseñanza de la realidad de forma globalizada e interdisciplinar. Se fundamenta en estimular ambientes de trabajo en las que el estudiante experimente procedimientos que le ayuden a buscar, emprender, alcanzar y asimilar una información".

**Laboratorios de aprendizaje dentro de la clase:** "Se basa en una serie de actividades cuyo fin primordial es obtener y/o afinar las estrategias, habilidades y capacidades para el desarrollo de las competencias básicas del currículo. Cada laboratorio se fundamenta en grupos pequeños y pretende apoyar y ahondar, desde una perspectiva instrumental, donde los

aprendizajes que se desarrollen en las distintas áreas, traigan beneficios para todos los integrantes"

**Ejes de interés:** "Se fundamenta en organizar los contenidos curriculares basado en los intereses de los estudiantes de cada edad. De esta manera se favorece la motivación a todos, ofreciendo los estímulos para observar y experimentar, asociar hechos, experiencias, recursos, informaciones actuales, informaciones del pasado, y todas aquellas que despierten su interés y creatividad".

**Espacios de trabajo:** "Es una metodología asentada en la distribución de diversas actividades en diferentes espacios físicos que admitan, de forma simultánea, la ejecución de varias actividades y la distribución del grupo, en pequeños grupos, e incluso a nivel individual según el objetivo de la actividad que se diseñe".

**Asociaciones flexibles:** "Constituyen una estrategia organizativa y curricular para tratar de adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, a las necesidades, a los intereses y a las características individuales de los alumnos. Los criterios para el agrupamiento pueden ser diversos y han de conjugarse, oportunamente, (estos se pueden dar en interaulas o intraaula). La flexibilidad evita el etiquetado y promueve la motivación. Esto exige la ruptura de la rigidez y la rutina organizativa". (Miguel Ángel Santos Guerra, 2002).

**Fraccionamientos:** "Se trata de dividir el grupo tomando como único criterio el numérico. El propósito es lograr un objetivo explícito con todos los

estudiantes, individualizando la enseñanza al minimizar el número de estudiantes. La división del grupo debe realizarse de forma heterogénea".

**Apoyos especializados dentro del aula:** "Toda cooperación entre el docente de la asignatura y el maestro de apoyo u otros profesionales. El estudiante con discapacidad no se cambia de aula para recibir apoyo, sino que se le ofrece la enseñanza en su propia clase y si es posible junto a algunos compañeros. Esto promueve el sentimiento de pertenencia entre los estudiantes y desarrolla su autoestima, lo que es en sí mismo, un fuerte componente facilitador para el aprendizaje".

**Creación de comunidades de aprendizaje:** "Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos los espacios, incluido el aula" (Eljob y cols., 2002, p.74).

**Docencia Compartida:** "Se da cuando dos docentes enseñan al mismo grupo intercambiando su intervención. Ambos se colaboran mutuamente, aclaran interrogantes y mejoran sus explicaciones para responder un mejor aprendizaje. Permite trabajar con diferentes estrategias metodológicas dentro del aula de clases ofreciendo mayor atención al estudiantado".

**Programación multinivel:** "Se trata de las adaptaciones y estrategias adoptados en el aula de clases con el fin de dar respuesta a los diferentes niveles de grupo, reduciendo la necesidad de tener programas diferenciados".

**Currículo flexible:** "El currículo de la Escuela Para Todos, parte de la premisa de que los objetivos de aprendizaje son flexibles. Se proyecta y plantea una técnica activa y participativa, en la que se fortalece y colabora en el protagonismo de los estudiantes, al tiempo que promueve la interdependencia objetiva entre los estudiantes de la clase".

**Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción:** "Se aprovecha una evaluación efectuada a partir de los objetivos y la complacencia del estudiante. Los resultados se basan en el desarrollo y progreso personal, en el avance y en los logros conseguidos por los estudiantes, sin establecer una referencia o comparación con el grupo".

**Participación de los padres:** "Es importante mantener estrecha relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso, es decir entre los directivos, docentes, padres, y los propios alumnos. Los padres de familia deberán participar en las actividades de la escuela, en el apoyo de los aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos.

### **Sugerencias de Estrategias para la atención de la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad**

Si bien es cierto, se debe priorizar, que las escuelas inclusivas permitan que la población con discapacidad aprendan junto a los demás alumnos es importante también tener en cuenta algunos elementos generales de las personas con discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales, que van a favorecer su aprendizaje:

- El período de una respuesta propicia tiende a ser más larga.

- Tiene mucha influencia el grado de autoestima, seguridad propia y el autoconcepto.
- Es necesario trabajar siempre desde lo puntual hacia lo abstracto, es decir, desde los ejercicios más fáciles hacia las ejecuciones más complejas, desde lo manipulativo hacia lo conceptual.
- Dependiendo del estado del estudiante, en cierto casos es inevitable tener en cuenta su habilidad perceptiva y memoria visual; por lo tanto es tarea del docente reforzar este canal, más que el auditivo.
- Con el fin de que los estudiantes logren aprendizajes significativos en los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales es necesario aplicar un más ejemplos, un mayor número de ejercicios, de prácticas, ensayos y repeticiones que los demás alumnos.
- Es fundamental no dar nada por hecho, es decir ni lo que saben ni lo que desconocen los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Por ello, es necesario que el conocimiento que posean lo demuestren y dominen una habilidad en una determinada situación.
- Los estudiantes con necesidades educativas especiales requieren que se les enseñen, mientras que los demás aprenden naturalmente.
- Se debe favorecer el aprendizaje autónomo, obviando la permanente dependencia del docente o de los compañeros o compañeras.
- Es importante que el docente utilice estrategias de auto-aprendizaje que les permita a lo alumno con necesidades educativas especiales trabajar de forma autónoma en el aula.
- Requieren que la evaluación que se les hace se haga en el contexto de sus capacidades reales y de sus niveles de aprendizaje individuales.
- Es necesario que el docente planifique un currículo comprensible, que no se concentre tanto en la disminución de los contenidos sino más bien en la adopción de procedimientos educativos adecuados.



- Planificar sobre los objetivos mínimos, de acuerdo con las necesidades educativas de los alumnos.
- El aprendizaje deben caracterizarse por ser, preferentemente, eficaz y útil para que los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales logren desenvolverse en la vida cotidiana. En el debemos tener en cuenta la transferencia y la generalización de lo que aprenden.
- Es oportuno transformar los contenidos curriculares en aras de ofrecer a los estudiantes con necesidades educativas especiales la información necesaria que les permita llevar una mejor calidad de vida.

### **Diferentes tipos de proyectos que se pueden realizar con la participación de la comunidad educativa**

✓ Una escuela abierta a ofrecer un espacio para la atención a la diversidad humana implica, establecer los equipos que permitan la colaboración entre diversas instancias que ayuden a colaborar en el diseño y desarrollo de los planes socioeducativos comunitarios con el fin de ofrecer una respuesta apropiada a la diversidad de la población escolar, reorganizar los recursos existentes en la escuela, así como puntualizar las características de este, con el fin de ajustar los aspectos humanos, técnicos y críticos, a fin de responder a las necesidades de los alumnos, dentro de un marco legal concreto y contando con el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa, los directivos, los equipos multidisciplinarios de apoyo, los padres, profesores y alumnos, los centros de salud, las instancias gubernamentales instaladas en el área geográfica donde está ubicado el centro escolar, otros.

✓ El Proyecto Educativo de Centro: Tiene como finalidad desarrollar calidad de vida a través de los aprendizajes, cumpliendo propósitos establecidos, mediante el uso de estrategias y metodologías de enseñanza,

que permitan facilitar el conocimiento, habilidades, actitudes y valores en la población escolar. Cuenta con herramientas de planificación que conducen a definir sus metas y tareas innovadoras para el logro de mejores resultados. Le da participación a la comunidad educativa, con el objeto de contar con los mejores recursos y darle respuesta a la diversidad del centro escolar. Desde esta perspectiva, concebimos un centro educativo que proyecte sus acciones y, desarrolle su Plan de Mejora, de forma continua, contando con los tiempos y los recursos materiales y humanos, que garanticen una buena organización escolar, una enseñanza de calidad, un programa de estudios adecuado a los estilos y ritmo de aprendizaje de todos los alumnos, y en donde todos sus actores se sientan involucrados y comprometidos en el desarrollo y ejecución de las metas establecidas.

✓ Participación de los Docentes: En el proyecto deben participar los maestros a fin de manifestar su compromiso institucional, sus ejecutorias, experiencias y conocimientos adquiridos en relación con el contexto, la comunidad, los estudiantes y la dinámica institucional. Es por ello, urge la necesidad de sensibilizar, capacitar para que el acompañamiento permanente que requiere el alumnado con necesidades educativas especiales.

✓ La nueva perspectiva y práctica de la educación inclusiva en atención a la diversidad, desde el enfoque multicultural, involucra importantes cambios en la práctica educativa y en el rol de los maestros que acompañan el proceso educativo.

✓ Reconocer la diversidad y personificar las prácticas frecuentes de aprendizaje demanda de maestros capaces de adecuar los contenidos y las

actividades; de tal manera que los alumnos puedan beneficiarse de una educación cónsona a sus capacidades.

✓ Intervención Psicopedagógica: consiste en la participación de un conjunto de profesionales, técnicos y especialistas, cuya finalidad es la de facilitar la concreción efectiva de la orientación, y apoyo a los maestros en el desempeño, de su labor docente ordinaria, como a través de las tareas que posibilitan ese complemento de consolidación y enriquecimiento de la acción educativa. Esta labor la deben desarrollar de forma conjunta con los actores involucrados en el acto educativo; la misma deberá tomar en consideración los programas institucionales de prevención y desarrollo, así como las medidas correctivo-terapéuticas constituidas, en el desempeño de sus funciones de apoyo y acompañamiento al docente.

Consideramos que el Sistema Educativo Panameño, cuenta con suficientes profesionales del área técnica de apoyo, para dar respuesta a las necesidades que confrontan los alumnos de las escuelas regulares, en función de sus necesidades específicas. Nos referimos a los Gabinetes Psicopedagógicos, los Equipos Técnicos del IPHE y a los Servicios de Atención Educativa (SAE). Si uniéramos los valiosos servicios que estos equipos vienen brindando de forma aislada en las instancias que se les ha asignado, y ampliáramos la cobertura de sus funciones, a nivel nacional y de forma integral, pudiésemos decir como comunidad educativa, que estamos dando respuesta a las necesidades educativas de todos los niños de nuestro país. Se hace necesario que el Ministerio de Educación, evalúe esta situación y reoriente el rol de estos valiosos funcionarios con el objeto de dar mayor cobertura de atención a la población.

La accesibilidad permite que los espacios, los bienes, y los servicios sean manejados sin inconvenientes por todos los actores de la comunidad educativa que presenten necesidades educativas especiales.

Es importante contar con un registro de las necesidades que presenta la población escolar, ya que en el caso de los niños con discapacidad, las necesidades son específicas de acuerdo con la condición especial que presenten los niños.

En Europa, se afronta la accesibilidad desde los fundamentos del **Diseño para Todos**, que ajusta su dinamismo en la exploración de soluciones para que todas las personas, independientemente del sexo, edad, o las habilidades físicas, sensoriales, mentales, o la cultura, logren manejar los espacios, servicios y productos de su medio, previniendo, al mismo tiempo, en la construcción de la sociedad.

El Diseño para Educación para Todos pone mucho énfasis en la multiplicidad humana, las tendencias de vida del país, en el que se actúa y las necesidades de lo ciudadanos, también trabaja con lo que se podría llamar «variables de futuro», es decir, inicia el asunto teniendo en cuenta las futuras generaciones y los cambios derivados del progreso.

Tal como se concibe en la Declaración de Estocolmo de EIDD - Design for All Europe), el «Diseño para Todos es una actitud ética que pretende difundir el respeto a la diversidad humana, la promoción de la inclusión social y la equidad»

A través de una actitud ética empleada hacia el perfeccionamiento de los espacios, productos y servicios se logrará la tan anhelada accesibilidad universal.

Las aportaciones que hacemos, en esta fase del estudio, son conceptuales y el material que se propone, justifica la atención integral de los niños (as) y jóvenes, con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Esperamos que sirva de apoyo a todos los actores del sistema educativo panameño, de manera que cuenten con las suficientes técnicas, estrategias y herramientas metodológicas, que le permitan, efectivas y eficientes alternativas de atención.

Al concluir el presente capítulo, hemos de corroborar lo señalado por Banks (1993), cuando aporta que “Todos los estudiantes, independientemente de los grupos a los que pertenezca, por su género, origen étnico, raza, cultura, clase social, religión o carácter excepcional, deben gozar de igualdad educativa en la escuela. Esta contribución, da paso a un mejor entendimiento conceptual del enfoque inclusivo, a mejorar las actitudes de sus actores, a fortalecer sus prácticas educativas y a perfeccionar de forma continua, el arte de enseñar” (p.24).

Adaptar la enseñanza a las diferencias individuales, posibilita que los docentes elaboren o adopten estrategias que dependerán del grado de sensibilización y responsabilidad hacia las diferencias, de la ordenación teórico-filosófica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la formación y experiencia profesional y de la organización didáctica, que el docente implemente en el aula de clases.

El Enfoque de la Inclusión, implica desarrollar una enseñanza adaptativa que provoque el aprendizaje de todo los estudiantes. En esta descripción la palabra clave es todos, lo que es consecuente con el modelo paralelo, es decir, un alumnado, sin exclusiones, sin diferencias, sin considerar más o menos importantes o prioritarias las necesidades educativas de algunos alumnos, ante otros. Este paradigma se desarrolla a través de un sistema educativo integrador, fraterno y multicultural, refuerza los valores culturales y sociales garantizando la igualdad de oportunidades y la valoración positiva de las diferencias.

## **CONCLUSIONES GENERALES DE LA TESIS**

- ✓ Uno de los grandes desafíos de los sistemas educativos, radica en la falta de concepciones claras y precisas, en cuanto a las finalidades y procedimientos básicos para el desarrollo adecuado de la Inclusión Educativa. Replantear el abordaje conceptual que se ha hecho de la Inclusión Educativa y las prácticas pedagógicas que se manejan, en las instituciones escolares del sistema educativo regular, es uno de los grandes desafíos, que se debe confrontar en nuestro país, para cerrar la grieta que existe entre el conocimiento y la práctica que se ha venido realizando en materia de la Inclusión Educativa, en las instituciones formativas de Panamá.
  
- ✓ Desde la perspectiva hermenéutica analizamos críticamente los planteamientos que se hacen del paradigma de la inclusión educativa, y como han influido a lo largo de la historia en el acto educativo, permitiéndonos conocer la intencionalidad con la que fueron percibidos estos textos teóricos y las interpretaciones que se han hecho de ellos, interpretaciones que se han constituido hoy, en las grandes interrogantes, sobre la forma como se ha estado conduciendo e influenciado el acto educativo, en los sistemas escolares y que trae como consecuencia la inadecuada definición de los cambios que se operan en él.
  
- ✓ El haber confrontado a dos teóricos de la talla de Burrus Skinner con el Conductismo Skinneriano y su dominio en los procesos de enseñanza aprendizaje, y en contraposición los planteamientos que realiza Charles Taylor, con su teoría de carácter Multicultural aplicados a la educación, y sus efectos positivos en el manejo de las diferencias individuales, dentro del

proceso de enseñanza aprendizaje; se reconstruye en esta investigación, producto de este análisis, una entidad básica de conocimientos conceptuales acerca de este asunto, con el fin de ayudar a desmitificar las ideas prejuizadas y estereotipadas, sobre la Inclusión educativa.

- ✓ La reconstrucción de las prácticas educativas institucionales en materia de inclusión educativa, ha permitido la elaboración de una propuesta de orientación, desarrollo y capacitación institucional, para los actores de la comunidad educativa, cuyo objetivo es desarrollar una cultura, políticas y prácticas inclusivas eficientes que aseguren que la colectividad escolar sea placentera, colaboradora, estimulante y en la que cada uno de sus actores sean apreciados, como parte fundamental para que haya mayores niveles de logros en los procesos educativos.
- ✓ La comprobación histórica realizada, sobre la evolución conceptual del enfoque de inclusión educativa, fomenta, que desde la organización y la dinámica de la Educación Especial, la segregación, el aislamiento educativo, y la marginación social de la población con discapacidad, históricamente siempre ha existido. Esta política segregada significó por muchas décadas el aislamiento de la Educación Especial y la consecuente estructuración educativa de servicios paralelos a la educación regular.
- ✓ A pesar de los planteamientos técnicos y prácticos de orden humanístico y científico y los fundamentos legales que emanaron de organismos internacionales y nacionales, que sustentaron la proyección de nuevas oportunidades de transformaciones y cambios en los enfoques, que se experimentaron, para estimular la realización de acciones tendientes a



encontrar mejores alternativas de solución a los problemas de aprendizaje; a los altos índices de fracaso escolar; a la falta de apertura en los centros educativos para realizar los cambios organizativos, conceptuales y actitudinales necesarios, para el abordaje de este paradigma y a la falta de una cultura y desarrollo de prácticas pedagógicas de inclusión eficientes, ha traído como consecuencia que los resultados esperados respecto a la atención de la población con y sin necesidades educativas especiales, no hayan sido eficientes. Realidades que fueron corroboradas y reafirmadas en los estudios previos, que como antecedentes del problema, presentamos en los índices cuantitativos de este capítulo.

- ✓ La problemática señalada es una clara evidencia de la necesidad que se tiene en nuestro país de replantear, el abordaje conceptual que se ha hecho de la Inclusión Educativa y las prácticas pedagógicas que se manejan, en las instituciones escolares del sistema educativo regular, que hemos observado, en cuanto al desconocimiento y la falta de capacitación de sus actores, en el manejo inadecuado del currículo, la incomprensión y falta de apoyo de la comunidad educativa, la ausencia de los recursos materiales, y muchas otras realidades, que señalamos, en el planteamiento inicial de este estudio, lo cual nos motiva a confrontar la grieta que existe entre el conocimiento y la práctica que se ha venido realizando de la Inclusión Educativa, en las instituciones formativas de Panamá.
  
- ✓ En ese sentido, nos atrevemos a expresar de forma concluyente que producto de esta realidad, las instituciones escolares reflejan, el pensamiento, modalidades y valores de la sociedad que las crean. Si la sociedad tiene una concepción clara de lo que ella es, de lo que quiere ser y

de su propio destino; entonces tendrá también una filosofía de educación clara y precisa y por ende sabrá también, que tipo de ciudadano ha de salir de sus aulas de clases y qué clase de educación ha de adoptarse, para hacer más efectivo este proceso inclusivo. Pero, si la sociedad no tiene una concepción clara de sí misma, si anda a oscuras en tan transcendentales temáticas de su propio existir, si no sabe lo que quiere para sí, entonces, ¿por qué extrañarse de que su sistema escolar, adolezca de las mismas debilidades? De qué se requerirá para mejorar estos procesos, cómo construiremos con sentido real y de futuro nuestras propias respuestas a estos planteamientos, ya que uno de los grandes desafíos de los sistemas educativos, radica en la falta de concepciones claras y precisas, en cuanto a las finalidades y procedimientos básicos para el desarrollo adecuado de la Inclusión Educativa.

- ✓ Se debe tener claridad que la Inclusión educativa se cimienta en los principios de igualdad y ecuanimidad para todos, lo que demanda cambios profundos en las ideas, actitudes y prácticas educativas, para conseguir que todos los estudiantes, sin ningún tipo de exclusión obtengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollen, plenamente, sus habilidades y participen en igualdad de condiciones en los escenarios educativos.
- ✓ Alcanzar esta transformación significa que las instituciones escolares ligadas a la atención de esta población, deben estar orientadas hacia una cultura y práctica de cambios permanentes en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento, con la finalidad de propiciar la reflexión, el pensamiento crítico, la investigación, el abordaje de la realidad y el manejo teórico y

metodológico que requiere el replanteamiento conceptual de Inclusión educativa, para su efectiva y clara aplicación.

- ✓ La escuela es una institución social que puede y debe compensar las desigualdades sociales existentes. Una escuela de calidad, para todos los alumnos es un servicio público fundamental en un país desarrollado. Una escuela abierta a todos, pluralista, multicultural, enraizada en el entorno, activa, democrática, de calidad pedagógica, en fin, es un agente importante en el cambio social hacia una sociedad más justa, libre y solidaria.
- ✓ La escuela es una institución social que mantiene y legitima el orden establecido en la sociedad actual, nos convierte en productores y consumidores de bienes y servicios, cada vez más costosos, extraños e irrelevantes. Los esfuerzos, bien intencionados, para lograr una mejor escuela son en realidad un servicio al sistema, al que le encanta hablar de cosas del futuro, del porvenir de nuestros hijos, de las nuevas generaciones, de las nuevas tecnologías, de la sociedad del ocio, y a la vez, rehúsa las cuestiones urgentes del presente; paro y empobrecimiento, injusticia, marginación, discriminación, guerra, etc., remitiendo tales preocupaciones y la búsqueda de soluciones a un espacio y tiempo futuro.
- ✓ El marco crítico esbozado en este estudio, fue importante y oportuno, para la contextualización del abordaje del paradigma conceptual de la inclusión educativa, frente a los retos de la diversidad, ya que si el sistema educativo regular funciona como generador de fracaso, inadaptación y deficiencia, en consecuencia, el problema fundamental por el que ha transitado la educación paralela o no regular, sería el de la Educación sin calificativos. No tendría

sentido crear aulas especiales, centros especiales y formar maestros especiales, profesionales especiales, para dar solución a los niños con necesidades educativas especiales, que precisamente, genera el sistema educativo regular.

- ✓ Hemos visto como la historia ha utilizado diferentes enfoques en distintas épocas, y en función de las diferentes prácticas educativas. Esta evolución paradigmática responde a las investigaciones pasadas y vigentes, a la elaboración de nuevas teorías y a las preferencias profesionales y sociales que han servido de marco conceptual y teórico al paradigma de la Inclusión frente a los retos de la diversidad, el cual supone la concreción, en el cierre de la brecha y dicotomía entre el sistema educativo ordinario y el sistema educativo especial, ya que a ambos les incumbe un único sujeto con derecho a la participación plena en la única sociedad a la cual pertenece.
  
- ✓ Al analizar, críticamente, los antecedentes, fundamentos y estado actual del paradigma de la inclusión educativa a nivel internacional y en Panamá, ratificamos la inquietud que, de inicio, nos formuláramos en este estudio, sobre cómo se ha desarrollado el proceso de inclusión en las entidades educativas regulares de nuestro país y porqué sus actores consideran que no ha dado los resultados esperados, pudiendo resaltar, que si el proceso de inclusión educativa en Panamá, no sigue una orientación clara hacia el cambio, los expertos permanecerán neutralizados por la indiferencia del sistema tradicional de funcionamiento, sin tácticas claras para la innovación, sin un conocimiento específico de los profesionales, e inclusive sin coaliciones competitivos compartidos, las posibilidades de frustración son muy amplias, y esto alcanza características trágicas cuando la gerencia educativa no tiene

como optimizar la atención de los estudiantes con limitaciones y renuncia a impulsar acciones específicas de reflexión, intervención y evaluación de estos procesos.

- ✓ La Educación Inclusiva, constituye una modalidad que debe garantizar el ingreso, progreso y egreso de los alumnos con necesidades educativas especiales, proporcionándoles las ayudas y los apoyos que requieran en todos los niveles del sistema escolar, esto requiere fortalecer la transversalidad, entre ellos, con el propósito de hacer posible que las escuelas sean más inclusivas para todos.
- ✓ Por otra parte, es necesario definir los alcances y los límites con mayor claridad a fin de poder orientar adecuadamente a los responsables de la toma de decisiones respecto de las reformas educativas en función de políticas y líneas de acción.
- ✓ La conceptualización de Inclusión educativa no ha permeado al sistema educativo, en su conjunto, por lo que se requiere de un mayor compromiso para definir estrategias y coordinar acciones entre las diversas áreas y niveles del sistema educativo, realizar acciones de divulgación para comprometer a los padres y a la familia, implicados en el proceso de inclusión, incluyendo a las mismas personas con discapacidad, se le dé mayor apoyo a todas las instancias, para la adecuada redistribución de los recursos existentes, se diseñen estrategias que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles y la captación de nuevos recursos de la comunidad.
- ✓ La revisión teórica y conceptual del paradigma de la Inclusión Educativa, fundamentado en el multiculturalismo de Charles Taylor, desde el enfoque

hermenéutico cualitativo, nos ha permitido planificar, como propuesta de este estudio: El Curso Básico de Diplomado sobre: Multiculturalidad e Inclusión Educativa en Atención a la Diversidad, donde hemos contemplado las condiciones básicas y generadoras, para las transformaciones que se requieren en el logro de un sistema educativo, solidario y respetuoso de las diferencias, en la toma de decisiones e implementación de los procesos culturales, políticos y pedagógicos, que amerita la puesta en práctica de este paradigma en las instituciones escolares.

- ✓ Esperamos que esta propuesta sea considerada por los regentes de la Universidad Especializada de las Américas, para poner en marcha estos cursos de diplomados, que estamos seguros suministrarán, a los actores del sistema educativo, las estrategias didácticas para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas, en la inclusión educativa, con el propósito de optimizar la calidad de la atención, que merecen todos los niños y niñas de nuestro país.

## **GLOSARIO DE TÉRMINOS**

**ARTICULACIÓN:** "Unión material de dos o más piezas de modo que, por lo menos una de ellas mantenga alguna libertad de movimiento". (thefreedictionary.com).

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:** "Es el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo". (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Cantabria, 2008).

**COMPRENSIVO:** "Que tiene la facultad o la capacidad de comprender o entender una cosa". (wordreference.com).

**DESARROLLO INCLUSIVO:** "Se considera como la formulación y puesta en práctica de política, planes y programas, proyectos y acciones para el desarrollo socioeconómico y humano, que orientan, garantizan, y hacen posible la igualdad de oportunidades y el disfrute de los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales de las personas, independientemente, de su estatus social, su género, su condición física o

mental y su raza". (Plan Estratégico Nacional para la Inclusión Social de la Personas con Discapacidad y sus Familias, 2005-2009).

**DISCAPACIDAD:** "Es toda restricción o ausencia debida a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano". (Organización Mundial de la Salud OMS. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. 1997, (p.71).

[...] "un término genérico que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo [con una condición de salud] y sus factores contextuales (ambientales y personales). En el campo educativo, a partir de la Declaración de Salamanca, se ha comenzado a utilizar el término —necesidades educativas especiales, para definir aquellos estudiantes que requieren apoyos especiales en determinadas áreas de su aprendizaje". (UNESCO. 1993, p.1-3).

**DIVERSIDAD:** "Se manifiesta en los factores físicos: sexo, edad cronológica, desarrollo corporal, en los factores socioculturales: raza, etnia, religión, nivel socioeconómico, procedencia social, cultural y geográfica; en los factores académicos: capacidad de aprendizaje, conocimientos previos, motivación, estilo de aprendizaje, escolarización y habilidades sociales". (Belmonte Nieto 1998, p. 75).

**EDUCACIÓN:** "Es el proceso por el cual el hombre puede alcanzar su pleno desarrollo en las ámbitos físico, biológico, emocional, intelectual y espiritual, al



irse socializando, lo que incluye el conocimiento de los valores en los que sustenta la vida diaria y que se traducen en actitudes, conductas, comportamientos que regulan cualquier actividad personal, familiar o social". (Sierra, 2004).

**EDUCACIÓN INCLUSIVA:** "Conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras, que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Las barreras al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas nacionales y locales" (Índice de Inclusión, 2000).

**EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES:** Según la Organización de Naciones Unidas (ONU): "es el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad (medio físico y cultura) la vivienda, el transporte, los servicios sociales, y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo; la vida cultural y social (incluidas las instalaciones deportivas y de recreo) se hacen accesibles a todas las personas". (Plan Estratégico Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad y sus Familias 2005-2009, p.27)

**ESCUELAS INCLUSIVAS:** Stainback y Stainback (1992), define: "una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además, de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos, como sus profesores puedan necesitar para tener éxito". (p.5).

**INCLUSIÓN:** "Es un conjunto de procesos de desarrollo que no tiene fin, ya que supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean, su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos sus actores en la escuelas y en su localidad". (Índice de Inclusión, 2000).

**INCORPORACIÓN:** "Agregar, unir dos cosas, para que formen un todo entre sí". (thefreedictionary.com).

**INTEGRACIÓN EDUCATIVA:** "La integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela. El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades". (Zedillo, 2000).

**NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:** "Son aquellas necesidades que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que, habitualmente, utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren su atención con ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales". (Índice de Inclusión, 2000).

"Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los

aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo” (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 1992, p. 20).

**PARADIGMA:** "Realizaciones científicas, universalmente, reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". (Kuhn, 1962, p.11).

"Como cualquier revolución paradigmática que ataca evidencias enormes, lesiona intereses enormes, suscita resistencias enormes, profana verdades y tabúes, toda una práctica pierde sentido, el orden social se ve amenazado, el universo se hunde y al mismo tiempo el mundo se viene abajo, y el fundamento interno del conocimiento se engulle en un agujero negro". (Morín, 2008).

**PROGRAMAS DE INCLUSIÓN:** "Ofrecimientos educativos organizados por disciplinas que proporcionan a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable a no ser excluido. Su funcionalidad radica en la capacidad de conectar el aprendizaje con el entorno del alumno y con sus consecuencias prácticas". (Falvey, 1995).

**PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES:** "Es una institución en permanente desarrollo, que tiene que introducir permanentemente cambios en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento, con el fin de aumentar,

progresivamente, su capacidad para dar respuesta a la diversidad de las necesidades educativas de todos sus alumnos". (Índice de Inclusión, 2000).

**VALORES INCLUSIVOS:** Pearpoint y Forest (1999), describen los importantes valores subyacentes en una escuela inclusiva, como son: "los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia, además de la independencia, de la consideración de sus profesores y de los padres como una comunidad de aprendizaje". (Citado Arnaiz, p.62).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado O. (1996). **Educación Multicultural: su teoría y su práctica. Cuadernos de la UNED**, San José, Costa Rica: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aguilar, G. (1998). **La atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos en el marco de un centro educativo para todos**. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Alba, C. (2004). **Actas de las jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa**. España, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alvarez, L. (1996). **La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría**. España: Madrid: Editorial CSS.
- Aristóteles. (1873). **Política: libro cuarto teoría general de la ciudad perfecta**. Versión de Patricio de Azcárate, España, Madrid: Proyecto filosofía en español.
- Arnaiz, P. (2003). **Educación inclusiva: una escuela para todos**. Málaga, España: Aljibe.
- Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria. (2004). **Estudio de la Situación de la Educación Inclusiva en Panamá**, preparado para el Banco Mundial.
- Bach, Rock y Malbran. (1995). **Alcanzando el conocimiento, se logra el cambio social: un instrumento para la investigación basada en la comunidad**. Canadá: Asociación Canadiense para la vida comunitaria.
- Banks, J.A. (2004). **Multicultural Education Historical Development, Dimensions, and Practice**. *Estados Unidos*: Joseph-Bass A. Wiley.
- Banks, J.A (1991). **Teaching Multicultural Literacy to Teachers, Teaching Education 4 no.1, 1991**, p 130.
- Belmonte, M. (1998). **Atención a la diversidad**. España, Bilbao: Editorial Mensajero.
- Belmonte N., M.(1998). **Atención a la Diversidad**. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

- Bigge, M. (2006). **Teorías de aprendizaje para maestros**. México, Trillas.
- Blanco, R. (2006). **La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy**. Publicado en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15 España: Madrid, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Booth, T y Ainscow, M. (2000). **Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**, Londres: CSIE Ltd 2000, Londres.
- Burrhus, S. (1981). **Reflexiones sobre conductismo y sociedad**. México: Trillas, 1981.
- Canevaro, A. (1985). **Els infants que es perden al bosc**. Vic: Eumo.
- Cardona C. **Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación**. In: Jiménez C, coord. Pedagogía diferencial.
- Cardona C. (2006). **Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa**, España, Madrid, Pearson, Educación.
- Castell, R. (1999). **La metamorfosis de la cuestión social**. España, Barcelona: Paidós.
- Castillo, Andres. (1995). **Introducción a la educación especial**. Santiago De Los Caballeros, República Dominicana.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (2004). **“La aldea global”**. Tlalaparta. Tafalla.
- Cohen, P. (1992). **Racism What Dunit: Hidden Narratives in Theories of Racism (62-103)**. «Race, Culture Difference». J. Donald and A. Rattansi (eds.). Sage, London.
- Davini, C. (1995). **La formación docente en cuestión**. Argentina, Buenos Aires. Paidós.
- Delors, J. (1996). **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. España: Madrid, Santillana.

- Diodoro. (1995). **La biblioteca histórica: introducción general libros I, II**, España, Madrid, Ediciones Clásicas.
- Donald, J. y Rattansi, A. (1992). **Race, Culture, Difference**. Sage, London.
- Durant, W. (1939). **The life in Greece**. New York: Simon and Schuster.
- Florian, L. (2003). **Prácticas inclusivas Que prácticas son inclusivas, por qué y cómo**. España, Madrid: EOS
- Freinet, C. (1979). *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- Fundación Claudina. (2002). **Equidad y calidad para atender la diversidad: primer congreso internacional de integración de niños con discapacidad la escuela común**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Gadamer, G. (1960). **Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. *Salamanca: Ediciones Sígueme*.
- García, M. (1977). **La Biblia y el legado del antiguo oriente**. España, Madrid: Espasa Calpe.
- Garrido, J. (1998). **Atención a la diversidad**. Granada, Andalucía: Instituto de Educación Secundaria Vírgenes de las Nieves.
- Garrido J. (1996) **Programación de Actividades para Educación Especial**, España, Madrid: Impresa.
- Gimeno J. (1992). **Profesionalización docente y cambio educativo**. En **Alliaud, A. Duschtzky, compiladora en Maestros práctica y transformación escolar**. Editores Miño y Dávila. Argentina, Buenos Aires.
- Gimeno J. (1997). **Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo**. Argentina, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gimeno J. (2005). **Diversos pero no desiguales**. En **Suports, Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat**, Vol. 9, núm. 1, p. 24.
- Gómez P. (1988). **Comprender y Transformar la enseñanza**. España, Madrid: Ediciones Morata.

- González, E. (1996). **Educación en la diversidad estrategias de intervención**, España, Alcalá: Editorial CCS.
- Gordon, H. Bower, E (1989). **Teorías del aprendizaje**. México: Trillas.
- Guillén, A y Villena, M. (2001). **Una aproximación a la historia de la educación especial**. España, Murcia: Espasa Calpe.
- Hegarty, S. (1994). **Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas**. UNESCO.
- Hernández M.E. (2002). **Bases pedagógicas de la educación especial**. España, Sevilla: Mergablum.
- Hernández, M.E. (2008). **Exclusión social y desigualdad**. España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Hernández R. (2008). **Paradigmas en psicología de la educación**, México: Paidós.
- Hilliard, A.G. (1974). **Restructuring Teacher Education for Multicultural Imperatives**, in «**Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education**». Washington, D.C. AACTE: William A. Hunter.
- Hothersall, D. (1997). **Historia de la psicología, capítulo teórico neoconductistas, III**. México: McGraw Hill.
- Illán, N./Arnaiz, P. (1996). **La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual**. En Illán Romeu, N. Didáctica y organización en Educación Especial. Archidona: Aljibe.
- Kuhn, T. (1962). **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1982). **“Estructura de las Revoluciones Científicas”**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lynch, J. (1986). **Multicultural Education. Principles and Practice**. London Routledge.
- Macintyre, A. (1984). **Tras la virtud, crítica**. España, Barcelona, Alasdair Macintyre.



- Marchesi, A.E. (1998). **La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A.E. (1990). **La práctica de las escuelas inclusivas**. Compilación de César Coll. Salvador. España: Dialnet.
- Marchesi, A.E. (1994). **Necesidades Educativas Especiales y reforma educativa**. Salamanca, España: Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas especiales: acceso y calidad.
- Mata, F. (1999). **Didáctica de la educación especial**. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Morgan, Z. (1998). **La evaluación de los estudiantes con necesidades educativas especiales: aspectos generales**. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Morín, E. (1992). **El método, las ideas**. España, Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2000). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Colombia, Bogotá, Unesco-MEN.
- Morín, E. (2008). **El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología**. España, Editorial Kairós
- Narvarte, M.E. (1994). **Diversidad en el aula: necesidades educativas especiales**. Buenos Aires, Argentina: Landeira Ediciones.
- Otero, E. (2004). **El Juramento Hipocrático Moderno**. Medicina; 26 (Nº 4-76): 217.
- Padilla, S. (1995). **Interacción educativa: un enfoque**. Honduras, Tegucigalpa Ediciones Zas.
- Parrilla, A. (1992). **El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"**. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Cincel.
- Platón. (459 d-460 a.C.). **La República. Tomo II, Libro V**. Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM).
- Payne, G. (1916). **The child in human progress**. New York and London.

- Pearpoint, J.-Forest, M. (1992). **Foreword**. In: **Stainbach, S.-Stainbach, W.: Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms**. (Facilitating Learning for All Students). Baltimore: Paul Brookes, XV-XVIII.
- Pérez, A. (1996). **Autonomía profesional del docente y control democrático**. Morata. España, Madrid: Morata
- Porter, G.L. (2001). "**Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència**". **Dins Suports**. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat. Volumen. 5, Número 1.
- Pujolàs, P. (2004). **Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula**. España, Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Ranz, R. (1879-1880). **Las Vidas Paralelas de Plutarco** traducidas del griego al castellano España: Madrid: Imprenta Central .
- Rawls, J. (1990). "**Consenso por superposición**". En Derecho y Mora. Ensayos Analíticos.
- Rawls, J. (1990). "**Justicia como "fairness": política, no metafísica**", en Revista de Ciencia Política Nº 1-2., Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Rawls, J. (1996). **Liberalismo político**, España, Barcelona: Ediciones Crítica.
- Rawls, J. (1995). **Teoría de la justicia**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, R.E. (2014). **Base legal de la educación en la atención a la diversidad**. Panamá: Universidad Especializada de las Américas
- Romañach, J., Lobato, M. (2005). **Diversidad funcional, nuevo término para luchar por la dignidad del ser humano**.
- Romeu, I., García M.,A, (1997). **La Diversidad y la Diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos Educativos para el Siglo XXI**, Ediciones Aljibe, S.L. Málaga.

- Rousseau, J.J. (1959). **Les rêveries du promeneur solitaire, “Cinquième Promenade”**, en *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard
- Ruiz, Hernández, Donado y Rampolla. (2006). **Las personas con discapacidad: inclusión, atención y equiparación de oportunidades**. Panamá: Ministerio de Desarrollo Social, Universidad Especializada de las Américas.
- Ruíz, R. (1999): **“Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars. Disseny de “Bases Curriculars Comunes” per a tot l’alumnat i adequació personalitzada del currículum”**. *Dins Suports. Revista catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, Volum 3, Número. 2, -148.
- Ruíz, V. (2003). **La funcionalidad del programa de inclusión determinada por el nivel de conocimiento de los docentes sobre necesidades educativas especiales**. Panamá: Universidad Especializada de las Américas.
- Ruiz, Carlos (1999-2000). **El concepto hegeliano de etnicidad y el comunitarismo En Seminarios de Filosofía, Nº 12-13**, Chile, Santiago: Universidad Católica de Santiago, Chile.
- Salazar, D. (2003). **Psicología: un aporte a la Educación**. Santiago, Chile: Universidad Arturo Prat.
- Sánchez c, J. F. (1994). **Necesidades educativas especiales**, España: Wolters Kluwer Educación.
- Sánchez Canillas, J F. (1998). **Supuestos prácticos en Educación Especial**, Madrid España, Editorial Escuela Española.
- Sandel, M. (2008). **Filosofía pública**. España: Madrid, Marbot.
- Sandel, M. (2011). **Justicia ¿hacemos lo que debemos?** España, Barcelona: Debate.
- Sandel, M. (2000). **El liberalismo y los límites de la justicia**. España, Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Schunk H. (1997). **Teorías del Aprendizaje**. México: Pearson.
- Sebba, Sachdev. (1997). **Works in inclusive education**. Ilford: Barnardo’s.

- Séneca, L.A. **De la ira.** traducción directa del latín por Francisco Navarro y Calvo.
- Séneca, L.A. (1966). **Obras completas, introducción, traducción y notas de Lorenzo Riber,** Madrid, Aguilar.
- Sleeter, C.E. and Grant, C.A.: **An Analysis of Multicultural Education in the States, in Harvard Educational Review, vol. 57, 4,** pp. 421-444.
- Sleeter, C.E. (1987). **Empowerment through Multicultural Education.** Estados Unidos New York: Suny.
- Stainback, S. (2001). **L'educació inclusive: definició, context i motius.** *Suports*, 5 (1), 18-26.
- Stainback, S. B. (2001). **Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. Dins Suports.** Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat . Vol. 5, núm. 1.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). **Aulas inclusivas.** España, Madrid: Narcea.
- Strauss L., (1968). **Liberalism Ancient and Modern.** Chicago and London The University of Chicago Press.
- Schunk, D.L. (2005). **Teorías del aprendizaje.** México: Pearson Educación
- Taylor, Ch. (1990). **El atomismo, en Derecho y moral.** Ensayos analíticos.
- Taylor, Ch. (1994). **El debate entre liberales y comunitarios,** Revista de Humanidades Nº 2, Universidad Nacional Andrés Bello, Santiago.
- Taylor, Ch. (1997). **Equívocos: el debate liberalismo-comunitarismo. Argumentos filosóficos. En Ensayo sobre el conocimiento, el lenguaje y la Modernidad.** España, Barcelona: Editorial Paidós.
- Taylor, Ch. (1996). **Fuentes del yo.** España: Barcelona: Editorial Paidós.
- Taylor, Ch. (1994). **La ética de la autenticidad.** España, Barcelona: Editorial Paidós.

Taylor, Ch. (1997). **La irreductibilidad de los bienes sociales, en Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad.** España, Barcelona. Editorial Paidós.

Taylor, Charles (1990 a), **“Lo Justo y el Bien”**, Revista de Ciencia Política N° 1-2, Universidad Católica de Chile.

Taylor, Ch. (1993). **El multiculturalismo y la política del reconocimiento.** México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Terré C., O. (1997). **Temas actuales sobre educación especial.** Perú, Lima: Asociación Mundial de Educación Especial.

Torres G., J. A. (1999). **Educación y diversidad: bases didácticas organizativas.** España: Málaga, Editorial CSS.

Vergara, J. (2002). **Marco histórico de la educación especial .** Madrid, España, Uned.

Vlachou, A.D. (1997). **Caminos hacia una Educación Inclusiva.** España: Madrid, Editorial La Muralla.

## **INSTITUCIONES NACIONALES**

Asamblea Legislativa. (1995). **Gaceta oficial: por el cual se deroga, modifican, adicionan y subrogan artículo de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación.**

Asamblea Nacional Ley N° 15 (De martes 31 de mayo de 2016) **Que Reforma la Ley 42 de 1999, que establece la Equiparación de Oportunidades para las personas con discapacidad**

Instituto Panameño de Habilitación Especial. Dirección Nacional de Programas Habilitatorios y Supervisión. (1993). **Jornada de actualización y proyección de la atención de niños y jóvenes con necesidades educativa especiales.** Panamá: IPHE.

Instituto Panameño de Habilitación Especial. (1994). **Indicadores de Educación Especial,** Panamá: IPHE.

*Instituto Panameño de Habilitación Especial.* **Informe institucional 1996-1997.**

Instituto Panameño de Habilitación Especial. (1994). **Integración del IPHE en la comunidad.** Panamá

Ministerio de educación. (2006). **Educación inclusiva. Para atender a la diversidad.** Panamá: MEDUCA

Ministerio de educación. (2005). **Seminario taller de educación inclusiva. Com ponente No.3: Desarrollo profesional de docentes, directores y supervisores.** Panamá : MEDUCA

Secretaria Nacional de Discapacidad. (2007). **Leyes y Decretos sobre los derechos de las personas con discapacidad,** Panamá: SENADIS.

Secretaria Nacional de Discapacidad. (2005). **Plan estratégico nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias 2011-2014.** Panamá: SENADIS.

Secretaria Nacional de Discapacidad. (2006). **Atlas Nacional de Discapacidad, Panamá** editorial Gemas.

Secretaria Nacional de Discapacidad. (2015). **Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá:** Panamá.

Secretaria Nacional de Discapacidad. (2011). **Plan estratégico nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias 2005-2009.** Panamá:SENADIS.

Secretaria Nacional de Discapacidad / **Grupo para la Educación y el Manejo Ambiental Sostenible.** Panamá: SENADIS; GEMAS.

## **ORGANISMOS INTERNACIONALES**

Defensoría del Pueblo. (2007). **Educación inclusiva: educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares.** Informe No 127. Lima, Perú.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). **Un enfoque de la educación para todos.** Nueva York: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1993). **Documentación de la década de las personas con discapacidad en Panamá, 1983-1992.** Panamá: Unicef.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1995). **Propuesta de acción para las personas con discapacidad.** Argentina, Buenos Aires: Editorial Lumen. Organización Mundial de la Salud OMS. (1997). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.* España, Madrid: IMSERSO.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). **Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos**

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). **Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales**. Salamanca: UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia

Organización de Estados Americanos. XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. **“La inclusión social, motor del desarrollo de la Comunidad Iberoamericana”**. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 14 y 15 noviembre de 2003

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). **“Declaración Mundial de Educación para Todos”**. Jomtien.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). **“Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”**. Estados Unidos, Nueva York.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). **Educación para todos: cumplimiento de nuestros compromisos colectivos**. Dakar, Senegal.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). **Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural**. En: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994).“Declaración de Salamanca. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”**. España, Salamanca

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). **Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación**. En <http://unesdoc.unesco.org>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). **“Foro mundial sobre la educación”**. Informe final **Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar** (Senegal).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). **“Informe reunión del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos”**. Ammán.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). **Informe del Foro Mundial de Educación para Todos**”. Dakar.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). **Políticas de Atención a la Diversidad Cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, Santiago**: OREALC/UNESCO.

**Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.**(1979). *Informe Warnock*. Londres, Inglaterra: Her Majesty’s Stationery Office.

Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá. (1997). **Educación para todos: lineamientos generales para la atención educativa a la población educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del distrito capital**. Colombia, Santa Fe de Bogotá.

## REFERENCIAS DE LA WEB

[www.buenastareas.com/ensayos/Funciones-Del-Profesor-En-La-Era/](http://www.buenastareas.com/ensayos/Funciones-Del-Profesor-En-La-Era/)

[www.buenastareas.com/ensayos/El-Profesor/](http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Profesor/)

**Conductismo, cognitivismo y diseño instruccional**  
[www.virtualeduca.info/ponencias2009/](http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/)

PNUD. (2003). **“Informe sobre Desarrollo Humano**. disponible en:  
<http://hdr.undp.org/>

[www.psicopedagogiaonline.com/articulos/documentos/cond\\_operante.pdf+descripcion+del+condicionamiento+operante&hl=es&ie=UTF-8](http://www.psicopedagogiaonline.com/articulos/documentos/cond_operante.pdf+descripcion+del+condicionamiento+operante&hl=es&ie=UTF-8)

**La tecnología educativa: conceptualización**  
<http://peremarques.pangea.org/tec.htm>



**Teorías del aprendizaje ¿Cómo se adquieren los conceptos?**

<http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml>

Sierra André, F., (2004), **Educación integral; plenitud necesaria. Episteme**

**No.1.** [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

Zedillo, I. G. (2000). **Integración educativa.** Disponible en

<http://lppcuartoe.blogspot.mx/2010/05/concepto-de-integracion-la-integracion.html>

# **ANEXOS**

## TABLA DE ANEXOS

- ANEXO N°1:** Estudio de Situación de la Educación Inclusiva en Panamá, Banco Mundial, Asociación Canadiense para la vida comunitaria (The Canadian Association for Community Living), junio 2004.
- ANEXO N° 2:** La Discapacidad en Panamá: Situación Actual y Perspectivas, Ministerio de Salud, Secretaría Nacional para la Integración Social de la Personas con Discapacidad, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, 2005.
- ANEXO N° 3:** Estudio de la Caracterización de las Escuelas Inclusivas en Panamá, Secretaría Nacional de Discapacidad; (SENADIS), para la Educación y el Manejo Ambiental Sostenible, (GEMAS), febrero 2015.
- ANEXO N° 4:** Guía para la presentación de propuestas de diplomados, Universidad Especializada de las Américas, Acuerdo N° 26 Del Consejo Académico de 6 de noviembre de 2001.
- ANEXO N° 5:** Propuesta de diplomado sobre: “ Multiculturalidad e Inclusión Atención a la Diversidad, Vielca Ruiz, Universidad Especializada De las Américas, Panamá 2018.
- ANEXO N° 6:** Propuesta de diplomado sobre: “ multiculturalidad e inclusión Atención a la diversidad, por Vielca Ruiz, Universidad Especializada de las Américas, Panamá 2018.

## **ANEXO N°1**

**ESTUDIO DE SITUACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PANAMÁ,  
BANCO MUNDIAL, ASOCIACIÓN  
CANADIENSE PARA LA VIDA  
COMUNITARIA (THE CANADIAN ASSO  
CIATION FOR COMMUNITY LIVING)**

# **Estudio de la Situación de la Educación Inclusiva en Panamá**

Preparado para el Banco Mundial

por la Asociación Canadiense para la Vida

Comunitaria

**(the Canadian Association for Community  
Living)**

**Junio 2004**

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

### **I. MARCO LEGAL**

**I.1.**   Ámbito Internacional

**I.2.**   Ámbito Nacional

**I.3.**   Políticas Públicas

### **II. CONTEXTO NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**II.1.**   Educación Regular

**II.2.**   Marco Situacional en Relación a Discapacidad

**II.3.**   Educación Especial – Integración – Inclusión Educativa

**II.4.**   Avances de la Dirección Nacional de Educación Especial /MEDUC

### **III. RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD**

**III.1.**   Relación con la Familia

**III.2.**   Situación de las organizaciones de y para discapacidad en  
Panamá

**III.3.**   Área Educativa

**III.4.**   Identificación de Buenas Prácticas

**III.5.**   Programas basados en la comunidad

### **IV. ACCESIBILIDAD**

### **V. RECURSOS HUMANOS**

### **VI. MATERIAL PEDAGÓGICO Y TECNOLOGÍA ASISTIDA**

### **VII. ADECUACIÓN CURRICULAR**

### **VIII. CONCLUSIONES**

### **IX. BIBLIOGRAFÍA**

## **INTRODUCCIÓN**

Este documento tiene una función diagnóstica, reseña la situación, de la educación inclusiva en Panamá, luego del Plan Nacional de Educación Inclusiva y el proceso de modernización de la educación puesto en marcha en el año 1996. La modernizada Ley Orgánica de educación (Ley 34 de 6 de julio de 1995) confirió a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), asociados o no a discapacidad, el derecho al libre ingreso al Sistema Educativo Regular, tal como declara el ARTÍCULO 71 de la sección tercera que declara textualmente:

“El subsistema no regular atenderá, mediante educación especial, a las personas que por sus condiciones físicas, sensoriales, mentales o sociales, no pueden beneficiarse óptimamente del proceso de enseñanza aprendizaje ofrecido por el sub.-sistema regular... esta población tendrá derecho de ser atendida en el subsistema regular, cuando sus condiciones así lo requieran.”

Hasta ese momento la educación a las personas con discapacidad se había realizado en forma paralela y segregada desde el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), habiéndose iniciado en los años 70 el movimiento de integración. Dentro del marco de la modernización y siguiendo sus políticas se elaboró el Plan Nacional de educación Inclusiva. Este marco de derechos sustentado en diversos acuerdos internacionales y enmarcado en el área educativa, sobretudo en los acuerdos firmados en Jontiem, Tailandia, se mantiene en los principios de que todos los seres humanos tenemos derecho al mismo nivel de acceso y bienestar, independientemente, de nuestras potencialidades.

Siendo la educación la base para la incorporación a la sociedad del siglo XXI, tal como la tenemos en la actualidad, socialmente estructurada se hace imperante la necesidad de permitir el libre acceso a todos y todas a la educación, cerrando así el enfoque de separación entre un marco de atención especial, pero segregada, y el otro “supuestamente” normalizador.

Este enfoque que está basado en principios eminentemente éticos y de valores, debe sin embargo asegurar que la calidad de la atención y los servicios de atención médico-rehabilitatorios y habilitatorio estarán siempre

presentes asegurando así, una atención de calidad en la diversidad. El reconocimiento del valor de la dignidad humana nos recuerda con fuerza que las personas con discapacidad tienen un papel y un derecho en la sociedad que hay que atender con absoluta independencia de toda consideración de utilidad social o económica.

Esas personas son un fin en sí mismas y no un medio para los fines de otros. Esta perspectiva contrasta profundamente con el enfoque segregativo que las clasifica acorde a sus potencialidades otorgándole valor acorde a esta valoración, segregándose aun más a quienes dentro de este grupo presentan mayores discapacidades, estableciéndose así de una manera absurda aun más segregación dentro de la segregación. Valorar la dignidad de cada una de estas personas ha sido un paso crucial hacia una visualización de la discapacidad basada en los derechos humanos. Sin embargo el cambio real se producirá solo cuando esas mismas personas se vean a sí mismas, y sean vistas por otros, como sujetos libres de determinar su propio desarrollo y no como objetos.

La metodología utilizada para este estudio ha sido producto de la revisión de documentos que aparecen reseñados en el apartado bibliográfico, la encuesta realizada a personas vinculadas con el quehacer educativo y la atención hacia las personas con discapacidad así como padres de familia y personas con discapacidad.

La investigación se ha hecho en tres vertientes:

- Revisión sistemática de las fuentes bibliográficas. Estos documentos han sido realizados en distintos momentos del desarrollo y avances de los marcos ideológicos sobre inclusión en nuestro país, y son el fruto de diversas instituciones y de enfoques de atención educativa hacia las personas con discapacidad.
- Entrevistas y encuestas a Padres de Familia con el objeto de conocer experiencias exitosas de inclusión educativa, desde la óptica de los mismos.
- Visitas y entrevistas a las Instituciones que atienden discapacidad en nuestro país así como también Bibliotecas Especializadas y Universitarias; Dirección Nacional de Educación Especial, MEDUC; Dirección Nacional de Personas con Discapacidad, MINJUNFA; Instituto Panameño de Habilitación Especial,



IPHE; Universidad Especializada de las Américas, UDELAS; Escuelas privadas que atienden programas de Inclusión: Instituto Bilingüe Santa María la Antigua, Instituto Preparatorio Pedagógico, Colegio Brader, Colegio Bilingüe María Olimpia de Obaldía, entre otros.

El diseño general del documento se ha realizado siguiendo el diseño enviado por Inclusión Internacional a fin de poder sistematizar posteriormente el documento.

Este documento consta de una primera parte enmarcada en los 2 primeros puntos del documento que reseñan el marco situacional, legal y un resumen histórico sobre los antecedentes de la educación inclusiva en Panamá y su situación a la fecha. A partir del 3 punto y hasta el 7 se discuten temas tales como familia y comunidad, accesibilidad, recursos humanos, material pedagógico y tecnología asistida, adecuación curricular, llegando a la conclusión sobre la situación de la educación especial en Panamá.

## **I. MARCO LEGAL**

### **I.1. Ámbito Internacional**

Desde el momento histórico en que los seres humanos en el marco de la revolución francesa, expresaron su deseo de libertad, igualdad y fraternidad, la humanidad ha ido dando pasos hacia la posibilidad real de que todos los seres humanos tengan derecho y libre acceso al bienestar.

Sin embargo la lucha ha sido larga y tenaz y actualmente el grupo que conforman las personas con discapacidad sigue aun en la cola de la fila. Los datos actuales reportan que:

- El 95 % de los alumnos con discapacidad no asiste a las escuelas con sus consecuencias en el acceso al bienestar.
- 600 millones de personas a nivel global tienen una discapacidad, de las cuales más del 70% viven en una economía en transición o desarrollo
- Aprox. 1 de cada 5 personas, viviendo con menos de \$1 al día, tiene una discapacidad
- Un estimado de 43% de personas con discapacidades vive en pobreza relativa

- 98% de gente con discapacidades en países en desarrollo **no tienen acceso** a rehabilitación y a servicios básicos apropiados
- Más del 80% de la gente con discapacidad esta desempleada

El 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta y proclama la resolución 217 A(III) denominada **Declaración Universal de los Derechos Humanos** que proclama textualmente en su Artículo I “Todos los seres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.”

En 1971, la Asamblea General aprobó una resolución titulada «Declaración de los derechos del Retrasado Mental»<sup>1</sup>. La Declaración comienza por afirmar que esas personas deben gozar de los mismos derechos que los demás seres humanos (artículo 1. A continuación enumera los derechos que revisten particular importancia para ellas (incluidas la educación, la capacitación y la rehabilitación).

A partir de los años cincuenta, la Asamblea General y el Consejo Económico y Social aprobaron varias resoluciones relativas fundamentalmente a la prevención la rehabilitación. Los textos, cuyo interés actuales principalmente histórico, han sido recogidos en una valiosa colección en la obra pionera *Disabled Persons and International Organizations*, de Maria Rita Saulle (Roma, 1982).

En 1975, la Asamblea General aprobó otra resolución histórica titulada «**Declaración de los Derechos de los Impedidos**». La Declaración afirma que el impedido tiene los mismos derechos civiles y políticos que los demás seres humanos (párrafo 4). Además, el impedido «tiene derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible» (párrafo 5).

El año 1981 fue proclamado **Año Internacional de los Impedidos** por la Asamblea General de las Naciones Unidas con el lema «Participación e igualdad plenas» realizándose así un paso firme y hacia delante en el cambio

del modelo de atención rehabilitatorio hacia el modelo de derechos. El decenio comprendido entre 1983 y 1992 fue proclamado Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos. La Asamblea General aprobó en 1982 una histórica resolución titulada «**Programa de Acción Mundial para los Impedidos**».

Los objetivos globales del Programa son tres: 1) prevención, 2) rehabilitación y 3) equiparación de oportunidades. Los dos primeros objetivos son los tradicionales que figuran en el modelo de «asistencia». La presencia del tercer objetivo en el Programa demuestra el cambio lento pero inexorable hacia un modelo basado en derechos. el Programa define la «equiparación de oportunidades» del siguiente modo: Equiparación de oportunidades significa el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad, tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreación, se hacen accesibles para todos.

Esta conceptualización ubica la discapacidad, desde la perspectiva de derechos bajo la óptica del compromiso que la sociedad debe realizar a fin de lograr un mundo accesible para todos. El examen de 1987 realizado en Estocolmo en la **Reunión Mundial de Expertos** encargados de examinar la ejecución del Programa Mundial de Acción para los Impedidos recomendó la elaboración de una convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidades. El informe de 1992, por ejemplo, señalaba que la ejecución del Programa de Acción Mundial seguía siendo impedida por la pobreza, la enfermedad, la guerra y otros factores. Informaba de que las personas con discapacidades aún no desempeñaban un papel integral en los procesos de adopción de decisiones. Muchos países aún no habían adoptado programas nacionales amplios. Esos programas, cuando existían, solían permanecer separados del desarrollo socioeconómico global

En 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una histórica resolución titulada «Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Lamentablemente estas normas no forman parte de un tratado y por consiguiente carecen de efecto legal pero

conforman las principales normas de las Naciones Unidas que orientan la acción en este campo. En el área educativa estas señalan que la educación especial debe ser parte del sistema educativo. La Reunión Mundial de Expertos de 2002 recomendó que se convocará a una conferencia especial para elaborar el borrador de una convención completa sobre los derechos de las personas

con discapacidad. Hay varios otros instrumentos que protegen los derechos de este grupo y que han sido adoptados por organismos especializados de las Naciones Unidas, como:

- La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza adoptada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),
- El Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación) de 1958 (N.º 111)
- El Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas) de 1983 (N.º 159), adoptados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT)
- La Declaración de Alma-Ata adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

En diciembre de 2001, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una resolución sobre una **“Convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad”**.

Un documento importante en el avance histórico por la lucha de los derechos humanos es la **Convención Sobre Los Derechos Del Niño** ratificada en 1989 y que establece en materia educativa que todo niño o niña tiene derecho a la educación y es obligación de los estados asegurar por lo menos educación primaria gratuita y obligatoria así como el respeto a la dignidad del niño como persona humana. En su quinta declaración hace mención específica al tema de discapacidad y escribe textualmente: “el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.”

En 1990 se realiza en Jontiem, Tailandia la Conferencia Mundial de Educación para todos la cual vuelve a reafirmar el derecho de todos a recibir educación, independientemente de sus diferencias particulares e insta a los gobiernos a generar políticas que aseguren la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Para asegurar la efectividad de lo pactado en el año 90 en 1994 se convoca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca España estableciéndose que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de estas diferentes características y necesidades.
- Las personas con Necesidades Educativas Especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una comunidad integradora y lograr la educación para todos. La VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe (Kinston 1996) regresa sobre el tema del desarrollo de políticas que favorezcan la creación de escuelas integradoras que fomente la solidaridad y el respeto entre los alumnos y mejoren la calidad de la enseñanza y la eficiencia de todo el sistema educativo.

En Junio de 1999 se firma en Ciudad de Guatemala la **Convención Interamericana Para La Eliminación De Todas Las Formas De Discriminación Contra Las Personas Con Discapacidad**. En el año 2001 en la Cumbre de las Américas celebrada en Québec los mandatarios de estado allí reunidos reconocen a las personas con discapacidad como un

grupo vulnerable y de alta prioridad en las estrategias de desarrollo del continente.

En el año 2000 Inclusión Internacional realizó un amplio cabildeo ante los ministros de Educación de la región centroamericana con el fin de propiciar acciones tendientes a impulsar la educación inclusiva como un modelo o alternativa educativa. Esta acción culmina en Managua en el año 2001 con un foro dirigido a directores, padres de familia y técnicos a fin elaborar planes concretos que culminen en acciones impulsadoras de proyectos concretos en el ámbito de la educación inclusiva.

A partir de estas diversas acciones a nivel internacional en los diferentes países del mundo y concretamente en la región centroamericana se han impulsado distintas acciones tendientes a validar los derechos de las personas con discapacidad a través de leyes, normas o decretos. Lamentablemente estas normas han tenido poco impacto en el logro y el mejoramiento de una mejor calidad de vida para las personas con discapacidad.

## 1.2. Ámbito Nacional

La Constitución Panameña establece que todos y todas los ciudadanos panameños son iguales ante la ley sin distinción de ninguna naturaleza. Este principio constitucional se ve reforzado en el Código de la Familia cuando establece que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que la constitución y las demás leyes le establecen a los demás ciudadanos

### 1.2.1. Revisión de la legislación y políticas sobre inclusión

La Constitución Panameña enmarca el derecho a la educación en el ARTÍCULO 87 que dice textualmente:

“Todos tienen el derecho a la educación y a la responsabilidad de educarse. El estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional y garantiza a los padres de familia el derecho de participar en el proceso educativo de sus hijos. La educación se basa en las ciencias, utiliza sus

métodos, fomenta su crecimiento y difusión y aplica sus resultados para asegurar el desarrollo de la persona humana y de la familia, al igual que la afirmación y fortalecimiento de la nación panameña como comunidad cultural y política. La educación es democrática y fundada en principios de solidaridad humana y justicia social”

En relación con la atención de alumnos con discapacidad señala en el ARTICULO 102 “la excepcionalidad del estudiante, en todas sus manifestaciones será atendida mediante educación especial, basada en la investigación científica y orientación educativa.” Este artículo es usado por los defensores de la educación especial como un argumento en apoyo a este tipo de atención pero observamos que ya desde esa fecha se señala que la atención a los alumnos excepcionales debe ser realizada basándose en la investigación científica y orientación pedagógica o sea que reconoce el derecho a la educación de todas las personas dentro de marcos científicos y pedagógicos.

**La ley 53 de 30 de noviembre de 1951** ordena la creación del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE). La ley que lo crea establece que funcionará como un centro autónomo de enseñanza y adiestramiento especial y se dedicará primordialmente a la educación, enseñanza y habilitación de jóvenes ciegos, sordos, mudos y deficientes mentales de ambos sexos.

En materia de educación inclusiva observamos a la fecha las siguientes leyes:

- **Ley N°. 1 del 28 de enero de 1992:** Por la cual se protege a las personas discapacitadas auditivas que establece lo siguiente en materia educativa:

**Artículo 2:** en el desarrollo de los planes y programas de estudio del subsistema regular del primero, segundo y tercer nivel educativo, el docente especializado utilizará técnicas como lenguaje de señas panameño y/o lenguaje oral y otras metodologías universalmente aceptadas.

**Artículo 3:** Podrán establecerse servicios educativos especializados en las entidades educativas particulares para el discapacitado auditivo, siempre que se ajuste a las disposiciones legales vigentes.

**Artículo 4:** Se entregará certificado o diploma reconocido por el Ministerio de Educación al estudiante discapacitado auditivo que culmine satisfactoriamente

los planes y programas de estudio del primero, segundo y tercer nivel educativo

**Artículo 6:** El IPHE coordinará conjuntamente con las Universidades oficiales y particulares instituciones de enseñanza superior la organización de programas que permitan el ingreso y culminación de los estudios superiores del estudiante discapacitado.

- **Ley N°. 3 del 17 de mayo de 1994** por la cual se aprueba el Código de la Familia Este código desarrolla en un amplio marco los derechos del menor y la familia y consagra por fin el valor fundamental que tiene toda persona con discapacidad por su condición de ser humano y señala textualmente:

**Artículo 518:** “El discapacitado tiene los mismos derechos que la constitución, este Código y las demás leyes confieren a los ciudadanos y a la aplicación de lo que en su interés superior dispongan los convenios o tratados internacionales.”

**Artículo 519** dispone:” hacer efectiva y obligatoria la coordinación intersectorial e interinstitucional , a fin de lograr el acceso a los servicios médicos y educativos que así se requieran para el logro de los objetivos que así se enmarcan, garantizando que la atención sea dispensada tanto en el centro de salud como en el educativo más cercano a la comunidad, con la debida orientación del IPHE.”

- **Decreto Ejecutivo No 582 del 18 de noviembre de 1992** como un compromiso nacional adquirido por organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales impulsado por CORAMED: Consejo Regional para la atención integral del menor con discapacidad, se crea Consejo Nacional para la Atención del Menor con discapacidad adscrito al despacho de la Primera Dama y destinado a impulsar las acciones a favor de las personas con discapacidad y de los niños de alto riesgo.
- **Ley N°. 34 del 6 de julio de 1995 Ley orgánica de educación**, la cual, impulsada por distintas organizaciones de y para personas con discapacidad, al igual que entidades gubernamentales afines, enuncia el marco legal que asegura el acceso en equiparación de oportunidades al sistema educativo ordinario.



Esta ley también consagra la creación de la Dirección de Educación Especial. Los siguientes son los artículos relacionados con el tema:

**Artículo 8B:** El Ministerio de Educación es la entidad rectora del sistema. Como tal coordinará con las siguientes instituciones del sector educativo y de la sociedad civil vinculadas con la educación, para alcanzar los fines de esta:

1. Universidades del país.
2. Centros de Estudios Superiores.
3. Instituto para la Formación y Aprovechamiento de los Recursos Humanos.
4. Instituto Nacional de Cultura.
5. Instituto Nacional de Deportes.
6. Instituto Nacional de Formación Profesional.
7. Instituto Panameño de Habilitación Especial.
8. Organizaciones Docentes.
9. Consejo Nacional de Educación Superior.
10. Comisión Coordinadora de Educación Nacional.
11. Confederaciones de Padres de Familia.
12. Asociaciones Estudiantiles.

**PARÁGRAFO:** El Ministerio de Educación reglamentará la participación de estos organismos y otros que se establezcan de acuerdo a las necesidades educativas, culturales y deportivas del país.

**Artículo 34:** El subsistema regular comprende la educación formal o sistemática, que desarrolla la estructura educativa para atender la población escolar de menores, jóvenes y adultos, con participación del núcleo familiar. Atenderá también, mediante la modalidad formal y no formal, a aquella población que requiera educación especial. Este subsistema cumplirá con las metas, propósitos, finalidades y política educativa del país, acorde al ordenamiento jurídico que lo sustenta.

**Artículo 63:** El subsistema no regular contempla modalidades formales y no formales. La educación no regular contribuirá al mejoramiento y superación de la vida social y personal del ser humano, de sus intereses ocupacionales y oportunidades de estudio a nivel superior, mediante acciones específicas,

según las características de los estudiantes no incluidos en el ámbito de la educación regular.

El Ministerio de Educación coordinará, orientará y supervisará las acciones educativas que se desarrollen en el subsistema no regular, tanto en los centros oficiales como particulares, con el propósito de establecer la articulación apropiada entre el subsistema regular y no regular en lo académico y en lo administrativo.

**Artículo 65:** La educación inicial atenderá al niño de manera integral, fundamentalmente, y permitirá detectar a los niños que necesiten atención especial. Contará con la participación de la familia, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación así como de otros sectores afines.

**Artículo 71:** El subsistema no regular atenderá, mediante educación especial, a las personas que por sus condiciones físicas, sensoriales, mentales o sociales, no puedan beneficiarse óptimamente del proceso de enseñanza aprendizaje ofrecido por el subsistema regular. Esta población tendrá derecho a ser atendida en el subsistema regular, cuando sus condiciones así lo requieran. Esta población comprende:

1. Personas discapacitadas física y mentalmente.
2. Personas con trastornos específicos de aprendizaje, con desajustes sociales y con problemas de quimiodependencia.
3. Personas con condiciones intelectuales excepcionales y talentos especiales.

**Artículo 71-A:** El Ministerio de Educación supervisará y coordinará las acciones educativas que se desarrollen en las instituciones especializadas del Estado y particulares, en lo relativo a los programas educativos que se desarrollen en centros oficiales y particulares donde se imparte educación especial.

**Artículo 71-B:** La educación especial impartida a impedidos físicos, mentales y sensoriales, debe darse como proceso permanente que tienda a brindar igualdad de oportunidades en la educación respecto a los demás, sin embargo debe dejar margen para una mayor flexibilidad en la aplicación de normas referentes a la edad de admisión, la promoción de una clase a otra y, cuando sea oportuno, a los procedimientos de examen.

**PARÁGRAFO:** Los programas de integración para niños, niñas, jóvenes y adultos discapacitados exigen la planificación y la intervención de todas las partes interesadas. Estos programas se desarrollarán en etapas, acorde a las posibilidades de la discapacidad y de los planes y programas implementados por el Ministerio de Educación. Todos estos programas tendrán el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación.

**Artículo 71-CH:** La educación especial será impartida a las personas con desajustes sociales o con problemas de quimiodependencia y contribuirá a su rehabilitación e incorporación a la vida social. El Ministerio de Educación coordinará, con las entidades oficiales y particulares, la reglamentación de las respectivas acciones y programas educativos.

En agosto de 1995, la Federación Nacional de Padres y Amigos de Personas con discapacidad (FENAPAPEDI) convoca al Primer Encuentro Nacional de Discapacidad: un asunto de Derechos Humanos con el objeto de deliberar respecto a las condiciones y necesidades de las personas con discapacidad, firmándose el "Compromiso de ATLAPA". Documento a través del cual todos los sectores convocados declaran la importancia y urgente necesidad de instaurar en Panamá un enfoque de atención a las personas con discapacidad sobre la base de los Derechos Humanos haciéndose énfasis en la promoción de la Educación Inclusiva.

- Mediante **Ley 42 de 19 de noviembre de 1997** se establece la Dirección Nacional de Personas con Discapacidad en el Ministerio de la Juventud, la Mujer, la Niñez y la Familia. Esta Dirección es un organismo técnico con funciones de coordinación, promoción, desarrollo de proyectos y acciones relativas a las personas con discapacidad, las cuales quedan establecidas en el Decreto Ejecutivo 46 (26 de diciembre de 1998).
- **Decreto ejecutivo 1 de febrero de 2000** : este importante documento consagra la reglamentación en el tema de la educación inclusiva estableciéndose los procedimientos especiales para el pase de una escuela especial hacia una escuela regular así como las normas generales para realizar adecuación curricular.

- **Manual de procedimientos** establece los procedimientos reglamentados en el decreto ejecutivo de 1 de febrero 2000.

- **Ley N°. 42 de agosto de 1999** por la cual se establece la “Equiparación de Oportunidades para las personas con discapacidad”

Esta importante Ley en el tema de discapacidad consagra el acceso y el derecho a la educación en los siguientes artículos:

**Artículo 18:** Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación en general, a la formación profesional y ocupacional y a servicios rehabilitatorios y psicoeducativos eficaces que posibiliten el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tal fin, los centros educativos oficiales y particulares deberán contar con los recursos humanos especializado, tecnologías y métodos actualizados de enseñanza.

**Artículo 19:** La persona con discapacidad se incluirá en el sistema educativo regular, el cual debe proveerle los servicios de apoyo y las ayudas técnicas, que le permitan el acceso al currículo regular y la equiparación de oportunidades. La educación especial será garantizada e impartida a aquellas personas que, en razón de su discapacidad, lo requieran dentro del sistema educativo regular.

La educación especial será coordinada por el Ministerio de Educación en su calidad de ente rector del sector educativo, a través del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) y de otras entidades públicas dedicadas a la rehabilitación y educación especial para discapacitados.

**Artículo 20:** Cuando los requerimientos de apoyo sean de tal complejidad y magnitud que excedan la capacidad de servicios dentro del aula regular, el Estado garantizará estos servicios en los centros o unidades de apoyo dentro del sistema educativo regular.

Igualmente, regulará las políticas de comunicación y capacitación para las personas con discapacidad y garantizará la contratación del personal idóneo para su implementación.

**Artículo 21:** El Ministerio de Educación generará las condiciones que faciliten adecuaciones y/o adaptaciones curriculares, con la suficiente

flexibilidad que permitan responder a las necesidades educativas en la diversidad.

**Artículo 22:** En los casos en que se interrumpa o no se pueda iniciar el proceso educativo habilitatorio o rehabilitatorio de las personas con discapacidad, ya sea por la carencia de recursos por parte de sus familias o porque viven en áreas de difícil acceso, el Estado destinará los recursos financieros que les aseguren el ejercicio de sus derechos de habilitación, educación y rehabilitación. Para estos fines, el Estado, a través de las entidades competentes, creará programas para garantizar a la población con discapacidad su estadía, alimentación, transporte, materiales didácticos, apoyos técnicos y todo lo relativo a su seguridad física y psíquica, en un ambiente sano que estimule el desarrollo de sus potencialidades.

**Artículo 23:** Para posibilitar la inserción laboral de las personas con discapacidad en el mercado laboral, el Estado, junto con la empresa privada, las organizaciones civiles y no gubernamentales, promoverán, en los centros de enseñanza, programas de capacitación, conforme con las necesidades del mercado laboral.

- **Decreto Ejecutivo N°. 88 del 12 de noviembre de 2002** sobre la reglamentación de la Ley N° 47 de Equiparación de Oportunidades: este documento consagra los procedimientos para hacer efectiva la Ley de Equiparación de Oportunidades.

### I.3. Políticas Públicas

En el marco de la discapacidad la Dirección Nacional de Personas con discapacidad ha elaborado un marco conceptual referido a los principios actuales que enmarcan la atención hacia las personas con discapacidad y es el siguiente:

- Inclusión
- Participación
- Dignificación

- Equiparación de oportunidades
- Respuesta a la diversidad.

### **I.3.1. Políticas Educativas**

Luego de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación el Sistema Educativo Panameño dedica todos sus mejores esfuerzos a fin de hacer realidad lo normado en la Ley, estableciéndose las políticas siguientes:

- Fomento de la democratización de los servicios educativos.
- Atención prioritaria al mejoramiento de la calidad de la educación.
- Búsqueda de una planificación y gestión moderna, descentralizada y eficiente.
- Ampliación de la participación de la familia y la comunidad en la educación.

#### **I.3.1.1 Estrategias**

- Iniciar a corto plazo un programa para enfrentar las situaciones de extrema pobreza, dirigido a la satisfacción de las necesidades básicas que incluya nutrición, agua potable, disposición de aguas servidas, otros elementos de salud primaria y mecanismos para incorporar a los jefes de familia a la actividad productiva.
- Llevar a cabo una reestructuración profunda e imaginativa de la educación en sus contenidos y organización. Los recursos deben concentrarse en educación primaria, media y técnica, en ese orden de prioridad. Dicha Reestructuración incluirá los siguientes aspectos:
  1. Genuina libertad de enseñanza.
  2. Sistema de pruebas periódicas para determinar el desempeño del estudiante, en todas las escuelas del país.
  3. Descentralizar la educación pública.
  4. Crear un sistema que facilite el acceso a las mejores escuelas del país a los estudiantes que no cuentan con los recursos suficientes.
  5. Formar a los maestros y profesores en un Centro Superior de Educación de gran excelencia técnica.
  6. Dar opción a los actuales maestros y profesores a que actualicen y perfeccionen, tanto sus métodos de enseñanza, como sus conocimientos académicos en el Centro Superior de Educación, otorgándoles condiciones financieras atractivas para ello.

7. Revalorizar la posición del docente en la sociedad con diversas medidas, entre las que se incluirá un mejor sistema de remuneración en base a rendimientos.

*1.3.1.2. Algunos Proyectos Prioritarios*

- Centros Pilotos de Educación Básica General (fortalecimiento de la capacidad institucional del centro educativo).
- Educación Básica General para niños más pobres entre los pobres.
- Enseñanza de una lengua extranjera en la Educación Básica General (Inglés o Francés).
- Renovación Curricular de la Educación Básica General y la Educación Media.
- Creación del Sistema Nacional de Formación docente.

**A tal fin se desarrollaron las siguientes políticas de democratización:**

- Propiciar la equidad ampliando la cobertura y mejorando la calidad de los servicios educativos de los sectores más desfavorecidos de la población.
- Disminuir la brecha existente entre la educación urbana y rural y entre la educación de los núcleos urbanos, económicamente más prósperos y la educación de los grupos urbano marginales.
- Dar prioridad, en todo el territorio nacional, a la expansión de la Educación Básica General de 11 años, con un alto nivel de calidad y una educación de jóvenes y adultos formal y no formal vinculada al mundo del trabajo.
- Asegurar la atención educativa de la población de 4 a 5 años mediante acciones de educación preescolar formal y no formal.

**Con relación a la Educación Especial las políticas establecidas son las siguientes:**

- Garantizar a todos los estudiantes y en especial a los que presentan necesidades educativas especiales, el acceso a una educación inclusiva de elevada calidad.
- Garantizar la provisión de recursos humanos, técnicos y didácticos que aseguren un servicio educativo, en los márgenes de calidad deseada.
- Garantizar que la flexibilidad curricular contemple la posibilidad de practicar su adecuación a la población con necesidades educativas especiales.

Dentro del marco descrito anteriormente y dentro del componente de eficiencia operativa se elaboró el Plan Nacional de Educación Inclusiva, el cual siguiendo las huellas al proceso de modernización de la Educación, asegurándose así las condiciones más favorables para el desarrollo de escuelas para la diversidad en las cuales se brinde la oportunidad a todos los niños de aprender juntos y beneficiarse de una enseñanza de mayor calidad con equidad.

**Se hará énfasis en:**

1. Atención especial a la formación inicial, capacitación continuada y motivación del personal docente y directivo de los centros educativos, sin cuya participación activa será difícil aspirar a la modernización de la educación panameña.
2. Se dará una elevada prioridad a la selección de los profesionales de mayor potencialidad y mística, lo mismo que a los incentivos profesionales indispensables para que realicen su labor con dignidad y orgullo.
3. Se construirán alianzas con los diversos actores (docentes, estudiantes, directores, familias), organizaciones e instituciones de la comunidad educativa, con los medios de comunicación social, las empresas y otros agentes interesados en el desarrollo de la educación nacional.
4. Tendrán un papel relevante los padres y madres de familia en el mejoramiento de la equidad y calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

**I.3.1.3. Los Ejes de la Estrategia.**

La modernización del sistema educativo panameño, tomará en cuenta los aspectos más significativos de los niveles y modalidades educativas bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación. En ese marco, se prevé trabajar articulando tres ejes de interés: el central, el longitudinal y el transversal.

1. El eje central, está representado por la equidad y la calidad de la educación, constituye el hilo conductor de la propuesta y debe armonizar las partes constitutivas de la Estrategia.
2. El eje longitudinal aborda los temas sustantivos del sistema como son los objetivos, la estructura académica, el currículo, los procesos pedagógicos y la evaluación en relación con los niveles de formación de Educación Inicial,



Educación General Básica, Educación Media, Educación Postmedia, Educación Especial y Educación de Jóvenes y Adultos.

3. El tercer eje, el transversal, está referido a los medios y condiciones que demanda el desarrollo eficaz de los procesos educativos. Dentro de éstos se encuentran el personal docente y los directores de centros educativos; la modernización de la planificación y administración del sistema, incluyendo los procesos de descentralización y desburocratización, las tecnologías y recursos para los aprendizajes (textos, guías didácticas, bibliotecas escolares y de aulas, informática y otros), la participación de las familias, organizaciones y líderes de la comunidad; la infraestructura física, el mobiliario y equipo indispensable; la cultura institucional y el financiamiento de la modernización.

## **II. CONTEXTO NACIONAL DE EDUCACIÓN**

### **II.1. Educación Regular**

De acuerdo a la Dirección de estadística del MEDUC Panamá presenta un porcentaje de analfabetismo de 7.6%, esta tasa se ve altamente aumentada en el caso de la población indígena que alcanza un 43.3%. El número total de estudiantes es de 377,608 distribuidos en la educación primaria se encuentran 373, 775 y en la premedia y media 228,841 con un total de docentes es de 15,306. El número de escuelas primarias es de 2868 y la secundaria es de 276. Los indicadores cuantitativos reportados por la Dirección de Estadística del MEDUC a la fecha son los siguientes:

- Tasa aparente de ingreso:
  - Nivel primaria: 97.9
  - Nivel medio: 61.9
- Estudiantes sobre la edad:
  - Nivel primaria 34.0 %
  - Nivel medio: 48.6 %
- Estudiantes bajo al edad:
  - Nivel primaria: 3.5 %
  - Nivel medio: 6.3 %
- Población en edad escolar no atendida
  - Nivel primaria 2.1%
  - Nivel medio 38.1 %
- Años de escolaridad por graduados
  - Nivel primaria 6.9
  - Nivel premedia 3.9
  - Nivel medio 8.8

El estudio de esta información nos permite mirar un poco más allá de los simples datos de analfabetismo, matrícula total o permanencia en el sistema ya que el cuadro de conservación de la cobertura oportuna nos permite rápidamente observa que la población no atendida aumenta rápidamente en relación a la edad y al avance escolar alcanzando niveles críticos de las edades de 14 años en adelante. La misma extrapolación podemos realizarla rápidamente entre el primero y segundo grado donde la matrícula decrece rápidamente entre 1 y 11 grado. Esto nos puede hacer un llamado a varias conjeturas, ya que como hemos observado la realidad de nuestro país es que no existe una real atención hacia las NEE por lo que estas situaciones de repitencia, traslado o deserción del sistema escolar deberían estudiarse en base a parámetros como pobreza, distancia al centro escolar pero también en relación a las necesidades educativas especiales ya que este informe demuestra claramente que no hay una estrategia de atención a la población con NEE inmersa en el sistema educativo panameño.

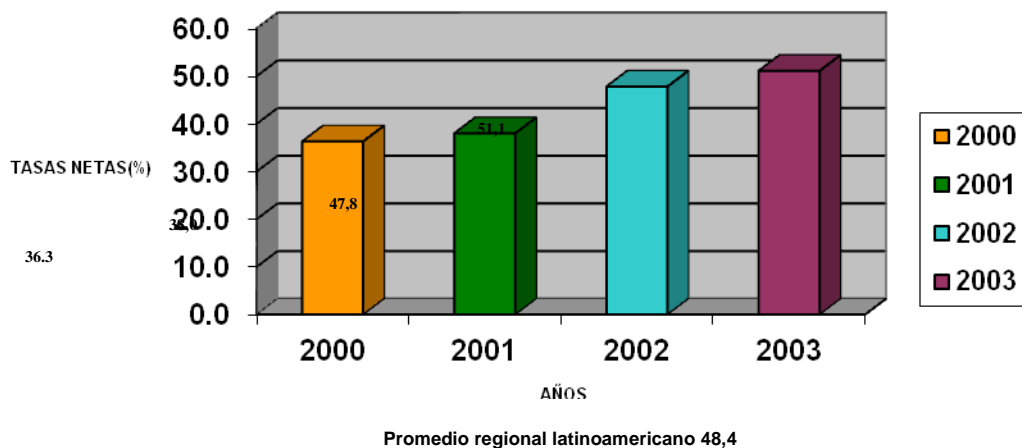
Esta situación fue claramente enmarcada en el estudio situacional realizado previa al Plan Nacional de Educación Inclusiva que recomendaba y así se estableció que el Plan no solo enfocará la atención hacia las necesidades educativas especiales de la población con discapacidad son también los alumnos con otras dificultades para aprender.

- **Cobertura:**

Los diversos esfuerzos realizados por el MEDUC a partir del inicio de la estrategia de modernización de la educación han logrado ampliar la cobertura en todos los niveles educativos:

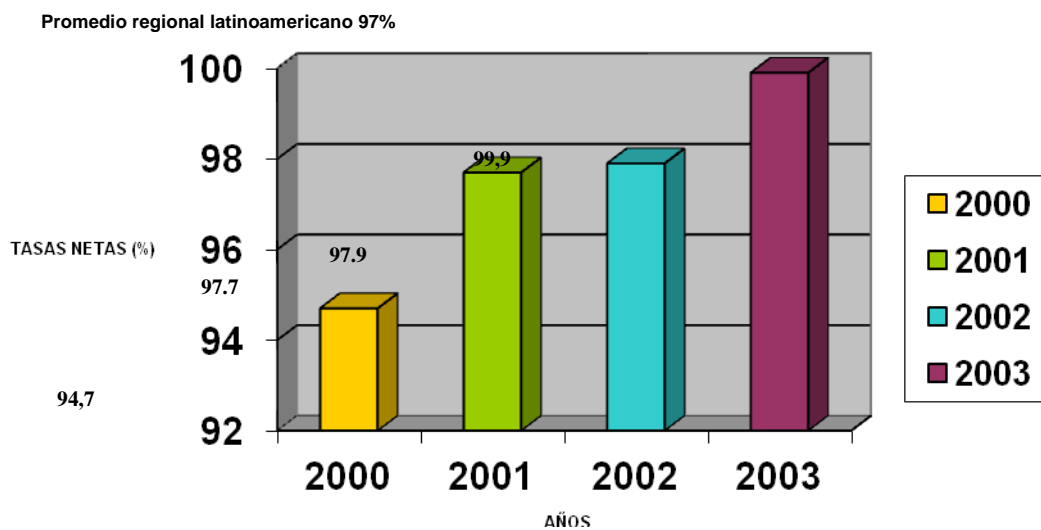
A nivel pre-escolar: 55.1%

### TASAS NETAS DE COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR (4 Y 5 AÑOS)



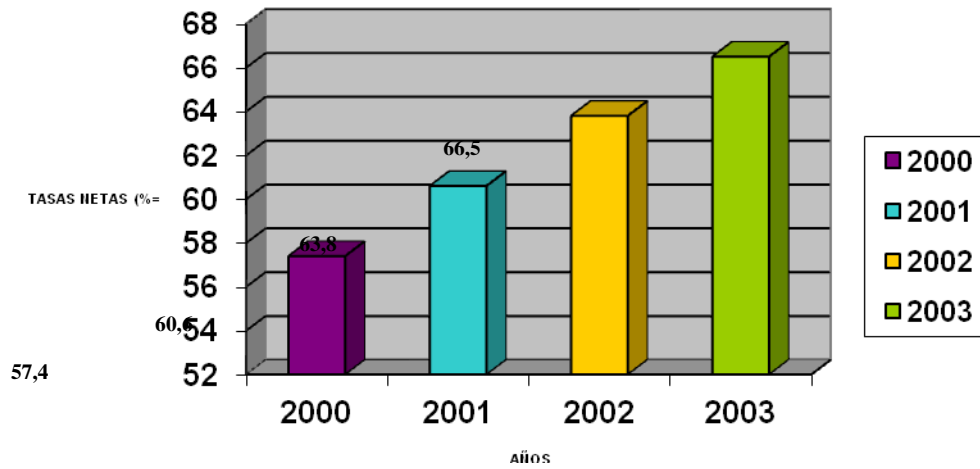
A nivel primaria 99.9%

### TASAS NETAS DE COBERTURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA (6-11 AÑOS)



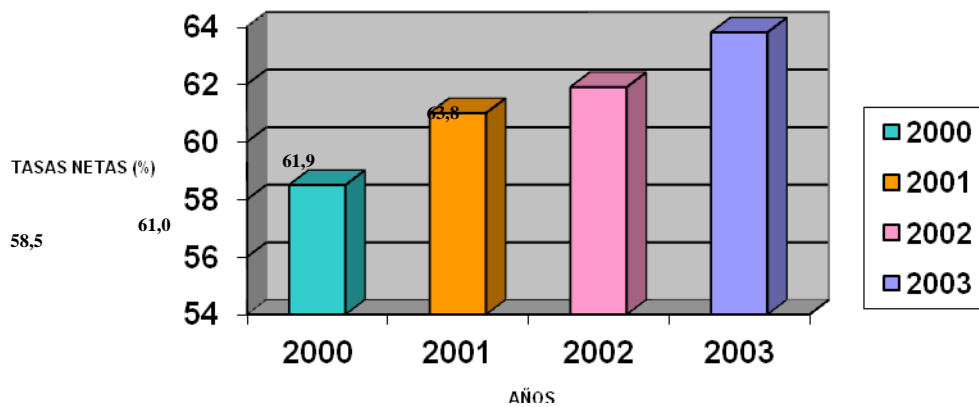
A nivel premedia: 66.5%

TASAS NETAS DE COBERTURA DE LA PREMEDIA (12-14AÑOS)



A nivel de pre-media-media 63.8 %

TASAS NETAS DE COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PRE-MEDIA (12-A7 AÑOS)



### Eficiencia Interna

Estos datos indican los recursos destinados al sistema educativo (relación insumo-producto). Estos datos colocan al nuestro sistema como el mas eficiente de la región Centroamérica.

---

- **Calidad:**

En este tema el MEDUC reporta dos importantes logros:

1. Creación de la Dirección Nacional de Evaluación Educativa con la responsabilidad principal de evaluar integralmente el Sistema Educativo Panameño, identificar sus debilidades y fortalezas y elaborar propuestas orientadas a garantizar su eficiencia y efectividad. Esta dirección es responsable de dos proyectos promovidos por el Ministerio de Educación y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC):
  - proyecto consolidación de los estándares para la educación primaria centroamericana”
  - Proyecto de “Establecimiento de Estándares para la Educación Secundaria.”
2. A nivel curricular se han implementado nuevos bachilleratos a nivel de la media lográndose así nuevas ofertas en las áreas científicas, humanísticas, profesional y técnica como se muestra en el siguiente cuadro

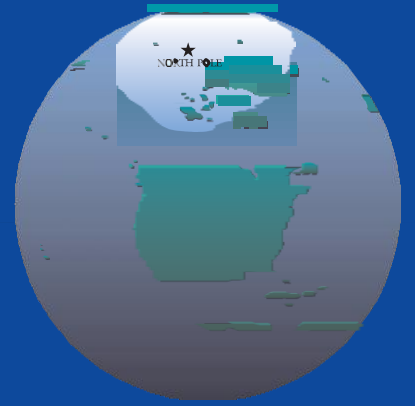
- **Equidad:**

Esta área cumple con el compromiso adquirido con dos importantes compromisos con dos grupos marginados: la población indígena y la población con Necesidades Educativas Especiales.

La población indígena representa el 5.5 % de la población total y En esta área el analfabetismo alcanza el 43.3 %, siendo aun más alto en la población Ngobe-Bugle que alcanza el 45.9%.

## **ANEXO N° 2**

**LA DISCAPACIDAD EN PANAMÁ:  
SITUACIÓN ACTUAL Y  
PERSPECTIVAS, MINISTERIO DE  
SALUD, SECRETARÍA NACIONAL  
PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE  
LA PERSONAS CON DISCAPACIDAD,  
ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE  
LA SALUD, ORGANIZACIÓN MUNDIAL  
DE LA SALUD, 2005.**





# Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también

## Un Informe Mundial

Las Personas con Discapacidad Intelectual y sus  
Familias Hablan sobre la *Educación para Todos*,  
Discapacidad y Educación Inclusiva



Primera Publicación 2009

Por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)  
Universidad de Salamanca, España

© Inclusion International. Todos los Derechos Reservados. Directora

del Proyecto: Connie Laurin-Bowie

Traducido al español por : Kelly Da Silva, Adela Griffiths, and

Rosario Camacho Koppel Diseño:

is five Communications

Impreso en España por el Instituto Universitario de Integración en la  
Comunidad (INICO) Universidad de Salamanca

Para información o copias contacte a:

Inclusion International

KD.2.03, University of East London, Docklands Campus, 4-6  
University Way, London E16 2RD, United Kingdom Tel: (+  
44) 208 223 7709 Fax: (+ 44) 208 223 6081

Email: [info@inclusion-international.org](mailto:info@inclusion-international.org)

ISBN: 978-84-692-6607-6

D.L.: S. 1.368-2009

*Dedicado a los millones de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual alrededor del mundo que no están todavía en escuelas inclusivas; y a sus familias y defensores que luchan diariamente por el derecho a una mejor educación para todos.*



# Índice

<i>Lista de Tablas y Figuras</i> .....	viii
<i>Lista de Siglas</i> .....	ix
<i>Agradecimientos</i> .....	xi
<i>Prólogo</i> .....	xiii
<b>Introducción</b> .....	1
<b>PARTE I: Establecimiento del Contexto para el Estudio Mundial</b> ..	9
<b>Capítulo 1: Acerca del Estudio Mundial</b> .....	1
<b>Capítulo 2: ¿En qué consiste la Educación Inclusiva?</b> .....	19
<b>Capítulo 3: El Contexto Mundial: De Salamanca a la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</b> .....	29
<b>PARTE II: Afrontando la Brecha en la Educación para Todos</b> .....	49
<b>Capítulo 4: Los Objetivos de Dakar: El Déficit de la Inclusión</b> ...51	
<b>Capítulo 5: El Camino a la Educación Inclusiva: Buenos Ejemplos sobre los Cuales Seguir Construyendo</b> ...91	
<b>Capítulo 6: Hallazgos Clave del Estudio Mundial</b> .....	13
<b>PARTE III: Cerrando la Brecha para Alcanzar la Educación Inclusiva</b> .....	125
<b>Capítulo 7: La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como vehículo para Lograr una Educación para Todos</b> .....	127
<b>Capítulo 8: Recomendaciones: Hacia una Educación para Todos que se ajuste a la CDPD</b> .....	139
<b>Conclusión</b> .....	153
<b>Apéndices</b> .....	159
<i>Apéndice 1: Lista de Países y Participantes en el     Estudio Mundial</i> .....	159
<i>Apéndice 2: Referencias a la Discapacidad en los     Informes de Seguimiento Global de     Educación Para Todos de UNESCO</i> .....	165
<b>Notas finales</b> .....	168
<b>Bibliografía</b> .....	170

## Lista de Tablas y Figuras

<b>Tabla 1:</b>	Fuentes de Información para el Estudio Global .....	15
<b>Tabla 2:</b>	Los Objetivos del Desarrollo del Milenio de la ONU y de Inclusion International .....	36
<b>Tabla 3:</b>	Los Organismos de Desarrollo, la Discapacidad y las Políticas de Educación.....	43
<b>Tabla 4:</b>	Cómo Mejorar el Éxito de las Escuelas – Mejorando la Inclusión .....	86
<b>Tabla 5:</b>	Cómo los Objetivos de Dakar pueden promover la Educación Inclusiva.....	90
<b>Tabla 6:</b>	Implicaciones del Artículo 24 de la Convención para los Resultados de la Educación Inclusiva.....	130
<b>Tabla 7:</b>	Puntos de referencia de inclusión de la Convención para la Educación Inclusiva e Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i> .....	132
<b>Figura 1:</b>	Factores de la Calidad de la Educación que Afectan el Número de Matrículas y el Número de Alumnos que Completa el Período de Estudios.....	77

## Lista de Siglas

AusAID	Agencia Australiana para el Desarrollo Internacional
CDPD	Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades
CIDA	Agencia Canadiense del Desarrollo Internacional
CONFEMEX	Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual
CSID	Centro para Servicios e Información sobre la Discapacidad
DANIDA	Agencia de Cooperación Danesa
DCI	Consejo de Discapacidad Danés
DFID	UK Departamento para el Desarrollo Internacional DPI Disabled Peoples International
EPT	Educación Para Todos
FEDOMA	Federación de Organizaciones de Discapacidad en Malawi FMS Federación Mundial de Sordos
FTI	Iniciativa Fast Track
GTZ	Cooperación Técnica Alemana
ICEPVI	Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual
II	Inclusion International
INICO	Instituto Universitario de Integración en la Comunidad IVR Iniciativa Vía Rápida
JAPMR	Asociación Jamaicana para Personas con Retardo Mental JICA Agencia Japonesa de Cooperación Internacional
MENA	Medio Oriente/Norte de África
MoEVT	Ministerio de Educación y Entrenamiento Vocacional MSDPWD Ministerio de Desarrollo Social y Personas con Discapacidades NAD Asociación Nacional de Sordos
NFU	Asociación Noruega para Personas con Discapacidad del Desarrollo
NORAD	Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo
NRCI	Centro Nacional de Recursos para Inclusión

NZAID	Agencia Internacional de Asistencia y Desarrollo de Nueva Zelanda
OCED	Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio OIE
	Oficina Internacional de Educación OIT
	Organización Internacional del Trabajo



ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de Naciones Unidas
OSI	Open Society Institute
PISA	Programa para Evaluación de Estudiantes Internacionales
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
RBC	Rehabilitación Basada en la Comunidad
RMG	Reporte de Monitoría Global
SENTTI	Instituto de Formación de Docentes para Educación con Necesidades Especiales
SIDA	Agencia de Cooperación Sueca para el Desarrollo Internacional
UE	Unión Europea
UMC	Unión Mundial de Ciegos
UN	Naciones Unidas
UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Niñez
USAID	Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional
ZAPDD	Asociación para Personas con Discapacidad en el Desarrollo en Zanzíbar



## Agradecimientos

**E**ste informe fue elaborado por una vasta red de familias, autogestores, amigos y organizaciones del mundo entero.

Refleja la realidad sobre la Educación Inclusiva y cuenta la historia de un movimiento internacional.

