



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR

**LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA EN
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD**

AUTOR: LICDO. VÍCTOR RÍOS DE GRACIA

Panamá, agosto de 2017.



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN.**

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR

**LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA EN
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD**

AUTOR: LICDO. VÍCTOR RÍOS DE GRACIA

**Trabajo presentado como requisito para optar al grado de
Docencia Superior.**

Panamá, agosto de 2017.

DEDICATORIA

Inicialmente deseo dedicarle este trabajo especial a todas las personas que siempre creyeron en mi capacidad, capacidad que tenemos todos, es grato saber la fuerza y determinación que poseemos cuando queremos alcanzar algo.

A Dios por ser siempre ese sentimiento de alegría, tranquilidad y serenidad en cada momento de esta etapa de vida, espero ser digno por tan valioso esfuerzo.

A mis padres, Marina Castillo y Víctor Ríos, no hay un día en el que no le agradezca a Dios por la fortuna más grande de tenerlos conmigo y el tesoro más valioso son todos y cada uno de los valores que me inculcaron.

Por último, al licenciado Rogelio Salinas gracias por su dedicación y esfuerzo, supo cómo guiarme; deseo expresar mi gratitud hacia usted deseándole éxito y el mayor de los augurios en su vida.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	2
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	4
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	4
3. IMPORTANCIA O JUSTIFICACIÓN.....	5
4. MARCO REFERENCIAL	
4.1. ANTECEDENTES DE LAS INTERNACIONALES... ..	7
4.2. BASES LEGALES.....	10
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
5.1. RETOS Y REALIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA DE CALIDAD.....	15
6. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN	
6.1. SATISFACCIONES E INSUFICIENCIAS DE LOS DOCENTES.....	17
6.2. SATISFACCIONES E INSUFICIENCIAS DE LOS PADRES.	18
6.3. SATISFACCIONES E INSUFICIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES.....	19
CONCLUSIÓN.....	20
RECOMENDACIÓN.....	22
BIBLIOGRAFÍA.....	24
ANEXO.....	26

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación está orientado a analizar la organización escolar y su influencia en la educación inclusiva de los discapacitados visuales. Dicha investigación se lleva a cabo, porque como futuro docente en la República de Panamá, me vincula la responsabilidad y compromiso social con los menos incluidos, en donde a través de la educación se le reconozcan y se le garanticen sus derechos fundamentales y se reduzca la discriminación y la desigualdad social.

En primera instancia, se analizó la organización educativa para determinar los factores que influyen en una verdadera educación de inclusión de calidad y finalmente, se presenta una propuesta de marco representativo, que sirva como documento de referencia, apoyo, asesoría y consulta en el proceso educativo de la institución de educación.

Desde la perspectiva de una investigación de tipo teórica metodología, se llevó a cabo un conjunto de análisis usando los conceptos teóricos básicos de la organización educativa y la inclusión a los centros de enseñanza. Con la presente actividad se logró conocer y explicar el funcionamiento actual de la organización educativa y los factores determinantes de la misma, que influyen en los centro de enseñanza para la inclusión de los discapacitados visuales.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Según el último informe de la UNICEF, en su publicación titulada *Estado Mundial de la Infancia: Niños y Niñas con Discapacidad* (2013), se prevé que actualmente en el mundo las privaciones que padecen los niños, niñas y adolescentes discapacitados, constituyen una violación flagrante de sus derechos y del principio de equidad; este se relaciona estrechamente con la dignidad y los derechos de toda la infancia a ser tratados de manera igualitaria y sin discriminación alguna por la sociedad en todos los países del mundo, permitiendo garantizar su formación e inclusión en los sistemas educativos.

Como lo explica este informe, la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la sociedad es posible, pero exige, ante todo, un cambio de percepción: esto es, reconocer que tienen los mismo derechos que los demás niños y niña, que sí pueden ser agentes de cambios y no simples beneficiarios de obras de caridad; que sus opiniones deben escucharse y tomarse en cuenta a la hora de formular programas y políticas en el contexto sociocultural.

