

Análisis de la atención a necesidades educativas especiales en la comarca Ngäbe Buglé, República de Panamá

Dra. Rosenda de Jiménez

Universidad Especializada de las Américas, Sede de Veraguas
Ciencias de la Educación Social y Desarrollo Humano
Correo electrónico: rosendaji2012@gmail.com

Fecha de recepción: 14-jun-17

Fecha de aceptación: 1-jun-18

Resumen

La educación inclusiva se concibe como el proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, cuya finalidad es garantizar una educación de calidad a todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (Blanco, R. 2011), razón por la cual condiciones de vulnerabilidad que envuelven a las poblaciones indígenas que se concentran en la Comarca Ngäbe Buglé, obligan a mirar la educación para este contexto de manera muy especial. El presente estudio analiza la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el distrito de Ñurum de la Comarca Ngäbe Buglé de la República de Panamá; donde el objetivo general es determinar condiciones y logros de las NEE en el contexto de la Comarca Ngäbe Buglé, con referencia a las formulaciones normativas y políticas públicas, durante los últimos 7 años (2010-2017), como fundamento de estrategias orientadas a integrar la atención a las NEE. Es un estudio descriptivo, combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación. Se utilizó como técnica, la encuesta a directivos, docentes, padres y líderes comunitarios, además de entrevistas en profundidad a docentes sobre experiencias pedagógicas de inclusión educativa. Los principales resultados resaltan que los docentes no aplican el programa de educación inclusiva en el aula por desconocimiento de la metodología; no

se da seguimiento a las escuelas donde se aplica y no se están cumpliendo los objetivos de la educación inclusiva, a pesar de que existen suficientes formulaciones normativas y de política pública que norman la materia.

Palabras Claves: *NEE, educación inclusiva, Comarca Ngäbe Buglé.*

Analysis of attention to special educational needs in the comarca Ngäbe Buglé, Republic of Panama

Abstract

Inclusive education is intended as the process oriented to respond to student diversity, which aims to ensure quality education for all students, with special emphasis on those who, for different reasons, are excluded or at risk of being marginalized (Blanco, R. 2011). For this reason, conditions of vulnerability involving indigenous populations concentrated in the Ngäbe Bugle region force us to look at education for this context in a very significant way. This study analyzed the attention given to special-education needs in Ñurun district of the Ngabe Bugle region, Republic of Panama in which the general objective was: to determine conditions and achievements of the SEN in the context of the Ngäbe Bugle region, Republic of Panama, with reference to regulation and public policies during the last seven years, as the basis of strategies to integrate the attention to SEN. This was a descriptive research combining quantitative and qualitative research approaches. The survey completed by principals, teachers, parents, and community leaders, complemented by in-depth interviews with teachers about inclusive education teaching experiences, was used as the technique. It was concluded that teachers do not apply the program of inclusive education in the classroom by lack of methodology for applying it; there is not monitoring to schools where the program is applied and the objectives of Inclusive education are not fulfilled even though there are sufficient regulations and public policy formulations to regulate this area.

Keywords: *NEE, inclusive education, Comarca Ngäbe Buglé.*

Introducción.

Panamá es un país multicultural y plurilingüe, con siete comarcas indígenas con sus respectivas lenguas y culturas: Ngäbe Buglé, Guna, Emberá, Wounaan, Naso/Teribe y Bribí, (HERRERA, 2012), razón por la que presentan características especiales en las regiones indígenas, posee una diversidad que debe ser atendida por el sistema educativo, contemplando la necesidad de modificar, actualizar y generar políticas para su debida atención. Al respecto, HEVIA e HIRMAS (2005), afirman que la diversidad cultural es un hecho social, en donde a las políticas públicas, le quedan dos posturas. Una caracterizada por la exclusión y la discriminación y la mejor, que es identificada a través de la creatividad y la innovación. Al respecto, es importante resaltar el aporte de la Universidad Especializada de las Américas que se identifica con la segunda postura.

Al tratar de innovar, surge un nuevo enfoque de la Educación Social, que se sustenta en la garantía de Derechos Humanos constituidos en Norma Universal desde el 10 de diciembre de 1948, fecha en que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la denominada Declaración Universal de los Derechos Humanos e hizo énfasis en que todos los seres humanos nacen libres e iguales tanto en deberes, como en derechos (ONU, 1948).