La mayor fortaleza y los recursos que posee *Inclusion International (II)* lo constituyen sus miembros y las redes afiliadas. Ellos son una fuente rica y diversa de conocimientos acerca de las prácticas, la problemática y los desafíos actuales. Cuando iniciamos este estudio hace un año, pedimos a nuestras asociaciones regionales que nos ayudaran en la coordinación y la recogida de la investigación.

Agradecimientos especiales a todos aquellos que colaboraron en la recogida de las historias, las encuestas y los informes de países en sus regiones: Gabriela de Búrbano, Michael Bach,

Anna MacQuarrie, Osamu Nagase, James Mung'omba, Vanessa Dos Santos, Rima Al Salah, Fadia Farah, Roland Tamraz, Geert Freyhoff, Ingrid Köerner y Katrina Ward.

Nuestros más sinceros agradecimientos a todos aquellos que contribuyeron con sus fotografías para esta publicación, y particularmente a Ulrich Eigner (www.ulricheigner.com), fotógrafo profesional, cuyas fotografías se encuentran en las páginas 24, 52, 60, 72, 97, 104, 107, 116, 153.

Estamos agradecidos con los miembros de II del grupo de trabajo sobre la Educación Inclusiva de *Inclusion Europe* así como al grupo de trabajo del Consorcio Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo por sus contribuciones.

A Walter Eigner, quien, desde la publicación del *Viaje Hacia la Inclusión (The Journey to Inclusion – 1998)* ha abogado por una nueva publicación sobre la Educación Inclusiva de parte de *Inclusion International*; gracias por su perseverancia. Igualmente agradecemos a Peter Mittler, Ex Presidente de *Inclusion International*, uno de los primeros defensores constantes de la Educación Inclusiva y a Lena Saleh, anterior miembro del Consejo de II quien también trabajó para la UNESCO y ayudó a colocar la inclusión en la agenda global.

Nuestro agradecimiento a Gordon Porter, cuya experiencia en la Educación Inclusiva ha contribuido tanto con el informe y con el trabajo de muchas de nuestras organizaciones miembros en el mundo entero.

Agradecemos a Ryann Ferguson y a Christopher George, quienes colaboraron en la organización de cientos de historias y fotos que recibimos, al igual que a Larissa Jones quien trabajó hasta el último minuto realizando modificaciones.

Un especial agradecimiento a Inés-Elvira de Escallón, quien coordinó la investigación para *Inclusion International* y continúa trabajando arduamente entre bastidores. Su percepción y perspectiva crítica se reflejan en todo el informe.

El proyecto fue financiado en parte por el *Open Society Institute (OSI)*. Agradecemos a OSI por su continuo apoyo a *Inclusion International*.

Estamos sumamente agradecidos por la contribución financiera del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO, de la Universidad de Salamanca, para la publicación de este informe en inglés y en español, en cuya revisión de la traducción han trabajado Teresa Nieto, Manuela Crespo y Miguel Ángel Verdugo.

Finalmente, a todas nuestras organizaciones miembros y las familias, los autogestores y los maestros, quienes compartieron sus historias y sus fotos con nosotros (véase la lista completa en el Apéndice 1). Esperamos que este informe haga justicia a sus esfuerzos en pro de la inclusión.

# Prólogo

**E**n 2010, *Inclusion International* celebrará su quincuagésimo aniversario. En 1960, las organizaciones nacionales se

congregaron con el objetivo de formar una alianza internacional porque sabían que no podían lograr sus objetivos por sí mismos. Ahora con miembros en más de 15 países, estamos tratando de estar a la altura de las expectativas de nuestros fundadores.

La mayor parte de nuestras organizaciones miembros a nivel local fueron creadas por padres de personas con discapacidad intelectual a raíz de que sus hijos no fueron aceptados en las escuelas locales. No obstante los padres sabían en aquel entonces, como lo sabemos hoy, que nuestros hijos e hijas pueden aprender y que ellos tienen derecho a una educación.

En 1994 participamos en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales Educativas: Acceso y Calidad* convocada por la UNESCO en Salamanca, España. La Declaración de Salamanca, firmada por 92 gobiernos, fue el



primer reconocimiento internacional de que, a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos con necesidades especiales, el objetivo para estos alumnos deberá cambiarse de inclusión en la educación a *Educación Inclusiva*. Sostuvimos una ardua lucha para que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) garantizara la Educación Inclusiva como un derecho.

Pero el logro de los derechos sobre un papel es una cosa. Al celebrar 15 años desde nuestro cambio de nombre y 15 años desde la histórica conferencia realizada en Salamanca, nos encontramos frente a una serie de verdades contradictorias. La Educación Inclusiva es un derecho, pero menos del 5% de los niños con discapacidad en la mayor parte del mundo termina la escuela primaria. Existen ejemplos excelentes de la inclusión exitosa en cada región del mundo, pero los sistemas todavía excluyen a nuestros hijos. Los niños con discapacidad se quedan en casa, al cuidado de sus familias, pero son invisibles ya que no se les incluye en las estadísticas nacionales o a menudo ni siquiera son inscritos al nacer.

Por ello, en este aniversario del *Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* queremos confrontar la brecha entre la ley y la realidad, entre la política y la actitud, entre el conocimiento y la práctica.

Las personas con discapacidad, las familias, los maestros y otros partidarios en más 75 países nos relataron sus historias. Este informe es un resumen de sus experiencias. Está dedicado a cada niño o niña a quien hoy se le niega el acceso a la escuela y a cada familia que ha luchado para que la Educación Inclusiva se haga realidad. Es nuestra llamada a la acción.

***Diane Richler***

Presidenta, *Inclusion International*



# Introducción

Ir a la escuela es uno de los pocos ritos de paso comunes en los países del mundo entero. La escuela es el lugar donde aprendemos las habilidades que nos preparan para asumir nuestras responsabilidades como adultos. La escuela es donde hacemos amigos que nos duran la vida entera. La escuela es donde aprendemos acerca de las normas que rigen nuestras comunidades y nuestras naciones.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos garantiza “el derecho a la educación... dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fomento de la comprensión, la tolerancia y la amistad.”

Sin embargo, 77 millones de niños no están en la escuela. De esos niños, 25 millones de ellos tienen una discapacidad (UNESCO, 2006). Lo que es más aterrador aún, apenas un 5% de niños con discapacidad logra terminar la educación primaria (Banco Mundial, 2003). La mayoría de esos niños vive en países en desarrollo.

En los países incluidos en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCED) y los países en transición, muchos niños con discapacidad también se encuentran fuera de la escuela. Los miembros de II nos informan que la mayoría de los demás niños con discapacidad no asisten a la escuela con sus compañeros que no tienen discapacidad o no reciben los apoyos que necesitan.

Los miembros de II de Inclusion International (II) constituyen personas con discapacidad intelectual y sus familias en más de 115 países. Para nosotros, la Declaración de Salamanca<sup>1</sup> adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Salamanca, España en 1994 fue un rayo de esperanza.



## BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

- ✓ Mejor salud
- ✓ Mayor productividad
- ✓ Mayores ingresos familiares
- ✓ Oportunidad para vivir en dignidad y tomar decisiones informadas acerca de nuestra vida

Muchas de nuestras organizaciones miembros se formaron precisamente debido a que se negaba el acceso a la escuela a los niños con discapacidad, aunque los padres sabían que sus hijos e hijas se beneficiarían con la educación.

Al principio—en los años cuarenta, en Europa y Norteamérica, más recientemente en América Latina, Asia, Oriente Medio y África – muchos de los miembros de II comenzaron sus propias escuelas, a menudo en los sótanos de iglesias o en el hogar de alguna persona. Los primeros profesores eran por lo general otros padres de familia, o voluntarios bien intencionados pero carentes de formación. En muchos países, estos programas recibían el apoyo inicial de contribuciones benéficas, pero a medida que los niños demostraban que podían aprender, los organismos públicos tenían cada vez mayor

ad acerca de la financiación y a menudo terminaban asumiendo el control de estas escuelas.

Aunque los beneficios de la educación eran evidentes en cuanto al aumento de habilidades, las familias, en general, permanecieron frustradas. Ellas observaron que la educación en las clases y las escuelas, separados de sus compañeros sin discapacidad, preparaba a los niños que salían de la escuela a una vida de segregación y aislamiento. Ellos no estaban aprendiendo a convivir con los demás – y los demás alumnos no estaban aprendiendo a convivir con ellos. Ellos no estaban cultivando las amistades que necesitarían más adelante en la vida a fin de participar plenamente en sus comunidades. En los países en desarrollo, la situación era mucho peor ya que las familias notaron que con tantos niños fuera de la escuela, jamás habría recursos suficientes para construir nuevas escuelas que albergaran a todos los niños con discapacidad que languidecen en casa. La respuesta para ambos grupos de padres fue cambiar nuestro objetivo de ***inclusión en la educación por la Educación Inclusiva***.

Este cambio de objetivo no sucedió de la noche a la mañana. En primer lugar, los padres se esforzaron para que las escuelas especiales que ellos habían iniciado fueran lo mejor posible.

Pero a medida que observaban el aprendizaje y crecimiento de su hijos, se dieron cuenta que la educación en una escuela separada a menudo conduce a un taller protegido así como también a una vida separada del resto de la comunidad.

Cuando las personas con discapacidad comenzaron a

expresarse por su cuenta, abogaron para que se pusiera fin a la segregación.

Al principio, lograr que el sistema público asumiera la responsabilidad por la educación de los niños y niñas con discapacidad fue un gran paso hacia adelante. Fue el reconocimiento de que nuestros hijos tenían el mismo derecho a la educación que los demás. A menudo, con la financiación pública y la responsabilidad se produjo el traslado de una pequeña escuela separada a un aula en el seno de una escuela regular.

Aunque esto proporcionó algunas oportunidades para juntarse con los alumnos sin discapacidad, los padres comenzaron a soñar sobre la posibilidad de que sus hijos fuesen educados en las mismas aulas.

Los primeros intentos de esta modalidad se denominaron *integración*. Los niños con discapacidad fueron aceptados en las aulas ordinarias pero la estructura de la clase no cambió. Normalmente estos intentos tenían

éxito sólo si el alumno con discapacidad contaba con un asistente que le ayudara. De hecho, estos asistentes a menudo terminaban siendo los verdaderos maestros de estos alumnos, y el maestro del aula ordinaria no aceptaba la responsabilidad de los niños con discapacidad.

Tanto las familias como los educadores vieron que la integración no funcionaría. Sería demasiado costoso proporcionar ayudas y aparatos auxiliares para todos los niños con discapacidad, y dichas ayudas y aparatos auxiliares a menudo constituían un obstáculo para entablar relaciones con otros niños. Pero tanto los padres como los educadores vieron las ventajas de tener a los niños con y sin discapacidad aprendiendo juntos. Los niños con discapacidad podían aprender y tomar como modelo a los demás niños; ellos podían ir a la escuela con sus hermanos y hermanas; y podían cultivar amistad con los niños sin discapacidad de su comunidad.

Los niños sin discapacidad, aprendían acerca de la discapacidad y los maestros aprendían a proporcionar planteamientos más individualizados. Los maestros enfrentaban el reto de tener que descubrir estrategias innovadoras para enseñar la cooperación. Tal como nuestro miembro keniano lo proclamó en camisetas, *“Los niños que aprenden juntos, aprender a vivir juntos.”*

*“Por favor continúe con sus esfuerzos de enviar a todos los niños a la escuela. No a las escuelas especiales donde se les trata como monstruos especiales, incapaces de aprender, sino a las escuelas ordinarias. Se me trató como monstruo—no como ser humano—porque no puedo hablar o mostrar fácilmente lo que pienso. Quiero decirle al mundo que todas las personas deben ser tratadas como seres humanos aún cuando no puedan hablar.”*

(Thiandi, Países Bajos)



*El mayor desafío fue reevaluar constantemente la 'inclusión' y cómo ser incluidos." Grupo de consulta de padres.*

Nueva Zelanda

Nuestra experiencia nos ha enseñado lo que hace funcionar la inclusión. Es una combinación de visión y compromiso; de ley y política; de innovación y renovación. Exige el liderazgo de los ministerios de educación y de los directores de las escuelas. Requiere maestros que estén debidamente capacitados y dotados de apoyo. A menudo, implica el rol de defensores de parte de los padres y de los demás, incluso para acudir a la corte si fuera necesario.

Las aulas inclusivas son aquellas donde los alumnos disfrutan del aprendizaje. Éstas son dinámicas. Ellas reconocen que existen diversos tipos de inteligencia – incluidas la lingüística verbal, musical/rítmica, corporal/cenestésica, visual/especial, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 1983) – y un buen maestro explota todas estas fuentes.

Pero la inclusión no solo significa poner toda la carga sobre el maestro de aula. Un sistema inclusivo proporciona apoyo a los maestros. Éste reconoce que los alumnos con discapacidad a veces necesitan que se aborden sus necesidades especiales – ya sea mediante el suministro de equipos como braille o prótesis auditivas, hacer las escuelas físicamente más accesibles, adaptación del plan de estudios y la formación apropiada del maestro, o al retirar a los alumnos para formación especial tales como lenguaje de signos para los alumnos sordos, o formación sobre movilidad para los alumnos ciegos.

Cuando comenzamos a aprender lo que conllevaba hacer una educación exitosa, nos dimos cuenta que las mismas condiciones que eran necesarias para que los alumnos con discapacidad aprendieran, también se aplicaban a una educación de alta calidad para todos. La Declaración de Salamanca parecía ser la respuesta a nuestros sueños.

## ***¿Por qué un Informe Mundial sobre la Educación Inclusiva?***

Ya son 15 años desde que la Declaración de Salamanca fuera adoptada. Muchas cosas sucedieron en los años siguientes. En el escenario mundial existe un esfuerzo coordinado que reconoce la educación como una de las principales herramientas para la erradicación de la pobreza. La *Educación para Todos* (EPT) se ha convertido en un objetivo universal y una base para la inversión.



El Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal en 2000 reconoció que existe una distancia por recorrer a fin de alcanzar los objetivos de la *Educación para Todos* – más de 13 millones de niños sin acceso a la educación primaria.<sup>2</sup> La introducción del objetivo de la educación primaria universal en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) adoptados por las Naciones Unidas (ONU) durante el mismo año ayudó a centrar la inversión en educación.<sup>3</sup>

Más recientemente, la ONU adoptó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).<sup>4</sup> *Inclusion International* desempeñó un papel activo en la redacción de la Convención, cuyo artículo 24 exige a los Estados Partes que “garanticen un sistema de Educación Inclusiva en todos los niveles.” La UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la OCED, el Banco Mundial y otros han dado su apoyo para el concepto de la “Educación Inclusiva.”

Al mismo tiempo en que las políticas y el derecho a nivel internacional han respaldado el concepto de la Educación Inclusiva, las personas de todos los niveles y de cada región del mundo han colaborado para lograr el cambio. Los miembros de II nos informan sobre ejemplos positivos de alumnos con discapacidad que reciben educación en centros inclusivos en todas partes del mundo — desde escuelas bien equipadas en Norteamérica y Europa hasta algunas de las comunidades más pobres de la India.



Algunos ejemplos de buenas prácticas que los miembros de II nos comunican pueden encontrarse en el sitio Web de *Inclusion International* sobre Educación.<sup>5</sup>

No obstante, los miembros de II también nos informan sobre la continua exclusión – que familia tras familia necesita emprender su propia lucha para lograr que su hijo sea incluido y reciba los apoyos que necesita para prosperar en la escuela. Las familias informan de haberse mudado a otras ciudades, a otro país o incluso a una escuela que sirve a personas de otra religión a fin de huir de la exclusión.

A veces la exclusión está fundamentada en las actitudes anticuadas y los prejuicios en contra de las personas con discapacidad. A veces está basada en la falta de accesibilidad o la falta de recursos. A veces se basa en estructuras jurídicas o políticas obsoletas. A veces se fundamenta en el miedo a lo desconocido.

Y así, en este decimoquinto aniversario de la Declaración de Salamanca, queremos pincelar nuestra imagen del estado actual de la Educación Inclusiva. ¿Se ha hecho realidad el sueño de Salamanca? ¿Hubo algún progreso? ¿Qué tipo de

progreso y dónde? ¿Qué no ha ocurrido? ¿Qué es lo que queda por hacer?

Este informe trata de responder a estas preguntas.

## ***Descripción general del informe***

Este informe fue concebido para relatar la historia de la Educación Inclusiva desde nuestra perspectiva; la de un padre de familia, de una familia y de un autogestor. Queremos compartir con usted el impacto que la enseñanza y el sistema educativo han tenido en la vida de nuestras familias, niños con discapacidad intelectual y las familias mismas.

Lo hacemos en tres partes principales.

La Parte I establece el contexto mundial para el estudio así como para la agenda mundial en materia de educación. En el capítulo 1, describimos cómo hemos llevado a cabo el estudio y las formas en que los participantes de más de 75 países colaboraron con las organizaciones, los gobiernos, los autogestores y las familias a fin de realizar perfiles de países, encuestas de padres y maestros al igual que grupos de consulta con las familias. Definir la Educación Inclusiva para los fines de este estudio y de una agenda mundial para la educación es esencial. Ofrecemos una definición en el capítulo 2 basada en las aspiraciones de los autogestores y las familias, nuestra comprensión del derecho a la educación así como las contribuciones de organizaciones internacionales de la discapacidad y otros expertos. El capítulo 3 describe la agenda mundial actual para la educación de los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales. Hemos expuesto, a grandes rasgos, los principales compromisos mundiales para la educación y la Educación Inclusiva desde la Declaración de Salamanca y la revisión del marco para supervisar el progreso mundial.

En la Parte II hacemos una observación crítica de la *Educación para Todos* y preguntamos ‘¿Supone alguna influencia positiva distinta para las personas con discapacidad intelectual y sus familias?’ El capítulo 4 reúne la información que recopilamos de varias fuentes para este estudio. Este capítulo presenta nuestro análisis de porqué la EPT no está permitiendo el acceso, la educación de calidad y los resultados positivos para las personas con discapacidad intelectual. Existen muchos ejemplos exitosos de la Educación Inclusiva en todos los niveles: al nivel de aula/escuela, sistema educativo así como legislación y política a nivel nacional y estatal. El capítulo 5

informa sobre estos ejemplos provenientes de distintas partes del mundo y las lecciones que podemos aprender de ellos para ‘ampliar gradualmente’ el cambio. En el capítulo 6 reunimos las conclusiones principales del estudio.

La Parte III examina la forma de cerrar la brecha en la EPT y crear una agenda mundial inclusiva para la educación. El capítulo 7 examina en detalle los artículos de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU, de manera especial el artículo 24 sobre la Educación Inclusiva. Este capítulo presenta un marco de los resultados, los parámetros del rendimiento para los sistemas de educación y los indicadores de éxito de la EPT. En el capítulo 8 aplicamos este marco a las conclusiones de nuestro estudio. En este capítulo presentamos un conjunto completo de recomendaciones para orientar a los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales en la creación de una agenda mundial para la Educación Inclusiva.

Concluimos el informe con un resumen de los acuerdos a que hemos llegado a través de este estudio y una llamada urgente a la acción.

Al recoger las historias y las experiencias de todo el mundo sobre el progreso, una cosa quedó clara: todavía estamos luchando por un niño a la vez, una familia a la vez, a cada paso del trayecto. Nuestros esfuerzos colectivos han hecho una diferencia en el reconocimiento al derecho a ser incluidos pero todavía no hemos ganado la batalla para transformar los sistemas educativos.

La CDPD nos proporciona un esquema de orientación hacia el futuro, una herramienta inspiradora que tiene el potencial de guiarnos hacia adelante. Este informe marca el progreso realizado hasta la fecha y fija una dirección clara para el camino que queda por recorrer.



# PARTE I:

## Establecimiento del Contexto para el Estudio Mundial





# CAPÍTULO 1

## Acercas del Estudio Mundial





# Capítulo 1

## Acerca del Estudio Mundial

**S**e han escrito numerosos informes y estudios respecto a los planteamientos de la Educación Inclusiva, en cuanto a la política así como la práctica. Sin embargo, la perspectiva de las personas que experimentan la exclusión, aquéllas que han sido afortunadas de ser incluidas, y la labor que las familias han realizado para que la educación se torne realidad no ha sido reconocida como el tipo de conocimiento que puede y debería aportar información a los encargados de formular políticas y a los especialistas. Este informe representa un esfuerzo de aprovechar la amplia fuente de conocimientos e información que existe en las comunidades de todo el mundo sobre la Educación Inclusiva con la finalidad de hacer recomendaciones para el cambio.

Al examinar tanto los compromisos internacionales contraídos con la inclusión como el conocimiento que las familias poseen sobre lo que funciona, qué no y porqué, el proceso de la recogida de información para el informe establece el vínculo de las voces locales y el conocimiento con los procesos mundiales a fin de lograr la *Educación para Todos*.

Con la finalidad de garantizar que este informe refleje las perspectivas de las familias y los autogestores, nos pusimos en contacto con toda nuestra red en el mundo entero, que la componen:

- Nuestras organizaciones miembros;
- Otros grupos de base centrados en las personas con discapacidad intelectual;
- Grupos cuya labor mundial se centra en las cuestiones de la Educación Inclusiva;
- Expertos y funcionarios de las instituciones internacionales;
- Colegas y amigos; y



- El Ministerio de Educación y otros funcionarios del gobierno, siempre que sea posible.

Al utilizar este conocimiento acumulado y diverso que ha sido desarrollado sobre la Educación Inclusiva, este documento ofrecerá estrategias para “la ampliación gradual” de nuestros esfuerzos en pro de la inclusión. Tomará en cuenta los desafíos y las oportunidades que supone llevar el desarrollo de la Educación Inclusiva hasta la etapa de planes que logren la EPT a nivel de país, y la manera en que se pueda apoyar estos esfuerzos nacionales por medio de las inversiones y las políticas mundiales.

Hemos desarrollado un proceso de investigación participativa en cada una de las cinco regiones de Inclusion International:

- Europa,
- Oriente Medio / África del Norte (MENA),
- África y el Océano Índico,
- Las Américas, y
- Asia-Pacífico.

Hemos consultado una serie de fuentes diferentes sobre el planteamiento que podríamos utilizar y empleamos esos datos para crear herramientas que recogerán información acerca del estado actual de la Educación Inclusiva



a

nivel nacional. Con la finalidad de facilitar estos procesos, identificamos un grupo de coordinadores regionales, quienes dirigieron la iniciativa en los países participantes de su región. Esta investigación regional proporciona la base para la elaboración del Informe Mundial.

Hemos desarrollado un conjunto de herramientas para que las familias, los niños, los autogestores y los maestros las utilicen en la recogida de información. Las herramientas fueron desarrolladas y luego adaptadas por las regiones a fin de poder utilizarlas en su contexto específico.

Las herramientas y los recursos utilizados para recoger información, historias y perfiles de países y los resultados completos de las encuestas para los perfiles de países, las familias y los maestros se pueden encontrar en el sitio Web de la Educación Inclusiva de II.<sup>1</sup>

Si bien las herramientas fueron diseñadas para ayudar a las organizaciones basadas en la familia y para recoger información en su país, también ayudaron a movilizar y captar la participación activa de las comunidades en torno al problema de la Educación Inclusiva. De todos los países nos enteramos que las discusiones de los grupos de consulta constituyeron un importante mecanismo para llegar a las familias así como para reforzar su comprensión y capacidad de promover la CDPD y la Educación Inclusiva.

Recogemos historias e información, provenientes de más de 75 países, sobre la exclusión y la inclusión en la educación – historias que reflejan las razones por las que se excluyen a los

niños de la escuela y los problemas que impiden la inclusión real en la educación. Recibimos información acerca de:

- Las buenas prácticas en las escuelas, las aulas y las comunidades;
- Las circunstancias en las que los niños continúan siendo excluidos de la escuela; y
- Los problemas y los desafíos que los niños, los padres y los maestros enfrentan, los cuales impiden que se materialice una verdadera inclusión.

Las historias y la información recogidas son la base de este informe. Usted encontrará muchos de los ejemplos y las ilustraciones en este informe. Además, quisimos compartir muchas de las historias que recibimos en su forma original. Para leerlas, usted puede visitar el sitio Web de Educación Inclusiva de *Inclusion International*.<sup>2</sup>

**TABLA 1**  
**FUENTES PARA LA INFORMACIÓN DEL ESTUDIO GLOBAL**

Perfiles de País/Provincias/Territorios	75
Historias personales	270
Grupos de consulta con miembros de familias, autogestores, funcionarios de gobierno y/o con maestros	19
Encuestas de maestros	750
Encuestas de padres de familia	400

### ***Cómo se recopiló la información***

Durante todo el proceso de este estudio, nos enteramos de las diversas formas en que se utilizaron las herramientas para recoger información sobre la Educación Inclusiva en los países participantes. Los recursos limitados, los numerosos idiomas y la geografía son solo algunos de los desafíos que todos los miembros de II afrontaron al recoger la información para este informe. Para hacer frente a estos desafíos, se desarrolló una serie de técnicas creativas en las cuales se emplean las herramientas con eficacia. Algunos países informaron haber desarrollado programas específicos con un esquema para obtener la información para el informe. Otros miembros

aprovecharon las reuniones locales y nacionales como oportunidades para recoger las respuestas, mientras que otros miembros capacitaron a los facilitadores para viajar por toda la región con el objetivo de recoger las respuestas de la encuesta y de los grupos de consulta.

En México, CONFE, una organización miembro de *Inclusion International*, desarrolló un proyecto de un año con el objetivo de recoger información para el Informe Mundial. Ellos utilizaron todas sus reuniones locales y nacionales como oportunidades para abordar el informe. Los facilitadores regionales estaban capacitados para ayudar a los autogestores, las familias y las organizaciones locales en la recogida de información a nivel local empleando las herramientas provistas. Esto garantizó la recogida amplia de información para el informe de país. CONFE, asimismo, tiene previsto utilizar la información y el análisis como aportación para un ‘informe paralelo’ en preparación para supervisar la aplicación de la CDPD de la ONU, por parte de la sociedad civil de México.

En Bolivia y en Guatemala, los grupos de consulta así como la recogida de información tuvieron lugar en aldeas indígenas remotas.

La diversidad de Guatemala fue integrada en el trabajo realizado por nuestra organización miembro brindándonos información de 5 grupos focales en Guatemala, Morales, Quiché, San Marcos y Patulul. También obtuvieron historias y encuestas de padres y maestros en los siguientes departamentos Huehuetenango, Ciudad de Guatemala, Patulul, Suchitepequez, Santiago Atitlán, San Marcos, Mazatenango, Morales, Izabal y Quiché.







Nuestros colaboradores de investigación para el estudio mundial que trabajan en estos países viajaron a las aldeas con traductores a fin de entrevistar a los padres, los maestros y las personas con discapacidad acerca de la educación, y de obtener sus historias. En su mayor parte, nos contaron historias acerca de haber sido excluidos de la escuela, ignorados y sometidos a abusos.

En Costa Rica, el gobierno participó en el proceso de recogida de datos, y elaboró un informe utilizando a la vez las herramientas como marco conceptual. Esto creó un perfil del país sobre la educación tan necesario, ya que no hubo ninguno disponible anteriormente, en la Conferencia de la Oficina Internacional de Educación (OIE) titulada *'Inclusión: El Camino hacia el Futuro'*.<sup>3</sup> Ellos ayudaron a los padres de familia y a los maestros a rellenar la encuesta, creando así un documento desde la perspectiva del gobierno, que puede ser utilizado por las personas que deseen fomentar la Educación Inclusiva en el país.

Dada la diversidad de países e idiomas en la región del Asia y del Pacífico, se recopiló la información proveniente de organizaciones amigas que realizaban el trabajo en los países respectivos. Un proceso similar se utilizó en Armenia con la colaboración de World Vision Armenia. Mediante la creación de una red de contactos, pudieron proporcionarnos un perfil del país, el diálogo del grupo de consulta y las historias exitosas.

En la región de MENA, la comunicación se hizo principalmente por e-mail y teléfono ya que los socios no podían viajar dentro de la región.

En Irak, país devastado por la guerra, por ejemplo, un miembro invitó a otras familias a su casa para poder recoger información para la encuesta. Este planteamiento creativo permitió a un número de personas y familias diferentes que pudieran proporcionar información, lo que aseguró que se grabaran sus voces.

Las técnicas de coordinación también fueron necesarias en Europa donde *Inclusion Europe* y su Grupo de Trabajo sobre la Educación Inclusiva invirtieron esfuerzos especiales para recoger información pertinente de 19 países. Sus informes muestran que la mayoría de países encuestados están alcanzado el objetivo de cobertura universal para la educación primaria. *Inclusion Europe* ha publicado los resultados en un informe de enfoque adicional sobre el estado de la Educación Inclusiva en Europa.

La información proveniente de las encuestas y del grupo de consulta se presentó a II de diversas maneras. La información de los maestros y los padres de familia se presentaron on line, especialmente en las Américas. Sin embargo, con el acceso limitado a la Internet en ciertas regiones, se recibieron presentaciones en papel ya que existían los esfuerzos coordinados para cargar la información directamente al sitio Web. En otro ejemplo, las respuestas de video fueron enviadas a II con las historias personales de los alumnos. Gracias a esta cooperación, contamos con una base amplia de información para aprovechar.

Cada país utilizó las herramientas de maneras creativas que fueran más adecuadas a su propia realidad y recursos. Aunque los informes fueron creados para la elaboración de este Informe Mundial, también ayudaron a los miembros de II a identificar los desafíos y las oportunidades que ellos pueden abordar en sus propios países. Recibimos una cantidad inmensa de información. Esperamos que este Informe Mundial haga justicia a todo el trabajo y el esfuerzo realizado por nuestras organizaciones miembros, las organizaciones asociadas, los funcionarios de gobierno, los padres de familia, los maestros y amigos.

Un coordinador de país dijo "...el trabajo que hemos logrado preparar debería ser un ejemplo de la forma en que podemos tener éxito si todos caminamos hacia el mismo objetivo." Esperamos que, en el mundo entero, podamos comunicarnos y trabajar juntos como lo hicimos para esta iniciativa, con la finalidad de lograr la adopción de la Educación Inclusiva en todos los países, las escuelas y aulas del mundo.

## CAPÍTULO 2

### ¿En qué consiste la Educación Inclusiva?





## Capítulo 2

# ¿En qué consiste la Educación Inclusiva?

### ***Educación Inclusiva: ¿Qué significa?***

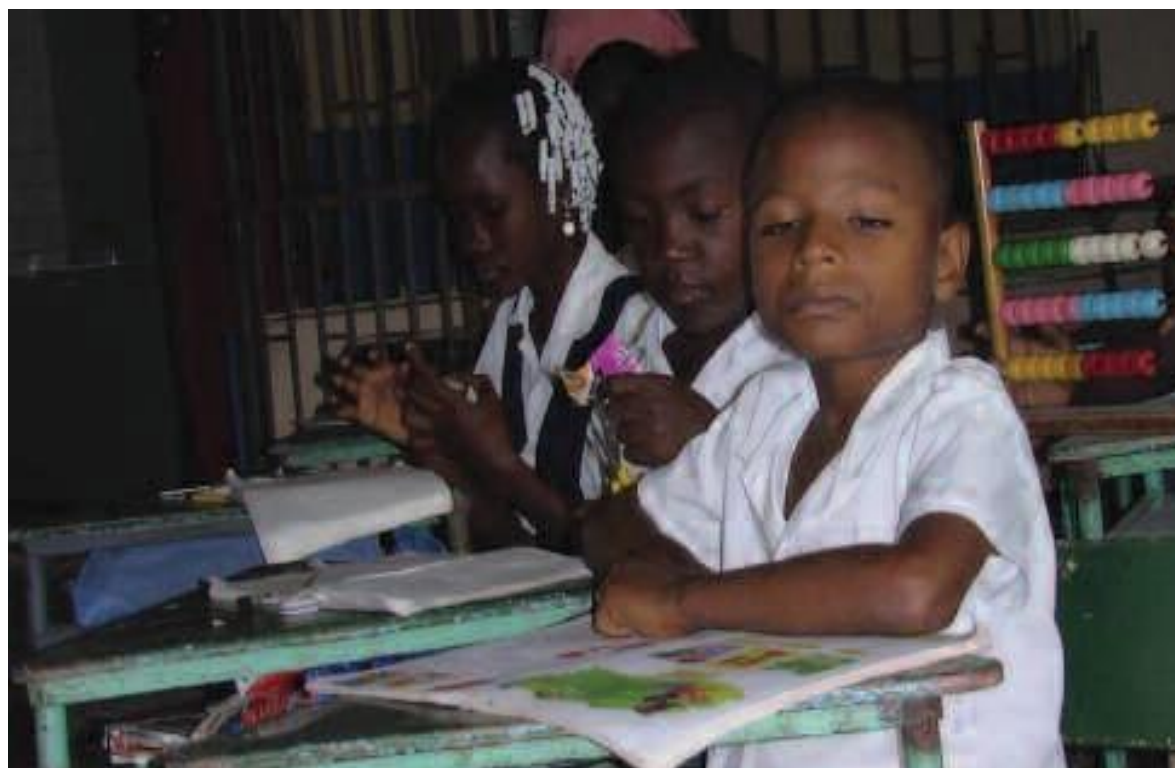
**D**urante el desarrollo de este informe debatimos la utilidad de una definición de la Educación Inclusiva. Algunos sostenían que necesitábamos describir cuál sería la imagen ideal de la Educación Inclusiva. Otros razonaban que contados ejemplos de la vida real cuando mucho, estarían a la altura de nuestra imagen ideal de la Educación Inclusiva, y por lo tanto, podríamos presentar una imagen que estuviera tan distante de la realidad de las experiencias de las personas, lo cual sería contraproducente.

De los perfiles de países que hemos recogido, es evidente que los gobiernos del mundo entero atribuyen diferentes significados al concepto de la Educación Inclusiva. Aún dentro de un solo país, la interpretación de lo que significa la Educación Inclusiva puede variar entre estados, entre ciudades e incluso entre escuelas. Para los fines de nuestro informe, la Educación Inclusiva se refiere a ambos:

- El concepto de un cambio de paradigma de alto nivel para los sistemas educativos a fin de incluir y servir a los niños de manera efectiva; y
- El mandato específico para que los alumnos con discapacidad asistan a las escuelas ordinarias y a las aulas con sus hermanos y compañeros sin discapacidad, con los apoyos que necesitan para tener éxito.

En 2006, la UNESCO describe la Educación Inclusiva como

***un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del***



***rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños.***

(UNESCO, 2006)

El Marco de Salamanca se centra en la Educación Inclusiva como una estrategia que incluye a los niños con necesidades educativas especiales en la educación ordinaria, respondiendo a las necesidades de cada alumno.

***La “Educación Inclusiva” implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben incluirse en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños ... Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, los ajustes razonables tanto de los estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y garantizar una educación de calidad para todos a través de los programas de estudio apropiados, las modalidades de organización, las estrategias de enseñanza, la utilización de los recursos y la colaboración con sus comunidades.”***  
(UNESCO – Declaración de Salamanca, 1994)

Estas descripciones de la Educación Inclusiva han contribuido a poner de relieve las necesidades de los niños con discapacidad. Ellas han dado lugar a muchas iniciativas innovadoras y

progresistas para apoyar a los niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo ordinario en muchos países.

Sin embargo, otros documentos de política han nublado este mandato. Ellos han cambiado el enfoque de “Educación Inclusiva” a un enfoque de, simplemente, proporcionar una educación a los niños con discapacidad. El factor “inclusión” ha quedado marginado y la provisión de educación a niños y niñas con discapacidad permanece en los programas separados de educación especial. Si bien algunas de estas iniciativas han ayudado a algunos niños anteriormente excluidos a recibir una educación, ellos han estado innecesariamente en desacuerdo con la visión de la Declaración de Salamanca y en ciertos casos la han socavado en gran manera.

Por ejemplo, el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de la UNESCO sobre la Educación de Calidad (2005) trató de llamar la atención hacia aquellas personas que se encontraban en mayor riesgo de ser excluidas de la educación

***“Los modelos uniformes de reforma que ignoran las múltiples desventajas que enfrentan muchos alumnos fracasarán. Se debe dar apoyo a los planteamientos educativos para la población que vive con VIH/SIDA, en emergencia, con discapacidad y en trabajo infantil.”***

La interpretación de esto según muchos sistemas de educación es que se requieren soluciones distintas para cada grupo desfavorecido. Esto no esclarece que el problema real es hacer que el sistema educativo actual se torne inclusivo, y por lo tanto, capaz de responder a una serie de necesidades diferentes y diversas de los niños.

Otro hecho lamentable es que muchos esfuerzos bien intencionados para hacer frente a la exclusión emanada de la escuela, han olvidado de considerar a los niños con discapacidad (p.ej. Niños fuera de la escuela: *Evaluación de la Exclusión de la Educación Primaria*, UNICEF/UNESCO 2006). Tampoco han abordado la necesidad de desarrollar y cultivar los principios de la “Educación Inclusiva” en el sistema educativo. Un ejemplo específico: La Conferencia Internacional de la UNESCO en 2008 llevó por título “La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro”, y los documentos de referencia para la conferencia se basaron en el modelo de Salamanca. Sin embargo, la discapacidad fue un tema escasamente mencionado en las sesiones plenarias de la conferencia y el tópico se relegó a unas contadas sesiones concurrentes, donde pasó inadvertido e invisible a la mayoría de participantes de la conferencia.

## ***Escuelas Inclusivas, Escuelas Eficaces***

Las estrategias utilizadas con la finalidad de lograr la Educación Inclusiva para los alumnos con discapacidad guardan una clara relación con los esfuerzos de mejora general de la escuela. Las mismas estrategias pueden beneficiar a los niños que tengan varias dificultades de aprendizaje, e igualmente mejorar la calidad de educación para todos los niños en la clase. Es de amplia aceptación que las condiciones necesarias para lograr la inclusión exitosa son también aquéllas que contribuyen a la mejora global de la escuela y los altos niveles de aprovechamiento para todos los niños. Existen una variedad de modelos y prácticas de la Educación Inclusiva diferentes. Cada vez más, estas prácticas se utilizan para satisfacer las necesidades de una población escolar más y más diversa.

En última instancia, hemos concluido que describir lo que entendemos por Educación Inclusiva es útil como medio de establecer puntos de referencia para el progreso hacia la inclusión. Las familias que compartieron sus historias nos dijeron que el desafío que enfrentamos ya no estriba en que los gobiernos acepten que la Educación Inclusiva es lo que hay que hacer, sino en ponerse de acuerdo sobre la imagen que la Educación Inclusiva debe tener.

El capítulo 7 de este informe, que examina el artículo 24 de la recientemente adoptada CDPD, proporciona una base para esta descripción. La CDPD *garantiza la inclusión como un derecho e igualmente garantiza el derecho de los alumnos con discapacidad a recibir los apoyos individuales que ellos necesiten.*

Gran parte de las críticas que escuchamos sobre la Educación Inclusiva se debían a que las escuelas solo satisfacían uno de estos criterios – o bien los niños con discapacidad se educaban con sus compañeros sin discapacidad o recibían apoyos individualizados, pero los dos criterios no se combinaban a menudo.

No existe actualmente consenso alguno entre las organizaciones mundiales de las personas con discapacidad y sus familias en cuanto a la definición de Educación Inclusiva. Algunos defensores ven el término “Educación Inclusiva” a menudo como una “bandera roja” ya que la consideran como una amenaza para negar a las personas con discapacidad los apoyos individualizados que ellos necesitan. Éste es un problema específico para las personas ciegas, sordas y sordo ciegas, muchas de las cuales quieren tener la oportunidad de aprendizaje en grupo en el seno de aulas o escuelas separadas. Entre los miembros de II de II, también hubo un debate acerca de si las necesidades son mejor atendidas en un entorno de grupo o no.

Sin embargo, es importante tener claro que los apoyos individuales pueden ofrecerse, y en muchas jurisdicciones lo son, en centros inclusivos.

Las organizaciones de discapacidad que participaron en las negociaciones de la CDPD llegaron al consenso de que la Educación Inclusiva significa ser parte del sistema ordinario, con las necesidades individuales atendidas, y en el caso de alumnos ciegos, sordos, sordo ciegos, y para alumnos con dificultades auditivas, algunas veces ser educados en grupos.

La política de *Disabled Peoples International (DPI)* incluye la posibilidad de que los alumnos sordos, ciegos o sordociegos sean educados en grupos separados. La política de la Unión Mundial de Ciegos (UMC) pide que las escuelas separadas sean una opción. La política de la Federación Mundial de Sordos (FMD) establece que la *“Inclusión como una simple colocación en una escuela ordinaria carente de una interacción significativa con los compañeros de clase y los profesionales en todo momento es equivalente a la exclusión.”*

*Inclusion International* interpreta que la redacción de la CDPD es coherente con nuestra posición – que cada niño o niña con discapacidad tiene el derecho de poder elegir una opción inclusiva. Como se observará en los ejemplos ilustrados en el capítulo 5, esto significa que los sistemas educativos deben estar dispuestos a acoger a los alumnos y tener la capacidad de hacerlo, sin tener en cuenta su discapacidad, y dotarles de los apoyos que necesiten, siendo la opción predeterminada una clase ordinaria con compañeros sin discapacidad.





Si bien estamos de acuerdo en que la CDPD no considera “ilegal” el ofrecer clases y escuelas separadas, creemos que tales opciones no constituyen la preferida ni tampoco son económicamente viables en la mayor parte del mundo. Dado el gran número de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, que actualmente se encuentran fuera de la escuela, creemos que no es económicamente posible crear un sistema de escuelas separadas para educarlos. La única solución viable es que ellos formen parte de las escuelas ordinarias, y que dichas escuelas sean estructuradas y administradas de manera tal que puedan satisfacer las necesidades de TODOS los alumnos.

## LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Adoptada en noviembre de 2006

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad **promueve el objetivo de inclusión plena y garantiza el derecho de cada niño a asistir a la escuela ordinaria con los apoyos que necesite.**

La Educación Inclusiva exige brindar apoyo a las escuelas a fin de que éstas puedan acoger a todos los alumnos, haciendo las adaptaciones necesarias para todas las necesidades especiales.

*Inclusion International* cree que la Educación Inclusiva eficaz exige que el sistema educativo ordinario respete los principios de:

- La no discriminación,
- La accesibilidad,
- Las adaptaciones razonables a las necesidades específicas a través de planteamientos flexibles y alternativos para el aprendizaje y la enseñanza,
- La igualdad de normas,
- La participación,
- El apoyo para satisfacer las necesidades relacionadas con la discapacidad, y
- La importancia de la preparación para el mercado laboral.

## DOCUMENTO DE POSICIÓN DE DISABLED PEOPLE INTERNATIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DPI se siente alentado por la aplicación de políticas sobre la Educación Inclusiva en muchos países, las cuales han repercutido en cambios positivos en la vida de las personas con discapacidad en esos países.

DPI reconoce que si queremos lograr una sociedad inclusiva, es imperativo que los niños y niñas con discapacidad sean integrados en sus escuelas tan pronto sea posible, garantizando que la educación para las personas con discapacidad sea:

- No segregada o en una escuela “especial,”
- Una educación de calidad que reconozca el principio de aprendizaje permanente,
- Desarrolle todos los talentos de cada alumno a fin de que pueda alcanzar su potencial pleno, y
- Acomode las necesidades individuales de la discapacidad de cada alumno.

DPI cree que la educación debe ser accesible a todos los que deseen recibir educación, no importa su capacidad; las personas con discapacidad deben tener la opción de ser integradas en la población escolar general, en vez de estar aisladas del sistema ordinario en las esferas social y educativa, sin ninguna otra alternativa en el asunto. Los alumnos sordos, ciegos o sordo ciegos pueden recibir educación en sus propios grupos a fin de facilitar su aprendizaje, pero deben ser integrados en todos los aspectos de la sociedad. 2005-05-19



## EXTRACTOS DE LA DECLARACIÓN CONJUNTA SOBRE LA EDUCACIÓN

### **La Unión Mundial de Ciegos (UMC) y el Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEPVI) (2003)**

Insta a los gobiernos a:

1. Colocar los servicios educativos para los niños y jóvenes con discapacidad visual y ciegos a cargo de los mismos órganos gubernamentales que los servicios para los demás niños que no tengan estas discapacidades.
2. Garantizar a todos los niños y jóvenes con discapacidades visuales o ciegos que se encuentren en programas de educación integrada, inclusiva o especial, al igual que a sus maestros, el acceso al equipo, los materiales educativos y los servicios de apoyo necesarios, tales como:
  - Libros en Braille, en letra grande o en otros formatos accesibles, y
  - Dispositivos para visión baja para quienes las necesiten.
3. Ofrecer educación de alta calidad y estándar en una amplia gama de opciones educativas, incluidas las escuelas especiales.



## DERECHOS A LA EDUCACIÓN PARA NIÑOS SORDOS

### Extractos de Una Declaración de Política de la Federación

La FMS apoya el derecho de los niños sordos a adquirir el pleno dominio de su lenguaje de signos como su “lengua materna,” así como también aprender el idioma o los idiomas utilizados por su familia y su comunidad.

La inclusión para el alumno sordo significa un ambiente pleno de apoyos, con signos y centrado en el alumno. Esto permite que el alumno desarrolle todo su potencial educativo, social y emocional.

La inclusión como una simple ubicación en una escuela ordinaria sin una interacción significativa con los compañeros de clase y los profesionales en todo momento equivale a la exclusión del alumno sordo de la educación y la sociedad.”

El desafío para las escuelas es incluir a los alumnos que tengan una discapacidad, responder a sus necesidades individuales y proporcionar una educación de calidad a TODOS los alumnos. A través de las voces de los alumnos con discapacidad y sus familias, este informe ofrece algunas maneras de afrontar este desafío.

*La sociedad civil y los grupos regionales están desplegando esfuerzos hacia la Educación Inclusiva. Un ejemplo de ello es el documento de posición de Inclusion Europe, el cual pone de relieve los objetivos estratégicos para que los niños y la gente joven, las escuelas y los gobiernos logren hacer realidad la inclusión en la educación.<sup>1</sup>*



## CAPÍTULO 3

# El Contexto Mundial: De Salamanca a la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*



## Capítulo 3

# El Contexto Mundial: De Salamanca a la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*

La educación para la niñez y la juventud es un problema mundial. Las organizaciones internacionales tales como la

OCED, los organismos de la ONU, el Banco Mundial y otros resaltan lo importante que es la inversión en la educación de calidad, para la salud individual, las sociedades homogéneas y las economías sostenibles. Las estimaciones de que decenas de millones de niños no van a la escuela o incluso ni completan la educación primaria, ni tampoco continúan la educación secundaria y postsecundaria han dado lugar a una agenda mundial para la educación.

¿Qué pasa con los niños y jóvenes con discapacidad? ¿Se ha reconocido a la Educación Inclusiva como parte del problema y de la agenda mundial para la educación? Para *Inclusion International*, las personas con discapacidad intelectual y sus familias en todo el mundo, indudablemente lo es. En este capítulo, preguntamos si la Educación Inclusiva constituye también un problema mundial para los gobiernos y las instituciones internacionales, y si está en su agenda para la inversión.

Idealmente, un marco mundial para la Educación Inclusiva proporcionaría los objetivos comunes, las estrategias de inversión y las formas de evaluar el progreso. Esto facilitaría la colaboración de manera que los países aprenderían los unos

de los otros. Esto significaría que los gobiernos, los países donantes y los organismos internacionales estuvieran invirtiendo suficientemente en la reforma educativa que diera lugar a la inclusión. Y, tuviéramos presentación de informes y supervisión internacional sobre puntos de referencia clave en cuanto al acceso, la calidad y los resultados de la Educación Inclusiva para los niños y los jóvenes con discapacidad del mundo entero.

Con el objetivo de considerar si tenemos un marco mundial para la Educación Inclusiva así como también para evaluar el progreso realizado desde que la Declaración de Salamanca fuera adoptada hace 15 años, formulamos tres preguntas en este capítulo:

- ¿Hasta qué punto hemos avanzado a nivel mundial en el establecimiento de la Educación Inclusiva como un objetivo aceptado y comprendido para los niños con discapacidad?
- ¿Se ha incluido la Educación Inclusiva en la agenda mundial para las estrategias educativas y de inversión, destinadas a fomentar la Educación para Todos y los ODM?
- ¿Estamos midiendo el progreso mundial alcanzado en la Educación Inclusiva?

Este capítulo examina los principales compromisos mundiales para la Educación Inclusiva a partir de Salamanca, el marco mundial para invertir en el desarrollo de la Educación Inclusiva y lo que los estudios internacionales de la Educación Inclusiva y nuestras propias investigaciones nos indican sobre el progreso mundial alcanzado hasta la fecha. Al elaborar nuestro análisis del contexto global, recurrimos a estudios clave, entrevistas y consultas con funcionarios de los organismos internacionales.

## ***¿Se ha incluido la Educación Inclusiva en la Agenda Mundial para la Educación?***

Los gobiernos y las instituciones internacionales efectuaron una amplia serie de compromisos con la Educación Inclusiva en Salamanca en 1994. Unos años más tarde, en 2000, los gobiernos y las instituciones internacionales adoptaron la Educación para Todos y el Objetivo de Desarrollo del Milenio para la educación primaria universal. Éstos constituyen, actualmente, la agenda mundial de la educación a ser alcanzada el 2015. Sin embargo, un compromiso claro con la Educación Inclusiva brilla por su ausencia en este marco.

Después que el Marco de Dakar para la Educación para Todos fuera adoptado, se establecieron unas cuantas iniciativas relativamente pequeñas, destinadas a promover la Educación Inclusiva. Quince años después de Salamanca, la Convención de la ONU reconoce un derecho a la educación para las personas con discapacidad. Establece la obligación de los gobiernos y el mandato para las instituciones internacionales de hacer inclusivos, los sistemas educativos.

Así el compromiso mundial con la Educación Inclusiva se ha fortalecido entre Salamanca y la CDPD. Pero en conjunto, estos cuatro compromisos dejan claro que la Educación Inclusiva ha sido, a lo sumo, una idea adicional en la agenda mundial para la educación.

## La Declaración de Salamanca

La Declaración de Salamanca de 1994 reconoce la educación como un derecho fundamental de TODOS los niños, incluidos los niños con discapacidad. Pide que los sistemas educativos sean inclusivos y estructurados, de manera que tengan en cuenta la diversidad de todos los niños. Establece como una creencia subyacente que:

***...las escuelas ordinarias con esta orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades acogedoras, construyendo una sociedad inclusiva y logrando la educación para todos; además, ellas ofrecen una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y en última instancia, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.***





### La Declaración pide a los gobiernos:

- dar la ‘más alta prioridad presupuestaria y de política’ para mejorar los servicios educativos de manera que todos los niños puedan ser incluidos, sin miramientos de diferencias individuales o dificultades.
- adoptar como una cuestión de ley o de política el principio de la Educación Inclusiva, inscribiendo a todos los niños en las escuelas ordinarias, a menos que hubiera razones de peso para lo contrario.
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tengan escuelas inclusivas.
- establecer mecanismos descentralizados y participativos para la planificación, vigilancia y evaluación de la educación brindada para niños y adultos con necesidades educativas especiales
- estimular y facilitar la participación de las organizaciones de personas con discapacidad, juntamente con los padres y los organismos de la comunidad, en los procesos de planificación de la toma de decisiones concernientes a las provisiones para las necesidades educativas especiales.
- poner un mayor esfuerzo en las estrategias de identificación e intervención en los preescolares así como en los aspectos vocacionales de la Educación Inclusiva.
- asegurar, en el contexto de un cambio sistémico, que tanto la formación preparatoria así como la formación práctica para maestros aborde el suministro de la educación de las necesidades educativas especiales en escuelas inclusivas.

La Declaración de Salamanca asimismo pidió a los organismos financieros internacionales, incluidos el Banco Mundial y los organismos de las Naciones Unidas tales como el UNICEF, la UNESCO y el Programa de Desarrollo de la ONU “que respalden el planteamiento de la Educación Inclusiva y que apoyen el desarrollo de las necesidades educativas especiales como una parte integral de todos los programas educativos.” Exhortó a la comunidad internacional a fomentar, planificar, financiar y supervisar el progreso de la Educación Inclusiva dentro de sus mandatos para la educación.

Sin embargo, esta llamada a la acción no ocupa lugar alguno en la agenda mundial para la educación que sí se estableció unos años después con el Marco de Dakar para la *Educación para Todos* y el Objetivo de Desarrollo del Milenio para la educación primaria universal.

## RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA *EDUCACIÓN PARA TODOS* YA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26)
1952	Convenio Europeo de Derechos Humanos (1er. Protocolo)
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
1982	El Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad
1989	Convención sobre los Derechos del Niño
1990	Conferencia Mundial de Jomtien sobre la <i>Educación para Todos</i>
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción
2000	El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar
2006	Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades

### El Marco de Acción de Dakar

En 2000, El Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar, Senegal, adoptó el Marco de Acción de Dakar para la *Educación para Todos*. Compromete a los gobiernos al logro de la educación básica de calidad para todos en 2015. El Marco de Dakar produjo un renovado compromiso internacional y un consenso sobre seis objetivos globales:

- Mejorar la atención de la primera infancia;
- Enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos en 2015;
- Acceso equitativo a los programas de preparación para la vida;
- Lograr una mejora del 50% en la alfabetización de adultos para el año 2015;



- La eliminación de las disparidades de género para 2005; y
- Lograr mejoras perceptibles en la calidad de la educación.

El Marco de Acción de Dakar hizo cierta mención de la necesidad de abordar la problemática de los niños con discapacidad, pero la llamada de Salamanca a los gobiernos y a la comunidad internacional no fue incorporado en el Marco de Acción.

Después de la adopción del Marco de Acción de Dakar, y en respuesta a las preocupaciones de que las iniciativas no estaban incluyendo a los niños con discapacidad, la UNESCO estableció un programa emblema de EPT titulado, "*El Derecho a la Educación para las Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión*" con la finalidad de fomentar el liderazgo y la cooperación internacional para este grupo excluido. Su principal objetivo es asegurar que los planes nacionales de EPT incluyan a las personas con discapacidad. Sin embargo, debido a los recursos mínimos y la carencia de una estructura formal que le vincule con los programas de la UNESCO, ha logrado un éxito limitado.

El progreso alcanzado hacia los seis Objetivos de Dakar se encuentra bajo la supervisión anual de la UNESCO, la cual publica un Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (GMR, por sus siglas en inglés), basándose en la investigación de referencia y las encuestas nacionales de los gobiernos. No existe informe alguno de vigilancia mundial para los objetivos de la Declaración de Salamanca.

## Los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Otro compromiso internacional importante con la educación primaria universal se hizo en 2000 cuando los ocho ODM fueron adoptados por los gobiernos del mundo entero. Los ODM constituyen el compromiso más amplio para poner fin a la pobreza mundial y con el objetivo de 'lograr la educación primaria universal' reconocen que la educación es el elemento central para alcanzar esta meta. Los organismos internacionales reconocen la *Educación para Todos* como el marco mundial para alcanzar el ODM de la educación primaria universal. Ambos deben cumplirse para el año 2015.

Al igual que la *Educación para Todos*, los ODM no hacen referencia a la discapacidad. *Inclusion International* elaboró un marco para los ODM con la finalidad de demostrar a los gobiernos, a los organismos internacionales y a otros grupos de la sociedad civil la manera en que las personas con discapacidad intelectual y otras capacidades al igual que sus familias, podrían ser plenamente incluidas en la educación y en los demás objetivos.

**TABLA 2**  
**LOS ODM DE LA ONU DE INCLUSIÓN INTERNACIONAL**

OBJETIVOS DE DESARROLLO DE LA ONU PARA EL MILENIO	OBJETIVOS DE DESARROLLO DE II PARA EL MILENIO
<b>Erradicar la Pobreza Extrema y el Hambre:</b> Para el año 2015, reducir a la mitad el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a 1 dólar por día y de personas que padecen hambre	<b>Erradicar la pobreza extrema para las personas con discapacidad intelectual y sus familias:</b> Para el año 2015, las personas con discapacidad intelectual vivirán libres de pobreza y discriminación.
<b>Lograr la Enseñanza Primaria Universal:</b> Para el año 2015, velar por que todos los niños y niñas puedan terminar la educación primaria.	<b>Lograr una educación inclusiva:</b> Para el año 2015, todos los niños con discapacidades intelectuales recibirán educación inclusiva de buena calidad, con los apoyos apropiados para asegurarse que cada infante alcance su mayor potencial
<b>Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer:</b> Para los años 2005 y 2015, eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015	<b>Promover la igualdad entre los géneros para la mujer con discapacidad:</b> Para el año 2015, se erradicará la discriminación social, económica y política en contra de mujeres y niñas que tienen una discapacidad así como a sus madres.
<b>Reducir la Mortalidad Infantil:</b> Para el año 2015, reducir en dos tercios la tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años	<b>Reducir la mortalidad de infantes con discapacidad:</b> Para el año 2015, la tasa de mortalidad de niños que nacen con discapacidad, o que adquieren una discapacidad en los primeros años de vida, será reducida en dos tercios.
<b>Mejorar la Salud Materna:</b> Para el año 2015, reducir la tasa de mortalidad materna en tres cuartos	<b>Lograr los derechos de los infantes y sus familias:</b> Para el año 2015, los derechos de los niños con discapacidad, como se explica en la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño, serán respetados; las madres recibirán un cuidado pre y post natal adecuado para asegurar la salud y el desarrollo sano de todos los niños; las familias recibirán la ayuda que necesitan para el cuidado y apoyo del miembro de su familia que tiene una discapacidad.
<b>Combatir el HIV/SIDA, el Paludismo, y Otras Enfermedades:</b> Para el año 2015, detener y comenzar a reducir la propagación del HIV/SIDA y la incidencia del paludismo y otras enfermedades graves	<b>Combatir el HIV/SIDA:</b> Para el año 2015, la propagación de HIV/SIDA en la comunidad de personas que tienen una discapacidad empezará a reducirse y los niños con discapacidad que han quedado huérfanos, serán cuidados y apoyados por la comunidad.
<b>Garantizar la Sostenibilidad del Medio Ambiente:</b> Para el año 2020, mejorar considerablemente la vida de por lo menos 100 millones de habitantes de tugurios	<b>Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente:</b> Para el año 2020, lograr una mejora significativa en la vida de las personas con discapacidad intelectual y sus familias, que viven en pobreza extrema
<b>Fomentar una asociación mundial para el Desarrollo:</b> Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, que incluya un compromiso por el buen gobierno, desarrollo y reducción de la pobreza – a nivel nacional e internacional	<b>Fomentar una asociación mundial para el desarrollo:</b> Para el año 2015, los esfuerzos mundiales para promover el buen gobierno y las asociaciones mundiales van a contribuir con los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual, incluyendo la ciudadanía y los derechos económicos

## La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)

Si bien la Declaración de Salamanca fue el primer instrumento mundial que pide explícitamente la inclusión de los niños con discapacidad en la educación ordinaria, ya no está sola. En diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la CDPD, en la cual el artículo 24 garantiza el derecho a una Educación Inclusiva en el derecho internacional. Sin embargo, la CDPD no se limita a reconocer el derecho a la Educación Inclusiva como un derecho reglamentario. Presenta un marco de objetivos para los sistemas de Educación Inclusiva (véase el capítulo 7 para una guía de los parámetros de rendimiento basados en el artículo 24). Establece las obligaciones para los gobiernos y los organismos internacionales de proporcionar los apoyos y las condiciones necesarias para que la Educación Inclusiva de calidad sea satisfactoria para todos los niños y los jóvenes con discapacidad.

*Inclusion International* fue un participante activo en el desarrollo y la negociación de la CDPD. Durante más de 5 años y 8 reuniones del comité *ad hoc*, los gobiernos y la sociedad civil se reunieron para negociar la CDPD. Para la última reunión del comité *ad hoc*, más de 800 representantes de la sociedad civil participaron en el diálogo y el proceso de negociación.

La Educación Inclusiva ha sido un tema polémico para la comunidad de la discapacidad. El proceso de negociación auspició la oportunidad para elaborar una posición común sobre la Educación Inclusiva. El artículo 24 refleja un delicado



consenso entre las organizaciones internacionales de discapacidad que refleja el derecho a la Educación Inclusiva pero todavía respeta el derecho de los alumnos ciegos, sordos y sordo ciegos a recibir educación en grupos. (Véase el capítulo 2)

El artículo 24 es un ejemplo de cómo la CDPD en su conjunto refleja una nueva forma de comprender la discapacidad y presenta un nuevo marco para la realización de los derechos de las personas con discapacidad.

Hasta Octubre 2009, 70 países habían ratificado la CDPD y 143 países habían firmado indicando su intención de ratificar. Estos éxitos evidencian la creciente aceptación del objetivo de la inclusión. La CDPD establece las obligaciones y las directrices mediante las cuales los gobiernos, los organismos internacionales y la sociedad civil pueden trabajar juntos a fin de mejorar la educación para todos, y garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en la educación.

De todos los Estados que han ratificado la Convención hasta ahora el Reino Unido ha formulado ‘reserva’ sobre el artículo

24. Esto, en efecto, significa que el gobierno del Reino Unido no está de acuerdo en cumplir con las obligaciones de la CDPD para desarrollar un sistema de Educación Inclusiva en el Reino Unido. Reconocemos que llevará tiempo a los gobiernos para transformar su sistema educativo para hacerlos totalmente inclusivos, y que la CDPD no exige que los gobiernos cierren todas las escuelas especiales, pero es urgente que se inicie el proceso, y que los gobiernos no traten de justificar su inacción y les nieguen el derecho a los estudiantes de estar en colegios y clases regulares.

Un análisis más detallado de la CDPD y sus consecuencias se pueden encontrar en el capítulo 7 de este informe.

Tendremos que esperar y ver si la CDPD motiva a los gobiernos y a los organismos internacionales a incorporar la Educación Inclusiva en sus agendas mundiales de manera más amplia de lo que lo han hecho hasta la fecha.

## ***¿Existe un Marco Mundial para la Inversión y Aplicación de los Sistemas de Educación Inclusiva?***

¿Cómo funciona la planificación, la implementación y la inversión en el logro de los objetivos de la EPT y del ODM para la educación primaria universal? Los gobiernos nacionales o estatales tienen la responsabilidad primordial de la

planificación, la implementación y la inversión en los sistemas educativos en sus propios países. En la mayoría de los países desarrollados, con pocas excepciones, los gobiernos invierten en y aplican un sistema de dos vías – una educación ordinaria para los niños sin discapacidad, y una educación ‘especial’ separada para los niños con discapacidad intelectual y otras discapacidades.

En su mayor parte, este planteamiento de dos vías también se emplea en países de bajos ingresos y en desarrollo. Como hemos señalado, en estos países la vasta mayoría de los niños con discapacidad están en conjunto fuera de la escuela.

Además, en muchos países en desarrollo la educación especial ha sido considerada como una cuestión de bienestar social, no como parte del Ministerio o Departamento de Educación.

Donantes en los países en desarrollo en su mayor parte han dotado de fondos a las organizaciones no gubernamentales para que éstas ofrezcan educación especial en escuelas separadas como parte del sistema de bienestar social y de manera benéfica. Los casos donde la educación especial ha sido incorporada en el sistema público en los países en desarrollo, son en pequeña escala, ofrecidos principalmente a través de un sistema de educación especial aparte y dejando a la mayoría de los niños fuera del sistema.

La ayuda a los países en desarrollo para invertir en los sistemas educativos incluye la ayuda financiera así como la ayuda técnica. Esta ayuda se proporciona a través de muchos canales. Los países donantes proporcionan ayuda directa a través de sus organismos de ayuda bilateral. Asimismo circulan ayudas a través de los organismos multilaterales tales como el Banco Mundial, los Bancos de Desarrollo Regionales, los Organismos de las Naciones Unidas tales como el UNICEF y en el caso de los países miembros de la Unión Europea, a través del Fondo Europeo de Desarrollo. Los organismos multilaterales, tales como el Banco Mundial, canalizan la ayuda a los países en desarrollo desde los países donantes, y proporcionan asimismo ayuda directa; en el caso del Banco Mundial a través del alivio de la deuda, los fondos fiduciarios, las concesiones de préstamos, etc. Todas estas formas de ayuda, y las formas de flujo de las mismas, se utilizan para invertir en el desarrollo de los sistemas educativos en los países en desarrollo.

Este sistema internacional de ayuda en gran medida sigue el planteamiento de dos vías – una para invertir en la EPT mundial y la agenda global del ODM para la educación, y una vía mucho más pequeña para invertir en la educación especial. En una de las vías existe una inversión importante destinada a





mejorar el suministro, el acceso y la calidad, aunque por lo general sin una lente de ‘inclusión de la discapacidad.’

En la otra vía se encuentra la inversión en la educación de “necesidades especiales”, por lo general en escuelas separadas, y considerada como una estrategia ‘selectiva’. Si bien muchos gobiernos dan prioridad a los grupos de niños fuera de la escuela (niñas, niños romaníes, los trabajadores infantiles, etc.), las estrategias para alcanzar a esos niños no son inherentes a los esfuerzos de la reforma educativa más amplia. La selección de grupos marginalizados a través de programación sin las transformaciones correspondientes de los sistemas educativos da lugar a la creación de respuestas más separadas a las necesidades de los grupos diferentes – y más clases y escuelas especiales.

Junto con esta segunda vía mucho más pequeña, han existido algunas inversiones en la Educación Inclusiva y en la transición de la educación separada ‘especial’ a la Educación Inclusiva.

Las inversiones relativamente pequeñas para la Educación Inclusiva son por lo general de tipo ‘proyecto’ – p.ej. los proyectos piloto, la investigación sobre la Educación Inclusiva, con ayuda canalizada a través de los socios de las ONG provenientes de los países donantes que prestan ayuda a las ONG de los países en desarrollo con proyectos de educación especial o de Educación Inclusiva. Estos proyectos se perfilan en los informes y sitios Web del Banco Mundial y de los organismos donantes bilaterales. Pero no se consideran como parte integral de la reforma del sistema educativo. Si esa fuera

la prueba de estos proyectos – ya sea que dieran lugar al aumento gradual de la Educación Inclusiva de tal manera que el 95% de los niños con discapacidad fuera de la escuela pudieran ser incluidos – probablemente recibirían una nota reprobatoria. Eso no significa que estos proyectos no sean importantes. Ellos sí proporcionan buenas lecciones de cimiento. El problema es que ellos quedan relegados a la estrategia de inversión de la segunda vía. Ellos en realidad no transforman la primera vía – donde fluye la inversión real en la agenda mundial de la educación.

Uno de los razonamientos para el planteamiento de dos vías es que no es posible satisfacer las necesidades de todos los niños con discapacidad en el sistema de educación ordinario; no es fiscalmente viable. De hecho, un estudio de la OCED (1994) concluyó que incluir a los niños con discapacidad en las aulas ordinarias es de siete a nueve veces menos costoso que mantener un sistema separado. Tener instalaciones, administración, formación de maestros, etc. separadas es un planteamiento mucho más costoso. Es indudable que asegurar el acceso al 95% de los niños con discapacidad de toda la educación en conjunto, exigirá mayor inversión. Sin embargo, la financiación de la extensión a través del sistema ordinario es un planteamiento mucho más económico en cuanto a costos de financiación a corto plazo y los resultados a largo plazo.

El hecho de que la Educación Inclusiva no está debidamente incluida en la estrategia principal mundial para la educación se afirma en un estudio reciente sobre la acertadamente llamada ‘Iniciativa Vía Rápida’ (IVR) de la EPT, coordinada en el marco del Banco Mundial. El estudio titulado ‘Los Millones que faltan de la Educación’ (*Education’s Missing Millions*) fue realizado por World Vision (2007).<sup>1</sup> A través de la IVR, los organismos donantes se comprometen a dotar de recursos adicionales para la educación de los países en desarrollo, que cuentan con una estrategia de reducción de la pobreza y un plan nacional para la educación. El estudio de World Vision examinó el nivel de eficacia de las iniciativas de IVR para abordar las barreras de la educación primaria para los niños con discapacidad. El estudio observó que ningún país había desarrollado o aplicado planes basados en derechos que identificaran debidamente los números de niños con discapacidad, sus necesidades, o que proporcionaran estrategias para garantizar la accesibilidad de los edificios educativos, la formación de maestros, el apoyo de los padres, la participación de la comunidad, la financiación adecuada o las estrategias de supervisión eficaces. Dicho eso, el informe sí señala algunos países donde se están desarrollando ‘planes sólidos y acertados’, entre ellos, Cambodia, Kenia y Vietnam, entre otros. Sin embargo, en la

mayoría de los planes de educación nacionales examinados, hubo poca o ninguna mención de la discapacidad.

Una de las principales razones por las que las inversiones en la Educación Inclusiva se mantienen ‘fuera de la vía’ tiene que ver con las políticas de los organismos de ayuda. En 2003 *Inclusion International* llevó a cabo un examen de las políticas de los organismos de ayuda en lo tocante a las personas con discapacidad. En preparación para este informe, examinamos aquellas políticas al igual que las políticas de educación de los organismos con la finalidad de determinar si más organismos habían adoptado las políticas de discapacidad; si esas políticas fomentaron la inclusión y si este planteamiento había sido adoptado en el seno de la política sobre educación del organismo.

En los últimos seis años hemos sido testigos de un aumento en las políticas y programas para las personas con discapacidad en los organismos de desarrollo. Sin embargo, esto no se ha traducido en planteamientos inclusivos en el trabajo de estos organismos de desarrollo (Véase la **Tabla 3** sobre Organismos de Desarrollo, la Discapacidad y las Políticas sobre la Educación). En educación, esto significa que la Educación Inclusiva todavía no ha sido adoptada como parte de las iniciativas de educación en los organismos bilaterales. Al presentarle una propuesta para una iniciativa de fomento de la Educación Inclusiva, un organismo bilateral respondió que no apoyaba iniciativas en la Educación Inclusiva ya que no consideraban que la inclusión fuera una tendencia y su preocupación era el abordar las necesidades de ‘todos los alumnos’ en su programación, no solamente de los estudiantes con discapacidad-un claro malentendido de la inclusión!

Un estudio reciente, realizado por World Vision señala que entre 20 organismos donantes, existe “un aumento en los compromisos de política individuales [para la Educación Inclusiva]... que no están acompañados por una acción sistémica y compromisos financieros específicos.” El resultado de ello se traduce en “una voluntad política poco enérgica y un avance en la marginación del problema inminente.” El mismo estudio cita a una entidad donante, la cual dijo “*Esta es una cuestión de lujo que en mi capacidad de donante no tengo tiempo para contemplar*” (Lei, 2009). Asimismo, un estudio del Banco Mundial ha establecido que el “67% de los documentos estratégicos para la reducción de la pobreza tenía compromisos en materia de educación para los niños con discapacidad pero solo el 20% tenía las líneas presupuestarias correspondientes.”<sup>2</sup>



**TABLA 3**  
**LOS ORGANISMOS DE DESARROLLO, LA DISCAPACIDAD Y**  
**LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN**

Organismo gubernamental	Tiene una política de discapacidad	Incluye la Discapacidad en la política de educación	Incluye la Educación en la política de Discapacidad
AusAID (Organismo Australiano para el Desarrollo Internacional)	●		●
CIDA (Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional)			
DANIDA (Agencia de Cooperación Danesa)			
DFID (Departamento para el Desarrollo Internacional)	●		
EU (Unión Europea) Commission	●	●	●
GTZ (Cooperación Técnica Alemana)	●		●
JICA (Agencia Japonesa de Cooperación Internacional)	●		
NORAD (Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo)		●	
NZAID (Organismo de Ayuda y Desarrollo Internacional de Nueva Zelanda)			
SIDA (Organismo Sueco de Cooperación para el Desarrollo Internacional)	●	●	●
USAID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional)	●		●

Recientemente, dos organismos de desarrollo que tenían previsto abandonar su enfoque en la educación básica nos consultaron ya que, según el análisis de los mismos, el objetivo de la educación primaria universal estaba a punto de ser alcanzado. Lamentablemente, este tipo de análisis ignora la gran cantidad de niños con discapacidad no registrados y aquéllos que no constituyen la responsabilidad del ministerio

de educación de su país. Existe un riesgo de que si los organismos de desarrollo suponen que la educación básica ya no debería ser una prioridad, los cambios necesarios no serán efectuados y los niños con discapacidad permanecerán excluidos.

Hasta que la educación se torne central en la promoción de la Educación para Todos, la educación de los niños y jóvenes con discapacidad seguirá siendo considerada como la responsabilidad separada – de ‘los sistemas de educación especial’ –, y los cambios sistémicos necesarios para que la inclusión sea un éxito no se llevarán a cabo.

## ***¿Estamos midiendo el progreso mundial alcanzado en la Educación Inclusiva?***

### **Informes de Seguimiento Mundial de la UNESCO**

La forma principal de medir el progreso logrado en la EPT y en la agenda mundial del ODM sobre la educación es a través de los ‘Informes de Seguimiento Mundiales’ sobre la EPT, publicados por la UNESCO. Éstos muestran el rendimiento de los países de acuerdo con los seis objetivos de la EPT y proporcionan una visión global sobre el progreso hacia su consecución. Sin embargo, como señalamos anteriormente, el Marco de Acción de Dakar no proporciona metas y parámetros específicos dentro de estos objetivos para la inclusión de los niños y los jóvenes con discapacidad intelectual y otras discapacidades en la educación.

Al no contar con metas y parámetros claros para los niños y jóvenes con discapacidad, o niñas y muchachas con discapacidad, que orienten la planificación, la inversión y la vigilancia, muy poco progreso hacia los objetivos de la EPT se ha logrado para este grupo. El Apéndice 2 ofrece un resumen del creciente número de referencias a la discapacidad en los informes de seguimiento mundial desde que éstos se publicaron por primera vez en 2002. El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009 presenta el debate más amplio de la discapacidad y la educación en los informes publicados hasta la fecha. Identifica a la discapacidad como uno de los tres obstáculos para lograr el objetivo de la educación primaria universal, junto con el trabajo infantil y la mala salud. Este informe reconoce la falta de transporte/la distancia física de la escuela, las instalaciones de difícil acceso, la escasez de maestros capacitados y las actitudes negativas de la sociedad acerca de los niños con discapacidad, entre las barreras específicas que conducen a la exclusión.

En su mayor parte, los informes de seguimiento mundial presentan historias personales de éxito a pequeña escala sobre la inclusión y hacen

referencia general a las barreras que impiden la educación de los niños con discapacidad. No obstante, los informes carecen de datos que proporcionarían a los gobiernos y los organismos internacionales una base sobre la cual puedan orientar la planificación eficaz, la inversión y el seguimiento del progreso de la Educación Inclusiva como parte de la agenda mundial para la educación.

La información presentada en el último informe sugiere que no se ha logrado generar una estrategia de presentación de informes mundiales sobre los niños con discapacidad dentro y fuera de la escuela, pese a los pedidos de dicha información desde la Conferencia de Salamanca. El informe de 2009 se refiere nuevamente a problemas de datos, pero aún continúa con las estimaciones de referencia de una tasa de prevalencia de la discapacidad de solo 1-2% en una serie de países en desarrollo. Esto, no obstante los informes del Banco Mundial estiman en 10-12%, y una tasa en Nueva Zelanda que llega al 20%. Cuando la tasa de la discapacidad está tan subestimada, este hecho exagera dramáticamente las estimaciones de los niños con discapacidad que están en la escuela. Esto conduce, por ejemplo, a un ‘hallazgo’ mencionado en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo reciente que solo existe una diferencia del 4% en el acceso a la educación entre los niños de edad escolar en grados superiores con y sin discapacidad en la India, y que no existe diferencia alguna en Burundi.<sup>3</sup> Estas estimaciones son muy sospechosas.

### **‘Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)’ – La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCED)**

La OCED desempeña una serie de funciones en el planteamiento de dos vías para la educación que hemos esbozado en este capítulo. Proporciona un foro para que los países miembros<sup>4</sup> consideren amplias instrucciones para la política de la educación en los países desarrollados y en desarrollo. La OCED lleva a cabo trabajos de investigación y sugiere estrategias de ayuda eficaces para las iniciativas de ayuda bilateral de los países miembros en la educación y en otros sectores. Asimismo ha realizado y publicado estudios comparativos internacionales sobre la Educación Inclusiva en países desarrollados, en países en desarrollo así como en países en transición. (OECD, 2009; 2007; 1999).

El mayor impacto que tiene en la agenda de la educación mundial, sin embargo, es a través de su ‘Programa para la evaluación internacional de alumnos’ (PISA). Este programa de evaluación ahora incluye más de 50 países, los cuales proporcionan una prueba estandarizada de aptitudes en lectura, ciencias y matemáticas a los alumnos de 15 años de edad en la escuela. Es parte de una tendencia mucho más amplia hacia las pruebas estandarizadas en las escuelas, como una medida de la eficacia del sistema educativo de un país.

Existe un apoyo público en general para este planteamiento, pero son a los alumnos con discapacidad a quienes a menudo se ‘culpa’ por bajar las puntuaciones de la prueba estandarizada, como informaba el titular de un periódico local en Canadá: “[la escuela] Otanabee Valley casi de últimas en la clasificación provincial: Resultados sesgados por alumnos con necesidades especiales” (Marchen 2004).

Las pruebas estandarizadas dan lugar a incentivos para los sistemas educativos para, o bien rechazar la admisión de niños con discapacidad o agruparlos para la educación especial donde sus ‘puntuaciones’ no contarán al evaluar el rendimiento global del sistema. Los planteamientos de evaluación centrados en el alumno miden el progreso de los alumnos de acuerdo con los objetivos individuales y reconocen las ‘inteligencias múltiples’ que los alumnos aportan a la diversidad de las aulas. Éste es el planteamiento para la evaluación que hace posible la inclusión. Sin embargo, la prueba estandarizada está reforzando una agenda mundial para la educación que no incluye a los niños y los jóvenes con discapacidad. De hecho, está colaborando en crear el sistema de incentivo para asegurarse que ellos no sean parte del mismo.

## Otros Trabajos de Investigación Internacional

Una de las reseñas literarias más exhaustivas sobre la Educación Inclusiva en el contexto de la EPT que proporciona un buen resumen de los resultados de la investigación hasta la fecha (Peters 2004). Peters sugiere que la investigación apunta a una amplia gama de cambios sistémicos que son necesarios para alcanzar los objetivos de la EPT desde la perspectiva de los niños con discapacidad. Se necesitan cambios al nivel micro (escuelas y comunidades), al nivel meso (sistemas educativos), y el nivel macro (política nacional/internacional y legislación nacional). Ella sugiere asimismo que los resultados de la investigación apuntan a la política de la Educación Inclusiva y la práctica como una “lucha que adopta distintas formas y la libran actores sociales a diferentes niveles, con diferentes objetivos y bajo diferentes condiciones y relaciones de poder.”

Es en este contexto de esta lucha que la investigación sobre la Educación Inclusiva apunta a los problemas críticos que se deben abordar, los que incluyen: La descentralización la provisión de la educación, la financiación, el acceso y la participación, la formación de los maestros en formación y en práctica así como el desarrollo profesional, la reforma legislativa, la reestructuración de la escuela y la reforma de ‘toda la escuela’, la evaluación y afianzar la capacidad mediante ONGs, la comunidad, el gobierno y las alianzas multisectoriales.

## ***Tendencias Prometedoras***

A pesar de los desafíos estructurales que encara la agenda mundial inclusiva para la educación, hemos observado recientemente algunas señales prometedoras de movimiento con los organismos internacionales. Durante más de los 12 meses que duró este estudio, hemos sido testigos de algunos cambios prometedores en las políticas y las actividades de estas organizaciones.

La UNICEF, que prácticamente había ignorado a los niños con discapacidad durante más de 10 años, ahora ha puesto la promoción de la Educación Inclusiva como prioridad para su función de aplicación de la CDPD. En un informe elaborado por la UNICEF como contribución a nuestro estudio, se reconoció que estaba ‘recuperando’ la energía y la participación en el fomento de la inclusión de los niños y los jóvenes con discapacidad, incluidos los niños con discapacidad intelectual. Actualmente tiene una serie de iniciativas en marcha en su sede y a través de sus oficinas en diversos países, incluidas las iniciativas de mayor escala con países donantes y receptores centrados en la identificación de niños con discapacidad, la formación de maestros, la accesibilidad de las escuelas, el desarrollo de herramientas de información y recursos sobre la discapacidad, los derechos humanos y la inclusión.<sup>5</sup> La CDPD ha tenido un impacto positivo en el fortalecimiento del mandato y las operaciones de la UNICEF en esta área. En la sede del UNICEF se está elaborando un documento de posición sobre la promoción y aplicación de la intervención precoz y la Educación Inclusiva para los niños con discapacidad dentro del marco de la estrategia mundial de educación del UNICEF.

Desde la conferencia de Salamanca en 1994, la UNESCO había asignado la responsabilidad de la promoción de la Educación Inclusiva a la Sección de Inclusión y Mejora de Calidad de la División para la Promoción de la Educación Básica, pero esta sección depende principalmente de donaciones provenientes de los gobiernos y no ha tenido mayor impacto en las políticas de la UNESCO en su conjunto.

Sin embargo, desde la Conferencia Internacional sobre la Educación en 2008, centrada en la inclusión, la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO ha estado dando mayor prioridad al tema.

La OCED fue de gran ayuda en la identificación de las buenas prácticas inclusivas además de proporcionar datos comparativos para países miembros y terceros por medio de su Centro de Investigación e Innovación Educativa y la Dirección de Educación, pero recientemente ha reducido estas actividades. El Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCED desempeña una función importante en la configuración de las políticas de donantes, pero ha ignorado los problemas de la discapacidad.

El Banco Mundial ha fomentado enérgicamente la inclusión durante la presidencia de James Wolfensohn. Aunque hubo algunos ejemplos positivos de la programación nacional – con el destaque de Vietnam – en conjunto, la discapacidad y la inclusión han sido ignorados. Sin embargo, el banco está desarrollando actualmente una red de conocimientos sobre la Educación Inclusiva. El estudio producido por World Vision, *Los Millones que faltan en la Educación (Education's Missing Millions)*, identificó la manera en que la Iniciativa Vía Rápida, administrada por el Banco Mundial, podría desempeñar un papel más proactivo en la promoción de la inclusión, y existen señales de que algunas de las recomendaciones de ese informe se van a poner en práctica.

## **Resumen**

Existe una agenda mundial impresionante para la educación, con una serie de objetivos, estrategias de inversión y formas de supervisar el progreso. Sin embargo, los compromisos con la Educación Inclusiva dentro de esta agenda mundial se han convertido, en gran parte, en retóricos. Pese a la creciente tendencias prometedoras y la creciente atención hacia la inclusión y su valor, este objetivo sigue siendo marginal a lo que la agenda mundial se ha convertido.

¿Cómo reconstruimos la agenda mundial para la educación – en sus compromisos, estrategias de inversión y marco de supervisión

– de manera que pueda volverse inclusiva en el futuro? Si la EPT y el ODM para la educación primaria universal son los factores que ahora impulsan la agenda, parece importante comenzar por allí. Es importante preguntar cuál logro de estos objetivos parece ser desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual y sus familias. ¿Qué podrían contar nuestras voces sobre las barreras y los problemas a ser confrontados en la creación de una verdadera agenda mundial inclusiva para la educación? El siguiente capítulo se ocupa de eso.



## PARTE II:

# Afrontando la Brecha en la *Educación para Todos*







## CAPÍTULO 4

### Los Objetivos de Dakar: El Déficit de la Inclusión



## Capítulo 4

# Los Objetivos de Dakar: El Déficit de la Inclusión

*“Oímos que un grupo estaba iniciando una campaña de educación para todos, pero cuando intentamos unirnos a la coalición, se nos dijo que no se referían a nuestros niños”.*

Informe de una Madre (Sur África) al Estudio Global

**N**o hay un informe global que analice la brecha en el acceso a la educación, la experiencia y los resultados de la educación, desde la perspectiva de las personas que tienen discapacidades y sus familias. Empezamos este estudio porque pensamos que era importante hacer oír nuestras voces más claramente a fin de que los gobiernos y las instituciones internacionales pudieran diseñar una agenda global más inclusiva para la educación.



En este capítulo analizamos los resultados de los “perfiles de países” completados por nuestras organizaciones miembros, las entrevistas, grupos de consultas realizadas con autogestores, familias, docentes y otras fuentes de información importantes en más de 75 países, así como de múltiples donantes y agencias internacionales.

Nuestro objetivo es ver cómo la agenda de educación global – basada en los seis Objetivos de Educación para Todos de Dakar y en la Meta de Desarrollo para el Milenio para la educación primaria universal - podían ser plenamente inclusivas para las personas con discapacidades. En este capítulo preguntamos

¿Qué impacto tiene, si es que tiene alguno, la agenda global para la educación en las vidas de las personas con discapacidad intelectual y de otra índole?

La siguiente es la declaración completa de los seis objetivos de Dakar para la EPT:

1. **Protección e Instrucción en la Primera Infancia** – ampliar y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, en especial para los niños más vulnerables y en mayor desventaja;
2. **Enseñanza primaria gratuita y obligatoria** – garantizar que para 2015, todos los niños, en especial las niñas, los niños en circunstancias difíciles y los niños de minorías étnicas tengan acceso a una educación primaria completa, gratuita y obligatoria, de buena calidad;
3. **Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos** – garantizar el que se cubran las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante el acceso equitativo al aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
4. **Alfabetismo adulto** – alcanzar un incremento del 50 por ciento en los niveles de alfabetismo en adultos para el 2015, en especial para las mujeres, y acceso equitativo a educación básica y continua para todos los adultos;
5. **Igualdad de género en la educación primaria** – eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el 2005, y lograr la igualdad de género en la educación para el 2015, con énfasis en garantizar la igualdad y la plenitud de acceso para las mujeres y el logro de una educación básica de calidad;
6. **Calidad de la educación** – mejorar todos los aspectos relacionados con la calidad de la educación para

garantizar la excelencia de una educación que sea reconocida y mensurable en los resultados de aprendizaje y que pueda ser lograda por todos, en especial en lo que se refiere al alfabetismo y al conocimiento de las matemáticas básicas y de la preparación esencial para la vida activa.

Presentamos nuestro análisis de la información en las seis secciones a continuación, una para cada uno de los objetivos de EPT de Dakar.



## **Objetivo 1: La Protección e Instrucción en la Primera Infancia**

*“extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”*

La Protección e Instrucción en la Primera Infancia son especialmente importantes para los niños con discapacidad. Las intervenciones tempranas y las oportunidades de ser incluidos con otros niños pueden tener un impacto significativo en que un niño sea incluido en la comunidad y sea aceptado en su escuela local. El acceso a una Protección e Instrucción en la Primera Infancia de buena calidad no sólo es importante para el desarrollo del niño sino también un apoyo para las familias que atienden a un niño con una discapacidad.

A pesar de la importancia de la Protección e Instrucción en la Primera Infancia para niños con discapacidad, hemos escuchado informes consistentes de acceso deficiente, falta de un modelo educativo o de enlaces con el sistema educativo y falta de coordinación. La mayoría de los programas de los que tenemos noticia son específicos para la discapacidad más bien que inclusivos.

### **Acceso Deficiente**

- Nuestra investigación indica que las familias que tienen niños con discapacidad tienen mucha menos probabilidad de tener acceso a los programas de atención y educación en la primera infancia que otros padres. Aún en los países de altos niveles de ingresos, aquellos que se beneficiarían más (los que son vulnerables y están en condiciones de desventaja) son quienes tienen menos acceso a la Protección y Educación de la Primera Infancia.

*La Protección e Instrucción en la Primera Infancia representa un continuo de disposiciones interconectadas que comprenden diversos actores: familia, amigos, vecinos; centros de atención familiar para un grupo de niños en el hogar de un proveedor; programas basados en un centro; clases/programas en escuelas; y programas para padres*

Informe de Monitoría Global de la EPT, 2007

*La Protección e Instrucción en la Primera Infancia “promueve la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje del niño – incluyendo su salud, nutrición e higiene y su desarrollo cognoscitivo, social, físico y emocional – desde el nacimiento hasta que ingrese a la escuela primaria en un entorno formal, informal y/o no formal. Estos servicios y apoyos suelen ser prestados por una mezcla de instituciones gubernamentales, no gubernamentales, proveedores privados, comunidades y familias”*

Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2007



*Con frecuencia, los países pobres carecen de recursos y voluntad política para cumplir su responsabilidad de garantizar que todos los niños se registren al nacer. Los padres deben desplazarse grandes distancias hasta las ciudades más grandes porque, con frecuencia, los registros están centralizados.*

*Además, debido a que el proceso de registro de nacimiento se inicia en los hospitales, los bebés que nacen en el hogar de sus padres tienen menos probabilidad de ser registrados. Otros factores que impiden el registro de nacimiento son la falta de confianza en las autoridades por temores culturales a la discriminación o a la persecución y a prácticas que van contra el sistema de registro de nacimiento.*

Informe de País de Nicaragua

*Creo que en nuestro país no hemos llegado siquiera a la Educación Inclusiva y su significado más profundo. Hay una intención. Sin embargo, los rótulos [médicos] dados a estos niños, no les permiten tener acceso a una verdadera educación que ofreciera igualdad para todos los que participen en ella.*

Maestro, México

- En donde las familias pueden tener acceso a servicios para niños de 0 a 5 años, estos servicios tienden a estar segregados por discapacidad o son programas de atención infantil con un currículo escaso o sin currículo.
- Cerca del 40% de los encuestados dice que los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia no preparan a los niños con discapacidad intelectual para transición a la escuela primaria.
- Encuestados de 25% de los países indican que no todos los niños se registran al nacer. Estos resultados no incluyen muchos encuestados de África donde según los informes, generalmente no se registran los niños. El resultado es que estos niños no tienen acceso a los servicios ni a la escuela.

## Predominancia del Modelo Médico

El acceso a la educación en la primera infancia para los niños con discapacidad está limitado por dos factores principales: la ausencia generalizada de cualquier tipo de servicios de Protección e Instrucción en la Primera Infancia en muchos países; y la provisión de este tipo de servicios a través del servicio social o los ministerios de salud que enfatiza la rehabilitación y no la educación.

El modelo de “niño defectuoso” identifica la falta de éxito escolar como una función de la presunción de

limitaciones en el niño y no de la capacidad del docente o de la escuela de enseñar al niño y apoyarlo para que aprenda. Este es un problema generalizado que se ha encontrado aún en las escuelas oficialmente llamadas “escuelas inclusivas”



En muchos países de la región del Medio Oriente y el Norte de África según hemos sabido, para que un niño o una niña con discapacidad ingrese a una escuela o a un programa, tiene que tener una carta del doctor que certifique su estado y si existe algún riesgo para los demás estudiantes, aún en un entorno de educación especial. La mayoría de las veces, el médico recomienda que el niño o la niña permanezca en casa, porque no vale la pena enviarlo a un lugar que no tiene nada que ofrecerle. En la mayoría de los casos, el médico ni siquiera cree que pueda servir un dispositivo auditivo para un niño sordo porque la formación es demasiado difícil y el único lugar en donde se encuentra es en los institutos de rehabilitación de sordos. (Informes de países de Líbano, Jordania y Siria).

## Servicios, Coherencia y Responsabilidad Deficiente

Aunque los gobiernos hacen algunos esfuerzos por alcanzar la meta de la EPT, la Protección e Instrucción en la Primera Infancia ha recibido atención insuficiente en los planes de educación nacionales.

- Las políticas y los planes para la Protección e Instrucción en la Primera Infancia no están integrados con el plan de educación para el país y, con frecuencia, los Ministerios de Educación no son responsables de los niños menores de 5 años.
- Se pueden encontrar algunos ejemplos a este respecto en la información recogida de los perfiles de los países. En los Estados Unidos, sólo el 57% de los niños entre los 3 y los 5



*El pasado mes de abril, la ambiciosa iniciativa de Madrasati (mi escuela) pretende hacer de la educación una responsabilidad social. La idea es constituir una sociedad entre las ONGs, que son las principales entidades responsables de la educación preescolar, y el Ministerio de Educación. Aunque la iniciativa se compromete a la inclusión, no se hace mención de alumnos con discapacidades intelectuales. El programa propuesto se enfoca en mejorar la calidad de la educación y actualizar el entorno de aprendizaje. Sin embargo, el desempeño académico y las pruebas/evaluaciones, siguen siendo el factor determinante que los niños deben cumplir para poder tener acceso a las nuevas instituciones preescolares y a la transición al grado uno en el sistema corriente.*

Informe de País, Jordania

años asisten a un centro de educación infantil temprana, mientras que, en Colombia, sólo el 35% de los niños menores de 5 años reciben servicios, y de éstos, menos del 40% reciben programas con un componente educativo.

Información adicional de Colombia indica que el 2,5% de los niños menores de 5 años tienen una discapacidad pero no hay datos que indiquen cuántos tienen acceso a programas de educación. Nuestra encuesta de familias muestra que estos niños tienen muchos problemas para tener acceso a programas regulares de educación temprana manejados por el gobierno.

- Los miembros de II informan que los objetivos centrales de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia suelen parecer poco claros en sus países y que hay confusión acerca de la forma como deben prestarse. En el Medio Oriente y en el Norte de África, por ejemplo, encontramos que la responsabilidad de la

Protección e Instrucción en la Primera Infancia depende de distintos ministerios. En el Líbano, es responsabilidad del Ministerio de Salud, en Yemen, Argelia y Sudán, el responsable es el Ministerio de Trabajo y en Bahrain, Kuwait y Jordania la responsabilidad es del Ministerio de Asuntos Sociales. El resultado es que la Protección e Instrucción en la Primera Infancia se ofrece de manera esporádica, con poca coherencia de parte de las entidades gubernamentales y, por lo general, a través de organizaciones privadas, con poca o ninguna conexión con el sistema de educación primaria.

Según los informes que hemos recibido, la mala calidad y el suministro insuficiente del programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia, así como la falta de acceso al mismo significa que:

- Los niños con discapacidad no tienen acceso a la atención

de salud, la vacunación, programas preventivos de los problemas auditivos y visuales, ni a los programas de alimentación y nutrición, dado que estos se practican durante los programas de educación temprana. Esto queda confirmado por un importante estudio realizado en India sobre el acceso a los programas de la educación temprana que determinó que los niños con discapacidad eran ‘invisibles’ para los principales programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia del país (Alur 2003).

- Los padres de niños con discapacidad no tienen la oportunidad de acceder a servicios de información, educación y apoyo para ellos.
- Los niños con discapacidad suelen ubicarse en entornos no seguros, cuando sus padres trabajan y se les niega la oportunidad de jugar y socializar con otros niños de su edad.
- Sin acceso al programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia, los niños con discapacidad carecen del apoyo que requieren a una edad crítica para mitigar sus desventajas y ayudarles a promover su capacidad de hacer frente a su situación.
- Se les niega a los niños con discapacidad la oportunidad de recibir apoyo para ‘prepararse a ingresar a la escuela primaria’.

Además de los beneficios directos del programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia para los niños con discapacidad, su impacto en las familias y las comunidades es de importancia fundamental para desarrollar comunidades inclusivas:

- Los padres de niños con discapacidad tienen menos posibilidades de participar en el mercado laboral debido a que no encuentran quien cuide a su niño, lo que contribuye aún más a incrementar su posición de desventaja y su situación de pobreza;
- El programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia ayuda a fortalecer a las comunidades y a desarrollar cohesión social.

El aprendizaje y la atención temprana son fundamentales para los niños como parte de la economía y la infraestructura social de todos los países. Los encargados de diseñar las políticas y los gobiernos reconocen cada vez más los beneficios de invertir no solamente en la atención y la educación de los niños pequeños sino también en el apoyo que brinda a las familias.

## **Objetivo 2: Educación Primaria Universal**

*“Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen”*

La mayoría de la información recogida a través de nuestro estudio tuvo que ver con el acceso a la educación primaria. La imagen resultante es que se ha progresado mucho en las reformas de la legislación y las políticas para apoyar la Educación Inclusiva y ha habido cierta formación de docentes, la implementación real a nivel escolar y de aula avanza muy lentamente, si es que lo hace, y aún queda mucho por hacer.