A mediados de este año (2017), la Secretaría Nacional de Discapacidad (Senadis), en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), contemplan realizar una nueva evaluación a nivel nacional para descifrar cuántas personas con discapacidad hay en todo el territorio nacional. Y es que en las últimas cifras existentes datan del 2006.

Durante la Primera Encuesta Nacional de Discapacidad (Pendis) de 2006, los resultados indicaron que la prevalencia de discapacitados en el ámbito nacional es de 11.3%, lo que se traduce en 370,053 personas, con algún tipo de discapacidad, aproximadamente 1 de cada 9 panameños.

El análisis también arrojó que el 14% de la población rural e indígena presenta alguna manifestación de discapacidad, mientras que en el área urbana representa el 10% de la población total urbana.

La observación del dato por provincia revela que en la provincia de Panamá se localiza el 46% de los casos, situación que se explica porque la mayor cantidad de hogares se concentra en esta provincia.

En Panamá, existen dos obstáculos estructurales que impiden que se desarrolle una verdadera inclusión en el sistema educativo e inciden negativamente sobre la disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para este grupo de personas. Estos obstáculos son la visión estereotipada acompañada de la discriminación que se tiene hacia las personas con discapacidad y la escasez de recursos destinados a la inclusión en los sistemas educativos.

En el contexto de la presente investigación, estos estereotipos prevalecen entre maestros, estudiantes, autoridades escolares y locales, e incluso en familias que refuerzan la exclusión de los estudiantes con discapacidad; esta falta de sensibilidad y de adecuación de la de los centros educativos trae como consecuencia una insatisfacción individual de los estudiantes, una fehaciente preocupación de los docentes por la falta de capacitación y preparación para asumir con calidad y pertinencia la inclusión de discapacitados.

1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El anterior planteamiento o descripción de la problemática establece como interrogante principal de la investigación, la siguiente formulación:

¿Cómo están organizados y preparados los centros de enseñanza para facilitar la inclusión educativa de los discapacitados?

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta todas las dificultades manifiestas en el plano curricular que impiden una verdadera flexibilidad e inclusión en los centros educativos, y un buen desarrollo integral, así como el poco conocimiento de la comunidad educativa en el manejo de herramientas fundamental en los procesos de comunicación y de enseñanza- aprendizaje, se plantean los siguientes objetivos:

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar la organización escolar de los centros de enseñanza, para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar la literatura científica que estudia la relación entre el marco teórico de la inclusión educativa y la organización de los centros de enseñanza que siguen programas de inclusión a nivel internacional, nacional y local.

- Identificar las debilidades y fortalezas de la organización educativa en los centros de enseñanza, para la promoción de una educación inclusiva de calidad.
- Establecer las ventajas de la inclusión de discapacitados en el sistema educativo panameño.

3. IMPORTANCIA O JUSTIFICACIÓN

La Constitución Política de la República de Panamá la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, adicionada y modificada por la ley “Ley 34 de 6 de julio de 1995; la Ley 53 de 1951 del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE); la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación y las políticas de Educación Especial reconocen el derecho de la población escolar con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a una educación de calidad, que le asegure el máximo desarrollo de sus potencialidades.

Las políticas de educación especial están orientadas para garantizar a todos los estudiantes y, en especial, a los que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), el acceso a una educación inclusiva de elevada calidad, la provisión de recursos humanos técnicos y didácticos que aseguren un servicio educativo en los márgenes de calidad deseados así como la flexibilidad curricular para lograr la adecuación de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Partiendo de lo antes señalado, las estrategias decenal del sistema educativo, promueven la inclusión de las personas con discapacidad en los centros educativos con la finalidad de ofrecer un ambiente rico en experiencias individuales y grupales que le permitan establecer relaciones

interpersonal positivas, con miras a la adquisición de aprendizajes significativo.