Ante tal preocupación por atender de forma integral a la diversidad, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012) bajo la coordinación de la Organización Mundial de la Salud, realiza un informe en donde establece que alrededor de 650 millones de personas en el mundo tenían alguna discapacidad lo que representó más de mil millones para el año 2011.

Con respecto a la misma situación en la región centroamericana Pérez (2007), afirma que no se tiene un consenso real del número de personas con discapacidad, ni se cuenta con datos precisos, a pesar de la existencia de encuestas realizadas en diferentes años, solo se puede indicar un estimado del número de personas con discapacidad, dejando evidencia de que en Panamá se presenta el porcentaje más alto de personas con discapacidad en relación con el resto de los países centroamericanos, aun cuando cuenta con los índices de población más bajos. (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Datos de población y discapacidad en los países Centroamericanos.

| País | Población | Porcentaje Discapacidades (en cada país) | Persona con Discapacidades (Estimado) |
|--------------------|------------|--|---------------------------------------|
| Costa Rica | 4,399,000 | 5.4 | 237,546 |
| El Salvador | 6,999,000 | 1.5 | 104,985 |
| Guatemala | 12,911,000 | 3.7 | 477,707 |
| Honduras | 7,362,000 | 2.7 | 198,774 |
| Nicaragua | 5,600,000 | 10.3 | 576,800 |
| Panamá | 3,288,000 | 11.3 | 37,154 |
| Total | 40,559,000 | | 1,632,966 |

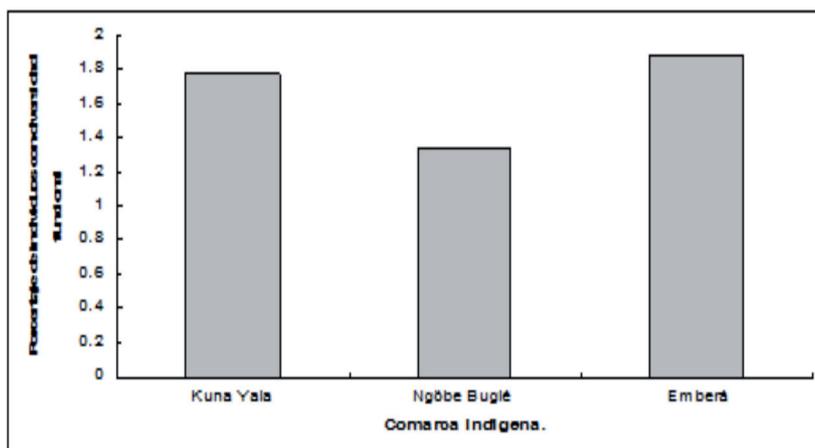
Fuente: *Indicadores Básicos, 2006. OPS-OMS.*

De acuerdo con la primera Encuesta Nacional de Discapacidad realizada por SENADIS –Secretaría Nacional de Discapacidad (2009) en Panamá existían alrededor de 370053 personas con algún tipo de limitaciones físicas o cognitivas, cantidad que representa el 11% de la población total, siendo la mayoría de escasos recursos económicos.

Para el año 2010, el territorio panameño tenía una población de tres millones cuatrocientos cinco mil ochocientos trece habitantes de los cuales los pueblos originarios representan, aproximadamente, el 12.3% del total. Lo que corresponde al 1.3% de la comarca Ngäbe Buglé, el cual presenta algún tipo de diversidad funcional y se desconoce qué tipo de programas y servicios son destinados a este segmento poblacional necesitado (El Instituto Nacional de Estadística y Censo 2010) y según las estadísticas que se maneja el Ministerio de Educación publicada en la página web, la Comarca Ngäbe Buglé representa el 19.1% de los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales en los centros educativos del país.

En la Figura 1, se presentan datos de la situación indígena panameña y la incidencia en términos del número de individuos con diversidad funcional.

Figura 1 de la población indígena según manifestaciones de algún tipo de diversidad funcional.



Fuente: Panamá en cifras, 2010

Uno de los temas sensibles de atención a la diversidad se relaciona con las necesidades educativas especiales. Autores como Puig de la Bellacasa (1992) Y Cañedo (2003), ambos citados por Parra Dussan (2011), se han referido a la falta de integración social y educativa de las personas con discapacidad, señalando que surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a los intereses, necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias. Resalta este autor que las personas con discapacidad a lo largo de la historia han sido objeto de discriminación, a tal punto que en algún momento fueron consideradas un castigo para sus familias.