### **Política y Legislación – Limitación en los Compromisos y/o la Implementación**

A pesar de la evaluación realizada por los participantes en este estudio en el sentido de que la mayoría de los perfiles de los países muestran que han adoptado compromisos con la Educación Inclusiva, las familias y autogestores nos dicen que aún en los países con buena legislación y buenas políticas, la inclusión aún no es una realidad.

- En América Central, casi todos los países han adoptado una legislación o unas políticas que afirman la Educación Inclusiva. Sin embargo, la práctica está aún muy lejos de la meta.



- En Canadá, Nueva Zelanda, los Estados Unidos y algunos países europeos, están sobrecargando las leyes nacionales y subnacionales/provinciales/estatales de derechos humanos que protegen los derechos de las personas con discapacidades, y las leyes educativas que se comprometen a la Educación Inclusiva. Sin embargo, los miembros de II informan que, en la práctica, la implementación de estas leyes y compromisos no tiene un enfoque basado en los derechos humanos en cuanto al servicio de la educación.
- En África hay pocos países que hayan adoptado declaraciones o políticas referentes específicamente a los niños con discapacidad.
- En algunos lugares la legislación y la política se refieren a la inclusión de grupos marginados pero no tienen en cuenta los niños con discapacidad.
- En otros casos, la legislación que se centra en las necesidades de los niños con discapacidad tiene como resultado el desarrollo de prácticas segregadas o aisladas.

Por ejemplo, en Colombia, la ley dispone que cuando un niño tiene una discapacidad intelectual, con altos requerimientos en cuanto a sus necesidades, recibirá atención en instituciones seleccionadas por las autoridades (la mayoría de ellas ajenas al sistema educativo).

Sigue habiendo una amplia brecha entre las políticas y la legislación y la realidad de cómo se atiende a los estudiantes con discapacidad intelectual a nivel de comunidades, escuelas y aulas.

## **Responsabilidad Separada de la Educación**

Con frecuencia, el Ministerio de Educación no es el responsable de la educación de los niños con discapacidad, si no que esto corresponde

*La Declaración de Intención del Ministro de Educación 2007-2012 reconoce que la Estrategia para la Discapacidad de Nueva Zelanda debe convertirse en parte de nuestra política de educación para que los estudiantes con discapacidades reciban la mejor formación...*

Reporte del IHC, Nueva Zelanda

*Cerca del 90% de los estudiantes con discapacidades asisten a escuelas normales. Cerca de la mitad de todos los estudiantes con discapacidades están el 80% de su tiempo en clases regulares.*

Educación e Inclusión en los Estados Unidos: Una Revisión, Septiembre 2008.

*El Programa de Educación Primaria Universal ofrecía educación primaria gratuita para cuatro hijos por familia. El hijo con una discapacidad tenía prioridad en primer lugar a la educación después le seguía en orden la hija.*

Informe del Gobierno de Uganda, 1998

al Ministerio Social. (Véase, por ejemplo, *El derecho a la educación de personas con discapacidades, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Febrero de 2007*). En muchos de los países que participaron en la encuesta, un departamento gubernamental no responsable del total de la educación tenía, sin embargo, la responsabilidad de la educación de niños con discapacidad.

Cerca del 80% de los encuestados dijeron que algunos niños en edad escolar no asisten a programas educativos corrientes sino que están cubiertos a través de lo que suele ser una escasa provisión de servicios gubernamentales a través de los ministerios de bienestar social y salud.

El resultado es que, con frecuencia, los niños con discapacidad no tienen acceso a la educación y, en el mejor de los casos, son segregados en programas de salud y seguridad social y por lo general permanecen aislados en sus casas.

## MENSAJES CLAVE DE LAS ENCUESTAS DE FAMILIA

- ✓ La mayoría de las familias dicen que el miembro de su familia está asistiendo a una institución educativa en la actualidad; sin embargo, la mayoría sólo había asistido a dicha institución por períodos cortos (de 2 a 4 años).
- ✓ Muy pocos niños con discapacidades se gradúan de la secundaria.
- ✓ El soporte de las escuelas es limitado; las familias deben pagar casi todos los soportes de aula para sus niños.
- ✓ Las limitaciones financieras los obligan a sacar a su hijo de la escuela antes de tiempo porque no pueden cubrir el costo de los apoyos (ayudas, asistentes) necesarios para sus hijos en la escuela.
- ✓ Las familias de niños con discapacidades que no asisten a la escuela dicen que las bajas expectativas en cuanto a la capacidad del niño y las actitudes negativas de la misma escuela fueron las principales razones para su exclusión del plantel educativo.
- ✓ La mayoría de las familias consideran que la falta de conocimiento de los docentes en relación con la forma de impartir educación especial, es una de las principales barreras que impide que su hijo avance en el proceso educativo.
- ✓ Las familias nos dijeron que prefieren enviar a sus hijos a una escuela ordinaria y no a una especial aunque la ventaja de las escuelas de educación especial es que su niño está en un ambiente donde tiene menos probabilidad de sentirse 'rechazado'.

En términos generales, las familias nos dijeron que creen que desarrollar comunidades inclusivas sigue siendo una buena meta que hay que lograr y que la Educación Inclusiva es una forma de lograrla.





## La Exclusión de las Escuelas y Aulas Regulares

Nuestras encuestas, entrevistas y consultas confirmaron que la mayoría de los niños con discapacidad, tanto en los países en desarrollo como en los países desarrollados, no asisten a escuelas regulares con el apoyo que requieren. Muchos de los autogestores y muchas familias, nos contaron cómo han sido rechazados por administradores, directores y docentes de las escuelas. Esto es común en los países en desarrollo pero también es bastante frecuente en países ricos, donde prevalecen los programas segregados. De todos los factores que se han identificado como causantes de la vulnerabilidad de los niños a la exclusión (ser niñas, VIH/SIDA, pobreza, etnicidad, etc.), la discapacidad suele ser la principal razón para la exclusión.

Como nos lo indicó una madre boliviana en relación con su hija,

***Cuando era pequeña solía llevarla a varias escuelas, pero las maestras no sabían cuál era el problema y me decían que mi niña no debía estar en la escuela, que no aprendería como los demás, que debería llevarla a casa.***

Uno de los grupos de consulta de la India informó que aunque hay algunas instancias

*Al comienzo, la dirección de la escuela se negaba a recibirme porque no había maestros capacitados para enseñarme y nadie que pudiera comunicarse conmigo.*

Khenyi, Sudán

de inclusión, son anecdóticas, se presentan gracias al valor de algunos individuos; el ‘sistema’ no fomenta el acceso.

***El sueño de todos los padres es asegurarse de que sus hijos sean independientes, que alcancen su mejor y pleno potencial y que sean seres humano útiles a la sociedad. Los sueños de un padre con un hijo que tenga necesidades especiales son muy similares. Sin embargo, dado que [los niños con necesidades especiales] suelen ser excluidos de la comunidad, la lucha ha sido lograr que se incluyan y que funcionen dentro de la comunidad en general y que sean aceptados y tratados con el respeto y la dignidad que merecen como seres humanos iguales a los demás. Dicho esto, la inclusión/integración es algo que no parece que se esté dando en nuestro país, excepto en pequeños focos dispersos. Inclusive esto ha sido algo que se ha logrado principalmente por la apertura y el valor de unos pocos individuos más que por iniciativas del sistema en sí.***

- Como se indicó en la sección sobre Protección e Instrucción en la Primera Infancia, muchos niños con discapacidad no son registrados al nacer y, por lo tanto, no aparecen en las estadísticas y no tienen derecho a la educación, por lo que no son elegibles para matricularse en la escuela.
- Algunas familias se ven obligadas a mudarse a otras ciudades o a otros países para poder tener acceso a cualquier tipo de educación porque se les cierran en la cara todas las puertas, o inclusive se divide la familia para que esto sea posible. Como lo informó una madre de Jordania

*“Éramos conscientes de las necesidades de nuestro hijo en cuanto a continuar su educación por lo que tuvimos que hacer algunos cambios importantes en nuestra vida. Mi esposo aceptó un contrato en otro país para poder sostener a nuestro hijo. La ruptura de la familia ha sido dura, pero ha sido la única forma de poder cubrir los gastos de una escuela que lo aceptara ”.*

- El no poder cubrir los costos fue mencionado una y otra vez en los países en desarrollo de América Latina, el Medio Oriente y el Norte de África, Asia y África. Al no encontrar ninguna escuela que aceptara a su hijo, un padre del Líbano nos contó:

*“La familia optó por ingresarlo en una institución. El costo de la matrícula en una escuela de Educación Inclusiva es inalcanzable ”.*

- Muchos informaron actitudes negativas de los docentes y administradores. Más adelante en esta sección, bajo ‘Calidad’ presentamos un informe.

## Falta de Apoyos en la Escuela, Privatización de los Costos

Si bien la mayoría de los países que respondieron nuestra encuesta indicaron que los niños con discapacidad en ese determinado país tienen el derecho de asistir a una escuela regular junto con sus hermanos, hermanas y que deben recibir cierto apoyo, la mayoría dijeron que los apoyos necesarios, son, por lo general, inadecuados e ineficientes; o los padres tienen que pagar ellos mismos los costos. Es frecuente que los niños se matriculen en la escuela pero que no asistan por falta de recursos y falta de apoyos.

Reporte de País de Sri Lanka – destacó este aspecto:

***La tasa de deserción ha disminuido en general... sin embargo, la tasa de deserción de niños con discapacidad sigue siendo un factor evidente. Esto puede deberse a la mala calidad de la ayuda educativa que se les da en las escuelas y a la falta de recursos, incluyendo la disponibilidad de docentes debidamente capacitados o métodos adecuados de enseñanza.***

Las respuestas a nuestros perfiles de país indican que si bien algunos niños con discapacidad son aceptados en aulas regulares, en la mayoría de los casos no tienen los apoyos que requieren. Encuestados de más del 60% de los países estudiados indicaron que al menos algunos niños con discapacidad en sus respectivos países lograron tener acceso a la

*Las familias no tienen los recursos necesarios para proveer el apoyo. Tampoco el gobierno lo provee.*

*Claro está que hay buenas experiencias con docentes que se interesan en el estudiante y lo valoran, pero hay aún mucha resistencia. No hay forma de que acepten que una persona con una discapacidad pueda aprender con otros que no tienen ninguna discapacidad.... Las escuelas especiales no quieren hacer las adaptaciones necesarias para brindar apoyos a los estudiantes con discapacidades en el sistema de inclusión.*

Grupo de Consulta de Docentes,  
Argentina

*Mi hijo asistía a una escuela regular pero no le estaban dando el material correcto. Pasaba todo el tiempo jugando. Cambiarlo a una escuela privada que cree en la inclusión me ha cambiado la vida. Ahora sé que he desperdiciado tres años de la vida de mi hijo. Las maestras de la escuela donde está mi hijo ahora son muy comprensivas, progresistas y se toman el tiempo de elaborar P.E.I.s [Planes Educativos Individuales], según sus necesidades. Los docentes cooperan entre sí y también con los padres y los niños.*

Una madre del Líbano



*Mi hija está en una escuela pero cada año tememos que sea el último. La escuela nos hace enormes exigencias financieras y emocionales. No es sólo el caso de nuestra hija, en la escuela hay otros niños por los que cada familia tiene que pagar y suministrar la maestra en la sombra para su hijo. La mayoría de los alumnos temen acercarse a mi hija. Piensan que puede ser agresiva y la maestra no se toma el tiempo de explicarles que tiene autismo y que por eso actúa diferente.*

Una madre, Bahrain

educación regular con niños de su edad. Sin embargo, los encuestados en un poco más del 40% de los países estudiados consideraron que los niños con discapacidad tenían acceso al menos al 75% de los apoyos que requerían.

## El Fracaso de la Educación Especial

En la mayoría de los países, surgió un sistema segregado de educación especial como respuesta al hecho de que las escuelas corrientes no incluían niños con discapacidad. El resultado es que los recursos que se utilizan para financiar el sistema segregado ofrecen servicio únicamente a una proporción muy pequeña de la

población de niños con discapacidad.

Por ejemplo, del total de niños con discapacidad calculado para Etiopía en 1,6 millones, sólo 35.000 niños reciben educación (según informe de los funcionarios del Ministerio de Educación durante un taller de Educación Inclusiva en abril de 2009). Con unos pocos proyectos piloto, la mayoría de las escuelas son manejadas por lo general por organizaciones privadas u ONGs. Simplemente no hay recursos suficientes, en un país como Etiopía, para poner en práctica iniciativas suficientes que cubran las necesidades de 1,6 millones de niños con discapacidad que no asisten a la escuela.





## EL FRACASO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESCUELAS SEPARADAS

En los países de América Latina, el sistema educativo para estudiantes con discapacidades se ha basado principalmente en un número limitado de escuelas especiales. Esto ha sido así en los países más pequeños, menos desarrollados y también en los más grandes, más desarrollados, como lo indican los siguientes ejemplos:

- ✓ Nicaragua tiene aproximadamente 150.000 niños con necesidades de educación especial. De éstos, el sistema nacional puede aceptar sólo el 2,4% (3.600 niños), lo que significa que las necesidades de 97,6% de los niños con discapacidades quedan insatisfechas.
- ✓ En Chile, las escuelas tradicionales orientan sus esfuerzos en educación especial hacia niños con discapacidades leves, e ignoran aquellos con problemas más severos (Milicic and Sius 1995). Además, la mayoría de las escuelas de educación especial se especializan sólo en un tipo de discapacidad, lo que significa que los niños que tienen múltiples discapacidades suelen ser olvidados. Las 300 escuelas de educación especial con que cuenta el país pueden recibir únicamente 30.000 estudiantes, una tercera parte de los que requieren el servicio.
- ✓ El Salvador tiene aproximadamente 222.000 niños y jóvenes con discapacidades en edad escolar (Inclusion InterAmericana 2000). Aproximadamente 2.000 de ellos asisten a cursos en una de las 30 escuelas de educación especial del país,

lo que significa que menos del 1% asiste a algún tipo de escuela.

Porter, 2001

### **Objetivo 3: Satisfacer las Necesidades de Aprendizaje de los Jóvenes y Adultos de por Vida**

*“Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa”*

*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 26

Para todas las personas, y sin duda para aquellas con discapacidades intelectuales, el aprendizaje no comienza y termina en el aula de instrucción primaria formal. Las familias, y autogestores, informaron sobre el impacto que la inclusión en la educación o la exclusión de ella ha tenido en su sentido de inclusión en la comunidad. Las destrezas para la vida logradas mediante la Educación Inclusiva y en las relaciones establecidas con los compañeros de estudio permiten que las personas con discapacidad intelectual contribuyan y participen en su comunidad. La exclusión de la educación básica





tiende a excluir aún más a las personas con discapacidades y a ponerlas en mayor desventaja en lo que se refiere al acceso a la formación postsecundaria y vocacional.

## Acceso Limitado y Flexibilidad en la Educación Postsecundaria

En años recientes, ha habido una financiación creciente de educación postsecundaria de parte de las organizaciones de desarrollo y las organizaciones internacionales. Sin embargo, las inversiones correspondientes han sido escasas o nulas cuando se trata de programar o de contar con accesibilidad a los planteles educativos para personas que fueron excluidas de la educación primaria y que no cumplen los requerimientos de elegibilidad de la educación postsecundaria formal.

Por lo general, los miembros de II informan que hay mucha menos experiencia en Educación Inclusiva a nivel de secundaria en comparación con el nivel primario. En muchos países, el acceso a la educación

secundaria está muy restringido y sólo está disponible para quienes aprueben exámenes estandarizados que no se aplican a los estudiantes con discapacidades. En otras situaciones, el costo de la educación secundaria es prohibitivo para las familias. Como lo dijera una madre de Colombia a un grupo de consulta para el estudio:

*La mayoría de nuestros niños están en la escuela primaria, esto nos indica que fue imposible progresar en el currículo y transformar el sistema educativo para que fuera flexible con una población diversa en educación secundaria y educación superior.*

Se pueden encontrar varios ejemplos de buenas prácticas de inclusión en educación postsecundaria en los países donde ya se practica desde hace algún tiempo la Educación Inclusiva. En Nueva Zelanda, hay tres universidades que ofrecen Educación Inclusiva a los estudiantes y una universidad ha establecido un Centro de Excelencia en Educación Inclusiva. Otros ejemplos

*El comienzo y el final de los horarios de clases son complicados porque todos mis hijos no son aceptados en la misma universidad. Mi hijo, que tiene una discapacidad, asiste a una universidad diferente, esto hace que los otros estudiantes no lo entiendan/no lo acepten.*

Una madre, México, Distrito Federal

*A nivel universitario el Ministerio de Educación negó las adaptaciones del currículo debido a la falta de políticas a este nivel ...eso hizo que mi hija se sintiera muy frustrada y abandonó la universidad. Hemos enviado notas judiciales al Ministerio pero es justamente la persona que trabaja allí la que negó la flexibilidad del currículo...*

Una madre, Argentina

incluyen programas universitarios y preuniversitarios canadienses, estadounidenses y europeos en los que se incluyen estudiantes con discapacidades (inclusive con discapacidades intelectuales).

Estos modelos ofrecen una base para el futuro desarrollo de opciones postsecundaria pero, ante todo, para estudiantes que tengan alguna discapacidad intelectual, seguirán siendo un ejemplo anecdótico dentro del contexto global, más bien que las señales de un cambio sistémico.

## Formación y Educación que Terminan en un 'Callejón Sin Salida' – Las Transiciones a la Vida Adulta y la Vida Laboral

Otro tema común planteado por ambos, autogestores y familias y por sus organizaciones es que la educación de adultos o la formación vocacional no están preparando a la juventud con discapacidades para trabajos decentes ni les está ayudando a ingresar al mercado laboral. Los costos de una formación corriente son demasiado altos.

El Informe del País de Sri Lanka nos indica:

*Mi hija asistió a varias escuelas regulares, nunca terminó la educación primaria, luego fue a un centro de rehabilitación y ahora está en un taller.*

Una madre, México

***Aunque el Gobierno de Sri Lanka hace cuanto puede por lograr que la educación sea inclusiva, los centros de educación vocacional siguen siendo, en su mayoría, aislados y segregados para personas con discapacidades. La mayoría de los estudiantes, al terminar su educación formal, son enviados a instituciones de formación vocacional y***

***técnica/vocacional, establecidas para personas con discapacidad.***

***La oportunidad de reunirse con jóvenes no discapacitados durante la formación vocacional resulta prácticamente imposible por dos razones: estas instituciones patrocinadas/financiadas por el gobierno ofrecen formación gratuita exclusivamente para personas con discapacidades, mientras que las instituciones privadas ofrecen servicios de formación para todos, pero a un alto costo por curso. Por lo tanto, las personas con discapacidad que vienen de niveles de bajos ingresos no pueden tener acceso a dichas instituciones.***

***Los jóvenes allí capacitados se enfrentan a dificultades no sólo de buscar y encontrar oportunidades de empleo sino de recibir un pago justo por su trabajo. Según los***

***instructores, estos jóvenes quedan muy desanimados y consideran que están siendo explotados. Reciben una remuneración más baja por sus servicios; sus ingresos no son sustanciales al compararlos con el costo que tienen que cubrir para llegar al lugar donde desempeñan esos trabajos. Los docentes culpan al estudiante por el problema.***

En Brasil, nuestra asociación miembro nos contó que hay más de 2000 escuelas especiales en el país y muchas de las historias que recogieron provienen de autogestores que asistieron a esas escuelas y a programas vocacionales manejados desde escuelas especiales. Nos dijeron que para ellos era importante ir a la escuela porque, “Si no lo hacemos

¿adónde iríamos?” “Ir a programas vocacionales en una escuela especial es la única actividad que tengo fuera de mi casa”.



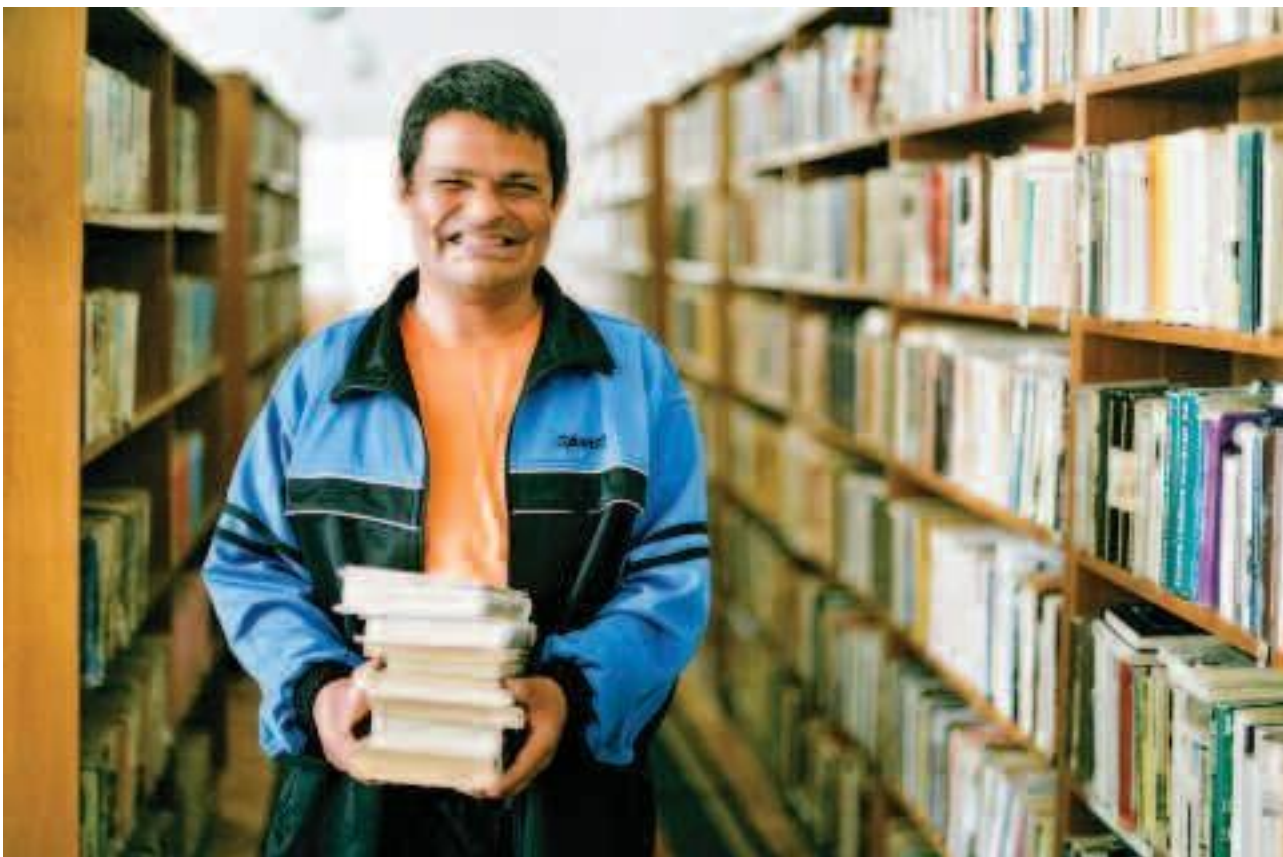
## **Objetivo 4: Alfabetismo en Adultos**

*“Aumentar en 50%, de aquí al año 2015, el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente”*

### **Altas Tasas de Analfabetismo**

Las tasas de analfabetismo entre las personas con discapacidades y, en especial, en las personas con discapacidades intelectuales, son desproporcionadamente mayores que en la población en general. Un trabajo reciente que analiza el problema de la alfabetización para personas con discapacidades, calcula que de los 650 millones de personas en el mundo que tienen una discapacidad, sólo 20 millones están alfabetizadas (Groce and Bakhshi 2009).

El analfabetismo es tanto el resultado de la exclusión, como un factor que contribuye a la condición de pobreza y exclusión. La capacidad de tener una educación tiene un impacto en la posibilidad de conseguir un trabajo; de participar en procesos políticos; de acceder a servicios y apoyos.





## Acceso y Calidad Deficientes

Las bajas tasas de alfabetismo entre personas con discapacidades pueden atribuirse a varios factores: Acceso deficiente a la educación formal; calidad deficiente de la educación y bajo acceso a los programas de alfabetización y educación informal.

En lo que se refiere a quienes tienen discapacidades intelectuales, los docentes, los que trabajan en la comunidad y quienes se encargan de diseñar las políticas, al igual que, en algunas ocasiones, los padres, suelen suponer que estas personas no pueden aprender destrezas básicas y de alfabetización. Estos conceptos erróneos dan como resultado la negación del acceso a la educación primaria, donde precisamente la mayoría obtiene las destrezas de lectoescritura. Cuando los niños con discapacidad intelectual tienen acceso a alguna forma de educación (por lo general en ambientes segregados), suelen recibir apoyos e instrucción de baja calidad. Muchos niños reciben apoyos de educación informal en el hogar o en la comunidad, pero los padres de niños con discapacidad no tienen apoyos ni nadie que los anime a promover la alfabetización. Por lo general, los padres creen que requieren formación especializada para ayudar a su hijo o a su hija a aprender a leer, a escribir y a tener conocimientos básicos de aritmética.

## Programación de Alfabetización Insuficiente

Los compromisos internacionales y la atención a la EPT se han centrado en gran medida en el mejoramiento del sistema de educación primaria formal.

***Tanto los gobiernos nacionales como la comunidad internacional han tendido a suponer que los retornos políticos y económicos de invertir en niños pequeños, jóvenes y adultos son más bajos que los que provienen de invertir en niños de edad escolar. El descuido resultante se ha complicado por la inclusión de sólo dos metas de EPT en Metas de Desarrollo Para el Milenio y por la decisión de limitar la Iniciativa Fast Track de la EPT, el único vehículo significativo de ayuda multilateral para el estudio completo de la primaria a nivel universal. (UNESCO, 2006).***

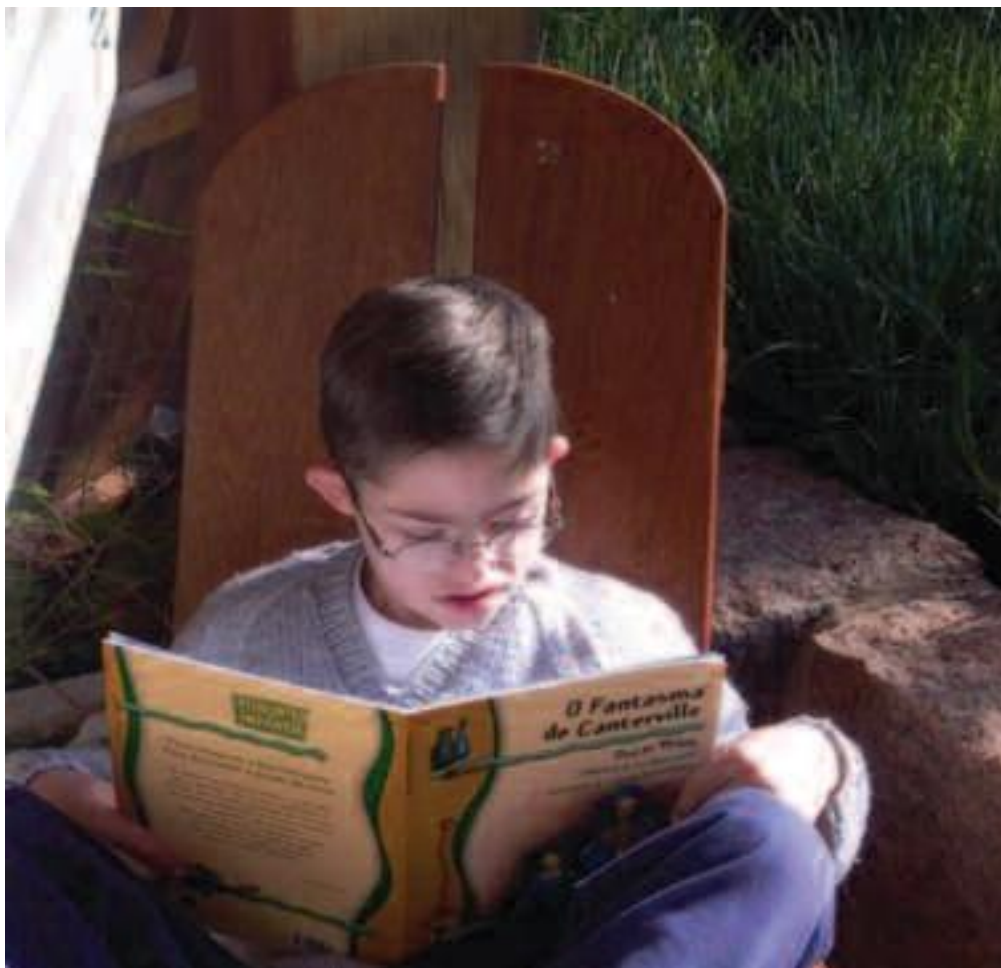
Los programas de alfabetización fuera del sistema de educación formal orientados a las necesidades de quienes se encuentran marginados, suelen ser inaccesibles a personas con discapacidades intelectuales. Por ejemplo, los programas de

alfabetización para nuevos inmigrantes o para estudiantes adultos no están diseñados para las necesidades de las personas con discapacidades intelectuales.

Inclusive en países en donde la mayoría de los niños con discapacidad asisten a la escuela, son pocos los programas diseñados para ayudar a las personas a mantener o mejorar sus destrezas de alfabetismo que incluyen personas con discapacidades. Los que lo hacen, son, con frecuencia, iniciativas de una sola vez sin evaluación ni monitoría (Groce, 2009).

Como nos lo contara una autogestora de Malasia:

*“No recordaba nada de lo que había aprendido. Aún no puedo leer ni escribir. Dependo en gran medida de los demás.”*



## Objetivo 5: Género

*“Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento”*

### Género y Discapacidad - ‘Doble Desventaja’ para Niñas y Mujeres

Las niñas con discapacidades han sido ampliamente ignoradas por los esfuerzos para promover igualdad de género como por quienes promueven la equidad para personas con discapacidades. Las barreras culturales, sociales y de actitud, basadas en la discapacidad y el género limitan las oportunidades de educación para las niñas con discapacidades. El acceso a la educación para las niñas con discapacidades se afecta por un rango de factores que incluye: el tipo de discapacidad que tienen; el nivel económico de su familia; el lugar donde viven; y su etnicidad.

Hay muy pocos datos sobre el nivel económico de las niñas con discapacidades en educación, pero hay alguna

evidencia de las familias encuestadas de que las niñas con discapacidades tienen menos probabilidad de estar en la escuela y de recibir apoyo para tener éxito.



***A pesar de los significativos números de mujeres y niñas con discapacidades, en especial en países en desarrollo (en la región de Asia y el Pacífico) continúan escondidas y silenciosas, no se conocen sus preocupaciones y se pasan por alto sus derechos. En toda la región, tanto en comunidades urbanas como en comunidades rurales, se ven obligadas a enfrentarse a significativos problemas de***

***triple discriminación por parte de la sociedad: no sólo debido a sus discapacidades, sino porque además de mujeres son pobres.*** (UNESCAP 1995)

Aunque los datos disponibles son limitados, indican que las mujeres y niñas con discapacidades corren con menos suerte en el campo educativo que sus contrapartes masculinas con o sin discapacidades. Por ejemplo, UNESCO, la Unión Mundial de Ciegos y otros calculan la tasa de alfabetismo de mujeres en apenas 1% comparada con un cálculo de cerca de 3% para personas con discapacidades, en total (Groce, 1997). Las estadísticas por país y por región, aunque con frecuencia más altas, confirman sin embargo las desigualdades por género (Nagata, 2003).

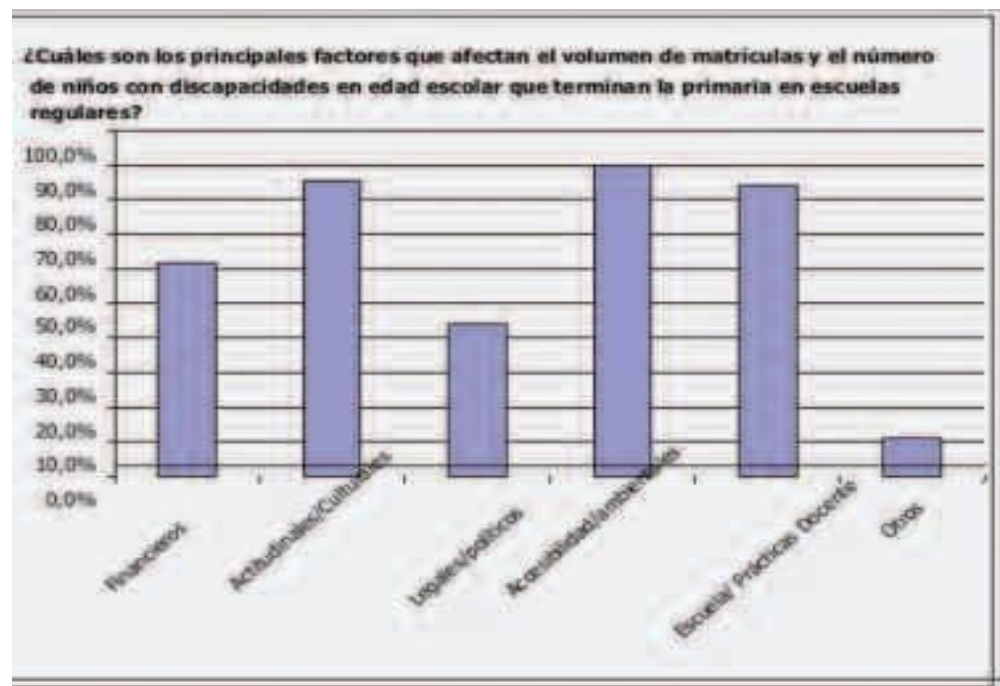
## **Falta de Enfoque Sensible al Género/la Discapacidad a Nivel Escolar, en los Planes de Educación y en la Monitoría**

Nuestra investigación encontró poca evidencia de políticas o programas diseñados para satisfacer las necesidades y la

inclusión de niñas con discapacidades.

Algunos de los proyectos de donantes para Educación Inclusiva que los miembros de II señalaron sí requerían una estrategia de género. Sin embargo, no encontramos evidencia de que la ‘doble desventaja’ a la que se enfrentan las niñas y las mujeres en la educación esté siendo resuelta en los planes nacionales o estatales de educación. Aunque el género es uno de los principales enfoques tanto de la EPT como de las Metas de Desarrollo para el Milenio, las exclusiones que enfrentan las niñas y las mujeres con discapacidades no son objeto de monitoría en las agendas de educación nacional o global ni objetivos que se estén fijando para su inclusión en la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, la primaria, los estudios superiores y la educación de adultos.





## Objetivo 6: Calidad

*“Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”*

La educación inclusiva, cuando es efectiva, contribuye a la educación de calidad para niños con discapacidad y para sistemas escolares en general. Vista de otra forma, la Educación Inclusiva no puede dar resultado si lo único que hacemos es poner a los niños con discapacidad en sistemas ya existentes que no logren calidad y excelencia para todos los alumnos.

Nuestro estudio indica cuatro elementos principales de educación de calidad que resultan en inclusión – las actitudes inclusivas y las culturas escolares de inclusión; los docentes capacitados con el debido apoyos; el currículo y la evaluación adaptados; y una escuela que ofrezca un ambiente de apoyos y sea accesible. Los análisis de las respuestas de los perfiles de país indican que estos fueron los principales factores que afectaron el volumen de matrículas y el número de niños y jóvenes con discapacidades que tuvieron acceso a la educación regular y terminaron la primaria (ver Figura 1).

**FIGURA 1**

**FACTORES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN QUE AFECTAN EL NÚMERO DE MATRÍCULAS Y EL NÚMERO DE ALUMNOS QUE COMPLETA EL PERÍODO DE ESTUDIOS**



## Actitudes Negativas

*La inclusión es sólo de apariencia. Te reciben pero no te aceptan.*

Opinión en grupo de consulta, Nicaragua

### LOS PADRES REACCIONAN A LAS ACTITUDES NEGATIVAS – EN Y FUERA DEL AULA – DE MÉXICO, ARGENTINA, BOLIVIA, CANADÁ, YEMEN, KUWAIT, TANZANIA

*“La maestra lo sacó de la clase porque no estaba aprendiendo, a otro maestro no le gustó la forma como él lo miraba. Federico insistió y dijo ‘Quiero ir al colegio’.”*

*“Es fácil tener la impresión de que algunos docentes/algunas escuelas no respetan los derechos humanos de las personas con discapacidades. Varios docentes tenían un concepto negativo o estaban mal informados sobre la discapacidad, lo que los llevaba a excluirlo o a no tomar en serio sus necesidades de aprendizaje”.*

*“Todos los maestros quieren a mi hijo, pero su inclusión en actividades regulares es muy poca; tiene muy poca interacción con los demás niños”.*

*“A veces es algo muy estresante. Hay que conocer a todos los actores y todos deben estar en la misma página. No siempre se cumplen los compromisos (de lado y lado – por parte de la familia y por parte del sistema escolar). Tenemos que insistir en obtener historias positivas del asistente de educación porque de lo contrario nos preocupamos demasiado”.*

*“Mi hijo fue primero a una escuela especial, luego a una regular, luego de nuevo a una especial y ahora va a una escuela especial pero con un sistema individualizado, de uno a uno, en el hogar. Tiene muchos problemas de conducta, sobre todo debido a las actitudes negativas que encuentra en los docentes y en los demás estudiantes”.*

*“Es difícil para la autoestima de los padres. No siento que sea lo suficientemente bueno y no sé por qué es por lo que debo luchar”.*

*“No había problemas con las necesidades especiales en la escuela, pero sólo los docentes lo aceptaban. Los demás niños lo discriminaban y no le prestaban atención. Ahora, debido a la situación económica, no está yendo a la escuela”.*

*“La pusieron con los niños más afectados, a la maestra le faltaba compromiso. Nos sentimos discriminados ....la sacamos de la escuela y buscamos a alguien que la cuidara en la casa. Ahora tiene 30 años, lo que ha aprendido es lo que le hemos enseñado como familia”.*

*“Verla ahora en una escuela regular me hace sentir que es lo mejor que nos hubiera podido pasar tanto a ella como a nosotros, como sus padres, está viviendo las mismas experiencias que vivió su hermano .. va a la escuela secundaria. Los maestros y los otros estudiantes comprenden la inclusión”.*

- Autogestores, los padres y los docentes señalaron la importancia de valores positivos sobre la inclusión y la discapacidad para que la educación de calidad sea posible. La realidad es que, para la mayoría de los que participaron en grupos de consulta y de quienes respondieron las encuestas,



- persisten las actitudes negativas. Su evaluación queda confirmada por encuestas de población más amplias.
- El Informe de País de Canadá indica que una amplia encuesta de opinión encontró que sólo el 33% de los canadienses apoyan la Educación Inclusiva.
- En una encuesta en Brasil, más del 95% de 18.500 docentes, directores y estudiantes dijeron tener un preconceito negativo acerca de las personas con discapacidades, y sobre todo acerca de personas con discapacidades intelectuales. Noventa y nueve por ciento indicaron que no deseaban que hubiera personas con discapacidades en su escuela.
- El Informe de País de la India indicó actitudes negativas en los colegios con base en el mito de que la discapacidad es el resultado de los 'pecados' de las personas con discapacidad o de sus padres.
- Una encuesta del Reino Unido en jóvenes de 14 a 16 años indicó que más del 50% no habían sabido de ninguna persona con discapacidad en el último año (The Children's Society, 2005).
- En encuestas y grupos de consulta de todo el mundo, los padres se refirieron a los altos costos de las actitudes negativas para sus niños y sus familias.



## LOS DOCENTES DIJERON QUE:

- No están satisfechos con los programas que estaban recibiendo en sus escuelas los niños con discapacidades.
- Consideraron que hay un apoyo limitado de parte de los administradores escolares.
- Los docentes dijeron que requieren más apoyo de parte de quienes ayudan en el aula.
- Consideran que ellos y otros docentes no tienen la capacitación adecuada; por lo tanto, muchos no están preparados para tener estudiantes con discapacidades en sus clases, aunque aceptarían si les dieran la oportunidad y el apoyo.
- La falta de capacitación, las barreras administrativas para asistir a la escuela y los estereotipos negativos de los niños con discapacidades son las principales razones por las cuales se impide que estos niños asistan a la escuela.
- Más del 70% de los docentes dicen que RECOMENDARÍAN a los padres y a los estudiantes la Educación Inclusiva.
- Están convencidos de que la Educación Inclusiva promueve relaciones con niños de la misma edad y fomenta un sentido de comunidad.

## Falta de Formación Anterior al Servicio y en Servicio para los Docentes

Los docentes capacitados, con las debidas destrezas y con el conocimiento necesario acerca de la Educación Inclusiva, que están de acuerdo con esta forma de enseñanza, siguen siendo una minoría en el sistema de educación del mundo entero. En nuestra encuesta, 2/3 de los padres con niños en educación regular consideraban que los maestros entendían sus necesidades, sólo 1/3 pensaba que los maestros tenían la capacidad y el conocimiento suficientes para la inclusión de los niños y para su proceso de aprendizaje.

Entre los mismos docentes, el 70% pensaba que otros docentes en la escuela no estaban preparados para tener estudiantes con discapacidad en sus clases.

Más de 750 docentes de todo el mundo respondieron nuestra encuesta. Algunos de los aspectos claves identificados a través de esta encuesta incluyen:

- El principal resultado de la encuesta es que los docentes que han recibido formación en educación de niños con discapacidad tienden a enseñar a niños con discapacidad ya sea en educación segregada o en aulas regulares. Quienes no recibieron esta formación es mucho menos probable que acepten niños con discapacidad en sus clases. La formación de docentes para la inclusión sigue estando al margen de la educación de los docentes.
- Para quienes reciben formación, ésta generalmente se imparte con base en un modelo médico de discapacidad en vez de centrarse en los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza para la inclusión. Muchas ONGs en el campo de la rehabilitación son las encargadas de capacitar a los docentes y existe la tendencia de adoptar la perspectiva médica y los paradigmas de la educación especial.

- Gran parte de la formación tiene que ver con la concienciación y la sensibilización pero hay pocos aspectos que se refieran a los retos a nivel del aula y a las estrategias que los docentes deben aplicar.
- La formación que reciben los docentes regulares no incluye las herramientas necesarias para manejar la amplia diversidad de estudiantes que encontrarán después en sus aulas. La consecuencia es que los niños con discapacidad pueden estar en un aula regular pero no están recibiendo educación. Como lo indica el Informe de País de Zambia:

***“Las prácticas escolares en Zambia son que todos los niños pueden asistir a la misma escuela y estar en la misma clase con otros de su misma edad. Sin embargo, estar en clase es una cosa y otra cosa es aprender”.***

- Hay unas pocas universidades que participan en la formación previa al servicio y la formación en servicio de los docentes para responder a las necesidades de las clases inclusivas. Donde se ofrece este tipo de educación, generalmente no es obligatorio que el docente cuente con dicha formación.
- Aún existe la percepción, por parte de muchos docentes de que los estudiantes con discapacidades son la responsabilidad exclusiva de maestros de educación especial.
- Los docentes que asisten a la formación, son, por lo general, maestros de educación especial, maestros de apoyo que enseñan en escuelas especiales únicamente para alumnos con discapacidades y/o algunos maestros que ya han tenido experiencia con la Educación Inclusiva.
- La encuesta demostró que los docentes que enseñan en escuelas segregadas tienen niveles de formación más altos en las estrategias para Educación Inclusiva que los que enseñan a estudiantes con discapacidades en escuelas regulares y en aulas regulares.
- Recibimos muchos informes de docentes de educación especial que no quieren cambiar su práctica y aún fomentan la segregación como la mejor opción para los estudiantes con discapacidades.

### COMENTARIOS DE LA ENCUESTA DE DOCENTES:

*“Como recién egresados de la facultad de educación, no estamos plenamente capacitados para trabajar con el tipo de población que vemos ahora”*

*“La formación como maestro de educación especial es bastante incompleta. Es indispensable la educación continua”.*

*Para un niño con discapacidad que vive en el área rural de India, el ir a la escuela local puede ser una tarea difícil. Las escuelas quedan muy lejos o no hay servicio de transporte. Las escuelas tampoco tienen rampas ni baños adaptados para las necesidades de un niño discapacitado.*

Reporte de País de la India

*En Polonia tenemos muchas barreras arquitectónicas. Mi hijo fue a la escuela sin ascensor. Cuando era pequeño, sus amigos le ayudaban a llevar su maleta y a subir las escaleras. Pero ahora que ha crecido – es demasiado pesado para ellos. Debo recurrir a un asistente que le ayude a mi hijo en sus actividades diarias. La mayoría de las escuelas tienen barreras arquitectónicas, lo que las hace inaccesibles para personas con discapacidades físicas.*

Una madre, Polonia

## Aulas y Escuelas Inaccesibles

Los aspectos de accesibilidad comunitaria, transporte y accesibilidad dentro de la escuela son los principales factores que determinan si el niño con discapacidad puede o no asistir a la escuela.

- El 75% de los encuestados dijeron que las escuelas no eran físicamente accesibles.
- El 77% dijo que la accesibilidad era el principal factor que afectaba la inscripción de niños con discapacidad y el que terminarían el período escolar regular.

## Currículo y Evaluación Inflexibles

Además de los recursos físicos y humanos necesarios para soportar la inclusión, las familias y autogestores nos dijeron que una serie de aspectos relacionados con el



currículo y la evaluación crean barreras para los niños con discapacidad y en especial para quienes tienen discapacidades intelectuales.

- Hay una adaptación limitada del currículo y del sistema de instrucción con base en un diseño universal, la instrucción diferenciada, la instrucción multinivel y el reconocimiento de una multiplicidad de inteligencias.
- Los resultados de nuestra encuesta sugieren que la mayoría de los niños no asisten a las escuelas locales de sus vecindarios con los apoyos individuales que requieren.
- Más del 50% de los encuestados indicaron que los sistemas escolares no ofrecen adaptaciones para niños con discapacidad intelectual.
- Las pruebas estandarizadas pueden promover la tendencia de las escuelas a excluir a los estudiantes con mayor probabilidad de sacar bajas puntuaciones.
- La falta de adaptaciones al evaluar los estudiantes (como el requerimiento de que los estudiantes ciegos presenten exámenes escritos) impide que los estudiantes pasen a la educación secundaria.
- La medición estandarizada de los resultados del aprendizaje como el único indicador de la calidad de la educación significa que a muchos niños se

## COMENTARIOS SOBRE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS DEL REPORTE DE PAÍS DE MÉXICO

Hace poco, se ha implementado en México la prueba LINK. El propósito de esta prueba es evaluar a las escuelas con base en el conocimiento curricular de sus estudiantes. Esto ha creado gran competencia entre las instituciones educativas dado que lograr "un buen puntaje" en esta prueba, mejora el prestigio nacional de la institución educativa.

La evaluación no toma en cuenta los valores de la inclusión, las condiciones de accesibilidad general ni la diversidad de poblaciones matriculadas, todo lo cual lleva al desarrollo de entornos inclusivos. Esta situación ha dado lugar a una competencia entre las escuelas que incrementan la exclusión y la discriminación de los estudiantes con discapacidades [que se consideran como riesgos que impedirán lograr puntuaciones escolares más altas].

*"Deberían prohibir las pruebas para la matrícula de niños en la escuela porque sólo los más calificados pueden ingresar".*

Una madre, México

*"Se les olvida que no todos los niños aprenden al mismo ritmo, o que hay niños que siguen el mismo proceso... es una escuela que siempre quiere sacar una puntuación de 10 para parecer una escuela exitosa". successful school."*

Una madre, México

les niega el acceso; la



*Falta de flexibilidad – pudimos constatar que tanto las escuelas como los docentes (sobre todo a nivel de secundaria) por lo general no están dispuestos a examinar a o cambiar sus prácticas para adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Por ejemplo, no pudimos obtener un determinado tiempo para un examen de lectoescritura porque el niño no cumplía los criterios. Con frecuencia el mensaje que recibimos es que ‘así hacemos las cosas aquí – si esto no se adapta a su niño – de malas’.*

Informe de País de Nueva Zelanda

evaluación, según sus metas de aprendizaje individuales no se considera como un factor integral de la evaluación de la calidad de la educación.

Un estudio reciente (Spect et al. 2006) sobre Educación Inclusiva en Austria ofrece una medida de calidad distinta de las puntuaciones de la prueba estandarizada:

***“En vez de concentrarse en la formulación de estándares de resultados, que sólo lleva a resultados problemáticos, difíciles de interpretar y contradictorios, sería más adecuado definir estándares más claros para el apoyo de necesidades especiales en la escuela que midan hasta qué grado los alumnos:***

***(a) reciben el máximo apoyos posible para desarrollar sus habilidades y destrezas individuales, y***

***(b) reciben el máximo de oportunidades para su inclusión en su entorno social y en la sociedad”.***





## No se están Adaptando para Inclusión los factores de Éxito Reconocidos

Desde Salamanca, ha habido muchos esfuerzos para ubicar a los niños con discapacidad en escuelas regulares. La suposición fundamental es que *“lo que se ofrece en la escuela regular sea, con modificaciones menores, y con una moderada redistribución de recursos, un medio para garantizar la excelencia y la equidad educativas”*. (Lloyd 2002)

Este es también el mensaje que recibimos tanto de los docentes como de las familias en este estudio. Si fuera posible superar las actitudes negativas, las barreras físicas, la falta de apoyos dentro del aula y adaptar el currículo y los métodos de evaluación, podría haber una educación de calidad disponible para todos los niños.

La siguiente tabla se ha tomado de un informe de trabajo preparado para la UNESCO (Richler, 2005) y sugiere las principales modificaciones y transiciones que deben realizarse en los sistemas educativos. Se centran en dirección, formación y apoyo de los docentes y en apoyos dentro de la escuela. La columna 1 muestra los factores asociados con una agenda para educación de calidad y escuelas exitosas. La columna 2 muestra cómo se pueden adaptar estos factores para solucionar las distintas barreras que los autogestores, y los padres y los maestros nos han indicado que mantienen a los estudiantes con discapacidades fuera de las aulas regulares.



**TABLA 4**  
**CÓMO MEJORAR EL ÉXITO DE LAS ESCUELAS – MEJORANDO LA INCLUSIÓN**

Factores Que Mejoran el Éxito de la Escuela	Factores Que Mejoran la Inclusión
Docentes bien capacitados y bien valorados <sup>1</sup>	Docentes de escuelas regulares apacitados para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales <sup>2</sup>
Sin agrupaciones por habilidad <sup>3</sup>	Diferenciación de currículo dentro de la clase <sup>4</sup>
Docentes trabajando en equipo <sup>5</sup>	La escuela se basa en equipos de maestros para servir a los estudiantes <sup>6</sup>
Apoyos para los maestros <sup>7</sup>	Nueva función para el educador especial como apoyos de los docentes regulares <sup>8</sup>
Equilibrio de dirección dentro de una línea discrecional a nivel escolar y local <sup>9</sup>	Transferencia de la inclusión a nivel nacional, regional y local <sup>10</sup>



## Resumen

Comenzamos este capítulo con el interrogante de si la agenda global para la educación está ‘centrándose’ en las vidas de los niños y niñas, jóvenes y adultos con discapacidades intelectuales. Nuestro análisis deja en claro que la EPT aún no ha producido la diferencia que debe lograr para personas con discapacidades intelectuales.

De hecho, la *Educación para Todos* nos está fallando.

La Protección e Instrucción en la Primera Infancia, el Objetivo 1 de la EPT, es bien reconocido como esencial para el desarrollo de una niñez sana con buenas ‘bases iniciales’ para la escuela primaria, sobre todo para niños con discapacidad. Sin embargo, los datos recogidos para este estudio sugieren que los programas son inaccesibles, los niños pequeños con discapacidad intelectual no son aceptados y los que logran acceder a algunos programas no están obteniendo lo que necesitan para prepararse para la escuela primaria. Predomina un ‘modelo médico’ que con frecuencia etiqueta a los niños con discapacidad intelectuales, constituyendo una barrera más a una expectativa de que podrían beneficiarse de una educación adicional. La falta de programas, y las políticas y programas incoherentes contribuyen todos a un sistema de Protección e Instrucción de la Primera Infancia que deja a los niños y a sus familias sin los apoyos e intervenciones que les permitirían prepararse para el ingreso a la escuela.

Son varias las barreras que impiden que los niños con discapacidad intelectuales tengan acceso a la educación primaria, el Objetivo 2 de la EPT. La responsabilidad separada para niños con discapacidad ya sea en departamentos de bienestar social o en departamentos gubernamentales de educación especial en escuelas y distritos especiales es una de las principales barreras que impiden que los niños con discapacidad tengan acceso a una escuela primaria regular. Se suman a esto el hecho de que muchos niños con discapacidad intelectuales no son registrados al nacer y por lo tanto no pueden ser matriculados en la escuela, la falta de apoyos dentro de la escuela, los costos financieros de acceso que se imponen a los padres. El derecho a la educación está siendo negado sistemáticamente a este grupo en la mayoría de los casos.

Las barreras a la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y las barreras para el ingreso a la escuela primaria significan que los niños con discapacidad intelectuales que sí se matriculan, con frecuencia no completan los programas

educativos. Esto significa que se reduce aún más la tasa de matrículas en la educación secundaria y que prácticamente no hay matrículas a nivel de educación postsecundaria o formación vocacional que puedan ofrecer destrezas esenciales para la vida y destrezas vocacionales – el Objetivo 3 de la EPT. Quienes tienen la suficiente suerte de llegar a una institución de educación postsecundaria, generalmente encuentran un currículo inflexible y ausencia de apoyos para resultados exitosos que les permitan completar su proceso educativo.

Muchos de los autogestores nos compartieron historias de cómo se habían dado finalmente por vencidos, o como se habían encontrado en talleres protegidos, que se les presentaban como lugares de ‘formación vocacional’. O si no, quedaban totalmente aislados dentro de su comunidad.

La educación para adultos – el Objetivo 4 de la EPT – es igualmente esquiva para quienes tienen discapacidades intelectuales. Con tasas desproporcionadamente altas de analfabetismo, quienes hablan por sí mismos se enfrentan al acceso limitado a los pocos programas disponibles en la mayoría de las comunidades y las expectativas son que probablemente no puedan beneficiarse de ellos.

Para las niñas y las mujeres con discapacidades intelectuales, las barreras a la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, al ingreso a la primaria, a la secundaria y a la educación de adultos, son aún mayores. Su exclusión de la educación a todos los niveles es uno de los principales factores que las hace especialmente vulnerables a la pobreza, la mala salud y el abuso. El Objetivo 5 de la EPT – equidad de género en la educación – sigue siendo una esperanza distante para las niñas y mujeres con discapacidades intelectuales.

Con unas pocas excepciones, la educación de calidad, el Objetivo 6 de la EPT, simplemente no está disponible para los niños, jóvenes y adultos con discapacidades intelectuales. En este estudio, definimos la calidad como compuesta por cuatro dimensiones principales – actitudes positivas y facilitadoras para la inclusión, docentes dispuestos a brindar apoyos y bien capacitados, currículo y evaluación adaptables y escuelas accesibles que brinden apoyos. El ‘suministro’ de todos estos componentes educativos es básico para una buena educación. Nuestro estudio sugiere que no existe ninguno de estos factores en la medida y el grado en que se requiere y la consecuencia es una exclusión educativa muy arraigada.

Con un conjunto de barreras tan diversas para la igualdad y la inclusión en la educación ¿Cómo podemos desarrollar y poner en práctica una agenda global en la que la *Educación para*

‘*Todos*’ signifique todos los niños, todos los jóvenes y todos los adultos con discapacidades intelectuales? En primer término, necesitamos una orientación conjunta. Basada en los resultados de nuestro estudio global, la **Tabla 5** ofrece esta orientación. Muestra cómo los objetivos de Dakar para la EPT tendrían que ser definidos y medidos para ser inclusivos en relación con todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y de otra índole.

Para alcanzar los objetivos de Dakar de forma inclusiva, consideramos también que es esencial comenzar con el creciente número de ejemplos de programas de Educación Inclusiva que se están desarrollando a todos los niveles – en aulas, escuelas y distritos escolares y en sistemas a nivel estatal y nacional. Recogimos algunos de estos ejemplos en el curso de este estudio y los presentamos en el próximo capítulo. Empiezan a constituir un ‘mapa guía’ para confrontar las barreras a la calidad de la Educación Inclusiva para todos.

Sabemos, por la experiencia de personas con discapacidad intelectual y la de sus familias, que la inclusión es posible. Y que representa una gran diferencia para individuos, familias, escuelas y comunidades. En las palabras de un padre de Nueva Zelanda durante un grupo de consulta para este estudio:

***La oportunidad de una Educación Inclusiva basada en la comunidad ha significado que mi hijo ha podido crecer y aprender junto con su hermana, sus amigos y sus compañeros en esta comunidad. Ha aprendido valiosas destrezas sociales prácticas que le ayudarán a establecer relaciones y redes y de equiparar bien para un empleo futuro y para su participación en la comunidad. Es igualmente importante que más de 1.500 estudiantes y personal escolar han aprendido a incluir a personas con discapacidad dentro de sus comunidades.***

El siguiente paso es hacer que esto sea posible para todos.

TABLA 5

## CÓMO LOS OBJETIVOS DE DAKAR PUEDEN PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

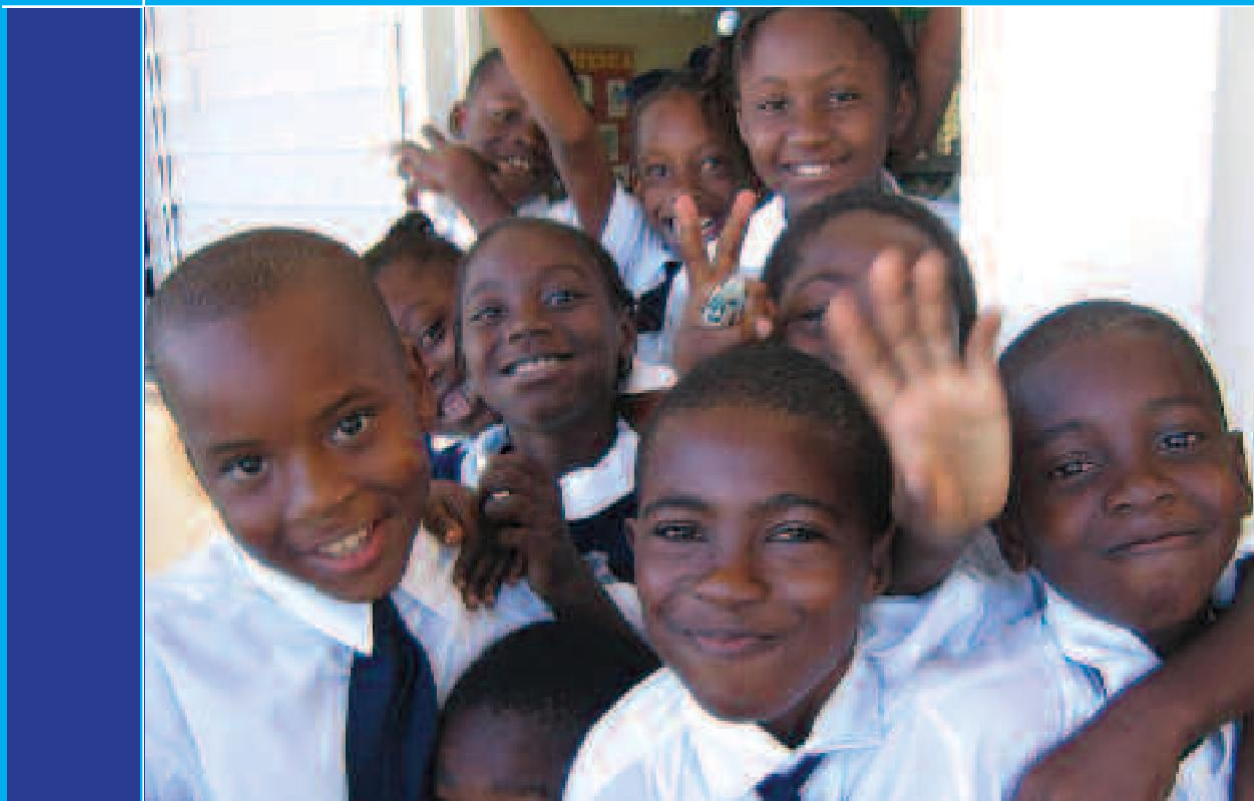
Educación para Todos: Objetivos de Dakar	Un Enfoque Inclusivo para Alcanzar los Objetivos
1. Ampliar y mejorar la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, en especial para los niños más vulnerables y en mayor desventaja.	La Protección e Instrucción de la Primera Infancia es inclusiva y accesible para niños con discapacidad y ofrece transición a la educación primaria inclusiva.
2. Asegurar que para 2015, todos los niños, en especial las niñas, los niños en circunstancias difíciles y los niños de minorías étnicas tengan acceso a una educación primaria completa, gratuita y obligatoria, de buena calidad.	Los niños con discapacidad son bienvenidos en las escuelas y aulas regulares del sistema de educación pública, y cuentan con los apoyos necesarios para completar una educación primaria gratuita y obligatoria.
3. Garantizar que se cubran las necesidades de todos los jóvenes y adultos a través de un acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje y destrezas para la vida.	Jóvenes y adultos con discapacidades tienen los apoyos necesarios relacionados con sus discapacidades para participar en una gama completa de programas educativos e inclusivos de secundaria, postsecundaria, educación para adultos, alfabetización, formación vocacional y educación continua.
4. Alcanzar una mejoría del 50 por ciento en niveles de alfabetización de adultos para 2015, en especial para las mujeres y acceso equitativo a la educación básica y continua para todos los adultos.	Los adultos con discapacidades tienen pleno acceso y todos los apoyos necesarios para que los programas de alfabetización logren un nivel de alfabetización sobre bases de igualdad con los demás.
5. Eliminar disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el 2005 y lograr igualdad de género en educación para el 2015, con un enfoque que garantice que las niñas tengan acceso pleno e igualitario, con el debido desempeño a educación básica de buena calidad.	Las niñas y mujeres con discapacidad tienen igualdad de acceso a Educación Inclusiva adecuada para su edad desde la Protección e Instrucción de la Primera Infancia hasta la educación primaria, secundaria, postsecundaria y para adultos.
6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizar la excelencia de todos ellos para que sean reconocidos y mensurables a fin de que lleven a resultados alcanzables por parte de todos, en especial en lectoescritura y aritmética y las destrezas esenciales para la vida.	<p>La Educación Inclusiva de calidad forma parte integral de la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, y de la educación de primaria, secundaria, postsecundaria y adulta a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes positivas de los educadores y de la comunidad</li> <li>• Docentes capacitados y con el apoyos necesario</li> <li>• Escuelas accesibles e infraestructura para Educación Inclusiva</li> <li>• Currículo individualizado, diferenciado y positivo para las discapacidades, para todos los estudiantes</li> <li>• Estrategias de evaluación centradas en el alumno valoradas igual a las evaluaciones estandarizadas.</li> </ul>





## CAPÍTULO 5

# El Camino a la Educación Inclusiva: Buenos Ejemplos sobre los Cuales Seguir Construyendo





## Capítulo 5

# El Camino a la Educación Inclusiva: Buenos Ejemplos sobre los Cuales Seguir Construyendo

**H**emos recibido recientemente historias positivas de personas que hablan en nombre propio, padres, docentes y defensores de la comunidad acerca de experiencias exitosas en Educación Inclusiva de todas partes del mundo. En países con abundancia de recursos, y en países con escasos recursos, la inclusión está dando resultado. Hemos recibido ejemplos de personas, aulas, escuelas y comunidades en todas las regiones que realizan verdaderos esfuerzos para incluir a los niños con discapacidad en las escuelas regulares con los apoyos que necesitan. También hemos sabido de la experiencia y conocimientos considerables y exitosos de prácticas inclusivas y cómo aplicarlas en la escuela y en el aula. Los ejemplos que hemos recibido son amplios e inspiradores. Dado que no podemos incluirlos todos en este informe, están disponibles en nuestro sitio Web de educación.<sup>1</sup>

Algunas historias se relacionan con la inclusión de uno o dos estudiantes en una escuela local. Otras tratan de un cambio en todo el enfoque de la escuela. Otras más indican que se ha producido un cambio para que la inclusión forme parte de la política gubernamental a nivel regional, estatal o nacional. Las historias presentadas en este capítulo ofrecen ejemplos de cambio a cada uno de estos niveles.

Clasificamos los ejemplos del desarrollo de la Educación Inclusiva con base en el siguiente marco de referencia:

- Nivel micro (niveles individual, de aula);
- Nivel meso (sistemas de educación escolares-comunitarios); y

- Nivel macro (legislación, política y cultura).

Estas tres categorías complementan los ejemplos identificados en los Informes de Seguimiento Global de UNESCO y otros estudios de investigación. Como lo sugiere Peters (2004), la investigación sobre Educación Inclusiva deja en claro que se requiere un cambio a todos estos niveles para resolver el problema de las barreras sistémicas que siguen reteniendo el progreso. Una serie de ‘Diálogos Norte – Sur sobre Educación Inclusiva’ convocado en la India por el Centro Nacional de Recursos para Inclusión – India, entre 2001 y 2005, utilizó también estos tres niveles para reflexionar en el proceso del cambio sistémico hacia la Educación Inclusiva – con personas a favor, educadores, investigadores y diseñadores de políticas de países del norte y del sur. Se han producido tres volúmenes de documentos provenientes de estos Diálogos que constituyen una rica colección de ejemplos.<sup>2</sup> A estos ejemplos y a otros que se han documentado en el creciente volumen de investigación sobre Educación Inclusiva, agregamos algunos de los ejemplos que nos han sido suministrados y referenciados por participantes en este estudio. En conjunto, demuestran que el cambio hacia la Educación Inclusiva está en proceso a todos los niveles y en todas las regiones.

## ***Cambios a Nivel Micro: Individuales y de Aula***

La inclusión suele producirse estudiante por estudiante. Esto es por lo general resultado de las campañas de defensa emprendidas por los padres individuales. En la mayoría de las familias, y en particular, los padres, se mantienen en primera línea insistiendo en la educación de sus hijos dentro de un entorno “inclusivo” como una realidad global. Podemos decir con seguridad que el cambio positivo en la práctica inclusiva depende de la demanda de los padres. Son su misión, sus metas y sus sueños por sus hijos lo que los lleva a impulsar hacia adelante la agenda de la Educación Inclusiva.

### **El Salvador:**

Una historia conmovedora nos llega de El Salvador. Un número pequeño de padres de niños sordos constituyeron un grupo para apoyar la inclusión de sus hijos e hijas en la educación regular.

Recaudaron fondos para contratar intérpretes que pudieran enseñarles a sus hijos el lenguaje de signos. Enseñaron



lenguaje de signo a algunos de los compañeros de sus hijos sin problemas auditivos para que pudieran dominar con facilidad el lenguaje de los signos.

Respaldaron este esfuerzo en las escuelas de la comunidad. Como consecuencia, crearon un grupo de jóvenes de la comunidad con quienes sus hijos podían comunicarse y así experimentar los efectos positivos de la influencia de grupo. Esto a su vez les permitió ser incluidos en un aula regular y participar en el currículo regular.

Como resultado de este programa, uno de los estudiantes sordos, Pablo David

Durán Villatoro, se graduó en la universidad en 2009 como ingeniero en sistemas de computación, convirtiéndose en el primer ingeniero sordo en El Salvador. Su padre, Edgar, nos dijo:

***Quiero compartir ... la experiencia ... de que la Educación Inclusiva es una forma efectiva de garantizar el éxito de las personas con discapacidades. Pero no nos engañemos; requiere sacrificio manejar todos los aspectos. Pero se puede – es muy posible.***

## Suráfrica:

Cayley describe cómo su escuela se comprometió en inscribirla,

***Siempre me ha encantado la Hillcrest Christian Academy, porque los niños y los docentes son muy amables y cooperadores, pero cuando estuve en la escuela a veces tuve unos cuantos problemas. Mis padres siempre se reunían con los profesores para trabajar juntos y encontrar la mejor forma de ayudarme. Encontraron que la mejor manera era dejarme avanzar con un trabajo menos exigente. Cuando los demás estudiantes hacían matemática, yo hacía mi matemática “fácil”. Cuando los demás tenían ortografía en inglés, yo hacía mi ortografía “sencilla”. Nunca tuve un asistente en clase porque había aprendido a concentrarme muy bien y cada día tenía uno o dos compañeros de clase que eran mis “amigos” durante ese día. No me importaba que mi trabajo fuera más fácil. Era bueno. Me gustaba también el hecho de que nunca tuve que presentar exámenes. Para mí, eso fue lo mejor.***

***Aprendí tanto de mis amigos en la escuela y creo que ahora puedo hablar un poco mejor gracias a eso.***

## **Yemen:**

Yemen nos ofreció un buen ejemplo del impacto del cambio de actitud. Un funcionario del Ministerio de Educación explicó que aunque la inclusión de estudiantes con discapacidades no es aún una prioridad de política, no hay resistencia a que los estudiantes con una discapacidad intelectual asistan a la educación regular. “Si aprenden al estar con otras personas de su misma edad, son bienvenidos al aula?”

### **Un grupo de consulta de padres en la India hizo la siguiente sugerencia acerca de cómo lograr que la inclusión funcionara a nivel escolar:**

1. Los padres tienen que tomar una decisión consciente de que están dispuestos a luchar, porque la inclusión no va a ser una tarea fácil para la escuela ni para ustedes ni para su hijo.
2. Siempre es más fácil si están en primera línea en lo que se refiere a los retos que su hijo debe enfrentar, para que tanto los docentes como la escuela sepan lo que deben esperar.
3. Si la escuela tiene un aula como recurso para sus necesidades especiales, verifiquen para comprobar que los servicios sean realmente inclusivos no que el niño sólo se lleve a un aula de educación regular durante ciertos períodos o para ciertas actividades (¡Como el almuerzo o la clase de arte!!).
4. Al menos un padre debe trabajar al lado de los profesionales en el programa del niño y obtener una formación formal, de ser posible. Así, podrán apoyar con seguridad a su hijo en la escuela o en el entorno comunitario. Dar a los padres este poder es muy importante.
5. Unos cuantos padres que viven en la misma localidad, pueden constituir un grupo y utilizar los servicios de una terapeuta (o turnarse entre ellos) para ir a la escuela con sus hijos y respaldar a la terapeuta cuando sea necesario. Esto puede dar resultado para niños que necesitan un mínimo de apoyos. Si los niños necesitan más apoyos, tal vez el padre tenga que asistir personalmente en dichos días o períodos determinados o para un niño que tenga aún más dificultades, tal vez lo tengan que acompañar durante períodos más largos.
6. Algunas escuelas sí se oponen a que vengan los padres; tal vez haya que convencerlas de que al caso lo merece.
7. Si el niño no es recibido en la escuela, hay que asegurarse de que él/o ella reciba mucha

exposición a la comunidad para que le resulte más fácil participar en las actividades corrientes en el futuro.

8. Si el niño está en una escuela especial, hay que procurar superar la escuela especial y matricularlo en una escuela regular con apoyos, inicialmente por unas pocas horas para que la transición sea más fácil para el niño.
9. Hay que asegurarse de que el niño tenga las destrezas adecuadas y el apoyo necesario para funcionar dentro del grupo/el aula. Estas destrezas incluyen poder comunicar sus necesidades, sentarse, asistir a clases como conviene. El apoyo específico necesario influye en la estructura de su espacio físico y su tiempo y las rutinas de transición. Estos podrían ser apoyos vitales promovidos e indicados en los momentos adecuados, o una persona de apoyo/una ayudante en la sombra, o por el docente del aula debidamente capacitado (si lo hubiere).
10. Para quienes ya están en un sistema escolar, es necesario asegurarse de que cuenten con el pleno apoyo del docente/de las personas que ayudan a manejar al niño; se debe mantener estrecho contacto con la escuela a fin de prevenir problemas antes de que se presenten; hay que educar a la escuela, a los docentes y a los niños acerca de las dificultades del niño con necesidades especiales que incrementen la interacción con el resto de la escuela; y procurar encontrar un niño o un grupo de niños sensibles que puedan actuar como mentores/amigos de su hijo.

## ***Cambios a Nivel Meso: El Sistema de Educación de la Comunidad Escolar***

Cuando toda una escuela se compromete con la inclusión, hay un impacto positivo en todos los estudiantes.

### **México:**

‘Tendiendo Puentes: La Transición a una Vida Adulta Independiente para Jóvenes con Discapacidades Intelectuales’, es un proyecto de la Universidad Iberoamericana y del CAPYS (un centro para el desarrollo y la formación personal y social). El proyecto comenzó en el 2006 en el campus de la Universidad Iberoamericana en Ciudad de México, y es la primera vez que una universidad mexicana abre sus puertas a jóvenes de edad universitaria con discapacidad intelectual para que se inscriban en cursos y programas a nivel de postsecundaria. El proyecto promueve el desarrollo de las destrezas personales y profesionales de los estudiantes. Se basa también en un compromiso de la universidad de promover valores de respeto por las diferencias, la no discriminación y la diversidad. Los estudiantes con discapacidad intelectual son animados y apoyados para que tomen parte en la vida del campus y desarrollen competencias para llevar una vida independiente y conseguir un empleo. Además, el proyecto está orientado a desarrollar conciencia en los estudiantes y profesores acerca de las personas con discapacidad intelectual y acerca del valor de una cultura inclusiva.



## India:

El ‘Club de Niños’ diseñado por Leonard Cheshire Disability, asegura que los niños con discapacidad tengan acceso a la educación implementando programas de Educación Inclusiva en algunos lugares de la India. El club de niños es un grupo informal, de carácter recreativo, en el que participan niños tanto con discapacidad como sin discapacidad. El principal propósito es participar en deportes, artes, teatro, drama, música y campamentos de verano locales, en compañía de otros niños y demostrar sus talentos.

El club también inició un programa de educación de igual a igual. Como parte de este programa, un niño sin discapacidad visita los hogares de dos niños con discapacidad y les ayuda con su educación básica. Desde que comenzaron, en 2006, se han constituido más de 20 clubes con un total de más de 191 niños de los cuales al menos 13 tienen una discapacidad. Los clubes han tenido éxito. No sólo han ayudado a ofrecer la educación básica a los niños con discapacidad sino que han ayudado también a desarrollar su confianza y a mejorar su interacción social. Los eventos organizados por el club también han ayudado a crear conciencia en la comunidad y han comenzado a construir una comunidad inclusiva para todos.



## Bahrain:

En Bahrain, los estudiantes con discapacidad intelectual recibieron apoyo de sus hermanos – de los miembros de II de su familia sin discapacidades – y de amigos, para que pudieran asistir a clases regulares. Se unieron con estudiantes con discapacidad intelectual para parte del tiempo de la instrucción a fin de promover la inclusión.

## Camerún:

Un buen ejemplo de cambio a nivel comunitario fue el que informó Camerún. ITCIG-SENTTI que comenzó en enero de 2007, como un instituto de enseñanza de necesidades especiales de educación para formación de los docentes en la provincia noroccidental de Camerún, el primero de su clase en el país. Comenzó con la asociación de defensores locales y de la ONG Spire International, el principal objetivo de SENTTI es educar a docentes calificados y en necesidades especiales, capaces de regresar a sus lugares de origen y a sus pueblos a educar el alto número de niños con discapacidad y necesidades especiales. La gran mayoría de niños con discapacidad no pueden asistir a la escuela debido a la mala accesibilidad, a la falta de recursos, a la estigmatización social y a la falta de docentes debidamente capacitados. Los pocos niños con discapacidad que pueden asistir a una escuela ‘especial’ tienen que viajar largas distancias y separarse de sus familias.

A través de promociones escolares y campañas de sensibilización organizadas por los egresados del programa, SENTTI está despertando conciencia en la comunidad sobre los aspectos asociados con la discapacidad. Los negocios locales han adoptado una actitud más abierta hacia las personas con discapacidades, recibéndolas como aprendices, costureras, ayudantes de peluquería, mecánicos y carpinteros, todas estas formas diferentes de ser incluido en la comunidad. El éxito inicial y el interés en el programa ha recibido también la atención del gobierno. En agosto de 2009 se anunció que el gobierno contratará a 200 egresados de SENTTI para trabajar en el sistema de escuelas públicas y garantizar así que los niños con discapacidad puedan ser incluidos en el sistema educativo.

## Hungría:

Kó kay Lányi Marietta, Directora del Programa de Hogar Alternativo de Niños en Budapest, Hungría<sup>3</sup> compartió la historia de su iniciativa de inclusión escolar fundada en 1991.



***En nuestra escuela la educación gira en torno a los estudiantes, no al currículo. Eso hace inclusiva a nuestra escuela. Por lo tanto, los distintos tipos de estudiantes y sus capacidades determinan el trabajo que se realiza en nuestra escuela no el currículo estándar.***

***Hemos creado un entorno de aprendizaje diferencial. Nuestros métodos docentes no son estandarizados por lo que garantizan diversas formas de aprender. Nuestros estudiantes pueden avanzar lenta o rápidamente en la adquisición de conocimientos y destrezas clave. Además, dividimos el currículo en tres niveles de complejidad.***

***Trabajamos con tarjetas y cuadernos de trabajo que contienen el conocimiento en tres niveles. La evaluación dentro de nuestra escuela es un sistema personalizado que contiene los tres niveles distintos.***

***Al comienzo, es posible que los padres tuvieran miedo de la inclusión. Eso se debía a que hasta 1993 los niños con discapacidad se separaban en escuelas especiales en Hungría. Por lo tanto, la inclusión era algo desconocido para muchos padres. Los invitamos a la escuela para mostrarles cómo todos los niños pueden aprender juntos.***

***Creo que una escuela inclusiva es una “buena” escuela. Prestar atención a la diversidad de niños y ofrecerles un entorno adecuado para todos es beneficioso tanto para los estudiantes como para los docentes. Usar este método hace que la enseñanza se convierta en una especie de arte. ¡Es maravilloso dirigir una escuela como esta!***

## **Uruguay:**

En el 2003, se creó en Uruguay un ‘Fondo de Escuelas Inclusivas’ con el apoyo del Banco Mundial para apoyar las iniciativas de Educación Inclusiva en ese país. Se pusieron en práctica 134 proyectos de inclusión escolar en 125 escuelas. Las iniciativas abarcan desde mejoras para la accesibilidad física hasta formación de docentes, materiales curriculares, aumento de la conciencia pública y comunitaria, desarrollo de culturas inclusivas en las escuelas, desarrollo de una ‘Red de Escuelas Inclusivas’. Un estudio de la iniciativa señala varios retos que deben enfrentarse para la adopción sistémica de la Educación Inclusiva.<sup>4</sup>

## ***Cambios a Nivel Macro: Legales, Políticos y Culturales***

Si bien aprendemos mucho de buenas prácticas a nivel individual o escolar, los ejemplos de cambios en todos los sistemas son más prometedores para que puedan ser repetidos en otros lugares. Se está llevando a cabo cierto cambio sistémico debido a una campaña efectiva, especialmente por parte de los padres y sus organizaciones. En otros lugares, ha sido el resultado de un cambio de actitud y de la disponibilidad de simplemente ver qué pasa para saber si puede funcionar.

Estas dos actitudes representan pasos iniciales muy importantes hacia un cambio global, pero los lugares donde el cambio sistémico es global son aquellos en los que hay profundos compromisos con los derechos de los estudiantes con discapacidades y el convencimiento de que la Educación Inclusiva contribuirá a mejorar la educación para todos los niños.

### **Italia:**

Desde hace mucho tiempo Italia se ha reconocido como líder en la creación de un sistema nacional de Educación Inclusiva. Después del cierre de sus grandes instituciones para personas con discapacidades, en los años 60 surgió un fuerte movimiento ‘antisegregacionista’ y esta nueva cultura arraigó. A principios de los años 70 se aprobó una ley nacional para la educación obligatoria de estudiantes con discapacidades en aulas regulares en escuelas de financiación pública. Se capacitaron docentes especializados para prestar apoyo a los maestros en el aula. Un informe reciente del Ministerio de Educación de Italia<sup>5</sup> enfatiza que la mayoría de niños con discapacidad se matriculan en clases regulares y que el número de niños con discapacidad ha ido aumentando constantemente durante la última década. Los ‘Planes Escolares’, los equipos escolares que preparan y ponen en práctica los planes educativos individuales y los apoyos necesarios en el aula de clase, las iniciativas de apoyos locales y nacionales y una sólida legislación, son todos factores clave para la creación de un sistema inclusivo.

### **Nueva Zelanda:**

El IHC informó para Nueva Zelanda que, junto con otras ONGs, han ejercido presión constante en el gobierno acerca de la necesidad de contar con políticas y prácticas de Educación Inclusiva. Sus esfuerzos incluyeron una queja a la Comisión de Derechos Humanos acerca de la discriminación contra los



niños en su escuela local, en términos de acceso al currículo y a la participación en la vida escolar.

### **Zanzíbar:**

La Educación Inclusiva se dio en Zanzíbar después de que una visita de funcionarios del gobierno a Lesotho los inspirara al observar los cambios demostrados en el sistema educativo de Lesotho. La Asociación de Zanzíbar para las Personas con Discapacidades del Desarrollo (ZAPDD) se asociaría con NFU (Asociación Noruega para las personas con Discapacidades del Desarrollo) y el Ministerio de Educación y de Formación Vocacional (MoEVT), con la financiación de la organización juvenil Noruega “Operation Day’s Work”?

El Ministerio de Educación y de Formación Vocacional (MoEVT) ha adoptado una política inclusiva de la educación y en el momento está desarrollando las pautas para la puesta en práctica de la política. Este trabajo esta apoya por CREATE.

El MoEVT también ha cambiado el nombre de la Unidad de Educación de las Necesidades Especiales a la de Unidad de la Educación Inclusiva.

El MoEVT en su nueva Declaración de Política (2006) y planea ampliar el programa a 20 escuelas más en el 2008 y esto continuará aumentándose en los años futuros. La capacidad de la formación del profesorado será aumentada al igual que la Unidad de la Educación Inclusiva.

## Perú:

En los últimos años se ha alcanzado en Perú un progreso significativo hacia la Educación Inclusiva. Inclusion Inter- Americana, el miembro regional de *Inclusion International* para las Américas, ayudó a plantar las semillas allí, a través del trabajo con nuestro miembro nacional – *El Patronato Peruano de Rehabilitación y Educación Especial*. El activismo de los padres dirigido por el Ministerio de Educación para el desarrollo de una iniciativa llevó al establecimiento de una Oficina del Director Nacional de Educación Inclusiva. Durante cerca de 5 años, el ministerio ha venido trabajando con las regiones, con los líderes escolares y con los docentes para desarrollar y promover la idea de la Educación Inclusiva. Han invertido en formación de docentes y directores y han trabajado para desarrollar el concepto de inclusión en las comunidades. Durante los últimos años, miles de familias, padres y maestros han participado en una Celebración de Inclusión en el estadio de Lima. El enfoque ha sido en el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas regulares y en el cambio de la misión de las escuelas especiales que deben convertirse en Centros de Recurso, donde el personal y las iniciativas de programas ofrecen respaldo y formación para los docentes en escuelas regulares. Perú ha establecido una sólida base para promover el desarrollo de la Educación Inclusiva en todo el sistema educativo del país.



## Finlandia:

En Finlandia, la creación de escuelas bilingües, en donde el idioma de signos es uno de los idiomas reconocidos, ha sido la base de prácticas inclusivas, innovadoras y sistémicas. El Idioma de Signos finlandés se reconoce como la lengua madre y los estudiantes lo pueden estudiar en ese idioma como su lengua materna desde preescolar hasta la escuela general. Un número cada vez mayor de padres de niños sordos desean que sus hijos sin problemas auditivos aprendan el idioma de signos, lo que ha hecho que surjan escuelas bilingües a las que asisten tanto niños sin problemas de audición como niños sordos.

## Malawi:

En Malawi, la organización global FEDOMA tiene una estrategia que permite que las comunidades locales identifiquen y satisfagan las necesidades de los miembros de II con discapacidades de su comunidad. Desde el 2004, la Asociación Noruega para las Personas con Discapacidades, en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social y Personas con Discapacidades y con el MACOHA, manejan tres distritos piloto que trabajan por sectores para promover la inclusión.

FEDOMA colabora con varios organismos internacionales como la UNICEF, organizaciones de beneficencia europeas, la NAD, NORAD, Fundación Firelight, CIDA, la OIT, la DFID, USAID, AUSAID y la DCI Danesa. Esta efectiva sociedad dio lugar al lanzamiento del programa RBC a finales de los años 80, por parte del gobierno, a través de MACOHA, con el apoyo financiero y técnico del PNUD y de la OIT.

Desde los años 70 hasta mediados de los 80 el sector de la atención a la discapacidad en Malawi se basaba en instituciones de caridad. Las actividades y quienes cuidaban de las personas con discapacidad provenían principalmente de las iglesias y las misiones. Los aspectos de discapacidad eran la responsabilidad del Ministerio de Salud, el Ministerio de Servicios Comunitarios y otros ministerios de carácter social.

Sin embargo, en diciembre de 1998, se creó el Ministerio Responsable de las Personas con Discapacidad. Se conoce ahora como el Ministerio de Desarrollo Social y Personas con Discapacidad (MSDPWD).

En noviembre de 2005, se aprobó un documento de política nacional sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad. El objetivo de esta política es “la integración plena de personas con discapacidad en todos los aspectos de



la vida”, y “la promoción de igualdad de acceso e inclusión de personas con discapacidad en los programas de educación y formación”.

## Austria:

En Austria, el mayor número de estudiantes en el programa de inclusión se encuentran en la provincia de Styria. En 1993, después de una tradición de más de 200 años de educación especial en programas segregados en Austria, una nueva ley nacional – basada en los resultados positivos de varios programas piloto de inclusión en años anteriores – cambió de pronto la situación. Los padres podían elegir entre ubicar a su hijo con discapacidad en un aula regular o en una escuela especial. Desde entonces, se ha desarrollado una dramática transferencia de los recursos y la experiencia de educación especial al sistema regular. Muchas escuelas especiales han cerrado y otras más cerrarán.

Más de la mitad de los niños en edad escolar que se considera que tienen discapacidad severas, y cerca del 80% de todos los estudiantes con necesidades especiales, están ya listos para ser incluidos en el sistema regular. Se dice que este éxito se debe a:

- Una política claramente definida



- Un currículo flexible y adaptable
- Formación en el servicio para docentes especiales y regulares
- Presión política por parte de los padres de niños con discapacidad

## **Panamá:**

Panamá es otra jurisdicción que intenta lograr la plena inclusión. Los padres de niños con discapacidad comenzaron a luchar por la Educación Inclusiva en 1995. Aunque la constitución de 1972 garantiza el derecho a la educación, dispone también que los casos excepcionales sean manejados por entidades de educación especial con base en investigación científica y orientación educativa. La presión de los padres significó que en 1995, la reforma educativa asignó la responsabilidad de coordinar la educación de niños con necesidades educativas especiales al Ministerio de Educación, bajo una Dirección de Educación Especial.

La elección del Presidente Martín Torrijos en 2004 constituyó un impulso a los derechos de las personas con discapacidad.





Como padres de una hija con discapacidad, él y la Primera Dama Vivian Fernández de Torrijos promovieron activamente los derechos de inclusión de personas con discapacidad. En el año 2004, un decreto ejecutivo estableció la Norma para la Educación Inclusiva de la Educación con Necesidades Educativas Especiales. Con la colaboración del Instituto Panameño para Habilitación Especial y otros socios, el Ministerio desarrolló entonces un Plan Nacional para Educación Inclusiva, dentro del marco conceptual de la política de modernización de la educación.

- El Plan Nacional incluye disposiciones para:
- Formación de docentes en servicio,
- Transformación del currículo,
- Un nuevo enfoque sobre las estrategias docentes,
- Formación de docentes en una metodología dinámica y participativa,
- Formación de docentes continuada con incentivos y remuneración adecuada,
- Apoyo para las escuelas que incluyan condiciones físicas adecuadas, textos básicos, tecnología y otros recursos para facilitar el aprendizaje, y
- Cada escuela tendrá un plan de operaciones anual y una evaluación regular consistente con las normas de calidad internacionales.

Se identificaron varias de las barreras en un informe de país que recibimos de Panamá, entre las que se contaban:

- Las barreras financieras, porque aunque la educación es gratuita, esta gratuidad se refiere únicamente a la matrícula y las familias tienen que cubrir otros costos,
- Existe aún la barrera actitudinal,
- Existen barreras ambientales, sobre todo porque las escuelas suelen estar ubicadas a grandes distancias de donde viven los estudiantes, sobre todo en las áreas rurales o indígenas, y
- El trabajo infantil sigue siendo un factor importante.

Para mejorar la calidad de la Educación Inclusiva, se está invirtiendo en infraestructura física – se están construyendo rampas y se están instalando baños y fuentes de agua

accesibles; se está proveyendo transporte accesible; se están transformando las escuelas secundarias especiales en sistemas capaces de soportar maestros en escuelas regulares; se está reduciendo el número de alumnos en cada aula; se está enfatizando el desarrollo de los docentes; y se están modificando el currículo y las prácticas de evaluación de los estudiantes.

En 2009 se eligió un nuevo gobierno y el Presidente Ricardo Martinelli ha determinado que la reforma educativa es prioritaria. Es demasiado pronto para saber qué impacto tendrá esta reforma en la inclusión.

## India:

El ‘Centro Nacional de Recursos para Inclusión’ (NRCI) fue un proyecto de iniciativa Indo-Canadiense patrocinado por la Sociedad de Espásticos de la India en Mumbai ahora conocida como Able Disabled All People Together (Capacitados y Discapacitados Todos Unidos), con un socio canadiense no gubernamental, el Instituto Roeher de la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria, y con financiación de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional. El proyecto permitió que más de 2.200 niños fueran ubicados en escuelas regulares en Dharavi, el tugurio más grande en Asia, en Mumbai, y en escuelas públicas y privadas después. La iniciativa cambió las escuelas y la pedagogía; capacitó a cientos de docentes; amplió la base de conocimientos sobre la



Educación Inclusiva; cambió la política pública – a nivel local, estatal y nacional; desarrolló ‘códigos culturalmente adecuados de prácticas’ para cambios micro, medianos y macro y demostró un impacto positivo en las actitudes públicas. El NRCI encabezó el esfuerzo para el desarrollo y la reciente adopción por parte del gobierno nacional de un plan de acción nacional para la Educación Inclusiva.

A través de esta estrategia de establecimiento de red, el NRCI se enlazó con más de 40 ONGs, 140 colegios y universidades, 167 empresas del sector corporativo, 27 medios de comunicación impresa, 16 medios de comunicación radial y televisiva, 32 departamentos gubernamentales y más de 25 agencias internacionales.<sup>6</sup> Estas diversas intervenciones permitieron que el proyecto iniciara un cambio a todos los niveles desde el nivel micro, pasando por el nivel meso, hasta el nivel macro.

## Canadá:

La Educación Inclusiva es un mandato de la legislación provincial de New Brunswick, una provincia del oriente de Canadá desde 1986. Esta provincia ha ido aceptando gradualmente cada vez más la responsabilidad por la educación de estudiantes con discapacidad, durante las últimas décadas. Pero con anterioridad a esto, a principios de los 80, las clases especiales, las escuelas especiales y las instituciones para niños seguían siendo partes clave de un sistema que no logró garantizar la igualdad ni el servicio para muchos niños.



Una de las fuerzas que impulsó el cambio fue la Carta Canadiense de Derechos y Libertades adoptada en 1982, que entró en vigencia en 1985. Hubo además una significativa exigencia por parte de los padres, de grupos de padres y educadores en New Brunswick para programas escolares más integrados e inclusivos para estudiantes con discapacidad.

Como consecuencia de esto, la Asamblea Legislativa aprobó unánimemente el proyecto de ley 85 en 1986. Este proyecto de ley, convertido en ley de la república consideraba problemas como la igualdad y los aspectos de procedimiento para la práctica educativa con base en la Carta de Derechos. El cierre de la Escuela Hospital W. F. Roberts, una institución infantil, en 1985, y el desmantelamiento del Sistema Escolar Auxiliar fueron dos acontecimientos que se produjeron como resultado de esa ley. Todo esto llevó a un fuerte apoyo legislativo y político de la Educación Inclusiva en una de las provincias más pequeñas de Canadá.

Debe recalarse además el hecho de que varios distritos escolares de New Brunswick adoptaron la inclusión como su política varios años antes de los cambios legislativos de 1986. Estos distritos, en especial el que ahora se conoce como Distrito 14, basado en Woodstock, comenzaron a desarrollar enfoques y prácticas que hicieron que la visión de la inclusión fuera una realidad en escuelas y aulas. Ayudaron a que la inclusión pasara de ser un concepto y una teoría a convertirse en una práctica real.

¿Cuánto de radical es este enfoque? En pocas palabras, no es muy radical en absoluto. Se desarrollaron apoyos para estudiantes y docentes. La formación se centró en las prácticas escolares y de aula. Se contrataron maestros de apoyo y se capacitaron para ayudar a los docentes con los planes y la implementación de programas. Se crearon equipos de apoyos basados en la escuela y los directores de las escuelas se capacitaron en los aspectos esenciales de dirigir una escuela inclusiva. Se desarrollaron estrategias de instrucción que enfatizan la instrucción multinivel y se hicieron adaptaciones al currículo. La solución de problemas basadas en la escuela se convirtió en una de las características de la cultura escolar.

El enfoque soportó un exhaustivo y muy político examen en 1989, otra revisión a mediados de los años 90 y un examen a fondo que se terminó en el 2006.<sup>7</sup>

El programa de la inclusión en las escuelas continúa hasta la fecha, supuestamente exitoso, aunque aún con margen para mejorar. Todos los informes sugieren formas de fortalecer y mejorar la inclusión en las escuelas de New Brunswick.

En el 2007 la Comisión de Derechos Humanos de New Brunswick desarrolló y publicó una ‘Guía sobre la Acomodación de Estudiantes con Discapacidad’ en las escuelas públicas. Esta “Guía” presenta un marco conceptual legal y de derechos humanos para asegurar la igualdad y la inclusión en los servicios educativos.<sup>8</sup>

Si bien New Brunswick es una provincia pequeña, rural y diversa que enfrenta retos económicos, ha presentado un modelo positivo de implementación de todo el sistema de la Educación Inclusiva en Canadá y, por qué no, en otros países, durante más de 20 años. El éxito del esfuerzo ha sido reconocido por funcionarios en la OCED así como en la UNESCO.

### ***Llevando el Cambio a un Nivel más Alto***

Hemos visto en los hallazgos de este estudio que un enfoque coordinado a la planificación, investigación y monitoría del progreso de la Educación Inclusiva es esencial para lograr un cambio de los sistemas para la Educación Inclusiva del nivel micro al nivel macro. Sin eso, no será posible seguir construyendo y llevar a un nivel más ‘elevado’ lo que hemos visto en los buenos ejemplos de lo que ya está en funcionamiento, para asegurarnos de que la mayoría de niños con discapacidad que están totalmente por fuera de la escuela o que se encuentran aún en sistemas segregados tengan acceso a la Educación Inclusiva.

¿Qué se requiere para llevar ejemplos como estos a niveles más altos?

Cada vez más encontramos en la literatura sobre cómo elevar el nivel de un proyecto una clara indicación del carácter crucial de desarrollar redes locales a regionales a globales. Así, los interesados podrán compartir información, tecnología y financiación. Podrán encontrar formas de demostrar la utilidad de las innovaciones y luego lograr incluirlas en sistemas y políticas para una más amplia disseminación y un mayor impacto. Como lo escribiera Jeffrey Sachs (2005) por explorar los mecanismos para escalar las innovaciones a fin de resolver la pobreza,

***El fin de la pobreza debe comenzar en los pueblos de Sauri y los tugurios de Mumbai, y millones de lugares como esos. La clave para poner fin a la pobreza es crear una red global de conexiones que lleguen desde las comunidades empobrecidas a los mismos centros del***



***poder mundial y la riqueza y de vuelta a las comunidades pobres*** (Sachs 2005, 242).

Sachs (2005) y el Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas han analizado varios de los estudios de casos en innovación que, según sugieren ellos, aprovechan estas ‘redes de conexiones’ para elevar la escala de su impacto. Identifican los ‘factores de éxito’ clave asociados con el nivel más alto de innovaciones a nivel nacional, incluyendo:

- Liderazgo político;
- Recursos humanos y estrategias de administración pública efectivos y coordinados desde el nivel local al nivel nacional;
- Mecanismos de entrega locales que involucren organizaciones de comunidades locales y la sociedad civil;
- Movilización del compromiso, el apoyo y la inversión del sector privado;
- Monitoría efectiva del progreso comparándolo con las metas y cotas nacionales; y
- Compromisos de financiación y asistencia técnica predecibles de las agencias donantes a largo plazo.



Este marco conceptual es una herramienta útil para evaluar los esfuerzos actuales sobre una base de país por país para llevar la Educación Inclusiva a un nivel más ‘elevado’.<sup>9</sup>

- ¿Se cuenta con liderazgo político para esta causa?
- ¿Se tiene un plan de acción nacional en operación con un enfoque claro en la Educación Inclusiva?
- ¿Se pueden medir los objetivos y los resultados del plan?
- ¿Se requerirá liderazgo del plan para implementar los muchos compromisos de política ya existentes?
- ¿Se cuenta con sistemas de información y redes de conocimiento para soportar estos planes y monitorear su progreso?
- ¿Tienen los planes el enfoque suficiente, las estrategias de inversión y los marcos de referencia de monitoría para una estrategia de recursos humanos para los docentes, administradores, profesionales y diseñadores de las políticas de Educación Inclusiva?
- ¿Se cuenta con los compromisos globales de financiación de parte de los gobiernos y las agencias donantes como para poder cumplir los planes?
- ¿Se cuenta con las ONGs, las entidades gubernamentales, la sociedad civil, los donantes y las sociedades de organismos internacionales necesarios para soportar la implementación a largo plazo?