En este mismo orden, en el marco de la Política de Modernización Educativa, fundamentada en los artículos 71, 71A y 71B de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, adicionada y modificada por la Ley 34 de 1995, el Ministerio de Educación con la colaboración del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) y de otras organizaciones representativas del sector, han elaborado un Plan Nacional de Educación Inclusiva, para dar cumplimiento a las políticas de educación especial.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones no sólo hace posible el reconocimiento y la integración de varias culturas, sino que también permite la inclusión, el acercamiento y reconocimiento de las personas con discapacidad en el contexto social, cultural, laboral y educativo. Este trabajo se inicia desde los centro educativos, orientados por el Meduca y el personal directivos de las regiones; sobre las acciones y estrategias que deben desarrollar para dar cumplimiento a los artículos.

Con esto se cumple el derecho a la educación como un derecho fundamental, el Estado debe garantizar y hacer cumplir este mandato constitucional; y más cuando se refiere a la educación de personas con discapacidades.

Por tal razón, esta investigación es de vital importancia para el sector educativo y social, ya que en ella se plantea un análisis para facilitar el proceso de inclusión de los discapacitados en el sistema educativo de orden nacional, distrital y local. Este estudio se fundamenta en la línea de investigación producto de la revisión de documentos que aparecen reseñados en el apartado bibliográfico, las 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.

Cabe señalar que la revisión sistemática de las fuentes bibliográficas se sustenta en los 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.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. Antecedentes de las internacionales

Sánchez (2012) realizó una investigación titulada “*La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad*”, con el objetivo de estudiar las ideas y actitudes que sobre discapacidades, formación y desarrollo profesional tienen los profesores de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad, desde la perspectiva naturalista. El estudio dirigido a docentes con y sin experiencias en tener estudiantes con discapacidad, el autor concluye, si bien hay una manifestación de aceptación de este colectivo de estudiantes, se observa menor aceptación en docentes de Ciencias de la Salud , encontrando una mayor aceptación en docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; finalmente concluye que la universidad está en proceso de aceptación a diferencia de una sociedad ya inclusiva que da cuenta de la diversidad como un valor en educación el cual debe considerarse como algo natural y enriquecedor.

La propuesta del trabajo de investigación de *Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum* (Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común, 2001) desarrollado durante el período 2000 - 2001, fue conocer el modo en que se está implementando en la escuela común la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales debido a

dificultades en el orden cognitivo, así como indagar la actitud y la percepción institucional frente a este proceso.

Los resultados consideran que la posibilidad de establecer acuerdos entre el docente común y el docente integrador y permite articular la programación general del aula con las necesidades educativas especiales de los alumnos.

A su vez, este trabajo permite la capacitación del docente de aula. Las modalidades de trabajo áulico observadas se corresponden con lo que han denominado “en simultaneidad” (lo mismo para todos). La enseñanza “en simultaneidad” presupone homogeneidad no sólo de nivel sino de modalidades de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos.

Tanto la labor del docente como la disposición espacial responden a un modelo “tradicional” instalado en la escuela moderna. La maestra integradora se adapta al diseño de la maestra de grado y en ese movimiento queda encapsulada y “dueña” del alumno integrado.

Esto conduce a una situación de aislamiento del niño con NEE en relación con sus compañeros, contexto del aula y con el objeto de conocimiento. Dicha investigación plantea que es necesario replantear las características del proceso de evaluación ante el niño integrado.

Cabe resaltar que los análisis sustentados en líneas anteriores se resaltan la comunicación entre el docente y la modalidad de enseñanza que debe utilizar, para facilitar su enseñanza y el aprendizaje del discapacitado en un entorno agradable al estudiante.

De acuerdo a Ocampo (2012), en dos universidades de la Región Metropolitana de la ciudad de Santiago de Chile, dirigido a docentes y estudiantes, referida a *Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades* surgen como resultados de que la mayoría de los docentes están de acuerdo con que la universidad

debe garantizar espacios de acceso y participación de personas con discapacidad y que los estudiantes con discapacidad no dificultan el trabajo y el proceso de formación profesional; por otra parte un grupo docentes manifiestan la tendencia a dificultar el trabajo académico, cuando no se cuenta con el apoyo didáctico y tecnológico apropiado, lo que afecta el clima social y emocional del aula. Se concluye en que los docentes y las autoridades tienen apertura al acceso y participación de los estudiantes con discapacidad aunque carecen de herramientas prácticas para intervenir estratégicamente.