La atención a la diversidad plantea serias demandas o retos a la educación. Si bien la escuela especial nació en el Siglo XVI y se desarrolló en el Siglo XVIII, fue hasta en 1969 cuando surgió el "principio de normalización", reafirmado en el Informe Warnock (1978). En la búsqueda de igualdad y respeto a la diversidad, en 1975 la ONU aprobó otra resolución histórica titulada «Declaración de los Derechos de los Impedidos», que afirma en sus artículos cuatro y cinco, que el impedido tiene los mismos derechos civiles y políticos que los demás seres humanos y también se refiere a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible (ONU, 1975).

De la misma manera, en 1990 la Conferencia Internacional sobre Educación para Todos (Jomtiem, Tailandia) se estableció que todos los habitantes del mundo tienen derecho a la educación y alude a la escuela inclusiva, ya que exige oportunidades de educación para todos los miembros de grupos vulnerables y los que tienen algún impedimento en particular (Juárez Núñez et

al, 2010).

A partir de ese momento, la atención a la diversidad amplió su concepto y la educación inclusiva se concibe como el proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado. Su principal finalidad es garantizar una educación de calidad a todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginado (Blanco, R. 2011).

Los grandes avances en la educación han traído cambios en la conceptualización de la atención a las diferencias individuales hasta llegar a definir el campo de las NEE. En efecto, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1994) aprobó las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en lo referente a la planificación y prestaciones de servicios a los discapacitados para convertirlos en ciudadanos con derechos en las ciudades en que viven.

Viaux Font, (2011) considera que las NEE pueden ser transitorias o permanentes y a su vez, las primeras se presentan en algún momento de la educación sistemática del individuo y pueden ser: trastornos específicos del lenguaje (TEL), y las dificultades del aprendizaje siendo las más comunes; dislexia, discalculia, digrafía, disortografía, entre otras y las mismas no son el resultado de las limitaciones inherentes a una discapacidad sino que surgen de la interacción entre el alumno y la situación de aprendizaje en la que se encuentra, es decir, dependen tanto de las características personales del alumno, como de las características del entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

En los estudios encontrados en la revisión de literatura, no hay registro de la forma cómo se integra la atención de NEE en contextos indígenas, de cara a las formulaciones de la política pública y normativa al respecto, a propósito de la realidad de Panamá. Sin embargo, la Constitución Política de la República de Panamá de 1972, en su capítulo 5, artículo 104, hace referencia a que:

“El Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas, ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana”, y en el artículo 19 expresa que: “No habrá fueros o privilegios, ni discriminación por razón de raza, nacimiento, discapacidad, clase social, sexo, religión o ideas políticas”.

La Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación modificada por la Ley 34 de 1995, en su artículo 8 crea la Dirección Nacional de Educación Especial y en artículo 11 señala que :

“La educación para la comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas de preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural”,

por tal razón el Ministerio de Educación en conjunto con la Dirección Nacional de Educación Especial emitió El Manual de Procedimiento Reglamentación del Decreto Ejecutivo N°1 de 4 de febrero de 2000, "Por el cual se establece la Normativa para la Educación Inclusiva con Necesidades Educativas Especiales (NEE)" .en el Título I, Capítulo I, "La escolarización de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales".

La inclusión educativa en Panamá está plenamente regulada, pero llevarla a la práctica y lograr los resultados esperados requiere de un trabajo coordinado entre el Ministerio de Educación (MEDUCA), el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), la Secretaría Nacional de Personas con Discapacidad (SENADIS), los docentes, indígenas, los expertos de las diferentes culturas designados y por sus propias autoridades tradicionales.

El Estado panameño ha pretendido que todas estas instituciones y personas trabajen coordinadamente en el logro de objetivos como lo es la atención con equidad y calidad de los y las niñas con NEE, que tradicionalmente han experimentado los grupos más vulnerables asociada a las condiciones de pobreza y discapacidad, fundamentalmente en la población rural indígena pero hasta ahora se desconoce la profundidad de esta participación y si en realidad se está dando en las comarcas indígenas y de ser así, cómo se está llevando a cabo y qué resultados se han estado o se están logrando.