En el Capítulo 8 presentamos algunas recomendaciones de cómo se puede avanzar basándose en las lecciones aprendidas de estos cambios de estrategias de micro a media y a macro para lograr los amplios cambios de sistemas que permitirán alcanzar la Educación Inclusiva.

## CAPÍTULO 6

### Hallazgos Claves del Estudio Mundial





## Capítulo 6

# Hallazgos Claves del Estudio Mundial

**N**ingún estudio mundial anterior sobre la Educación Inclusiva extrae datos de una gama tan amplia de países

como los incluidos en este estudio – además de los perfiles de legislación y políticas, las encuestas de padres de familia y maestros y los grupos de consulta, en los cuales los participantes compartieron muchos ejemplos. Hemos examinado este conjunto de información de alto contenido y gran escala desde el punto de vista de los seis objetivos del Marco de Dakar y de Educación para Todos. Como demuestra el análisis anterior, encontramos tanto éxitos como limitaciones en el logro de cada uno de los seis objetivos en cuanto a la inclusión de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

Nuestro análisis de la información que hemos recogido señala tres conclusiones principales:

### ***1. La Educación Inclusiva funciona, pero el éxito está por verse***

La evidencia recogida a través de este estudio confirma las conclusiones de otros estudios mundiales y los análisis de la investigación sobre Educación Inclusiva. La Educación Inclusiva funciona, aún para los niños y niñas con discapacidad más significativas o ‘severas’. Cuando los padres con grandes expectativas para sus niños o niñas se acercan a los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia o a las escuelas primarias donde se acoge la diversidad; cuando se apoya a los niños y niñas en las escuelas de acuerdo con sus necesidades y puntos fuertes; y cuando se apoya a los maestros para que enseñen a un cuerpo estudiantil diverso – sólo entonces todos los niños y niñas estarán en condiciones de aprender y desarrollar su potencial.

Las consultas realizadas con autogestores, familias y maestros advirtieron una serie de barreras y desafíos. Sin embargo, junto con estas inquietudes hubo muchos ejemplos que demostraron el éxito de la Educación Inclusiva. Nuestro análisis de las encuestas de padres es un excelente indicador del buen funcionamiento de la Educación Inclusiva: cuando su niño con discapacidad es incluido en la educación general es mucho más probable que los padres, que normalmente son los defensores de la educación de los niños o niñas, recomienden este beneficio a otros, que los padres cuyos niños no sean incluidos. La inclusión genera éxito, expectativas más altas y apoyo sostenido.

En las investigaciones previas se concluyó que el éxito de la Educación Inclusiva exige aportaciones y labores en tres niveles – micronivel (aula, escuela y comunidad local), mesonivel (sistema de educación) y macronivel (políticas, legislación). En nuestro estudio se encontraron varios ejemplos de éxito en cada uno de estos niveles. No obstante, solo existen unos cuantos ejemplos, donde las aulas y las escuelas, las comunidades, los sistemas educativos y la planificación y las políticas a nivel macro aúnen sus esfuerzos para lograr que la Educación Inclusiva funcione para todos sin distinción.

En la gran mayoría de los sistemas educativos del mundo, el éxito sigue siendo muy limitado, o no existente. Donde se ha observado algún éxito, éste normalmente es ‘*ad hoc*,’ y a menudo se ha logrado gracias a la gran determinación y dedicación de un maestro o director de escuela a fin de facilitar la inclusión, sin los recursos ni el apoyo del sistema educativo. El resultado es que solamente una minoría de niños con discapacidad intelectual está incluida en el sistema general de educación con el apoyo que ellos necesitan. Este fallo sistémico está relegando a las personas con discapacidad a toda una vida de pobreza y exclusión.

## ***2. Existe un compromiso cada vez mayor de luchar por la inclusión***

Las diversas fuentes de datos en que nos basamos y analizamos para este estudio indican que existe un compromiso creciente en todos los niveles para conseguir la Educación Inclusiva. Los resultados de las encuestas de padres de familia y maestros, aunque no representan una muestra exhaustiva, indican una base sólida de compromiso para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad junto a sus



compañeros en las aulas ordinarias. Los ‘Perfiles por país’ elaborados por los miembros de II en 75 países sugieren que en más del 60% de los países analizados existe un compromiso de los legisladores o de los encargados de elaborar políticas a favor de la educación de los niños y niñas con discapacidad en el sistema general de educación.

En el 50% de los países analizados, la Educación Inclusiva está definida claramente en las políticas de educación a nivel nacional o estatal. Entre las personas que contestaron nuestra encuesta a las familias, el 95% recomendaría la Educación Inclusiva.

Nuestro examen de las fuentes secundarias, ya sea de los organismos internacionales, los organismos donantes o los propios maestros, confirma nuestras conclusiones. El examen de los informes de seguimiento mundial de la UNESCO señala un creciente enfoque y reconocimiento del valor de la Educación Inclusiva y de los compromisos adquiridos para lograrla. El estudio de World Vision ‘*Missing Millions (Los Millones que Faltan)*’ de los organismos donantes que contribuyen a la ‘Iniciativa Vía Rápida’ indica el creciente compromiso de establecer políticas a favor de la Educación Inclusiva, si bien la asistencia y la inversión reales no están en armonía con los compromisos. Los resultados de las encuestas sobre la actitud de los maestros también indican una tendencia creciente en apoyo de la Educación Inclusiva.<sup>1</sup>

### **3. Barreras sistémicas – Porqué los compromisos no transforman las políticas y la práctica**

Con el éxito *ad hoc*, el compromiso creciente y la base extensa de conocimientos, ¿cuáles son las consecuencias de efectuar el cambio gradual para lograr que la Educación Inclusiva sea una realidad para todos los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, y no solamente para la minoría? Nuestro estudio sugiere que hasta que algunas barreras sistémicas clave no sean abordadas, los éxitos permanecerán limitados. Nuestro análisis de los resultados señala ocho fallos principales de los sistemas:

#### **El vacío político – de liderazgo y responsabilidad**

No encontramos muchos ejemplos, a excepción de algunas jurisdicciones, de planes y estrategias coordinadas a nivel nacional o estatal. Creemos que esto se debe a que existe poca o ninguna dirección política en la mayoría de los países para convertir la Educación Inclusiva en una respuesta sistémica a las necesidades educativas de todos los niños. Se necesita urgentemente liderazgo político en esta labor dado el número de niños y niñas con discapacidad intelectual y otras discapacidad que actualmente se encuentran excluidos totalmente de la educación, y la opción insostenible de sistemas paralelos – uno para los niños con discapacidad, otro para todos los demás niños. Nuestras conclusiones coinciden con las de Peters (2004) en el examen exhaustivo que ella realizó sobre la investigación internacional, en el sentido de que lograr la Educación Inclusiva es una ‘lucha’ que se lleva a cabo en ‘relaciones de poder’ debido a todos los intereses que encierra. Donde el liderazgo político ha tenido lugar, se han creado sistemas para la Educación Inclusiva. A pesar de que existe un número creciente de compromisos de legislación y políticas hacia la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la educación, los mecanismos para ejercer el liderazgo político necesario para que en efecto se pongan en práctica estos compromisos no es evidente en la gran mayoría de los países analizados.

#### **Niños invisibles – no inscritos, no identificados, no incluidos**

Nuestro examen de las fuentes demográficas sugiere estimaciones conflictivas y las investigaciones más recientes basadas en encuestas de hogares denotan una subestimación

manifiesta de los niños con discapacidad en muchos países en desarrollo. Esto tiene el efecto, como se indicó anteriormente, de aumentar notablemente las estimaciones del número de niños con discapacidad intelectual y otras discapacidades en la escuela. Los perfiles por país y los grupos de consulta realizados para este estudio ponen de manifiesto una de las brechas clave en los datos demográficos – muchos niños con discapacidad no se están inscribiendo en el registro de nacimientos y no aparecen en las encuestas de hogares. En muchos países el estigma y las actitudes negativas respecto a dar a luz a un niño con discapacidad continúan afectando la condición social y cultural de los niños y sus padres. Las herramientas y sistemas para identificar a los niños y niñas con discapacidad a una temprana edad para que puedan tener acceso a los programas preescolares y de educación y obtener un ‘buen comienzo’ en la Educación Inclusiva son factores esenciales para el desarrollo de sistemas de educación primaria que sean, en efecto, universales.

## **Familias sin apoyo – el ciclo de discapacidad, pobreza y exclusión de la educación**

El estudio mundial de *Inclusion International* (2006) sobre la pobreza y las personas con discapacidad intelectual y sus familias concluyó que la falta de acceso a la educación es uno





de los factores clave que redundan en que más tarde en su vida se les niegue a las personas con discapacidad oportunidades de educación, formación, empleo e ingresos decentes. Uno de los principales factores que perpetúa este ‘círculo vicioso’ de discapacidad, exclusión y pobreza es que los padres habitualmente carecen del estímulo, la información y el apoyo para matricular a sus niños en los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y de la escuela primaria. Los niños con discapacidad intelectual y otras discapacidades cuyos padres están al tanto de los derechos de sus niños o niñas a la Educación Inclusiva, y que encuentran una cultura acogedora de los educadores en los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y en las escuelas, tienen mayor probabilidad de que logren el acceso. Aún así, existe una escasez aguda de programas sistemáticos de divulgación y de sensibilización que identifiquen a los niños con discapacidad y que vinculen a los padres con los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y otras oportunidades de aprendizaje.

### **Maestros sin apoyo – cuando se carece de formación, liderazgo, conocimiento y mecanismos de apoyo**

Hemos tenido muchos informes en nuestros grupos de consulta sobre el rechazo que los niños con discapacidad sufren cuando sus padres los llevan a las escuelas regulares. Junto con los datos demográficos, de los padres cuentan una historia escalofriante de exclusión. Sin embargo, nuestros datos también ponen de relieve que no es ‘culpa’ de los maestros. Como se mencionó antes, existe evidencia del creciente compromiso con la Educación Inclusiva de los maestros tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. No obstante, ellos no disponen de la formación técnica, las destrezas, el apoyo en el aula, los materiales didácticos, el liderazgo y las oportunidades de aprendizaje práctico de maestro a maestro que conducen al buen funcionamiento de las aulas inclusivas. Aquellos profesores que han recibido formación en la Educación Inclusiva y han tomado la iniciativa para convertir sus aulas en entornos de aprendizaje que acogen a todos los niños, vislumbran posibilidades inspiradoras. Nuestro estudio confirma que debemos desarrollar formación y mecanismos de apoyo para equipar a los maestros con las destrezas y las oportunidades de educar un cuerpo estudiantil cuya diversidad va en aumento. Las esperanzas de reforzar la Educación Inclusiva se cifran fundamentalmente en tal inversión.

## Abundancia de conocimientos – pero poca ‘difusión de conocimientos’ y ‘movilización de conocimientos’

Un tema central de nuestro análisis de las encuestas y grupos de consulta realizados para este estudio fue la importancia del fácil acceso a la información y conocimientos adaptados culturalmente sobre cómo:

- Hacer que las aulas inclusivas funcionen,
- Adaptar el plan de estudios a las diversas necesidades y objetivos de aprendizaje, y proveer planes de estudio positivos acerca de la discapacidad para todos los estudiantes
- Apoyar la diversidad en los estilos de aprendizaje y las habilidades de los alumnos,
- Ofrecer en las escuelas mecanismos de apoyo social y de salud para acomodar una gama de discapacidad,
- Formular buenas políticas de Educación Inclusiva, y
- Fomentar la Educación Inclusiva a los padres de familia, maestros, administradores y al público en general.

En su mayoría, los participantes sugirieron que las personas que más necesitaban los conocimientos sobre cómo hacer que la inclusión funcione no contaban con el acceso necesario.

Sin embargo, el hecho de que los padres, maestros y directores no tengan acceso a los conocimientos que ellos necesitan no implica que los conocimientos no existan.

Además del éxito manifiesto y del compromiso en favor de la Educación Inclusiva, nuestro estudio también concluyó lo que denominamos una naciente ‘red de conocimientos para la Educación Inclusiva’. Las redes de conocimientos son los vínculos establecidos entre las personas que producen los conocimientos (ya sea en un entorno académico, en una ‘práctica comunitaria’ como la escuela, o mediante la experiencia personal de los autogestores y padres) y las personas que necesitan los conocimientos a fin de cambiar sus prácticas (Scarf y Hutchinson, 2003).

Las redes de conocimientos que podemos detectar por medio de nuestra investigación sugieren que hay abundantes conocimientos sobre cómo hacer que la Educación Inclusiva funcione. Lo que parece faltar son redes de conocimientos en línea, ‘impresas’ y ‘orales’ para la Educación Inclusiva; la última red es especialmente importante para las zonas pobres, rurales y remotas que todavía están en el bando perdedor de la





‘brecha digital.’ Tampoco encontramos evidencia de que exista una ‘movilización de conocimientos’ suficiente y proactiva – la formación, diseminación e inversión en tecnologías de información y comunicación que se necesita para garantizar que la información y los conocimientos sobre cómo funciona la Educación Inclusiva lleguen a las manos de las personas que más la necesitan: los padres de familia, maestros, administradores y encargados de formular políticas.

### **Un público no sensibilizado – la solidaridad de la negación**

A pesar del aparente aumento en el apoyo a las personas más directamente involucradas y afectadas por la Educación Inclusiva – padres, maestros, gobiernos, organismos internacionales y donantes – parece existir una preocupante y persistente falta de apoyo del público en general. Los participantes en los grupos de consulta compartieron muchos relatos sobre la actitud de los miembros de II de la comunidad que sostenían que los niños con discapacidad no pertenecían a las escuelas regulares; que su presencia malograría las oportunidades de aprendizaje de los demás. Aún así, la investigación ha confirmado que todos los alumnos se benefician en las aulas donde se ayuda a un alumnado más diverso a desarrollar al máximo su potencial (Willms, 2006).

Sin embargo, la creencia de que los niños con discapacidad constituyen una amenaza a la educación de los demás, o que conviene más a sus intereses que se les segregue, parece estar tan arraigada como siempre. La actitud negativa del público sobre los niños con discapacidad se identificó como uno de los mayores obstáculos a la Educación Inclusiva en los perfiles por país elaborados para este estudio de todas las regiones del mundo. No hay duda que existe un vínculo entre el apoyo limitado del público y el débil liderazgo político a favor de la Educación Inclusiva. Se necesita una inversión significativa para reforzar la toma de conciencia del público en general sobre el valor de la Educación Inclusiva para ayudar a generar respaldo político; y para ayudar a crear comunidades donde todos los niños sean valorados por su potencial y los padres de familia sean estimulados para que tengan grandes expectativas para sus niños con discapacidad.

### **Exclusión del lado de la oferta - barreras físicas, falta de transporte y apoyos con base en las escuelas**

Además de las actitudes negativas del público y de la comunidad, nuestro estudio concluyó que las escuelas inaccesibles (tanto las instalaciones mismas como la falta de transporte a la escuela), y la falta de prácticas y mecanismos de apoyo a la inclusión localizadas en las escuelas representan los mayores obstáculos a la inclusión de los niños con discapacidad intelectual y otras discapacidad. Esta conclusión es común para todas las regiones – Las Américas, Europa,



Asia-Pacífico, Oriente Medio y África del Norte. Es evidente, como se indicó anteriormente, que la inversión ‘del lado de la demanda’ para la Educación Inclusiva es muy escasa (p.ej. identificación de los niños, divulgación a los padres y refuerzo de la sensibilización entre los padres). Sin embargo, aun cuando haya demanda ‘efectiva’ de los padres ellos casi siempre encuentran una ‘oferta’ de servicios educacionales sin ajustes razonables que no es bien recibida ni adaptada.

El acceso básico en términos de transporte accesible de ida y vuelta a la escuela e instalaciones de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y de la escuela que puedan acomodar a los niños con discapacidad física es un punto de partida para el lado de la ecuación relacionado con la oferta. Otra escasez crítica, según se indica en nuestras conclusiones, es el número de maestros con las destrezas, conocimientos, métodos pedagógicos y materiales didácticos para llegar y enseñar a la diversidad de niños con discapacidad.

Otro problema relacionado con la oferta, que fue identificado por nuestros grupos de consulta, es la necesidad de cuidados de la salud y mecanismos de apoyo localizados en las escuelas, tales como fisioterapia y terapias del habla y ocupacionales para ayudar a los niños y niñas a desarrollar al máximo su potencial de desarrollo. Aunque a menudo estos servicios han sido desarrollados para las escuelas privadas y escuelas especiales de organizaciones no gubernamentales, nuestro estudio encontró ejemplos donde el redespliegue de los servicios para apoyar la Educación Inclusiva, aun en las comunidades de ‘barriadas’ en la India ha tenido un éxito rotundo.

### **Falla sistémica – el eslabón perdido de asociaciones, políticas de responsabilidad prescrita, planificación, financiamiento, aplicación y supervisión**

¿Por qué persisten los obstáculos antes descritos? Uno de los factores más importantes es que los obstáculos se tratan como problemas aislados. Existen algunas estrategias para la formación de maestros, algunas inversiones para la adaptación de algunas escuelas, algunas labores de Educación Inclusiva por todo el distrito escolar. Pero sólo en muy pocos casos se considera la Educación Inclusiva como el foco de atención y la responsabilidad en las políticas, planificación e inversión – ya sea por los gobiernos o los organismos donantes.

Cuando los niños y niñas con discapacidad permanecen ‘invisibles’ en las encuestas demográficas y los sistemas educativos; cuando no se asume liderazgo político; cuando la

educación de los niños y niñas con discapacidad no se incluye en el mandato de los departamentos o ministerios responsables por la educación sino que es vista como una cuestión de ‘bienestar social’; cuando no se cuenta con asociaciones nacionales o estatales para la Educación Inclusiva que enlacen a la familia/las organizaciones sobre discapacidad- departamentos gubernamentales-asociaciones de maestros/educadores; cuando la Educación Inclusiva se entiende como un resultado ad hoc de los padres y los maestros que toman individualmente la iniciativa – entonces las instituciones y los sistemas necesarios para abordar el problema en forma sistemática simplemente aún no han sido establecidas. La Educación Inclusiva permanece al margen de la agenda nacional y mundial para la educación.

Encontramos muy poca evidencia en nuestra investigación, o en las investigaciones que se examinaron para este estudio, de asociaciones a nivel de sistemas, políticas, planes nacionales, instrumentos financieros o estrategias de aplicación y supervisión – y los enlaces imperiosos entre ellos – que se aproximen a la escala que se necesita para enfrentar la exclusión masiva de la que se cuenta en este estudio. Sin esta ‘maquinaria’ institucional, la Educación Inclusiva permanecerá al margen de los sistemas de educación y los programas mundiales respecto a la educación. Esto repercutirá en que las personas con discapacidad seguirán siendo marginadas de la sociedad en que viven.

En resumen, existen las bases para crear una respuesta sistémica a la exclusión de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y otras discapacidad de la Educación Inclusiva y de las oportunidades de aprendizaje. Existen ejemplos, conocimientos y un compromiso cada vez mayor. Pero las instituciones y respuestas a nivel de sistemas que puedan afrontar el alcance y la magnitud de las barreras que repercuten en la exclusión endémica y pertinaz, aún no han sido establecidas. ¿En que se basarán los gobiernos, los organismos donantes y las instituciones internacionales para construir esta infraestructura? En el próximo capítulo se observará el papel que podría desempeñar la recién adoptada *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de las Naciones Unidas para ofrecer orientación a estos líderes para sentar las bases sistémicas de la Educación Inclusiva; como parte integral de la agenda mundial para la educación.



## PARTE III:

# Cerrando la Brecha para Alcanzar la Educación





## CAPÍTULO 7

*La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* como vehículo para lograr la *Educación para Todos*



## Capítulo 7

# La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como vehículo para lograr la Educación para Todos

Nuestra investigación para este estudio proporciona evidencia manifiesta y ejemplos claros de que la Educación

Inclusiva puede funcionar, y en efecto funciona, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. Sin embargo, también nos dimos cuenta, que a excepción de Italia incluido en este estudio – o según informes de terceros – los buenos ejemplos y los sólidos compromisos en cuanto a las políticas han resultado aún en la adopción sistémica de la Educación Inclusiva como un medio de lograr la *Educación para Todos (EPT)* a nivel nacional.

Basándonos en nuestro análisis del progreso hacia los Objetivos de Dakar y de las labores realizadas para incluir a las personas con discapacidad, es evidente que los gobiernos y las instituciones internacionales han fallado en adoptar planteamientos para la gestión de la educación, las políticas, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión que se traduzca en resultados de inclusión. Dicho esto, por todo el mundo los países han adoptado y están ratificando la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), un documento jurídico vinculante que tiene implicaciones directas en las labores futuras por lograr la Educación para Todos.

Además de las obligaciones de los gobiernos a nivel nacional y en el contexto de sus actividades de cooperación internacional,



la UNESCO, el Banco Mundial, el UNICEF y otras agencias internacionales tienen también la obligación de aplicar la Convención dentro del alcance de sus propios mandatos. Las agencias especializadas de las Naciones Unidas son instrumentos de sus miembros y como tales tienen el mandato de promover e implementar las convenciones sobre derechos humanos y otros documentos. Lo anterior significa que en sus esfuerzos por lograr la *Educación para Todos* y los Objetivos de Dakar, los gobiernos y las instituciones internacionales deben tener en cuenta la Convención.

En este capítulo se examina lo que la Convención significa para la *Educación para Todos*, las bases sentadas por ella a fin de abordar el ‘déficit de inclusión’ en los objetivos de Dakar y en las labores de *Educación para Todos* realizadas hasta la fecha.

## ***Artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas y el Derecho a la Educación***

El Artículo 24 de la Convención se refiere específicamente a la educación, y crea la obligación para los gobiernos de hacer dos cosas:

- Proporcionar educación a los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas; y
- Proporcionar esa educación dentro de un sistema educativo inclusivo.

El significado del Artículo 24 es irrefutable. Reconociendo que los derechos a la educación de las personas con discapacidad exigen establecer “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles...” Nuestro análisis de las implicaciones de la Convención en la reforma del sistema educativo empieza en la **Tabla 6**. Hemos identificado los resultados esenciales señalados por los participantes en las investigaciones y en los grupos de consulta para este estudio a fin de que el derecho a la Educación Inclusiva reconocido en el Artículo 24 de la Convención se vuelva una realidad en la vida de las personas con discapacidad intelectual.

El Artículo 24 de la Convención obliga a los Estados Partes a “reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda la vida...”

**TABLA 6**  
**IMPLICACIONES DEL ARTÍCULO 24 DE LA CONVENCIÓN PARA LOS**  
**RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

<b>Artículo 24.1 Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda la vida, con miras a:</b>	<b>Resultados de la Educación Inclusiva en educación preescolar, primaria, secundaria, postsecundaria y educación de adultos</b>
(a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los propios alumnos, las familias y los maestros Informan de un mayor grado de autoestima de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad.</li> <li>• Igualdad de acceso y participación en las actividades sociales y extracurriculares;</li> <li>• Las personas con discapacidad son valoradas, respetadas, aceptadas y acogidas por otros alumnos, educadores, administradores y encargados de elaborar las políticas;</li> <li>• Toma de conciencia por las personas con discapacidad, sus compañeros, educadores, administradores y encargados de elaborar las políticas sobre la discapacidad como elemento de los derechos humanos;</li> <li>• Los alumnos con discapacidad experimentan un sentido de pertenencia e incorporación.</li> </ul>
(b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejores resultados académicos y de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad;</li> <li>• Mayor grado de aceptación y reconocimiento del éxito educativo más allá de las medidas calificaciones académicas tradicionales (valores culturales; ciudadanía; creatividad y talentos);</li> <li>• Procesos de evaluación adaptados para medir eficazmente tanto los logros académicos como los de otra índole.</li> </ul>
(c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La igualdad de acceso y la participación de las personas con discapacidad en todos los sistemas educativos (educación preescolar, primaria, secundaria, postsecundaria y educación de adultos); el mercado laboral; los procesos políticos; y las actividades sociales, culturales, religiosas y económicas.</li> </ul>

Las expectativas de que se lograrán estos resultados en los sistemas educativos son compartidas por los alumnos, padres de familia, educadores y encargados de elaborar las políticas. Estas se aplican a la diversidad de alumnos con y sin discapacidad. Estos resultados forman la base de los Objetivos de Dakar y de la visión de *Educación para Todos*. Sin embargo, el desafío para la *Educación para Todos* radica en que no obstante los Objetivos de Dakar son inclusivos teóricamente para todos los alumnos, los indicadores para el diseño y el éxito de los sistemas de educación

inclusivos aún no han sido enunciados, mu

Convención resuelve ese desequilibrio.



El Artículo 24, junto con las demás disposiciones de la Convención, establece una orientación exhaustiva para abordar los fallos de los sistemas y las barreras al acceso identificados en el Capítulo 6. Entre otras disposiciones importantes de la Convención se incluyen el reconocimiento de la necesidad de apoyar a las familias para que éstas puedan contribuir al pleno goce de los derechos de las personas con discapacidad (Preámbulo de la Convención), los ‘Principios generales’ de la Convención (Artículo 3), Igualdad y no discriminación (Artículo 5), Niños y niñas con discapacidad (Artículo 7), Toma de conciencia (Artículo 8), Accesibilidad (Artículo 9), Respeto del hogar y de la familia (Artículo 23), Trabajo y empleo (Artículo 27), Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte (Artículo 30), Cooperación internacional (Artículo 32), y Aplicación y seguimiento nacionales (Artículo 33).

En la **Tabla 7** más adelante, nos basamos en algunos de estos Artículos y los presentamos como ‘puntos de referencia de inclusión’ que la Convención establece para el diseño y el rendimiento de los sistemas educativos. En la columna 1 de la tabla a continuación se cita el texto del Preámbulo y de los Artículos de la Convención. Estas son las normas de inclusión que se deben satisfacer a fin de que los sistemas de educación estén en cumplimiento de la Convención. Basándonos en estos puntos de referencia, en la columna 2 identificamos los ‘Indicadores de éxito’ con los cuales se pueden medir las políticas, los planes, las inversiones, los mecanismos de aplicación y seguimiento para demostrar el cumplimiento con los puntos de referencia/normas de la Convención en materia de inclusión.

**TABLA 7**  
**PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCIÓN PARA**  
**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA**  
**EDUCACIÓN PARA TODOS**

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i>
<p><b>Artículo 24.2: Educación</b></p> <p>(a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;</p>	<p>(c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;</p>
<p>(b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;</p>	

- Eliminación de las barreras en la legislación y en las políticas educativas a la inclusión de los niños, jóvenes y adultos en la educación preescolar, primaria, secundaria, postsecundaria y educación de adultos;
  - El Ministerio/Departamento de Educación tiene un mandato claro respecto a la educación primaria y secundaria de todos los niños y los jóvenes (incluidos los niños con discapacidad) en un sistema único;
  - Las leyes sobre derechos humanos reconocen el derecho de los niños y niñas con discapacidad a obtener educación en el sistema general de educación;
  - Las leyes y las políticas aseguran que los niños y niñas con discapacidad no solamente tengan acceso a la educación sino también a los apoyos, ajustes razonables y adaptaciones necesarias para asegurar el éxito;
  - Un compromiso explícito en apoyo de las políticas, recursos, instalaciones y programas de formación necesarios para permitir que los niños y niñas con discapacidad obtengan una educación eficaz en las escuelas.
- 
- Garantía constitucional de educación básica gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas, sin discriminación por motivos de discapacidad;
  - Revocación de toda legislación vigente que defina a cualquier grupo de niños y niñas con discapacidad como 'ineducable';
  - Reconocimiento del derecho a la pronta detección y evaluación para asegurar que los niños y niñas con discapacidad sean capaces de adquirir el apoyo y los servicios educativos que ellos necesitan desde la edad más temprana posible;
  - Implantación de mecanismos para rendir cuentas y supervisar el registro de nacimientos, la matrícula escolar y la conclusión de los estudios por los niños y niñas con discapacidad;
  - Recogida de datos y mecanismos de declaración sobre el acceso a las escuelas y la conclusión de los estudios desglosado por tipo de discapacidad.
- 
- Una directriz de 'ajustes razonables' en la educación debe fijarse como base para las reclamaciones de infracción a los derechos humanos relativas a la discriminación en educación por motivos de discapacidad;
  - Edificios escolares y materiales accesibles a los niños y niñas con discapacidad;
  - Suministro de transporte accesible para los alumnos con discapacidad;
  - El "Diseño universal" guiará la prestación de servicios educativos, incluidos el plan de estudios y las técnicas pedagógicas/ didácticas.

**TABLA 7 (continuación)**  
**PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCIÓN PARA**  
**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA**  
**EDUCACIÓN PARA TODOS**

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la Educación para Todos
<p>(d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su educación efectiva;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación teórica y práctica a los maestros a fin de que puedan responder con eficiencia a la diversidad en el aula;</li> <li>• Adaptación de los programas de enseñanza de los maestros a modo de incluir estrategias pedagógicas en aulas inclusivas con una población estudiantil diversa;</li> <li>• Revisión del plan de estudios nacional para que sea accesible a todos los alumnos;</li> <li>• Revisión de los métodos de prueba y evaluación a fin de asegurar que se hagan los ajustes razonables para los alumnos con discapacidad;</li> <li>• Incorporar la enseñanza de los principios sobre "derechos humanos" tanto en el plan de estudios escolares como en la cultura general de la escuela a fin de promover el respeto a los derechos de cada uno de los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad.</li> </ul>
<p>(e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de plena inclusión;</p>	<p>Medidas de apoyo personalizadas según sea necesario, entre ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajustes razonables para asegurar el acceso físico a la escuela y al aula – rampas, elevadores, otros apoyos técnicos;</li> <li>• Tecnología apropiada de asistencia en la comunicación y para efectos pedagógicos de otra índole;</li> <li>• Apoyo individual, en función de las necesidades, de un auxiliar docente o tutoría entre compañeros de clase;</li> <li>• Suministro apropiado de medidas de apoyo como interpretación de la lengua de señas, aprendizaje del sistema Braille además de equipos y materiales relacionados y otras medidas de apoyo personalizadas;</li> <li>• Acceso de los maestros y los alumnos a la colaboración de expertos profesionales para asistir en las necesidades médicas, desafíos del comportamiento y otras circunstancias.</li> </ul>
<p><b>Preámbulo... sección sobre las familias</b>            Convencidos de que la familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familias deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exige que los Estados Partes consulten con las familias, las organizaciones orientadas a la familia y las organizaciones de personas con discapacidad en la elaboración de los Planes de Educación Nacional;</li> <li>• Exige que los Estados Partes se aseguren de que las familias sean consultadas y participen en el desarrollo y la adaptación de los planes de educación para su niño o niña con discapacidad;</li> <li>• Se brinda apoyo a las familias a fin de comprender y satisfacer las necesidades educativas de su niño o niña con discapacidad por medio de la educación, la formación y el acceso a los servicios.</li> </ul>



**TABLA 7 (continuación)**  
**PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PARA TODOS**

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i>
<p><b>Artículo 3: Principios generales</b>            Los principios de la presente Convención serán... La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los objetivos de Educación para Todos deben incluir las medidas pertinentes para que los alumnos con discapacidad tengan acceso a todas las oportunidades de estudio;</li> <li>• En los esfuerzos por lograr la Educación para Todos se debe adoptar un método de educación inclusivo para todos los niños y niñas.</li> </ul>
<p><b>Artículo 5: Igualdad y no discriminación</b>            Los Estados Partes prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizarán a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adicionalmente a las garantías de acceso a la Educación Inclusiva, sin discriminación por motivos de discapacidad, están en vigor procedimientos y mecanismos bien definidos que estipulan cómo presentar, investigar y dictaminar sobre reclamaciones individuales de discriminación en la educación, y también están en vigor los mecanismos de apoyo jurídico necesarios para ayudar a que las personas con discapacidad y sus familias presenten estas reclamaciones;</li> <li>• Están en vigor mecanismos independientes para investigar y dictaminar sobre la discriminación sistémica y la exclusión en la Educación Inclusiva, por motivos de discapacidad.</li> </ul>
<p><b>Artículo 7: Niños y niñas con discapacidad</b>            Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a recibir educación en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.</li> </ul>
<p><b>Artículo 8: Toma de conciencia</b>            Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:</p> <p>(a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto a las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;</p> <p>(b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto a las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;</p> <p>(c) Promover la toma de conciencia respecto a las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.</p>	<p>Las medidas deberían incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner en marcha y mantener campañas eficaces de sensibilización pública;</li> <li>• Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre los niños y niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto a los derechos de las personas con discapacidad;</li> <li>• Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de esta Convención;</li> <li>• Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas;</li> <li>• Incorporar planes de estudio positivos sobre la discapacidad en los sistemas educativos</li> </ul>

**TABLA 7 ((continuación))**  
**PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PARA TODOS**

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i>
<p><b>Artículo 9: Accesibilidad</b>  Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:  Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los Planes de Educación a nivel nacional/estatal sobre inversiones en las escuelas y en la infraestructura deben incluir presupuestos y planificación para transporte accesible de ida y vuelta a los programas de educación preescolar y a las escuelas, y un programa de accesibilidad en las instalaciones de los programas y de las escuelas.</li> </ul>
<p><b>Artículo 23: Respeto del hogar y de la familia</b>  Los Estados Partes asegurarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan los mismos derechos con respecto a la vida en familia. Para hacer efectivos estos derechos, y a fin de prevenir la ocultación, el abandono, la negligencia y la segregación de los niños y las niñas con discapacidad, los Estados Partes velarán por que se les proporcione con anticipación información, servicios y apoyo generales a los menores con discapacidad y a sus familias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los Planes de Educación a nivel nacional/estatal deben incluir estipulaciones para garantizar que los niños y niñas con discapacidad no sean separados del seno familiar por motivos de segregación escolar;</li> <li>• Están en vigor programas de pronta detección y de extensión para los padres de niños y niñas con discapacidad a fin de permitir la pronta identificación, el acceso a la educación preescolar y primaria, la matrícula de los niños y niñas, y el apoyo a las familias para inculcarles altas expectativas sobre la Educación Inclusiva.</li> </ul>
<p><b>Artículo 24: Educación</b>  Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles. Así como la enseñanza a lo largo de la vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las inversiones en <i>Educación para Todos</i> y los Planes de Educación a nivel nacional/estatal deben ser desarrollados a modo de reflejar el método inclusivo descrito en el Artículo 24.</li> </ul>
<p><b>Artículo 27: Trabajo y Empleo</b>  Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los Estados Partes deben incluir a las personas con discapacidad en los programas técnicos y vocacionales y en la educación continua.</li> </ul>
<p><b>Artículo 30: Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte</b>  Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás...[y] adoptarán las medidas pertinentes... Para asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las escuelas se asegurarán de que los niños y niñas con discapacidad tengan acceso a las actividades recreativas y deportivas en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y cuenten con el apoyo necesario para participar en tales actividades.</li> </ul>





**TABLA 7 (continuación)**  
**PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PARA TODOS**

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i>
<p><b>Artículo 32: Cooperación internacional</b></p> <p>Los Estados Partes reconocen la importancia de la cooperación internacional y su promoción, en apoyo de los esfuerzos nacionales para hacer efectivos el propósito y los objetivos de la presente Convención, y tomarán las medidas pertinentes y efectivas a este respecto, entre los Estados y, cuando corresponda en asociación con las organizaciones internacionales y regionales pertinentes y la sociedad civil...</p>	<p>Basándose en las medidas sugeridas en el Artículo 32, los Estados Partes en cooperación con las agencias internacionales adoptarán medidas para promover la educación exclusiva, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No escatimar esfuerzos de apoyo y promoción para que las políticas y prácticas de la educación preescolar, primaria, secundaria, postsecundaria y educación de adultos sean inclusivas y accesibles para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad;</li> <li>• Facilitar y apoyar la creación de capacidad para la Educación Inclusiva a través del intercambio y la distribución de información, experiencias, programas de formación y prácticas recomendadas;</li> <li>• Facilitar la cooperación en la investigación y el acceso a conocimientos científicos y técnicos;</li> <li>• Proporcionar, según corresponda, asistencia apropiada, técnica y económica, para desarrollar y mantener los sistemas de educación inclusivos.</li> </ul>
<p><b>Artículo 33: Aplicación y seguimiento nacionales</b></p> <p>Los Estados Partes... designarán uno o más organismos gubernamentales encargados de las cuestiones relativas a la aplicación de la presente Convención... [y] mantendrán, reforzarán, designarán o establecerán, a nivel nacional, un marco, que constará de uno o varios mecanismos independientes, para promover, proteger y supervisar la aplicación de la presente Convención...</p> <p>La sociedad civil, y en particular las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan, estarán integradas y participarán plenamente en todos los niveles del proceso de seguimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los gobiernos deben establecer los mecanismos apropiados de gestión pública y rendición de cuentas para asegurar que el marco conceptual para la Educación Inclusiva sea desarrollado, financiado, implementado y supervisado;</li> <li>• La UNESCO y otras agencias internacionales deberán asistir en el desarrollo de los términos para un marco mundial de supervisión;</li> <li>• La UNESCO y otras agencias internacionales enfrentarán y resolverán los problemas de recogida de datos demográficos confiables sobre las poblaciones nacionales de personas con discapacidad a fin de determinar estimaciones razonables de niños, jóvenes y adultos con discapacidad que ingresan y egresan de los programas educativos y del mercado laboral;</li> <li>• La UNESCO establecerá los indicadores de 'calidad' en la educación para efectos de Supervisión Mundial, y éstos tratarán los temas clave que afectan a los alumnos con discapacidad respecto a la calidad – transporte accesible de ida y vuelta a la escuela, instalaciones accesibles, apoyo y servicios relacionados con la discapacidad en los planteles educativos, maestros formados para la Educación Inclusiva, plan de estudios adaptado y recursos de aprendizaje;</li> <li>• Seguimiento sistemático y presentación de informes sobre el acceso, la participación, la conclusión de los estudios y la calidad de la educación para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad – como parte de los Informes de seguimiento Mundial de la UNESCO sobre <i>Educación para Todos</i>;</li> <li>• Los mecanismos de planificación y seguimiento deben involucrar a las organizaciones de la sociedad civil que</li> </ul>

representan a los niños, jóvenes y adultos con discapacidad y a sus familias.

Este es un conjunto extenso de puntos de referencia/normas para los sistemas de educación inclusivos y de indicadores para guiar el diseño y la evaluación de los planes e inversiones relativos a la *Educación para Todos*. Constituye la norma rectora a que deben ceñirse los gobiernos en el proceso de planificación e inversión para los planes educativos a nivel nacional y estatal. Para las familias, los autogestores y las organizaciones de la sociedad civil, este conjunto de puntos de referencia e indicadores sirve como herramienta para atraer la participación de los gobiernos y otras partes interesadas en la planificación, el seguimiento y la presentación de informes sobre el progreso en la aplicación de la *Educación para Todos*.

**Para los Gobiernos** este marco ofrece:

- Una base contra la cual los Planes de Educación a nivel nacional/estatal o los planes legislativos y programáticos a nivel nacional/estatal puedan ser analizados;
- Un marco para recoger información sobre la aplicación del Artículo 24 para informes periódicos y seguimiento según sea requerido por la Convención;
- Criterios para identificar y recoger ejemplos de buenas prácticas de Educación Inclusiva; y



- Directrices para el desarrollo de conocimientos y creación de capacidad a fin de ampliar las buenas prácticas a cambio estructural.

**Para las familias, los autogestores, las organizaciones para personas con discapacidad y las organizaciones de la sociedad civil** el marco proporciona:

- Una base para recoger información sobre la aplicación del Artículo 24 para los informes paralelos;
- Criterios para identificar y recoger ejemplos de buenas prácticas de Educación Inclusiva;
- Orientación para atraer la participación de los gobiernos, agencias donantes e instituciones internacionales en la planificación y el seguimiento de *Educación para Todos*; y
- Un mecanismo para identificar reclamaciones potenciales al amparo de los sistemas de reclamación sobre derechos humanos a nivel nacional/estatal y del Protocolo Facultativo de la Convención.

El Artículo 24 y demás Artículos que apoyan el derecho a la educación sientan las bases para promover los intereses prioritarios de la Educación Inclusiva convirtiéndola en una parte esencial para lograr *Educación para Todos*. Como punto de partida para su aplicación, los gobiernos deben examinar tanto la legislación sobre derechos humanos como la legislación y las políticas sobre educación para garantizar que sean eliminadas todas las disposiciones discriminatorias y las barreras a la inclusión plena de los niños y niñas con discapacidad en la educación.

La Ley de Educación de un país o estado debe también establecer el derecho de todos los niños y niñas a recibir educación en el sistema general de educación, sin discriminación por motivos de discapacidad. La legislación y las políticas que promueven favorablemente la Educación Inclusiva deben incluir tanto un compromiso general de educar a todos los niños y niñas y un método inclusivo, así como también compromisos específicos de inclusión de niños y niñas con discapacidad junto los mecanismos de apoyo que ellos necesiten.

En el próximo capítulo nos basaremos en este marco de puntos de referencia/normas para los sistemas de educación inclusivos y los indicadores de éxito para la *Educación para Todos* para definir los próximos pasos en el cumplimiento de la Convención por parte de *Educación para Todos*.

## CAPÍTULO 8

Recomendaciones: Hacia una Educación para Todos que se ajuste a la CDPD



# Capítulo 8

## Recomendaciones: Hacia una Educación para Todos que se ajuste a la CDPD

La recomendación primordial de este estudio es que los gobiernos, los organismos internacionales y donantes deben crear una EPT inclusiva: en su gestión, política, planificación, financiamiento, entrega, aplicación y marco de supervisión. La CDPD proporciona el conjunto de resultados, los parámetros, los indicadores y *las obligaciones* para hacerlo.

Hacemos cuatro recomendaciones principales para orientar esta labor:

- Planificación, política y gestión sólida y eficaz para la Educación Inclusiva
- Inversiones selectivas para la reforma del sistema educativo – por los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales,
- Sistemas de aplicación y de entrega eficaces a nivel de distrito escolar y
- Marco de presentación de informes y supervisión que incluya la discapacidad.

Nuestras conclusiones y recomendaciones se alinean fielmente con las conclusiones y recomendaciones que el relator especial de la ONU sobre el derecho a la educación hiciera en un informe especial sobre ‘El derecho a la educación de las personas con discapacidad’ (Muñoz, 2007).

## ***La planificación, la política y la gestión sólida y eficaz para la Educación Inclusiva***

### **Planificación, política y gestión sólida y eficaz**

1. Establecer el liderazgo político y la responsabilidad del gobierno hacia la Educación Inclusiva.
  2. Establecer una 'Asociación para la Educación Inclusiva' a nivel nacional y estatal con representantes del gobierno, pedagogos y la sociedad civil.
  3. Desarrollar y aplicar planes para la Educación Inclusiva a nivel nacional y estatal centrados en:
    - Legislación para la inclusión y la no discriminación así como también directrices para la provisión de ajustes razonables
    - Garantizar que el departamento de educación del gobierno sea responsable de la educación de todos los niños
    - Identificar a los niños con discapacidad así como el acceso, la calidad y los resultados de la educación
    - Actividades de divulgación para padres
    - Formación de maestros
    - Suministro de apoyos
    - Instalaciones accesibles
    - Transporte a/de la escuela
    - Transiciones
    - Sensibilización pública
    - Sistema de quejas sobre derechos humanos
    - Una red de conocimientos para la Educación Inclusiva
- 
1. Crear un mecanismo de gestión con un liderazgo político de alto nivel y la representación del gobierno que incluya los ministerios/departamentos responsables de la Protección e



Instrucción en la Primera Infancia, la educación, los apoyos sociales y de salud, el transporte, las finanzas y cualquier otro departamento pertinente para el establecimiento de una EPT inclusiva.

2. Establecer 'Asociaciones para la Educación Inclusiva' a nivel nacional y/o estatal y ) con la finalidad de identificar cuestiones clave y desarrollar planes de nivel nacional, estatal y local, con:

- Organizaciones de autogestores y de familias;
- Departamentos del gobierno, incluidos los responsables por la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, la educación, la salud, las finanzas, etc.; y
- Proveedores de educación (proveedores de Protección e Instrucción en la Primera Infancia, maestros, administradores, proveedores de apoyos sociales y de salud.

Estas asociaciones son esenciales para que la sociedad civil, el gobierno y los grupos interesados en la educación puedan identificar la gama de problemas y desarrollar planes eficaces.

3. Desarrollar los planes de nivel nacional y estatal para la Educación Inclusiva en colaboración con estos socios. Los planes deberán centrarse en las medidas necesarias para:

- Reforma del derecho con el objetivo de garantizar la inclusión y la no discriminación en la educación;



- Identificar a los niños con discapacidad dentro y fuera de la escuela y la recogida de datos sobre el acceso, la calidad y los resultados,
  - Programas de divulgación para padres así como también la participación y el liderazgo de autogestores y padres para la Educación Inclusiva,
  - Formación de maestros y proveedores de programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia,
  - Apoyos sociales y de salud basados en el programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y en la escuela (ayudas y aparatos auxiliares, terapias) que se ofrezcan de tal manera que permitan la inclusión
  - Escuelas e instalaciones de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia accesibles,
  - Transporte a y de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la escuela,
  - Administrar las transiciones del alumno entre: La Protección e Instrucción en la Primera Infancia, la escuela primaria, la escuela intermedia y secundaria, la educación postsecundaria, la educación de adultos, el mercado laboral y la vida adulta,
  - Una red de conocimientos para obtener acceso a la información sobre las mejores prácticas y la programación inclusiva,
  - Programas de sensibilización pública para afianzar el apoyo para la Educación Inclusiva,
  - Sistema independiente de derechos humanos para las quejas individuales, el apoyo de defensa jurídica y la investigación de la discriminación sistémica, y
  - La supervisión y presentación de informes sobre el acceso, la calidad y los resultados.
4. Garantizar que toda la legislación relacionada con la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, la educación primaria, secundaria, postsecundaria y de adultos asigne como mandato la Educación Inclusiva, sin discriminación por motivos de discapacidad.
  5. Garantizar que la legislación en materia de educación para la enseñanza primaria y secundaria sea inclusiva para los niños con

discapacidad, y que el ministerio/departamento de

educación responsable tenga el mandato, la autoridad, la obligación de rendir cuentas y las herramientas para estructurar sistemas de Educación Inclusiva.

6. Garantizar que las instituciones independientes de derechos humanos dispongan tanto en lo que concierne a las quejas individuales sobre discriminación en la educación por motivos de discapacidad, así como también las facultades para investigar la discriminación sistémica por esta razón.
7. Establecer una norma legal de inclusión y ajustes razonables para acomodar a los alumnos con discapacidad en todos los programas educativos - desde la primera infancia hasta la educación postsecundaria y de adultos.
8. Garantizar un sistema de formación de maestros para la Educación Inclusiva – formación preparatoria y práctica.
9. Asignar como mandato una ‘lente de la Educación Inclusiva’ para todo el desarrollo de políticas educativas, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión.
10. Establecer sistemas de identificación y recogida de datos para identificar a los niños, jóvenes y adultos con discapacidad - con referencia al género, tipo de discapacidad y necesidades de apoyos.
11. Establecer mecanismos de apoyo a nivel de distrito para el suministro de formación y apoyos de programas para la inclusión (desarrollo profesional, apoyos y dispositivos auxiliares necesarios para los niños, suministro basado en el programa de apoyos individuales, terapias y transiciones  
– desde la formación en la Protección e Instrucción en la Primera Infancia hasta la escuela primaria, de la primaria a la intermedia y secundaria, y de la secundaria a la postsecundaria al igual que la participación de la fuerza laboral).
12. Crear una red de conocimientos para la Educación Inclusiva de Protección e Instrucción en la Primera Infancia a través de la primaria hasta la postsecundaria y de adultos – con la finalidad de proporcionar fácil acceso a la información sobre las mejores prácticas para los programas inclusivos así como los materiales del programa de estudios.
13. Montar un programa sostenido de sensibilización pública para despertar la conciencia del público general, los educadores y las personas con discapacidad y sus familias acerca de la Educación Inclusiva – sus promesas, posibilidades y su

estado como derecho humano.

## ***Inversiones seleccionadas para la reforma del sistema educativo – por los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales***

### **Invertir en la transformación de los sistemas de educación para la inclusión – Gobiernos, donantes y organismos internacionales.**

1. Proporcionar la financiación pública para hacer inclusivos los sistemas de educación (las asociaciones, la planificación, las inversiones en un sistema público para todos, la transición de los sistemas de educación especial basados en la discapacidad, la provisión de la Educación Inclusiva en la escuela y al nivel del distrito escolar, así como la supervisión y la presentación de informes sobre el acceso, la calidad y los resultados).
2. Los organismos donantes deberán invertir en asociaciones para la planificación de la Educación Inclusiva y proporcionar ayuda solo para los planes educativos que sean inclusivos.
3. La OECD y el Banco Mundial deberían elaborar directrices de manera que la ayuda para la educación se dirija a los sistemas inclusivos.
4. El UNICEF y la UNESCO deberán ayudar a los países en el desarrollo de planes y estrategias nacionales y estatales para la Educación Inclusiva, y ayudar a crear una red de conocimientos para la Educación Inclusiva.

La experiencia de la EPT hasta la fecha demuestra que los mecanismos de financiación existentes de parte de los gobiernos, los donantes bilaterales y los organismos internacionales no están propiciando la igualdad de acceso ni la educación de calidad para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad intelectual y otras discapacidades. Los análisis de los programas de política y financiación tanto de donantes y agencias internacionales (como el Banco Mundial) muestran el compromiso creciente hacia la Educación Inclusiva. Sin embargo, estos compromisos aún no se han traducido en una planificación y financiación eficaz. Aunque estaba fuera del alcance de nuestro estudio

examinar los mecanismos de financiación específicos, nuestras conclusiones sugieren la





necesidad de una reforma de financiación a nivel nacional y estatal, de los donantes y los organismos internacionales.

1. El gobierno, los donantes y la financiación de la educación para los niños, los jóvenes y adultos con discapacidad deben enfocarse en un sistema público para todos, y poner fin a la inversión para los sistemas de educación especial separados basados en la discapacidad. La financiación a corto plazo será necesario para llevar a cabo la transición a partir de los sistemas existentes separados de educación especial. La financiación de un sistema separado para satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes con discapacidad que están fuera de la escuela, infringe la CDPD y no es fiscalmente viable. Esto no significa que no deben hacerse inversiones que permitan una alternativa para algunos niños y jóvenes sordos, ciegos y sordo ciegos, quienes pueden beneficiarse con las oportunidades de aprender juntos. Sin embargo, esto puede lograrse dentro de las instalaciones y el marco del sistema público ordinario.
2. La financiación pública para la educación, incluido la financiación por medio de donantes e instituciones financieras internacionales debe incluir recursos para:

- Establecer y mantener las asociaciones para la Educación Inclusiva, como se indicó anteriormente.
  - Todos los elementos de un plan de nivel nacional y estatal para la Educación Inclusiva, tal como se identificaran anteriormente.
  - Aplicación y entrega eficaz.
  - Un marco de supervisión y de presentación de informes.
3. Los donantes y los organismos internacionales deben disponer más inversiones a nivel de sistemas para transformar los sistemas de educación. Los donantes están desarrollando cada vez más políticas sobre la discapacidad, pero éstas aún no se han traducido en la planificación o la financiación adecuada a nivel nacional y estatal para la reforma de la Educación Inclusiva. La mayor parte de la financiación se ha centrado en programas específicos para grupos determinados, que normalmente tiene el efecto de sistemas segregados de financiación— ya sea a través de las ONG o del sistema de educación pública. Las recomendaciones específicas incluyen:
- Los donantes y los organismos internacionales deberán desarrollar una ‘lente de discapacidad y de inclusión’ que sirva para orientar toda la ayuda de desarrollo para las inversiones en materia de educación en los países en desarrollo.
  - Los donantes y organismos internacionales deberán invertir en la capacidad de todos los socios a fin de que puedan llevar a cabo el desarrollo de la planificación, la financiación, la implantación, la supervisión y la presentación de informes para la Educación Inclusiva a escala nacional y estatal.
  - La financiación selectiva para la discapacidad y la educación debería ser orientada por los planes para la Educación Inclusiva a escala nacional y estatal.
4. Las instituciones internacionales como las organizaciones de las NU, de la OCED y el Banco Mundial deberían adoptar funciones de liderazgo en el desarrollo de directrices claras para una Ayuda oficial para el desarrollo destinado a la planificación y la financiación de los sistemas educativos inclusivos tanto para los gobiernos al igual que para los organismos de ayuda bilateral y multilateral.

5. Los organismos de la ONU, de manera específica el UNICEF y la UNESCO, pueden contribuir con las inversiones eficaces al desarrollar herramientas y orientación para la planificación, la financiación y la aplicación de la educación a nivel nacional y estatal; y colaborar en el desarrollo de una red de conocimientos mundial para la Educación Inclusiva.

### ***Sistemas de aplicación y de provisión eficaces a nivel de distrito escolar***

#### **Instituir la Educación Inclusiva en los Distritos Escolares**

1. Identificar a los niños con discapacidad y llegar a los padres.
2. Proporcionar recursos a los grupos de padre y familias, destinados a desarrollar su liderazgo en la Educación Inclusiva.
3. Proporcionar formación sobre la inclusión en los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y de maestros.
4. Crear programas y escuelas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia accesibles.
5. Crear programas que ayuden a los niños y los jóvenes a efectuar las transiciones a través del sistema educativo.
6. Proporcionar a los maestros el acceso a la información y los conocimientos sobre el método para hacer funcionar la inclusión.

En la aplicación de los planes a nivel nacional y estatal, nuestro estudio sugiere las siguientes prioridades a nivel de distrito escolar:

1. Aplicar estrategias para identificar y alcanzar a los niños en el

grupo etario de 0-6.

2. Ofrecer el desarrollo de liderazgo y la participación de padres.

3. Proporcionar la formación y el desarrollo de liderazgo a los proveedores de programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia así como para los maestros de primaria y secundaria.
4. Llevar a cabo la adaptación y la modernización de las instalaciones escolares, incluyendo la provisión de apoyos y dispositivos auxiliares necesarios.
5. Designar los mecanismos y la autoridad para gestionar las transiciones –de la formación de Protección e Instrucción en la Primera Infancia a la escuela primaria, de la primaria a la intermedia y secundaria y de la secundaria a la postsecundaria así como la fuerza laboral.
6. Proporcionar acceso a nivel de la escuela y del distrito escolar a las redes de conocimientos sobre las mejores prácticas en la pedagogía, el plan de estudios y el desarrollo de la escuela inclusiva.
7. Ofrecer programas de sensibilización pública dirigidos a los maestros, los administradores y el público en general con información y mensajes positivos acerca de la discapacidad, la inclusión y la importancia de la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la enseñanza.



## *Un marco de presentación de informes y de supervisión*

### **La supervisión y la presentación de información sobre la EPT**

1. Los gobiernos deberán informar sobre la EPT – utilizando los puntos de referencia y los indicadores de la Convención de la ONU para la Educación Inclusiva – con un enfoque sobre el acceso a la educación, la calidad y los resultados para los niños, los jóvenes y los adultos.
2. La ONU deberá trabajar con los gobiernos para crear una definición común de la discapacidad que pueda utilizarse en las encuestas nacionales.
3. UNESCO deberá desplegar mayores esfuerzos para informar sobre la discapacidad y la educación en sus informes de seguimiento mundiales sobre los niños y la educación.

Una de las principales observaciones en nuestro estudio ha sido la ausencia de supervisión y presentación de informes sistémica sobre el acceso a la educación, la calidad y los resultados para los niños con discapacidad en los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria – objetivos de prioridad de la EPT y los ODM. Como hemos señalado, se ha registrado una creciente atención a los perfiles de los niños con discapacidad pero esto no es suficiente. Tampoco, en los informes de seguimiento mundiales de la UNESCO es un sustituto de, o equivalente a la presentación sistemática de informes sobre los niños (en su mayoría sin discapacidad) y la niñas en la educación. La sociedad civil, los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales no pueden dialogar con eficacia sobre, planificar y financiar la Educación Inclusiva sin un marco de supervisión y de presentación de informes coherente.

La CDPD ahora hace obligatoria para los gobiernos, la presentación de informes sobre la realización de los derechos humanos que reconoce. Los organismos de la ONU como la UNESCO y el UNICEF tienen un mandato correspondiente.

Dado que la CDPD reconoce un sistema de Educación Inclusiva como factor esencial para hacer realidad el derecho a la educación para las personas con discapacidad, esta laguna de



información y de presentación de informes sobre el acceso a, la calidad y los resultados de los aprendices y alumnos con discapacidad debe eliminarse. Recomendamos lo siguiente:

1. Los gobiernos deberán establecer un sistema de recogida de datos y de presentación de informes sobre los resultados, los parámetros y los indicadores para los sistemas de la Educación Inclusiva presentados en el capítulo 7.
2. Estadísticas internacionales comparativas – en las definiciones y las medidas de la discapacidad, el acceso, la calidad y los resultados – son esenciales. Con este fin, se recomienda que la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas identifique y aborde el problema de los datos demográficos de las personas con discapacidad como uno de sus temas prioritarios de ‘especial interés.’ Se deben tomar las medidas necesarias con el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, los Estados Partes y los organismos de la ONU, en particular la UNESCO y el UNICEF, para el desarrollo, el perfeccionamiento y la capacidad de comparación de las estadísticas nacionales sobre la discapacidad. Al hacerlo, recomendamos que la comisión determine con carácter prioritario, la identificación de los niños con discapacidad y el acceso, la calidad y los resultados de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia al igual que la educación primaria. Hacemos esta recomendación para la atención prioritaria con la finalidad de que el ODM para la educación primaria universal reciba de manera inclusiva la supervisión y la presentación de informes debida. La otra razón es que la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria tienen una repercusión a largo plazo en la educación superior, el acceso al mercado laboral, la inclusión social así como la salud y el bienestar.
3. La UNESCO deberá adoptar medidas inmediatas para mejorar el perfil y la presentación de información para los informes de seguimiento mundiales sobre la EPT – con un enfoque prioritario sobre el acceso a, la calidad y los resultados para los niños con discapacidad en la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria. En el plano internacional, las medidas comparativas y los conjuntos de datos tomarán algún tiempo para desarrollarse. Entre tanto, existe un número creciente de datos nacionales fiables sobre la discapacidad y la educación que pueden ser explotados para fines de presentación de informes, aún cuando la presentación de

informes exhaustivos de país por país deba esperar un desarrollo adicional de parte de la Comisión Estadística de la ONU.

En resumen, los derechos, la perspectiva, la experiencia, las necesidades y el potencial de las personas con discapacidad han sido por muchísimo tiempo omitidos de la estructuración de los sistemas educativos y la rendición de cuentas sobre su desempeño. La CDPD proporciona un nuevo fundamento para la EPT y llena el vacío para las personas con discapacidad.

Proporciona a los Estados Miembros, los organismos donantes y las instituciones internacionales un conjunto completo de resultados, parámetros e indicadores para dirigir, estructurar, financiar, aplicar y supervisar los sistemas de Educación Inclusiva. Además, la CDPD determina su ejecución con carácter obligatorio. Ofrecemos las recomendaciones precedentes con la finalidad de ayudar a estos actores en la creación de un esquema de orientación para la reforma, que sea pragmático y compatible con la CDPD.

# Conclusión



# Conclusión

**E**n el año en que se hizo la declaración de Salamanca, millones de niños con discapacidad intelectual y otras discapacidad estaban en la primera infancia. Lo que haya ocurrido con ellos en los últimos quince años ha dejado una marca indeleble en sus vidas.

En 1994, este grupo estaba en la edad de comenzar el cuidado de primera infancia si sus padres tenían la oportunidad de inscribirlos en un programa. Unos años más tarde, ellos habrían estado en un aula ordinaria en una escuela primaria y desde ese punto habrían avanzado a la escuela intermedia y secundaria con sus compañeros de aulas. Sabemos que hace solo unos meses, un número muy pequeño se graduó con su diploma de educación secundaria. Puede que ya tengan un empleo pagado o que estén comenzando su formación postsecundaria, cultivando amistades que les van a durar la vida entera.

Lamentablemente, éste no es el escenario para la gran mayoría de jóvenes con discapacidad intelectual que cumplieron los diecisiete o dieciocho años en 2009. De hecho, es muy probable que el 95% ni siquiera haya logrado entrar en un programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia en 1994, ni mucho menos a la escuela primaria unos años más tarde. Ni tampoco se graduaron este año. Las perspectivas para su inclusión social y económica, salud y bienestar son funestas.

*Inclusion International* emprendió este estudio puesto que como personas con discapacidad intelectual y como familias, es nuestra vida, nuestras perspectivas, nuestro bienestar individual y familiar que están en juego cuando se trata de la educación. Para nosotros, la educación no es una política, ni un sistema ni tampoco una carrera. Tal como lo es para las demás personas, la educación básica es una de las únicas oportunidades que tenemos para llegar a labrar una buena vida en las comunidades donde todos pertenecemos y donde se nos acoge como ciudadanos. A la gran mayoría de nosotros, simplemente no se nos da esta oportunidad.

Es por ello que la Declaración de Salamanca fue muy prometedora para nosotros. Proporcionó una plataforma internacional y las normas mundiales para hacer de la Educación Inclusiva una posibilidad universal. Este estudio nos

ayudó a hacer una retrospectiva sobre los desarrollos logrados desde la Declaración de Salamanca, desde el punto de vista de los objetivos de la EPT y el derecho a la educación en los sistemas inclusivos que la CDPD reconoce.

De la investigación que examinamos, las encuestas y los perfiles de países que llevamos a cabo, las entrevistas y los grupos de consulta que realizamos, queda una verdad innegable. Los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales simplemente no han establecido los instrumentos necesarios de cambio – en la gestión, la estructuración, la financiación, la aplicación y la supervisión de los sistemas educativos. Esto no quiere decir que no se hayan registrado avances desde Salamanca. De hecho se han producido, y sin la visión establecida por esa Declaración no tendríamos una base para examinar críticamente lo que ha ocurrido desde entonces.

¿Qué es lo que nuestro estudio indagó sobre el porqué estos instrumentos de cambio no han sido instituidos? La explicación no es que nos falte ejemplos o conocimientos. Nuestro estudio pone de manifiesto que en los últimos quince años, los niños y los jóvenes con discapacidad intelectual y otras discapacidades, los padres, los educadores y los encargados de formular políticas han demostrado que la inclusión funciona. Tenemos numerosos ejemplos de personas con discapacidad muy significativas que han sido incluidas y apoyadas en las aulas ordinarias con sus compañeros de aulas. Y tenemos una base de conocimientos cada vez mayor de mejores prácticas en la ley, la política y la aplicación que se puede aprovechar.

La explicación tampoco está en que existe una falta de compromiso de políticas. Notamos que la mayoría de países tienen algún tipo de política o compromiso con la Educación Inclusiva.

Lo que hace falta desde Salamanca son dos cosas.

En primer lugar, no hemos tenido un análisis compartido de las barreras sistémicas que mantienen a la inclusión en, lo que solo puede denominarse, una escalacatastrófica. Hemos elegido ese vocablo con cuidado. A generaciones de personas con discapacidad intelectual se les ha negado los derechos a la educación y la oportunidad, con consecuencias de por vida.

Nuestro estudio confirma y añade a las conclusiones derivadas de otros estudios mundiales recientes acerca de las barreras sistémicas a la Educación Inclusiva.



- Existe un vacío político de liderazgo y responsabilidad para la Educación Inclusiva, en cuya carencia no se reformarán los sistemas educativos.
- Los niños con discapacidad en muchos países en desarrollo permanecen invisibles al sistema educativo – no se inscriben al nacer, no se identifican para la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria, etc., no están incluidos.
- Las familias no reciben apoyo para tener altas expectativas para sus hijos con discapacidad, y la Educación Inclusiva para la mayoría de ellos permanece fuera de la imaginación. En consecuencia, la demanda efectiva es mínima.
- En su mayor parte, los maestros carecen de la formación, el liderazgo, los conocimientos y los apoyos para adaptar el plan de estudios y hacer que las aulas inclusivas funcionen.
- En la gran mayoría de casos, ellos trabajan en un ambiente que en gran escala pone en peligro la calidad de la educación para los alumnos con discapacidad: La falta de transporte para los aprendices y alumnos a y de la escuela, las instalaciones inaccesibles y la falta de apoyos sociales y de salud, apoyos y dispositivos auxiliares para la discapacidad en el programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y en la escuela.



- Las personas que necesitan los conocimientos sobre la política inclusiva y la práctica para trabajar - los padres, los maestros, los administradores y los encargados de formular políticas no están eficazmente enlazados desde el plano local con las redes de conocimientos mundiales para la Educación Inclusiva.
- La 'maquinaria' de un sistema de Educación Inclusiva no ha sido establecida en la mayoría de los casos; es decir, la gestión, la política, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión necesarias.
- Finalmente, el público en general parece estar atrapado en una 'solidaridad de negación' sobre la realidad de la exclusión y el derecho de los niños con discapacidad a ser educados junto con sus compañeros de aulas. La falta de apoyo público para la inclusión es una de las mayores barreras a enfrentar. Perpetúa los estereotipos negativos y socava el liderazgo político.

En segundo lugar, lo que falta desde Salamanca son los parámetros de rendimiento y los indicadores de éxito que dirigen la gestión, la estructuración, la financiación, la aplicación y la supervisión bajo la EPT. Por otra parte, hasta la fecha, la obligación y la responsabilidad de parte de los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales para una entrega de conformidad con este marco ha sido insuficiente.

No obstante, como observamos en este estudio, la CDPD ahora proporciona tanto el marco como las obligaciones. Por fin, tenemos el esquema de orientación para concluir lo que Salamanca comenzó.

¿Cómo podemos utilizar este esquema de orientación para lograr lo que Salamanca, la EPT y la CDPD han previsto? Creemos que existen cuatro cosas principales que se deben hacer.

- Establecer la política, la planificación y la gestión sólida y eficaz para la Educación Inclusiva. Esto debe incluir el liderazgo político de alto nivel y las asociaciones para la Educación Inclusiva, que con eficacia capten la participación de la sociedad civil.
- Los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales deben crear los mecanismos de financiación selectivos para las diversas dimensiones de los planes de Educación Inclusiva, tal como los esbozamos en este estudio.

- Se deben establecer sistemas de suministro eficaces a nivel del distrito escolar para coordinar los esfuerzos.
- Finalmente, los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales deben desarrollar un marco de supervisión y presentación de informes para la EPT, que sea inclusivo de la discapacidad y sea compatible con la CDPD.

Hoy en día, existe toda una nueva generación de niños con discapacidad intelectual, que están en la edad en que podrían comenzar la educación de primera infancia. Ellos tienen padres que anhelan poderlos ver en escuela primaria en un par de años.

Instamos a los gobiernos, a los donantes y los organismos internacionales a que no nos fallen esta vez.



## Apéndices

### APÉNDICE 1 LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
	Escocia Eslovaquia	<b>EUROPA</b>
Austria	Eslovenia España	Lebenshilfe Wein, Austria
Bulgaria		BAPID Bulgarian Association for Persons with
República Checa	Suecia Suiza	Intellectual Disabilities
Finlandia		SPMPCR Společnost pro podporu lidí s mentálním postížením v České republice
Alemania		FDUV Föbundet De
Grecia		Utvecklingsstördas Vål
		Lebenshilfe
Hungría		POSGAmeA Panhellenic Federation of Parents and Guardians of Disabled People
Irlanda		EFOESZ Ertelmi Fogyatekosok Orszagos
Italia		Erdekevedelmi Szovetsege Inclusion Ireland
Latvia		ANFFAS Associazione Nazionale Famiglie di Persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale
Lituania		Latvian association Rupju berns
Luxemburgo		VILTIS Lithuanian Welfare Society for Persons with
Malta		Mental Disability
Holanda		
Noruega		APEMH Association des Parents d'Enfants
Polonia		Mentalement Handicapés Movement in Favour of
Portugal		Rights for Persons with a Disability
		Personal story
Rumania		NFU Norsk Forbund for Utviklingshemmede
Rusia		

peranta" Perspektiva

Coordinador Regional: Ingrid Köerner

Polish Association for  
Persons with Mental  
Handicap

Teacher

Bernhard Schmid

ZPMPvSRZdruženie na pomoc ľuďom s mentálnym postihnutím v SR

Mariyana Vasileva

FENACERCI Federação  
Nacional das Cooperativas  
de Solidariedade Social

SOZITJE National Association for Mentally Handicapped Persons

Camille Latimier, Jan Siska, Marta Tepla,  
Petra Novakova

Helena Hallstrom

T  
h  
e  
R  
e  
h  
a  
b  
i  
l  
i  
t  
a  
t  
i  
o  
n

FEAPS Confederación Española de Organizaciones en favor de las  
Personas con Discapacidad Intelectual

Ulrich Niehoff, Theo Frühauf

Thomai Mavraki

FUB The Swedish National Association for Persons with Intellectual  
Disability

Éva Jaksa, Nóra Fehér

insieme Schweiz

Fiona Duignan, Deirdre Carroll

Roberto Speziale

Irina Rulle

Vaida Arbociene, Dana Migaliova,  
Natalija Olesova

Raymond Ceccotto, Roland Anen

Marthese Mugliette, George Borg

Ivar Stokkereit, Vibeke Seim-Haugen,  
Helene Holand

Anna Firkowska-Mankiewicz

Sonia Fontes, Sandra Marques, Ana Rita  
Peralta y todo el personal de FENACERCI

Letitia Baba

Denise Roza

Kay Tisdall

Miroslava Petrovičová, Iveta Mišová,  
tubica Vyberalová, Erik Žovinec

Samira Varmaz, Tomáš Jereb

Azahara Bustos

Pie Blume, Judith Timoney

Heidi Lauper

"  
S

## APÉNDICE 1 (continuación)

### LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
<b>ASIA-PACIFICO</b>		Coordinador Regional: Osamu Nagase
Bangla Desh	CSID, and the Leonard Cheshire Disability, South Asian Regional Office	Rabiul Hasan and Vardhani Ratnala
Bhután	Published report	
Malasia	United Voice – a self-advocacy society of people with learning disabilities	
Sri Lanka	Leonard Cheshire Disability Resource Centre, Galle	
Filipinas	Victorias Foundation Inc, Visayas Ear Care Centre	Melanie A. Barcelona, Mavis Campos, Dinah L. Dano, Joanna Leane
India	Parivaar, TNSCCP and the Ministry of Human Resource Development	JP Gadkari
Nueva Zelanda	IHC New Zealand INC	Trish Grant
<b>MENA ORIENTE MEDIO / AFRICA DEL NORTE</b>		Coordinadores Regionales: Fadia Farah and Rima Al-Salah
Algeria		Aisha
Bahrein	Bahrain Association for Behavior & Communication, Bahrain AlAmal Center – Mother & Child Welfare Association, and Bahrain Parents Association for people with Disability	Sumaia Hussain, Badria Sleese, Farida AlMoayed, Jassim Syadi, Mohammed Al Manaie, Zahra AlZira, Imad Attar, Christine Gordon
Egipto	NAS Disability Alliance, and SETI: Naguib Khuzam	Ashraf Marie, Naguib Khuzam, Gihan Abu Zaid
Irak	Hiba Center for Down Syndrome	Sahira Moustafa
Jordán	Family Disability Alliance	Reham Umaish and Alia Zrikatt
Kuwait	Kuwaiti Parents Association for Handicapped	Hashem Taqi, Rehab Boresli
Líbano	City International School, the Heritage College, Youth Association for the blind, Lebanese Association for Self Advocacy, Lebanese Physical Handicap Union, and Association des Parents d' Enfants Mal Entendants au Liban	Reem Salem, Ghinwa Hamadeh, Souha Fleifel, Rina Corbani, Amer Makarem, Roudayna Accad, Chafica Gharbiyeh
Libia	Down's Syndrome Asociación of Libya, and Altahadi Asociación for Diablead	Fatma Bin Amer, Basam Moustafa, AishaBaseer Elfaitouori
Marruecos	Partner organization	
Omán	Handicapped Association of Oman	Samira AlQashimi
Qatar	Partner organization	
Arabia Saudita	Sultan Center of Autism	Samira Bint AlFaysal
Sudan	Partner organization	
Siria	Partner organization	
Tunisia	UTAIM Union Tunisienne d' Aide aux Insuffisants Mentaux	Hisham Ben Nasr and Salwa Mellef
Yemen	Yemen Handicapped care and training center	Youssef Ismail Haj Ali

## APÉNDICE 1 (continuación)

### LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
<b>AMERICAS</b>		Coordinador Regional: Inés E. de Escallón
Argentina	FUSDAI Fundación Síndrome de Down – Córdoba EduDown.Mendoza Fundación Incluir. Gualeguaychú. Entre Ríos. Asidolar: La Rioja. Panda – San Juan Nacer – Corrientes Asoc. Esperanza – Misiones Apatrí 21 – San Luis ASDRA – Buenos Aires ADEEI – Buenos Aires FUNDAL – Buenos Aires Instituto Superior de Formación Docente n°9 La Plata – ASOCIACION AMAR- Buenos Aires PUENTES DE LUZ – San Martín de los Andes Sec. Desarrollo Social Junín de los Andes. Fundación Tea – Río Gallegos Fundación Steps Buenos Aires Escuela Especial N° 10 de Río Gallegos ADEEI – Filial Chaco Dirección de Educación Especial de Formosa Asociación Colibrí Directora Salta	Luis Rodríguez María Rosa Chaquírez María Alejandra Arcardini Verónica Galetto Yadarola María Eugenia
Bolivia	CEINDES ASOCIACION REHABILITACIÓN INTEGRAL EN LA COMUNIDAD – RIC BOLIVIA Centro Arnoldo Schimmer (Cochabamba-Bolivia) Asociación de padres con hijos con Discapacidad ASPACHIDEM (Cochabamba-Bolivia)	Marcela Morales Eduardo Viscarra Ruth Magne López Jannet Santa Cruz Yañez Cecilia Laime Filemón Arano
Brasil	FEDAPAES APAES Associação do País e Amigos dos Exceptionais de São Paulo FEDAPAES Autodefensores FEDAPAES Network of schools Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil Escola Gilberto Jorge	
Canadá	CACL Canadian Association for Community Living Community Living Manitoba Community Living Ontario Community Living Northwest Territories Community Living Saskatchewan Community Living Yukon Territory	Michael Bach Anna MacQuarrie Anne Kresta Gordon Porter Cameron Crawford
Colombia	Asdown Colombia Fundown Caribe Fundación Familias Down de Cali Nordown Cúcuta Fundown Duitama INSOR Instituto Nacional para Sordos	Claudia de Ávila Martha Sepúlveda Claudia Pérez María Edith Sierra Brenda Hernández Mónica Alexandra Cortés

Chile	UNPADE	Felicia González <b>Familias:</b> Isabel Lorena Chacana, Adriana Zúñiga, Palmira Eugenia Arenas, Hirelia Tobar Pino, Irma Araneda Pérez, Patricia Gallardo Méndez, Carolina Acosta Salinas, Lilian Sánchez Pizarro <b>Personas con Discapacidad:</b> Christopher Fuentes, Carolina Peñalosa Arenas, Natalia Carvajal Tobar, Juan Francisco Cid
-------	--------	--

**APÉNDICE 1 (continuación)**  
**LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL**

País y Organización		Nombre del Colaborador
Chile		<p>Alejandro Jofrè Gallardo, Carolina Alarcón, Rodrigo Esparza, Ana María González</p> <p><b>Profesores de Inclusión que trabajan en Escuelas y Jardines con Inclusión:</b></p> <p>Patricia Araneda, Daniella Quiroga Pave, Mónica Butamanco, Mabel González, Elena Ramírez Ávila</p> <p><b>Estudiantes de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile:</b></p> <p>Mónica Campos, Jennifer Rojas Cornejo, Cecilia Cortés Muñoz</p>
Ecuador	FEPAPDEM Fundación FINE	<p>Ana Lucía Arellano Pilar Samaniego Liliana de Rudich Edith Patiño Patricia Hernández Maricel Dávila Tamara Toledo</p>

México	<p>CONFEDERACION Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual  Comunidad Hagáís, Aguascalientes  Creo Campeche, Campeche  Unidos Pro Down, Chiapas  Asociación de Padres de Personas con Necesidades Especiales, Chihuahua  Kadima, todos por la inclusión, Estado de México  Centro de Atención Múltiple No. 10, Estado de México  Educación Personalizada año 2000, Estado de México  Apoyando a Angelitos con Autismo, Distrito Federal  Centro de Adiestramiento Personal y Social, Distrito Federal  Centro de Apoyo Psicopedagógico Aragón, Distrito Federal  Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y la Dirección de Educación Especial  Centro de Atención al Autismo, Distrito Federal  Centro de Capacitación CONFEDERACION, Distrito Federal  Centro de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan, Distrito Federal  Centro de Rehabilitación e Integración para Invidentes, Distrito Federal  Centro de Investigación y Servicios en Educación Especial, Distrito Federal  Clínica Mexicana de Autismo, Distrito Federal  Comunidad Crecer, Distrito Federal  Fundación Pasos, Distrito Federal  Integración Down, Distrito Federal  La Casita de San Ángel, Distrito Federal  Por la Inclusión, Distrito Federal  Servicios de Atención y Evaluación a Niños y Niñas Especiales, Distrito Federal  Asociación de Familias en Pro del Discapacitado Intelectual, Guerrero  Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa, Guerrero  Equipo Técnico de Educación Especial, Guerrero  Andares, Nuevo León  Instituto Guadalupe, Nuevo León  Centro de Educación Integral Avanzada, Nuevo León  Asociación Pro Deficiente Mental de Oaxaca, Oaxaca  Centro de Atención Múltiple Jean Piaget, Turno Matutino, Puebla  Centro de Atención Psicológica y Tutelar Especializada, Puebla  Integra, Puebla  Valora, Puebla  Asociación de Padres de Familia de Hijos con Discapacidad Intelectual "Benito Juárez", Quintana Roo  Asociación Pro Niños Especiales, Quintana Roo</p>	<p>Raquel Jelinek  Sheila Aquique Parada  Silvia Castillo Polanco  Guadalupe Chávez García  Blanca Espinosa Peregrino  Patricia García  Abigail Hernández Mejía  Gabriela Lazo Helguera  Galit Margolis Krantz  Gabriela Martínez Olivares  Gloria Olivera Villaseñor  Claudia Peña Testa  Patricia Ramírez Flores</p>
--------	--	--

## APÉNDICE 1 (continuación)

### LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
México	Federación Sinaloense de Asociaciones a favor de Personas con Discapacidad Intelectual, Sinaloa Centro Atención Múltiple Rosario Reynosa, Tamaulipas Instituto Down de Xalapa, Veracruz Aprendamos Juntos, Yucatán Asociación Yucateca de Padres de Familia en Pro Deficiente Mental, Yucatán Integración Zacatecana, Zacatecas La Subsecretaría de Educación Básica, y la Dirección General de Desarrollo Curricular	
Perú	Patronato Peruano de Rehabilitación Ministerio de Educación	Clemencia Elisa Vallejos Sánchez, Pedro Angulo Pinto, Lidia Mantilla Mendoza, Nora Vera Huanqui
St. Lucia	Reporte preparado para el Banco Mundial sobre " Diagnóstico de la Educación inclusiva en el Caribe" <sup>1</sup>	
Surinam	Reporte preparado para el Banco Mundial sobre " Diagnóstico de la Educación inclusiva en el Caribe" <sup>2</sup>	
USA	Reportes Publicados	
<b>CENTRAL AMERICA</b>		Coordinador Regional: Gabriela de Burbano
Costa Rica	<b>Ministerio de Educación Pública de Costa Rica:</b> Departamento de III Ciclo y Educación Diversificada Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica <b>Padres, Rectores y docentes:</b> Escuela José Figueres Ferrer, Escuela Granadilla Norte Escuela República de México Kinder Maternal Montessoriano	Yarith Rivera, Directora de la Dirección de Desarrollo Curricular Gioconda Mora Monge, Dirección de Desarrollo Curricular (Coordinadora de la Comisión Nacional de Educación Inclusiva) Ruth Vega Villalobos, Departamento de Educación Religiosa Milagro Mora Zúñiga, Departamento de Promoción del Desarrollo Humano Evelyn Alfaro Alvarez, Departamento de Promoción del Desarrollo Humano Lorena Orozco Alvarado, Departamento de Salud y Ambiente Mayra Jiménez Méndez, Departamento de Bibliotecas Escolares Josefina Bonilla Rivera, Departamento de Educación Especial Yeimy Quesada Campos Lady Meléndez Rodríguez, Encargada del Programa Educación Especial María Gabriela Marín Arias, Encargada de Cátedra de Educación Especial Carolina Velásquez, Asistente de Investigación del Programa Educación Especial Manuel Antonio Arce Bonilla, Profesor CPI San Rafael Francisco Hernández Salazar, Estudiante del servicio educativo del CPI San Rafael Carlos Fernando Bermúdez Vives, Asesor Nacional de Artes Plásticas, MEP Wilfer Villalta Guillén, Asesor Nacional de III ciclo y ciclo diversificado, MEP



## APÉNDICE 1 (continuación)

### LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
El Salvador		Ada Montano and Edgar Durán
Guatemala	ASCATED	Gabriela de Burbano, Carmen Vásquez Rodríguez, Roel Aceituno, Milton Moscoso, Jóvenes Voluntarios Discovery, Argentina de Sojuel, Abdy de Villatoro, Marlyn Girón de Gil, Reyna Pacheco, Damaris Vásquez, Virginia Galindo, Melania de Leal, Elmo Rogelio, Olga Vergara, Patricia May, Mariela Fernández, Elizabeth Castro
Honduras	Federación Nacional de Padres de Personas con Discapacidad de Honduras	Suyapa Padilla
Nicaragua	ASNIC La Red de jóvenes de Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Los Pipitos ADIFIM Asociación de Discapacitados Físico - Motores ASOPHEB Asociación de Madres y Padres de Niños y Niñas con Espina Bífida ANSNIC Asociación Nacional de Sordos Organización de Ciegos Maricela Toledo OCN	Indiana María Fonseca, Rosario García, Gabriel Rivera, Yamileth Mayorga, Jhony Hodgson Ministerio de Educación
Panamá	Secretaría Nacional de Discapacidad Fundación Caminemos Juntos	Manuel de J Campos L Rosario Natters de Córdoba
<b>AFRICA AND THE INDIAN OCEAN</b>		Coordinadores Regionales: James Mung'omba and Vanessa Dos Santos
Camerún	Spire International Inc.	Larissa Jones
Etiopía	ENAID	Tsige Amberbir
Malawi	FEDOMA Federation of Disability Organizations in Malawi MACOHA Malawi Council for the Handicapped	
Islas Mauricio	APEIM	Ferozia Hosanee
Sierra Leona		Donna Lene
Sur África		Vanessa Dos Santos
Tanzania	Erikshjälpen, Sweden Partner organisation TRACED	Anna Rostedt Mr Mbonia
Zambia	ZANFOB Zambia National Federation of the Blind Zambia Agency for Persons with Disabilities ZANAF CPFD ZAB Zambia Association for the Blind Ministry of Education, Provincial Offices, Central Province, Kabwe Zambia Association for Children and Adults with Learning Disabilities	Mulenga Jane, Chanda Clement Musonda, Obina Mweawa, Henry Kabwe, Annie Betty Muzumara, Barbra Phiri, James Mung'omba
Zanzíbar	ZAPDD	

Otros Contribuyentes	Philippa Lei, Senior Child Rights Policy Adviser World Vision UK Catherine Naughton, Director CBM EU Liaison Office Brussels, Belgium Garren Lumpkin Markku Jokinen, President of the World Federation of the Deaf Anna Rostedt, Development Coordinator, Erikshjälpen Sunanda Mavillapalli Leonard Cheshire Disability Amina Osman UNESCO Susan Treverton-Bird	
-------------------------	--	--

## APÉNDICE 2

### REFERENCIAS A LA DISCAPACIDAD EN LOS INFORMES DE SEGUIMIENTO GLOBAL DE *EDUCACIÓN PARA TODOS* DE UNESCO

Informe de Monitoría Global de UNESCO sobre <i>Educación Para Todos</i>	La Inclusión de Niños con Discapacidad
<p><b>2009 “Superación de la inequidad: por qué es importante la gobernabilidad”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La discapacidad es una de las tres principales barreras para lograr una educación primaria universal, junto con el trabajo infantil y la mala salud.</li> <li>• Lograr las metas de la EPT para niños/jóvenes con discapacidad requiere un abordaje de cruce de sectores a políticas e inversiones para resolver las barreras estructurales a las que se enfrenta este grupo (por ejemplo, falta de transporte, escuelas inaccesibles, escasez de docentes capacitados, actitudes negativas de la sociedad en cuanto a la discapacidad).</li> <li>• Los gobiernos han fracasado en responsabilizarse plenamente por las barreras a las que se enfrentan los grupos marginados como los niños con discapacidad.</li> </ul>
<p><b>2008 “Educación Para Todos para el año 2015: ¿Lo lograremos?”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El CDPD se reconoce como el instrumento de derechos humanos más importante para los objetivos de la EPT, sin embargo, los gobiernos deben promover políticas inclusivas.</li> <li>• A pesar de que un mayor número de niños con discapacidad se está incluyendo en la educación, la calidad de su educación es mínima debido a la falta de docentes capacitados.</li> </ul>
<p><b>2007 “Bases sólidas: Protección e Instrucción en la Primera Infancia”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los objetivos de la EPT fueron creados para todos los niños pero los niños con discapacidad siguen siendo un grupo marginado con muchos de ellos fuera de la escuela.</li> <li>• Se calcula que más de una tercera parte de los 77 millones de ciudadanos que aún están sin escolaridad son niños discapacitados. Se calcula que en África, menos del 10% de los niños discapacitados asisten a la escuela.</li> <li>• El informe reconoce el debate entre educación ‘regular’ y educación ‘especial’, pero no ofrece un análisis completo de las barreras.</li> </ul>

**APÉNDICE 2 (continuación)**  
**REFERENCIAS A LA DISCAPACIDAD EN LOS INFORMES DE SEGUIMIENTO**  
**GLOBAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS DE UNESCO**

<b>Informe de Monitoría Global de UNESCO sobre Educación Para Todos</b>	<b>La Inclusión de Niños con Discapacidad</b>
<b>2006 “Alfabetismo para la Vida”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El informe se refiere a los altos porcentajes de niños con discapacidad que se excluyen de la escuela como principal causa del alfabetismo deficiente. Se requiere un currículo más apropiado, pero hay directrices limitadas para combatir la exclusión.</li> <li>• Se menciona la discapacidad en los 9 programas bandera de la EPT y de la OCED ha establecido 3 categorías de discapacidad.</li> </ul>
<b>2005 “Educación Para Todos: La Calidad es Imperativa”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Educación Inclusiva es un medio de alcanzar una 'Mejor Educación Para Todos' al centrarse en el mejor entorno para el estudiante. Una mayor implementación requerirá aprender acerca de los mejores abordajes y de las inequidades existentes.</li> <li>• Reconoce que, para alcanzar los objetivos de la EPT se requiere prestar mayor atención a los esfuerzos de efectuar reformas para beneficiar a los niños con múltiples desventajas, incluyendo los niños con discapacidad.</li> </ul>
<b>2003/2004 “El Género y la Educación Para Todos: El salto hacia la igualdad”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las niñas con discapacidad enfrentan tasas de exclusión de la educación más altas.</li> <li>• Las familias son el principal apoyo pero tienen limitada asistencia externa y enfrentan la estigmatización sobre la base de la discapacidad de un hijo.</li> <li>• Hay un ciclo interconectado de discapacidad y pobreza que debe tenerse en cuenta al elaborar planes para la inclusión de niños con discapacidad en la educación.</li> <li>• EL Derecho a la Educación para Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión – programa lanzado en el 2002 como una Iniciativa Bandera de la EPT.</li> </ul>

**APÉNDICE 2 (continuación)**  
**REFERENCIAS A LA DISCAPACIDAD EN LOS INFORMES DE SEGUIMIENTO**  
**GLOBAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS DE UNESCO**

Informe de Monitoría Global de UNESCO sobre <i>Educación Para Todos</i>	La Inclusión de Niños con Discapacidad
<p><b>2002 “Educación Para Todos – ¿Va el mundo por el camino correcto?”</b></p>	<p><b>Iniciativa Bandera de la EPT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños con discapacidad “fueron parte de los problemas analizados” en referencia con lograr los objetivos de Dakar.</li> <li>• La discapacidad incorporada en uno de los nueve Programas Bandera de la EPT “EPT y el Derecho de las Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión” para enfocarse en la discapacidad.</li> <li>• Reconoce el valor de las ‘capacidades’ del enfoque de Amartya Sen al desarrollo como base para expandir la libertad. Este abordaje reconoce que las inversiones en educación deben diseñarse para desarrollar las capacidades de las personas, incluyendo las capacidades únicas afectadas por la discapacidad de una determinada persona. Esto significa asignar recursos y lo que se requiere para maximizar su potencial de desarrollo.</li> </ul>

## Notas Finales

### Introducción

- 1 Ver [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) en inglés  
En otros idiomas [http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=98427&set=4AA5300D\\_1\\_401&gp=1&lin=1&ll=1](http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=98427&set=4AA5300D_1_401&gp=1&lin=1&ll=1)
- 2 Ver Dakar Framework for Action [http://unesdoc.unesco.org/images/0012/0012\\_1/12\\_147E.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/0012_1/12_147E.pdf)
- 3 Ver <http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>  
In Education <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>
- 4 Ver <http://www.un.org/disabilities/>
- 5 Ver <http://www.ii.inclusioneducativa.org>

### Capítulo 1

- 1 Ver [http://www.ii.inclusioneducativa.org/Inclusion\\_International.php?region=Inclusion\\_International&country=Inclusion\\_International&experience=15\\_Years\\_After\\_Salamanca](http://www.ii.inclusioneducativa.org/Inclusion_International.php?region=Inclusion_International&country=Inclusion_International&experience=15_Years_After_Salamanca)
- 2 Ver [www.ii.inclusioneducativa.org](http://www.ii.inclusioneducativa.org)
- 3 Ver <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008.html>

### Capítulo 2

- 1 Ver [http://www.inclusion-europe.org/documents/Education\\_Position\\_Paper\\_final.pdf](http://www.inclusion-europe.org/documents/Education_Position_Paper_final.pdf)

### Capítulo 3

- 1 WorldVision, *Education's missing millions: including disabled children in education EFA FTI processes and national sector plans* (London: WorldVision, 2007).
- 2 Cited in Philippa Lei, "Making the Grade? Donors, disabled children and education." (Presentation. London: World Vision UK, September 2009).
- 3 Por ejemplo, los datos de referencia del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009 de un análisis del Banco Mundial sobre los niños con discapacidad y la educación, extraído de encuestas realizadas en 14 países en desarrollo. Sin embargo, estas encuestas estiman que solo de 1 a 2 por ciento de la población tiene discapacidad en muchos países en desarrollo en África, Asia y América Latina. Estos estimados están muy por debajo de los estimados mundiales reconocidos de por lo menos 10% de la población con discapacidad aún en los países industrializados. Véase UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2009 Overcoming inequality: why governance matters* (Paris: UNESCO, 2008, pp. 82-83); Deon Filmer "Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys," *The World Bank Economic Review* (Vol 22, Number 1, 2008: 141-163); and Daniel Mont, *Measuring Disability Prevalence*, SP Discussion Paper No. 0706 (Washington: The World Bank, 2007).
- 4 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCED) es una organización que congrega 30 países de ingresos altos en su mayoría - [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- 5 Véase por ejemplo, UNICEF, *A Human Rights-Based Approach to Education for All* (New York: UNICEF, 2007); and, *Children with Disabilities: Ending Discrimination and Promoting Participation, Development, and Inclusion* (New York: UNICEF, 2007).

### Capítulo 4

- 1 J. D. Willms, "Standards of Care: Investments to Improve Childrens' Educational Outcomes in Latin America." Paper presented at Year 2000 Conference on Early Childhood Development, April 2000. (Washington: World Bank, 2000).
- 2 Don Labon and Peter Evans *Recent developments in OECD Member countries, in OECD Proceedings: Implementing Inclusive Education* (OECD, Paris, 1997).
- 3 Willms op. cit.

- 4 Labon and Evans, op. cit.
- 5 Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press, 2001).
- 6 Gordon Porter, "Disability and Education: Toward an Inclusive Approach" (Washington: Inter-American Development Bank, 2001)
- 7 Fullan, op. cit.

- 8 Porter, op.cit.
- 9 Fullan, op.cit
- 10 Labon and Evans, op. cit.

## Capítulo 5

- 1 Ver [www.ii.inclusioneducativa.org](http://www.ii.inclusioneducativa.org).
- 2 Ver Mithu Alur and Tony Booth (eds.), *Inclusive Education: The Proceedings of North South Dialogue I* (Delhi: UBS Publishers Distributors, 2005); Mithu Alur and Michael Bach (eds.), *From Rhetoric to Reality: The North South Dialogue II* (Delhi: Viva, 2005); In Mithu Alur and Vianne Timmons (eds.), *Crossing Boundaries and Sharing Ideas: Inclusive Education* (Delhi: Sage, 2009).
- 3 Ver [www.gyermekekha.hu](http://www.gyermekekha.hu).
- 4 Ver World Bank, *Inclusive Education Fund: The Uruguayan Experience* Ir a <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Regions/LAC/InclusiveEduUrugEng.pdf>.
- 5 Ver Ministry of Education and Research, "The Development of Education 2004-2008, National Report of Italy." Prepared for UNESCO International Conference on Education 2008 (Rome: Author, 2008). Ir a [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/italy\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/italy_NR08.pdf).
- 6 A comprehensive study of this initiative has recently been published. See Mithu Alur and Michael Bach, *The Journey to Inclusive Education in the Indian Sub-Continent* (New York: Routledge, 2010).
- 7 Ver <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp>.
- 8 The Guideline can be found at <http://www.gnb.ca/hrc-cdp/PDF/Guideline-Accommodating-Students-Disability-New-Brunswick.pdf>.
- 9 Applying theories of 'scaling up' to inclusive education systems change is explored in more detail in Michael Bach, "Scaling up inclusive education: steps towards a macro-level theory of development." In Mithu Alur and Vianne Timmons (eds.), *Crossing Boundaries and Sharing Ideas: Inclusive Education* (Delhi: Sage, 2009).

## Capítulo 6

- 1 Las investigaciones realizadas en las décadas de 1980 y 1990 mostraron una "evidencia abrumadora" de actitudes negativas de los maestros ante la Educación Inclusiva. Véase la ponencia "Values Teachers Find in Inclusive Education (Beneficios que los maestros encuentran en la Educación Inclusiva" presentada por Gary Bunch y Kevin Finnegan, en el año 2000 en el Congreso Internacional para la Educación, Manchester, Reino Unido. Las investigaciones comparativas más recientes sugieren que la actitud de los maestros con capacitación preparatoria y práctica se está volviendo más positiva y que esto puede reflejar tendencias positivas en algunos países relativas al valor de la inclusión en general. Sin embargo, el desarrollo de actitudes positivas no es uniforme y los investigadores sugieren que es necesario poner más atención a este asunto en la educación de los maestros. Véase el artículo de Umesh Sharma, Chris Forlin, Tim Loreman y Chris Earle, "Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teachers, (Actitudes, Preocupaciones y Opiniones de los Maestros en Capacitación Preparatoria sobre la Educación Inclusiva: Una comparación internacional de maestros novatos antes de ejercer su profesión)", *International Journal of Inclusive of Special Education* (Vol. 21, 2, 2006).

## Apéndice 1

- 1 Ver Asociación Canadiense para la Vida en la Comunidad, "Diagnostico de la Educación Inclusiva en el Caribe," Reporte preparado para el Banco Mundial (2005).
- 2 Ver Asociación Canadiense para la Vida en la Comunidad, "Diagnostico de la Educación Inclusiva en el Caribe," Reporte preparado para el Banco Mundial (2005).



## Bibliografía

- Alur, Mithu. 2003. *Invisible Children: A Study of Policy Exclusion*. New Delhi: Viva Books.
- Alur, Mithu and Michael Bach. 2005 (eds.) *From Rhetoric to Reality: The North South Dialogue II*. New Delhi: Viva Books.
- Alur, Mithu and Michael Bach. 2010. *The Journey to Inclusive Education in the Indian Sub-Continent*. New York: Routledge.
- Alur, Mithu and Tony Booth. 2005 (eds.) *Inclusive Education: The Proceedings of North South Dialogue I*. Delhi: UBS Publishers Distributers.jyujyuj
- Alur, Mithu and Vianne Timmons. 2009 (eds.) *Crossing Boundaries and Sharing Ideas: Inclusive Education*. Delhi: Sage.
- AusAID. 2008. *Development for All: Towards a disability-inclusive Australian aid program 2009-2014*. Retrieved at: [www.ausaid.gov.au/publications](http://www.ausaid.gov.au/publications).
- Bach, Michael. 2009. "Scaling up inclusive education: steps towards a macro- level theory of development." In Mithu Alur and Vianne Timmons (eds.), *Crossing Boundaries and Sharing Ideas: Inclusive Education*. Delhi: Sage.
- Banco Mundial. *Reportes de Inclusion Internacional para los países Centroamericanos Panamá, Guatemala, Nicaragua, El Salvador*. Retrieved Retrieved at: <http://www.inclusioneducativa.org/eelpdl.php?id=2>.
- Booth, Tony and Mel Ainscow. 2002. *CSIE Index for Inclusion: Developing Learning and participation in schools*.
- Bunch, Gary and Kevin Finnegan. 2000. "Values Teachers Find in Inclusive Education." Presented at International Special Education Congress 2000. Manchester, UK.
- de García, Pilar Samaniego. 2009. *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Breve análisis de situación*. Retrieved at: <http://www.cermi.es/NR/rdonlyres/3CA9043F-5DE7-46D8-B717-DDA3E2C0C196/23496/cermies391vol.pdf>.
- DFID. 2007. *A DFID Practice Paper: Working on Disability in Country Programmes*. Retrieved at: <http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications/DisguideDFID.pdf>.