En la investigación llevada a cabo en México (Jacobo, 2012), se indagó acerca de los procesos de integración de 3 niños con discapacidad las categorías de análisis se reunieron en tres grandes grupos: el espacio físico y simbólico, el punto de vista académico-educativo y el punto de vista de la relación, lazo o constitución de la subjetivación. En relación al primer punto, se reiteran los significados de la discapacidad inclusive en la determinación de los espacios. Los niños con discapacidad están aislados (al fondo) espacialmente en las aulas. La tarea educativa parece centrarse en el currículo homogéneo, “normal”, por lo cual sucede que los alumnos con discapacidad sólo pueden “acercarse” a él mediante el significativo de necesidades educativas especiales. Este acercarse muestra que nunca están “del todo adentro”. Con respecto a las relaciones, se plantea la posibilidad de reconstruir una significación unívoca de discapacidad, tomando el término consentimiento para referirse a la convivencia entre padres, docentes y niños como la posibilidad de que surja la escucha, el conversar y el estar juntos.

Las investigaciones mencionadas han abierto el camino de construcción de conocimiento acerca de la temática de educación inclusiva. Sin embargo, en nuestro país, frente a los cambios en la normativa, la situación jurisdiccional ya descrita y los debates conceptuales, se hacía necesaria una investigación que pudiera dar cuenta de las prácticas que favorecen efectivamente la

inclusión de todos los niños en la escuela. En dicha dirección se orientó el presente trabajo.

Los antecedentes anteriormente destacamos y resaltamos las diversas acciones a nivel internacional en los diferentes países del mundo, 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.

4.2. Bases Legales

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 les establecen a los demás ciudadanos.

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 Artículo 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.

El Decreto Ejecutivo N°. 88 del 12 de noviembre de 2002, sobre la reglamentación de la Ley N° 47 de Equiparación de Oportunidades, consagra los procedimientos para hacer efectiva la Ley de Equiparación de Oportunidades.

De acuerdo a los artículos antes mencionados, se analiza el marco situacional y legal sobre los antecedentes de la educación inclusiva en Panamá y su situación a la fecha. 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.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Abordar institucionalmente el proceso de inclusión escolar es asumir una transformación ideológica de la escuela, respecto de los procesos prácticos y las visiones organizativas que sustentan y representan la discapacidad al interior de la misma escuela.

En esta transformación ideológica-cultural, la escuela deberá articular espacios que permitan hacer válidas las “diferencias” dentro de un mismo contexto formativo. Esto es: renovar, construir y transformar una cultura escolar y una práctica organizativa en la cual todos y cada uno de los educandos tengan las mismas oportunidades de reconocerse así mismo, y en ellos, como seres libres e incomparables, con características que contribuyan al desarrollo social.

Por tanto, supondrá revitalizar la figura del sujeto en condición de discapacidad, desde la noción del “capital humano”. Al respecto, Roca Vila (1998) sostiene que esta idea “pone énfasis en el estudiante en calidad de persona” (p. 35); la escuela en su transformación ideológica, deberá componer espacios que validen y reconozcan esa misma diferencia dentro de un contexto común y transversal, a fin de responder a los nuevos desafíos que surgen de formar un creciente número de estudiantes y de acogerlos en su heterogeneidad. Lo que desde el capital simbólico de cada institución escolar, supondrá legitimar nuevos espacios de diálogos e interacción para nuevos colectivos de estudiantes que hasta ahora han permanecido excluidos de la educación regular.