Por esta razón es necesario analizar la situación actual en el sentido de determinar si en las comarcas indígenas de Panamá en especial la Ngäbe Buglé se desarrolla esta programación es decir, cómo se atiende a educandos con NEE y, en consecuencia, cuáles serían las perspectivas de desarrollo educativo para la inclusión en tales contextos, teniendo en cuenta las características que presentan las comunidades indígenas en términos de diversidad funcional, cantidad de habitantes e indicadores como analfabetismo, desnutrición y deserción escolar (Figueroa & Liendo, 2008).

Responder las interrogantes anteriores permitirá no solo saber de qué forma se contempla la atención a las NEE de los estudiantes de la comarca Ngäbe Buglé de la República Panamá, sino también conocer como ha sido su evolución en términos de fortalezas o debilidades. La atención a NEE en contextos indígenas no se resuelve solo con las disposiciones normativas. Es claro que los discursos de intención que se plasman en las políticas públicas no siempre revelan visiones integrales que consideren las especificidades y demandas de los contextos a los que va dirigido.

En las políticas públicas referidas a la educación puede pasarse por alto la vulnerabilidad de las poblaciones indígenas y sus particularidades. Como bien sostiene UNESCO (2005), la educación inclusiva debe atender la diversidad cultural del estudiante de un modo dinámico e integral, para lo cual se deben diseñar currículos más flexibles y accesibles, brindar apoyo al profesorado (mejorando su formación docente) y flexibilizar los tiempos escolares.

La educación inclusiva es responsabilidad de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje; el apoyo hacia niños con NEE, sin etiquetarlos (Juárez Núñez et al, 2010) para lograr la difícil tarea de llevar a la práctica una educación inclusiva y hacer realidad una "escuela para todas las personas", que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad y el respeto a la diversidad, se requiere la implementación del paradigma de educación inclusiva mediante el compromiso político, económico y social, entre otros, para eliminar todo tipo de barreras y exaltar la identidad, la persona y la cultura.

En este sentido, se plantea la presente investigación con el propósito de que sus resultados sean un referente para las instancias responsables de la formación de los habitantes de las comarcas indígenas de Panamá. En especial, este estudio se enfocó en la niñez en situación de desventaja social y educativa, vista la responsabilidad que tiene la escuela de contribuir a mejorar su funcionamiento general, en la medida que se le provea de oportunidades para aprender y responder a las exigencias educativas.

Marco metodológico: La investigación se orientó al logro de los siguientes objetivos:

Objetivo general: Determinar condiciones y logros de las NEE en el contexto de la Comarca Ngäbe Buglé, República de Panamá, con referencia a las formulaciones normativas y de políticas públicas, durante los últimos 7 años, como fundamento de estrategias orientadas a integrar la atención a las NEE.

Objetivos específicos: Describir prácticas y experiencias pedagógicas e institucionales para la atención a las NEE en la comarca Ngäbe Buglé de Panamá, en los últimos siete años. Identificar para el período en estudio, los principales logros y dificultades enfrentados por los docentes, directivos de las escuelas, padres de familia y líderes de las comunidades de la comarca Ngäbe Buglé, para la atención a las NEE. Contrastar la práctica de la atención a las NEE en la comarca Ngäbe Buglé con las formulaciones normativas y de políticas públicas de la educación inclusiva en el contexto de la diversidad en Panamá.

Diseño de investigación.

El estudio realizado es de tipo descriptivo y comparativo, puesto que en primera instancia describió la experiencia y evolución de la acción educativa en la atención de niños con NEE en el contexto del área comarcal Ngäbe Buglé, durante los últimos siete años y, en segunda instancia, contrastó la información recabada con las formulaciones normativas y de políticas públicas que orientan y norman la propuesta educativa en contextos indígenas.

Se proyectó la complementariedad de paradigmas cuantitativo y cualitativo, porque confluyeron dos tipos de intereses de la investigación. Por un lado, indica de ciertas dimensiones que tienen lugar en la vida social y se manifiestan de manera objetiva y cuantificable y, por otro, el interés de desentrañar información no evidente a simple vista y que exigía una observación más profunda en los ámbitos subjetivos de los sujetos que intervienen en la vida social.