Eeson, Anne I. September 1, 2009. *Outcomes Research that Support Inclusion*.

Retrieved at: [http://www.spedlawyers.com/outcomes\\_research.htm](http://www.spedlawyers.com/outcomes_research.htm).

Eleweke, C. J. and M. Rodda. 2002. *The challenge of enhancing inclusive education in developing countries*. *International Journal of Inclusive Education*, 6,2: 113-126.

Filmer, D. 2005. *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys*. World Bank Policy Research Working Paper 3794. Washington, D. C. Retrieved at: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).

Fullan, Michael G. 2001. *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press.

Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Groce, N. 1997. *Girls and Women with Disability: A Global Challenge*. One-in-Ten 14, 2: 2-5

Groce, N. and P. Bakhshi. 2009. "Literacy among Adults with Disability in the Developing Countries: An unexplored area of concern?" Leonard Cheshire Centre for Disability and Inclusive Development. Working Paper 9: University College London.

New Brunswick Human Rights Commission. *Guideline-Accommodating- Students-Disability-New-Brunswick*. Retrieved at: <http://www.gnb.ca/hrc-cdp/PDF/Guideline-Accommodating-Students-Disability-New-Brunswick.pdf>.

Inclusion Europe. 2009. *Included in Society*. Retrieved at: <http://www.inclusion-europe.org/main.php?lang=EN&level=1&s=83&mode=nav1&n1=163>.

Inclusion International. 2006. *Hear Our Voices: A Global Report – People with an Intellectual Disability and their Families Speak Out on Poverty and Exclusion*. Toronto: Inclusion International. Retrieved at: [www.inclusion-international.org](http://www.inclusion-international.org).

L'Institut Roehrer Institute. 2005. *Indicators of Inclusive Education: From Legislative and Policy Commitments to Outcomes for Pupils with Intellectual and Other Disabilities*. Retrieved at: [www.cacl.ca](http://www.cacl.ca).

Lei, Philippa. 2009. "Making the Grade? Donors, disabled children and education." Presentation. London: World Vision UK (September).

Lei, Phillipa. September 2007. *Education's Missing Millions: including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans*. UK: World Vision. Retrieved at: [http://www.worldvision.org.uk/upload/pdf/Education%27s\\_Missing\\_Millions\\_-\\_Main\\_Report.pdf](http://www.worldvision.org.uk/upload/pdf/Education%27s_Missing_Millions_-_Main_Report.pdf).

Lloyd. 2002. *Excellence for all children – false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21<sup>st</sup> century*. International Journal of Inclusive Education Vol. 4, 2: 133-151.

- Labon, Don and Peter Evans. 1997. Recent developments in OECD member countries. OECD Proceedings: *Implementing Inclusive ducation*. Paris: OECD.
- Marchen, J. 2004. "Otonabee Valley near bottom of provincial rankings: Results skewed by special needs students." *Peterborough Examiner* (May 22), p. B8.
- Miles, Susie. 2007. "Inclusive Education." In Tanya Barron and Penny Amerena (eds.). *Disability and Inclusive Development*. London: Leonard Cheshire International.
- Ministry of Education and Research (Italy). 2008. "The Development of Education 2004-2008 National Report of Italy"; Rome: UNESCO International Conference on Education 2008. Retrieved at: [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/italy\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/italy_NR08.pdf).
- Mont, Daniel. 2007. *Measuring Disability Prevalence, SP Discussion Paper No. 0706*, Washington: The World Bank.

- Munoz, V. 2007. *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*. Report to Human Rights Council. New York: United Nations. Retrieved at: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/108/92/PDF/G0710892.pdf?OpenElement>.
- Nagata, Kozue Kay. 2003. "Gender and disability in the Arab region: The challenges in the new millennium?" *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal* Vol. 14,1: 10-17.
- OECD. 2009. *Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan: Students with Special Needs and those with Disabilities*. Paris: OECD.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators for the countries of the OAS*. Mexico: Edebé Ediciones Internacionales.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Peters, Susan J. November 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*. Washington: WorldBank.
- Porter, G. L. 2001. *Disability and Education: Towards an Inclusive Approach*. Inter-American Development Bank. Retrieved at: [www.iadb.org](http://www.iadb.org).
- Richler, D. 2005. 'Quality education for persons with Disabilities', paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative. Paris: UNESCO. Retrieved at: [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Robson, C. and P. Evans. 2003. *Education Children with Disabilities in Developing Countries: The Role of Data Sets*. Retrieved at: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).
- Rouso, H. 2003. *Education for All: A Gender and Disability Perspective*. Washington D.C.: The World Bank. Retrieved at: [www.worldbank.org/disability](http://www.worldbank.org/disability).
- Sachs, J. 2005. *The End of Poverty: Economic Possibilities of Our Time*. New York: Penguin Press.
- Save the Children UK. 2002. *Schools for All: Including Disabled Children in Education*. London: Save the Children. Retrieved at: [www.savethechildren.org.uk](http://www.savethechildren.org.uk).

- Scarf, Charlotte and Kelly Hutchinson. 2003. *Knowledge Networks for Development: A Participatory Design Approach*. December 2-6, Alexandria, Egypt: International Conference on the Convergence of Knowledge, Culture, Language and Information Technologies.
- Sharma, Umesh and Chris Forlin, Tim Loreman and Chris Earle. 2006. "Pre- Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teachers." *International Journal of Inclusive of Special Education* Vol. 21, 2, 2006.
- Spect, Werner *et al.* 2006. *Quality in Special Needs Education: A Project of Research and Development*. Austria: Centre for School Development.

- Stubbs, Sue. September 2008. *Inclusive Education: Where there are few resources*. Retrieved at: [http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf).
- Swanson, Christopher B. November 3, 2008. *Special Education in America: The state of students with disabilities in the nation's high schools*. Retrieved at: [http://www.edweek.org/media/eperc\\_specialeducationinamerica.pdf](http://www.edweek.org/media/eperc_specialeducationinamerica.pdf).
- The Children's Society. 2005. *Disability Equality: Promoting positive attitudes through the teaching of the National Curriculum*. Leeds: Author.
- UN, 2007. *From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities*. Handbook for Parliamentarians on the Convention of the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved at: <http://www.un.org/disabilities/documents/toolaction/ipuhb.pdf>.
- UNESCAP. 1995. *Hidden Sisters: Women and Girls with Disabilities in the Asian and Pacific Region*. Retrieved at: <http://www.unescap.org/publications/detail.asp?id=641>.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved at: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- UNESCO. 1999. *Welcoming schools – students with disabilities in regular schools*. Retrieved at: [http://www.westpac.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/appeal/IE/Publications\\_and\\_reports/Welcoming\\_schools.pdf](http://www.westpac.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/IE/Publications_and_reports/Welcoming_schools.pdf).
- UNESCO. 2001. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*. Retrieved at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394E.pdf>.
- UNESCO. 2002. *Global Monitoring Report: Education for All is the World on Track?* Retrieved at: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2002-efa-on-track/>.
- UNESCO. 2003/2004. *Global Monitoring Report: Gender and Education for All - The leap to equality*. Retrieved at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf>.
- UNESCO. 2005. *Global Monitoring Report: Education for All - The Quality Imperative*. Retrieved at: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2005-quality/>.
- UNESCO. 2006. *Global Monitoring Report: Literacy for Life*. Retrieved at: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2006-literacy/>.

UNESCO. 2007. *Global Monitoring Report: Strong Foundations – Early Childhood Care and Education*. Retrieved at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>.

UNESCO. 2008. *Global Monitoring Report: Education for All by 2015 – Will we make it?* Retrieved at: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/>.



UNESCO. April 2008. *Equity and Inclusion in Education: Tools to support education sector planning and evaluation; Annex 2 Tool C Progress Towards Equity and Inclusion*. Retrieved at:  
[http://www.unesco.org/bpi/pdf/iatt\\_equity\\_inclusion\\_tools\\_042008\\_en.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/iatt_equity_inclusion_tools_042008_en.pdf).

UNESCO. 2008. *48th session of the International Conference on Education, Geneva*. National Reports on the Development of Education. Retrieved at:  
<http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/national-reports.html>.

UNESCO. 2008. *48th session of the International Conference on Education, Geneva: Working Documents*. Retrieved at:  
<http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/working-documents/working-documents.html>.

UNESCO. 2008. *48th session of the International Conference on Education, Geneva: Information Documents*. Retrieved at: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/working-documents/information-documents.html>.

UNESCO. 2009. *Global Monitoring Report: Overcoming Inequality – Why Governance Matters*. <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/>

UNESCO. 2009. *The Six Dakar Goals*. Retrieved at:  
[http://www.unesco.org/education/efa/six\\_goals.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/six_goals.shtml).

UNESCO. Institute for Statistics 2005. *Children out of school: Measuring exclusion from Primary Education*. Paris: Author.

UNICEF. 2009. “*Meeting the needs of children and young people in implementing the Convention on Rights of Persons with Disabilities*,” Remarks by Hilde F. Johnson, UNICEF Deputy Executive Director, 3 September 2009.

UNICEF. 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. New York: UNICEF.

UNICEF. 2007. *Children with Disabilities: Ending Discrimination and Promoting Participation, Development, and Inclusion*. New York: UNICEF, 2007.

Whitbread, Kathleen. September 1, 2009. *What does the research say about inclusive education?* Retrieved at:  
<http://www.wrightslaw.com/info/lre.incls.rsrch.whitbread.htm>.

Willms, J. Douglas. 2006. *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

\_\_\_\_\_. 2000. "Standards of Care: Investments to Improve Childrens' Educational Outcomes in Latin America." Paper presented at Year 2000 Conference on Early Childhood Development, April 2000. Washington: World Bank.

World Bank. April 2000. *Education for All: From Jomtien to Dakar to Beyond*.

Retrieved at: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2001/10/19/000094946\\_004040036/Rendered/PDF/multi0page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2001/10/19/000094946_004040036/Rendered/PDF/multi0page.pdf).

World Bank. August 2003. *Education for All: Including Children with Disabilities*.

Retrieved at:  
<http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-172610312075/EFAIncluding.pdf>.

World Bank. 2008. *The Road to 2015: Reaching the Education Goals. The Education for All – Fast Track Initiative*. Retrieved at: [http://www.education-fast-track.org/library/Annual\\_Report\\_2008\\_EFA\\_FTId](http://www.education-fast-track.org/library/Annual_Report_2008_EFA_FTId).

World Vision UK. September 2007. *Education's Mission Millions: including disabled children in education through the EFA FTI processes and national sector plans*. Retrieved at: <http://www.worldvision.org.uk/server.php?show=nav.1780>.



KD.2.03, University of East  
London, Docklands Campus,  
47 University Way, London E16  
2RD, United Kingdom Tel: (+  
44) 208 223 7709

Fax: (+ 44) 208 223 6081

Email: [info@inclusioninternational.org](mailto:info@inclusioninternational.org)

Registered Charity No. 1106715

**Producido en colaboración con:**



Inclusion  
Asia Pacific

Inclusión  
Interamericana

Inclusion  
Europe

Inclusion  
Africa

Inclusion  
Oriente Medio-África del Norte

## **ANEXO N° 3**

**ESTUDIO DE LA CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS EN PANAMÁ, SECRETARÍA NACIONAL DE DISCAPACIDAD; (SENADIS), PARA LA EDUCACIÓN Y EL MANEJO AMBIENTAL SOSTENIBLE, (GEMAS)**

*Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá.*



*Panamá, febrero 2015*

Este estudio ha sido financiado por la  
Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS), desde  
la Dirección Nacional de Equiparación de Oportunidades  
como respuesta a Ley No. 23 de 28 de junio de 2007.  
Ejecutado por el Grupo Consultor GEMAS.

Para las referencias bibliográficas  
SENADIS (2014) Caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá.

Secretaría Nacional de Discapacidad  
Ancón, avenida Willianson Place. La Boca.  
Panamá, República de Panamá.

## **ÍNDICE**

<b>CAPÍTULO 1 MARCO REFERENCIAL .....</b>	<b>187</b>
<b>1.1. ANTECEDENTES.....</b>	<b>187</b>
<b>1.2. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>189</b>
<b>1.3. OBJETIVOS.....</b>	<b>190</b>
1.3.1 Objetivos Generales      190	
1.3.2 Objetivos Específicos      190	
<b>CAPÍTULO 2 CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA .....</b>	<b>192</b>
<b>2.1. ESCUELA INCLUSIVA .....</b>	<b>192</b>
2.1.1. Creación de culturas inclusivas    193	
2.1.2. Elaboración de políticas inclusivas      193	
2.1.3. Desarrollo de prácticas inclusivas 194	
<b>2.2. PLATAFORMA DOCENTE: DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE.....</b>	<b>194</b>
<b>2.3. LA ESCUELA INCLUSIVA NECESITA A LA FAMILIA .....</b>	<b>195</b>
<b>CAPÍTULO 3 MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>196</b>
<b>3.1 INTRODUCCIÓN A LA METODOLOGÍA .....</b>	<b>196</b>
3.2. Población   196	
3.3. Muestra    197	
<b>3.4. TRABAJO DE CAMPO .....</b>	<b>198</b>
<b>3.5. VARIABLE DE ESTUDIO.....</b>	<b>199</b>
<b>3.6. INSTRUMENTO.....</b>	<b>204</b>
<b>3.7. PROCEDIMIENTO .....</b>	<b>205</b>
<b>CAPÍTULO 4 RESULTADOS.....</b>	<b>206</b>
<b>4.1. REFERIDOS A LOS DOCENTES.....</b>	<b>206</b>
<b>4.2. REFERIDOS A LA FAMILIA .....</b>	<b>227</b>
<b>4.3. REFERIDOS A LOS ESTUDIANTES.....</b>	<b>240</b>
<b>4.4. REFERIDOS A LA DIRECCION .....</b>	<b>250</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>93</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>111</b>



*BIBLIOGRAFÍA* .....114

*ANEXOS* .....118

## ***Introducción***

El Estudio Caracterización en las Escuelas Inclusivas en Panamá, realizado en el tercer trimestre del año 2014, es fruto del esfuerzo y compromiso adoptado por la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS), con el apoyo del Grupo para la Educación y Manejo Ambiental Sostenible (GEMAS) y el Ministerio de Educación.

El estudio se concibió como un punto de partida para visualizar a grandes rasgos la situación de la escuela inclusiva desde la mirada de los docentes, la familia, estudiante y directivos; contribuyendo, así con un informe completo de los resultados manifestado por los trecientos docentes participantes; las cuatrocientos cuarenta y siete familias, los doscientos noventa estudiantes y cincuenta y tres directivos que nos deja una primera caracterización o rasgos de la cultura, la política y la práctica educativas inclusiva en la escuela panameña.

La investigación reconocer la prioridad que tiene Política Nacional de Discapacidad (2009) esta política sostiene que la educación inclusiva debe garantizar la calidad con equidad social para los estudiantes con discapacidad en Panamá. Los resultados son el sentir de cuatro actores principales del proceso inclusivo, constituye un apoyo a la educación para seguir impulsando mejores oportunidades y condiciones educativas para todos.

El presente estudio se estructura en cinco partes. La primera parte, se presenta un marco referencial, en el que se plasman los antecedentes, justificación, los objetivos. La segunda se presenta un marco teórico que busca profundizar sobre la educación inclusiva, la cultura, política, prácticas, la incidencia en docentes, familia y estudiantes. El tercer apartado aparece el marco metodológico que describe la metodología del estudio y trabajo en campo. El cuarto capítulo se esboza el análisis de los resultados.

Finalmente, en quinto apartado las conclusiones y recomendaciones.

### ***Agradecimiento***

Extendemos un agradecimiento profundo y sincero a quienes han hecho posible este estudio. En primer lugar, a los centros escolares que abrieron sus puertas; en segundo lugar, a los profesionales de la educación que han colaborado eficientemente como enlaces y apoyos. Una mención especial a los docentes, estudiantes, familias y directivos participantes.

Queremos agradecer la inestimable colaboración del Ministerio de Educación, desde la Dirección Nacional de Educación Especial. A todos, gracias.

---

## ***Capítulo 1*** ***Marco Referencial***

### **1.1. ANTECEDENTES**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define educación inclusiva como un procesos orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes (UNESCO 2009), lo

que incrementa su participación en el aprendizaje, en la cultura y en las comunidades reduciendo y eliminando la exclusión, desde la educación (Booth & Ainscow, 2002).

La educación es un bien común que hace posible el ejercicio de derechos, la movilidad social, el entendimiento y el diálogo entre distintas culturas. El reconocimiento de la educación como un derecho humano básico establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 1948) y reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989).

La educación inclusiva es un tema de interés y preocupación en toda la región latinoamericana, está se enfoca en un proceso de gestión para dar respuesta a la diversidad, a sus necesidades desde el sistema educativo abierto, flexible y participativo, para así reducir la exclusión dentro y desde la educación. La escuela es el escenario perfecto para ajustarse a las necesidades individuales, de tal forma que ningún estudiante quede fuera de las posibilidades de crecimiento y desarrollo, es decir en su entorno. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2008) plantea el derecho al acceso de niños/as, y/o adolescentes con discapacidad a una educación formal de calidad. La finalidad es mover al sistema educativo hacia el cambio estratégico; creando estructuras flexibles que permitan adaptarse al estudiante con necesidades o situaciones educativas especiales y buscar en los docentes una actitud y aptitud abierta a una pedagogía reflexiva y participativa. El modelo que propician la escuela inclusiva, constituyen procesos de innovación educativa, al pretender la reconstrucción de la escuela desde un enfoque transformador.

La educación inclusiva tiene más de dos décadas en el contexto internacional, es inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de conseguir una escuela para todos, a fin de promover cambios fundamentales de política educativa. La idea en aquel momento fue que las escuelas incluyeran a todos los niños/as, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. Fue en (UNESCO, 1994) cuando se dan las bases para garantizar acceso y calidad a las escuelas haciendo énfasis en la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Mientras que la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco Mundial de Acción, tomó el compromiso de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de Jomtien, Tailandia (1990) y trabaja desde entonces para que los centros escolares acepten a todos los niños/as, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras.

Por otro lado, (UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 2000) realizan Foro Mundial sobre Educación en Dakar en el que se evaluó la situación de la educación básica en el mundo, se destacaron los logros y las carencias en materia de ofertas educativas, se localizaron las áreas que plantean problemas y los grupos que permanecen al margen de la educación. De igual forma se constituyó un plan básico para la acción. Desde 2000, al año que discurre, se han proyectado aspiraciones para alcanzar los objetivos del milenio (ONU, 2014) y las metas de la Educación para Todos. Al tiempo que duplican los esfuerzos para lograr esos objetivos, las Naciones Unidas moviliza al mundo para definir los programas de desarrollo del periodo posterior a 2015. En este proceso tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) colaboran con una amplia participación de actores interesados en la reflexión en torno a la educación, después de 2015.

Otra acción importante para el año 2003 fue la celebración del Congreso sobre la Escuela Inclusiva, en este escenario el profesor Mel Ainscow (2003), catedrático de educación de la Universidad de Manchester, sustentó que el progreso era escaso, que aún existían dudas, disputas y contradicciones, pero se trabajaba en ofrecer respuestas educativas más eficaces. (Ainscow, 2005) sustentaba que la inclusión es un proceso que nunca finaliza, que se centra en la identificación y eliminación de barreras, para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas.

Otro antecedente interesante es la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2004), esta renueva los lineamientos de políticas y estrategias de ampliación, diversificación y fortalecimiento de las ofertas educativas para una educación inclusiva en los países de la región mesoamericana. Mientras que el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de la Educación para Todos (PRELAC, UNESCO, 2007), contempla elementos como: relevancia, pertinencia, eficacia y equidad, que permitan visualizar el estado del arte de la educación inclusiva, revelan que algunos países de Latinoamérica y el Caribe no coordinaban las acciones de formación y capacitación docentes, a fin de poner énfasis en la atención a la diversidad y respeto a los Derechos Humanos.

En el Informe del Banco Mundial sobre la educación inclusiva en Latinoamérica(2006) se afirma que la educación inclusiva no ha avanzado de manera satisfactoria en la región, esto no implica minimizar los esfuerzos de profesores, de especialistas, y de las familias por impulsarla. Tampoco se trata de buscar culpables, sino soluciones. La educación inclusiva es la garantía de aprendizaje por parte del estudiante, no sólo en las aulas, sino en todas las situaciones de la vida(Nacif , A., 2003).

De igual forma, en el año 2007, la Organización de Naciones Unidas aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, instrumento internacional que dignifica a la persona con discapacidad y cambia la percepción de lo que significa discapacidad (ONU, 2006). En el artículo N°24 establece que el Estado debe

garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad durante la educación primaria, secundaria y el acceso a la universidad. Este es el marco legal internacional más reciente que tenemos.

En 2009, y con el auspicio de Inclusión Internacional, se realizó otra Conferencia en Salamanca para examinar un informe mundial sobre el progreso en una mejor educación para todos, en la que se concluyó que el progreso global hacia la educación para todos no ha incorporado adecuadamente el compromiso de Salamanca consagrado en la Convención de las Naciones Unidas (INICO USAL, 2009).

Por otro lado, el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Educación para Todos 2014, sigue destacando que a nivel mundial aún continúan las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de grupos vulnerables y tradicionalmente excluidos. (UNESCO, 2014). La alternativa para una verdadera educación inclusiva en este momento es la definición de políticas públicas enfocadas en transformar integralmente los sistemas educativos, teniendo como plataforma una real voluntad política de los gobiernos y todos los actores sociales, que lleven a enfocar las causas de nuestras dificultades para dar soluciones responsables a corto, mediano y largo plazo.

En Panamá, la normativa sobre la educación en el caso de la educación especial está sustentada en el marco legal que va desde la Constitución Política de la República de Panamá, artículo 19 que sostiene: “que no habrá fueros ni privilegios personales, ni discriminación por razón de discapacidad” (Asamblea Legislativa, 1972).

En la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, Artículo I: “la educación es un derecho y un deber de la persona humana”. Artículo 64,93, 113 sobre Educación Especial en el Subsistema Regular y no Regular (Asamblea Legislativa, 1946).

Ley 34 de 6 de julio de 1995, establece el acceso a la educación regular, a la población con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad (Asamblea Legislativa, 1946).

La Ley 42 de 27 de agosto de 1999, establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad (1999), en el artículo 18 sostiene que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación en general, a la formación profesional y ocupacional y a servicios habilitatorios y psicoeducativos eficaces que posibiliten el adecuado proceso de enseñanza aprendizaje. Para tal fin los centros educativos oficiales y particulares deberán contar con los recursos humanos especializados, tecnología y métodos actualizado de enseñanza. En el artículo 19, sostiene que la persona con discapacidad se incluirá en el sistema regular, el cual debe proveer los servicios de apoyo y las ayudas técnicas, que le permitan el acceso al curriculum y equiparación de oportunidades.

El Decreto Ejecutivo N°1 de 4 de febrero de 2000, por el cual se establece la normativa para la educación inclusiva de la población con necesidades educativas especiales, (MEDUCA, 2000). Para el 2001 se tiene el Manual de Procedimiento del Ministerio de Educación, que establece los procedimientos que garantizan el acceso, permanencia y promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad (MEDUCA, 2000).

De igual forma, el Decreto N° 88, 12 de noviembre de 2002, reglamento relacionado con la educación y otros temas vinculantes. La Ley 23 de 28 de junio de 2007, que crea la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS, 2007) y la Ley 25 de 10 de junio de 2007, por la que se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Por otro lado el IV Informe de Desarrollo del Milenio expresa que entre los desafíos pendientes está la necesidad de ampliar las políticas para lograr una educación de calidad y con equidad; asimismo, se sugiere seguimiento, monitoreo y evaluación de los programas de asistencia social y fomentar alianzas para realizar investigaciones conjuntas, a fin de mejorar la calidad de la docencia y recabar información que contribuya a atender los retos educativos (ONU, 2014). Según la Organización de Naciones Unidas (2014) necesitamos el manejo apropiado y conocimiento de las bases democráticas que sustentan las políticas inclusivas de educación, basadas en los contenidos que incluyan ingreso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN

La Secretaría Nacional de Discapacidad (2014) apuesta por un muestreo nacional para conocer el estado del arte en el sistema educativo panameño, seleccionando algunas escuelas y analizando lo que pasa desde las dimensiones de la inclusión: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Este estudio aporta una primera aproximación hacia la caracterización de la situación de la educación inclusiva de la mano de cuatro actores principales del proceso que expresan evidencias del hacer en la escuela. De esta manera, se buscan evidencias reales; es así como la Secretaría Nacional de Discapacidad aplica la normativa de implementar proyectos y programas que promuevan la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y sus familias y responde a la política de

discapacidad (2009); asimismo dejar inquietudes que dan líneas para emprender otros proyectos investigativos a partir de las necesidades reflejadas.

La escuela inclusiva valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de riqueza y de crecimiento de la calidad educativa. La escuela es un escenario para sumar sin restar, donde todos tenemos responsabilidades, las familias, sociedad en general y que requiere no solo de prácticas claras, y bases legales. Para el profesor Sarrionandia et al., (2011) explica que se necesita del trabajo permanente frente a las imaginarias actitudes y voluntades de las personas.

El principio de la diversidad requiere procesos que responda a la heterogeneidad del grupo, visualizar la persona primero, una planificación estratégica, un currículo abierto y flexible; metodologías que incluyan recursos, tecnologías adaptadas para enriquecer el contexto escolar, revisión de escalas a evaluación vs criterios evaluados, un acompañamiento permanente al docente y la familia, entre otros. (González 2013).

Los beneficios que aporta el estudio al sistema educativo son las bases para levantar los indicadores hacia la consecución de un nuevo Plan Nacional de Educación Inclusiva (MEDUCA, 1999), una actualización que aporte un alto valor al desarrollo de las escuelas como medio efectivo para mejorar la eficiencia en los procesos educativos, ya que éstas favorecen la igualdad de oportunidades; según Fernández (2003), se proporciona una educación más personalizada, se fomenta la participación, la solidaridad y cooperación entre los estudiantes y se mejora la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo. Según el Informe de Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe, las escuelas inclusivas son escuelas que tienen recursos para atender a la diversidad... (la inclusión) requiere muchas flexibilidad curricular, redefine la practica educativa (2006).

Tener una primera aproximación de la caracterización de los procesos que se realizan en las escuelas inclusivas, conocer las condiciones (cultura, políticas y prácticas) son evidencias del comportamiento escolar a través de las prácticas de intervención pedagógicas, los modelos y estrategias aplicadas en las escuelas.

Un referente obligado es la revisión del Estudio de Prevalencia y caracterización de la Discapacidad en Panamá. La primera encuesta nacional de discapacidad – PENDIS. (2006) indica que el nivel de instrucción es más marcado en la población con discapacidad y en la medida que aumenta el nivel de instrucción disminuye el porcentaje de personas con discapacidad que alcanzan dicha educación. Además, el Informe refleja que casi uno de cada cuatro personas con discapacidad mayor de veinticinco (25) años alcanza la primaria.

Se intenta revisar los procesos de educación inclusiva: cultura, practica y las políticas a través de la familia, docentes, escuela, estudiantes y los directores como una oportunidad para determinar acciones que se deben impulsar, acciones que se emprenden desde los ejes transversales, como lo indica el IV Informe de Panamá sobre el Desarrollo del Milenio (2014). El reto más grande es concienciarnos que la diversidad es lo más normal y que todos somos diferentes, que se tiene una misión de formar hombres y mujeres productivos y plenamente integrados a una sociedad.

### **1.3. OBJETIVOS**

#### **1.3.1 Objetivos Generales**

Analizar la situación que prevalece en el Programa de Educación Inclusiva en Panamá desde las escuelas seleccionadas.

Determinar que procesos desarrollan los actores directos de la educación inclusiva, entre ellos: docentes, familias, estudiantes y directores.

Valorar las necesidades existentes desde la práctica, la cultura y las políticas inclusivas.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

Identificar las necesidades que prevalecen en el Programa de Educación Inclusiva en Panamá.

Contrastar las necesidades existentes, desde la visión docente, familia, estudiante y contexto.

Caracterizar las necesidades existentes desde la práctica, la cultura y las políticas inclusivas.

Estos objetivos nos llevan a plantearnos las siguientes interrogantes.

¿Cuál es la situación general de la educación inclusiva en Panamá?

¿En la escuela inclusiva, cada uno de los participantes es valorado para alcanzar sus logros?

¿Las escuelas inclusivas aseguran que las actividades de aprendizaje alientan la participación del estudiante con metodologías que pueden responder a los diferentes estilos de aprendizaje?

¿Cuál es el compromiso del docente, la familia y la comunidad con la educación inclusiva?

¿Qué orientaciones reciben las familias y docentes sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela?

¿Qué acciones se desarrollan en conjunto escuela - familia para el fortalecimiento del aprendizaje?

¿Es valorado el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos/as y motivan a involucrarse en el aprendizaje?

¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje?

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El sistema educativo en Panamá aún no garantiza una plena educación inclusiva, como lo establece la Convención Internacional sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad firmada y ratificada por Panamá (2008), prueba de ello es que todavía se implementan en las escuelas panameñas medidas de atención a la diversidad basada en la segregación, con metodologías centradas en el déficit; Por otra parte la valoración del estudiantado es únicamente a través de su rendimiento académico; actualmente, existe la práctica de referir al estudiante con necesidades educativas sin discapacidad a los servicios de educación especial o a servicios de psicología de los centros de salud, sin ningún criterio científico; lo que provoca que el estudiante sea etiquetado según su comportamiento, a tal punto, que por estos criterios se les exige un diagnóstico de sus competencias y en algunos casos llega una valoración clínica de discapacidad; y este acto es suficiente para contabilizarlos en la lista de estudiantes de inclusión. Aún en algunas escuelas solicitan aprobación por escrita para la inclusión y/o matrícula de los estudiantes.

Panamá cuenta con una normativa legal amplia y años de existencia; aún no existe la acción coordinada y conjunta entre las instancias dedicadas a la atención, no permitiendo una real atención (MINSA, 2005), esto nos indica pobre conceptualización y el desconocimiento de los alcances que tienen los principios de la educación inclusiva.

Otro aspecto a resaltar y de gran preocupación el progreso y asistencia a la escuela de forma sistemática de ese estudiante con algún riesgo social que evidencia altas tasas de deserción escolar y/o inasistencia procedente de familias en riesgo que no logran llevar sus hijos/as a la escuela.

Todo esto aunado a la falta de concienciación y compromiso por los diversos sectores involucrados en favorecer el proceso de inclusión(2005), esto es un indicador para saber si la aplicación del modelo de educación inclusiva avanza en Panamá, el Plan Nacional de Educación Inclusiva (MEDUCA, 1999) no ha cumplido con sus objetivos enfocados en el desarrollo de la escuela para la diversidad, los esfuerzos se han diluidos, van en distintas direcciones o se duplican acciones como lo sustenta el diagnóstico actual y desafíos en Latinoamérica (2006); la existencia de innumerables estudios de casos documentados sobre las irregularidades que enfrentan los estudiantes y sus familias desde las prácticas inclusivas, (La Prensa, 2013). La existencia de un doble esfuerzo por supervisar, evaluar, y orientar al docente llevando al sistema a un desgaste. Una doble ejecución de la toma de decisiones para la educación especial con la presencia de una estructura fuerte y paralela.

A la fecha todavía no se ha sistematizado la implantación y evaluación de estos procesos. Aunado a la existencia un porcentaje importante de actores en la escuela inclusiva que aún no considera que la educación en diversidad enriquezca a toda la comunidad y aún no se visualiza la inclusión como un proceso de mejora de la calidad de vida.

El estudio sobre el Plan de Inclusión Educativa en Atención a la Diversidad refleja que los maestros identifican como dificultades la falta de apoyo de los padres y la falta de tiempo para participar en las actividades de la escuela, (Escandón, MC, 2007). En el Informe de Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe en el Diagnóstico actual y desafíos para el futuro (2006), se concluyó que un número importante de niños/as están en escuelas segregadas, y otro porcentaje no están recibiendo todos los apoyos que precisan y que las leyes dicen garantizar.

Según conclusiones del estudio sobre caracterización de las escuelas inclusiva solicitado por Secretaría Nacional de Educación (2014), la familia siente que no todos los estudiantes son acogidos en sus comunidades escolares (2014); y lo que es más preocupante para las familias y los directivos enfrentan egresos, o promoción de estudiantes sin las cualificaciones adecuadas, estudiantes con rendimiento inferior en términos de participación y resultados de aprendizajes; lo que apoyo al logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio por lo que trabaja Panamá.(ONU, 2014).

La Constitución Política de la República de Panamá expresa que la educación es un derecho, debe atender al desarrollo armónico e integral del educando dentro de la convivencia social, en los aspectos físico, intelectual, moral, estético y cívico y debe procurar su capacitación para el trabajo útil en interés propio y en beneficio colectivo(1972).

La Ley Orgánica de Educación (1946) en el Art.3, concibe la educación como un proceso permanente, científico y dinámico, que propiciará el desarrollo de los principios de aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer, sobre proyectos reales que permitan preparar al ser humano y a la sociedad, con una actitud positiva hacia el cambio que eleve su dignidad, fundamentado en el fortalecimiento del espíritu y el respeto a los derechos humanos (Art.14). Según la estadística de la Dirección Nacional de Educación Especial (2013), Ministerio de Educación contó con veintiséis (26) equipos para el Servicio de Apoyo Psicoeducativo que atendieron a cerca de nueve mil setecientos



(9,700) estudiantes en cuatrocientos setenta y ocho (478) escuelas, lo que nos indica que es una población grande y existe reducido equipo técnico para dar respuestas a las necesidades individuales. Además, los datos estadísticos del Ministerio de Educación (2013), reflejan que se trabajó con cuatrocientos treinta y dos (432) docentes especializados en todo el país para los nueve mil setecientos (9700) estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad en el Ministerio de Educación.

Hablar de una mejora educativa implica directamente dar respuesta a las cifras descritas arriba, otro aspecto esencial es la sensibilización, ya no de los estudiantes, sino del mismo centro educativo con un enfoque científico, integral, continuo; con el único objetivo de garantizar la eficiencia y la eficacia. Un nuevo enfoque de la educación panameña basado en competencias adoptado por Panamá (2009) ha reducido a dieciséis bachilleratos, esto ha causado otro punto a resolver una vez que hay ausencias de carreras técnicas para algunos estudiantes con discapacidad que requieran acceso a esta profesionalización. Pero con sentido común en que se valoren las competencias y no el egreso sin cualificaciones.

La revisión curricular de los planes de estudios adecuados a las necesidades de cada estudiante es un asunto impostergable; y una inversión importante para el proceso permanente y continuo de capacitación para los docentes. Los resultados obtenidos han sido probados sobre la situación de la educación inclusiva desde tres grandes dimensiones, como son: la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas en las que participan actores como: familias, estudiantes, profesoras y directivos.

### **Caracterización de la escuela inclusiva**

#### **2.1. Escuela Inclusiva**

La educación inclusiva se ha colocado en la agenda de los sistemas educativos en el mundo como una prioridad. Sin embargo, a pesar de utilizar una terminología común, no parece haber mucho acuerdo con respecto al significado de conceptos centrales. (Cedillo, Contreras, Orozco, Hernández, & Ugalde, 2013). Estos cambios se realizarán desde un proceso de transformación y adecuación, lo que implica cambios de estructuración y metodología, pero sobre todo de forma de pensar y entender la educación. Debemos asumir que la educación inclusiva no es solo el hecho de que los estudiantes con diversidad funcional compartan aula con el resto del grupo, es algo que va más allá; la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) expresa que las escuelas deben acoger a todos los niños/as, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras para darle oportunidades de éxitos.

La educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo, esto, es un principio que debe guiar todas las políticas y prácticas educativas basadas en derechos humanos, (UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 2000) esperando que la escuela avance buscando todas las alianzas e identificar los recursos y ponerlos para superar las deficiencias.

Para Echeita y Domínguez (2001) la inclusión no es la etiqueta para la educación especial, ni un sinónimo de integración, la educación inclusiva significa un cambio hacia un modelo social, holístico y reflexivo del conocimiento, es un modelo horizontal, que visualiza la dificultad en una nueva oportunidad y la diversidad en riqueza social y no es un motivo de exclusión. Según (Sánchez, 2003) una escuela inclusiva requiere estar centrada en la resolución de problemas y dirigida a la educación en general, basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad, (Arnaiz, Sánchez, 2012) sostienen que la valoración de las diferencias es una oportunidad de enriquecimiento de la sociedad hacia una inserción total con transformación profunda.

Nos exige una revisión del rol docente, y se requiere formación continuada, (S. Gallego, 1999) una profesión adquiere legitimidad social si posee un conocimiento capaz de resolver los problemas que la sociedad plantea en los diversos campos de la actividad humana. Por tanto, la formación profesional consiste fundamentalmente en adquirir conocimientos válidos, hay que encontrar el modo más efectivo para adquirir este conocimiento (modelos y estrategias). La escuela es lo que modela la sociedad del futuro, es nuestra responsabilidad decidir qué futuro queremos. (R. Blanco, 2006).

Por otro lado, la educación inclusiva requiere apoyo permanente de políticas educativas que consoliden sus bases, estas bases sustentan el proceso de manera científica y sistemática; la meta es respetar, valorar y reconocer las capacidades diferentes como un medio para potenciar las inteligencias múltiples, enriquecer e incrementar los niveles de calidad en el proceso de aprendizaje.

En la escuela no se busca la competencia académica, sino igualdad de oportunidades, transformación de las prácticas pedagógicas, donde todos los estudiantes aprendan a partir de un currículo predecible; sin embargo, requiere de un cambio de actitud y aptitud, optimismo, ejecuciones de políticas educativas pertinentes y sentido de colectividad en la comunidad escolar. La educación inclusiva ofrece grandes beneficios a todos los participantes, entre ellos: mayor tolerancia, aceptación, respeto y cooperación, enriqueciendo la experiencia social y emocional de todos. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura la escuela es el

escenario perfecto para la socialización, donde se crearán aprendizajes entre pares, se potencia la capacidad para aprender, su lugar está en la escuela. (2009)

Las nuevas tendencias en educación propician, cambios que deben darse en los centros educativos, a fin de que puedan responder a los retos y desafíos que abundan en el contexto. Solo cambiando sus esquemas de planificación se podrá dar respuestas a la formación plena que necesitan los estudiantes y que les permitirán un proceso exitoso (R. Blanco, 2005). La educación necesita una escuela que trabaje en coordinación con todos los actores, y verla la escuela como faro de luz en la comunidad, aportando sus análisis a las problemáticas y fortaleciendo su recurso personal y recurso comunitario, que incorpore a sus currículas contenidos relevantes abiertos y contextualizado.

Una escuela con un ambiente de acogida a todos los estudiantes, un lugar donde se respeten los valores de la democracia y los valores personales; que busque su excelencia académica a través de sus contenidos (cognitivos, afectivos y procedimentales), utilizando metodologías pertinentes. Que fomenten los valores creando espacios de convivencia social y participación de todos sus miembros para la toma de decisiones, la autogestión y la corresponsabilidad (padres y madres de familias, docentes, estudiante, directores, administrativos, otros).

Una escuela que tenga confianza en su equipo de trabajo que empleen estrategias para facilitar la descentralización, que tenga un excelente servicio de comunicación. Que crea en el trabajo colaborativo como metodología que busque contribuir y dinamizar las relaciones interpersonales, capaz de incentivar la investigación buscando fortalecer el rigor científico; los estudios revisados sostienen la educación inclusiva tiene más probabilidades de éxito en contextos en que se instale una cultura de colaboración (2008). En la escuela inclusiva los retos pueden ser superados a través de una voluntad de cambiar las actitudes con respecto al proceso de inclusión(2009).

Hoy todavía se trabaja en las políticas para promover el enfoque de educación inclusiva que se planteó en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), la meta sigue siendo crear sistemas educativos inclusivo como lo exige la Convención Internacional sobre el Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

### 2.1.1. Creación de culturas inclusivas

La creación de culturas inclusivas se apoya en dos aspectos fundamentales: construir comunidad y establecer valores inclusivos, para ello es necesario revisar sus formas de actuar para identificar aquellas que suponen barreras al aprendizaje y a la participación (Ainscow, 2005). A partir del análisis realizado al entorno social del docente, estudiante, familia y directivo se busca conocer la realidad de estos actores.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) guía a la escuela para promocionar igualdad, equidad y justicia; al igual que reestructura los elementos básicos de la escuela para atender a la diversidad, de esta forma asegura el aprendizaje y la participación de toda la comunidad en el desarrollo de las altas expectativas (Ainscow, 2001); igual que el docente sobre las posibilidades de sus estudiantes en la escuela se gesta un proceso que nunca finaliza, se centra en la identificación y eliminación de barreras, para ello se planifican mejores políticas y prácticas, así como estimular la creatividad y la resolución de problemas; en el que la escuela, el docente, estudiante, la familia y el directivo participan y desarrollan un sentido de comunidad.

Para una referencias, el estudio de caracterización de las escuelas inclusivas (SENADIS, 2014) sostiene en sus conclusiones que los docentes aún no se identifican con la cultura inclusiva de su escuela. El trabajo referido a valores, creencias y actitudes que promueven el respeto y valoración de la diversidad se gesta en la escuela hay que seguir trabajando en formación para identificarse con la cultura inclusiva, para diseñar buenas prácticas pedagógicas a favor del estudiante con necesidades educativas especiales.

Esto requiere respuesta en capacitación y formación permanente, propiciando una reflexión profunda sobre la falta de cultura en un sistema educativo. En este mismo aspecto las familias opinan que hace falta seguir trabajando para mejorar su impacto de las prácticas inclusivas.

### 2.1.2. Elaboración de políticas inclusivas

La elaboración de políticas inclusivas en los centros educativos se apoya en el desarrollo del enfoque de una Escuela Para Todos/as, cuya meta es garantizar la atención integral a la diversidad (Ainscow, 2005). La puesta en marcha de estas políticas mejora el aprendizaje y la participación del estudiante, de forma que facilita en avance sustancial, en especial aquellos con mayores retos para aprender.

En la que se identifican las barreras al aprendizaje y a la participación, esto es posible, solo a través de la interacción del estudiante con su contexto, la cultura social, sus condiciones personales o de recorrido escolar que tenga. También es necesario hacer un análisis de las prácticas del docente y del resto de los actores del proceso con los que conviven y participan en la comunidad educativa. Estas políticas inclusivas suponen el recibimiento a todos los



miembros de la comunidad y fomenta la participación del personal docente, familia, estudiante y directivo y otros; con base al marco normativo vigente. Con estas políticas se busca avanzar en el desarrollo de la accesibilidad para todos los estudiantes desde la comunicación, el aspecto físico, tecnológico, entre otras, de tal forma de eliminar las barreras que puedan presentarse y dificultar la igualdad de oportunidades.

El trabajo se tiene que ejecutar en las distintas etapas educativas, especialmente entre primaria, premedia y media, con el fin de evitar ruptura y fragmentación. Otra es la creación de proyectos curriculares desde el enfoque basado competencias básicas orientadas a la selección de contenidos de aprendizajes útiles para la vida, es un nuevo valor para la escuela y vincula la atención a la diversidad con las medidas de desarrollo curricular y con el apoyo pedagógico. Una política importante es la estabilidad del cuerpo docente y la promoción de actividades dirigidas a la diversidad del estudiantado. El docente, junto con las familias movilizan los recursos de las escuelas y comunidad para potenciar el aprendizaje activo de todo el estudiantado.

Según Andrés Paya Rico (2010), el desarrollo de la educación inclusiva, no ha sido uniforme, aún no existe consenso respecto a lo que significa y significa.

### 2.1.3. Desarrollo de prácticas inclusivas

Estas prácticas son el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas; el desarrollo de las mismas se centra en el proceso de aprendizaje y en movilizar los recursos; requieren de una reflexión conjunta sobre ¿Qué es lo que funciona en el medio inclusivo? conocer cómo funciona y saber por qué funciona; es decir, identifica las condiciones necesarias para que se produzcan.

Para su puesta en ejecución, la escuela necesita: tomar conciencia de la diversidad de los estudiantes en las aulas, hacer una revisión del contenido curricular y los diseños de las actividades en aulas; motivar al estudiantado en su metas y expectativas de éxitos; trabajar con metodologías basadas en proyectos que impliquen colaboración de todos los docentes y además, organizar las aulas de clases para favorecer la autonomía y el trabajo colaborativo entre compañeros.

Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (Unesco & Blanco Guijarro, 2004) constituyen un excelente material y recursos que cuenta con buenas prácticas para apoyar las políticas inclusivas.

## 2.2. Plataforma docente: Diseño Universal de Aprendizaje.

La calidad de la enseñanza está directamente relacionada con la capacidad del profesional. En la escuela inclusiva se necesita un docente investigador de los modelos curriculares y las corrientes pedagógicas, consciente de que la educación es un proceso histórico de constantes cambios, por lo que requiere permanente actualización y preparación académica. Capaz de construir propuestas metodológicas innovadoras tendientes al mejoramiento del proceso de aprendizaje; consciente de su rol como sujeto social clave del proceso dentro de la escuela, un docente merecedor del respeto a sus derechos, a un trato justo, a valorar sus aportes y a la participación efectiva; que asume un compromiso científico a través de su planificación didáctica y alto grado de integración, que con sensibilidad social oriente su labor a la transformación de la sociedad panameña.

Esto implica trabajar desde el diseño universal de aprendizaje que busca el principio de accesibilidad universal en la educación; un trabajo docente basado en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción. Con programas de estudio y las situaciones de aprendizaje se diseñen desde el principio (“a priori”) para responder a las diferencias de aprendizaje, lo que reduce la necesidad de realizar adaptaciones a posteriori (Homand, 2007).

Para (Grzona, A., 2009) la meta de la educación es el dominio del aprendizaje, la educación ayuda al estudiante a transformarse en expertos, el diseño universal para el aprendizaje es un acercamiento para hacer de todos los estudiantes expertos estrategias de aprendizaje; por otra parte es necesario un currículo flexible, que aspire ajustarse y que, por ello, aumenta las oportunidades para aprender (CAST, 2008). Considerando los variados intereses y preferencias, el docente está llamado a proporcionar formas múltiples de presentación y representación en el aula, a proporcionar formas variadas de expresión y ejecución.

A utilizar diferentes medios para motivar a los estudiantes de forma que tengan una predisposición al aprendizaje, llevando el contenido a desdoblarse por temas, asegurándose que todos han comprendido lo que tienen que hacer, abrir la oportunidad para que los estudiantes participen en la planificación de las actividades y en la forma de realizarlas; planear actividades que los estudiantes puedan realizar con las ayudas necesarias, concentrarse en las competencias más que en las carencias y reforzarle por su esfuerzo y no sólo por los resultados; con un sólido conocimiento previo del punto de partida relacionado con los nuevos aprendizajes que se van a abordar,

considerando la edad, característica y el tipo de aprendizaje que se va a emprender y además, los diferentes medios para expresar lo que han aprendido.

El trabajo en la escuela necesita apoyos, que permitan aumentar la calidad de la enseñanza, un trabajo que tenga presente la planificación estratégica en aula con prácticas como: las tutorías entre iguales, compañero- tutor, los estudiantes tutores que pertenecen a otros grados y la enseñanza multinivel con esta se acelera el aprendizaje con diferentes procedimientos; con estas estrategias se facilita el aprendizaje entre compañeros, al mismo tiempo el estudiante responsable se verá frente a la necesidad de pensar en el aprendizaje ya adquirido, y con el esfuerzo de metacognición, es necesario para ayudarlo a profundizar el conocimiento superficial.

Por todo lo anterior, en la formación inicial del docente estará la llave de la transformación profunda de una educación para todos (Echeita, Duk, & Blanco, 1995).

### **2.3. La escuela inclusiva necesita a la familia**

La familia tiene el compromiso de acompañar a la escuela desde el ámbito socioeconómico, educativo y comunitario, cumplir con las necesidades de sus hijos, construyendo un hogar con bases sólidas en valores éticos y morales; para lograrlo es necesario estar presente en las tomas de decisiones frente a los problemas que enfrenta la escuela como escenario de innumerables desafíos y retos. El Plan Estratégico Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad y sus Familias (SENADIS, 2011) plasma que las personas con discapacidad tendrán acceso a la educación desde el nivel inicial hasta el superior, la formación profesional, la educación de adultos, sin discriminación y en igualdad para el año 2014. La escuela inclusiva necesita una familia que logre trabajar para alcanzar las metas que se integren como única vía eficiente y eficaz, que sean padres y madres transformadoras de la comunidad, capaces de acercar el hogar a la escuela.

Familias con alto equilibrio emocional, que se sientan respetados, escuchados, con espacio de privacidad con el docente, sentirse apoyados, saber que confían en ellos, que se le reconozcan sus esfuerzos, que compartan sus preocupaciones y angustias, que se les transmita optimismo. El trabajo con padres y madres en el sistema educativo necesita preparación, por ser los socios indispensables en el aprendizaje, es un recurso de alto valor al ser permanentes asesores, al ser actores de cambios positivos, para ellos hay que modificar las formas que participan, según la evaluación externa realizada al Plan Nacional de Educación Inclusiva (1999), Escandón, MC, (2007) concluyó que la participación de las familias en el trabajo académico de sus hijos con o sin discapacidad en forma general es pobre y que estas carecen de tiempo para participar en actividades de las escuelas.

El Plan Nacional de Educación Inclusiva (MEDUCA, 1999) plasma que las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales deben incorporarse en el proceso de promoción y en desarrollo del plan; la realidad actual es que aún coexisten estudiantes en ambientes segregados.

### **2.4 El estudiante constructor del aprendizaje**

Según Marcelo García (2009) el estudiante requiere de una educación que proporcione conocimientos para la formación integral, por otro lado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) dice que la educación debe llevar a aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. Por lo que urge la revisión de los programas escolares se necesitan que estos programas estén centrados en el estudiante; que la escuela no visualice el contenido como prioridad, sino que abra el currículo, lo contextualice y flexibilice.

Que en la construcción y reconstrucción de sus aprendizajes se le valoren los conocimientos previos que posee, se estimule de manera permanente en sus dimensiones intelectuales, socio-afectivas y psicomotoras. La estimulación en el logro del aprendizajes, este acorde con el nivel de desarrollo intelectual, psíquico y social, que sea responsable de su participación en la cultura inclusiva, capaz de conocer y desarrollar sus fortalezas para optimizarlas, consciente de sus equivocaciones (Rodríguez, 2009).

Pere Pujolas señala (2009) que los estudiantes con diversidad aprender juntos en un contexto de cooperación para alcanzar objetivos comunes. La cooperación permite que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje. Todos se benefician, aprenden más y se crea una interdependencia positiva entre los estudiantes y una identidad de equipo. El aprendizaje cooperativo promueve la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo y favoreciendo la interacción entre pares.

(Pujolas, 2009) expresa que los estudiantes aprender juntos en capacidad, intereses, motivación y cultura en una clase organizada estratégicamente cooperativa, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar un objetivo común, cada uno dando hasta el máximo de sus posibilidades. Mientras que (Martín et al., 2004) dice que además se necesitan los apoyos para que en el aula converjan interacción, la colaboración y la solidaridad. Aiguadé (2011) las estrategias para la colaboración están las tutorías, trabajos entre pares entre otras.

### Capítulo 3

#### Marco Metodológico

---

##### 3.1 INTRODUCCIÓN A LA METODOLOGÍA

La metodológica utilizada para caracterizar la situación general de la educación inclusiva se encuentra alineada con el enfoque metodológico cualitativo, por medio de entrevistas individuales y grupales con docentes, familias, directivos; conversaciones individuales y grupales con estudiantes y observaciones en contexto. Estas acciones ofrecieron información relevante sobre los procesos que se gestan en las escuelas donde se brinda educación inclusiva con estos actores (léase docentes, estudiantes, familia y directivos). La recogida de la información fue orientada por medio de aspectos que se circunscriben a las prácticas, políticas y culturas inclusivas; las pautas de los instrumentos fueron adaptadas a partir de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva de Tony Booth y Mel Aicow, el Index for Inclusion.

Las actividades van desde la recogida de datos en campo, el levantamiento de un marco referencial, el diseño de un muestreo adoptado, un marco metodológico, la ejecución del trabajo en campo a las diez (10) provincias y una comarca, cubriendo las regiones educativas del Ministerio de Educación, a modo de registrar la situación con la aplicación de cuatro (4) instrumentos adaptados.(Booth & Ainscow, 2002).

Esta investigación de caracterización de algunas escuelas que participan en el Plan Nacional de Educación Inclusiva es un estudio exploratorio – descriptivo que recoge la opinión de cada estamento sobre los procesos que intervienen en la educación inclusiva. De la interpretación de los resultados se buscaron las manifestaciones con aceptable nivel de validez y consistencia en el contexto estudiado.

##### 3.2. POBLACIÓN

El Universo está constituido por la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad que según los reportes de la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación (MEDUCA) para el año 2013 eran aproximadamente nueve mil trescientos cuarenta y cuatro (9,344) estudiantes, atendidos por seiscientos cuarenta y cinco (645) docentes, quienes eran recibidos en cuatrocientos setenta y ocho

(478) centros educativos de todo el país. Aunque no se tenía para ese momento su distribución específica por región educativa, mostraremos las del 2011, en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1 Estadística de docentes, centros educativos, estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

**Ministerio de Educación**  
**Dirección Nacional de Educación Especial**  
**Cuadro Estadístico Docentes, Centros educativos, Estudiantes con discapacidad, con Necesidades Educativas Especiales en los Centros Educativos**

REGIÓN	DOCENTE MEDUCA	ESCUELAS REGULARES	DISCAPACIDAD	NEE	TOTAL DE ESTUDIANTES
Bocas del Toro	34	36	109	285	394
Coclé	58	52	262	923	1185
Colón	23	21	142	293	435
Darién	11	14	141	216	357
Chiriquí	32	31	218	515	733
Herrera	32	44	83	542	625
Kuna Yala	8	8	250	91	341
Los Santos	28	25	116	379	495
Panamá Centro	50	38	253	960	1213
San Miguelito	41	31	254	977	1231
Panamá Oeste	58	57	348	1285	1633
Panamá Este	19	18	58	290	348
Veraguas	38	43	283	446	729
Totales	432	418	2517	7202	9719

Fuente: Datos estadísticos del primer trimestre del 2011. Dirección Nacional de Educación Especial

### 3.3. MUESTRA

El tamaño de la muestra fue calculado, en una primera etapa, tomando como base la metodología aplicada a través del muestreo aleatorio simple para el total de la república, mediante la siguiente fórmula:

$$n_o = \frac{z^2 pq}{e^2}$$

Donde:

z, es el coeficiente de la distribución normal para un nivel de confianza prefijado,

p: es el porcentaje de la (matrícula, escuelas y docentes) que se encontraba en el nivel especial (Boletín Educación 2012, INEC)

q: es el complemento de la prevalencia.

e: es el error de muestreo estimado.

Realizando un ajuste la muestra finalmente estuvo compuesta por aproximadamente 30 centros escolares, 160 docentes, 180 estudiantes, 72 familias, y 30 directivos, distribuidos según la región educativa, Tabla 2. Aunque, en una segunda etapa, las escuelas que formarían parte de la muestra se escogieron de forma intencional por región educativa, tomando en cuenta el número de centros escolares donde se impartía educación inclusiva y la localización en que se encontraban.

Tabla 3.2 Distribución de la muestra por estamento según región educativa

Región educativa	Escuelas	Docentes	Estudiantes
------------------	----------	----------	-------------

Totales	<b>30</b>	<b>160</b>	<b>180</b>
Bocas del Toro	1	13	8
Coclé	4	22	23
Colón	1	9	8
Chiriquí	5	12	14
Darién	1	4	7
Herrera	2	12	12
Los Santos	2	11	10
Panamá	<b>12</b>	<b>63</b>	<b>85</b>
Centro	3	19	23
Este	1	7	7
Oeste	5	22	31
San Miguelito	3	15	24
Veraguas	3	14	14

Fuente: Estudio de Caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

### 3.4. TRABAJO DE CAMPO

El Estudio caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá tiene como finalidad determinar, analizar y valorar las necesidades que prevalecen en el desarrollo del Programa de Educación Inclusiva en las escuelas del Ministerio de Educación.

Tomando en cuenta que los estamentos con los cuales se desarrolla el programa son: directores, docentes, estudiantes y familias, a los cuales se les aplicarían los instrumentos según el caso, tomando como base el tamaño de muestra calculado en un principio con el muestreo aleatorio simple (MAS).

No obstante, el número de localidades y de centros educativos sufrió variación, dentro del diseño, la escuela es el punto de entrada y de coordinación para las acciones de aplicación de todas las escalas, por ello su fuerte condicionamiento a las variaciones de estudiantes.

La coordinación del estudio estuvo a cargo del grupo para la Educación y Manejo Ambiental Sostenible (GEMAS), el equipo de encuestadores estuvo conformado por nueve personas atendiendo a la necesidad de contar con personal calificado para la aplicación de los instrumentos y se contó con la colaboración de la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación.

La selección de los centros escolares dependió de los equipos técnicos y la coordinación a nivel nacional, junto con las instancias participantes, emprendieron la tarea de seleccionar los centros escolares que serían incluidos en el estudio. La selección obedeció a los criterios establecidos en el diseño del estudio y fue hecha aprovechando el conocimiento que tienen los participantes de las características de los centros. Respecto a la selección del personal para aplicar los instrumentos dependió de las características profesionales de los encuestadores correlacionadas con las cualidades de cada instrumento para obtener mayor afinidad al momento de la aplicación, por otra parte, el cálculo de los días de aplicación se hizo en base en los tiempos promedios de trece (13) días. Se realizó en diez (10) provincias y una comarca, en las fechas calendadas entre el 11 al 27 de noviembre de 2014,

A continuación se presenta un detalle del trabajo realizado en campo:

**Tabla 3.3. Encuestas aplicadas por provincias**

<b>PROVINCIAS</b>	<b>ENCUESTAS APLICADAS</b>				
	<b>DI</b>	<b>D</b>	<b>ES</b>	<b>F</b>	<b>T</b>
	<b>RE</b>	<b>O</b>	<b>TU</b>	<b>A</b>	<b>O</b>
	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>DI</b>	<b>M</b>	<b>T</b>
	<b>OR</b>	<b>E</b>	<b>AN</b>	<b>I</b>	<b>A</b>
	<b>ES</b>	<b>N</b>	<b>TE</b>	<b>L</b>	<b>L</b>
	<b>T</b>	<b>S</b>	<b>I</b>		
	<b>E</b>		<b>A</b>		

		S		S	
<b>Bocas del Toro</b>	3	1	10	1	4
		5		4	2
<b>Coclé</b>	6	2	29	2	9
		8		9	2
<b>Chiriquí + comarca</b>	7	2	19	2	6
		1		0	7
<b>Herrera</b>	4	1	16	1	5
		7		6	3
<b>Los Santos</b>	4	1	15	1	5
		6		5	0
<b>Veraaguas</b>	5	1	20	2	6
		8		1	4
<b>Colón</b>	3	2	22	2	6
		2		0	7
<b>Darién</b>	2	1	14	8	4
		7			1
<b>Panamá Centro</b>	6	5	56	2	1
		7		7	4
<b>Panamá Este</b>	3	5	35	2	1
		1		5	1
<b>Panamá Oeste</b>	2	2	23	2	6
		2		0	7
<b>TOTAL</b>	53	3	290	2	8
<b>AL</b>	(5,9	0	(32,	4	9
	5%)	0	6%)	7	0
	(	(	(	(	(
	3	3	2	2	1
	3	3	7	7	0
	,	,	,	,	0
	7	7	8	8	%
	%	%	%	%	)
	)	)	)	)	)

Fuente: Estudio de caracterización en las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

### 3.5. VARIABLES DEL ESTUDIO

Para el estudio se optó por cuatro variables que actúan directamente en el proceso de las escuelas inclusivas, como son docentes, estudiantes, familias y directivos.

#### VARIABLES Dependientes

Cultura inclusiva

Política inclusiva

Prácticas inclusivas

#### VARIABLES Independientes

Los docentes, estudiantes, familias y directivos.

**3.5.1 Sistema de variables**

Para (Bayardo, 2000) es todo aquello que se va a medir, controlar o estudiar en una investigación, es cualquier aspecto, evento o situación relacionada con las personas, los lugares o los tiempos, susceptible de ser descrita o medida en alguna escala, que varía; en definitiva, son aquellos aspectos o atributos que nos interesa conocer acerca de los individuos que constituyen nuestra población de estudio.

La operatividad de las variables consiste en definir, clasificar y delimitar el estudio, que es lo que presentamos en la tabla que sigue a continuación.

**Tabla 3.4 Operatividad de las variables independiente**

V a r i a b l e s	Conceptualización	Di m e n s i ó n	Ítems
D o c e n t e	<p>El docente tiene que conocer las metas que persiguen sus estudiantes, cómo influyen en sus intereses y qué esfuerzos requieren para afrontar los estudios, determinar qué factores o variables intervienen; finalmente las pautas de actuación a seguir para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje escolar real y funcional.</p> <p>Esto implica un profesional formado, capacitado y conocedor de las estrategias para la atención integral.</p>	Fo r m a c i ó n Ca pa c i t a c i ó n V al or es Ac tu a c i ó n Es tr at eg ia s C o	<p>¿Se recibe capacitación sobre Educación Inclusiva?</p> <p>¿Se participa en el plan de inclusión que contempla: el diagnóstico, planificación para el estudiante con discapacidad?</p> <p>¿Los docentes planifican en colaboración, para los estudiantes con discapacidad? ¿Se realizan evaluaciones previas a los estudiantes para determinar su conocimiento inicial?</p> <p>¿Se adecua la planificación al estudiante con discapacidad?</p> <p>¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo entre compañeros?</p>

		<p>m p e t e n c i a s p r o f e s i o n a l e s</p>	
<p><b>E s t u d i a n t e</b></p>	<p>Cada estudiante tiene que experimentar que está aprendiendo, consolidar sus destrezas, ganar satisfacción personal, sentir orgullo o sentirse con altas capacidades, además forjar las metas de valoración social. Estas metas se convierte en promotores de motivación para conquistar otros logros, de esta forma supera la ansiedad y la correcta toma de decisiones.</p>	<p>Pe r f i l d e i n g r e s o D e s t r e z a s C a p a c i d a d e s m e t a s</p>	<p>¿Me gusta mi escuela? ¿Disfruto en mi escuela? ¿Aprendo mucho en mi escuela? ¿Participo con mis compañeros en todas las actividades? ¿Mis amigos me ayudan en las clases cuando no logro solo? ¿Yo tengo un maestro de apoyo que me ayuda en mi aprendizaje? ¿A los maestros/ profesores no les importa mis errores? ¿Los maestros/ profesores me explican individualmente cuando no logro entender fácilmente?</p>
<p><b>F a m i l i a</b></p>	<p>La familia es una de las esferas que inciden en la calidad de la enseñanza, facilitan el aprendizaje y previenen las dificultades. La familia es ente fundamental para dar respuesta a las necesidades educativas, afectivas, cognitivas y sociales de sus hijos/as. Este enfoque favorece una enseñanza para la vida, de tal forma que se aprenda a ejercitar la cooperación, trabajo en equipo, el diálogo, toma decisiones</p>	<p>A c t o r s o c i a l V í n c u l o m e d i a d o r P a r t e d e l c o</p>	<p>¿Los docentes son amables con usted y con otras familias? ¿La escuela proporciona información clara sobre cómo puede ayudar a sus hijos/as en los deberes en casa? ¿Recibió orientación sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela? ¿Recibe información de la escuela sobre: el progreso y la evaluación de su hijo/a? ¿Cuando está preocupada/o acerca del progreso de sus</p>



	<p>consensuadas.                  Crear espacios de comunicación y participación de la familia en la escuela es aportar a la experiencia cotidiana con la finalidad del crecimiento biológico, psicológico, social, ético y moral del estudiante, en una palabra, al desarrollo integral de su personalidad.                  De la armonía entre familia y escuela va a depender el desarrollo de personalidades sanas y equilibradas, cuya conducta influirá en posteriores interacciones sociales y convivencia en grupo.</p>	<p>m                  un                  id                  ad                  es                  co                  la                  r</p>	<p>hijos/as, sabe usted a quién dirigirse?                  ¿Si comenta con el docente sus preocupaciones respecto al progreso de sus hijos/a, tiene la seguridad de que sus opiniones son tomadas en cuenta?                  ¿Sus hijos/as disfrutan en la escuela?</p>
<p><b>D</b> <b>i</b> <b>r</b> <b>e</b> <b>c</b> <b>t</b> <b>v</b> <b>o</b></p>	<p>Un director dirige y coordina todas las actividades escolares hacia la consecución del proyecto educativo eficiente, además ejercer la dirección pedagógica, promueve la innovación educativa e impulsa planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro y debe garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones.</p>	<p>Li                  de                  ra                  zg                  o                  Pl                  an                  de                  ac                  ci                  ón                  H                  oj                  a                  de                  ru                  ta                  en                  la                  es                  cu                  el                  a                  T                  o                  m                  a                  de                  de                  ci                  si                  on                  es                  .</p>	<p>¿La inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación?                  ¿Se contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC)?</p>

Fuente: Elaborado por GEMAS (septiembre 2014). A partir de (Booth & Ainscow, 2002).

**Tabla 3.5 Operatividad de las variables Dependientes**

Variables	Conceptualización	Dimensión	Ítems
<p><b>Cultura Inclusiva</b></p>	<p>Según (Booth &amp; Ainscow, 2002) está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y colaboradora para que cada uno de los estudiantes alcance mayores niveles de logro.</p>	<p>Costumbres Creencias Valores inclusivos Comunidad escolar Niveles de logros</p>	<p>¿Se contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC)?</p> <p>¿En su escuela se maneja metodología que le permitan al estudiante con necesidades educativas con y sin discapacidad participar y promocionarse con las competencias necesarias?</p> <p>¿Los docentes planifican en colaboración?</p> <p>¿Se adecua la planificación para el estudiante con discapacidad?</p> <p>¿Se obtiene el mejor provecho posible del conocimiento y experiencia del personal docente? ¿Se evalúa al estudiante en función de su capacidad?</p> <p>¿Su escuela está habilitada para atender a todos los estudiantes?</p> <p>¿La educación puede contribuir a vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana?</p> <p>¿Seremos capaces de llegar a reconocer que todos los estudiantes pueden aportarnos algo?</p>
<p><b>Políticas Inclusivas</b></p>	<p>La elaboración de políticas inclusivas en las escuelas es garantizar atención a la diversidad, en busca de mejorar el aprendizaje e identificar las barreras.</p> <p>Según (Booth &amp; Ainscow, 2002) se pretende asegurar que la inclusión</p>	<p>Desarrollar una escuela para todo Mejora del aprendizaje en general. Apoyos</p>	<p>¿La inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación?</p> <p>¿Se recibe capacitación sobre educación inclusiva?</p> <p>¿Se valora tanto al estudiante con discapacidad como al estudiante sin discapacidad? ¿Se trabaja para eliminar las barreras actitudinales en la comunidad educativa?</p>

	mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Los apoyos son todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro escolar para atender a la diversidad.		¿La escuela a la que asisten sus hijos/as es la que deseaba? ¿Siente que el docente crea lazos de tolerancia y respeto entre los estudiantes? ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje?
<b>Prácticas Inclusivas</b>	Se pretende que las prácticas de los centros escolares reflejen la cultura y las políticas inclusivas. (Booth & Ainscow, 2002). Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todos los estudiantes y	Prácticas pedagógicas Actividades en aula Recurso de apoyo	¿Se realizan evaluaciones previas a los estudiantes para determinar su conocimiento inicial? ¿Se da seguimiento a las adecuaciones para que el currículo sea accesible a todos los estudiantes? ¿Los estudiantes reciben explicación individual cuando no logran entender fácilmente un tema? ¿Se promueven campañas para evitar cualquier forma de discriminación en el grupo y en el desarrollo de las actividades? ¿Se emprenden acciones para fomentar la formación del docente y la familia sobre educación inclusiva?

Fuente: Elaborado por GEMAS (noviembre 2014). A partir de (Booth & Ainscow, 2002).

### 3.6. INSTRUMENTOS

Para esta investigación se tomó como referencia la Guía para la Evaluación y Educación Inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. (Booth & Ainscow, 2002) se adecuaron cuatro cuestionarios dirigidos a docentes, familias, estudiantes y directivos; el diseño fue tipo escala de rangos sumados llamada “Escala Likert” para medir las variables independientes. Según, (N. Blanco & Alvarado, 2005) la elección de un instrumento de recolección de datos debe estar asociada a la evaluación de las características de la investigación en el desarrollo para que sea cónsona con su tipo y los propósitos planteados.

El cuestionario de docente está constituido por un total de veintinueve (29) preguntas, de las cuales ocho (8) son abiertas y veintiuna (21) de opciones múltiples, opciones que van desde el uno (1) totalmente en desacuerdo, dos (2) en desacuerdo, tres (3) indiferente, cuatro (4) de acuerdo, cinco (5) totalmente de acuerdo.

Mientras que el cuestionario de familia está constituido por un total de treinta (30) preguntas, de las cuales nueve (9) son abiertas y veintiuna (21) de opciones múltiples, opciones que van desde el uno (1) totalmente en desacuerdo, dos (2) en desacuerdo, tres (3) indiferente, cuatro (4) de acuerdo, cinco (5) totalmente de acuerdo.

El cuestionario de estudiante está constituido por un total de veinticinco (25) preguntas, de las cuales seis (6) son abiertas y quince (15) de opciones múltiples, opciones que van desde el uno (1) totalmente en desacuerdo, dos (2) en desacuerdo, tres (3) indiferente, cuatro (4) de acuerdo, cinco (5) totalmente de acuerdo.

Finalmente el cuestionario de directivo está constituido por un total de veintinueve (29) preguntas, de las cuales siete (7) son abiertas y veintidós (22) de opciones múltiples, opciones que van desde el uno (1) totalmente en desacuerdo, dos (2) en desacuerdo, tres (3) indiferente, cuatro (4) de acuerdo, cinco (5) totalmente de acuerdo. En todos se marca un número, el que mejor se corresponda con su opinión. Se explica lo que significa cada número, procurando obtener respuestas claras y concisas.

A continuación se enumeran los ítems del instrumento por actores del proceso y dimensiones de la educación inclusiva:

#### **Docentes**

Política escolares Inclusiva (9, 10, 11,13,19,23)

Cultura escolar Inclusiva (12,14,16,17,18,20,22)

Prácticas escolares inclusivas (15,21,24,25,26,27,28,29)

#### **Familia**

Política escolares Inclusiva (10,18,20,24)

Cultura escolar Inclusiva (11,12,13,14,15,16,20)

Prácticas escolares inclusivas (17,19,21,23,26,27)

#### **Estudiantes**

Política escolares Inclusiva (12,14,15,20,21,22)

Cultura escolar Inclusiva (10,11,25)

Prácticas escolares inclusivas (13,17,19,23,24)

#### **Directivos**

Política escolares Inclusiva (8,14,17,23,24,25,26,27)

Cultura escolar Inclusiva (9,16,18,19)

Prácticas escolares inclusivas (11,12,13,15,28,29)

El instrumento presentado posee confiabilidad, validez, objetividad, economía y simplicidad para administrar.

### **3.7. PROCEDIMIENTO**

El objetivo del estudio es analizar la situación que prevalecen en algunas escuelas que participan en el Plan Nacional de Educación Inclusiva, de igual forma determinar las dimensiones docente, familia, estudiante y director y en qué medida promueven la educación inclusiva; los resultados derivados de los instrumentos aplicados en la investigación permitirán reflejar la situación real de los participantes en este estudio.

Los datos de la encuesta se tabularon, inicialmente por escuelas, luego se cruzaron las variables, seguidamente se realizó un consolidado con sus respectivas discusión y un apartado final que refleja los resultados, conclusiones y recomendaciones.

**RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados referidos a cada una de las muestras de estudio recogidas para el análisis.

**4.1. REFERIDOS A LOS DOCENTES.**

Los treientos (300) docentes encuestados en este estudio son cincuenta y tres (53) hombres, lo que representa (17,7%) y doscientos treinta y seis (236) mujeres, lo que representa (78.7%). Los intervalos de edad a los que pertenecen son: menos de 24 años, siete docentes (2%); entre 25 y 34 años, sesenta y seis docentes (22%); entre 35 y 44 años, ciento diecinueve (119) docentes lo que representa un (39.7%); de 45 a 54, son setenta y cuatro (74) docentes (24.7%); de 55 a 60, veintiséis (26) docentes (8.7%). La titulación académica que presentan los docentes es: maestro, ochenta y nueve (89) docentes (29.6%); profesor, setenta y seis (76) docentes (25.3%); licenciado, 99 docentes (39.3%); postgrado, 36 docentes (14.6%). Estos profesores encuestados se encuentran repartidos en trece regiones educativas del país. (Tabla 4.1; gráfica 4.1.)

**Tabla 4.1. Muestra de docentes según regiones educativas del Ministerio de Educación. Panamá, 2014**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Bocas del Toro</b>	15	5,0	5,0	5,0
<b>Coclé</b>	28	9,3	9,3	14,3
<b>Colón</b>	22	7,3	7,3	21,7
<b>Chiriquí</b>	18	6,0	6,0	27,7
<b>Darién</b>	17	5,7	5,7	33,3
<b>Herrera</b>	17	5,7	5,7	39,0
<b>Los Santos</b>	15	5,0	5,0	44,0
<b>Veraguas</b>	18	6,0	6,0	50,0
<b>Comarca Ngabe Bugle</b>	3	1,0	1,0	51,0
<b>Panamá Oeste</b>	24	8,0	8,0	59,0
<b>Panamá Metro</b>	58	19,3	19,3	78,3
<b>Panamá Este</b>	22	7,3	7,3	85,7
<b>San Miguelito</b>	43	14,3	14,3	100,0
<b>Total</b>	300	100,0	100,0	

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

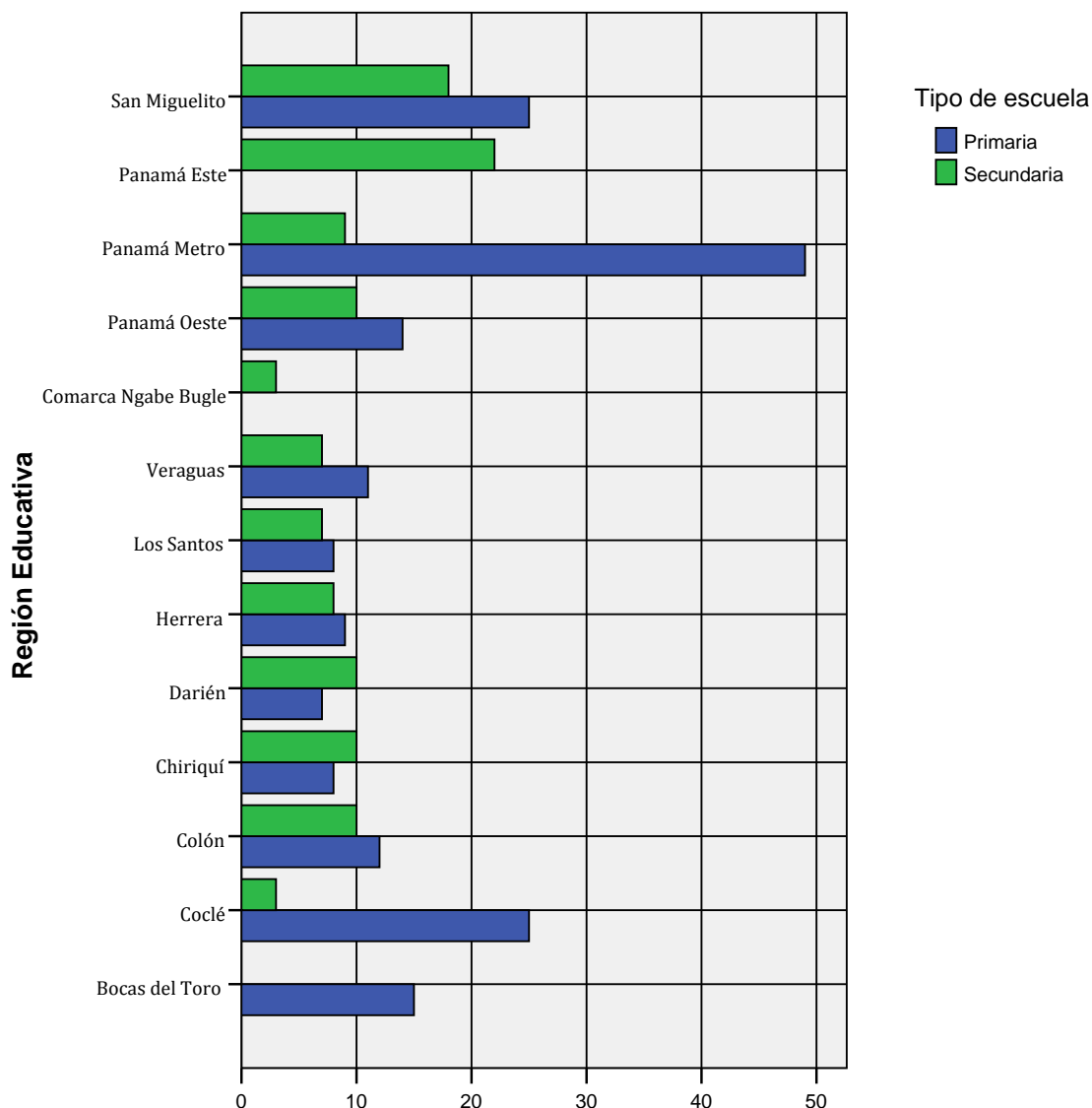
De los docentes encuestados, todos pertenecen a la escuela pública (100%), de las cuales, el 61% (183 escuelas) pertenecen al tipo primaria, y el 39% (117 escuelas) al tipo secundaria. Los niveles en los que profesores imparten la enseñanza son: primaria (61%, 183), premedia (24%, 72 escuelas) y media (15%, 45 escuelas). Los años de experiencia de estos profesores varían entre: de cero a 4 años, treinta y dos (32) docentes, lo que representa el 10,7%; de 5 a 9 años de experiencia, sesenta y seis (66) docentes (22%); de 15 a 19 años de experiencia, cincuenta y cinco (55) docentes (18%); de 20 a 24, treinta y uno (31) docentes (10,3%); y más de 25 años de experiencia, treinta y tres (33) profesores, lo que representan el 11%.

Sobre los tipos de discapacidad de la población que fue atendida por estos docentes, es la siguiente: discapacidad intelectual: 217 estudiantes, lo que representa el 74,8% del porcentaje válido; discapacidad motora, 5 estudiantes, lo

que representa el 1,7% del porcentaje válido; discapacidad visual, 17 estudiantes, lo que representa el 5,9% del porcentaje válido, discapacidad auditiva o sordos, 27 estudiantes, lo que representa el 9,3% del porcentaje válido y autismo, 24 estudiantes, lo que representa el 8,3% del porcentaje válido.

En las gráficas que siguen se detallan las relaciones entre diferentes variables descriptivas. En la gráfica 4.1 observamos la relación entre la región educativa y tipo de escuela. En general, observamos que en algunas regiones hay ausencia de muestras en centros educativos de secundaria, siendo en un alto porcentaje de las regiones los centros educativos de primaria los que más prevalecen.

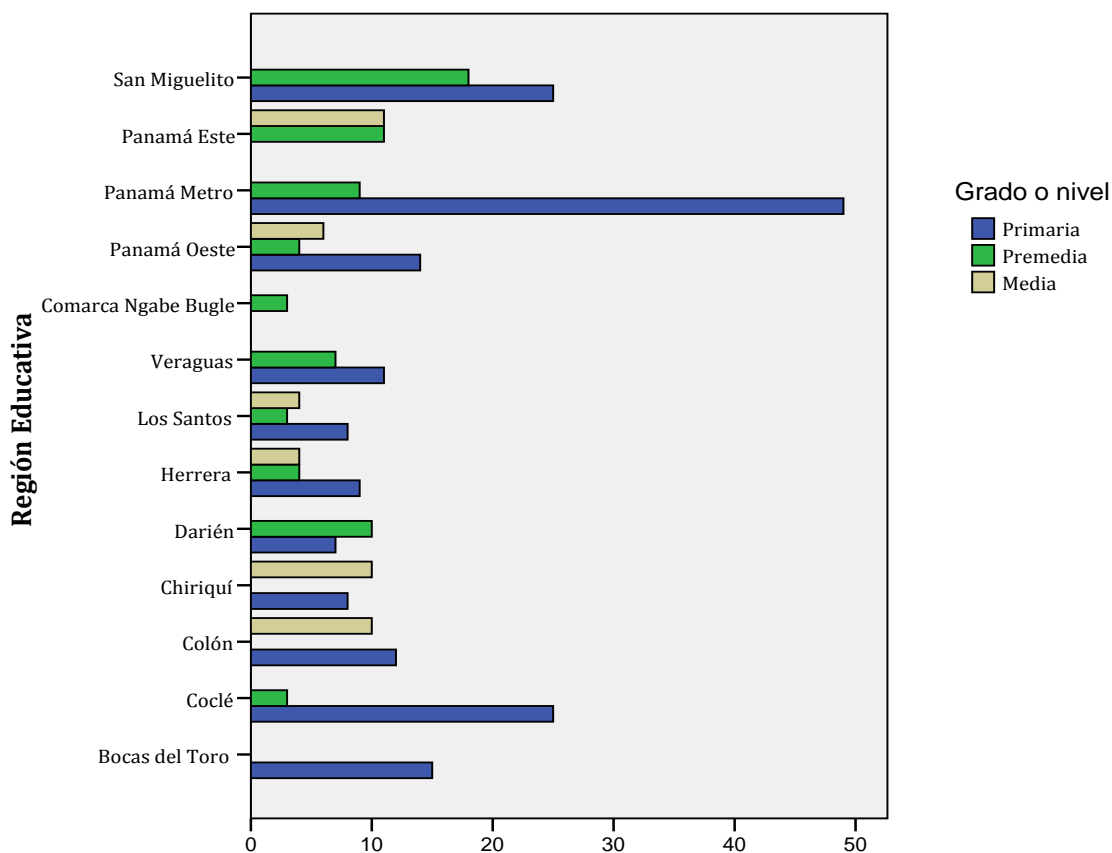
**Figura 4.1. Regiones educativas y tipo de escuela primaria o secundaria en la que labora el docente. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de Caracterización de las en las escuelas inclusivas. Noviembre de 2014.

En la Gráfica 4.2 observamos la relación de frecuencias entre las regiones educativas y el grado o nivel de educación. Como observamos en dicha gráfica, y en consonancia con la gráfica anterior, prevalece de manera significativa en las regiones educativas el grado de primaria, la ausencia en algunos centros de estas regiones educativas de los niveles premedia y/o media. Los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson y el chi-cuadrado de la razón de verosimilitud tuvieron como valores 159,78 y 185,97, respectivamente siendo estadísticamente significativos (<,000). Diecinueve casillas (48,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5, y la frecuencia mínima esperada es de ,45.

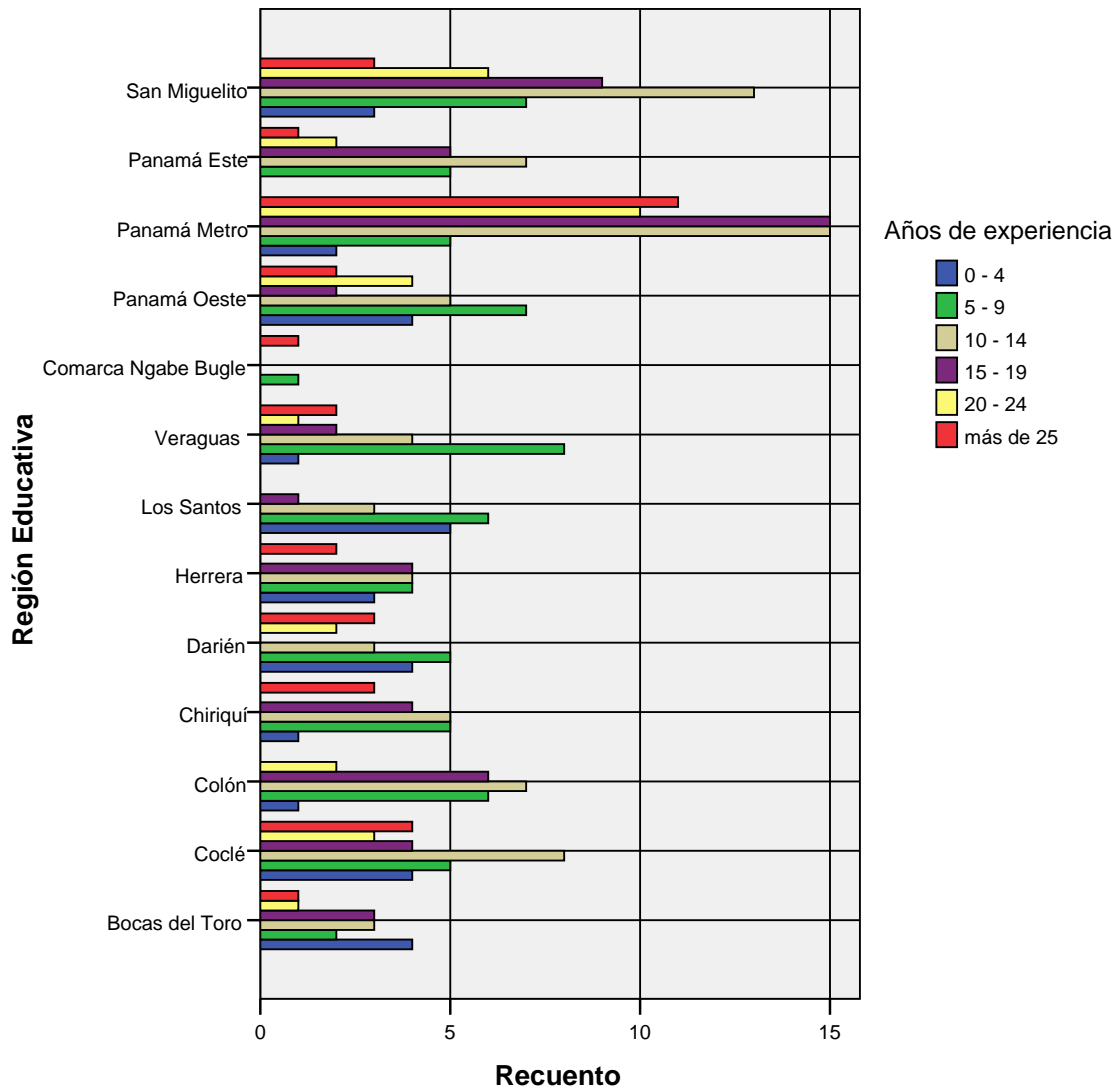
**Gráfica 4.2. Relación de frecuencias entre las regiones educativas y el grado o nivel de educación en la que laboran los docentes. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En la Gráfica 4.3 observamos la relación de frecuencias entre las regiones educativas y los años de experiencia de los docentes. Como observamos, en dicha gráfica prevalece el intervalo 10-14 años de experiencia, seguido del intervalo 5-9 años de experiencia y del intervalo 15-19 años de experiencia. Los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson y el chi-cuadrado de la razón de verosimilitud tuvieron como valores 73,534 y 85,113, respectivamente, siendo estadísticamente significativa la razón de verosimilitud. Sesenta y seis casillas (79,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,21.

**Gráfica 4.3. Relación de frecuencias entre las regiones educativas y los años de experiencia de los docentes. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Algunas regiones educativas se caracterizan por la ausencia de determinados intervalos de edad. Por ejemplo, en Los Santos, no encontramos docentes con más de diecinueve años de experiencia, en Colón no hay docentes con más de veinticuatro años de experiencia. En la región Ngabe Buglé, con dos docentes, observamos la diferencia de experiencia entre docentes, menos de nueve años y más de veinticinco años, lo que manifiesta un desfase importante en experiencia docente entre estos dos profesores. Para un mayor detalle ver la Tabla 4.2.



Tabla 4.2. Contingencia según región educativa por años de experiencia de los docentes. Panamá, 2014

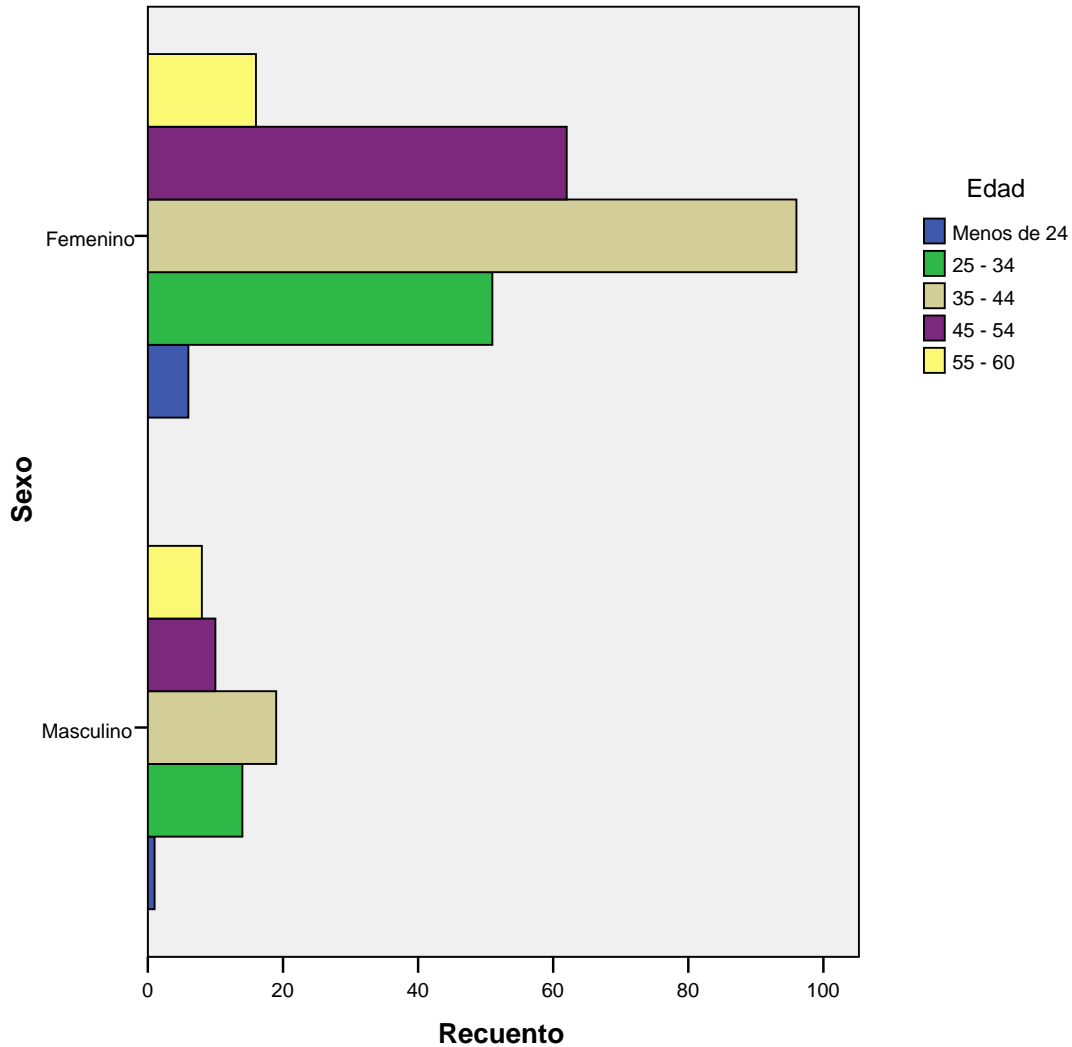
Región educativa	Años de experiencia							Total
	0 - 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 años de experiencia	N / C	
Bocas del Toro	4	2	3	3	1	1	1	15
Coclé	4	5	8	4	3	4	0	28
Colón	1	6	7	6	2	0	0	22
Chiriquí	1	5	5	4	0	3	0	18
Darién	4	5	3	0	2	3	0	17
Herrera	3	4	4	4	0	2	0	17
Los Santos	5	6	3	1	0	0	0	15
Vera guas	1	8	4	2	1	2	0	18
Comarca Ngäbe Buglé	0	1	0	0	0	1	1	3
Panamá Oeste	4	7	5	2	4	2	0	24
Panamá Metro	2	5	15	15	10	11	0	58
Panamá Este	0	5	7	5	2	1	2	22
San Miguelito	3	7	13	9	6	3	2	43
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>66</b>	<b>77</b>	<b>55</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>6</b>	<b>300</b>

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

La distribución de los docentes por género y edad para cada una de las regiones educativas fue la siguiente. Encontramos siete docentes con menos de veinticuatro años en las regiones de Los Santos, Coclé, Colón, Herrera y Panamá Metro, predominantemente mujeres (seis mujeres). Los docentes de 25 a 34 años se distribuían en todas las regiones, excepto en la comarca de Ngäbe Buglé. En la distribución por sexos en este grupo de edad también predominaron las mujeres (51) frente a los hombres (14).

Resultado similar encontramos en el intervalo de edad de 35 a 44 años en todas las regiones, excepto Ngäbe Buglé y predominio de las mujeres (96) frente a los hombres (19). El intervalo 45-54 años estuvo presente en las trece regiones educativas, destacando también una mayor frecuencia en mujeres (62) que en hombres (10). Por último, el intervalo de edad 55-60 años, estuvo presente en nueve regiones educativas y ausente en las regiones de Los Santos, Veraguas, Ngäbe Buglé, y Panamá-Este. También predominaron las mujeres (16) frente a los hombres (8). En resumen, predominio de las mujeres sobre los hombres (Gráfica 4.1.4), y predominio del intervalo de edad de 35-44 años, tanto hombres como en mujeres sobre el resto de intervalos de edad. Los valores de Chi-cuadrado de Pearson y la razón de verosimilitudes fueron 6,253 y 6,025, respectivamente, con una significación de ,395 y 420. Siete casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de ,18.

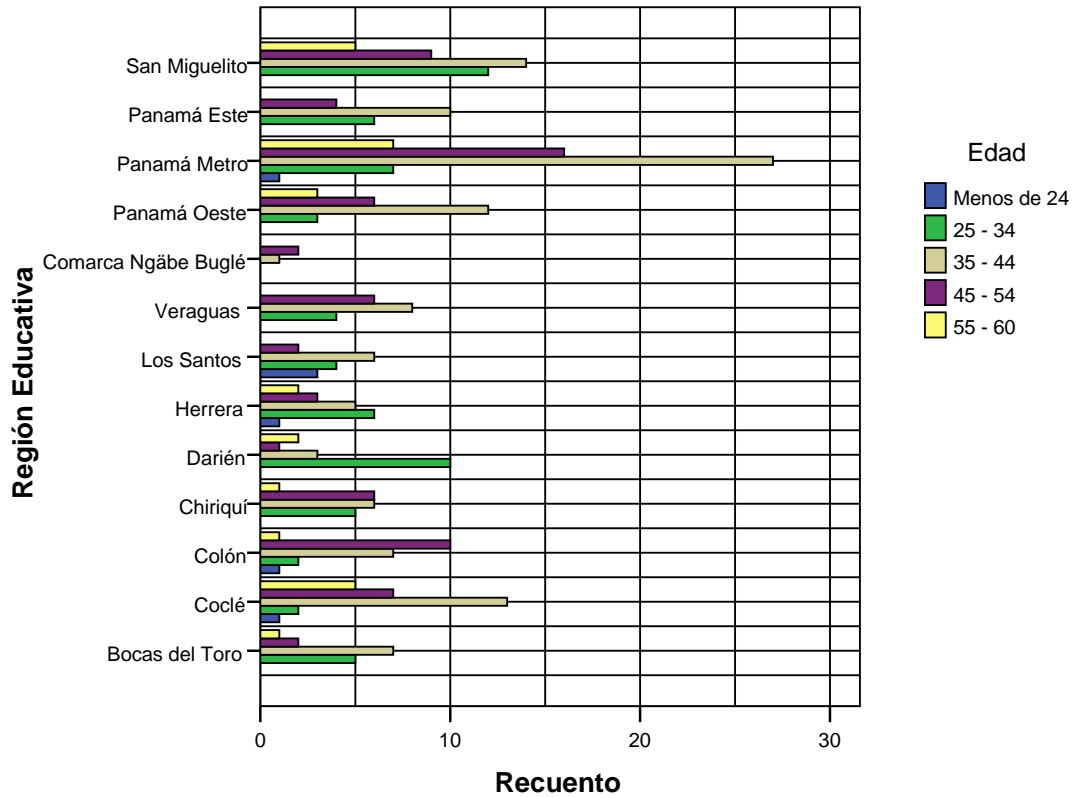
**Gráfica 4.4. Distribución de los intervalos de edad de los docentes según el sexo. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En la Gráfica 4.5 se presenta la distribución de los intervalos de edad por Regiones Educativas. Los valores estadísticos de esta tabla de contingencia como Chi-cuadrado de Pearson y la Razón de verosimilitudes fueron 75,983 y 71,054 respectivamente, con una significación de ,006 y, 017. Cuarenta y dos casillas (64,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de ,07. Como observamos en dicha gráfica, predomina el intervalo de edad 35-44 en todas las regiones, a excepción de Herrera, Darién, Colón y Ngäbe-Buglé. El siguiente intervalo de edad en prevalecía varía y está entre el intervalo 45-54, para las regiones de San Miguelito, Panamá Metro, Panamá Oeste, Veraguas y Coclé y el intervalo 25-34, para el resto de las regiones educativas. En suma, podemos afirmar que la población de docentes en estas regiones educativas presenta un intervalo de edad maduro (35-44), siguiendo una distribución próxima a la curva normal, los intervalos de edad presentes en las regiones educativas. No es una población envejecida y sí es una población con suficientes años de experiencia y con una edad ubicada en el intervalo medio de los intervalos de edad considerados.