Por todo ello, abrirá un encuentro a la “Otridad” (Ferrante, 2008) desde un proceso de inclusión y diversificación social, legitimando aquellos segmentos que hasta ahora han permanecido ilegítimados ante los procesos de socialización y la culturización en la escuela de acción regular.

En este complejo proceso de des-socialización y re-conceptualización del habitus, la escuela deberá consolidar un grupo de esquemas que permitan crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos o un sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones, de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas, que permitan resolver problemas que tiene la misma forma (Perrenoud, 2002 p. 29-30).

Dentro de este espiral de profundas transformaciones ideológicas, la escuela deberá legitimar su poder institucional, desde un análisis crítico sobre la tarea socioeducativa y sobre los aspectos meta-organizativos implícitos en el estudio de la organización escolar (Sarasola, 2004).

A su vez, la consideración de su especificidad permitirá asumir un proceso de exclusividad cuya realidad sea abordada como un problema constante a solucionar. En palabras de Paulo Freire, supone abordar la redefinición de los aspectos de la estructura de la escuela desde un saber práctico-ideológico que justifica sus intencionalidades.

Para De la Herrán (2002), los factores meta-organizativos son caracterizados como factores que inhiben los cambios en las organizaciones educativas, también, han sido definidos como el punto ciego de la enseñanza, del desarrollo profesional y la formación del profesorado.

Lo que interesa ahora a la escuela, no es replicar modelos, análisis o discursos externos a la propia institución, sino más bien los invita a pensar sobre sus propias necesidades y contextos de actuación, promoviendo un marco de autonomía institucional, ante los puntos críticos claves que la escuela desea superar.

Para lo cual, deberá garantizar un mayor nivel de flexibilidad organizacional y mayores condiciones de entrada en sus factores asociados a la equidad y a la calidad, considerando:

- 1) la caracterización de una autonomía contextualizada,
- 2) el fortalecimiento del liderazgo educativo,
- 3) la articulación de agentes comunitarios claves; y
- 4) el fortalecimiento de una cultura evaluativa enraizadas en su dimensión contextual, relacional, estructural y cultural; donde esta última, incorpore los saberes construidos en lo individual, colectivo, ecológico y organizacional.

Este fortalecimiento sobre las condiciones institucionales más fundamentales para el desarrollo de una escuela inclusiva de calidad, deberán versar sus acciones sobre las siguientes interrogantes, en qué medida el desarrollo y transformación de una escuela inclusiva supone la implementación de procesos diferenciados respecto de la mejora de una escuela regular, que son ahora los desafíos de la gestión y la articulación organizativa en el desarrollo de escuelas inclusivas de calidad y de qué manera podemos involucrar a todos los agentes comunitarios en la construcción de un conocimiento profesional dirigido a fortalecer las condiciones institucionales de la escuela abierta a la diversidad.

Por consiguiente, la escuela post-moderna debe, desde sus lineamientos institucionales, gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. Asimismo, abrir canales de diálogo y búsqueda de consensos que permitan deliberar (Schwab, 1989) el conocimiento profesional articulado, apoyado en las visiones de la comunidad y en sus estructuras simbólicas que la respaldan.

5.1. Retos y realidades en la construcción de una escuela inclusiva de calidad

Durante las últimas décadas, se ha producido un incremento significativo de estudiantes en situación de discapacidad en los centros de educación regular, lo cual sin duda representa un desafío importante para la educación actual, demandando un análisis y reflexión sobre el papel que juega la institución escolar a través de su cultura en este nuevo contexto. El enfoque de la Educación Inclusiva, no sólo constituye una necesidad y una aspiración cualitativa de los estados y sistemas educativos a nivel mundial, sino más bien, converge sobre el desarrollo de una valiosa oportunidad de diversificación y crecimiento social, por medio de la cual, se contribuya y garantice el asentamiento de culturas y sociedades cada vez más justas, igualitarias, equitativas, tolerantes y ante todo, conscientes y respetuosas de las diferencias individuales.