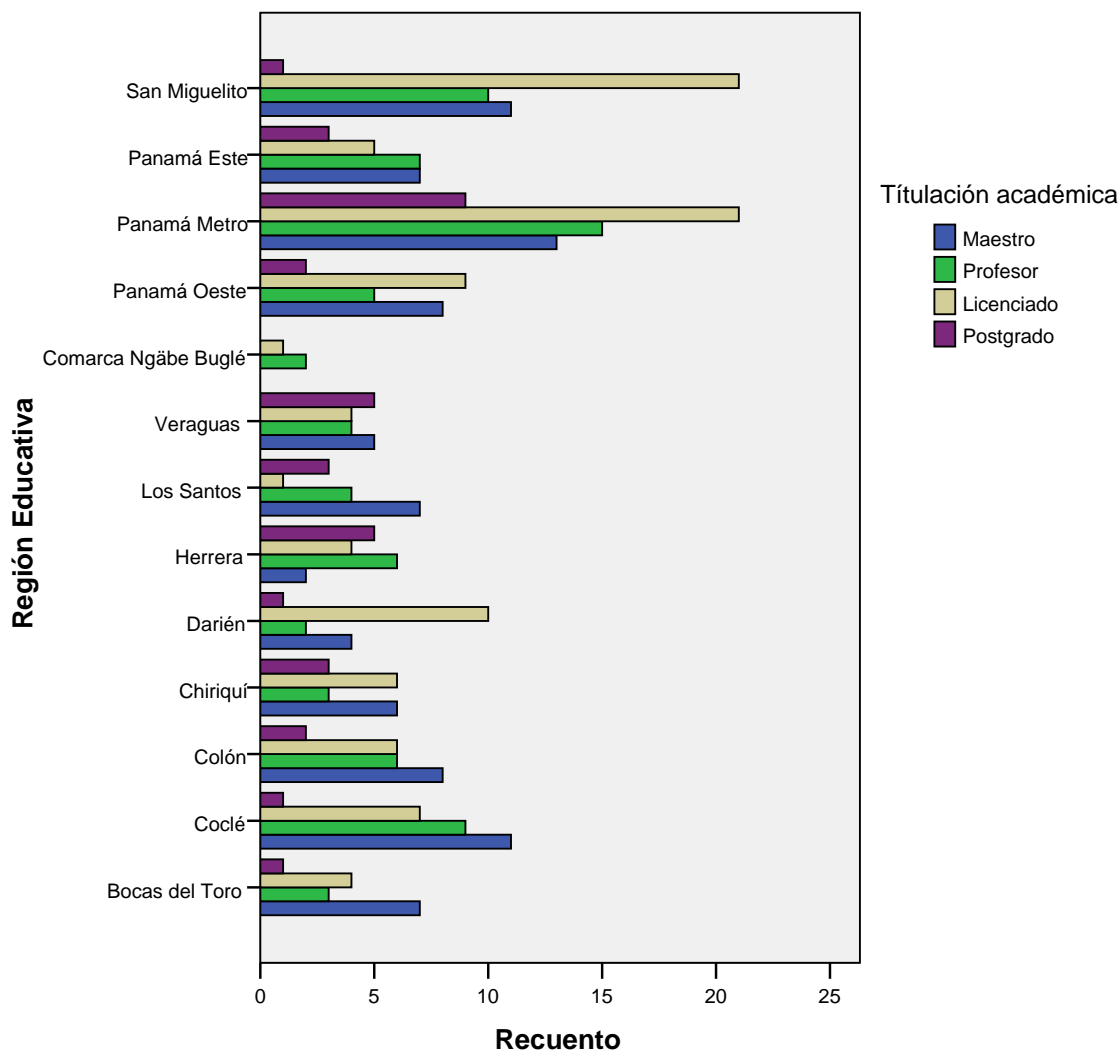
**Gráfica 4.5. Distribución de los intervalos de edad del docente según regiones educativas, Panamá. 2014.**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En cuanto a la titulación académica del docente, se indica un mayor predominio de licenciados y profesores entre los docentes, y en menor medida la titulación de postgrado. Si tomamos en consideración las regiones educativas, observamos que en las regiones de San Miguelito, Panamá Metro, Panamá Oeste, y Darién predominan los docentes con titulación de Licenciado, frente a las regiones de Bocas del Toro, Coclé, Colón y los Santos en donde predominan los docentes con titulación de maestro. Los valores de Chi-cuadrado de Pearson y la razón de verosimilitudes fueron de 43,88 y 45,72 respectivamente con un nivel de significación de ,172 y ,128. Veinticuatro casillas (46,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de ,36. En la Gráfica 4.1.6 se representan los resultados aquí comentados, considerando la titulación académica de los profesores en los niveles de maestro, profesor, licenciado y postgrado en las regiones educativas consideradas en el estudio.

**Gráfica 4.6. Distribución de la titulación de los docentes según las regiones educativas. Panamá, 2014.**



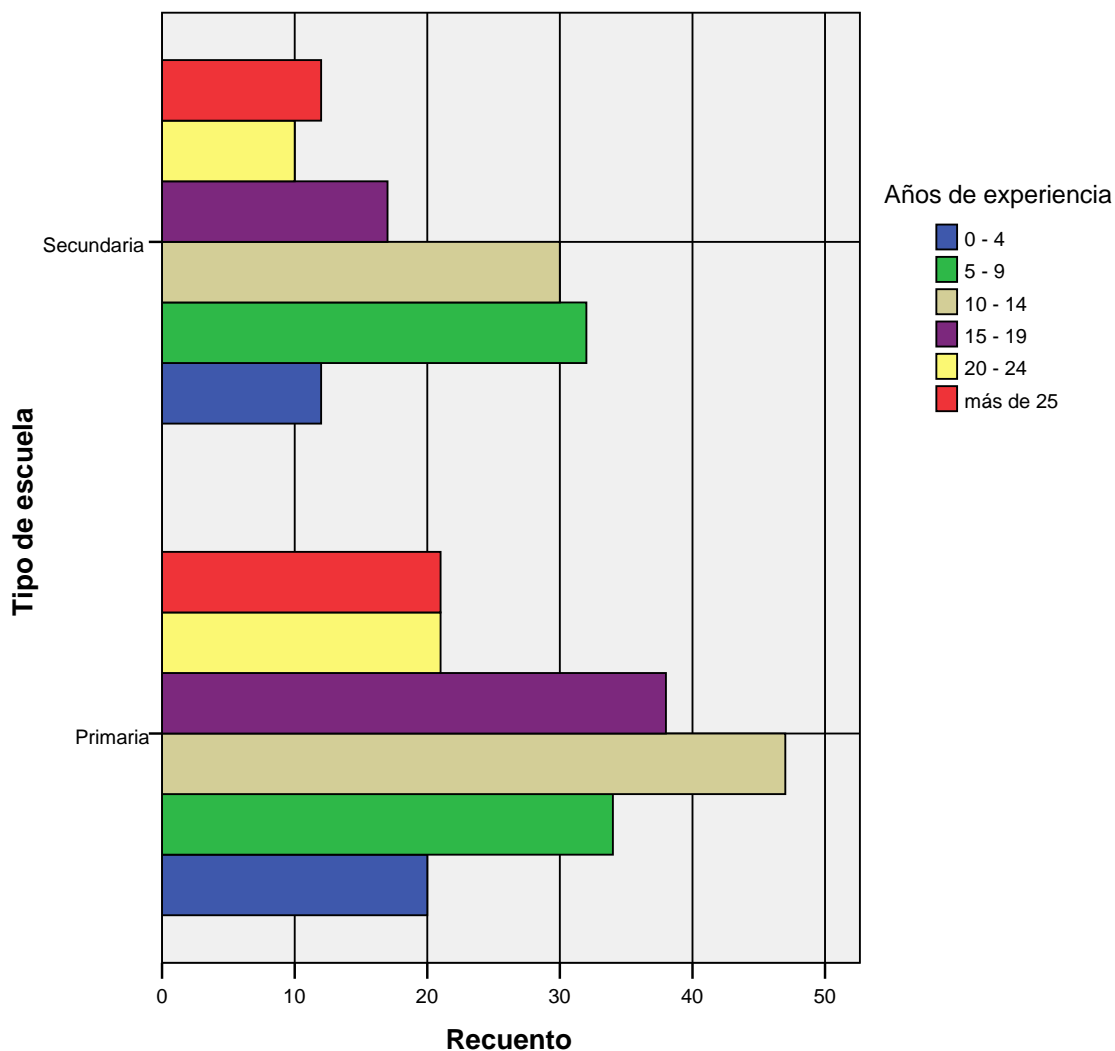
Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Si consideramos el tipo de escuela (primaria, secundaria) en relación con las otras variables contextuales identificadas en la encuesta (nivel, años de experiencia, sexo, edad, titulación académica, población que se atiende) con respecto a la muestra de docentes, encontramos los siguientes resultados.

En cuanto a la relación entre tipo de escuela y años de experiencia, indicamos que en primaria prevalece el rango de experiencia de 10-14 años, seguido de 15-19 y de 5-9 años. En secundaria, la prevalencia de rangos de experiencia es de 5-9, seguida muy de cerca por el rango de 10-14 años. En general, como observamos en la gráfica 4.1.8, en primaria nos encontramos con profesores con un promedio de años de experiencia mayor que en secundaria. Ninguna casilla tuvo una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,91.

En la gráfica 4.7 se representan estos valores.

**Gráfica 4.7. Distribución de años de experiencia del docente según el tipo de escuela. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Por lo que se refiere a la distribución del sexo de los docentes y la edad de estos en función del tipo de escuela (Tabla 4.3) se indica la prevalencia de las mujeres sobre los hombres, como ya se puso de manifiesto en apartados anteriores y un patrón de distribución de la edad similar, tanto en hombres como en mujeres en la escuela secundaria. En primer lugar aparece el intervalo de edad 35-44, seguido de los intervalos de edad 25-34, 45-54 y 55-60 (Gráfica 4.1.8). En cuanto a la escuela primaria también presenta un patrón muy similar de distribución de la edad en hombres y mujeres, aunque con alguna excepción (Gráfica 4.8). En concreto, en primaria, para hombres la distribución de edad por este orden fue 35-44, 25-34, 45-54, 55-60 y menos de 24. Y en mujeres, en primaria, la distribución de edad fue de 35-44, 45-54, 25-34, 55-60 y menos de 24 años.

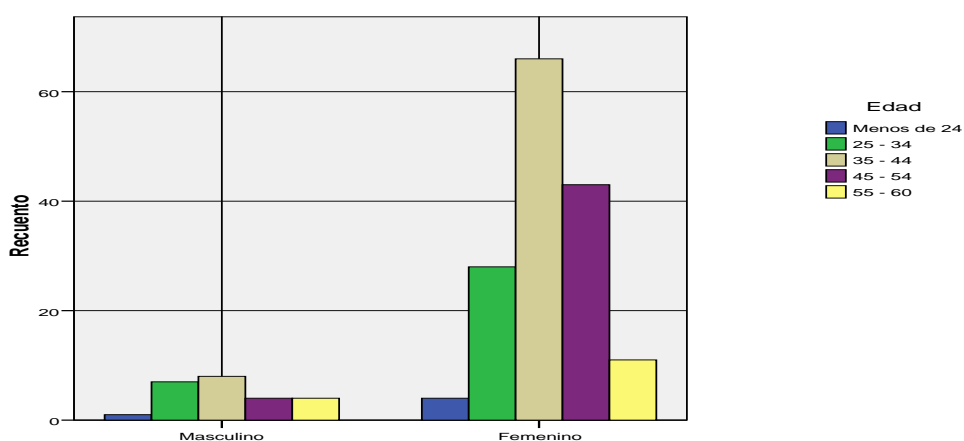
**Tabla 4.3. Intervalo de edad de hombres y mujeres docente según tipo de escuela. Panamá, 2014.**

Tipo de escuela	Edad	Total
-----------------	------	-------

Primaria	Sexo	Menos de 24	2	3	4	5	
			5	5	5	5	
			-	-	-	-	
			3	4	5	6	
			4	4	4	0	
Secundaria	Sexo	Masculino	1	7	8	4	2
			4	2	6	4	1
			8	6	3	1	5
			2	8	6	3	2
			4	2	4	1	2
Primaria	Sexo	Femenino	0	7	1	6	4
			2	2	3	1	5
			3	3	0	9	7
			2	2	3	1	7
			3	3	0	9	9
Secundaria	Total	Masculino	5	3	7	4	1
			5	5	4	7	5
			7	6	7	6	6
			6	8	8	8	8
			2	8	8	8	8
Primaria	Total	Femenino	2	3	4	2	9
			0	1	5	7	7
			7	6	7	6	6
			6	8	8	8	8
			2	8	8	8	8
Secundaria	Total	Masculino	2	3	4	2	9
			0	1	5	7	7
			7	6	7	6	6
			6	8	8	8	8
			2	8	8	8	8
Primaria	Total	Femenino	2	3	4	2	9
			0	1	5	7	7
			7	6	7	6	6
			6	8	8	8	8
			2	8	8	8	8

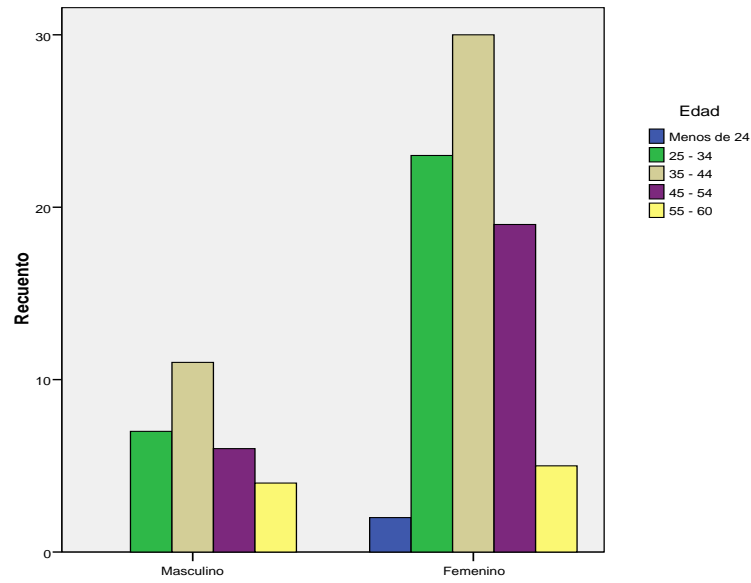
Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Gráfica 4.8. Distribución de la edad según sexo en la escuela primaria. Panamá, 2014



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Gráfica 4.9. Distribución de la edad según el sexo en la escuela secundaria. Panamá, 2014

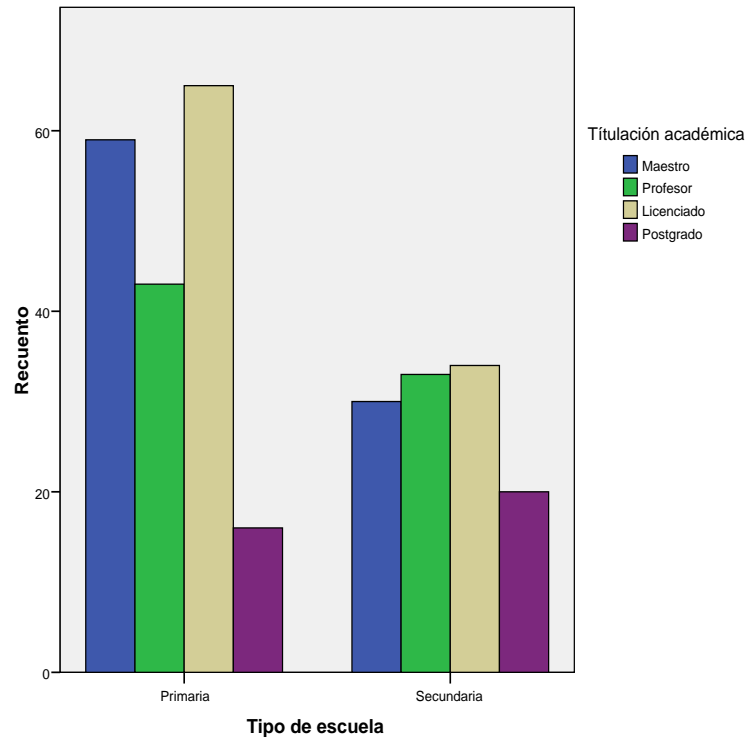


Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

La relación entre tipo de escuela y titulación académica de los docentes la encontramos en la gráfica 4.10. Como observamos, en dicha gráfica prevalecen los docentes con titulación de licenciado, tanto en primaria como en secundaria. En primaria, iría a continuación la titulación de maestro y en secundaria la de profesor. Indicar también que en secundaria las frecuencias encontradas en estas tres titulaciones están muy próximas.

**Gráfica 4.10. Distribución de la titulación de los docentes según tipo de escuela. Panamá, 2014**

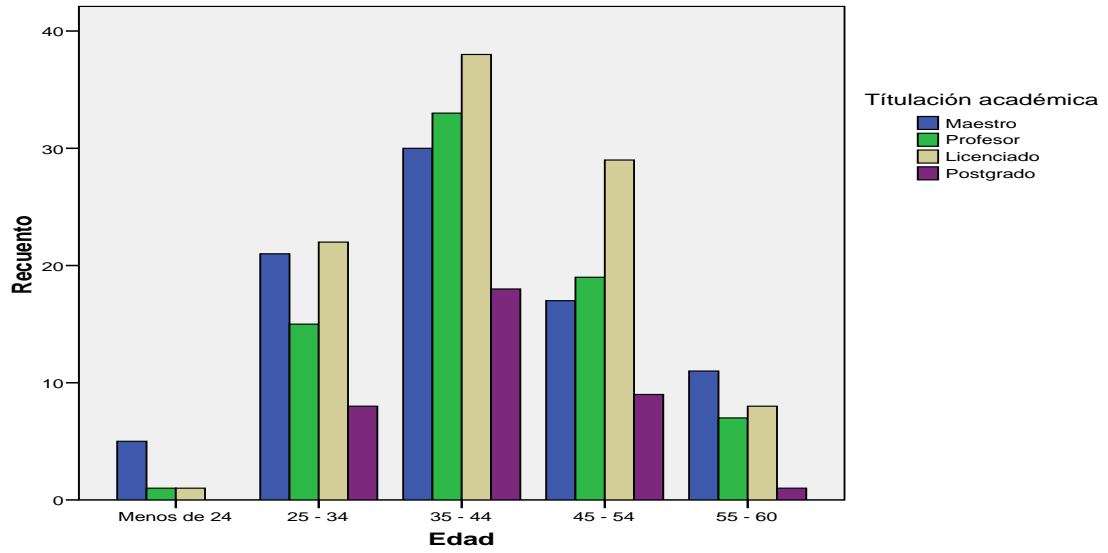




Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

La relación entre titulación académica y edad la encontramos en la Gráfica 4.11. Como observamos en esta gráfica, en todos los intervalos de edad, a excepción de los intervalos menos de 24 años y 55-60 años, encontramos que la titulación de licenciado es la predominante para el resto de los intervalos de edad. Es decir, estamos hablando de una población de docentes con una alta titulación académica. Las excepciones encontradas tienen una cierta lógica; por un lado, es de esperar que los docentes más jóvenes no tengan todavía esta titulación de licenciado y, por otro lado, los docentes con más edad (55-60) también sean los que menos titulación de licenciado tengan, pues posiblemente no contaron en su momento con las ocasiones para poder realizar estudios de licenciaturas. No obstante, indicar que en este grupo de edad la titulación de licenciado es la que ocupa el segundo lugar, lo que da también idea del nivel de preparación de este grupo de docentes. La siguiente titulación, salvo algunas excepciones, es la de profesor. Por el contrario, la titulación de postgrado es la que menos docentes poseen. El valor de Chi-cuadrado de Pearson fue de 13,401 con un nivel de significación de ,359; la razón de verosimilitudes fue de 13,401, con un nivel de significación de ,341. Cinco casillas (25%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5, y la frecuencia mínima esperada es de ,86.

**Gráfica 4.11. Distribución de la titulación de los docentes según edad. Panamá,**

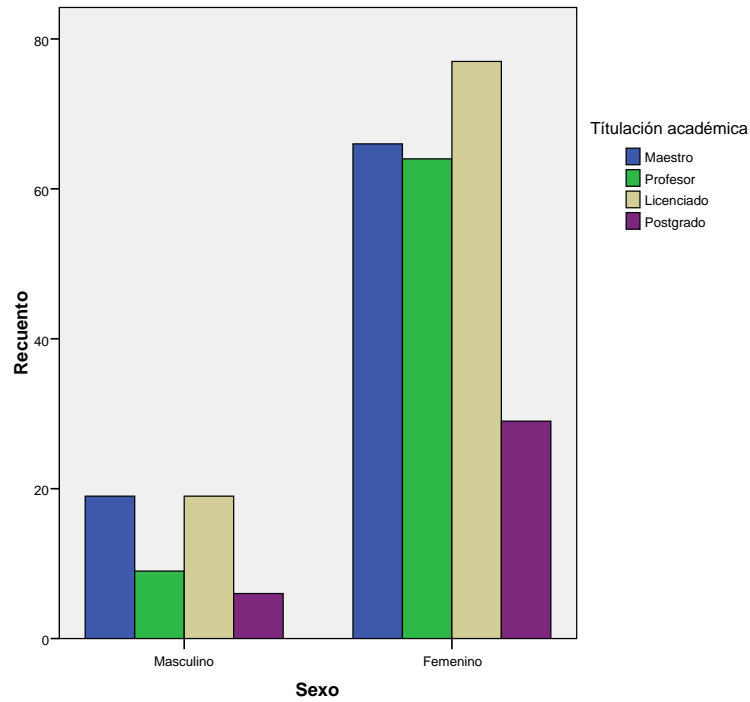


2

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Respecto a la relación entre titulación académica y sexo (Gráfica 4.12), observamos un patrón muy similar, tanto en hombres como en mujeres.

**Gráfica 4.12. Distribución de la titulación de los docentes según el sexo. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En ambos observamos que prevalece la titulación de licenciado, seguida de la de maestro, profesor y postgrado, si bien en las mujeres son muy similares en frecuencia estas titulaciones, en los hombres encontramos diferencias entre estas frecuencias. No obstante, dado el escaso número de hombres frente a las mujeres, no podemos inferir ni extrapolar más allá de estos resultados.

Los resultados del análisis de las opiniones de los docentes sobre la cultura, política y prácticas educativas inclusivas recogidos en un cuestionario de veintinueve preguntas mostraron que este presentaba una alta fiabilidad (alfa de Cronbach igual a ,90). El análisis factorial del instrumento utilizado (con rotación varimax, criterio Kaiser para designar el número de factores) dio como resultado tres dimensiones o factores. En las tablas que siguen se especifican los ítems asignados a los factores correspondientes a política, cultura y prácticas inclusivas, así como la opinión de los docentes (en porcentaje) para cada uno de los ítems que integran estos factores.

En concreto, en la Tabla 4.4, sobre la opinión de los docentes relacionado a la política escolar inclusiva, observamos que en un 66%, los docentes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta política.

Tabla 4.4. Opiniones de los docentes sobre la política escolar inclusiva. Panamá, 2014.

TOTAL	DESAC	INDIFE	ACU	TOT
DESAC	UERDO	RENTE	ERD	AL
UERDO			O	ACU
				ERD
				O

La inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación para todo el sistema	4,7% (14)	4,3% (13)	5,1% (15)	36,4% (108)	49,5% (147)
Se recibe capacitación sobre Educación Inclusiva	28,5% (85)	21,8% (65)	10,7% (32)	27,3% (81)	11,7% (35)
Se participa en el plan de inclusión que contempla: diagnósticos, perfiles y planificación para el estudiante con discapacidad	13,5% (40)	17,9% (53)	13,2% (39)	36,8% (109)	18,6% (55)
Se realizan evaluaciones previas a los estudiantes para determinar su conocimiento inicial	8,4% (25)	9,5% (28)	7,4% (22)	33,8% (100)	40,9% (121)

Se promueven campañas para evitar cualquier forma de discriminación : en los grupos y en el desarrollo de las actividades	10,1% (30)	9,4% (28)	14,1% (42)	38,0% (113)	28,4% (84)
Los problemas conductuales de los estudiantes son atendidos	6,4% (19)	9,5% (28)	10,5% (31)	44,1% (130)	29,5% (87)
Promedio %	12	12	10	36	30

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Para el 10% de los docentes les es indiferente esta política escolar inclusiva de su escuela y el 24% de los docentes no están de acuerdo o en total desacuerdo con la política escolar inclusiva. Destacar, no obstante que, a pesar de la buena valoración que hacen sobre la política inclusiva en líneas generales, un 50,3% de los docentes opina que no reciben capacitación sobre educación inclusiva y un 31,4% de los docentes consideran que no se les da la suficiente participación en el plan de inclusión.

Por lo anterior podemos concluir que hay falta de conocimiento sobre el tema, el educador, necesita competencias para lograr detectar, determinar y atender las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Respecto a la opinión que tienen sobre la cultura escolar inclusiva (Tabla 4.5), el 76% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las actuaciones que se realizan para fomentar esta cultura escolar inclusiva. Tan solo un 12% no están de acuerdo o totalmente en desacuerdo y 11% se muestra indiferente.

**Tabla 4.5. Opiniones de los docentes relacionados a la cultura escolar inclusiva. Panamá, 2014**

TO	DE	IN	A	T
TA	SA	DI	C	O
L	CU	FE	U	T
DE	ER	RE	E	A
SA	DO	NT	R	L
CU		E	D	A
ER			O	C
DO				U
				E
				R
				D
				O

Los docentes planifican en colaboración, para los estudiantes con discapacidad	8,0 % (24)	11,7 % (35)	13,0 % (39)	43,0 % (129)	24,3 % (73)
Se adecua la planificación al estudiante con discapacidad	3,4 % (10)	5,4 % (16)	7,4 % (22)	44,3 % (132)	39,5 % (118)
Se da seguimiento a las adecuaciones para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes	3,7 % (11)	9,1 % (27)	13,1 % (39)	45,6 % (136)	28,5 % (85)
Los estudiantes reciben explicación individualmente cuando no logran entender fácilmente un tema	1,3 % (4)	5,0 % (15)	6,4 % (19)	42,6 % (127)	44,7 % (133)
Se evalúa al	1,3 % (4)	7,0 % (21)	9,4 % (28)	41, (127)	40,7 (127)

estudiante en función de su capacidad funcional		)	)	6 % ( 1 2 4 )	% ( 1 2 )
Se promueven acciones para mantener altas expectativas en todos los estudiantes	4,7 % (14 )	9,7 % (29 )	15, 4 % (46 )	4 4 6 % ( 1 3 )	2 5, 6 % ( 7 6 )
Se conversa en el aula sobre la discapacidad que presentan los estudiantes	6,4 % (19 )	10, 5 % (31 )	15, 3 % (45 )	3 9 0 % ( 1 5 )	2 8, 8 % ( 8 5 )
Promedio %	4	8	11	4 3	3 3

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Tenemos que destacar, entre las opiniones de los docentes sobre esta dimensión, que un 19,7% piensan que la planificación no se realiza en colaboración con los otros docentes.

Estos resultados confirman que es necesario un trabajo referido a valores, creencias y actitudes que promuevan el respeto y valoración de la diversidad gestada desde la escuela hay que seguir trabajando en formación para identificarse plenamente con la cultura inclusiva.

También podemos concluir que los docentes necesitan metodologías que resalten las altas expectativas y la confianza en sus estudiantes, llevando al máximo de sus capacidades; en la medida en que seamos capaces de instaurar en ellos una conciencia de que tienen capacidades y talentos a desarrollar y ofrecerle un adecuado ambiente, sustituiremos las bajas expectativa de los docentes y padres, pues incide en un resultado el interés, el esfuerzo, el apoyo.

El trabajo que realizan dos profesores en un aula inclusiva dentro del contexto del salón de clases permite la transferencia de saberes y de saber hacer entre uno y otro, algo que no sucede cuando los apoyos se dan fuera del aula. Por consiguiente la inclusión sin previa reflexión profunda lleva a una confusión de roles y responsabilidades. Hay que tener claro que tener una discapacidad no hace a los estudiantes menos capaces; en la escuela nunca estaremos completamente preparados para enfrentarnos a situaciones nuevas; pero los estudiantes están en la escuela esperando lo mejor de nosotros como docentes y como personas.

En cuanto a la opinión de los docentes sobre las prácticas escolares inclusivas, observamos que el 89% de los docentes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con estas prácticas inclusivas (Tabla 4.6). El 5% de los docentes no están de acuerdo con las prácticas inclusivas y el 6% le es indiferente. Esto suma un 11%.

Tabla 4.6. Opiniones de los docentes sobre las prácticas escolares inclusivas. Panamá, 2014

	TOTAL DESAC UERDO	DESAC UERDO	INDIFE RENTE	ACU ERD O	TOT AL ACU ERD O
Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo entre compañeros	3,4 % (10)	6,4 % (19)	11,7 % (35)	37,9 % (113)	40,6 % (121)
Se comprende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes	2,0 % ( 6 )	1,4 % ( 4 )	6,1 % ( 18 )	43,1 % ( 127 )	47,4 % ( 140 )
Los estudiantes antes tienen un docente especializado que le ayuda en su aprendizaje	2,3 % ( 7 )	2,7 % ( 8 )	6,7 % ( 20 )	27,1 % (81 )	61,2 % ( 183 )
Sus estudiantes con discapacidad participan en todas las	3,4 % ( 10 )	2,4 % ( 7 )	8,4 % ( 25 )	30,1 % ( 89 )	55,7 % ( 165 )



actividades de la escuela					
Seremos capaces de llegar a reconocer que todos los estudiantes pueden aportar algo.	1,3 % ( 4 )	2,0 % ( 6 )	2,7 % ( 8 )	33,0 % ( 98 )	61 % (181)
Llegamos a vencer nuestros prejuicios hacia determinados estudiantes	1,7 % ( 5 )	2,4 % ( 7 )	4,4 % (13)	39,5 % (117)	52,0 % (154)
Comparte su experiencia con otros colegas sobre este tema	3,0 % ( 9 )	1,7 % ( 5 )	4,3 % ( 13 )	37,8 % ( 113 )	53,2 % ( 159 )
Considera que la educación en diversidad enriquece a toda la comunidad	1,7 % ( 5 )	2,0 % ( 6 )	3,3 % ( 10 )	26,8 % ( 80 )	66,2 % ( 198 )
Promedio %	2	3	6	34	55

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Si comparamos las tres tablas, observamos que es precisamente en las prácticas inclusivas donde los docentes están más de acuerdo, seguido de la cultura y por último, la política inclusiva. La educación inclusiva es un enfoque educativo que se basa en considerar la diversidad en un marco de respeto a las diferencias.

Por lo anterior, la cooperación permite que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje. Espacio en que todos se benefician, además de promover la participación activa de todos los estudiantes, acentuando su protagonismo del estudiante. La única manera de atender juntos en una misma aula a la diversidad es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativo.

El estudiante será capaz de aportarnos innumerables aprendizajes desde sus competencias con un trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, su adaptación al medio cambiante y la resolución de problemas, apoyándose en lo que sí puede hacer. La educación hace de una persona que sea productiva, debe llevar a una mejora de la calidad de vida; su educación es un asunto de derechos humanos.

#### 4.2. REFERIDOS A LA FAMILIA

Las doscientos cuarenta y siete (247) familias encuestadas pertenecen a cuarenta y seis (46) centros educativos, distribuidos en trece (13) regiones educativas diferentes, de los que ciento cincuenta y tres (153) familias el (61,9%) eran de primaria y noventa y cuatro (94) pertenecen la (38,1%) secundaria. Los hijos de estas familias estaban en primaria, ciento cincuenta y seis (156) familias (63,2%), premedia, 47 familias (19%), y media, 44 familias (17,8%). Las edades de los hijos de estas familias variaba desde los cinco (5) años hasta los 19 años, situándose el mayor porcentaje de edad en el intervalo 8 a 10 años (34,8%). De las doscientos cuarenta y siete (247) familias, ciento veintinueve tenían hijos en edad escolar y ciento cuatro tenían hijas en edad escolar. Catorce familias no nos aportaron información sobre el género de sus hijos. Respecto al grado de discapacidad, los datos aportados por las familias nos indican que cincuenta y ocho (58) familias tienen hijos con discapacidad intelectual (23,4%), once con discapacidad motora (4,5%), ocho con discapacidad visual (3,2%), once con discapacidad auditiva o sordos (4,5%), doce con autismo (4,9%) siete (7) con discapacidad múltiple (2,8%). El resto de las familias, ciento cuarenta (140) (56,7%) nos aportaron otras discapacidades múltiples. Ciento noventa y seis familias (79,4%) contaban con un docente especializado y cuarenta y tres nos dicen que no cuentan con docente especializado (17,4%), el resto, ocho familias no nos aportan esta información, por lo que fueron contabilizados como datos perdidos.

Para la gran mayoría de las familias, el centro educativo está cerca de su residencia, (61,5%), no obstante, encontramos un 30,4% de familias que nos informan que su centro educativo no está cerca de su residencia. El 8,5% de las familias (21) no nos aportaron esta información. Otro dato de interés es el referido a si los hermanos asisten a la misma escuela. El 38,9% de las familias nos informan que sí asisten los hermanos al mismo centro educativo, y el 56,7% de las familias nos informan que esto no es así, es decir, que no asisten los hermanos al mismo centro educativo. Tan solo un 4,5% de las familias no contestaron a esa pregunta, lo que equivale a once familias. Por último, en lo que se refiere al nivel académico alcanzado por los padres, indican que un 38,1%, es decir noventa y cuatro familias, nos indicaron que habían alcanzado el nivel primario, noventa y siete familias (39,3%) habían alcanzado el nivel secundario, cinco familias (2%) tenían el nivel técnico, veinticinco (10,1%) el nivel universitario y veintidós familias (8,9%) no habían alcanzado el nivel primario.

En cuanto a la relación entre nivel académico alcanzado por estas familias y discapacidad de los hijos, encontramos una tendencia a tener hijos con discapacidad en familias con niveles académicos inferiores, aunque las pruebas de Chi-cuadrado ( Chi-cuadrado de Pearson y razón de Verosimilitudes, con valores de 38,72 y 34,44, respectivamente) y el coeficiente de contingencia (,59) no llegaron a ser significativos ( $p=,08$ ), por eso hablamos de tendencia. En la Gráfica 4.2.1 encontramos la distribución del tipo de discapacidad por nivel académico de las familias.



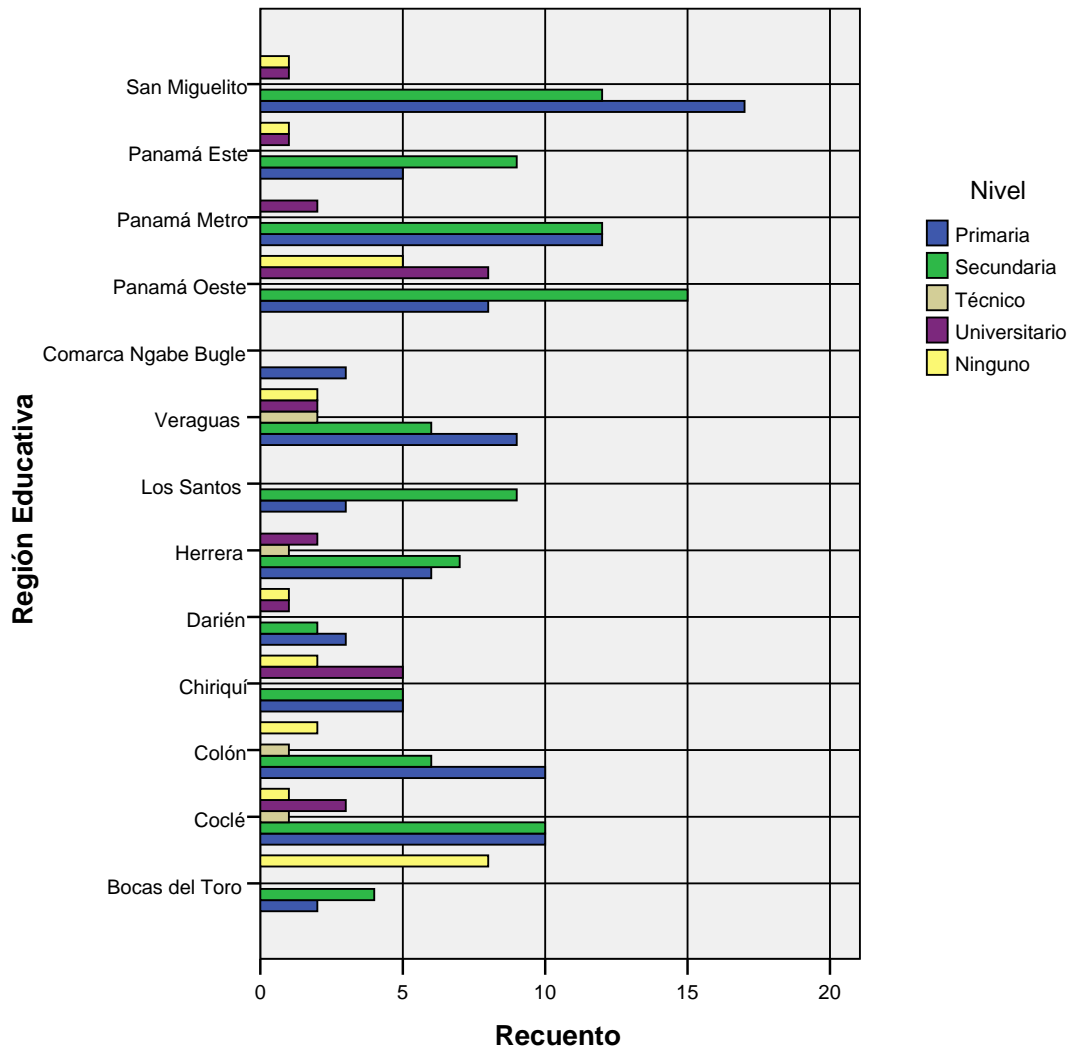
Región	Titulación académica	Titulación técnica	Titulación universitaria	Falta de titulación académica	Falta de titulación técnica	Falta de titulación universitaria	Total
Bocas del Toro	2	4	0	0	8	0	14
Coclé	10	10	1	3	1	0	25
Colón	10	6	1	0	2	1	20
Chiriquí	5	5	0	5	2	0	17
Darién	3	2	0	1	1	1	8
Herrera	6	7	1	2	0	0	16
Los Santos	3	9	0	0	0	0	12
Veraguas	9	6	2	2	2	0	21
Comarca Ngäbe Buglé	3	0	0	0	0	0	3
Panamá Oeste	8	15	0	8	5	0	36
Panamá Metro	12	12	0	2	0	0	26
Panamá Este	5	9	0	1	1	2	18
San Miguelito	17	12	0	1	1	0	31
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>97</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>247</b>

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Como observamos en esta tabla, regiones educativas como Bocas del Toro, Veraguas y Ngäbe Buglé presentan familias que no tienen titulación académica ni del nivel técnico ni del nivel universitario. En otras regiones encontramos familias que no presentan ninguna titulación académica, en todas ellas a excepción de Herrera, Los Santos, Ngäbe Buglé, Panamá Metro. En el resto tenemos alguna familia que presenta falta de titulación académica.

De las regiones educativas estudiadas, cuatro no presentaban titulación universitaria y tan solo cuatro regiones educativas presentaron titulación a nivel técnico.

**Gráfica 4.14. Relación entre el nivel académico de las familias según las regiones educativas. Panamá, 2014**

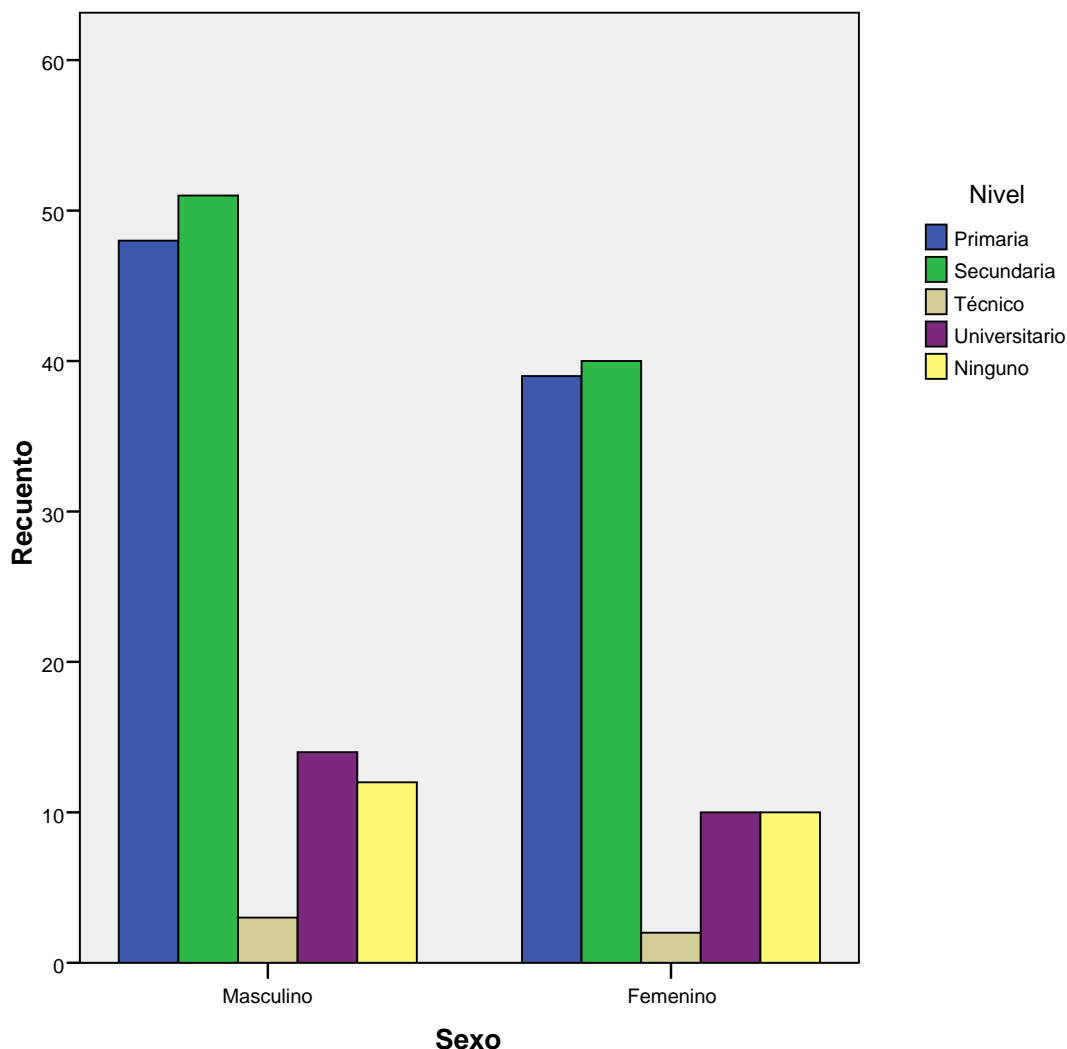


Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

No se encontraron diferencias en el nivel académico alcanzado de las familias y el sexo de estas. En concreto, no hubo diferencias entre hombres y mujeres respecto al nivel académico alcanzado. Los valores de Chi-cuadrado de Pearson (,128) y la razón de verosimilitudes (128) alcanzaron un nivel de significación de ,998. La frecuencia mínima esperada fue de 2,21. El valor del coeficiente de contingencia fue de ,024 con un nivel de significación del ,998.

En la Gráfica 4.15 se representan los valores alcanzados para hombres y mujeres considerando el nivel académico aportado.

**Gráfica 4.15. Relación entre el nivel académico de las familias según el sexo. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Como observamos en esta gráfica, la distribución de frecuencias de los niveles académicos alcanzados es muy similar en hombres y en mujeres, si acaso una pequeña variación en la titulación universitaria que supera en hombres, frente a las mujeres, con respecto a la frecuencia ninguna titulación; pero como comentamos anteriormente estas diferencias en frecuencias no llegan a ser significativas.

Los resultados del análisis de las opiniones de familias sobre la cultura, política y prácticas escolares inclusivas recogidos en un cuestionario de veintiuna preguntas mostraron que este presentaba una alta fiabilidad (alfa de Cronbach igual a ,89). El análisis factorial del instrumento utilizado (con rotación varimax, criterio Kaiser para designar el número de factores) dio como resultado tres dimensiones o factores. En las tablas que siguen se especifican los ítems asignados a los factores correspondientes de educación, cultura y prácticas inclusivas, así como la opinión de las familias (en porcentaje) para cada uno de los ítems que integran estos factores valorado en una escala tipo Likert, desde “total desacuerdo” hasta “total acuerdo”.

En concreto, en la Tabla 4.8, sobre la opinión de familias en cuanto a la educación inclusiva, observamos que en un 81,7%, las familias opinan que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta educación inclusiva. El 11,9% no está de acuerdo con la educación inclusiva que reciben sus hijos y el 6,4% se muestra indiferente. La fiabilidad de esta dimensión fue de ,73 (alfa de Cronbach),

**Tabla 4.8 Opiniones de las familias sobre educación inclusiva recibida en su escuela. Panamá, 2014.**

	DESACUERDO	UERDO	RENTE	ERDO	ALACUERDO
La escuela a la que asisten en sus hijos/as es la que deseaba	6,5% (16)	4,9 % (12)	3,6 % (9)	17 (42)	68 (168)
Sus hijos/as disfrutan en la escuela	5,3 % (13)	6,1% (15)	4,5 % (11)	17,9 % (44)	66,2 % (163)
Siente que todos los niños/as que viven en la comunidad son acogidos en esa escuela	3,7 % (9)	5,3 % (13)	8,5% (21)	16,3 % (40)	66,2 % (163)
Sus hijos/as participan en todas las actividades de la escuela.	9,4 % (23)	6,5% (16)	9% (22)	18 % (44)	57,1 % (140)



<b>% Pro medi o</b>	<b>6,2</b>	<b>5,7</b>	<b>6,4</b>	<b>17,3</b>	<b>64,4</b>
---------------------------------	------------	------------	------------	-------------	-------------

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Destacamos, como se puede observar en esta tabla, que la pregunta “la escuela a la que asisten sus hijos/as es la que deseaba”, 85% de las familias está de acuerdo con esta afirmación y por tanto se sienten satisfechos con la educación inclusiva del centro educativo de sus hijos. Por el contrario, el 11,4% de las familias no está satisfecho con la escuela de sus hijos y en consecuencia, no es la escuela que deseaban para sus hijos. El 3,6% se muestra indiferente ante esta pregunta. Esta ha sido la pregunta que más aceptación ha mostrado por parte de las familias en esta dimensión de escuela inclusiva; y en la que menos desacuerdo están es en “siente que todos los niños/as que viven en la comunidad son acogidos en esa escuela”. Frente a la pregunta “sus hijos/as participan en todas las actividades de la escuela”, es la que presenta más desacuerdo (15,9%).

Respecto a lo que hemos dado en denominar cultura inclusiva fue evaluada con siete ítems, que presentan una fiabilidad de ,87 (alfa de Cronbach).

Esto conlleva a concluir que la colaboración de la familia es un ente imprescindible pero hay que seguir orientándolas y asesorarlas sobre los beneficios de la escuela inclusiva para el aprovechamiento de sus capacidades. Es conmovedor el sentir y pensar que la escuela es una fuente de amor e inspiración para los estudiantes y sus familias un espacio en que crean una propia identidad, se apoderan de otras formas posibles formas de vivir y convivir.

La escuela está llamada a impulsar un cambio positivo en la sociedad; es una meta grande, pero empezamos por lo más cercano incluir a todos los estudiantes de la comunidad con base a los valores universales.

En la Tabla 4.9 se presenta la valoración que hacen las familias de estos ítems.

**Tabla 4.9. Opiniones de las familias sobre la cultura escolar inclusiva. Panamá, 2014**

	<b>TOTAL DESAC UERDO</b>	<b>DESAC UERDO</b>	<b>INDIFE RENTE</b>	<b>ACU ERD O</b>	<b>TOT AL ACU ERD O</b>
Los docentes son amables con usted y con otras familias	2,0 % ( 5 )	6,1 % ( 15 )	7,3 % ( 18 )	19,8 % ( 49 )	64,8 % ( 160 )
El personal administrativo es amable con usted y con	3,6 % ( 9 )	6,5 % ( 16 )	8,5 % ( 21 )	18,2 % ( 45 )	63,2 % ( 156 )

otras familias					
La escuela proporciona información clara sobre cómo puede ayudar a sus hijos/as con los deberes en casa	3,3 % ( 8 )	6,6 % ( 16 )	9,0 % ( 22 )	16,8 % ( 41 )	64,3 % ( 157 )
Recibió orientación sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela	7,4 % ( 18 )	7,9 % ( 19 )	8,7 % ( 21 )	17,4 % ( 42 )	58,7 % ( 142 )
Recibe información de la escuela sobre: el progreso y la evaluación de su hijo/a	3,7 % ( 9 )	5,3 % ( 13 )	6,6 % ( 16 )	18,4 % ( 45 )	66,0 % ( 161 )
Cuando está preocupada/o acerca del progreso de sus hijos/as, sabe usted a	4,5 % ( 11 )	4,9 % ( 12 )	5,3 % ( 13 )	15,6 % ( 38 )	69,7 % ( 170 )

quién dirigirse					
Siente que todos los niños/as que viven en la comunidad son acogidos en esa escuela	3,7 % ( 9 )	5,3 % ( 13 )	8,5 % ( 21 )	16,2 % ( 40 )	66,3 % ( 163 )
<b>% PRO MEDIO</b>	<b>4,0</b>	<b>6,1</b>	<b>7,7</b>	<b>17,5</b>	<b>64,7</b>

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Como observamos en esta tabla, el 82,2% de las familias opinan que están de acuerdo o muy de acuerdo con la cultura inclusiva que se sigue en su centro docente, frente al 10,1% que están en desacuerdo, el 7,7% se muestra indiferente.

Entre los ítems que las familias opinan estar de acuerdo, encontramos: “cuando está preocupado/a acerca del progreso de sus hijos/as, sabe usted a quién dirigirse” con un 85,3% de acuerdo; “los docentes son amables con usted y con otras familias”, con un 84,6% de acuerdo, y “recibe información de la escuela sobre: el progreso y la evaluación de su hijo/a”, con un 84,4% de acuerdo.

Entre los ítems que integran esta dimensión, cultura inclusiva, destacamos que un 15,3% de las familias afirman que no recibieron orientación sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela. El ítem que menos puntuación negativa obtuvo fue “los docentes son amables con usted y con otras familias”, tan solo el 8,1% de las familias afirmaban estar en desacuerdo con esta afirmación. A continuación, le siguen los ítems “siente que todos los niños/as que viven en la comunidad son acogidos en esa escuela” y “recibe información de la escuela sobre el progreso y la evaluación de su hijo/a”, con un 9% de las familias que afirmaban estar en desacuerdo con estas afirmaciones.

Sobre los resultados podemos concluir que las familias están llamadas a incorporarse en proceso educativo y hacer esfuerzos por la plena inclusión de sus hijos/as con mayor formación y comprensión de la naturaleza de las discapacidades y sus actitudes para lograr ser parte de la cultura inclusiva. La familia es un recurso y apoyo dentro del ámbito escolar; y tienen altas competencias para ser familias asesoras en la acogida de todos en la escuela por su amplia experiencia.

Una actitud de servicio, permite hacer un trabajo con mejor calidad profesional y humana. La escuela inclusiva exige un esfuerzo cotidiano por superar el propio estado de ánimo, la poca afinidad con determinadas personas, las preocupaciones, el cansancio y otros tantos inconvenientes que afectan a los seres humanos.

Respecto a que se ha denominado cultura inclusiva, en la Tabla 4.10 se presenta la valoración que hacen las familias de estos ítems.

**Tabla 4.10. Opiniones de las familias relacionadas a las prácticas inclusivas en las escuelas de sus hijos/as. Panamá, 2014**

<b>TOTAL</b>	<b>DESAC</b>	<b>INDIFE</b>	<b>ACU</b>	<b>TOT</b>
<b>DESAC</b>	<b>UERDO</b>	<b>RENTE</b>	<b>ERD</b>	<b>AL</b>

	UERDO			O	ACU ERD O
1.-Si comenta con el docente sus preocupaciones respecto al progreso de sus hijos/a, tiene la seguridad de que sus opiniones son tomadas en cuenta	4,5 % ( 11 )	3,7 % ( 9 )	8,1 % ( 20 )	17,6 % ( 43 )	66,1 % ( 162 )
2.-La escuela se esfuerza en eliminar todas las formas discriminatorias	5,7 % ( 14 )	6,5 % ( 16 )	9,8 % ( 24 )	18,4 % ( 45 )	59,6 % ( 146 )
3.- Siente que el docente crea lazos de tolerancia y respeto entre los estudiantes	2,9 % ( 7 )	6,7 % ( 16 )	6,3 % ( 15 )	16,0 % ( 38 )	68,1 % ( 162 )
4.- Se toman medidas para ayudarle a superar los miedos que implica la escuela	6,6 % ( 16 )	8,2 % ( 20 )	10,7 % ( 26 )	19,3 % ( 47 )	55,2 % ( 134 )
5.- Se	3,6 %	6,9 %	9,3 %	19,4	60,8

valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos/as y motivan a involucrarse en el aprendizaje	( 9 )	( 17 )	( 23 )	% ( 48 )	% ( 150 )
6.- La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por los docentes que aquella que no se involucra	7,3 % ( 18 )	9,3 % ( 23 )	7,7 % ( 19 )	19,4 % ( 48 )	56,3 % ( 139 )
7.- Se considera la diversidad como un recurso para apoyar el aprendizaje	3,7 % ( 9 )	5,3 % ( 13 )	6,2 % ( 15 )	22,2 % ( 54 )	62,6 % ( 152 )
8.- Siente que existe colaboración entre familia y docente	2,0 % ( 5 )	6,5 % ( 16 )	11,0 % ( 27 )	20,0 % ( 49 )	60,5 % ( 148 )
<b>9.- %</b>	<b>4,5</b>	<b>6,6</b>	<b>8,7</b>	<b>19,0</b>	<b>61,2</b>

<b>Prome dio</b>					
----------------------	--	--	--	--	--

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Como observamos en dicha tabla, el porcentaje promedio de las familias que están de acuerdo o totalmente de acuerdo es del 80,1%, el 11,1% manifiestan estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, y el 8,7% se muestran indiferentes.

Entrando en detalle en el contenido de la tabla, observamos que los ítems que presentan mayor porcentaje de acuerdos son: “Siente que el docente crea lazos de tolerancia y respeto entre los estudiantes”, con el 84,1% de acuerdo; “Si comenta con el docente sus preocupaciones respecto al progreso de sus hijos/a, tiene la seguridad de que sus opiniones son tomadas en cuenta”, con el 83,7%; y “Siente que existe colaboración entre familia y docente”, con el 80,4% de acuerdo.

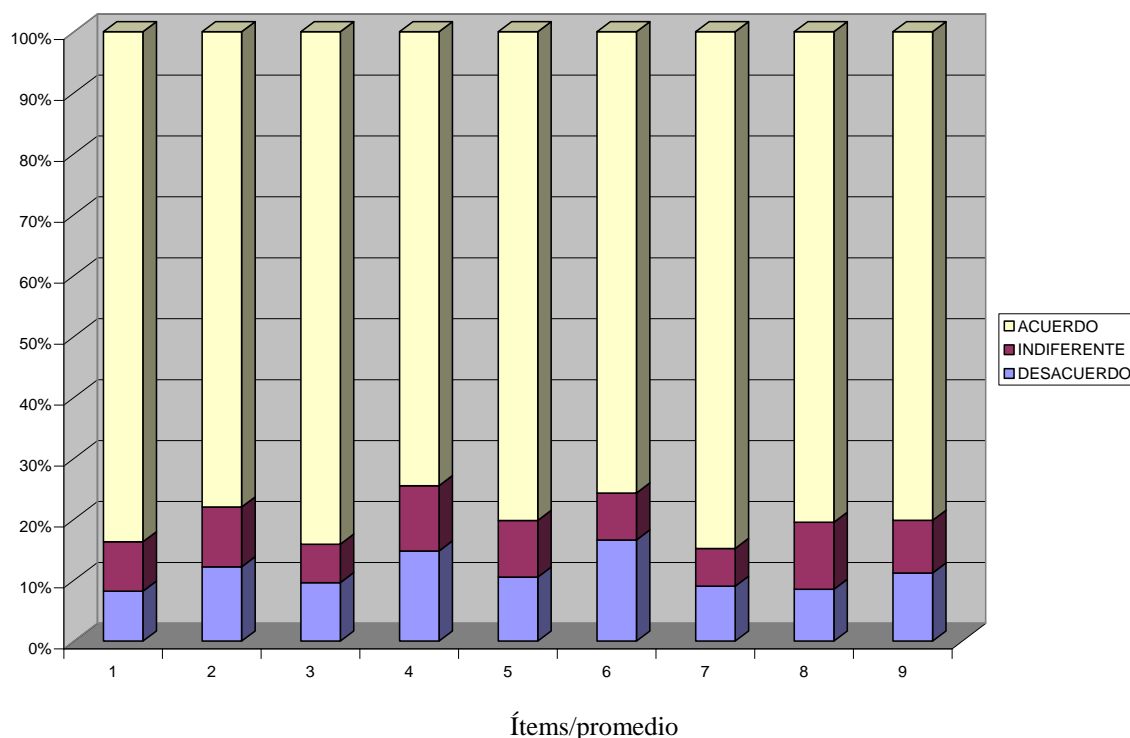
Respecto a los ítems en los que encontramos un mayor porcentaje de desacuerdo, están: “La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por los docentes que aquella que no se involucra”, con un 16,6%; “Se toman medidas para ayudarlo a superar los miedos que implica la escuela”, con un 14,8%, y “La escuela se esfuerza en eliminar todas las formas discriminatorias”, con un 12,2% en desacuerdo.

Otra conclusión que se extrae de estos resultados todavía hay familias que necesitan sentirse atendidas en la escuela, necesitan ser apreciadas, genuinamente respetadas e convidadas a colaborar como los docentes como parte del equipo. La educación inclusiva ofrece grandes beneficios a todos los participantes, entre ellos: mayor tolerancia, aceptación, respeto y cooperación, enriqueciendo la experiencia social y emocional de todos.

Más de los dos tercios de las familias consideran que su valoración guarda relación con las implicaciones que éstas tengan con la escuela. Hay un alto el porcentaje de familias que no cuentan con ayuda para superar los miedos, todavía la escuela no tiene claro la filosofía de la educación inclusiva; y no conoce las fortalezas una verdadera escuela inclusiva; tiene que centrarse en saber escuchar; intentar comprender la situación individual de cada familia acompañarlos para superar sus miedos, dudas e incertidumbres que provoca el proceso de adaptación a la escuela.

En la gráfica 4 .15 representamos los datos de la tabla 4.10 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de las familias sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

**Gráfica 4.15. Agrupación de las opiniones de las familias relacionadas con los ítems sobre prácticas inclusivas. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

### 4.3. REFERIDOS A LOS ESTUDIANTES

Doscientos noventa estudiantes respondieron a la encuesta. Todos estos estudiantes se encuentran cursando sus estudios en la escuela pública, en trece regiones educativas diferentes. De los doscientos noventa, ciento sesenta y ocho (57,9%) se encuentran en la escuela primaria y 122 (42,1%) en la escuela secundaria. El nivel de estudios cursados por estos estudiantes es: primaria, ciento sesenta y ocho estudiantes (57,9%), premedia, setenta y dos estudiantes (24,8%), y media, cincuenta estudiantes (17,2%). De los doscientos noventa estudiantes, ciento treinta y seis son varones y ciento diecinueve mujeres, treinta y cinco no especificaron su condición de género.

Las edades de estos estudiantes estaban comprendidas en los siguientes intervalos de edad: de 6 a 10 años, ciento veintidós (42,1%); de 11 a 14 años, ciento veinticuatro (42,8%); de quince a dieciocho, treinta y seis estudiantes (12,4%), y más de diecinueve, cuatro estudiantes (1,4%), cuatro estudiantes no nos aportaron su edad (1,4%). En lo que se refiere al tipo de discapacidad que presentan estos estudiantes, doscientos diecisiete (74,8%) presentan discapacidad intelectual, cinco (1,7%) discapacidad motora, diecisiete (5,9%) discapacidad visual, veintisiete (9,3%) discapacidad auditiva o sordos y veinticuatro (8,3%) autismo. Ciento treinta y nueve (47,9%) tenían hermanos que estudiaban en su misma escuela y el resto, 141 (48,6%) tenían hermanos que estudiaban en otro centro educativo. Encontramos que diez (3,4%) estudiantes no nos aportaron información sobre este dato.

En la Gráfica 4.16 podemos observar la relación entre discapacidad y edad. En esta gráfica vemos que el mayor porcentaje de discapacidad intelectual se da en el intervalo de edad 10-14 años (102 estudiantes), seguido de los intervalos de edad 6-10 años (88 estudiantes), 14-18 años (24 estudiantes) y mayor de 19 años (2 estudiantes). Por el contrario, la discapacidad motora prevalece más en el intervalo de edad 6-10 años (3 estudiantes).

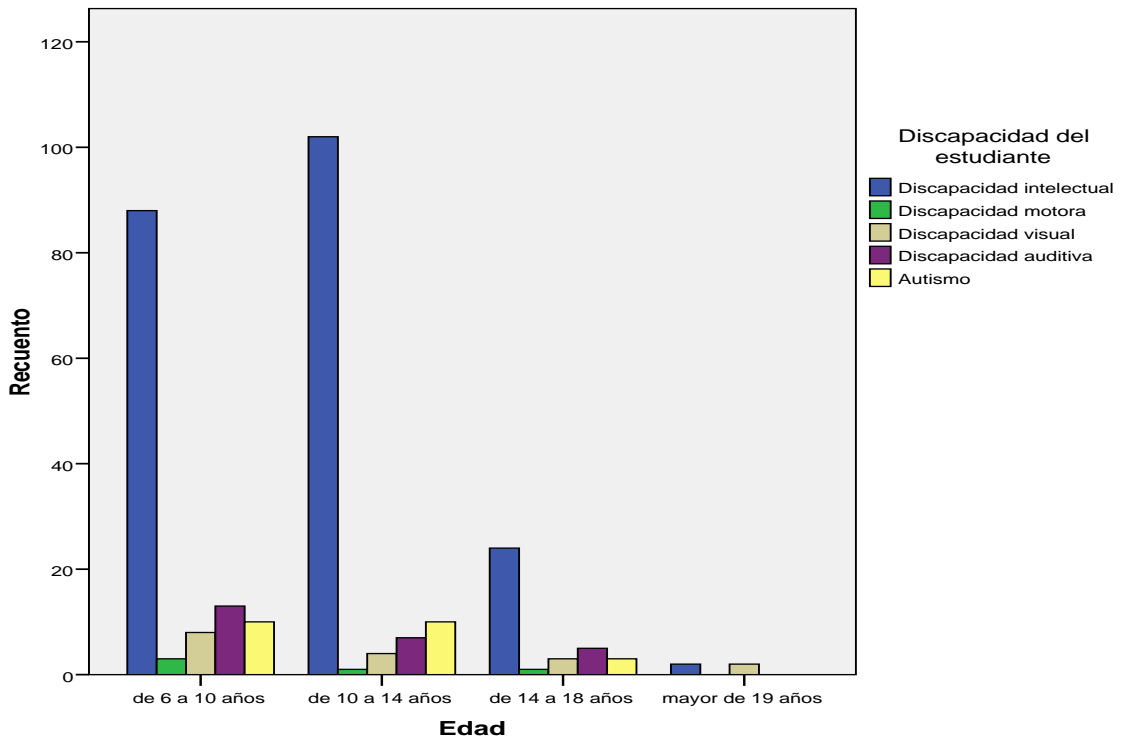
En cuanto a la discapacidad visual, también presenta una mayor frecuencia en el intervalo 6-10 años (8 estudiantes), seguido de los intervalos de edad 10-14 años (4 estudiantes), 14-18 años (3 estudiantes) y mayor de 19 años (2 estudiantes). Por lo que se refiere a la discapacidad auditiva, encontramos 13 estudiantes en el intervalo 6-10 años, 7 estudiantes en el intervalo 10-14 años, 5 estudiantes en el intervalo 14-18 años.

Por lo que se refiere al autismo, encontramos diez estudiantes para cada uno de los intervalos 6-10 años y 10-14 años y 3 estudiantes en el intervalo 14-18 años. En conjunto, encontramos que en el intervalo de edad 6-10 años, ciento veintidós estudiantes (42,7%) presentan discapacidad, ciento veinticuatro (43,4%) estudiantes presentan

discapacidad en el intervalo 11-14 años, treinta y seis (12,6%) estudiantes de edades comprendidas entre los 15-18 años y cuatro estudiantes (1,4%) mayores de diecinueve años.

Las frecuencias obtenidas en estos intervalos de edad fueron significativas. El valor Chi-cuadrado de Pearson fue de 21,58 con un nivel de significación de ,04. Once casillas (55%) tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5 y la frecuencia mínima esperada es ,07. El valor del coeficiente de contingencia fue de ,26 con un nivel de significación del ,04.

**Gráfica 4.16 Relación entre tipos de discapacidad según los intervalos de edad de los estudiantes. Panamá, 2014**



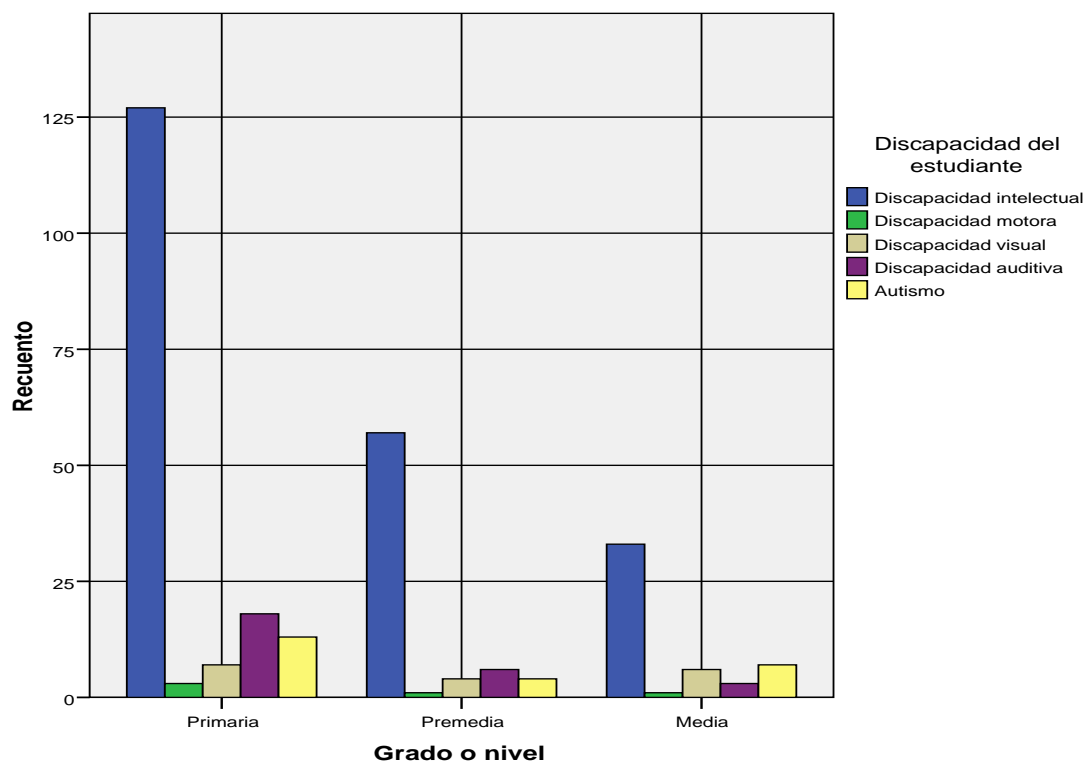
Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.



A continuación analizamos en qué niveles educativos se daban los diferentes tipos de discapacidad. En la Gráfica 4.17 se representan los resultados obtenidos.

Como observamos en dicha gráfica, ciento sesenta y ocho estudiantes (57,9%) del nivel de primaria presentaban discapacidad, de los que ciento veintisiete (75,6%) era discapacidad intelectual, tres (1,8%) discapacidad motora, siete (4,2%) discapacidad visual, dieciocho (10,7%) discapacidad auditiva y trece (7,7%) autismo. El 24,8% de la discapacidad se presentaba en premedia (72 estudiantes), de la que 26,3% (57 estudiantes) era discapacidad intelectual, 20% (1 estudiante) discapacidad motora, 23,5% (4 estudiantes) discapacidad visual, 22,2% (6 estudiantes) discapacidad auditiva, y 16,7% (4 estudiantes) autismo. En el grado medio, las frecuencias y porcentajes obtenidos fueron: 50 estudiantes en este nivel, de los que 33 (66%) presentaban discapacidad intelectual, uno (2%) discapacidad motora, 6 (12%) discapacidad visual, tres (6%) discapacidad auditiva y 7(14%) autismo. Las diferencias en las frecuencias discapacidad por nivel educativo no fueron significativas. Los valores de Chi-cuadrado y el coeficiente de contingencia fueron 8,53 y, 16 respectivamente, con un nivel de significación del ,38. Siete casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 y la frecuencia mínima esperada es ,86.

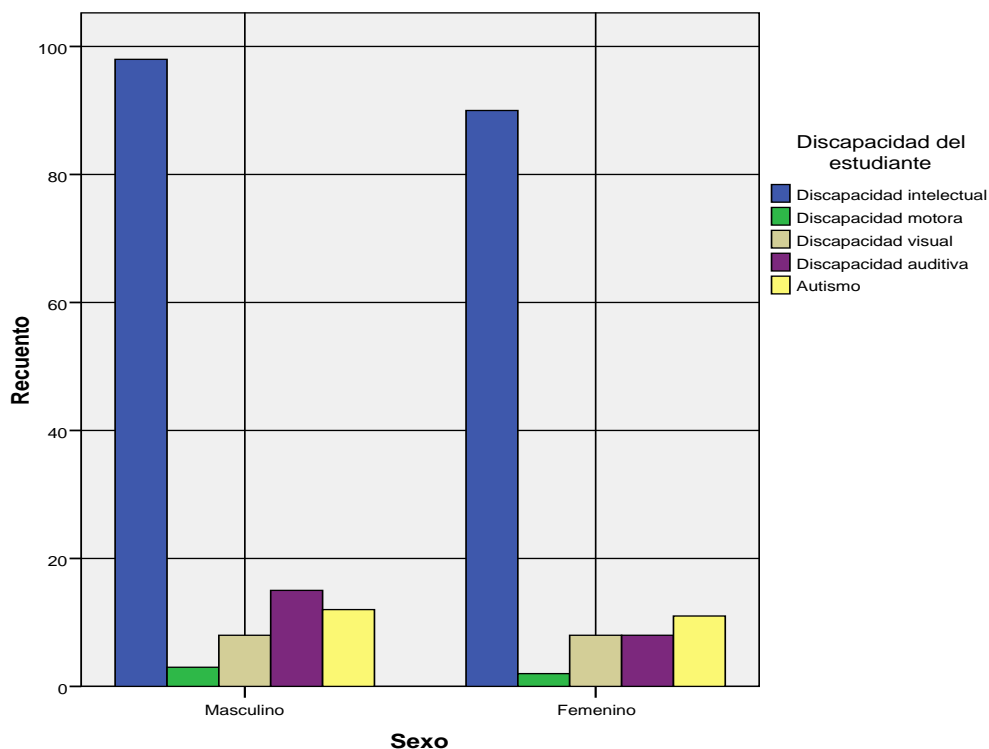
**Gráfica 4.17. Relación entre el tipo de discapacidad de los estudiantes según grado o nivel educativos diferentes tipos de discapacidad. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En la Gráfica 4.18 tenemos los resultados cuando consideramos el tipo de discapacidad en función del sexo (hombres/mujeres). De los 136 alumnos, 98 presentaban discapacidad intelectual (72,1%), tres discapacidad motora (2,2%), ocho discapacidad visual (5,9%), quince (11%) discapacidad auditiva y 12 (8,8%) autismo. De las 119 alumnas, 90 (75,6%) presentaban discapacidad intelectual, dos (1,7%) discapacidad motora, ocho (6,7%) discapacidad visual, ocho (6,7%) discapacidad auditiva y 11 (9,2%) autismo. Las diferencias en frecuencias, considerando el sexo y la discapacidad no fueron significativas. El valor de Chi-cuadrado y el coeficiente de contingencia fueron 1,58 y, 0,79, respectivamente, con un nivel de significación de ,81. Dos casillas (20%) tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5, y la frecuencia mínima esperada es de 2,33.

**Gráfica 4.18. Relación entre el tipo de discapacidad según sexo del estudiante. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Para conocer las opiniones de los estudiantes respecto a la cultura, política y prácticas educativas se construyó un cuestionario de veintiséis ítems basados en la guía de mejora de (Booth & Ainscow, 2002). La fiabilidad del cuestionario fue de 0,81 (alfa de Cronbach). Dos de los ítems mostraron tener poca relación con el resto, por lo que se optó por su eliminación, resultando una fiabilidad, tras la eliminación de estos, de ,86

En un primer momento, se realizó el análisis factorial de todos los ítems de la escala, utilizando como criterio Kaiser y como rotación, el criterio varimax. El resultado fueron tres factores que explicaron el 49,04% de la varianza. Dado que un factor, el tercero, tan solo dos ítems (16 y 18) saturaban por encima de ,40 y considerando que estos dos ítems son los que en el análisis de fiabilidad resultaron que si se eliminaban aumentaba el alfa de Cronbach, se optó por su eliminación. El nuevo análisis factorial que se realizó tras la eliminación de estos dos ítems nos permitió obtener tres factores, que en su conjunto explicaban el 53,69% de la varianza. El primer factor está integrado por los ítems 12, 14, 15, 17, 20, 21, y 22, y explica el 37,74% de la varianza. Los contenidos de estos ítems guardan relación con lo que hemos dado en denominar política inclusiva. La fiabilidad de este factor es de ,77. El segundo factor está integrado por los ítems 13, 17, 19, 23 y 24 y explica el 8,56%. Los contenidos de estos ítems guardan relación con lo que hemos denominado prácticas educativas. La fiabilidad de este factor es de ,72. El tercer factor está integrado por los ítems 10, 11 y 25 y explica el 7,41% de la varianza. El contenido de estos ítems guarda relación con la valoración que los estudiantes tienen de la escuela. La fiabilidad de los ítems que integraron este factor es de ,77.

En la Tabla 4.11 se detallan las opiniones aportadas por los estudiantes respecto a las micro políticas educativas desarrolladas en el centro.

**Tabla 4.11. Opiniones de los estudiantes sobre con las micro políticas inclusivas de sus escuelas. Panamá, 2014**

	TOTAL DESAC UERDO	DESAC UERDO	INDIFE RENTE	ACU ERD O	TOT AL ACU ERD O
Apre ndo muc ho en mi escu ela	2,8 % ( 8 )	2,1 % ( 6 )	6,2 % ( 18 )	14,1 % ( 41 )	74,8 % ( 217 )
Mis amig os me ayud an en las clase s cuan do no lo logro solo	13,5 % ( 39 )	6,3 % ( 18 )	7,6 % ( 22 )	17,7 % ( 51 )	54,9 % ( 158 )
Yo teng o un maes tro de apoy o que me ayud a en mi apre ndiza je	6,6 % ( 19 )	2,1 % ( 6 )	4,9 % ( 14 )	11,4 % ( 33 )	75,0 % ( 216 )
Mi opini ón es toma da en cuent a en el aula	10,1 % ( 29 )	6,6 % ( 19 )	7,3 % ( 21 )	13,2 % ( 38 )	62,8 % ( 181 )
Mis traba jos son coloc ados en el	16,7 % ( 48 )	3,8 % ( 11 )	9,0 % ( 26 )	10,8 % ( 31 )	59,7 % ( 172 )

mural del salón					
Los maestros/profesores son amables conmigo	5,9 % (17)	3,5 % (10)	4,2 % (12)	14,1 % (41)	72,3 % (209)
<b>% Pro medio</b>	<b>9,3</b>	<b>4,1</b>	<b>6,5</b>	<b>13,6</b>	<b>66,6</b>

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

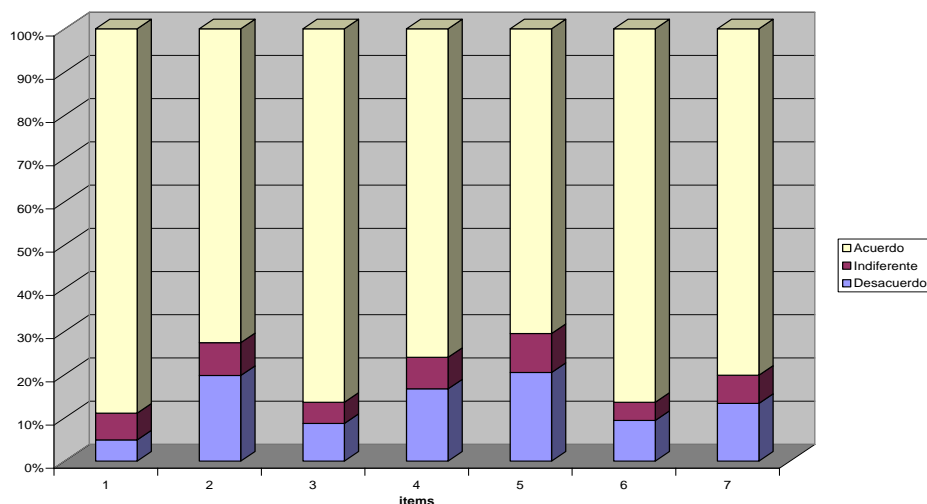
El 88,9% está de acuerdo en que “aprenden mucho en la escuela”, frente al 4,9% que dicen no estar de acuerdo con esta afirmación, o el 6,2% que se muestran indiferentes. El 86,4% de los estudiantes afirmaron estar de acuerdo que “yo tengo un maestro de apoyo que me ayuda en mi aprendizaje”, un 8,7% no estaban de acuerdo con esto y el 4,9% se mostraron indiferentes. El siguiente ítem en puntuación mejor valorado fue “los maestros/profesores son amables conmigo”, que tuvo un 86,4% de acuerdo, frente al 9,4% en desacuerdo y el 4,2% indiferente. En cuanto a los ítems que presentaron un porcentaje más elevado en desacuerdo fueron: “mis trabajos son colocados en el mural del salón”, con un 20,5% y un 9% que lo valoraron como indiferente, “Mis amigos me ayudan en las clases cuando no lo logro solo”, con un 19,8% en desacuerdo y un 7,6% que se mostraron indiferentes y “mi opinión es tomada en cuenta en el aula”, con un 16,7% en desacuerdo y un 7,3% indiferentes. En la Gráfica 4.18 se representan todos estos datos.

Por los resultados reflejados podemos concluir la educación inclusiva declara el derecho de los estudiantes a que se respete su integridad, dignidad, libertad de expresión y libertad de recibir orientación adecuada.

Respecto a los trabajos de los estudiantes colocados en el mural del salón, para el 29,5 % de los estudiantes la metodología de aula requiere fortalecer la confianza, trabajar la autoestima, haciendo énfasis en lo positivo. Hay que conocer aspectos (intereses, preferencias, puntos fuertes y puntos débiles) de cada estudiante, todavía en las escuelas hay un 27,4% de estudiantes que opinan estar en desacuerdo o se muestran indiferente que sus compañeros no los ayudan en clase; por último hay un 27,4% opinan estar en desacuerdo o se muestran indiferente sobre si su opinión es tomada en cuenta.

En la gráfica 4.18 representamos los datos de la tabla 4.11 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de las familias sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

**Gráfica 4.18. Agrupación de las opiniones de los estudiantes relacionadas a las micro políticas inclusiva de sus escuelas. Panamá,**



2014.

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En la Tabla 4.12 se detallan las opiniones aportadas por los estudiantes respecto a las prácticas educativas desarrolladas en sus escuelas.

**Tabla 4.12. Opiniones de los estudiantes relacionados con las prácticas educativas en sus escuelas. Panamá, 2014.**

Ítems/Valoración	TOTAL DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE	ACUERDO	TOTAL ACUERDO
1.- Participo con mis compañeros en todas las actividades	6,9 % ( 20 )	4,9 % ( 14 )	12,5 % ( 36 )	13,5 % ( 39 )	62,2 % ( 179 )
2.- Los maestros/profesores me explican individualmente cuando no logro entender fácilmente	10,7 % ( 31 )	5,9 % ( 17 )	5,2 % ( 15 )	14,9 % ( 43 )	63,3 % ( 179 )
3.- Mis ejercicios son adecuados para que los haga solo	21,3 % ( 61 )	4,2 % ( 12 )	7,7 % ( 22 )	13,8 % ( 40 )	53,0 % ( 152 )
4.- Los maestros/profesores	13,6 % ( 39 )	12,9 % ( 37 )	5,2 % ( 15 )	10,1 % ( 19 )	58,2 % ( 166 )

conversan sobre mis capacidades					)
5.- Los maestros/ profesores nos conversan sobre los compañeros que les cuesta aprender	18,5 % ( 53)	11,1 % ( 32)	8,4 % ( 24)	10,1 % (29 )	51,9 % (149 )
<b>6.-% Promedio</b>	<b>14,2</b>	<b>7,8</b>	<b>7,8</b>	<b>12,5</b>	<b>57,7</b>

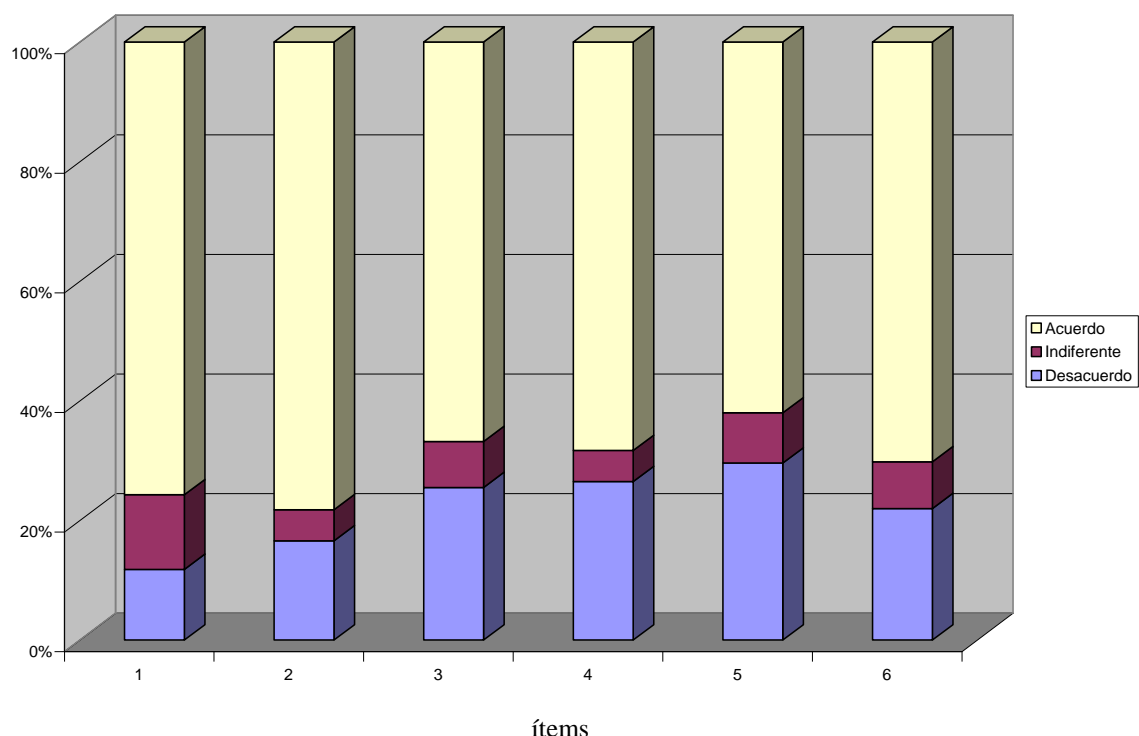
Fuente: Estudio caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

El 78,2% están de acuerdo en que los ejercicios que se les mandan a los estudiantes son adecuados para que los puedan realizar ellos solos (ítem 2), frente al 16,2% que opinan no estar de acuerdo y el 5,2% que se muestra indiferente. El 75,7% opinan estar de acuerdo con que participa con sus compañeros en todas las actividades (ítem 1), frente al 11,8% que opina no estar de acuerdo y el 12,5% que se muestra indiferente. El siguiente ítem que obtuvo mayor porcentaje de acuerdo fue “los maestros/ profesores nos conversan sobre los compañeros que les cuesta aprender” (ítem 6), que obtuvo un 70,2% de acuerdo, frente al 22% en desacuerdo y el 7,8% que se mostraron indiferentes.

En cuanto a los ítems que obtuvieron un mayor porcentaje de desacuerdo fueron: “Los maestros/ profesores conversan sobre mis capacidades” (ítem 5), con un 29,6% en desacuerdo y un 8,4% indiferente; “Los maestros/ profesores conversan sobre mis capacidades”, con un 26,5% en desacuerdo y un 5,2% indiferente; y, “mis ejercicios son adecuados para que los haga solo”, con un 25,5% en desacuerdo y 7,7% indiferente. En la Gráfica 4.19 se representan todos estos datos.

En la gráfica 4.19 representamos los datos de la tabla 4.12 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de las familias sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

**Gráfica 4.19 Agrupación de las opiniones estudiantes sobre las prácticas inclusivas de sus escuelas. Panamá, 2014.**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas. Noviembre de 2014.

En la Tabla 4.13 se detallan las opiniones aportadas por los estudiantes respecto a la valoración que hacen de su centro educativo. En general, las valoraciones son muy positivas. Destacar de entre ellas que un 89,3% dicen estar de acuerdo con que disfrutan en la escuela, frente a un 6,9% que afirman no estar de acuerdo y el 3,8% que manifiestan indiferencia. El 87,2% están de acuerdo que les gusta su escuela, frente al 5,2% que manifiestan no estar de acuerdo y el 7,6% que opinan ser indiferentes. El 83% opinan que de todas las escuelas, la suya es la mejor, frente al 9% que manifiestan no estar de acuerdo y el 8% que manifiestan indiferencia.

**Tabla 4.13. Opiniones de los estudiantes sobre la escuela a la asisten. Panamá, 2014**

	TOTAL DESAC UERDO	DESAC UERDO	INDIFE RENTE	ACU ERD O	TOT AL ACU ERD O
1.- Me gust a mi escu ela	3,8 % (11)	1,4 % (4)	7,6 % (22)	12,1 % (35)	75,1 % (217)
2.- Disf ruto en mi escu	3,1 % (9)	3,8 % (11)	3,8 % (11)	17,0 % (49)	72,3 % (208)

ela					
3.- De toda s las escu elas esta es la mej or.	7,6 % (22 )	1,4 % (4 )	8,0 % (23 )	10,7 % (31 )	72,3 % (209 )
<b>4.- % Pro med io</b>	<b>4,8</b>	<b>2,2</b>	<b>6,5</b>	<b>13,3</b>	<b>73,2</b>

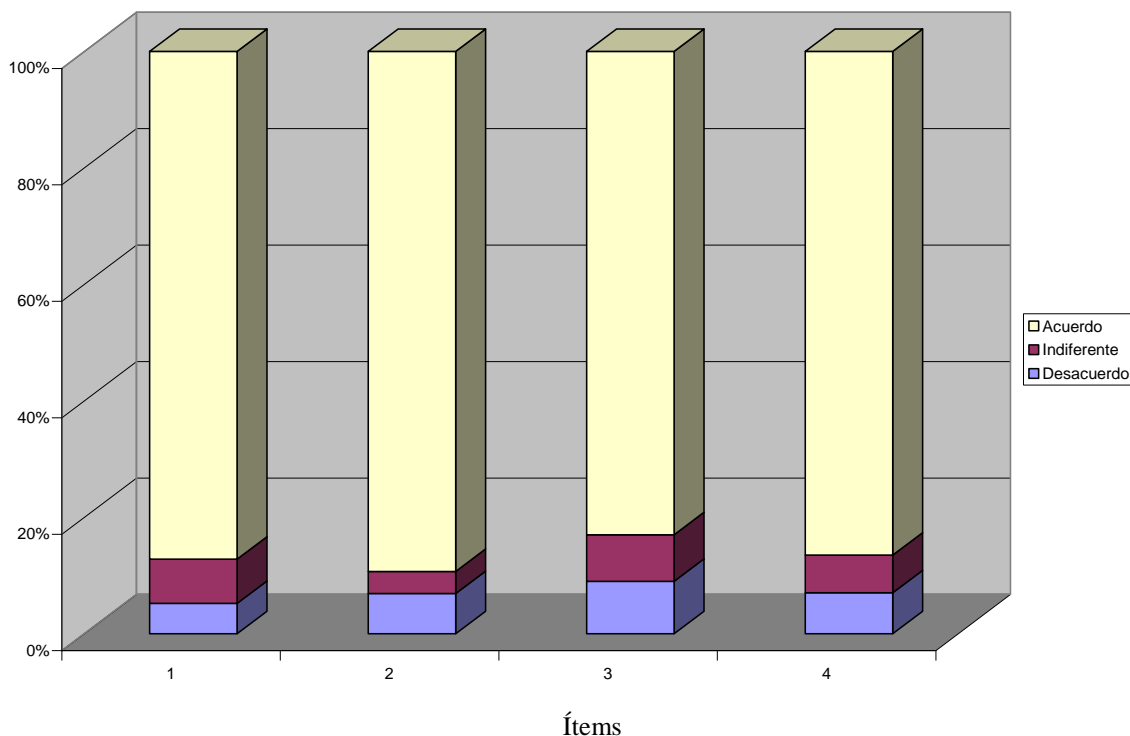
Fuente: Estudio caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Aunque esta dimensión fue únicamente evaluada por tres ítems, que manifiestan tener una buena fiabilidad, nos dan una idea bastante acertada de la opinión que tienen los estudiantes de su escuela o centro educativo. Como podemos observar en la Gráfica 4.3.6, los tres ítems tienen una muy buena valoración, el promedio de acuerdo de los tres ítems es del 86,5% y tan solo el ítem “de todas las escuelas, esta es la mejor”, es el que obtuvo un mayor porcentaje de desacuerdo (9%), que aún así es bastante bajo (el promedio del grado de desacuerdo es del 7%). Este desacuerdo puede tener su lógica, pues con esta pregunta se le pide al estudiante que compare su escuela con el resto de las escuelas, por lo que pueden entrar una variedad de factores a considerar a la hora de evaluar esta pregunta.

En la gráfica 4.20 representamos los datos de la tabla 4.13 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de las familias sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

**Gráfica 4.20. Agrupación de las opiniones de los estudiantes sobre la escuela a la que asisten. Panamá, 2014**





Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

#### 4.4. REFERIDOS A LA DIRECCION

Cincuenta y tres directores pertenecientes a trece provincias respondieron la encuesta. Todos los directores ejercían su cargo en la escuela pública y de estos, treinta y uno (58,5%) lo hacían en escuelas primarias y 22 (41,5%) en escuelas secundarias. Respecto al nivel de la escuela, treinta y uno (58,5%) ejercían su cargo en el nivel primaria, doce (22,6%) en premedia, y diez (18,9%) en el grado medio. Los años de experiencia con que cuentan estos directores son: menos de cuatro años, cuatro directores (7,5), entre cinco y nueve años de experiencia, cuatro directores (7,5%), entre diez y catorce años de experiencia, ocho directores (15,1%), entre quince y diecinueve años de experiencia, siete directores (13,2%), entre veinte y veinticuatro años de experiencia, once directores (20,8%), y más de veinticinco años de experiencia, dieciocho directores (34%). Tan sólo un director no nos aportó información sobre este dato.

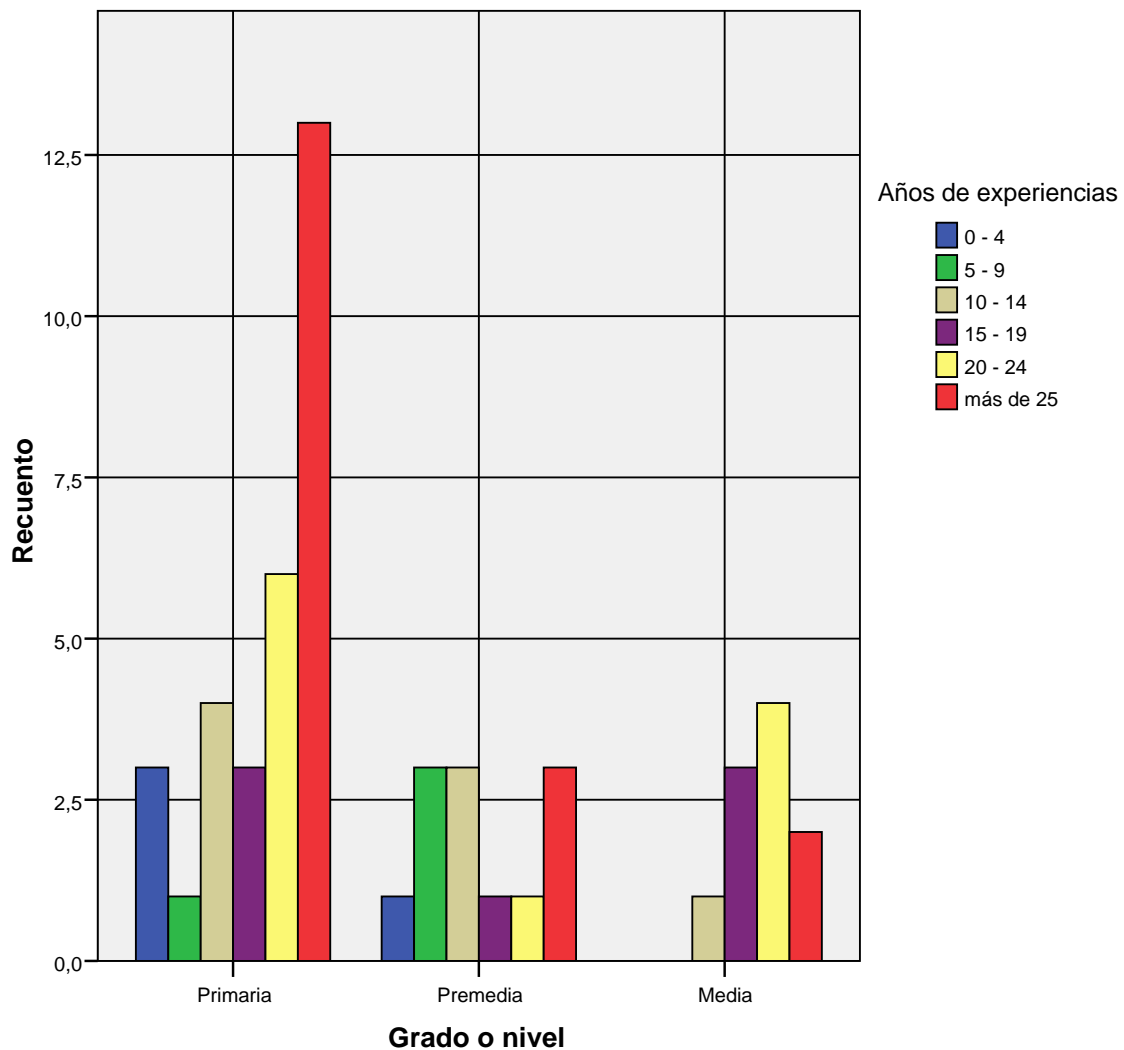
En lo que se refiere al género, diecisiete son hombres (32,1%) y treinta y seis mujeres (67,9%). En cuanto a la edad de estos directores, los intervalos de edad que analizamos son: menos de veinticuatro años, no hay ningún director dentro de este intervalo; entre veinticinco y treinta y cuatro años, tres directores (5,7%); entre treinta y cinco y cuarenta y cuatro, once directores (20,8%); entre cuarenta y cinco y cincuenta y cuatro, veintitrés directores (43,4%) y entre cincuenta y cinco y sesenta años, catorce directores (26,4%). La titulación académica que poseen estos directores al momento de realizar la encuesta, es: maestro, trece directores (24,6%), profesor, ocho directores (15,1%), licenciado, cuatro directores (7,5%), postgrado, veinte directores (37,7%) y otros, ocho directores (15,1%).

La relación entre nivel y años de experiencia de los directores aparece representada en la Gráfica 4.4.1. Los 30 directores existentes en primaria (57,7%) presentan los siguientes intervalos de años de experiencia: menos de cuatro años de experiencia, tres directores (el 5,8% del total); entre cinco y nueve años de experiencia, 1 director (1,9% del total); entre 10-14 años de experiencia, cuatro directores (7,7% del total); entre 15-19 años de experiencia, tres directores (5,8% del total); entre 20-24 años de experiencia, seis directores (11,5% del total); y, más de 25 años de experiencia, trece directores (25% del total).

Los doce directores de premedia se repartían del siguiente modo: menos de cuatro años, un director (1,9% del total); entre 5-9 años, tres directores (5,8% del total); entre 10-14 años, tres directores (5,8% del total); entre 15-19 años, un director (1,9% del total); entre 20-24 años, un director (1,9% del total); y, más de 25 años, tres directores (5,8% del total).

En el grado de media, encontramos los doce directores restantes, distribuidos de la siguiente forma: entre 10-14 años, un director (1,9% del total); entre 15-19 años, tres directores (5,8% del total); entre 20-24 años, cuatro directores (7,7% del total); y más de 25 años, dos directores (3,8% del total). Los valores de Chi-cuadrado (14,91) y el coeficiente de contingencia (,47) mostraron ser no significativos ( $p=,13$ ). Dieciséis casillas tuvieron una esperanza inferior a 5. La frecuencia mínima esperada fue de ,77.

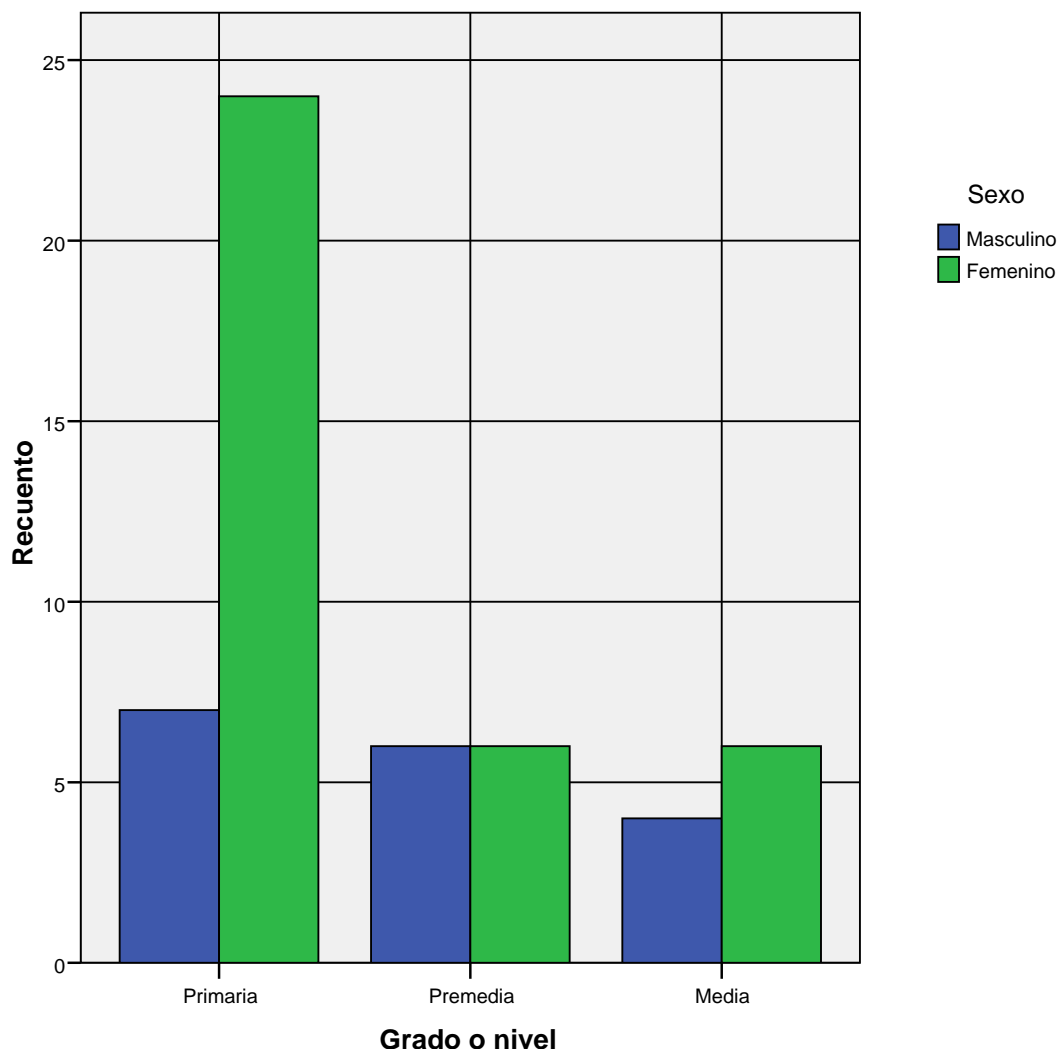
**Gráfica 4.21. Años de experiencia de los directores según el nivel educativo en que laboran. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Si consideramos el nivel educativo y el género, nos encontramos (Gráfica 4.22) que en primaria hay siete directores y 24 directoras, lo que representan el 13,2% del total y 45,3% del total respectivamente. En premedia, encontramos una equiparación entre hombres y mujeres, 6 directores y 6 directoras, lo que representan un 11,3% del total. Y en media, nos encontramos con cuatro directores y 6 directoras, lo que representan un 7,5% del total y un 11,3% del total, respectivamente. Como vemos, en proporción, hay más directoras que directores en primaria que en premedia y media, existiendo en estos niveles una mayor igualdad. No obstante, las pruebas de Chi-cuadrado (3,34) y el coeficiente de contingencia (,24) mostraron no ser significativos ( $p=18$ ). Dos casillas (33,5%) tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5, y la frecuencia mínima esperada fue de 3,21.

**Gráfica 4.22. Nivel educativo en que labora según sexo del directivo. Panamá, 2014**



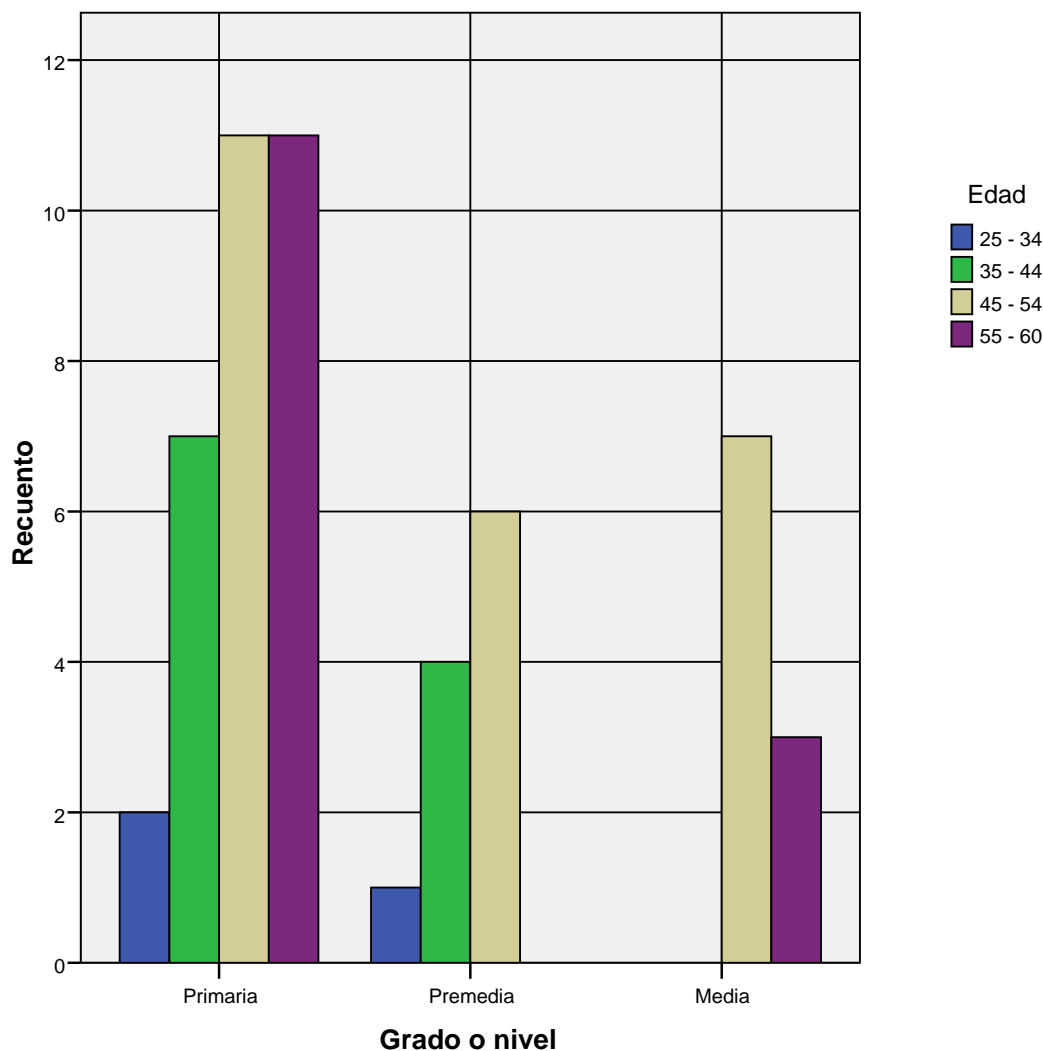
Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Por lo que se refiere a la edad de los directores en cada uno de los niveles educativos considerados, los datos obtenidos fueron los siguientes: a nivel de primaria, encontramos que los 31 directores se distribuían de acuerdo a los niveles de edad establecidos, de la siguiente forma: dos directores en los niveles 25-34 años de edad (3,8% del total); siete directores entre 35-44 años (13,5% del total); once directores, entre 45-54 (21,2%), y once directores entre 55-60 años (21,2% del total).

En cuanto al nivel de premedia, los once directores que desarrollaban su actividad en este grado se distribuían de la siguiente forma: un director en el intervalo 25-34 años (1,9% del total, 33,3% de edad); cuatro en el intervalo 35-44 años (36,4% del total y de edad); y seis directores en el intervalo 45-54 años (11,5% del total, 25% de la edad).

En el nivel de media, la edad de los directores se distribuyó de la siguiente forma: siete directores entre los 45-54 años (13,5% del total, 29,2% de la edad) y tres directores entre los 55-60 años (5,8% del total, 21,4% de la edad). En suma, en media tenemos los directores con mayor edad, en premedia, están en una edad intermedia, y en primaria, tenemos entre los de más edad y los de menos y mediana edad.

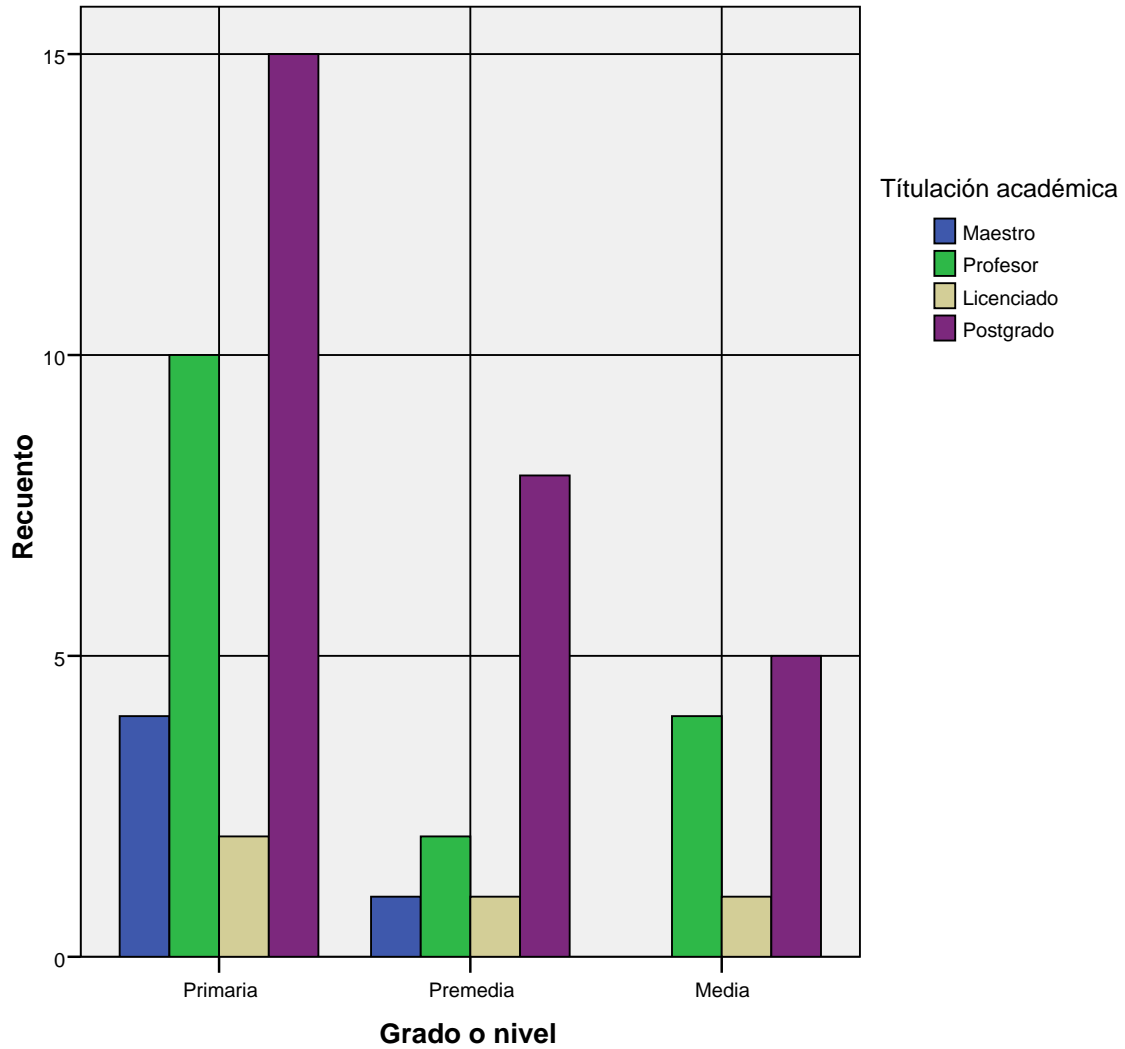
**Gráfica 4.23. Edad de los directores según niveles educativos en que labora. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2011

En lo que se refiere a la titulación académica que ostentan los directores y en relación con el nivel educativo (Gráfica 4.24) encontramos que de los 53 directores, 5 (9,4%) tienen titulación de maestro y desarrollan su cargo en primaria (4 directores, 80%) y en premedia (1 director, 20%); dieciséis son profesores y desarrollan su cargo en primaria (10 directores, 32,3%), premedia (2 directores, 16,7%), y media (4 directores, 40%). Cuatro directores (7,5%) son licenciados y desarrollan sus cargo en primaria (dos directores, 6,5%), premedia (1 director, 8,3%), y Media (1 director, 10%). Veintiocho directores tienen la titulación de posgrado de los cuales 15 están en primaria (48,4%), ocho en premedia (66,7%), y 5 en media (50%). Los valores de Chi-cuadrado (3,14) y el coeficiente de contingencia (,23) no mostraron significatividad ( $p=,79$ ).

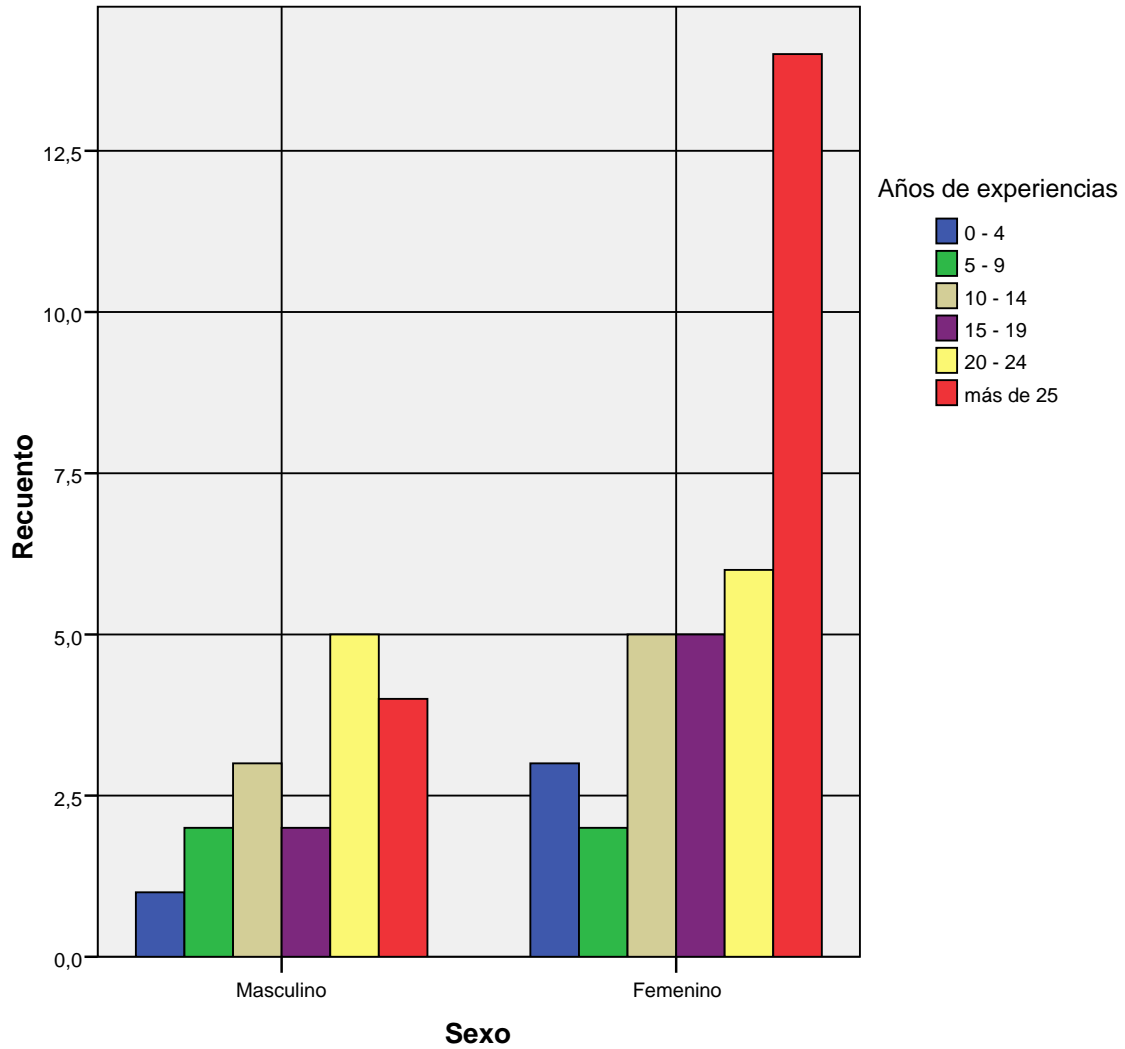
**Gráfica 4.24. Titulación de los directores según niveles educativos. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2011

Respecto a las diferencias entre directores y directoras, considerando los años de experiencia nos encontramos lo siguiente (Gráfica 4.25). En los directores tenemos los mayores porcentajes de años de experiencia en los intervalos de edad de 5-9 años (50%), 20-24 años (45,5%), y 10-14 años (37,5%). Y en las directoras, los mayores porcentajes de años de experiencia, en relación a los directores, los encontramos en los siguientes intervalos de edad: más de 25 años (77,8%), menos de cuatro años (75%), entre 15-19 años (71,4%). La prueba de Chi-cuadrado y el coeficiente de contingencia con valores de 2,50 y ,21, respectivamente no resultaron significativos ( $p=,77$ ).

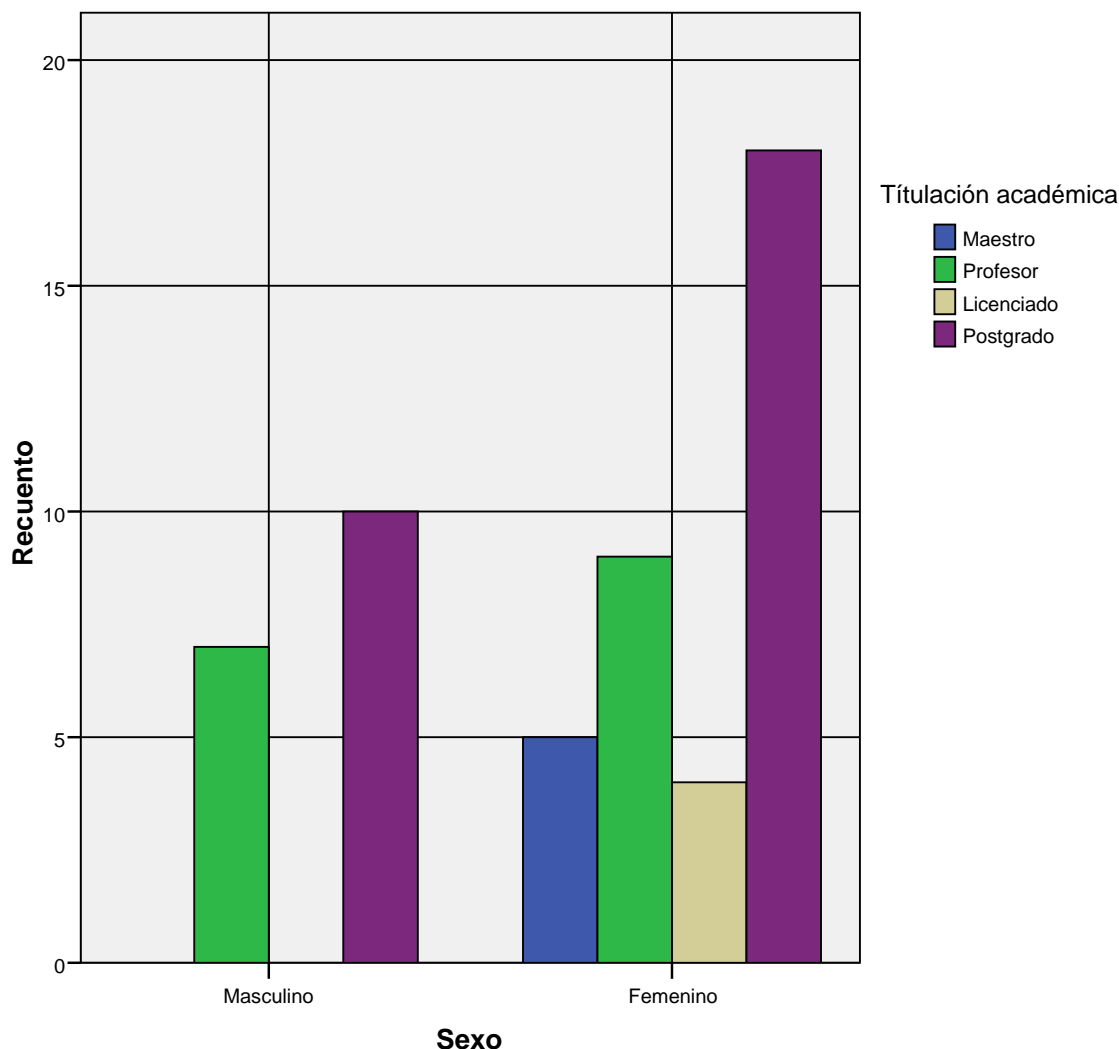
**Gráfica 4.25. Años de experiencia según sexo del directivo. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Respecto a la relación entre género y titulación académica (Gráfica 4.26) encontramos que los 17 directores se distribuyen entre las titulaciones de postgrado (58,8%) y profesor (41,2%), y las directoras entre el postgrado (50%), licenciado (11,1%), profesor (25%) y maestro (13,9%). El valor de Chi-cuadrado fue de 5,42 y el del coeficiente de contingencia de ,30. El nivel de significación para ambos fue de ,14. Cuatro casillas tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5 y la frecuencia mínima esperada fue de 1,28.

**Gráfica 4.26. Titulación académica según sexo del directivo. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

Para conocer la opinión de los directores sobre la política, cultura y prácticas inclusivas se diseñó un cuestionario con veintiún ítems. La fiabilidad obtenida del análisis de las respuestas aportadas por estos directores fue de ,79 (alfa de Cronbach) lo que constituye una fiabilidad bastante aceptable. El análisis de ítems de la escala nos permitió observar que la eliminación de alguno de los ítems mejoraba esta fiabilidad por lo que se optó por su eliminación antes de realizar el análisis factorial de la escala. Tras la eliminación de dos ítems que permitían aumentar la fiabilidad de la escala, el resultado fue de una fiabilidad de ,86 (19 ítems), lo que mejoró ostensiblemente.

Respecto al análisis factorial, indicamos que realizamos un análisis factorial con los diecinueve ítems de la escala, utilizando como criterio la regla Kaiser, así como la observación del gráfico de sedimentación. El resultado obtenido fue la obtención de tres factores que explican el 55,22% de la varianza. El primer factor, que explica el 34,91% de la varianza, está integrado por los ítems 8, 14, 17, 23, 24, 25, 26 y 27. La fiabilidad de los ítems que integraron este factor es ,81. El contenido de estos ítems está relacionado con aspectos de la política educativa. El segundo factor obtenido, que explica el 10,67% de la varianza está integrado por los ítems 11, 12, 13, 15, 28, y 29. La fiabilidad de los ítems que integraron este factor es ,78. El contenido de estos ítems está relacionado con aspectos de la práctica educativa. El tercer factor obtenido, que explica el 9,64% de la varianza está integrado por los ítems 9,16, 18 y 19. La fiabilidad de los ítems que integraron este factor es ,78. El contenido de estos ítems está relacionado con la cultura educativa.

En la Tabla 4.14. Aparecen cuantificadas las opiniones aportadas por los directores respecto a las políticas inclusivas desarrolladas en el centro.

**Tabla 4.14 Opiniones de los directores relacionadas a las políticas inclusivas de sus escuelas. Panamá, 2104**

	<b>TOTAL DESAC UERD O</b>	<b>DESAC UERD O</b>	<b>INDIF ERENT E</b>	<b>AC UER DO</b>	<b>TOT AL AC UER DO</b>
1.- La inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación .	0	0	1,9% (1)	32,1 % (17)	66,0 % (33)
2.- Se da seguimiento a las adecuaciones curriculares para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes.	7,5% (4)	0	9,4% (5)	45,3 % (24)	37,8 % (20)
3.- Existe colaboración entre los docentes y las familias.	1,9% (1)	3,8% (2)	15,4% (8)	55,8 % (29)	23,1 % (12)
4.- El docente comparte su deseo de aceptar al estudiante independientemente de su contexto, logro o su condición.	1,9% (1)	7,5% (4)	11,3% (6)	56,6 % (30)	22,7 % (12)
5.- Se trabaja para eliminar las barreras actitudinales en la comunidad.	0	3,8% (2)	11,3% (6)	43,4 % (23)	41,5 % (22)



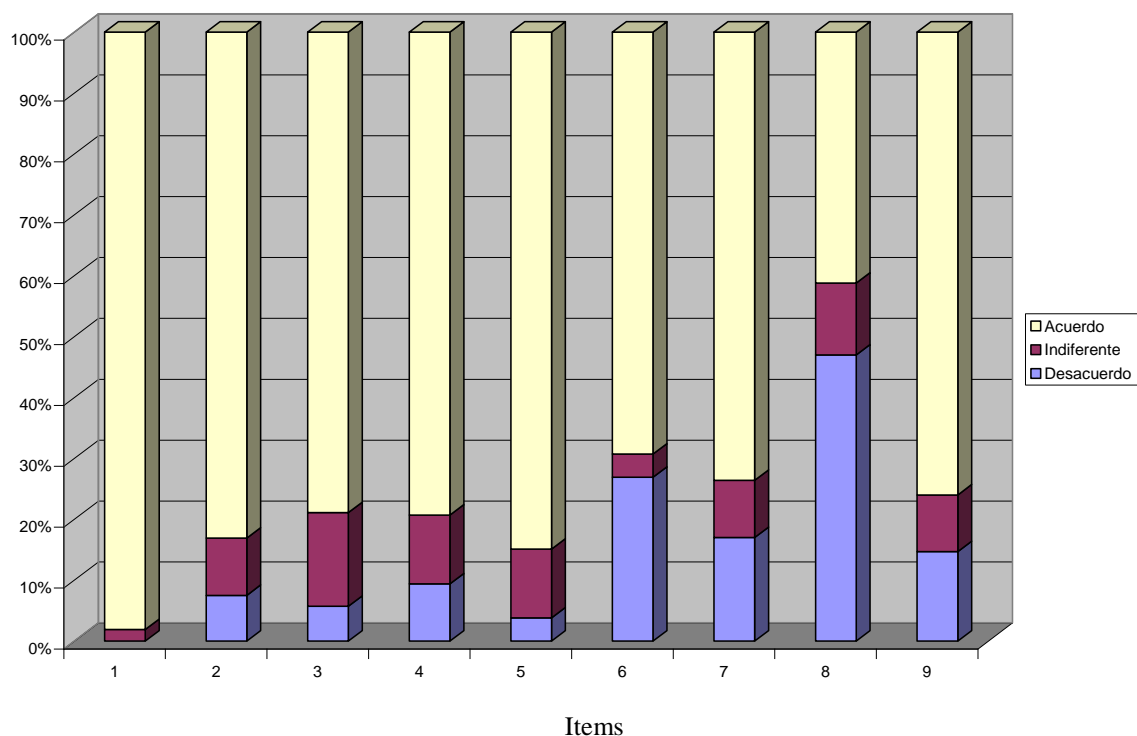
d educativa.					
6.- Se invierten recursos para mejorar la infraestructura.	15,4% (8)	11,5% (6)	3,8% (2)	28,8% (15)	40,4% (21)
7. Se emprenden acciones para fomentar la formación del docente y la familia sobre educación inclusiva.	3,8% (2)	13,2% (7)	9,4% (5)	41,5% (22)	32,1% (17)
8.- Su escuela está habilitada para atender a todos los estudiantes.	23,5% (12)	23,5% (2)	11,8% (6)	17,6% (9)	23,6% (12)
<b>9- % Promedio</b>	<b>6,8</b>	<b>7,9</b>	<b>9,3</b>	<b>40,1</b>	<b>35,9</b>

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

De entre los ítems mejor valorados, destacar que el 98,1% de los directores están de acuerdo en que “la inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación” (ítem 1) frente a un 1,9% que se muestran indiferentes. El 84,9% están de acuerdo en que “se trabaja para eliminar las barreras actitudinales en la comunidad educativa” (ítem 5), frente al 3,8% que no están de acuerdo y el 11,3% que afirman ser indiferentes. El 83,1% afirman estar de acuerdo en que “se da seguimiento a las adecuaciones curriculares para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes” (ítem 2), frente al 7,5% que afirman no estar de acuerdo o el 9,4% que se muestran indiferentes.

En cuanto a los ítems peor valorados o en los que se está más en desacuerdo, explicamos que el 47% de los directores afirman que su escuela no está habilitada para atender a todos los estudiantes (ítem 8), un 11,8% se muestran indiferentes con esta opinión. El 26,9% afirman que no “se invierten recursos para mejorar la infraestructura”, y el 3,8% se muestran indiferentes. El 17% piensan que no “se emprenden acciones para fomentar la formación del docente y la familia sobre educación inclusiva”, un 9,4% se muestran indiferentes. Lógicamente, los ítems en los que se está en desacuerdo son los que coinciden con los que tienen menor puntuación en acuerdo. En la gráfica 4.27 representamos los datos de la tabla 4.14 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de las familias sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

**Gráfica 4.27 Agrupación de las opiniones de los directores relacionadas a las políticas inclusivas de sus escuelas. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En la Tabla 4.15 aparecen cuantificadas las opiniones aportadas por los directores respecto a las prácticas inclusivas desarrolladas en el centro.

De entre los ítems mejor valorados destacamos el ítem “La educación puede contribuir a vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana” que obtuvo el 100% del acuerdo entre los directores, el ítem “considera que la educación en diversidad enriquece a toda la comunidad”, que obtuvo el 96,2% del acuerdo, el 1,9% mostró una opinión desfavorable, y el 1,9% se mostró indiferente. El ítem “se valora tanto al estudiante con discapacidad como al estudiante sin discapacidad” obtuvo el 92,4% del acuerdo, el 3,8% manifestó su opinión en contra y el 3,8% se mostró indiferente.

Respecto a los ítems peor valorados, mencionamos que en esta escala no hubo ningún ítem cuya valoración positiva estuviera por debajo del 84,9%, como fue en el caso de los ítems “en su escuela se maneja metodología que le permitan al estudiante con necesidades educativas con y sin discapacidad participar y promocionarse con las competencias necesarias” (ítem 1 ) y “se promueven acciones para mantener altas expectativas en todos los estudiantes” (ítem 3). El resto de los ítems obtuvo puntuaciones favorables superiores a esta puntuación.

**Tabla 4.15 Opiniones de los directores sobre las prácticas inclusivas. Panamá, 2014**

	TOTAL DESAC UERDO	DESAC UERDO	INDIFE RENTE	ACU ERD O	TOT AL ACU ERD O
1.- En su	0	5,7% (3)	9,4% (5)	54,7 %	30,2 %

<p>escuela se maneja metodología que le permitan al estudiante con necesidades educativas con y sin discapacidad participar y promocionarse con las competencias necesarias.</p>				(29)	(16)
<p>2.-Se promueven prácticas inclusivas para evitar cualquier forma de discriminación, tanto en los grupos como en el desarrollo de actividades.</p>	0	5,7% (3)	5,7% (3)	41,5% (22)	47,2% (25)
<p>3.-Se promueven acciones para mantener altas expectativas en todos los estudiantes</p>	3,8% (2)	3,8% (2)	7,5% (4)	45,3% (24)	39,6% (21)

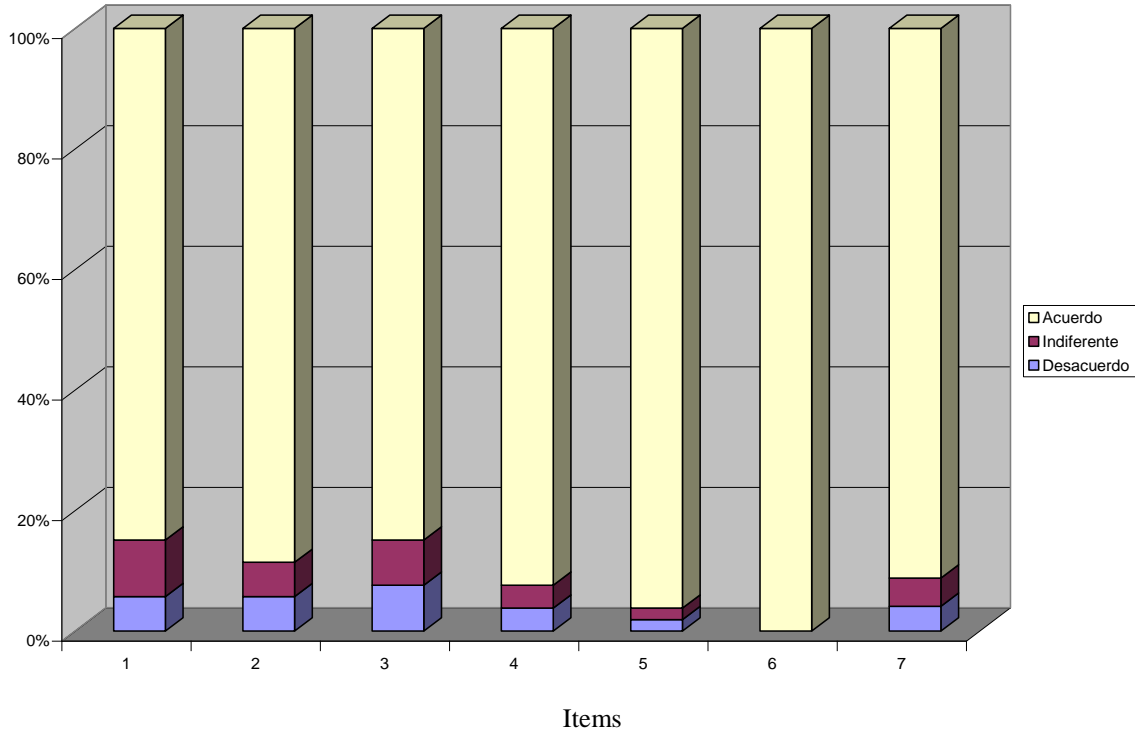
ntes.					
4.- Se valora tanto al estudiante con discapacidad, como al estudiante sin discapacidad.	0	3,8% (2)	3,8% (2)	26,9% (14)	65,4% (34)
5.- Considera que la educación en diversidad enriquece a toda la comunidad.	0	1,9% (1)	1,9% (1)	22,6% (12)	73,6% (39)
6.-La educación puede contribuir a vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana	0	0	0	15,1% (8)	84,9% (45)
<b>7.- % Promedio</b>	<b>0,6</b>	<b>3,5</b>	<b>4,7</b>	<b>34,4</b>	<b>56,8</b>

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En la gráfica 4. 25 representamos los datos de la tabla 4.15 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de las familias sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica

corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante. En la Gráfica 4.25 se representan estos datos.

**Gráfica 4.25. Agrupación de las opiniones de los directores sobre prácticas inclusivas. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En la Tabla 4.16 aparecen cuantificadas las opiniones aportadas por los directores respecto a la cultura inclusiva desarrollada en el centro.

De entre los ítems mejor valorados cabe mencionar el dos y cuatro. El ítem 2 “la escuela es consciente de que hay que trabajar por una cultura inclusiva para vivir en una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad humana” obtuvo un porcentaje de acuerdo del 94,3%, el 1,9% se mostró desfavorable a esta opinión y el 3,8% se mostró indiferente. El ítem 4, “se considera a la familia igualmente valiosa para la escuela, independiente de su estatus”, obtuvo un porcentaje de acuerdo del 96%, el 2% se mostró desfavorable a esta opinión y otro 2% se mostró indiferente.

Al igual que en la anterior escala, en esta escala también nos encontramos que todos los ítems tienen puntuaciones muy favorables; destacar, no obstante, que el ítem uno fue el que mayor puntuación desfavorable obtuvo. El ítem 1, “se contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC)”, obtuvo una puntuación desfavorable del 15,3% y un 3,8% se mostró indiferente ante tal opinión.

**Tabla 4.16 Opiniones de los directores sobre cultura inclusiva. Panamá, 2014**

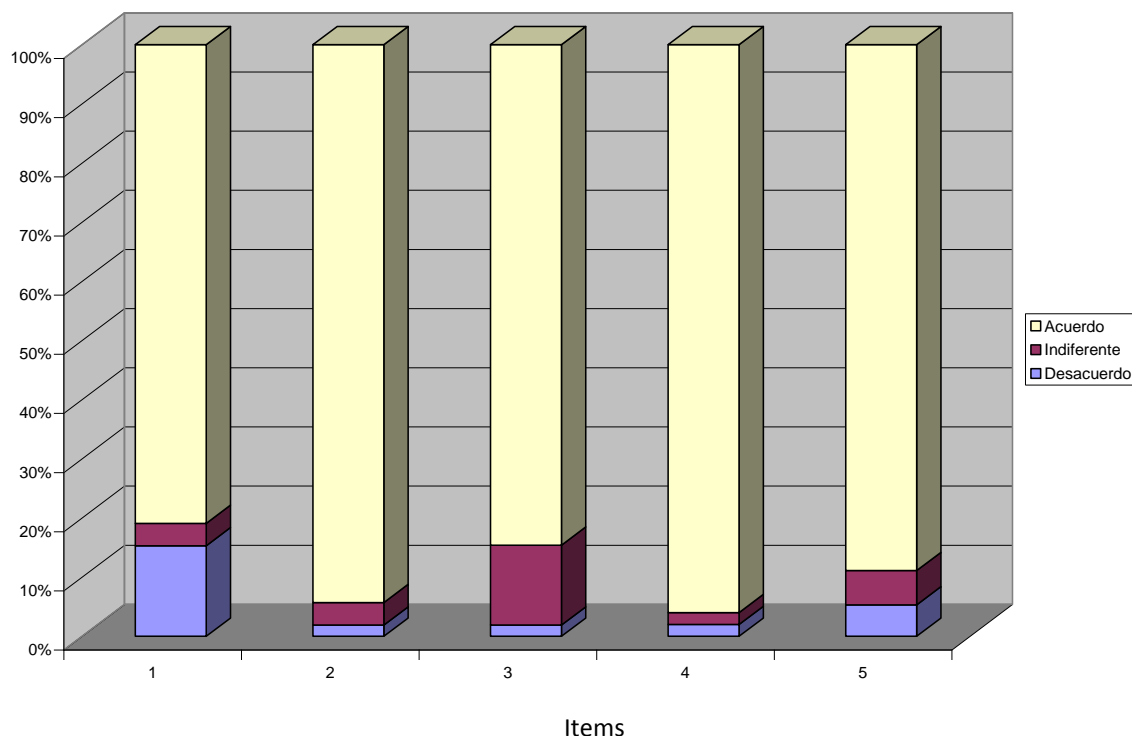
	<b>TOTAL DESAC UERDO</b>	<b>DESAC UERDO</b>	<b>INDIFE RENTE</b>	<b>ACU ERD O</b>	<b>TOT AL ACU ERD O</b>
1.- Se contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC).	3,8% (2)	11,5% (6)	3,8% (2)	34,6% (18)	46,3% (24)
2.- La escuela es consciente de que hay que trabajar por una cultura inclusiva para vivir en una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad humana	0	1,9% (1)	3,8% (3)	24,5% (13)	69,8% (37)
3.- Se obtiene el mejor provecho posible	0	1,9% (1)	13,5% (7)	61,5% (32)	23,1% (12)

e del conocimiento y experiencia del personal docente					
4.- Se considera a la familia igualmente valiosa para la escuela, independientemente de su estatus .	0	2,0% (1)	2,0% (1)	29,4% (15)	66,6% (34)
<b>5.- % Promedio</b>	<b>1,0</b>	<b>4,3</b>	<b>5,8</b>	<b>37,5</b>	<b>51,4</b>

Fuente: Estudio de caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

En la gráfica 4.27 representamos los datos de la tabla 4.16 agrupados en tres categorías para cada uno de los ítems que evalúan las opiniones de las familias sobre prácticas inclusivas. En concreto, las tres categorías son: **acuerdo** (que agrupa las categorías de “acuerdo” y “total acuerdo”), **indiferente** (que equivale a la categoría “indiferente”), y **desacuerdo** (que agrupa las categorías de “total desacuerdo” y “desacuerdo”). El eje de las X de la gráfica corresponde a los ítems de la tabla, enumerados a partir del 1 en adelante.

**Gráfica 4.27 Agrupación de las opiniones de los directores sobre cultura inclusiva. Panamá, 2014**



Fuente: Estudio de Caracterización de las escuelas inclusivas en Panamá. Noviembre de 2014.

## CONCLUSIONES

Luego de los resultados obtenidos en el estudio de caracterización de las escuelas inclusivas nos permitimos presentar las conclusiones y recomendaciones; la metodología usada para la presentación consiste primero en la síntesis de los resultados de forma global de cada uno de los actores del proceso inclusivo (docentes, familias, estudiantes y directivos), posteriormente se expone los resultados en su detalle. Al finalizar se expondrá las conclusiones por dimensiones de la escuela inclusiva: políticas, cultura y prácticas.

### Sobre los docentes

Las principales aportaciones más relevantes de la muestra de trescientos docentes considerados en la investigación son:

*La mitad de los docentes no reciben capacitación sobre educación inclusiva, mientras que un tercio de estos docentes considera que no se les da suficiente participación en el plan de educación inclusiva de su escuela. Esto es consecuencia del bajo impacto que tiene el proceso inclusivo, asociado a la falta de conocimiento e información, el educador, necesita competencias para lograr detectar, determinar y atender las necesidades educativas especiales y preparar un plan educativo individualizado con las adecuaciones necesarias para cada caso.*

*Un tercio de los docentes manifiestan no estar de acuerdo con la actual política inclusiva que se realiza en sus escuelas. Los docentes se muestran poco dispuestos a aceptar la responsabilidad por los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, por lo es crucial las capacitaciones continuas y sistemáticas; de esta forma asegurar que estos porcentajes de indiferencias disminuyan.*

*Más de un tercio de los docentes manifiestan que en sus escuelas no se promueven campañas para evitar cualquier forma de discriminación: en los grupos y en el desarrollo de las actividades. Estos sustentan que hay profesores que resaltan día a día el déficit del estudiante, causando serios problemas de autoestima, falta seguridad, no participación y tienen bajo rendimiento escolar; esta actitud por parte del docente puede ser transmitida a los demás estudiantes y generar bullying escolar. Lo que evidencia que existen niveles de discriminación en la escuela que pueden llegar a tal grado de excluir a los estudiantes de actividades.*

*Más de la mitad de los tres actores (docente, familia y estudiante) tienen claro que hay que potenciar al máximo la participación de sus hijos en todas las actividades que ofrece la comunidad o el entorno escolar y es prioridad desarrollar nuevas relaciones para responder este llamado.*



***La exigencia por una formación permanente sobre educación inclusiva es un aspecto innegable, con enfoques basados en Derechos Humanos. Asimismo, hay una gran necesidad de una formación permanente de más largo alcance para todos los docentes.***

***Los sistemas educativos inclusivos favorecen la participación, el aprendizaje y el máximo desarrollo de las potencialidades de cada persona, son el medio para vivir juntos en la diversidad y contribuye a la construcción de una sociedad más justa y cohesionada, pero esto aún no se cumple en plenitud en el sistema educativo panameño.***

***La educación inclusiva implica una transformación profunda del sistema educativo aún es necesario seguir trabajando por llegar a esa meta.***

***Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la urgencia de poner en marcha un plan de acción inmediato desde el que actualizar el actual Plan Nacional de Educación Inclusiva y dar respuestas satisfactorias a las necesidades manifestadas por estos docentes.***

- El 50,3% de los docentes que participaron en el estudio sostienen que no reciben capacitación sobre educación inclusiva. Esto provoca la falta de conocimiento y ausencias de herramientas metodológicas para que el educador detecte, determine y logre atender las necesidades educativas. Todo esto provocado por ausencias de capacitaciones.
- El 34% de los docentes que participaron en el estudio expresan indiferencia con la política escolar inclusiva en las escuelas o manifestaron no estar de acuerdo o estar en total desacuerdo. Los docentes se muestran poco dispuestos a aceptar la responsabilidad por los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, por lo que es crucial que los docentes tengan acceso a capacitaciones continuas y sistemáticas; de esta forma asegurar que estos porcentajes de indiferencias disminuyan.
- El 31,4% de los docentes considera que no se les da la suficiente participación en el plan de inclusión escolar que contempla los diagnósticos, perfiles y planificación para el estudiante con discapacidad. Un número importante de docentes aún no recibe todo el apoyo que requieren en la identificación, planificación y puesta en ejecución las adecuaciones por falta de conocimientos y desconocen que hay un plan El 33,6% de los docentes manifiestan indiferencia o están total desacuerdo, en desacuerdo ante el criterio de promover campañas para evitar cualquier forma de discriminación: en los grupos y en el desarrollo de las actividades. Este 33,6% sustentan que hay profesores que resaltan día a día el déficit del estudiante, causando serios problemas de autoestima, falta seguridad, no participación y bajo rendimiento escolar; los principios de educación inclusiva señalan que resaltan de forma persistente la condición discapacitante del estudiante es igual que discriminarlo; de igual forma va en contra de la equiparación de oportunidades comportamientos muy exigente que no hacen énfasis en la diferencia de ritmos y estilos de aprendizajes; esta actitud por parte del docentes puede ser transmitida a los demás estudiantes que pueden llevar al bullying escolar. Esto evidencia que existen niveles de discriminación en la escuela que pueden llegar a tal grado de excluir a los estudiantes de actividades, por ejemplo, de lenguaje por no poder pronunciar de manera correcta una letra. Además atenta contra su derecho a la educación cuando expresan abiertamente que esa clase de estudiantes no deberían estar en las escuelas.
- de inclusión en su escuela.
- El 29% de los docentes que participaron en el estudio sostienen que en las escuelas no se realizan evaluaciones previas a los estudiantes para determinar su conocimiento inicial. Es absolutamente impostergable enfocarse en conocer las evaluaciones de los estudiantes desde una perspectiva educativa, basada en competencias y no en el aspecto patológico o clínico. Entre los apoyos más valiosos para evaluar los conocimientos previos están el profesor de año anterior, el docente especializado, un acudiente u otro compañero/a.
- El 23% de los docentes que participaron del estudio manifiestan no estar de acuerdo o son indiferentes con las acciones que se realizan para fomentar la cultura inclusiva. El trabajo referido a valores, creencias y actitudes que promueven el respeto y valoración de la diversidad se gesta en la escuela hay que seguir trabajando en formación para identificarse con la cultura inclusiva, para diseñar buenas prácticas pedagógicas a favor del estudiante con necesidades educativas especiales. Esto requiere respuesta en capacitación y formación permanente, de acuerdo al modelo de escuelas inclusivas, propiciando una reflexión profunda sobre estos porcentajes en un sistema educativos que cuenta con los recursos. En este mismo ítem las familias opinan un 17,8% también se muestran en desacuerdo o indiferentes; junto suman 40,8% los que nos indica que falta seguir trabajando para mejorar su impacto.
- El 26,4% de los docentes encuestados opinan que los problemas conductuales de los estudiantes no son atendidos. En la escuela existe la práctica de llamar a la familia solamente para reclamarle la conducta de su acudido, sin darle estrategias para su intervención y manejo. Acciones que se pueden atender con motivación al estudiantado en su metas y expectativas; trabajar con metodologías basadas en proyectos que impliquen colaboración de todos los

docentes y además, organizar las aulas de clases para favorecer la autonomía y el trabajo colaborativo entre compañeros.

- Se evidencia que el 19,7% de los docentes no planifican en colaboración con otros docentes de la escuela. Mientras que al 13% le es indiferente este aspecto. Si sumamos esto dos porcentajes tenemos que un 32,7% de los docentes opinan que los docentes no colaboran entre sí para el bienestar del estudiante con discapacidad. Para el docente del grado la responsabilidad de los aprendizajes del estudiante con discapacidad o necesidades educativas especiales es del docente de educación especial. El trabajo que realizan dos profesores en un aula inclusiva dentro del contexto del salón de clases permite la transferencia de saberes y de saber hacer entre uno y otro, algo que no sucede cuando los apoyos se dan fuera del aula. Por consiguiente la inclusión sin previa reflexión profunda lleva a una confusión de roles y responsabilidades.
- En la escuela inclusiva según la opinión de los docentes participantes del estudio el 25,9% de los docentes expresan que en la escuela no se da seguimiento a las adecuaciones para que el currículo sea accesible a todos los estudiantes. Mientras que para los directores el 15,9% no hay seguimiento, si sumamos ambos porcentajes el 41,8% de ambos actores, consideran que no se le da seguimiento. Para responder a esta debilidad se requiere profundizar en la preparación del docente y el directivo asumiendo el concepto inter y transdisciplinario y el dominio del sistema metodológico didáctico para innovar y crear formas alternativas para enseñar. También incide la falta de conocimiento sobre la discapacidad y lo que significa una adaptación a su programa escolar.
- El 29,9% de los docentes participantes en el estudio manifiestan estar en desacuerdo o son indiferentes en que en la escuela se promuevan acciones para mantener altas expectativas en todos los estudiantes. Este porcentaje de docentes sostienen que en el aula se necesitan metodologías que resalten las altas expectativas y la confianza en sus estudiantes, llevando al máximo de sus capacidades; en la medida en que seamos capaces de instaurar en ellos una conciencia de que tienen capacidades y talentos a desarrollar y ofrecerle un adecuado ambiente, sustituiremos las bajas expectativas de los docentes y padres, pues incide en un resultado el interés, el esfuerzo, el apoyo.
- El 16,9% de los docentes opinan que en las aulas no se dialoga sobre la discapacidad que presenta su compañero en clase. Por otra parte el 38% de los estudiantes sostienen que en aula no se conversa sobre los compañeros que les cuenta aprender y también expresan que el 31,7% de sus profesores no conversan en el aula de las capacidades que presenta ese compañero. Tener en el aula un estudiante con discapacidad en aula implica muchos cambios en la forma de trabajo, inversión de tiempo de atención personal y requiere una preparación, entrenamiento o formación para atenderle. Hay que tener claro que tener una discapacidad no hace a los estudiantes menos capaces; en la escuela nunca estaremos completamente preparados para enfrentarnos a situaciones nuevas; pero los estudiantes están en la escuela esperando lo mejor de nosotros como docentes y como personas.
- El 14,2% de los docentes afirma estar en desacuerdo o total desacuerdo o se muestran indiferentes en que sus estudiantes con discapacidad participen en todas las actividades de la escuela. Frente a los resultados de las familias en este mismo ítem refleja de un 24,9%, más el resultado de los estudiantes el 24,3%. En resumen el 63,4% de los tres actores se muestran en total desacuerdo o indiferentes. La escuela necesita nuevas formas de actuar con la familia para potenciar al máximo la participación de sus hijos en todas las actividades.
- Respecto a la pregunta si ellos visualizan el proceso de inclusión como un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación para todo el sistema, existe un 14,1% de los docentes opinan estar en total desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes ante este cuestionamiento. Mientras que los directores en este mismo ítem opinan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en un 98,1% frente a un 1,9% que se muestran indiferentes. educación inclusiva considera la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje porque está relacionado con la naturaleza misma calidad de educación.
- El 9% de los docentes participantes del estudio manifiestan indiferencia u opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo en compartir su experiencia con otros colegas sobre las buenas prácticas inclusivas. Este nueve por ciento de docentes reclaman lo que sustenta la (UNESCO, 2000), hay que superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación. Trabajar en la escuela inclusiva es un hecho colectivo, que se fortalece con la experiencias de otros.
- El 9,8% de los docentes expresan estar en desacuerdo o total desacuerdo que se fomente en la escuela el aprendizaje cooperativo entre compañeros. La cooperación permite que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje. Espacio en que todos se benefician, además de promover la participación activa de todos los estudiantes, acentuando su protagonismo del estudiante. La única manera de atender juntos en una misma aula a la diversidad es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativo.

- El 9,3% de los docentes manifiestan indiferencia u opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo en ser capaces de llegar a reconocer que todos los estudiantes puedan aportarnos algo. El estudiante será capaz de aportarnos innumerables aprendizaje desde sus competencias con un trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, su adaptación al medio cambiante y la resolución de problemas, apoyándose en lo que si puede hacer.  
Frente al 3,4% de los docentes aún no comprenden que se puede esperar diferentes logros de distintos estudiantes. La educación hace de una persona que sea productiva, debe llevar a una mejora de la calidad de vida; su educación es un asunto de derechos humanos.
- Cerca del 8,8% de los docentes sostienen estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo sobre la adecuación de la planificación curricular al estudiante con discapacidad o con necesidades educativas especiales; mientras que 7,4% le es indiferente este aspecto, sumando un 16,2 % de docentes que aún no dan respuesta a los estudiantes en este aspecto primordial de la educación.  
Estas limitaciones están relacionadas con la preparación directa que tenga en docente, las dificultades para trabajar en colaboración y la falta de recursos. También es cierto que nunca como hoy hemos tenido tantos conocimientos en planificación y tanta capacidad para compartirlos.
- El 8,5% de los docentes opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo o se muestra indiferente en que los docentes llegue a vencer los prejuicios hacia determinados estudiantes. Es importante dar respuesta al porcentaje de docentes que se enfocan en los prejuicios sociales y personales que los conducen a tener una actitud negativa, discriminatoria o de indiferencia hacia los estudiantes con discapacidad. La educación inclusiva es un enfoque educativo que se basa en considerar la diversidad en un marco de respeto a las diferencias.
- En relación a la pregunta referida a la educación en la diversidad enriquece a toda la comunidad, aún existe el 7% de los docentes manifiestan indiferencia o están en desacuerdo o total desacuerdo Hay que reconocer que el hecho educativo es un hecho humano y, en ese sentido, está por encima de las formas; es necesario concebirlo como un todo en el cual no se debe excluir a nadie, porque cada estudiante tiene la capacidad y, sobre todo, el derecho de potenciar su aprendizaje y desarrollarse integralmente. El enfoque de educación inclusiva considera la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación.

### **Sobre las familias**

Las principales aportaciones más relevantes que nos aporta la muestra de las doscientas cuarenta y siete familias entrevistadas en el estudio nos revelan que:

*Cerca de un tercio de las familias opinan no recibir suficiente espacio de participación en el desarrollo educativo de sus hijos en la escuela.*

*Cerca de un tercio de las familias manifiestan insatisfacción sobre el proceso de inclusión de sus hijos(as) en la escuela.*

*Más de los dos tercios de las familias consideran que su valoración guarda relación con las implicaciones que éstas tengan con la escuela.*

*Participación de la familia en la educación, requiere ser entendida como la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar; y de común acuerdo entre docentes, padres y con funciones definidas y comprendidas por ambos*

*Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la urgencia de trabajar más de cerca con las familias para la mejora de la educación inclusiva con sus hijos, lo que también supondrá incluir a la familia como parte del equipo y fortalecer los vínculos de la escuela con las familias para que las familias ejerzan el poder de cara a renovar el actual Plan Nacional de Educación Inclusiva y dar respuestas satisfactoria a las necesidades manifestada por estas familias. Los que nos lleva a concluir que la comunidad en general debe ser informada, orientada y sensibilizada para que sus actuaciones sean más influyentes en la toma de decisiones y la incidencia en la aplicación del marco legal.*

- El 81,7% de las familias opinan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la educación inclusiva de sus hijos; frente al 18,3% de las familias que manifiestan no está de acuerdo o son indiferentes. Esto conlleva a concluir que la colaboración de la familia es imprescindible pero hay que seguir orientándolas y asesorarlas sobre los beneficios de la escuela inclusiva para el aprovechamiento de sus capacidades.
- El 15,0% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o muestran indiferencia, respecto a si, la escuela a la que asisten sus hijos es la que deseaban. Un importante porcentaje de padres pasan por una selección de escuelas recomendadas como adecuadas para sus hijos atendiendo a criterios externos, dejando de lado la escuela soñada según su propia opinión.

- El 15,9% de familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo o se muestran indiferentes ante la pregunta si, sus hijos disfrutaban en la escuela; por mínimo que sean estos porcentajes exigen respuestas, es conmovedor el sentir y pensar que la escuela es una fuente de amor e inspiración para los estudiantes y sus familias un espacio en que crean una propia identidad, se apoderan de otras formas posibles de vivir y convivir.
- El 17,5% de las familias que participaron en el estudio opinan no estar de acuerdo o se muestran indiferentes respecto a que todos los estudiantes que viven en su comunidad son acogidos en esa escuela. La escuela está llamada a impulsar un cambio positivo en la sociedad; es una meta grande, pero empecemos por lo más cercano incluir a todos los estudiantes de la comunidad con base a los valores universales.
- Frente al cuestionamiento referido a, los hijos/as de estas familias participan en todas las actividades de la escuela, el 24,9% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo o manifiestan indiferencia. Idénticos resultados fueron reflejados por los estudiantes 24,3%. Por otra parte el 14,2% de los docentes afirman lo mismo en este ítem. Un 63,4% es un porcentaje muy alto a resolver en la escuela inclusiva. Si bien estos resultados son estadísticamente significativos; la escuela necesita desarrollar nuevas relaciones con la familia para potenciar al máximo la participación de sus hijos en todas las actividades que ofrece la comunidad y la escuela.
- Respecto a la opinión de la familia sobre la cultura inclusiva que tiene la escuela donde asisten sus hijos/as el 82,2 % opinan estar de acuerdo o muy de acuerdo, frente al 17,8 % que están en desacuerdo, o manifiestan indiferencia a entrar en esta cultura, los padres de familia de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales deben incorporarse en proceso educativo y hacer esfuerzos por la plena inclusión de sus hijos/as con mayor formación y comprensión de la naturaleza de las discapacidades y sus actitudes para lograr ser parte de la cultura inclusiva.
- Respecto a la opinión de las familias sobre los docentes son amables con ellos y con otras familias, el 10,4% de las familias manifiestan estar en desacuerdo o total desacuerdo o se muestran indiferentes. Y respecto a si el personal administrativo de la escuela es amable, el 18,6% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes. Una actitud de servicio, permite hacer un trabajo con mejor calidad profesional y humana. Ser educador exige un esfuerzo cotidiano por superar el propio estado de ánimo, la poca afinidad con determinadas personas, las preocupaciones, el cansancio y otros tantos inconvenientes que afectan a los seres humanos.
- El 18,9 % de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes, que la escuela proporcione información clara sobre cómo puede ayudar a sus hijo/as con los deberes en casa. Este 18,9% exigen una reflexión acerca del estilo educativo utilizando, pero la actitud de colaboración entre padres y la escuela es determinante para acompañar a su acudido con objetivos conocidos y comprendidos por la familia, situaciones académicas puntuales, en alcanzar metas cortas, en conocer las ventajas, tener recursos y aprender juntos. Aunado al supuesto que la familia debe ayudar a su hijo/a en diversas exigencias escolares. Estudiar, hacer tareas, traer un determinado material, son actividades que se llevan diariamente a la casa y que tradicionalmente son asumidas por la familia. Los cambios habidos en nuestra sociedad, dificultan el apoyar en todo lo que la escuela espera. Y un estudiante sin tareas, sin los materiales, sin haber estudiado con el apoyo de un adulto, poco a poco irá bajando su desempeño.
- Respecto a la pregunta relacionada a las orientaciones que recibe la familia sobre el proceso de inclusión al llegar a la escuela, los resultados indican que el 24% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes; es decir que no reciben orientación. Los docentes están para acompañar a las familias en su tarea educativa y promover acciones de enriquecimiento personal.
- Respecto a la pregunta referida a que la escuela ofrece información sobre el progreso y la evaluación de sus hijos/as. El 15,6% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes, La escuela tiene que proporcionar información y tener una planificación, seguimiento en toma de decisiones sobre estos procesos. Cada estudiante tiene en la escuela un expediente que recoge su plan educativo individualizado en que tiene que reposar las metas anuales, metas por en cada área, debe registrar el nivel de desempeño inicial, además de delinear las destrezas o comportamientos a ser ganados.
- Con relación a la pregunta referida a la familia sabe a quién dirigirse cuando están preocupados acerca del progreso de sus hijos/as, los resultados refleja que el 14,7% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes. Todavía hay deficiencias en este aspecto. Por otro lado el 83,7% de las familias comentan con el docente sus preocupaciones respecto al progreso de sus hijos/a, y tiene la seguridad de que sus opiniones son tomadas en cuenta, frente al 14,5% que exigen respuestas en este aspecto.

- El 17,5% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes, en que todos los niños de la comunidad son acogidos en la escuela. La familia es un recurso y apoyo dentro del ámbito escolar; y tienen altas competencias para ser familias asesoras en la acogida de todos en la escuela por su amplia experiencia.
- En relación a las prácticas inclusivas, el 80,1 % las familias opinan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo; mientras que el 19,8% de las familias manifiestan estar en desacuerdo o total desacuerdo, o se muestran indiferentes. Este porcentaje requiere respuesta la familia tiene que ser tomados en cuenta en las decisiones de la escuela a la asisten sus hijos/as.
- Un 84,1% de las familias sienten que el docente crea lazos de tolerancia y respeto entre los estudiantes. Frente al 15,9% de familias que están en desacuerdo o total desacuerdo, o indiferentes. Este 15,9 % son familias que necesitan sentirse atendidas en la escuela, necesitan ser apreciadas, genuinamente respetadas e convidadas a colaborar como los docentes como parte del equipo. La educación inclusiva ofrece grandes beneficios a todos los participantes, entre ellos: mayor tolerancia, aceptación, respeto y cooperación, enriqueciendo la experiencia social y emocional de todos.
- El 24,3% de las familias opinan estar en desacuerdo o total desacuerdo en que la familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por los docentes que aquella que no se involucra. Más de los dos tercios de las familias consideran que su valoración guarda relación con las implicaciones que éstas tengan con la escuela. La escuela inclusiva demanda la participación de la familia desde sus funciones.
- Un 20,3% de las familias manifiestan indiferencia o estar en desacuerdo o total desacuerdo que escuela tome medidas para ayudar a la familia a superar los miedos. Es alto el porcentaje de familias que no cuentan con ayuda para superar los miedos, todavía la escuela no tiene claro la filosofía de la educación inclusiva; y no conoce las fortalezas una verdadera escuela inclusiva; tiene que centrarse en saber escuchar; intentar comprender la situación individual de cada familia acompañarlos para superar sus miedos, dudas e incertidumbres que provoca el proceso de adaptación a la escuela.
- Un 22% de las familias no están de acuerdo o se muestran indiferentes en que la escuela de sus hijos se esfuerce en eliminar todas las formas discriminatorias. Existe escasa conciencia entre los actores de la educación inclusiva sobre acciones concretas para eliminar las formas discriminatorias. Una escuela inclusiva tiene como fundamento la igualdad y el respeto y requiere ofrecer apertura y acogida a todos los estudiantes; su función es erradicar la cultura de la exclusión, valorar a cada persona sin importar su contexto social, cultural, económico o sus capacidades diferentes.
- El 19,5% de las familias opinan estar en total desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes ante la pregunta sobre la existencia de colaboración entre familia y docentes; estos resultados nos indican que ambos actores del proceso deben establecer formas oportunas de comunicación, aprovechamos al máximo los conocimientos y experiencias, poner a disposición todos los recursos cognitivos para establecer un contacto directo a favor del aprendizaje del estudiante.
- Un dato relevante del estudio encontrado es que el 30,4% de familias nos informan que su centro educativo no está cerca de su residencia. Otro dato de interés es el referido a si los hermanos asisten a la misma escuela el 56,7% de las familias nos informan que no asisten los hermanos al mismo centro educativo. Por último, en lo que se refiere al nivel académico alcanzado por los padres, indican que un 38,1%, nos indicaron que habían alcanzado el nivel primario, mientras que el (39,3%) habían alcanzado el nivel secundario, por otro lado el (2%) tenían el nivel técnico; el (10,1%) el nivel universitario y el (8,9%) no habían alcanzado el nivel primario.

### **Sobre los estudiantes**

*Estos resultados que aportan los doscientos noventa estudiantes que participaron en la investigación son:*

*-- Cerca de un tercio de los estudiantes opinan que sus trabajos no tienen la suficiente relevancia y valor para ser destacados en el aula.*

*-- Cerca de un tercio de los estudiantes consideran que no reciben la suficiente ayuda en clase por parte de sus compañeros.*

*-- Un porcentaje considerado de estudiantes opinan que no aprenden lo suficiente en la escuela.*

*..Dos tercios de los estudiantes sostienen que no se conversan en el aula sobre las necesidades educativas, aspecto prioritario, conversar, saber las capacidades y competencia de todos y poder aprovecharlas al máximo siempre teniendo presente el respeto a las diferencias individuales.*



*Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la necesidad de acciones inmediatas que den respuesta a los desafíos indicados por los estudiantes, como solidaridad entre ellos en la escuela, colaboración y apoyo, para aminorar el absentismo, desinterés por aprender, así como la baja conciencia colectiva y el escaso aprendizaje, lo que, una vez más, nos pone en evidencia el poco impacto de los programas de educación inclusiva actuales.*

- El 88,9% de los estudiantes están de acuerdo en que aprenden mucho en la escuela, frente al 11,1% que dicen no estar de acuerdo o se muestran indiferentes. Hay que hacer esfuerzos necesarios para responder a la totalidad de estudiantes que aún no tiene acceso al aprendizaje significativo.
- El 86,4% de los estudiantes afirman estar de acuerdo que en el ítem yo tengo un maestro de apoyo que me ayuda en mi aprendizaje, frente un 13,6% que opinan no estar de acuerdo o se muestran indiferentes.
- Respecto a si los maestros/profesores son amables con el estudiante, el 86,4% opinan estar de acuerdo, frente al 13,6% que manifiestan estar en desacuerdo o indiferente. La educación inclusiva declara el derecho de los estudiantes a que se respete su integridad, dignidad, libertad de expresión y libertad de recibir orientación adecuada.
- Respecto a los trabajos de los estudiantes colocados en el mural del salón, 29,5 % lo valoraron en desacuerdo, totalmente en desacuerdo o indiferente que no se colocan. La metodología de aula requiere fortalecer la confianza, trabajar la autoestima, haciendo énfasis en lo positivo. Hay que conocer aspectos (intereses, preferencias, puntos fuertes y puntos débiles) estamos en condiciones de estimularles y reforzar al estudiante.
- Respecto a si mis amigos me ayudan en las clases cuando no lo logro solo, el 27,4% opinan estar en desacuerdo o se muestran indiferente y por último respecto a la pregunta, si su opinión es tomada en cuenta en el aula, el 27,4% opinan estar en desacuerdo o se muestran indiferente.
- El 21,8% de los estudiantes opinan estar en total desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes sobre si, sus maestros/profesores les explican individualmente cuando no logro entender fácilmente. Los docentes tienen la corresponsabilidad de encontrar espacio, y al mismo tiempo dar mayores apoyos para que el estudiante desarrolle las competencias educativas que les permitan construir sus propios conocimientos y aplicarlos en la vida cotidiana. Desde una metodologías basada en obtención de logros.
- Respeto a la pregunta sobre los ejercicios son adecuados para que los haga solo, el 33,3 % de los estudiantes opinan estar en desacuerdo o ser indiferentes. Urge trabajar con aquellas desigualdades respecto a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares, en una escuela inclusiva. Los estudiantes tiene derecho a las mismas oportunidades que el resto, pero con los apoyos que requieran cada caso, en esta escuela ninguna necesidad debería ser ignorada.
- El 38% de los estudiantes consideran estar en desacuerdo o se muestran indiferentes ante el cuestionamiento sobre si sus maestros/ profesores conversan en el aula sobre los compañeros que les cuesta aprender. Y además expresan en 31,7% que sus profesores no conversan sobre sus capacidades de ese compañero; mientras tanto los docentes sostienen en 16,9% que no se dialoga sobre la discapacidad que presenta el estudiante que tienen en su clase. Ante un 69,7% de falta de comunicaciones sobre las necesidades educativas del estudiante, el primer paso es el diálogo, conversar, saber las capacidades y competencia de todos y poder aprovecharlas al máximo siempre teniendo presente el respeto a las diferencias individuales.
- El 17% de los estudiantes encuestados opinan estar en total desacuerdo o se muestran indiferentes ante la pregunta si, de todas las escuelas la suya es la mejor. Mientras que el 12,8% opinan estar en total desacuerdo o se muestran indiferentes ante la pregunta si les gusta su escuela.
- El 24,3% de los estudiantes consideran estar en total desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes a la pregunta de si participa con sus compañeros en todas las actividades de la escuela, dato similar con 24,9% de las familias opinan lo mismo, si sumamos el porcentaje cerca de 50% familias y estudiantes requieren respuesta de la escuela que permitan potenciar al máximo la participación de los estudiantes en todas las actividades que ofrece la comunidad y la escuela. Mientras el 14,2% de los docentes afirma el mismo ítem, en resumen este aspecto se considera de alta atención 63,4% en la escuela de hoy.
- El 83% opinan que de todas las escuelas, la suya es la mejor, frente al 17 % que manifiestan no estar de acuerdo, total desacuerdo o se manifiestan indiferentes. Los valores que los estudiante van a interiorizar en la escuela, les permiten desarrollan sentido de pertinencia, colectividad, admiración por su escuela.
- Respecto al cuestionamiento referida a si la opinión del estudiante es tomada en cuenta en el aula, los resultados indican que el 24 % opinan estar en total en desacuerdo, en desacuerdo o se muestran indiferentes. Con estos resultados los estudiantes no piden nada exagerado, solo que se tome en cuenta la opinión, es un derecho ineludible en la escuela inclusiva.

## Sobre los directores

Las principales aportaciones más relevantes que no aportan la muestra de cincuenta y tres directores encuestados en la investigación son:

*Más de la mitad de los directores consideran que su escuela no tiene los recursos necesarios y suficientes para atender a los estudiantes de educación inclusiva. La escuela inclusiva requiere gozar de adecuadas instalaciones para proporcionar autonomía, sin restricciones derivadas de las inadecuadas condiciones físicas para la inclusión social y equiparación de oportunidades de los estudiantes.*

*Un tercio de los directores ponen de manifiesto que no se invierten ni se facilitan recursos para la mejora de la escuela.*

*Más de una cuarta parte de los directores no realizan acciones para fomentar la formación de los docentes y familias sobre educación inclusiva. Argumentan carecer de las condiciones necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad; se considera que es más fuerte la barrera de la actitud en este aspecto.*

**Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la necesidad urgente de dotar de más recursos en las escuelas así como establecer programas específicos de formación tanto para directivos, docentes como familias. Estos aspectos no hacen sino subrayar, una vez más, la urgente necesidad de renovar y establecer nuevas vías y líneas de actuación para adecuar las políticas de educación inclusiva a las necesidades manifestadas en este estudio por los principales actores protagonistas del proceso educativo como son en el estudio realizado, directivos, docentes, familias y estudiantes.**

A continuación los resultados en detalles:

- Respecto a los directores se les consultó si, la inclusión es un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación el 98.1% opina estar de acuerdo o totalmente de acuerdo frente a un 1,9% que se muestran indiferentes. La educación inclusiva considera la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje porque está relacionado con la naturaleza misma calidad de educación.
- El 84,9% de los directores encuestados opinan que en sus escuelas trabajan para eliminar las barreras actitudinales en la comunidad educativa, frente al 15,1% que esta están en desacuerdo o que afirman ser indiferentes, este tema es el que más reacciones emocionales provocado por la gran insatisfacción y poca conciencia.
- El 83,1% de los directores afirman estar de acuerdo en que se da seguimiento a las adecuaciones curriculares para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes, frente al 15,9% que afirman no estar de acuerdo o se muestran indiferentes. Seguido de los docentes el 25,9% de los docentes expresan que en la escuela no se da seguimiento a las adecuaciones para que el currículo sea accesible a todos los estudiantes. Ambos porcentajes suman el 41,8%. Para responder a esta debilidad se requiere profundizar en la preparación del docente y el directivo asumiendo el concepto inter y transdisciplinario y el dominio del sistema metodológico didáctico para innovar y crear formas alternativas para enseñar. También incide la falta de conocimiento sobre la discapacidad y lo que significa una adaptación a su programa escolar.
- El 58,8% de los directores afirman que su escuela no está habilitada para atender a todos los estudiantes de los ítems es el peor valorados o en los que se está más en desacuerdo. Este porcentaje argumentan carecer de las condiciones necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad; se considera que es más fuerte la barrera de la actitud en este aspecto.
- El 30,7% de los directores afirman que no se invierten recursos para mejorar la infraestructura, o se muestran indiferentes. Los directores son los líderes de la escuela principal motor para asegurar que las escuelas sean ambientes accesibles para jugar, comunicarse y aprender, estos porcentajes nos revelan el desconocimiento de estas autoridades de la importancia de invertir en que las infraestructuras para cumplir con la accesibilidad de la escuela. Estas inversiones son las que abren la escuela a la igualdad de oportunidades, acceso al entorno físico, a la comunicación y a la información.
- El 26,4% piensan que no se emprenden acciones para fomentar la formación del docente y la familia sobre educación inclusiva o se muestran indiferentes. Esto propicia la no superación de modelos educativos muy tradicionales, inadecuados para la demanda de la escuela inclusiva y cuando se realizan son muy especializados o enfocados en la individualidad.
- Respecto a si la educación puede contribuir a vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana esta obtuvo el 100% de acuerdo entre los directores. Mientras que referente a si la educación en diversidad enriquece a toda la comunidad que obtuvo el 96,2% del acuerdo, frente al 3,8% de directores que mostró una opinión desfavorable o se mostró indiferente.
- El 92,4% de los directores opinan estar de acuerdo que en la escuela se valora igual tanto al estudiante con discapacidad como al estudiante sin discapacidad, frente al 7,6% que manifestó su opinión en contra o se mostró

indiferente, esto nos indica que hay que seguir trabajando en la sensibilización de una escuela plenamente inclusiva. El estudiante necesita adquirir competencias y destrezas útiles para su vida.

- El 94,3% de los directores opinan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo que la escuela es consciente de que hay que trabajar por una cultura inclusiva para vivir en una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad humana, frente a un 5,7 % de directores que opinan desfavorable o se muestran indiferente. La educación inclusiva está comprometida con la inclusión social plena. Una escuela isla no consigue garantizar la educación inclusiva, la educación sólo será inclusiva si la comunidad también lo es, si esa comunidad favorece la inclusión.
- Respecto al ítems se considera a la familia igualmente valiosa para la escuela, independiente de su estatus, obtuvo un porcentaje de acuerdo del 96%, frente a un 4% se mostró desfavorable o indiferente.
- Respecto a si, en la escuela los directores contemplan las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC), obtuvo una puntuación desfavorable del 19,1% o se muestran indiferente ante tal opinión. El Proyecto educativo de centros contribuye a considerar su organización, su curriculum y servicios dentro de principios básicos de participación, expectativas largas, enseñanza y aprendizaje interactivos y los apoyos existentes



## Sobre políticas inclusivas

- *Panamá cuenta con normativas legales óptimas para una educación inclusiva plena y tiene experiencia en la puesta en marcha de estas normativas a favor de la educación inclusiva, es decir hay estructuras sólidas sobre prácticas en educación inclusiva. Estas políticas deben atender a la sensibilización de la sociedad para hacerla inclusiva en su totalidad.*
- *Las políticas inclusivas deben promover y garantizar la formación, actualización de los docentes para que estén que este preparados a responder a las diversidad de estudiantes que tiene en su aula.*
- *Las políticas inclusivas deben garantizar que las familias reciban los apoyos necesarios para sentirse respetados y parte del equipo de trabajo en la escuela.*
- *Las políticas inclusivas educativas en aula debe garantizar al directivo que la escuela cuente los recursos necesarios para atender a la diversidad.*
- *Las políticas inclusivas educativas en aula en Panamá requieren trabajar en los indicadores de inclusión que respondan a los principios inclusivos y centrados en el estudiante.*
- *La escuela inclusiva requiere gozar de adecuadas instalaciones para proporcionar autonomía, sin restricciones derivadas de las inadecuadas condiciones físicas para la inclusión social y equiparación de oportunidades.*

### Sobre cultura inclusiva

- *El desarrollo de culturas inclusivas implica establecer relaciones de mayor armonía, sintonía y colaboración docente – familia para juntos valorar la educación inclusiva como una forma de vida que beneficia a todos en la escuela.*
- *El sentido de comunidad y la noción de pertenencia a la comunidad son factores importantes para conseguir escuelas con verdadera inclusión.*
- *El trabajo que realizan dos profesores en un aula inclusiva dentro del contexto del salón de clases permite la transferencia de saberes y de saber hacer entre uno y otro, algo que no sucede cuando los apoyos se dan fuera del aula.*
- *La cultura inclusiva exige pensar en desarrollar acciones de sensibilización y capacitación para todo el personal que interactúa con el estudiante con discapacidad los y los apoyo que necesitan para diseñar y evaluar las adaptaciones curriculares.*

### Sobre prácticas inclusivas.

- *Los docentes, las familias necesitan desarrollar nuevas relaciones de trabajo con la familia para potenciar al máximo la participación de sus hijos en todas las actividades que ofrece la comunidad y la escuela.*
- *La participación de la familia en el proceso es indispensable. Tanto al momento de definir los apoyos específicos para el plan educativo individualizado, como en la información y sugerencias ofrecidas.*
- *Es necesario diseñar un sistema de evaluación con parámetros muy puntuales que permitan alcanzar las metas de aprendizaje basado en el diseño universal de los aprendizajes. Considerar estudios científicos sobre prácticas inclusivas que permita aplicar acciones adecuadas de acuerdo a las necesidades reales de cada escuela.*
- *Los directivos de la escuela inclusiva tienen la responsabilidad de enfocarse en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, una escuela centrada en los apoyos para las clases y requiere fomentar el sentido de comunidad e identificación con su microsociedad llamada escuela.*

---

## RECOMENDACIONES

De los resultados obtenidos y de las conclusiones expuestas podemos aportar las siguientes recomendaciones.

1. El desarrollo humano y la formación docente constituyen un proceso permanente por lo que es necesario:
  - Revisar las carreras docentes existentes o crear nuevas con énfasis en educación inclusiva o derechos humanos
  - Construir nuevos enfoques sobre inclusión desde su formación universitaria o normalista.
  - Recibir formación específica en diseñar, poner en práctica y evaluar las adaptaciones curriculares desde el Programa Educativo Individualizado.

2. Para que la educación inclusiva llegue a todos los actores involucrados requiere conocimientos de la discapacidad ya sea en las carreras, cursos, planes de estudios, incorporando la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y el diseño universal del aprendizaje desde la horizontalidad.
  -
3. La Escuela, la Universidad, la Comunidad Científica y todos los actores sociales involucrados requieren seguir trabajando en un modelo de derechos humanos y dejar a un lado el centrado en el déficit.
4. La Escuela tiene que asumir un enfoque transdisciplinario con los más altos estándares y competencias para que responda a todas las formas de exclusión desde una cultura, política y prácticas inclusivas.
5. Se hace necesario por parte de docentes y directivos que manejen:
  - Métodos para propiciar un aprendizaje autónomo.
  - Emplear estrategias que permitan aprendizaje colaborativo.
6. Es necesaria una planificación estratégica del proceso de aprendizaje y manejo de diversos recursos, al igual que su diseño, creando planes operativos de colaboración en aprender a aprender en que se adecue el conocimiento y se emprendan nuevas formas para enseñar consolidando practicas inclusivas.
7. La escuela, el docente, el directivo, familia y estudiante, están llamados a valorar al más alto nivel la importancia de la comunicación para:
  - Ejecutar acciones para el dominio, acceso y soportes en la comunicación.
  - Crear espacios de formación en comunicación alternativa.
  - Aprovechar las alianzas existentes con la comunidad para el acceso a la comunicación.
8. Concienciar y/o sensibilizar a los diversos profesionales que trabajan en el sector de la educación sobre la repercusión negativa que tienen los modelos didácticos de transmisión de contenido, los enfoques individualistas causando situaciones desintegradoras en el estudiante que por no poder adaptarse queda excluido, etiquetado y hasta diagnosticado.
9. Formar redes de investigadores en educación inclusiva para:
  - Conocer los niveles de aprendizaje de los estudiantes en la escuela inclusiva.
  - Conocer el perfil del educador inclusivo.
  - Conocer los recursos con los que cuenta la escuela inclusiva.
10. Abrir espacios permanentes para conversatorios entre docentes, directivos, familias, con el objetivo de reflexionar sobre cómo cambiar el enfoque hacia una participación plena de todos en la escuela.
11. Reforzar el Programa “Escuela para Padres” con ejes temáticos centrados en:
  - Políticas y prácticas escolares.
  - Superar las dudas y miedos sobre la inclusión.
  - Derechos humanos y educación inclusiva.
12. Incluir a las familias en la elaboración del Plan de Mejora de cada escuela:
  - Considerando que la familia es fuente de información, capacidades y recursos.
  - Involucrarla en la toma de decisiones sobre la escuela.
  - Que identifique las barreras de aprendizaje de sus hijos.
  - Participen en el Proyecto Educativo del Centro.
13. Se recomienda fortalecer el Plan de Inclusión en cada escuela:
  - Para dar seguimiento a las adecuaciones curriculares.
  - Para que el currículo sea accesible a todos sus estudiantes.
  - Tener acceso a las evaluaciones completas de los estudiantes.
  - Formar comisión de trabajo que se dedique a la eliminación de las barreras actitudinales.
14. Las escuelas requieren invertir en accesibilidad:
  - Física
  - De comunicación
  - Tecnológica
15. Los líderes comunitarios, directores y/o autoridades escolares requieren contemplar las necesidades educativas especiales dentro del Proyecto Educativo del Centro (PEC), como respuesta contextualizada y precisa, que tiene

como finalidad contribuir en la organización y gestión del cumplimiento de los principios educativos que han de presidir las actividades educativas.

16. Estos hallazgos reveladores ponen de manifiesto la urgencia de poner en marcha:
- Un plan de acción inmediato desde el que actualizar el actual Plan Nacional de Educación Inclusiva.
  - Dar respuestas a las necesidades manifestadas por los docentes, familias, estudiantes y directivos.

## BIBLIOGRAFÍA

### BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aiguadé, I. P. (2011). *Programación de aula y adecuación curricular* (Edición: 1). Barcelona: Editorial GRAO.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Barcelona: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. En *Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*, Enero, Barcelona. Recuperado a partir de [http://www.webdocente.altas-capacidades.net/Educacion%20inclusiva/mejora\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://www.webdocente.altas-capacidades.net/Educacion%20inclusiva/mejora_escuela_inclusiva.pdf)
- Andrés Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, Vol.3, N°2, 18.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas cómo favorecer su desarrollo. *Education*, Vol. 30, 20. Asamblea Legislativa. Ley Orgánica de Educación, Pub. L. No. 47 (1946).
- Asamblea Legislativa. Constitución Política de la República de Panamá, Gaceta Oficial 25176 111 (1972).
- Asamblea Legislativa, A. N. Ley 42, Pub. L. No. 42 (1999). Recuperado a partir de <http://www.senadis.gob.pa/wp-content/uploads/2012/10/LEY-42-del-27-de-agosto-de-1999.pdf>
- Bayardo, M. G. M. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Progreso.
- Blanco, N., y Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de ciencias sociales*, 11(3), 537-544.

- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Sinéctica*, (29), 19.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa.
- CAST. (2008). Universal Design for Learning Guidelines. Versión 1.0. Wakefield, M.A: Author.
- Cedillo, I. G., Contreras, S. R., Orozco, C. L. A., Hernández, K. A. L., y Ugalde, D. C. R. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 30.
- Echeíta, G., y Domínguez, M. (2001). Educación Inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *AULA*, 10.
- Echeíta, G., Duk, C., y Blanco, R. (1995). Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. *Boletín*, 36, 53–59.
- Escandón, MC. (2007). *Evaluación Externa del Plan de Inclusión Educativa en Atención a la Diversidad*. (p. 87). Panamá: Secretaría Nacional de Discapacidad.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL 2000*, 13, 1–10.
- García, J. (2006). *Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe*. México: Banco Mundial.
- Grzona, A. (2009). Estrategias didácticas para la formación docente universitaria: su transferencia al aula. *Estrategias didácticas*.
- Homand, C. D. (2007). «Inclusiva» Modelos para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto FONDER/CONICYT. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e). Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art26.pdf>
- INICO USAL. (2009). *Mejor Educación para Todos*. (INICO). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Recuperado a partir de [http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos\\_Un-Informe-Mundial\\_Octubre-2009.pdf](http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf)
- La Prensa. (2013). Limitan educación de niños de cristal. *Enseñanza Especial*. Panamá. Recuperado a partir de [http://impresa.prensa.com/panorama/Limitan-educacion-ninos-cristal\\_0\\_3831366910.html](http://impresa.prensa.com/panorama/Limitan-educacion-ninos-cristal_0_3831366910.html)
- Marcelo García, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.
- Martín, L. M. del C., Guasp, J. J. M., Salvador, E., Aiguadé, I. P., Bussalleu, T.-N. G., Jiménez, M. P., ... Rodríguez, F. L. (2004). *La Escuela Inclusiva* (Edición: 1). España: Editorial GRAO.
- MEDUCA. Plan Nacional de Educación Inclusiva (1999).
- MEDUCA. Manual de Procedimiento para las necesidades educativas especiales, Pub. L. No. Decreto Ejecutivo n°1 (2000). Recuperado a partir de <http://consulta.meduca.gob.pa/>
- Nacif, A. (2003). Educación Inclusiva en el Sistema Regular de Enseñanza: El caso del Municipio de Rio de Janeiro. *Educación Inclusiva en Brasil*, 13.
- ONU. (2006). Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad., 35.
- ONU. (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. IV Informe de Panamá*. (Informe Nacional No. IV) (p. 226). Panamá: ONU. Recuperado a partir de <http://www.onu.org.pa/media/documentos/odm-cuarto-informe-2014.pdf>
- P. Pujolas. (2009). *Proyecto PAC: Escuela Inclusiva y aprendizaje cooperativo*. Investigación educativa presentado en Jornadas de Cooperación Iberoamericana de Educación Especial e Inclusión Educativa, Guatemala.
- PRELAC, UNESCO, P. (2007). Informe Regional de Revisión y Evaluación del, 249.
- Ramirez Blanco, R. (2005). Los Docentes y el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. *PRELAC*, 14.
- Red Mesoamericana. (2004). *Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva*. (Educación) (p. 3). Costa Rica: Red Mesoamericana de Educación Inclusiva. Recuperado a partir de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/mesoamerica/bienios/b20032004/declaracionfinal.pdf>
- Rodríguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Editorial La Muralla.
- Salvador, Gallego. (1999). Dilemas sobre los profesores en Educación Especial. *Universidad de Granada*, 19.
- Sánchez, P. A. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Sarrionandia, G. E., Miguel, E. S., Alemany, I. G., Rodríguez, J. O., Sales, M. J. M., Pérez, J. R. G., ... Fernández, M. I. C. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Grao.
- SENADIS. (2006). *Estudios de Prevalencia y caracterización de la Capacidad en Panamá. Primera Encuesta Nacional de Discapacidad – PENDIS. Panamá*. (Investigación) (p. 193). Panamá: SENADIS- GEMAS.
- SENADIS. Política Nacional de Discapacidad de la República de Panamá., § Derechos Humanos (2009).
- SENADIS. (2014). *Estudio de Caracterización de las Escuelas Inclusivas en Panamá*. (Científico) (p. 160). Panamá: Secretaría Nacional de Discapacidad.
- SENADIS, P. SENADIS.Ley N°. 23, Pub. L. No. 23 (2007). Recuperado a partir de <http://www.senadis.gob.pa/>
- UNESCO. Declaración Universal de Derechos Humanos, Pub. L. No. Resolución 217 A (III) (1948).
- UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción (1994).
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial de Educación en Dakar*. (Educación) (p. 4). Senegal, Dakar: UNESCO, UNICEF, UNFPA, BANCO MUNDIAL.
- UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión*. (p. 06). Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado a partir de <http://www.ibe.unesco.org/>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. (Educación) (p. 37). Gredos, Editorial, SA.

UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4. Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos.* (Mundial) (p. 501). París, Francia.: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

UNESCO, U. (2008). Estándares de competencias en TIC para Docentes. Recuperado a partir de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/113.pdf>

UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL. (2000). *Foro Mundial sobre Educación* (No. Internacional) (p. 52). Dakar, Senegal: UNESCO, UNICEF, UNFPA, BANCO MUNDIAL. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

UNICEF. Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

**ANEXOS**

- 
1. Propuesta de actualización del Plan Nacional de Educación Inclusiva.

## **ANEXO N° 4**

# **LA DISCAPACIDAD EN PANAMÁ: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS,**



MINISTERIO DE SALUD, SECRETARÍA  
NACIONAL PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE  
LA PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD, ORGANIZACIÓN  
PANAMERICANA DE LA SALUD,  
ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD

Atlas

Social de Panamá

Ministerio de Economía y Finanzas



## Ministerio de Economía y Finanzas

**Frank De Lima**

**Ministro**



pdfelement

**Omar Castillo**

**Viceministro de Economía**

**Mahesh Khemlani**

**Viceministro de Finanzas**



## Notas aclaratorias

En caso de utilizar el material contenido en este informe, agradeceremos citar la fuente o acreditar la autoría al **Ministerio de Economía y Finanzas.**

Signos convencionales que se emplean con mayor frecuencia en la publicación:

.	Para separar decimales.
,	Para la separación de millares, millones, etc.
..	Dato no aplicable al grupo o categoría.
...	Información no disponible.
-	Cantidad nula o cero.
0	} Cuando la cantidad es menor a la mitad de la unidad o fracción decimal adoptada para la expresión del dato.
0.0	
0.00	
0.00	
(P)	Cifras preliminares o provisionales.
(R)	Cifras revisadas.

(E)	Cifras estimadas.
n.c.p.	No clasificable en otra parte.
n.e.	No especificado.
n.e.p.	No especificado en otra partida.
n.e.o.c.	No especificado en otra categoría.
n.e.o.g.	No especificado en otro grupo.
n.i.o.p.	No incluida en otra partida.
msnm	Metros sobre el nivel del mar
B/.	Balboa, unidad monetaria del país.

Debido al redondeo del computador, la suma o variación puede no coincidir con la cifra impresa



# Situación de las personas con discapacidad en Panamá



## Situación de las personas con discapacidad en Panamá

Por: Joslyn Anays Guerra Rodríguez

# Definiendo el término discapacidad

El tema de la discapacidad ha tomado mayor relevancia en nuestra sociedad en los últimos años, reflejándose en cambios de actitud y en los enfoques respecto a las personas que la padecen. Hoy se reconocen las discapacidades como algo relativo en el sentido que no sólo se trata de la presencia de una enfermedad sino que engloba las deficiencias que esta ocasiona, las limitaciones que dificultan realizar determi-

nada actividad y las restricciones para la participación de los individuos en su ambiente físico y social.

En los años 80 la Organización Mundial de la Salud conceptualizaba la discapacidad como el resultado de un daño a la salud, originando una deficiencia, ésta una discapacidad y ésta a su vez, una minusvalía, en

la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM); su revisión originó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF), en el año 2001, en la cual se concibe la discapacidad como un estado o condición más amplio que el resultado de una deficiencia, y está ligado a factores personales y al entorno social, definiéndola como “todas las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación como resul-

tado de deficiencias, en el marco de la interacción entre un individuo y sus factores contextuales, ambientales y personales”.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> SCHKOLNIK, Susana. América Latina: “La medición de la discapacidad a partir de los censos y fuentes alternativas”.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. Serie de Seminarios y Conferencias No.59, “Los



Para la Organización Mundial de la Salud “no toda limitación puede ser caracterizada como discapacidad. Todas las personas tienen limitaciones, pero no todas son personas con discapacidad”.<sup>14</sup> La discapacidad es una limitación en la acción, que se deriva de una deficiencia de salud.

En Panamá, se está en el proceso de tránsito

desde el modelo médico, que considera la discapacidad como un problema personal directamente causado por una enfermedad, hacia el modelo social, que lo hace desde el punto de vista de la integración de las personas con discapacidad en la sociedad.<sup>15</sup> La Ley No.42 del 27 de agosto de 1999, en su artículo 3 define el término discapacidad como una “alteración funcional, permanente o temporal, total o parcial, física,

sensorial o mental, que limita la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal en el ser

discapacidad y las políticas sociales”. Editora Novo Art, S.A. Pág. 8. República de Panamá. Abril 2009.

<sup>15</sup> VÁSQUEZ B., Armando. “De qué hablamos cuando hablamos de discapacidad”. En: El abordaje de la discapacidad desde la atención primaria de la salud. Universidad Nacional de Córdoba.

Organización Panamericana de la Salud OPS.

2008. Disponible en

<<http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/otras%20pub/discapacidad.pdf>>

2010 y la salud”. Disponible en

<[http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/3/37763/SUSANA\\_SCHKOLNIK.pdf](http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/3/37763/SUSANA_SCHKOLNIK.pdf)>

<sup>14</sup> Ministerio de Desarrollo Social. Serial: Desarrollo Humano 11. “Las personas con

humano”.<sup>16</sup> La Contraloría General de la República, como “toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. De manera que el concepto no se reduce a una enfermedad, sino que apunta a otras condiciones necesarias para la incorporación de los individuos en la sociedad, su integración e interacción dinámica entre la salud y el contexto.

En el año 2006, se presentaron los resultados de la Primera Encuesta Nacional de Discapacidad (PENDIS), los cuales constituyen un primer aporte en la búsqueda del conocimiento sobre la realidad nacional de las personas con discapacidad. Y en el marco de convenios y declaraciones internacionales sobre el tema, firmados por el país, se elaboró la Política de discapacidad de la República de Panamá, a cargo de la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS) en 2009, con el objetivo de promover y consolidar la inclusión social de la población con discapacidad y su familia, a fin de garantizar su Desarrollo Humano pleno.

Con la finalidad de conocer cuántas personas están en esta condición en el país y qué tipo de discapacidad tienen, a partir 1990, en los Censos de Población levantados por el Instituto Nacional de Estadística y Censo de la Contraloría General de la República, fue incorporada una pregunta con un enfoque orientado a la deficiencia. Los resultados arrojados por el de 2010 fueron utilizados para realizar el informe que nos ocupa. El objetivo es identificar la prevalencia de la discapacidad en la población panameña y analizar las características demográficas y socioeconómicas de las personas con discapacidad. En este informe el universo de datos para efecto de análisis excluirá el 0.2% que corresponde a las personas que no declararon respuesta alguna en la pregunta correspondiente a discapacidad.