El enfoque de atención de la diversidad en el contexto de la educación regular, aboga por el levantamiento y fortalecimiento del artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la cual todos y cada uno de los hombres y mujeres del mundo nacen libres e iguales en dignidad y derechos, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros, a fin de combatir y reivindicar aquellas inconexas magnitudes que apelan por la invisibilización y ocultación ilegítima y sistemática del Otros.

El propósito de la educación inclusiva y, en particular, de una educación inclusiva como elemento promotor del cambio y de la mejora de la escuela, deberá desarrollarse en torno a mecanismos y lineamientos estratégicos-situacionales que propendan activamente al reconocimiento del otro, a la relación del ser con el otro, con la responsabilidad con el otro y la otra, al encuentro del otro (Magendzo, 2004). De este modo, la escuela a través de

su dimensión cultural estará llamada a instaurar una mirada crítica, comprensiva, e interpretativa sobre las desigualdades y contextos de exclusión, homogenización y categorización de los diversos. Su fin último será incrementar la acción estratégica de calidad (Cano et al. 2002) y equidad (Ralws, 2002; Roemer, 1998) del proceso educativo, desde sólidos principios y parámetros de eficacia (Murillo, 2005) y efectividad, los que a su vez, no deben subestimar, el poder que reside en la cultura escolar, para facilitar y propender la metamorfosis institucional, como escenario estratégico, en el asentamiento de una ecología que promueva el aprendizaje organizativo e institucional; a partir, de la igualdad de oportunidades y de la operativización del verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus estudiantes.

De este modo, la inclusión constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como también en la cultura y en las comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación, y esperando la consecución de resultados académicos equiparables.

Desde esta perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos (OECD, 1995), por tanto, mejorar la calidad de la “Educación para la Diversidad” significa, necesariamente, mejorar el conjunto del sistema educacional, y de manera particular de la escuela (como organización autónoma e independiente), haciéndolo más integrado e inclusivo.

Sin embargo, la Educación Inclusiva es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo al interior de culturas

escolares que promuevan la valorización de las diferencias individuales como medio promotor del cambio y la mejora de la escuela.

En este contexto, el paradigma de inclusividad escolar (Ainscow y Hopkins, 1993) sostiene que a partir de la reducción, supresión y superación de toda barrera (Inclusión y exclusión) de acceso y participación en experiencias de educación común, la escuela a través de su perspectiva cultural ha de gestar, una canalización dinámica y procesual, cuyos puntos nodales de intervención, sean capaces de satisfacer las necesidades y requerimientos específicos de todos y cada uno de sus alumnos.

Por ello, ha de asumir una visión comprensiva, interpretativa e ideográfica del sentido propuesto e inferencial, que tales fenómenos aportan a la igualdad de oportunidades, a la equidad y calidad, como de igual modo, a la movilidad y cohesión social. Sólo así, esta visión explicativa de la realidad socioeducativa, contribuirá a favorecer al logro de un salto cualitativo de relación social, que potencie un sistema educativo cada vez más amplio, progresista e igualitario, a fin de "reconocer y validar todos los alumnos como iguales, en el cual, se intente favorecer una sociedad, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad". (Bolívar, 2005. p.3).

6. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 Satisfacciones e insuficiencias de los docentes

La mayoría de los docentes titulares de grupo y de los profesores de apoyo de la tiflogología coinciden en mostrarse satisfechos sobre el programa de inclusión. En primer lugar, se refieren a los resultados conseguidos por los

niños con necesidades educativas especiales y /o discapacidad a nivel académico y en relación con sus habilidades sociales.

En segundo lugar, constatan un cambio de actitud por parte de la comunidad hacia las personas con discapacidad y hacia el programa de inclusión en general. Sin embargo, este personal señala también algunos puntos débiles en la aplicación del programa de inclusión de los discapacitados visuales. La mayor dificultad se centra en convencer a los docentes menos implicados para que cambien y/o mejoren sus prácticas, asumiendo los nuevos retos que nos plantea la sociedad.