<sup>16</sup> Gaceta oficial No.23876. Ley No.42, de 27 de agosto de 1999. Por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Artículo 3.

# La discapacidad en Panamá

# 2010 considera como:

Las personas con discapacidad representaron el 2.9% de la población total, 1.1 puntos porcentuales más que hace diez años, cuando fue 1.8%, motivo por el cual debe continuarse con los programas y proyectos a fin de atender la situación de la discapacidad en el país.

- Ceguera: la persona que le falta totalmente la visión o ve muy poco (débil- les visuales), impedimento que no se puede normalizar con el uso de len- tes, tratamientos y otras ayudas ópti- cas. Incluye a las personas ciegas por nacimiento; o por enfermedades como glaucoma, toxoplasmosis e in- fecciones diversas producidas por ac- cidente (golpes oculares, lesiones di- versas, entre otras).
- Sordera: la persona que no puede oír ni hablar, aún con la ayuda de audífo- nos y se comunica por medio de se- ñas, pero su inteligencia es normal.

Cuadro No. 1. Población de Panamá:  
Censo de 2010

Descripción	Número de personas	Porcentaj e (%)
TOTAL .....	3,405,813	100.0
Con discapacidad ..	97,165	2.9
Sin discapacidad....	3,300,307	96.9
No respondieron	8,341	0.2 <sup>a/</sup>
....		

<sup>a/</sup> El universo de datos para efecto de análisis excluirá la proporción de no respuesta.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

Se identificaron seis tipos de discapacidad principales: ceguera, sordera, retraso mental, parálisis cerebral, deficiencia física y proble- mas mentales. De estos, prevalecieron la deficiencia física (30.1%) y la ceguera (22.0%).

# El censo de



- Retraso mental: la persona que tiene su capacidad intelectual inferior a la normal. Se evidencia por un bajo rendimiento escolar, problemas de adaptación y comportamiento, y retraso en el desarrollo mental social. Ejemplo: Síndrome de Down.
- Parálisis cerebral: la persona que al nacer o durante los primeros años de vida sufrió una lesión o daño cerebral que no le permite moverse de forma normal, al tener los músculos duros o movimientos incoordinados.
- Deficiencia física: la persona que, producto de un accidente, enfermedad, derrame cerebral o amputación, tiene dificultad para realizar con destreza, las actividades de la vida diaria o movilizarse independientemente. También, aquellas que tienen malformaciones que lo limitan físicamente o aquellas que nacieron con carencia de alguna extremidad.
- Problemas mentales: las personas con deficiencias de las funciones mentales generales y específicas, que tienen su origen en trastornos mentales orgánicos, autismo, esquizofrenia, psicosis, trastornos de la personalidad, Alzheimer, mal de Parkinson, entre otros; y a personas con todo tipo de demencia que le impide desarrollar las actividades de la vida diaria, relacionarse con otras personas, etc.
- Otra: la persona que presenta alteraciones del desarrollo, niños en los cuales se aprecia que de acuerdo a su edad, no gatea, no camina, no habla cuando se espera que lo haga y que no tienen un diagnóstico definido. Es decir, incluye a la persona que no tiene ningún tipo de discapacidad descrita en las categorías anteriores.

Cuadro No. 2. Distribución de las personas, según tipo de discapacidad: Censo de 2010

Tipo de discapacidad	Distribución porcentual
TOTAL .....	100.0
Deficiencia física .....	30.1
Ceguera.....	22.0
Retraso mental .....	16.0
Sordera.....	15.6
Problemas mentales .....	8.4
Parálisis cerebral.....	3.8
Otra .....	4.0

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

El 4.0% de las personas señaló padecer de otros tipos de discapacidad, entre las que se encuentran: diabetes grave, mudez, artritis, hipermetrofia y discapacidades síquicas y múltiples, principalmente.

En el caso de la mudez, es importante señalar que en nuestro país no se utiliza este término, pues una persona que no puede hablar, se asume que tampoco puede oír, de ahí que se derive la mudez. Por lo tanto, estos casos de personas que declararon padecer de mudez podrían estar relacionados con un problema posterior al nacimiento y vinculado a otra condición que no va acompañada de sordera.

Cuadro No. 3. Distribución de las personas con discapacidad, según otros tipos:

Censo de 2010

Otros tipos de discapacidad	Distribución porcentual
TOTAL .....	100.0
Diabetes .....	20.8
Mudez.....	14.6
Artritis .....	9.5

Hipermetropía.....	8.8
Discapacidad síquica ..	8.4
Discapacidad múltiple .	6.3
Otras.....	31.6

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y  
Censo.

Las provincias donde se concentró la  
mayor cantidad de personas con  
discapacidad fue-

ron Panamá y Chiriquí, congruente con el hecho de que son las provincias con más población en el país, resaltando igualmente, la deficiencia física y ceguera. Sin embargo, no necesariamente esta es una relación unívoca y perfectamente correlacionada porque, por ejemplo, Colón fue la tercera provincia

más poblada del país, pero fue la sexta en número de personas con discapacidad, indicativo de una menor prevalencia de discapacidades entre su población. Fue la misma prevalencia respecto a cada tipo de discapacidad.

Cuadro No. 4. Personas con discapacidad por tipo, según provincias y comarcas indígenas: Censo de 2010

Provincias y comarcas	Total	Tipo de discapacidad						
		Ceguera	Sordera	Letraso	Parálisis	Deficiencia	Problemas	Otro
TOTAL .....	97,185	21,377	15,191	15,518	3,720	28,280	8,168	3,911
Panamá.....	41,536	9,402	6,505	6,177	1,678	11,973	3,640	2,161
Chiriquí.....	14,663	3,543	2,252	2,357	517	4,349	1,156	489
Coclé.....	8,319	1,778	1,198	1,444	315	2,695	633	256
Veraguas.....	8,133	1,383	1,258	1,566	321	2,769	601	235
Herrera.....	4,980	960	732	852	217	1,748	375	96
Colón.....	4,505	891	671	847	220	1,235	401	240
Los Santos.....	4,193	682	529	706	199	1,439	448	190
Ngöbe Bugle....	4,147	942	957	539	83	1,190	386	50
Bocas del Toro..	3,425	777	557	606	99	961	281	144
Darién.....	2,165	693	341	310	49	584	157	31
Kuna Yala.....	597	169	101	59	11	186	57	14
Emberá.....	502	157	90	55	11	151	33	5

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

En 437 corregimientos de los 631 del país, se ubicaron personas con discapacidades diversas como diabetes o mudez; en 509, con parálisis cerebral; en 580, con problemas

mentales. Sólo en el corregimiento de Santa Isabel, en Colón, no se declaró caso alguno de discapacidad.

Cuadro No. 5. Corregimientos con población discapacitada por tipo, según provincias y comarcas indígenas: Censo de 2010

Provincias y comarcas indígenas	Total	Corregimiento por tipo de discapacidad de su población						
		Ceguera	Sordera	Retraso mental	Parálisis cerebral	Deficiencia física	Problemas mentales	Otro
TOTAL .....	631	612	610	616	509	624	580	437
PROVINCIAS:								
Bocas del Toro	23	22	23	23	21	23	22	15
Coclé	42	42	42	42	41	42	42	38
Colón	40	35	37	36	27	38	34	28
Chiriquí	96	95	94	95	77	95	89	74
Darién	25	23	25	25	17	24	23	11
Herrera	48	48	48	48	46	48	45	32
Los Santos	80	75	69	77	63	80	70	53
Panamá	113	111	109	108	94	110	104	93
Veraguas	97	95	96	97	78	97	91	57
COMARCAS INDÍGENAS:								
Kuna Yala	4	4	4	3	4	4	4	3
Emberá	5	5	5	5	5	5	4	3
Ngöbe Buglé	58	57	58	57	36	58	52	30

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

En cambio, en 624 corregimientos habitaban personas con deficiencia física, específicamente en 110 de los 113 corregimientos de la

provincia de Panamá hay personas con alguna deficiencia física, lo mismo que en los 97 de Veraguas y en 95 de los 96 de Chiriquí.

## Tasa de discapacidad

Mayor tasa de discapacidad para los hombres

En Panamá, la tasa de discapacidad fue de 29 personas por cada mil habitantes (en 2000 fue 18 por mil). La proporción de hombres con algún tipo de discapacidad fue mayor (53.1%) que la de mujeres (46.9%), por tanto la tasa de discapacidad para el sexo masculino fue de 30 casos por millar de hombres frente a 27 para las mujeres, por encima de las cifras

según el censo anterior, 20 y 16, respectivamente. El índice, que se refiere a la comparación de las tasas de discapacidad masculina y femenina, fue 1.12.

Sobresalieron similares regiones como las de mayor tasa de discapacidad. Entre los hombres, las mayores tasas de discapacidad se encontraron en la comarca Emberá (57), así como en las provincias de Darién (51), Los Santos (49) y Herrera (48). Mientras que entre las mujeres, en Los Santos (45), Comarca Emberá (43) y Herrera (43). Dado que la discapacidad es una condición asociada a la edad, es en estos lugares donde precisamente predominan las personas de 50 y más años de edad.

Cuadro No. 6. Personas con discapacidad por sexo, según provincias y comarcas indígenas:

Censo de 2010

(Tasas por mil habitantes)

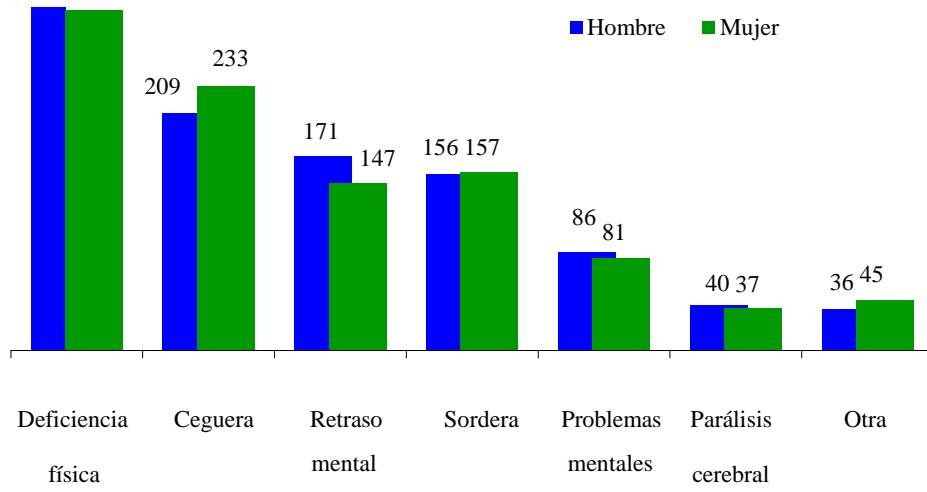
Provincias y comarcas indígenas	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL .....	29	30	27
Emberá.....	50	57	43
Los Santos .....	47	49	45
Herrera .....	45	48	43
Darién.....	45	51	38
Veraguas	36	39	33
.....			
Coclé	36	38	33
.....			
Chiriquí	35	38	33
.....			
Bocas del Toro	27	30	25
.....			
Ngöbe Buglé	27	28	25
.....			
Panamá	24	25	24
.....			
Colón	19	19	18
.....			
Kuna Yala.....	18	20	16

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

A pesar de que sobresalieron la deficiencia física y ceguera para ambos sexos, hubo 24 casos más de ceguera por cada mil mujeres con discapacidad que por cada mil hombres. Además, eran 24 casos más de retraso

mental por cada mil hombres con discapacidad, que por cada mil mujeres.

Gráfica No. 11. Personas con discapacidad por cada mil habitantes de cada sexo, según tipo: Censo de 2010



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

# Comarca Emberá con la mayor tasa de discapacidad

La comarca Emberá presentó la mayor tasa de discapacidad, a pesar de ser la región con la menor cantidad de población. 50 personas por cada mil habitantes de la comarca padecían algún tipo de discapacidad, de los cuales 16 eran casos de ceguera y 15, de deficiencia física. Siguiéron los residentes en las provincias de Los Santos (47) y Herrera (45), donde la principal condición de discapacidad fue la deficiencia física, 16 casos por cada mil habitantes; y Darién (45), con 15 casos de ceguera por millar de habitantes. En tanto que, las tasas más bajas se dieron en la comarca Kuna Yala (18), Colón (19) y Panamá (24), siendo esta última la de mayor población en el país.

El 42.6% de las personas con discapacidad de la comarca Emberá se ubicaron en el corregimiento Lajas Blancas, distrito de Cémaco, una región rural donde lo más probable es que impere la dificultad de sus habitantes para movilizarse y recurrir a la atención médica oportuna y con la constancia que requeriría una persona discapacitada; padecían de ceguera (36.4%) y deficiencia física (28.0%), principalmente. A 2010 existían sólo 7 instalaciones de salud en este corregimiento, de las cuales 6 eran puestos de salud y 1, sub-centro de salud, según

señala el Ministerio de Salud en su Listado de Instalaciones 2010.

Un aspecto referente a los grupos indígenas es su cultura. En estos pueblos se usa mucho la medicina tradicional, mediante el empleo de plantas medicinales y la práctica de proveedores de salud como parteros, curanderos, etc. Por lo que no necesariamente las personas con discapacidad o sus familiares, tienen el interés de buscar atención médica especializada.

En Los Santos, casi una tercera parte de las personas con discapacidad se concentró en los corregimientos cabecera Las Tablas y La Villa de Los Santos, distritos de Las Tablas (31.6%) y Los Santos (28.1%), respectivamente, áreas urbanas donde la población discapacitada al menos tenía acceso a los servicios de salud para atender su condición, ya que contaban con dos instalaciones, un hospital y una policlínica. Sin embargo, hubo otros corregimientos como Santa Ana (Los Santos), donde toda su población discapacitada vivía en área rural, lo que hacía más delicado su estado de salud y por ende limitaba su participación activa en la comunidad, aunque contaban con un hospital y un centro de salud para atenciones ambulatorias.



Cuadro No. 7. Personas con discapacidad por tipo, según provincias y comarcas indígenas:

Censo de 2010

(Tasas por mil habitantes)

Provincias y comarcas indígenas	Total	Tipo de discapacidad						
		Ceguera	Sordera	Retraso mental	Parálisis cerebral	Deficiencia física	Problemas mentales	Otro
TOTAL.....	29	6	4	5	1	10	2	1
Emberá.....	50	16	9	6	1	15	3	0
Los Santos.....	47	8	6	8	2	16	5	2
Herrera.....	45	9	7	8	2	16	3	0
Darién.....	45	15	7	6	1	12	3	1
Veraguas.....	36	6	6	7	1	12	3	1
...								
Coclé.....	36	8	5	6	1	12	3	1
Chiriquí.....	35	9	5	6	1	10	3	1
Bocas del Toro..	35	9	5	6	1	10	3	1
Ngöbe	27	6	6	3	1	9	2	0
Buglé....								
Panamá.....	24	5	4	4	1	7	2	1
...								
Colón.....	19	4	3	4	0	5	2	1
Kuna Yala.....	18	5	3	2	0	6	2	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

Similar fue la realidad en Herrera, en cuanto a que gran parte de su población discapacitada se localizó en el corregimiento cabecera (40.5%, distrito de Chitré), en su mayoría (92.1%) en sus áreas urbanas, donde tenían 4 instalaciones de salud, entre hospital, centro de salud, clínica privada y policlínica. De hecho, los servicios de salud que ofreció el lugar fueron demandados por personas de otras regiones.

Por otra parte, en Darién, los corregimientos Santa Fe (distrito de Chepigana), Metetí y Yaviza (ambos en el distrito de Pinogana) fueron los que reunieron las mayores canti-

dades de personas con discapacidad. Estas zonas son altamente vulnerables a las condiciones climatológicas adversas del país, ante una situación de gravedad en la salud de algún miembro del hogar, se reaccionaría según sus limitaciones. Sólo en 2009 y 2010, las inundaciones arrasaron con viviendas y plantaciones agrícolas. Sin conocer con exactitud la magnitud de los daños causados, son circunstancias que vulneran aún más a su población en general y por tanto a la discapacitada, que no cuenta con los recursos necesarios para su recuperación y posible inserción en las actividades de la sociedad.

**Cuadro No. 8. Principales corregimientos con personas con discapacidad: Censo de 2010**

(Tasas por mil habitantes)

Provincias y comarcas indígenas	Corregimientos	Tasas
---------------------------------	----------------	-------

Máximas

Los Santos.....	El Cañafístulo.....	105
Panamá.....	Gonzalo Vásquez....	99
Los Santos.....	Las Trancas.....	96
Herrera.....	Llano de la Cruz.....	94
Los Santos.....	Palmira.....	86
Herrera.....	El Calabacito.....	86
Panamá.....	Obaldía.....	84
Veraguas.....	Unión del Norte.....	83
Los Santos.....	Corozal.....	83
Los Santos.....	El Carate.....	83

Mínimas

Colón.....	Santa Isabel.....	0
Panamá.....	Madungandí.....	8
Colón.....	Garrote.....	8
Ngöbe Buglé...	Bakama.....	8
Ngöbe Buglé...	Guariviara.....	9
Panamá.....	Pásiga.....	9
Ngöbe Buglé...	Jadaberi.....	9
Colón.....	Nombre de Dios.....	10
Ngöbe Buglé...	Susama.....	10
Ngöbe Buglé...	Mununí.....	10

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

El corregimiento de Santa Fe contaba en 2010, con un centro de salud y tres puestos de salud; Metetí, con un centro de salud, un puesto de salud y un sub-centro de salud; y Yaviza, con apenas un hospital, instalaciones de salud no necesariamente especializadas en atención de condiciones de discapacidad.

Entre los corregimientos con mayores tasas de discapacidad, los casos de deficiencia física fueron mayores que el resto. Los corregimientos de Gonzalo Vásquez (Panamá) y Palmira (Los Santos) reportaron tasas de discapacidad más altas, a pesar de ser de los más pequeños del país en términos de población; en el primero predominaron ceguera y sordera, y en el segundo, retraso mental.

De manera particular en el corregimiento de Santa Isabel, distrito del mismo nombre, en la provincia de Colón, no se encontró caso alguno de discapacidad, y las menores tasas se encontraron en la comarca Ngöbe Buglé

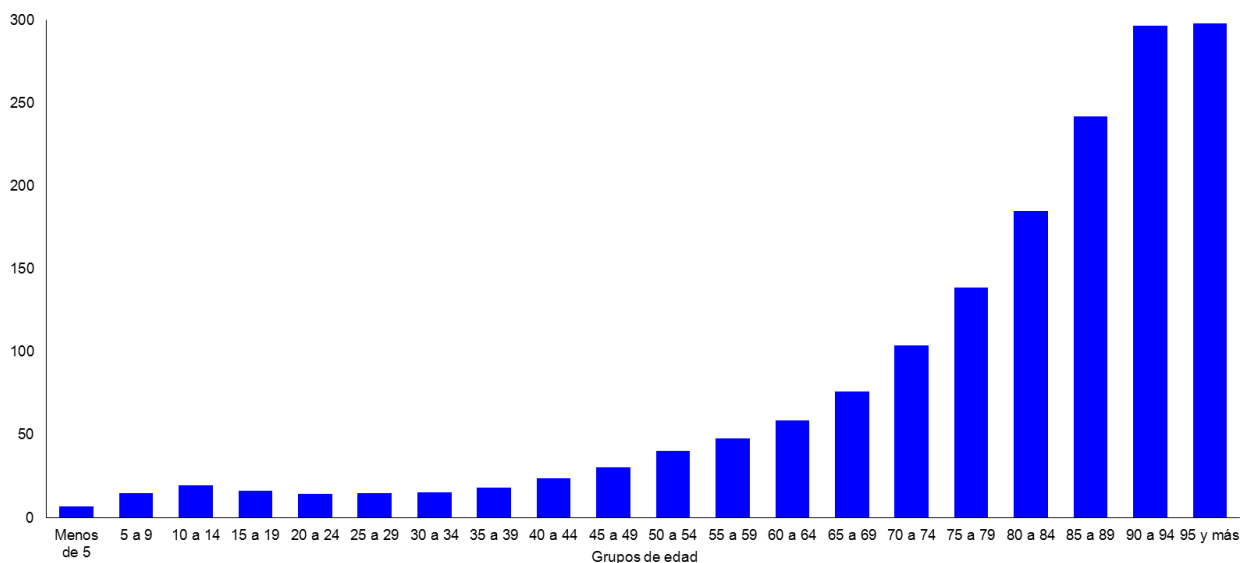
# Discapacidad y longevidad

Cuadro No. 8. Principales corregimientos con  
 La discapacidad es una condición muy relacionada con la longevidad de la población, ya que aparece a edades más tardías. Hay mayor riesgo de discapacidad entre las personas adultas mayores de 60 años y más de edad.  
 -En Panamá se entiende que la tercera edad

El corregimiento de Santa Fe contaba en  
 inicia a los 55 años para las mujeres y a los 60 años para los hombres, según el Artículo 1 de la Ley No.14 de 22 de enero de 2003-. Por cada mil personas con edades entre los 60 y 64 años, 58 sufrían de algún tipo de discapacidad.

## Gráfica No. 12. Personas con discapacidad por grupos de edad: Censo de 2010

(Tasas por mil habitantes)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

Fueron marcados los tipos de discapacidad por edad. Por ejemplo, entre la población adulta de más edad prevalecían: (1) deficiencias físicas, (2) ceguera y (3) sordera, principalmente. Al respecto, “los desórdenes músculo esqueléticos, como las lesiones medulares y de cadera están más frecuentemente relacionadas con limitaciones en la actividad [...] El envejecimiento también se asocia con una disminución en la agudeza visual, por cambios fisiológicos en el cristalino, déficit en los campos visuales y enfermedades de la retina”<sup>17</sup>, y la sordera en los adultos mayores es un trastorno estrechamente ligado con su edad (presbiacusia, que “es una hipoacusia de tipo sensorineural, es decir del oído interno y/o nervio acústico, en que se observa una disminución de la percepción de frecuencias altas -agudas-). Este tipo de Hipoacusia asociada a la edad es la causa más frecuente de sordera en el adulto mayor, generalmente bilateral y simétrica, en un 90% neurosensorial. La etiología de la enfermedad no está clara, pero se relaciona a la pérdida de neuronas del nervio acústico y

<sup>17</sup> OCAMPO, Ronald. “Vejez y discapacidad: visión comparativa de la población adulta mayor rural”. Valle Central de Costa Rica. 2004. Disponible en [http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/tfgs2004/tfg\\_rocampo.pdf](http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/tfgs2004/tfg_rocampo.pdf).

degeneración del órgano de Corti en la cóclea”<sup>18</sup>

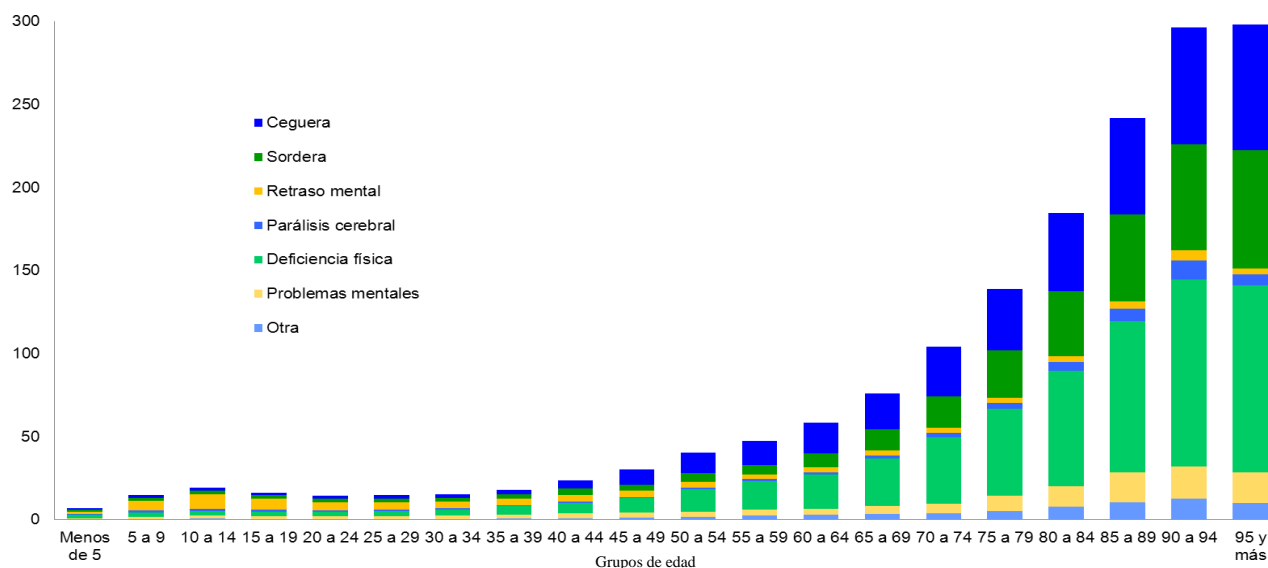
Por otro lado, a los niños y jóvenes se les diagnosticó retraso mental en mayor proporción que a las personas mayores, sobre todo con edades de 5 a 19 años (22 casos por cada mil niños y jóvenes de este grupo de edad). La población en este grupo de edad tiene un bajo rendimiento escolar, problemas de adaptación y comportamiento, y retraso en el desarrollo mental y social, que los círculos más cercanos asocian con la transición de la niñez a la adolescencia, cuando bien podría resultar de un retraso mental, que tiene su capacidad intelectual inferior a la normal. Es una condición que se diagnostica dependiendo de la severidad del trastorno (a mayor severidad mayor prontitud en el diagnóstico) sin embargo, se reconoce más durante la edad escolar del individuo, cuando las dificultades de aprendizaje se hacen más evidentes. Incluso es frecuente considerar por primera vez un retraso mental como parte de un bajo rendimiento escolar.

---

<sup>18</sup> H. Gac, C. Barnett A. Borzutzky. “Discapacidad sensorial y oído”. Manual de geriatría y gerontología año 2000. Departamento de Medicina Interna. Facultad de Medicina. Pontificia Universidad Católica de Chile.

### Gráfica No. 13. Personas con discapacidad por grupos de edad y tipo: Censo de 2010

(Tasas por mil habitantes)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

La tasa de discapacidad fue mayor entre la población de 60 y más años de edad que entre la más joven. De cada mil personas de 60 años o más, 11.4 eran discapacitadas, mientras que para los más jóvenes la tasa disminuye considerablemente a 0.6 por cada mil menores de 5 años y a 4.8 por mil de 5 a 19 años de edad. Pero a medida que aumenta la edad de los niños, el número de actividades que pueden estar afectadas también lo hace, convirtiéndose en un momento apropiado para la rehabilitación. En los niños más pequeños no se rehabilitan funciones que aún no han tenido, sino que se estimulan las capacidades que les quedan, ya que es posible modificar lo que podría ser el desarrollo de la discapacidad mediante la atención tem-

prana. Si bien la discapacidad es una condición ligada a la longevidad, para los más pequeños es una condición que puede relacionarse con la condición nutricional, los patrones de enfermedad crónica o infecciosa y los problemas congénitos, afectando su bienestar por el resto de sus años de vida.

Las provincias de Los Santos (23.5 por mil) y Herrera (21.1 por mil) marcaron las tasas de discapacidad más elevadas para las personas de 60 y más años de edad y la comarca Emberá, para los menores de 5 años (2.0 por mil) y las personas comprendidas entre los 5 y 19 años (2.0 por mil), territorio donde en efecto se concentró la mayor tasa de discapacidad del país.

Cuadro No. 9. Distribución de las personas con discapacidad por grupos de edad, según la población total, provincias y comarcas indígenas: Censo de 2010

(Tasas por mil habitantes)

Provincias y comarcas indígenas	Total	Grupos de edad (en años)			
		Menos de 5	5 a 19	20 a 59	60 y más
TOTAL .....	28.6	0.6	4.8	11.8	11.4
Emberá.....	50.5	2.0	12.1	21.6	14.8
Los Santos.....	46.9	0.5	6.0	16.8	23.5
Herrera.....	45.4	0.7	6.4	17.3	21.1
Darién.....	44.9	1.1	9.6	18.8	15.4
Veraguas.....	35.9	0.7	6.0	13.3	15.8
Coclé.....	35.6	0.7	5.9	13.4	15.6
Chiriquí.....	35.2	0.7	5.6	14.6	14.3
Bocas del Toro..	27.4	1.0	7.1	12.1	7.3
Ngöbe Buglé....	26.5	0.9	6.2	11.3	8.1
Panamá.....	24.3	0.6	3.8	10.4	9.6
Colón.....	18.6	0.6	3.6	8.0	6.5
Kuna Yala.....	18.1	0.8	3.1	7.7	6.4

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

De los 631 corregimientos del país, 427 contaron con niños menores de 5 años que padecían algún tipo de discapacidad. Que aumentó en más corregimientos a medida que contaban con más edad. En 610 corregimientos hubo niños y jóvenes discapacitados entre 5 y 19 años, en 625 adultos de 20 a 59 años y en 629 de 60 y más años de edad, poniendo en evidencia la concentración de la discapacidad entre los adultos mayores.

En todos los corregimientos de las provincias de Bocas del Toro, Coclé, Darién y Herrera, y de las comarcas indígenas, residieron personas en edades de 5 a 59 años con discapacidad. Sin embargo, en casi todos los corregimientos del país hubo por lo menos una persona adulta de 60 años y más con algún tipo de discapacidad.

Cuadro No. 10. Corregimientos con población discapacitada por grupos de edad, según provincias y comarcas indígenas: Censo de 2010

Provincias y comarcas indígenas	Total	Corregimientos por grupos de edad (en años)			
		Menos de 5	5 a 19	20 a 59	60 y más
TOTAL .....	631	427	610	625	629
Bocas del Toro.....	23	21	23	23	23
Coclé.....	42	37	42	42	42
Colón.....	40	26	36	38	39
Chiriquí.....	96	66	95	96	96
Darién.....	25	19	25	25	25
Herrera.....	48	28	48	48	48

Los Santos.....	80	29	73	77	80
Panamá.....	113	82	105	112	113
Veraguas.....	97	64	96	97	97
Kuna Yala.....	4	3	4	4	4
Emberá.....	5	4	5	5	5
Ngöbe Buglé....	58	48	58	58	57

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.



# Esperanza de vida

El envejecimiento puede constituir un logro, resultado del desarrollo científico técnico alcanzado en el mundo, al prolongar la esperanza de vida en los países. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo, la esperanza de vida al nacer en Panamá es de 77 años, a 2010; en 1990 eran 75 años y en 2000, 73 años. Sin embargo, también representa un reto para la sociedad, el procurarle “niveles de seguridad social y económica y servicios de salud de calidad a un segmento de la población que, por su edad avanzada, se encuentra en desventaja para afrontar las exigencias de la vida diaria” (BAYARRE, Héctor. “Prevalencia y factores de riesgo de discapacidad en ancianos”, Cuba. 2000), más cuando se presenta una condición de discapacidad en la población.

Con referencia a la metodología que se utiliza para estimar la tasa de mortalidad, es decir, cuántos años puede alcanzar a vivir la persona con algún tipo de discapacidad (Arriaga, 2003), la esperanza de vida al nacer se reduce un año entre las personas con discapacidad en relación a las demás. Los adultos mayores con algún tipo de discapacidad ven su esperanza de vida reducirse en poco más de 4 años como máximo, con respecto al resto de su misma edad. En tanto que para los recién nacidos (menores de un año de edad) se reduce sólo un año, lo más probable es que su discapacidad se debe a una condición congénita.

Cuadro No. 11. Esperanza de vida de la población, por condición de salud, según grupos de edad: Censo de 2010

Grupos de edad (en años)	Esperanza de vida de la población, por condición de salud (en años) <sup>1)</sup>			
	Total	Sin discapacidad	Con discapacidad	Diferencia
Menos de 1.....	76.7	77.7	76.7	1.0
1 a 4.....	77.0	80.9	77.0	3.9
5 a 9.....	73.4	78.3	73.4	4.8
10 a 14.....	68.5	73.4	68.6	4.8
15 a 19.....	63.6	68.5	63.7	4.8
20 a 24.....	58.9	63.8	59.0	4.8
25 a 29.....	54.4	59.3	54.5	4.8
30 a 34.....	50.0	54.9	50.0	4.8
35 a 39.....	45.5	50.3	45.5	4.8
40 a 44.....	40.9	45.8	41.0	4.7
45 a 49.....	36.4	41.2	36.5	4.7
50 a 54.....	32.0	36.7	32.2	4.5
55 a 59.....	27.7	32.3	27.9	4.4
60 a 64.....	23.6	28.2	23.9	4.3
65 a 69.....	19.7	24.2	20.1	4.1
70 a 74.....	16.2	20.4	16.7	3.7
75 a 79.....	13.0	16.9	13.6	3.3
80 a 84.....	10.2	13.7	11.0	2.8
85 a 89.....	7.8	10.9	8.8	2.1
90 a 94.....	5.8	8.4	6.9	1.5
95 a 99.....	4.1	6.2	5.2	1.0
100 y más.....	2.5	4.5	3.0	1.6

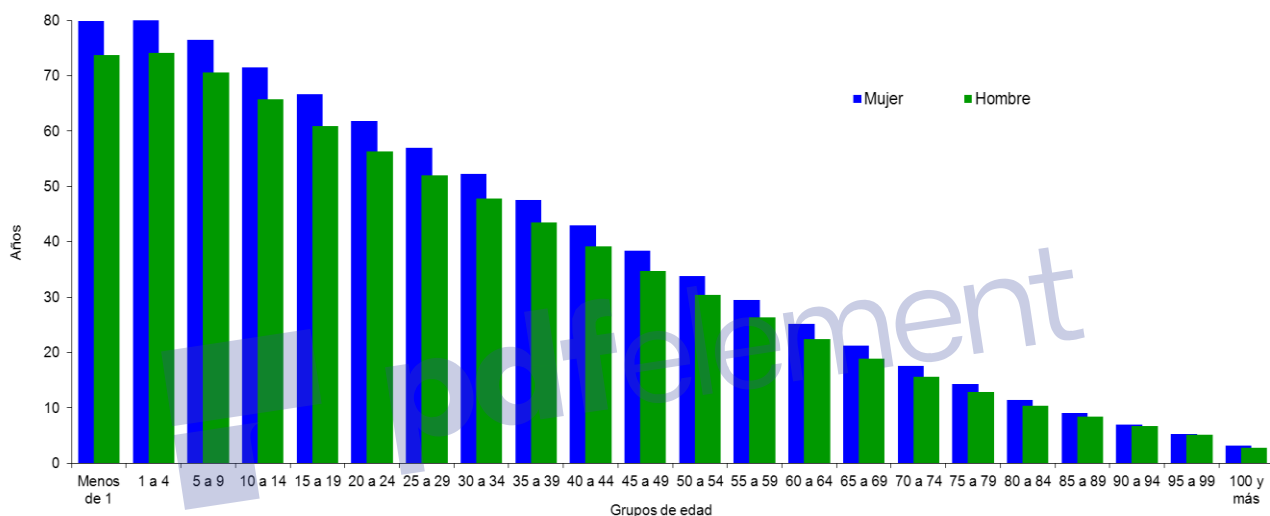
<sup>a/</sup> Estimaciones basadas en datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo.

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas.

Los niños de 5 a 9, jóvenes de 10 a 19 y adultos de 20 a 39 años de edad con discapacidad tienen 4.8 años menos de esperanza de vida que los demás. A pesar de que a estos individuos se les suele considerar como un grupo sano, en este caso merecen especial atención en cuanto a la creación de programas de rehabilitación, ya que generalmente los programas de salud están orientados hacia los niños menores de 5 años y los adultos mayores.

Las mujeres con algún tipo de discapacidad viven 6.2 años más que los hombres en igual condición. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo en 2009, los hombres mueren más por accidentes de transporte y agresiones (homicidios) que las mujeres, por lo que hay cierta predisposición para el riesgo en el hombre y no son tan precavidos en los aspectos de salud; además, la fuerza de su corazón se reduce considerablemente durante su vida mientras que el de la mujer puede conservar su buen funcionamiento a lo largo del tiempo. (Goldspink, 2005).

Gráfica No. 14. Esperanza de vida de las personas con discapacidad, por sexo, según grupos de edad: Censo de 2010



<sup>a/</sup> Estimaciones basadas en datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo.

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas.

Sin embargo, la mujer, al padecer durante más tiempo su condición de discapacidad, se coloca en una situación de desventaja en cuanto a calidad de vida se refiere, pues

mientras que a los 60 años, un hombre espera vivir con alguna discapacidad, 22.4 años, las mujeres lo harían 25.2, casi tres años más en esta condición de salud.

## Características económicas

92% de ocupación

El acceso a un empleo es fundamental para el desarrollo individual, autonomía e independencia de un individuo. Muchas personas con discapacidad realizan diversas actividades ya sean sociales, culturales, deportivas o económicas,

pero es en el trabajo donde visualizan un recurso estratégico para mejorar

su calidad de vida. Al respecto, la citada Ley No.42 de 27 de agosto de 1999 señala en su artículo 41 que “las personas con discapacidad tienen derecho a optar por un empleo productivo y remunerado, en igualdad de condiciones...”.

Cuadro No. 12. Población con discapacidad por condición económica, según tipo: Censo

de 2010

(En porcentaje)

Tipo de discapacidad	Población discapacitada por condición económica	
	Económica - mente activa	No económica - mente activa
TOTAL .....	26.0	74.0
Ceguera.....	8.1	15.9
Deficiencia física.....	7.5	24.5
Sordera.....	5.4	10.8
Retraso mental.....	2.3	9.9
Problemas mentales..	1.4	6.9
Parálisis cerebral.....	0.2	3.0
Otra.....	1.1	3.0

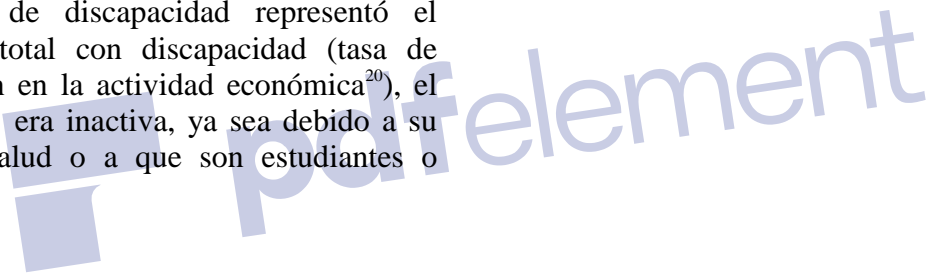
Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

<sup>19</sup> La población económicamente activa se refiere a la de 15 y más años de edad que aportan la mano de obra disponible para producir bienes y servicios económicos en el país.

<sup>20</sup> La tasa de participación es la relación entre la población económicamente activa y la población de 15 y más años de edad.

La población económicamente activa<sup>19</sup> con algún tipo de discapacidad representó el 26.0% del total con discapacidad (tasa de participación en la actividad económica<sup>20</sup>), el resto, 74.0% era inactiva, ya sea debido a su estado de salud o a que son estudiantes o jubilados.

Conforme aumentaba la edad, la tasa de participación de la población discapacitada fue incrementándose de manera constante. La mayor proporción de las personas económicamente activas discapacitadas tenía entre 45 y 49 años de edad (47.4%). La tasa de inactividad se concentró entre los más pequeños (87.4%) y los adultos mayores (88.6%).



**Cuadro No. 13. Tasa de ocupación y de desocupación de la población de 15 y más años de edad con discapacidad, según grupos de edad: Censo de 2010**

(En porcentaje)

Grupos de edad (en años)	Tasa de ocupación	Tasa de desocupación
TOTAL .....	<u>92.2</u>	<u>7.8</u>
15 a 19.....	82.6	17.4
20 a 24.....	82.0	18.0
25 a 29.....	87.9	12.1
30 a 34.....	90.9	9.1
35 a 39.....	91.9	8.1
40 a 44.....	93.3	6.7
45 a 49.....	93.6	6.4
50 a 54.....	94.5	5.5
55 a 59.....	93.6	6.4
60 y más.....	94.9	5.1

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

De cada 100 personas económicamente activas con discapacidad, 92 estaban ocupadas, sobre todo a partir de los treinta años de edad, desde donde empezaba a disminuir la tasa de desocupación conforme avanzaba la edad (9.1%), hasta los de 60 años y más (5.1%). Mientras que entre los más jóvenes la desocupación fue más elevada, con tasas de dos dígitos.

Las personas con discapacidad ocupadas padecían de ceguera, deficiencia física o sordera. Más de la mitad era jefe de hogar (58.4%) con edades entre los 40 y 64 años, lo que puede dificultarles su responsabilidad como proveedores y representar pérdida de autoridad frente al resto de los miembros del hogar. El 37.1% de estos jefes de hogar ocupados con algún tipo de discapacidad estaban en unión consensual y 30.1%, casados, contando con un compañero (a) que se presume le puede brindar las atenciones necesarias para el desarrollo de sus actividades básicas diarias y los cuidados que amerite según la discapacidad que padezca.

# Trabajadores independientes

Las personas con discapacidad fueron básicamente trabajadores no calificados en servicios, minería, industria, construcción (29.7%).

En comparación con la ocupación de la población total del país, se observaron diferencias notorias respecto de la discapacitada. Cuando apenas un 7.5% de la población total estuvo ocupada en la Agricultura como trabajadores agropecuarios, forestales, de la pesca y caza, constituyendo la sexta ocupación en orden descendente, para las personas con discapacidad era la ocupación del 16.7%, ubicándose como la segunda mayor proporción de ocupación. En cambio, mientras que 18.0% de la población del país eran Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados, y 11.0% Profesionales, científicos e intelectuales, sólo el 15.3% y 6.7% de la población con discapacidad ejercían dichas ocupaciones, respectivamente.

En cuanto a la condición laboral de la población económicamente activa con algún tipo de discapacidad, la mayoría eran trabajadores Independientes o por cuenta propia (40.1%) o empleados de la empresa privada (34.3%) mientras que entre el total de las personas ocupadas del país, la situación se invierte, pues la mitad eran empleados de la empresa privada (50.9%) y 24.4% eran independientes, indicio de que la población con discapacidad busca emprender actividades por sus propios medios. Precisamente, el 20.2% de las personas con discapacidad ocupadas lo hace sin un contrato escrito, cuando esta proporción es menor (12.8%) para la población total.

Al respecto, la ley No.42 señala en su artículo 44 que todo empleador que tenga cincuenta trabajadores o más, contratará y/o mantendrá trabajadores con discapacidad, debidamente calificados en una proporción no inferior al dos por ciento (2%) de su personal.

Cuadro No. 14. Población total y discapacitada, según tipo de ocupación: Censo de 2010

(En porcentaje)

Ocupación	Distribución porcentual de la población total	
	Total	Discapacitada
Total.....	100.0	100.0

Trabajadores no calificados de los servicios, la minería, construcción, industria.....	21.5	29.7
Agricultores y trabajadores agropecuarios, forestales, de la pesca y caza.....	7.5	16.7
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados.....	18.0	15.3
Artisanos y trabajadores de la minería, la construcción, la industria manufacturera....	12.6	12.7
Profesionales, científicos e intelectuales.....	11.0	6.7
Empleados de oficina.....	7.5	4.9
Técnicos y profesionales de nivel medio.....	8.1	4.9
Operadores de instalaciones fijas y máquinas; ensambladores, conductores y operadores de máquinas móviles.....	6.8	4.5
Directores y gerentes de los sectores público, privado y de organizaciones.....	6.1	3.5
Miembros de las fuerzas armadas y trabajadores en ocupaciones no identificadas.....	0.9	1.1

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.



# Mujer con mejor preparación académica

mayor que la masculina (14.4% y 5.3% respectivamente). Inclusive la proporción de hombres (14.4%) con discapacidad sin grado alguno de instrucción fue el doble que la proporción de mujeres (7.2%).

Cuadro No. 15. Población ocupada con algún tipo de discapacidad, por sexo, según nivel de instrucción: Censo de 2010

Un aspecto que está en estrecha relación con la inserción de la población en el mercado laboral es la escolaridad o nivel de instrucción. Sin embargo, para la población ocupada panameña con discapacidad, la situación es delicada porque la mayoría contaba con apenas una formación básica, primaria completa (21.7%), no así para la población ocupada total del país que contó con al menos formación secundaria completa (24.3%), además de la mayor proporción de personas con más de cuatro años de educación universitaria (14.8%), por encima de las que padecen de algún tipo de discapacidad (7.8%).

Entre la población con algún tipo de discapacidad también se observó la tradicional desigualdad en cuanto a la participación económica de hombres y mujeres, la de los primeros fue más alta (71.5%) que de las segundas (28.5%), por la influencia de roles sociales atribuidos a cada sexo, como la de proveedores para los hombres y como responsables de la realización de las tareas domésticas para las mujeres. De hecho, por cada mujer ocupada, habían 3 hombres en la misma condición, a pesar de que la proporción de féminas con educación secundaria completa (20.2%) y universitaria (14.4%) fue

Nivel de Instrucción	Distribución porcentual de la población ocupada		
	Total	Hombre	Mujer
Total.....	100.0	100.0	100.0
Primaria completa.....	21.7	23.2	17.8
Secundaria completa.....	16.4	14.9	20.2
Secundaria incompleta.....	15.1	15.1	15.2
Primaria incompleta.....	14.9	17.2	9.2
Ningún grado.....	12.4	14.4	7.2
Universitaria 4 y más años..	7.8	5.3	14.4
Universitaria hasta 3 años..	3.6	2.9	5.4
Vocacional.....	2.7	2.4	3.5
Enseñanza.....	1.6	1.7	1.2

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

## Conclusiones

El concepto de discapacidad no se reduce a una enfermedad, sino que apunta a otras

condiciones necesarias para la incorporación de los individuos en la sociedad.

Las personas con discapacidad representaron el 2.9% de la población total, identificándose seis tipos de discapacidad principales: deficiencia física, ceguera, retraso mental, sordera, problemas mentales y parálisis cerebral.

La tasa de discapacidad fue de 29 personas por cada mil habitantes, siendo para los hombres de 30 casos por millar frente a 27 para las mujeres. Las regiones con las mayores tasas fueron la comarca Emberá y las provincias de Los Santos, Herrera y Darién.

La discapacidad aparece a edades más tardías, de manera que hay mayor riesgo de discapacidad entre las personas de 60 años y más de edad, entre las que prevalecían la deficiencia física, la ceguera y la sordera, principalmente. Mientras que entre los niños y jóvenes se les diagnosticó retraso mental en mayor proporción que a las personas mayores. De hecho la tasa de discapacidad fue mayor entre la población de 60 y más años de edad que entre la más joven.

La esperanza de vida al nacer se reduce un año entre las personas con discapacidad en relación a las demás. A partir de los 5 años, esta diferencia sobrepasa los cuatro años.

La población económicamente activa con algún tipo de discapacidad representó el 26.0% del total con discapacidad, el resto, 74.0% era inactiva. De cada 100 personas económicamente activas con discapacidad,

92 estaban ocupadas y lo hacían básicamente como trabajadores no calificados en servicios, minería, industria, construcción. En cuanto a su condición laboral, la mayoría eran trabajadores Independientes o por

cuenta propia o Empleados de la empresa privada.

En tanto, las personas con discapacidad contaban con apenas una formación básica, primaria completa y secundaria completa. Por cada mujer ocupada, había 3 hombres en la misma condición, a pesar de que la proporción de féminas con educación secundaria completa y universitaria fue mayor que la masculina. Inclusive la proporción de hombres con discapacidad sin grado alguno de instrucción fue el doble que la proporción de mujeres.



# Anexos

Personas con discapacidad, por provincias y comarcas indígenas, según grupos de edad:

Censo de 2010

(Tasas por mil habitantes)

Grupos de edad (en años)	Provincias y comarcas indígenas											
	Bocas del Toro	Coclé	Colón	Chiriquí	Darién	Herrera	Los Santos	Panamá	Ngöbe Buglé	Veraguas	Kuna Yala	Emberá
Menos de 5...	7	8	5	7	9	10	8	7	7	6	14	5
5 a 9.....	17	17	9	18	26	22	24	13	15	8	30	12
10 a 14.....	22	22	14	22	28	29	33	17	24	9	34	17
15 a 19.....	19	18	13	19	28	23	22	14	22	9	24	15
20 a 24.....	15	17	11	17	25	23	18	12	20	14	22	16
25 a 29.....	13	20	11	19	22	21	23	12	19	17	23	16
30 a 34.....	15	19	12	20	25	23	24	12	23	18	30	22
35 a 39.....	23	23	15	24	31	28	26	14	25	11	38	28
40 a 44.....	36	26	16	30	52	32	35	19	27	15	72	43
45 a 49.....	43	35	20	38	67	41	37	25	33	24	112	53
50 a 54.....	63	50	24	49	79	50	45	34	41	27	115	79
55 a 59.....	84	55	28	56	95	60	54	41	49	43	117	95
60 a 64.....	84	68	38	63	115	70	62	51	65	34	144	115
65 a 69.....	113	87	61	82	163	94	91	66	81	42	168	117
70 a 74.....	155	119	79	105	208	131	111	90	107	62	201	180
75 a 79.....	179	158	99	142	246	167	146	124	159	95	228	217
80 a 84.....	266	200	140	194	291	227	222	167	210	64	196	256
85 a 89.....	246	264	185	254	342	287	264	225	266	174	286	311
90 a 94.....	386	333	207	327	537	352	328	276	318	100	333	261
95 a 99.....	265	395	259	364	571	360	407	324	384	125	250	160
100 y más.....	300	367	423	278	-	474	600	113	563	-	667	545

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

### Esperanza de vida de la población, por tipo de discapacidad y según grupos de edad: Censo de 2010

Grupos de edad (en años)	Esperanza de vida por tipo de discapacidad (en años)						
	Ceguera	Sordera	Retraso mental	Parálisis cerebral	Deficiencia física	Problemas mentales	Otras
Menos de 1.....	76.7	76.7	76.7	76.7	76.7	76.7	76.7
1 a 4.....	77.0	77.0	77.0	77.0	77.0	77.0	77.0
5 a 9.....	73.4	73.4	73.4	73.4	73.4	73.4	73.4
10 a 14.....	68.5	68.5	68.5	68.5	68.5	68.5	68.5
15 a 19.....	63.6	63.6	63.7	63.6	63.6	63.6	63.6
20 a 24.....	58.9	58.9	59.0	58.9	58.9	58.9	58.9
25 a 29.....	54.4	54.4	54.5	54.4	54.5	54.4	54.4
30 a 34.....	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0
35 a 39.....	45.5	45.5	45.5	45.5	45.5	45.5	45.5
40 a 44.....	40.9	40.9	40.9	40.9	40.9	40.9	40.9
45 a 49.....	36.4	36.4	36.4	36.4	36.4	36.4	36.4
50 a 54.....	32.0	32.0	32.0	32.0	32.0	32.0	32.0
55 a 59.....	27.7	27.7	27.7	27.7	27.7	27.7	27.7
60 a 64.....	23.7	23.6	23.6	23.6	23.7	23.6	23.6
65 a 69.....	19.8	19.8	19.7	19.7	19.9	19.7	19.7
70 a 74.....	16.3	16.3	16.2	16.2	16.4	16.2	16.2
75 a 79.....	13.1	13.1	13.0	13.0	13.2	13.0	13.0
80 a 84.....	10.4	10.3	10.2	10.2	10.5	10.2	10.2
85 a 89.....	8.0	8.0	7.8	7.8	8.1	7.8	7.8
90 a 94.....	6.0	6.0	5.8	5.8	6.2	5.8	5.8
95 a 99.....	4.4	4.4	4.1	4.1	4.5	4.2	4.1
100 y más.....	2.6	2.6	2.5	2.5	2.7	2.5	2.5

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas en base a datos de la Organización Mundial de la Salud.

### Incidencia de la población con discapacidad, por condición en la seguridad social, según provincias y comarcas indígenas: Censo de 2010

(En porcentaje)

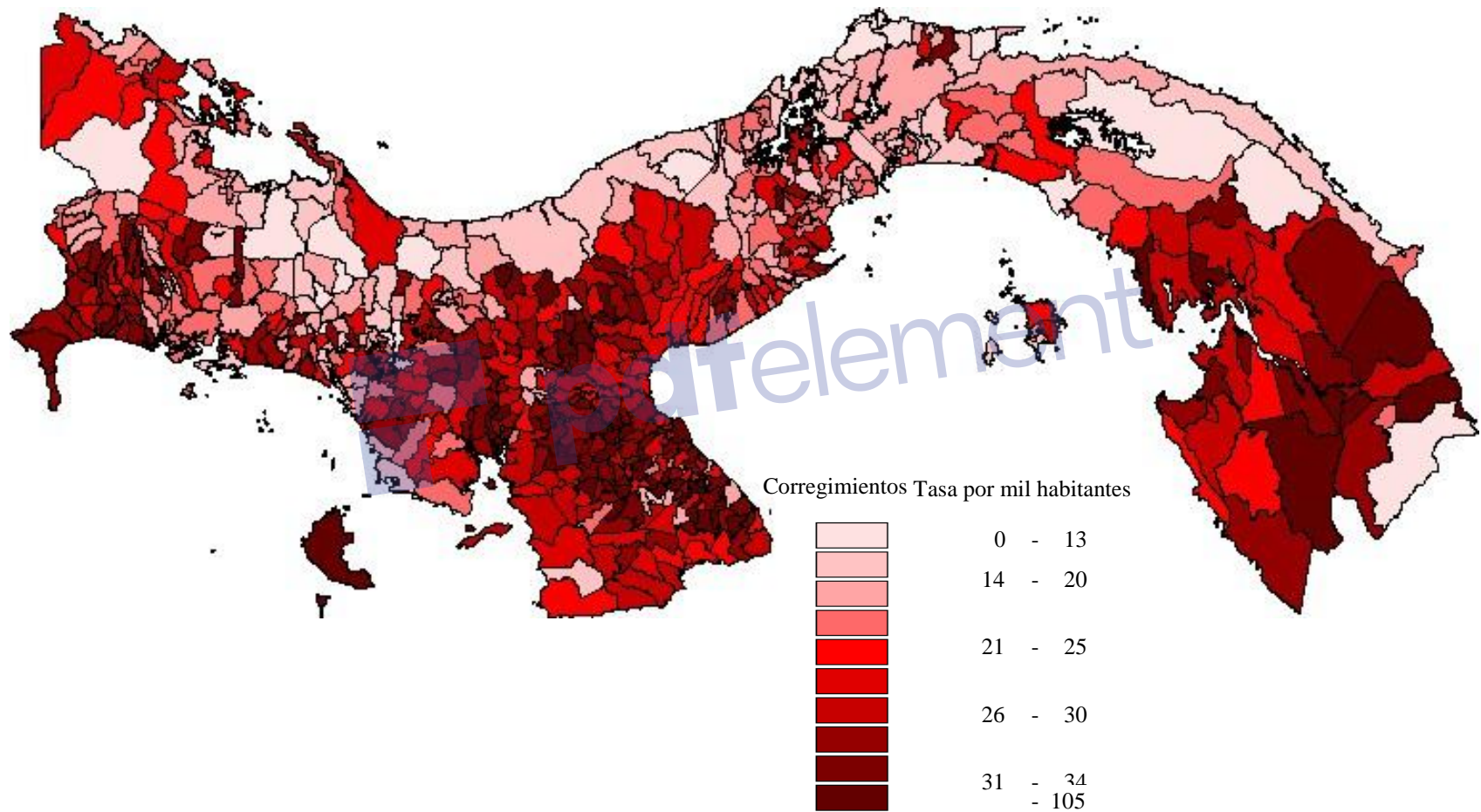
Provincias y comarcas indígenas	Total	Incidencia de la población discapacitada, por condición en la seguridad social					
		Asegurado o directo	Beneficiario	Jubilado pensionado o por vejez	Pensionado o por accidente o enfermedad	Jubilado pensionado o de otro país	No tiene seguro
Total.....	100.0	10.6	25.4	11.0	6.1	0.4	46.5
Bocas del Toro.....	100.0	10.6	26.6	8.0	5.9	0.4	48.6
Coclé.....	100.0	6.7	27.7	8.8	5.7	0.2	50.9
Colón.....	100.0	10.0	25.7	12.0	5.9	0.9	45.5
Chiriquí.....	100.0	9.2	27.5	8.5	7.2	0.3	47.3
Darién.....	100.0	6.8	9.3	2.0	1.5	-	80.3
Herrera.....	100.0	9.3	30.2	8.9	5.4	0.3	46.0
Los Santos.....	100.0	8.0	31.0	7.9	6.6	0.2	46.3
Panamá.....	100.0	14.6	26.4	15.8	7.1	0.7	35.4
Veraguas.....	100.0	5.1	25.7	5.0	4.1	-	60.1
Kuna	100.0	3.6	7.5	2.9	1.5	-	84.5

Yala.....							
Emberá.....	100.0	2.8	6.4	1.2	0.6	-	89.0
Ngöbe	100.0	2.8	4.6	1.4	1.1	-	90.2
Buglé.....							

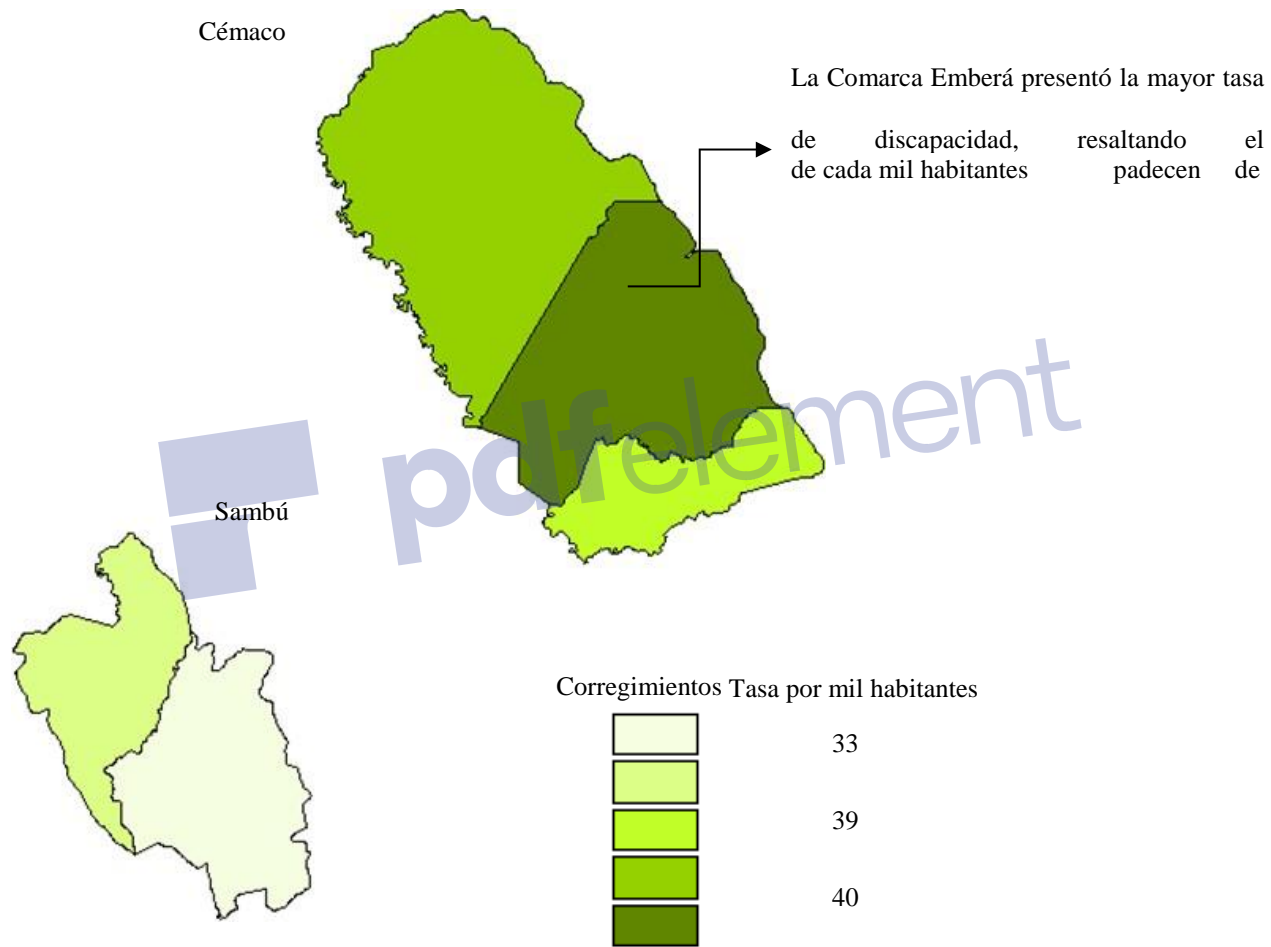
Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo.

# Mapas

Personas con discapacidad en Panamá, por corregimientos: Censo de 2010

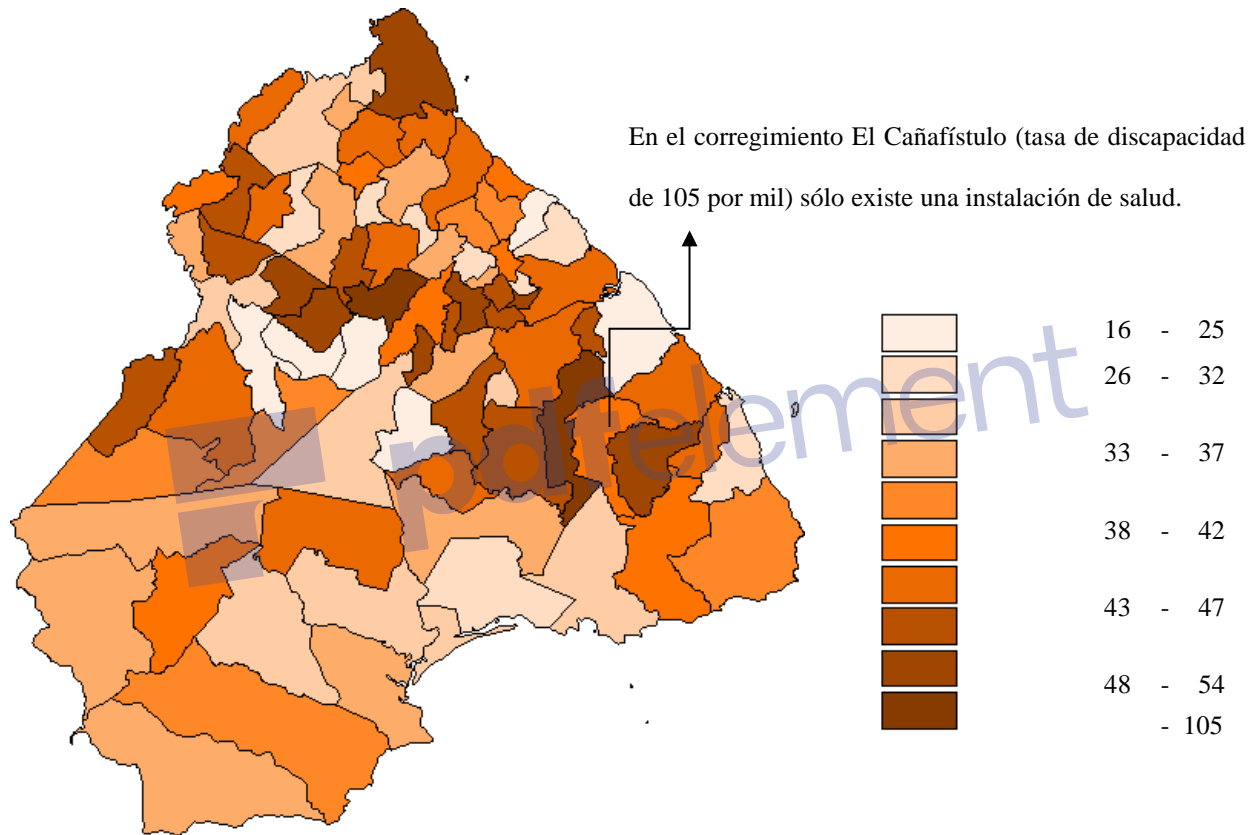


### Personas con discapacidad en la Comarca Emberá, por corregimientos: Censo de 2010

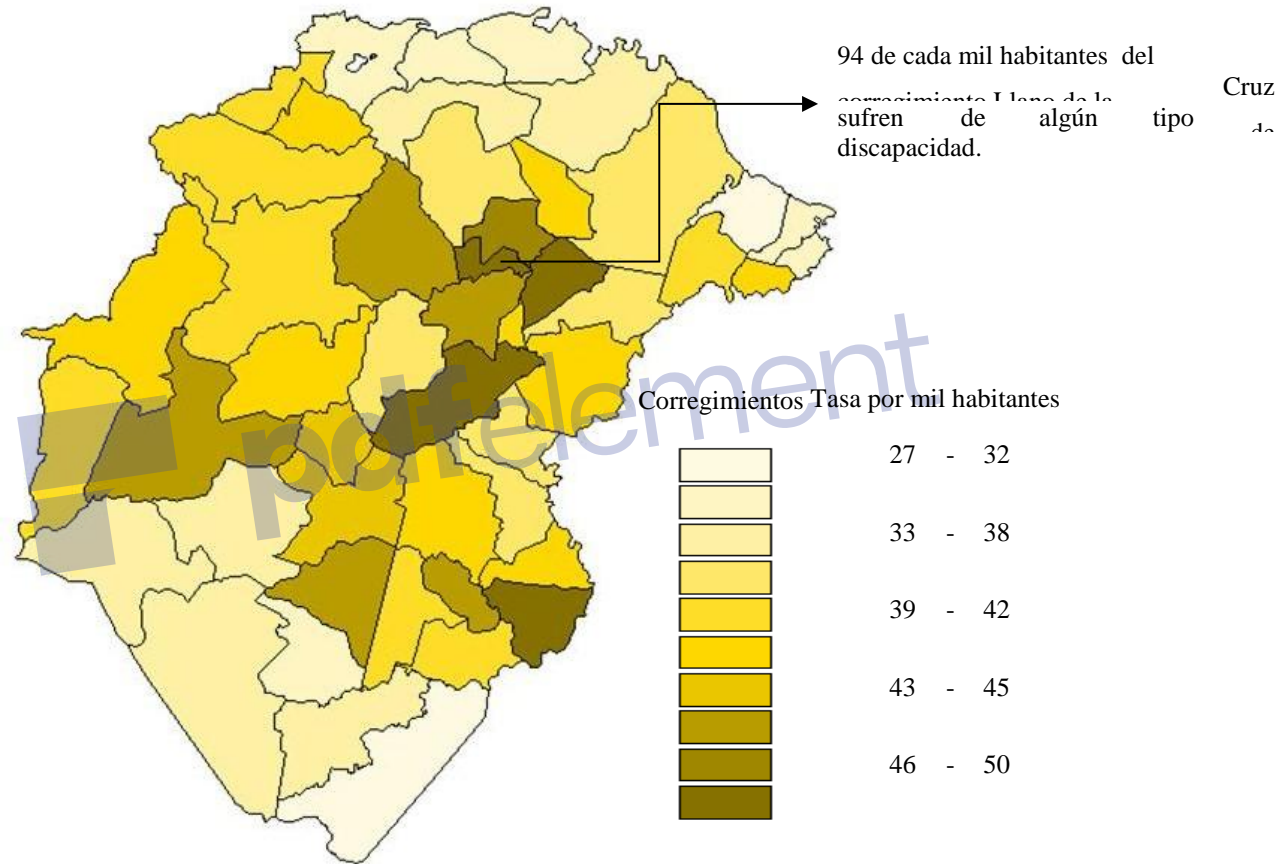




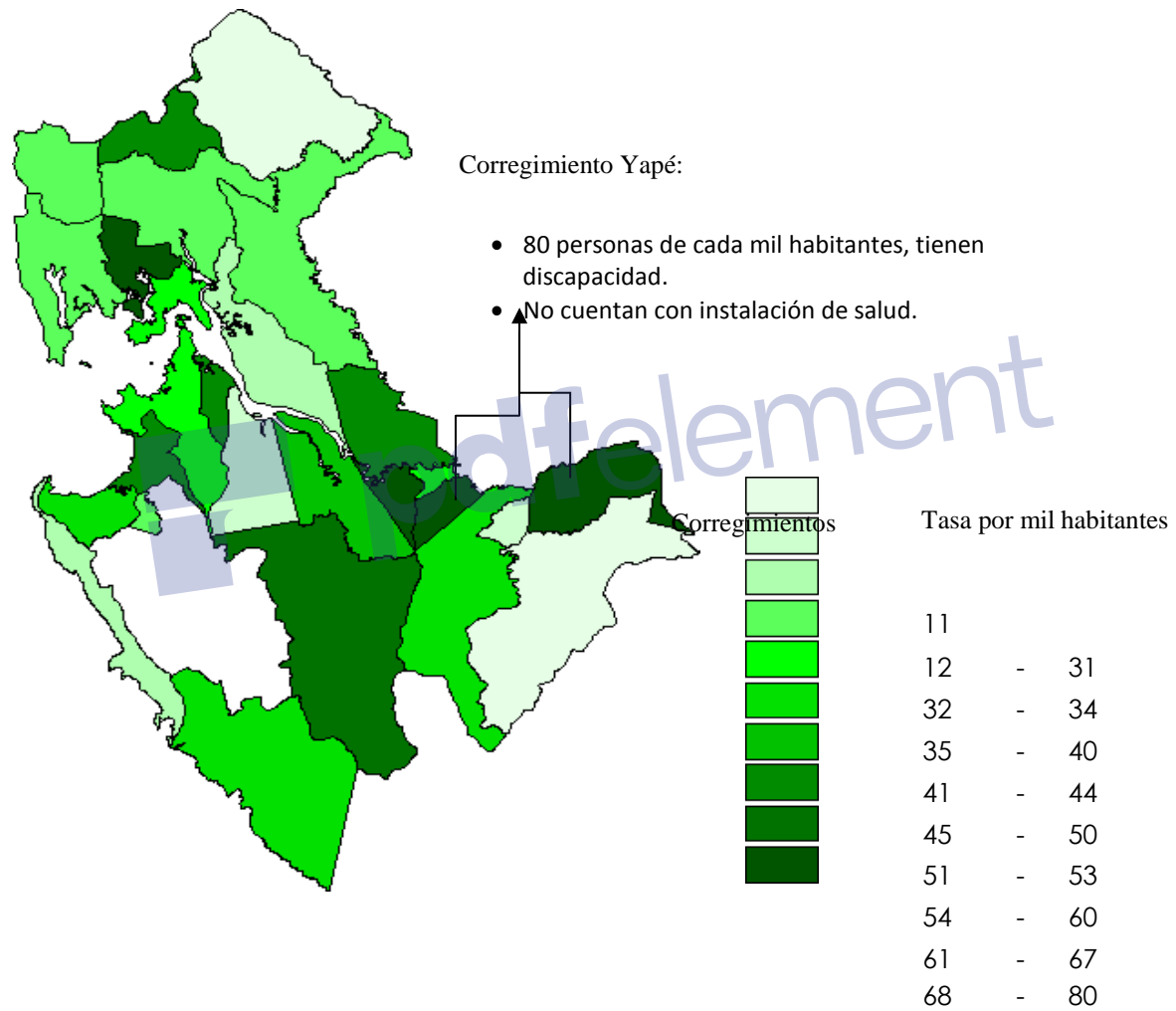
Personas con discapacidad en la provincia de Los Santos, por corregimientos: Censo de 2010



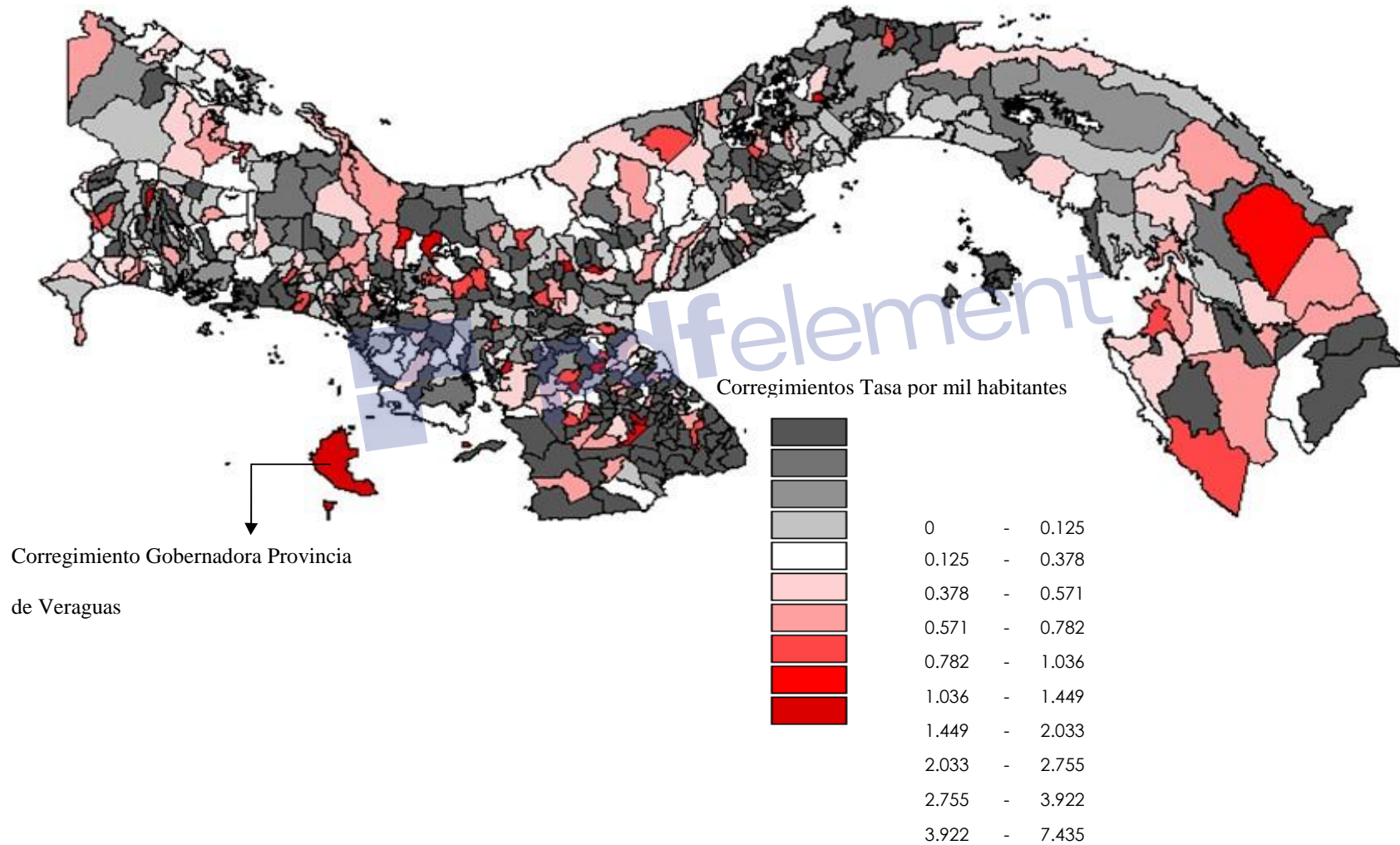
### Personas con discapacidad en la provincia de Herrera, por corregimientos: Censo de 2010



Personas con discapacidad en la provincia de Darién por corregimiento: Censo de 2010.



### Menores de 5 años discapacitados, por corregimientos: Censo de 2010



Personas de 60 y más años de edad con discapacidad, por corregimientos: Censo de 2010

## **ANEXO N° 5**

**GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE  
PROPUESTAS DE DIPLOMADOS,  
UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS  
AMÉRICAS, ACUERDO N° 26 DEL  
CONSEJO ACADÉMICO DE 6 DE  
NOVIEMBRE DE 2001.**



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICA  
DECANATO DE EXTENSIÓN**

**GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN  
DE PROGRAMAS DE DIPLOMADO**

**PROGRAMA DE DIPLOMADOS**

**ALBROOK, EDIFICIO, 808, PLANTA BAJA  
TELÉFONO 501- 1000, EXTE 115  
E-MAIL: diplomados@udelas .ac.pa**

**Programa de Diplomado**

## **ESPECIFICACIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE PROGRAMAS DE DIPLOMADOS**

---

**La Coordinación del Programa de Diplomados de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), con base en el Acuerdo 26 A del Consejo Académico del 6 de noviembre de 2001, ha considerado pertinente el diseño de una guía para la presentación de programas de diplomados en UDELAS**

**En vista de que los programas de diplomados se constituyen en una propuesta innovadora, la guía pretende orientar a los diversos estamentos universitarios a fin de poder elaborar y presentar iniciativas bajo esta nueva modalidad académica.**

**La guía incluye consideraciones generales acerca de la naturaleza de los programas de diplomados, unos lineamientos para la presentación de propuestas y algunas orientaciones básicas a ser consideradas para el diseño presupuestario de las propuestas, según el nivel de programa aprobado por el Consejo Académico.**

### **UDELAS**

#### **I. ASPECTOS GENERALES DEL PROGRAMA**

**1. Sustento Legal:**

**El programa de Diplomados aprobado por la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), se fundamenta en el Acuerdo 26 A del Consejo Académico del 6 de noviembre de 2001, por la cual se crea el Programa de Diplomado de la Universidad Especializada de las Américas y se establecen las bases para su organización.**

**2. Concepción del Diplomado desde (UDELAS):**

**El Diplomado es una modalidad que tiene como propósito la formación o actualización de los recursos humanos en una determinada área del conocimiento, con el objeto de mejorar o perfeccionar sus habilidades, capacidades y destrezas profesionales.**

**Su objetivo principal es ofrecer una alternativa de educación continua a personas con o sin estudios universitarios que aspiren profundizar en el conocimiento de un tema o problema de interés para su superación personal y el desarrollo nacional (acuerdo II del Consejo Académico).**

**3. Tipos de Diplomados:**

**Los diplomados que ofrece UDELAS pueden ser de tres tipos, según el nivel a que pertenezcan:**

- a. **Diplomado del nivel de Educación Laboral:** dirigido a personas que no cuenten con requisitos para realizar estudios universitarios, ofrecerá una certificación donde conste su participación y aprobación del diplomado.
  
- b. **Diplomado del Nivel de Pre-grado y Grado:** Se ofrecerá a personas que cumplan requisitos o hayan realizado estudios universitarios. Las personas que opten por este diplomado tendrán derecho a la certificación y créditos académicos de la universidad. Estos créditos podrán ser reconocidos en la expedición del título de técnico en el área de la especialidad.
  
- c. **Diplomado del Nivel de Postgrado:** se ofrecerá a personas que tengan un título de licenciatura o estudios de maestría o doctorado. Tendrá un régimen especial de acuerdo con lo establecido en el reglamento de Estudios de Postgrado de UDELAS.

#### **4. Modalidad y Duración de los Estudios de Diplomado:**

La modalidad de los Programas de Diplomados dependerá de cada uno de los niveles y las especialidades de que se trate. No obstante, podrán inscribirse dentro de las siguientes modalidades aprobadas por UDELAS:

##### **PRESENCIAL:**

Cuya totalidad de los estudios en términos de horas créditos ocurre en un aula universitaria, bajo una acción metodológica de facilitación directa.

**SEMIPRESENCIAL:** Ocurre cuando una parte del tiempo dedicado a los estudios del diplomado se desarrolla de forma presencial y otra parte se lleva a cabo a través de una metodología a distancia o auto – didacta (prácticas, trabajos de grupos, lecturas dirigidas, laboratorios y otras).

**A Distancia:** cuando la metodología de enseñanza y aprendizaje sea ex aula y se utilicen tecnologías modernas (internet, CDS) y convencionales (módulos impresos de auto instrucción) con un enfoque tutorial.

La duración de los diplomados, dependerá del área de disciplina de los estudios, los temas, su profundidad y el requerimiento de los créditos de cada diplomado atendiendo al nivel de estudios, según el acuerdo séptimo del Consejo Académico. Para tales fines se establece una duración comprendida entre 92 y 450 horas crédito.



## **II. GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE DIPLOMADOS**

**Los programas de diplomados deberán diseñarse bajo la estructura curricular siguiente:**

**1. Denominación del diplomado:**

**Nombre del programa de diplomado (preciso y conciso).**

**2. Nivel del programa:**

**Indicar el nivel bajo el cual se inscribe la propuesta (laboral, pregrado o grado y postgrado).**

**3. Duración del programa:**

**Detallar el tiempo de duración del diplomado en términos de horas y fechas de ejecución.**

**4. Modalidad de los estudios:**

**Especificar una de las modalidades aprobadas por UDELAS (presencial o semipresencial).**

**5. Justificación:**

**Señalar la importancia del programa en términos de necesidad, aportes e innovaciones en materia socio educativa.**

**6. Objetivos:**

**Plantear los resultados esperados respondiendo a los siguientes ejes: conocimientos, aprendizajes y experiencias profesionales que se adquieren y/o fortalecen con la ejecución del programa.**

**7. Perfil de Ingreso:**

**Indicar el nivel de escolarización, formación profesional o desempeño laboral que se exigirá a las personas que ingresen al diplomado que se propone, según las características prefijadas por UDELAS para cada nivel de programa.**

**8. Descripción temática del programa según módulo:**

**Describir el contenido temático del programa de diplomado detallando la siguiente información:**

- 8.1. Número y nombre del módulo.**
- 8.2. Duración del módulo**
- 8.3. Número de horas (T/P) y cantidad de créditos que otorga.**
- 8.4. Breve descripción de cada módulo**
- 8.5. Objetivo de cada módulo**
- 8.6. Ejes temáticos de cada módulo**

**9. Plan de Estudios:**

**Indicar bajo el siguiente esquema, la forma como se ejecutará el plan de estudios del programa de diplomado:**

Nombre del módulo	Horas			Créditos
	Total	teóricas	prácticas	

**10. Estrategia de evaluación:**  
**Describir la forma como se evaluará el programa e indicar los criterios para llevar a cabo dicha evaluación.**

**11. Presupuesto estimado:**

**Presentar una propuesta de presupuesto que definirá la sustentabilidad del programa. (ver formato de presentación de diplomados de UDELAS)**

**12. Bibliografía: Incluya una lista de material de estudio (básica y recomendada)**

## **ANEXO N° 6**

**PROPUESTA DE DIPLOMADO SOBRE: “  
MULTICULTURALIDAD E INCLUSIÓN  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, POR  
VIELCA RUIZ, UNIVERSIDAD  
ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS,  
PANAMÁ 2018.**



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS**

**DECANATO DE EXTENSIÓN**

**Diplomado sobre:**

**“Multiculturalidad e Inclusión Educativa en Atención a la Diversidad”**

**Panamá, 2018**

## **CONTENIDO**

### **1. JUSTIFICACIÓN**

### **2. OBJETIVOS**

#### **2.1 Objetivo general**

#### **2.2 Objetivo específicos**

### **3. CONTENIDO DEL PROGRAMA**

### **4. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA**

### **5. METODOLOGÍA**

### **6. DURACIÓN Y MODALIDAD**

### **7. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN**

### **8. PRESUPUESTO**

## JUSTIFICACIÓN

Este curso de diplomado básico, permitirá desde la perspectiva hermenéutica cualitativa, distinguir claramente los aspectos conceptuales que fundamentan la Inclusión educativa en atención a la diversidad, teniendo como ejes primordiales, los principios básicos y filosóficos del multiculturalismo y todas las estrategias metodológicas de la educación multicultural, como una educación compensatoria, comprensiva, de todos y para todos, que adopta la escuela para tratar de responder a las diferencias de grupo.

El reconocimiento de la diversidad supone un esfuerzo por conocer y comprender a cada estudiante que va a la escuela tal como es y no como nos gustaría que fuera; para que esto se dé, de forma efectiva es conveniente y necesario realizar el estudio de las personas y no hablar de generalidades, de igual forma se debe considerar a los docentes, pues la escuela abierta a la diversidad presupone y necesita una formación continua y compartida entre todos los profesionales de la educación así como la vinculación de profesionales de otros ámbitos como salud, desarrollo social, , cultura, deporte, entre otros y la acción cooperativa con las familias como medios de buscar y alcanzar soluciones conjuntas. Los docentes deben concebir la cultura de la diversidad, desde la multiculturalidad, como una renovación educativa y como un desarrollo personal y profesional; de esta forma se podrán desplegar los valores de respeto a las diferencias y a la dignidad como persona.

Esperamos que el curso de diplomado, despierte en los docentes las capacidades necesarias que le permitan, transformar el entorno donde se encuentra, y pueda transmitir de una manera eficaz los conocimientos necesarios para alcanzar los objetivos de la inclusión educativa y la aceptación de las personas con discapacidades en la sociedad.

¿Cómo lograrlo?, teniendo una claridad conceptual de los términos, que este proceso implica, empoderándose de los supuestos teóricos que lo sustentan, adaptando la planificación a las necesidades de esos niños y niñas, haciendo la enseñanza más divertida, significativa y divulgando en todos los ámbitos de la sociedad, que es común ser diferente, porque suele suceder que todos los conocimientos y esfuerzos se quedan en la escuela y no llegan a la sociedad que es a donde se debe llegar.

**Nivel del Programa:** Diplomado de nivel de Pre Grado y Grado

**Duración del programa:** el diplomado tendrá una duración de 160 horas crédito.

**Modalidad de los estudios:** La modalidad del diplomado es Semi-presencial

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo general

- Ofrecer al participante la oportunidad de conocer a fondo el ámbito conceptual de la educación inclusiva en atención a la diversidad, desde la perspectiva teórica multicultural y sus implicaciones en la realidad del sistema educativo, teniendo en cuenta los factores más importantes para abordar este fenómeno de manera profesional.

### 2.2. Objetivos específicos

- Adquirir las herramientas necesarias para realizar un análisis del contexto multicultural de los centros de enseñanza.
- Desarrollar la conciencia cultural y un marco conceptual multicultural para examinar las interacciones en la sala de clases y el currículo.
- Establecer el soporte teórico que permita desarrollar las intervenciones educativas en el ámbito multicultural y la inclusión educativa en atención a la diversidad.
- Conocer la realidad multicultural de la inclusión educativa y la normativa legal, que permita diseñar intervenciones educativas contextualizadas.
- Comprender los modelos educativos y curriculares inclusivos para desarrollar la implementación de las intervenciones educativas.
- Desarrollar las competencias metodológicas prácticas en cuanto al diagnóstico de la situación, conformación de grupos de trabajo, diseño, implementación y evaluación de intervenciones



**Perfil de Ingreso Curso básico de diplomado:**

Este curso se ha diseñado para docentes en ejercicio, de los niveles de Educación Básica General, docentes especialistas en Educación Especial, docentes universitarios, administrativos, padres de familia y público en general, interesado en esta temática.

**Perfil de Egreso:**

Al finalizar el curso de diplomado esperamos que el participante sea capaz de ser un agente de cambio y orientador del proceso educativo en atención a la diversidad, se replantee la tarea de enseñar y se convierta en un mediador

### 3. CONTENIDO DEL PROGRAMA

Este programa de diplomado ha sido organizado en cuatro módulos que describimos a continuación:

Fecha: (por planificar)

Horario presencial: (por planificar)

N°	Módulo	Objetivo General	Aspectos básicos para el desarrollo de los módulos	HORAS		
				Total	Teóricas	Prácticas
1	<b>Multiculturalidad</b>  ¿Qué es?	Desarrollar la conciencia cultural y un marco conceptual multicultural para examinar las interacciones de este enfoque en el aula de clases y el currículo.	<b>Se desarrolla:</b> A través de un sistema educativo; comprensivo, inclusivo y multicultural, previendo y tomando medidas que compensen las desigualdades.	48	32	16
2	<b>Conceptualización de la Inclusión Educativa</b>	Desentrañar en este módulo, el significado de la Inclusión educativa, contextualizando, todos los elementos que convergen en su planteamiento, desde su filosofía hasta su aplicación en las prácticas pedagógicas.	<b>Se apoya:</b> En maestros reflexivos y colaboradores que dispone de medidas de adaptación del curriculum, cuenta con los medios para el desarrollo de este proceso y tiene autonomía profesional organizativa y de gestión.	48	32	16

3	<b>Inclusión educativa: Propuesta para su Desarrollo en contextos multiculturales.</b>	Analizar los modelos educativos inclusivos, el currículo, como se concibe éste, desde la educación multicultural, las propuesta de Intervención educativa y los procedimientos e instrumentos a utilizar en la práctica educativa	<b>Promueve:</b> Innovación educativa, a través de la incertidumbre y la necesidad de cambios que se han de generar en el aula para hacer una enseñanza adaptativa.	48	32	16
4	<b>Estrategias Didácticas para la Intervención Educativa en el Contexto Multicultural Inclusivo</b>	Orientar el acto docente, hacia una cultura y práctica de cambio, que propicie la reflexión, el pensamiento crítico, la investigación, el abordaje de la realidad, la concreción del currículo, la formación integral y holística de la población, la mejora de los resultados y la calidad de los aprendizajes en un ambiente rico en estímulos que le permita a sus actores, sobre todo a los estudiantes, enfrentar los desafíos del entorno.	<b>Garantiza:</b> a través de la igualdad de oportunidades para todos y con todos, valora las diferencias y reafirma que las necesidades educativas de toda la población escolar son importantes y requieren la consideración de todos sus actores.	48	32	16
<b>Total</b>				<b>192</b>	<b>128</b>	<b>64</b>

#### 4. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

##### MÓDULO 1: Multiculturalidad ¿Qué es?

**Objetivo general:** Desarrollar la conciencia cultural y un marco conceptual multicultural para examinar las interacciones de este enfoque en el aula de clases y el currículo.

**Duración:** 48 T/P

Competencias	Contenido	Estrategia Metodológica	Evaluación
<p>Desde la perspectiva hermenéutica, el participante obtendrá conocimientos pertinentes y oportunos de los contenidos del curso, mediante la discusión de las temáticas que se analizarán. Estos saberes lo conducirán hacia la reflexión crítica, constructiva y transformadora de las acciones, que deberá implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de los escenarios pedagógicos, donde se desempeña.</p>	<p>Conceptos Claves: (cultura, multiculturalidad, identidad cultural, ciudadanía)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamento Teórico Multicultural de Charles Taylor</li> <li>• Marco legal</li> <li>• Políticas sociales</li> <li>• Multiculturalidad y escuela</li> <li>• Enfoques y modelos de la Educación multicultural</li> <li>• Objetivos de la Educación Multicultural</li> <li>• Psicología de la Educación Multicultural</li> <li>• El tratamiento de la Educación Multicultural en los centros escolares</li> <li>• Programas y proyectos de Educación Multicultural</li> <li>• Implicaciones en la práctica educativa</li> <li>• El papel del docente</li> <li>• Mediación multicultural y mediación comunitaria</li> <li>• Perfil profesional del mediador multicultural</li> <li>• Habilidades y herramientas del mediador multicultural</li> <li>• Técnicas de mediación multicultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentaciones</li> <li>▪ Debates</li> <li>▪ Ensayos</li> <li>▪ Foros</li> <li>▪ Lluvia de ideas</li> <li>▪ Trabajos grupales e individuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diagnóstica. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intercambio de opiniones.</li> <li>▪ Lluvia de ideas,</li> </ul> </li> <li>✓ Formativa. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participación en debates</li> <li>▪ Asistencia.</li> </ul> </li> <li>✓ Sumativa. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foro (participación grupal).</li> </ul> </li> </ul>

## MÓDULO 2: Conceptualización de la Inclusión Educativa

**OBJETIVO GENERAL:** Desentrañar en este módulo, el significado de la Inclusión educativa, contextualizando, todos los elementos que convergen en su planteamiento, desde su filosofía hasta su aplicación en las prácticas pedagógicas.

**Duración: 48 horas T/P**

Competencias	Contenido	Estrategia Metodológica	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperamos que los participantes se conviertan en entes participativos, inteligentes, afectivos y tolerantes ante las diferencias, buscando con interés la motivación intrínseca que los lleve a valorar y comprender las necesidades educativas de las personas con discapacidad permanente y transitoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción a la inclusión educativa (Filosofía, principios, características).</li> <li>• La educación inclusiva como inclusión social.</li> <li>• Modelos didácticos de la Inclusión educativa.</li> <li>• La escuela inclusiva.</li> <li>• Orientación y apoyo educativo para el centro inclusivo</li> <li>• Agentes de inclusión: escuela, familia y comunidad</li> <li>• Evaluación de la Inclusión educativa</li> <li>• La respuesta educativa a la diversidad</li> <li>• La adaptación curricular</li> <li>• Las tics y la inclusión educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análisis bibliográfico</li> <li>▪ Talleres de reflexión crítica</li> <li>▪ Investigaciones de temas individual y grupal.</li> <li>▪ Glosarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diagnóstica (Intercambio de opiniones )</li> <li>▪ Formativa (documentos de consulta y reflexión)</li> </ul>

### MÓDULO 3: Inclusión educativa: Propuesta para su Desarrollo en contextos multiculturales

**OBJETIVO GENERAL:** Analizar los modelos educativos inclusivos, el currículo, como se concibe éste, desde la educación multicultural, la propuesta de Intervención educativa y los procedimientos e instrumentos a utilizar en la práctica educativa  
**Duración:** 4 8 horas T/P

Competencias	Contenido	Estrategias metodológicas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desde la concepción y parámetros multiculturalistas, el participante pondrá en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del diplomado, demostrando con ello sus habilidades y destrezas en la aplicación de estrategias y técnicas concernientes a educar en atención de la diversidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modelos educativos</li> <li>Currículo y educación multicultural</li> <li>La nueva comunidad educativa</li> <li>Propuesta de Intervención educativa</li> <li>Procedimiento e instrumentos para analizar los contextos de intervención, (Metodología de trabajo, participación de los actores, entrevistas, análisis de contenidos, observaciones, otros.)</li> <li>Problemas derivados de la diversidad cultural Implicaciones en la práctica educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lluvia de ideas.</li> <li>Dinámicas de integración.</li> <li>Taller</li> <li>Dinámicas grupales</li> <li>Videos y diapositivas.</li> </ul>	<p>Multimedia</p> <p>Música</p> <p>Vídeos</p> <p>Trifolio</p>

**MÓDULO 4: Estrategias Didácticas para la Intervención Educativa en el Contexto Multicultural Inclusivo**

**OBJETIVO GENERAL:** Orientar el acto docente, hacia una cultura y práctica de cambio, que propicie la reflexión, el pensamiento crítico, la investigación, el abordaje de la realidad, la concreción del currículo, la formación integral y holística de la población, la mejora de los resultados y la calidad de los aprendizajes en un ambiente rico en estímulos que le permita a sus actores, sobre todo a los estudiantes, enfrentar los desafíos del entorno

**DURACIÓN:** 48 horas T/p

Competencias	Contenido	Estrategia Metodológica	Evaluación
<p>El participante, pondrá en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del curso, demostrando con ello sus habilidades y destrezas en la aplicación de estrategias y técnicas concernientes a educar en atención de la diversidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento de intervención</li> <li>• Argumentación de valores</li> <li>• Roles de los actores</li> <li>• Estrategias didácticas, para las buenas prácticas pedagógicas.</li> <li>• Consideraciones psicosociales de la Educación Multicultural.</li> <li>• Evaluación de los procesos.</li> <li>• Implicaciones en la práctica educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición</li> <li>▪ Debate en aula</li> <li>▪ Dinámica de auto diagnóstico</li> <li>▪ Dinámica de aprendizaje</li> <li>▪ Plenaria</li> <li>▪ Micro clases</li> <li>▪ Proyectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> <li>• Formativa</li> <li>• Sumativa</li> </ul>

## 4. METODOLOGÍA

El programa de capacitación será desarrollado bajo la siguiente metodología:

### **Fase 1. Diseño del Programa de capacitación**

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) elabora el programa, el cual contempla los objetivos generales y específicos, la programación del curso y los contenidos temáticos que serán desarrollados por los especialistas de la UDELAS.

### **Fase 2. Preparación de los módulos**

Las especialistas prepararán los materiales didácticos a ser utilizados durante la capacitación, según los contenidos que se esperan desarrollar en cada uno de los 4 módulos esbozados.

Como parte del curso la UDELAS hará entrega a cada participante los módulos y documentos de consultas que forman parte del material didáctico del curso.



### **Fase 3. Desarrollo del Programa de capacitación**

El programa consta de 4 módulos de 48 horas cada uno para un total de 192 horas ( 64 virtuales y 127 presenciales).

### **Fase 4. Seguimiento al proceso**

El Decanato de Extensión, asignará a una Coordinadora Académica que será la persona responsable de la ejecución del programa de capacitación, como del seguimiento al mismo. Con ello se espera garantizar una atención ágil de las necesidades que presenta el desarrollo de esta experiencia.

### **Fase 5. Sistematización del programa de capacitación**

Al finalizar el programa se procederá a sistematizar la experiencia desarrollada de modo tal que se pueda documentar y disponer de información relevante para ser replicado en otros contextos similares.

## **5.DURACIÓN Y MODALIDAD**

El programa de capacitación tendrá una duración de 48 horas (16 virtuales y 32 presenciales), por cada módulo

## **6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN**

Durante el desarrollo de los diplomados se aplicaran herramientas y estrategias de evaluación y seguimiento de la capacitación tanto al personal capacitado como al personal docente que actúa como facilitador/a.

## **7. PRESUPUESTO**

El seminario tiene un costo total de B/603.00 por participante