Finalmente, los docentes reclaman mayor y mejor capacitación por parte de la Secretaria de Educación Distrital, para poder ofrecer un mejor servicio educativo de inclusión y calidad, reconocen que la labor de tiflogía es fundamental y trascendental en la institución para lograr una mejor adaptación y desempeño curricular.

6.2 Satisfacciones e insuficiencias de los padres

De manera muy general, se puede ver la satisfacción de los padres con la aceptación de alumnado con discapacidad visual y/ o necesidades educativas especiales en la institución; esto responde al valor y consideración que le otorgan al servicio de *TIFLORED*.

Por una parte, los padres observan que sus hijos se encuentran muy motivados por el apoyo que reciben en la Institución y para realizar las tareas en casa, aunque les hace falta la orientación de algunos padres que carecen de la capacitación adecuada para que puedan ayudarles con los deberes académicos a realizar en casa. Por el contrario, las familias sienten que no han participado en la elaboración de los proyectos educativos (PEI, PETE)

por lo que algunas no se sienten vinculadas a las propuestas establecidas en los mismos. Formulan su descontento ante la falta de programas específicos destinados a niños con problemas de comportamiento.

Para concluir este capítulo, insistimos en que los resultados mostrados representan las expresiones y las opiniones de los participantes de todos los sectores de esta investigación.

En el siguiente y último capítulo de esta investigación, se presentan las conclusiones y discusión de estos resultados, las limitaciones, perspectivas y propuestas.

6.3 Satisfacciones e insuficiencias de los estudiantes

Los estudiantes reconocen el proyecto de educación inclusiva, pero insisten que falta mayor sensibilización de la comunidad educativa para facilitar la inclusión de los discapacitados visuales en la Institución. Afirman que la organización escolar debe ser más flexible, y debe propender por exigir el diseño de espacios arquitectónicos que garanticen la igualdad y la equidad. Reconocen que falta más información y sensibilización sobre las actividades curriculares y pedagógicas que le permitan participar activamente.

CONCLUSIÓN

Un criterio asumido por la mayoría de las Instituciones al incorporarse al Programa de inclusión de los discapacitados, fue precisamente cuestionar la presencia de los alumnos con discapacidad: su presencia como un posible problema; cuando se crean estas expectativas fundadas en el miedo a lo desconocido las dinámicas de cambio y de mejora escolar se estancan.

Con respecto a la percepción de la Inclusión, resulta interesante que los docentes suelen hacer referencias positivas sobre la inclusión, pero a la vez presentan una serie de incongruencias entre las actitudes y creencias explícitas como:

- Una cultura de reflexión que estimule la actitud indagadora del docente sobre la propia educación.
- Un proyecto educativo que permita cautivar la atención a la diversidad para que recoja las decisiones del colectivo con el fin de generar actitudes ágiles y creativas, se busquen soluciones a los problemas y necesidades de la diversidad.
- Un trabajo colaborativo de las escuelas inclusivas que se comporten según las culturas de colaboración y de mosaico móvil (*Heargreaves, 1995*) puesto que permiten la asignación clara de roles, y a la vez la flexibilidad entre subgrupos favoreciendo conexiones recíprocas con una interacción simétrica.
- Un asesoramiento compartido que fomente una intervención colectiva, no privativa de profesionales o disciplinas aisladas manteniendo una relación igualitaria y reflexiva sobre la mejora de la atención a la comunidad escolar.

- Un buen uso de los recursos que se relacione con la reflexión y la reforma de los ya existentes para el beneficio del aprendizaje y la participación de todos.
- Un liderazgo inclusivo que se encuentre fuertemente orientado a las personas y a los aprendizajes, más que al logro de objetivos formales.
- Una asunción de los cambios que permita alcanzar un equilibrio entre el dinamismo y la efectividad para fortalecer los procesos de la mejora en las prácticas inclusivas basadas en el autoconocimiento.

RECOMENDACIÓN

Las instituciones educativas deben brindar una educación de calidad, deben estar bien organizadas y realizar campañas de sensibilización a la comunidad educativa para que los estudiantes con discapacidad visual se les otorguen una educación inclusiva de calidad en el contexto escolar.

1. Dando respuesta a los objetivos y fundamentar la justificación, se recomienda iniciar una profunda reflexión pedagógica, que avale los cambios y transformaciones que reclama la organización escolar para facilitar y desarrollar un proyecto de educación inclusiva de calidad y pertinencia para los discapacitados visuales, en donde uno y todos puedan aprender juntos y se garanticen el derecho fundamental de la educación, la equidad y la justicia social.
2. Se recomienda en el entorno escolar, la utilización de un nuevo lenguaje inclusivo que culturre y sensibilice a la comunidad educativa para desarrollar unas buenas relaciones de convivencia social, en donde el uso de los espacios sea el adecuado y compartido, con ello se aborda la variable independiente de educación inclusiva y se respaldan los conceptos desde la revisión de la literatura.
3. Desde esta investigación, se recomienda con suma urgencia la capacitación a toda la comunidad educativa, para poder ofrecer un servicio de educación inclusiva de calidad, que permita evaluar la organización escolar, identificar debilidades y fortalezas y desarrollar planes de mejoramiento en favor de una educación para todos competente y pertinente.
4. Se invita a los docentes replantear y renovar las prácticas pedagógicas en donde la flexibilidad curricular, la evaluación integral y diversa y el diseño de criterios básicos para la inclusión sea una tarea de todos que implique

la participación activa de toda la comunidad educativa en los procesos de enseñanza- aprendizaje, se establezcan los convenios de apoyo y cooperación interinstitucional y se articule el currículo con el PEI para afrontar los nuevos desafíos que nos plantea el modelo de educación para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- CONAMEDI "Plan Nacional Para la Atención Integral al Menor con Discapacidad. Panamá 1997-1998". Panamá, 1997.
- IPHE - OEA. El Servicio de Educación Especial y su Inserción en el Sistema Educativo Regular en Panamá. Panamá, 1989.
- IPHE. "Plan Nacional de Integración de Alumnos con Discapacidad al Sistema Educativo Nacional 1997-2000". Panamá, 1997.
- Ministerio de la Juventud, La Mujer, La Niñez y La Familia: Ley N°42 de 27 de agosto de 1999. por la cual se establece la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad". Dirección Nacional de Personas con Discapacidad.
- Ministerio de Educación: Informe Educativo "Estamos Actuando" 2003
- Ministerio de Educación: Manual de Procedimiento sobre la Reglamentación del 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. 2002.
- Ministerio de Educación- UNESCO " Inclusión: un reto a la modernización educativa en Panamá". Panamá, 1997.
- Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Especial " Propuesta de Renovación Curricular de la Educación Especial". Panamá 1996. Educación Inclusiva en Panamá 85.
- Ministerio De Educación y Ciencias de España- UNESCO- UNICEF " Informe sobre la situación de la región de América Latina y del Caribe en Relación con la Educación Especial y la Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Regular" Chile 1996.

- OEA- IPHE " El servicio de educación especial y su inserción en el sistema educativo regular en Panamá". Panamá, 1989.
- UNICEF- CORAMED. "Proyecto Integración Plena: un derecho de la niñez con discapacidad" Panamá 1997.
- UNESCO " Informe final- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad" Salamanca, España. 1994.
- DOCUMENTO, Adaptación de Edificios y Lugares Públicos a las Necesidades de las Personas Impedidas. Año internacional de los impedidos, 1981 (A11).
- DOCUMENTO, Principio y Recomendaciones para los Censos de Población y Habitación. Características relacionadas con Discapacidad. Revisión 1 serie "M" N°. 67 (REV. I), Naciones Unidas, Nueva York, 1998.
- DOCUMENTO, Características Demográficas y Sociales, Personas Impedidas. Manual D Censo de Población y Habitación. Estudios de Métodos serie "F" NI.54 Naciones Unidas, Nueva York, 1992.

ANEXOS

UNMECIT

UNMECIT

UNMECIT