El estudio se llevó a cabo mediante cuatro fases: De campo, analítica, de contraste y la propositiva. La fase de campo se cumplió a través de la exploración a nivel de la comarca y las escuelas, acerca de la experiencia de atención a NEE en los últimos siete años. En cuanto a la fase analítica, se procesaron los datos de campo y se sometieron al análisis estadístico correspondiente a los datos cuantitativos. También, se procesaron los datos cualitativos y se analizaron textos, documentos e investigaciones.

Por otro lado, en la fase de contraste se colectaron y revisaron diversos instrumentos jurídicos de Panamá, que otorgan un marco legal a la atención de NEE en contextos comarcales, lo que constituyó el marco de referencia normativo para contrastar los resultados obtenidos en la fase de campo. Otra unidad son las políticas públicas de atención a las NEE. Por último, se llevó a cabo la fase propositiva en donde se concreta la formulación de una estrategia para lograr la articulación de la atención a NEE en contextos de la comarca Ngäbe Buglé.

Participantes y tipo de muestra

La muestra está compuesta por 5 directores, 14 docentes, 9 líderes comunitarios y 15 padres de familia de las escuelas pertenecientes al distrito de Ñurum, Comarca Ngäbe Buglé. Estos centros educativos fueron Virota, Alto Galera, El Peñón, Buenos Aires, El Piro 2, Quebrada el Jagua y El Chumico. La muestra es de tipo intencional o de conveniencia, ya que fue tomada en consideración por la matrícula existente, accesibilidad, disposición del supervisor, directores y docentes de las escuelas.

Variables

Las variables consideradas en este estudio se describen en el siguiente cuadro (Ver tabla 2):

Tabla 2. Definición conceptual y operacional de las variables consideradas en el estudio de atención a las NEE en el área comarcal Ngäbe Buglé.

| Variable | Definición Conceptual | Definición Operacional |
|--|--|--|
| Funcionamiento y logros de la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en distritos de la Comarca Ngäbe Buglé. | Constituyen las condiciones mediante las cuales se lleva a cabo la atención a Necesidades Educativas Especiales (NEE). | Medida a través de la opinión de directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios de contextos indígenas acerca de conocimiento del programa de inclusión, lapso de implementación, cobertura, capacitación de los docentes, experiencias y prácticas pedagógicas e institucionales y pertinencia a las necesidades de la comunidad. |
| Logros y dificultades de la ejecución del Programa de Inclusión | Es la valoración del programa en términos de los resultados obtenidos de la atención a Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las limitaciones enfrentadas desde su implementación. | Medida por la opinión de directivos, docentes, padres de familia y líderes comunitarios de contextos indígenas acerca de los beneficios, fortalezas y debilidades de la inclusión en contextos indígenas. |
| Relación entre la práctica de inclusión y atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en contextos indígenas y las normativas y políticas públicas de Panamá. | Es la correspondencia entre la experiencia vivida en contextos indígenas acerca de la inclusión educativa y atención a Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las formulaciones legales sobre la materia en Panamá. | Medida por el contraste entre los hallazgos del estudio comunitario y las normativas correspondientes. |

Fuente: elaboración propia

Procedimiento:

La recolección de datos en el campo se llevó a cabo mediante la técnica de encuesta, entrevista y de observación directa, y cuestionarios semiestructurados diseñados por la investigadora, donde se recabó información de la realidad educativa intersubjetivamente experimentada por sus actores de forma sistemática y desde distintas referencias. Los cuestionarios diseñados estaban dirigidos a directivos de centros educativos, docentes, padres de familias y líderes de la comunidad.

Los datos fueron procesados y analizados mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos. La encuesta fue tabulada con el programa estadístico SPSS. Este procesamiento se llevó a cabo a través de un proceso de codificación de las preguntas y respuestas de los cuestionarios, utilizando sistemas

categoriales cerrados (establecidos en el mismo diseño del instrumento) y abiertos, establecidos a posteriori para preguntas de respuestas abiertas.

Capturadas las encuestas, la corrida del programa permitió cruzar las variables y confeccionar los cuadros y gráficos correspondientes para efectuar un análisis descriptivo de los mismos. Mediante técnicas de análisis cualitativo, se llevó a cabo el procesamiento de los datos recabados de la observación en el aula. Para ello, la información recogida fue transcrita y organizada en categorías derivadas, a objeto de generar experiencias y sentidos de la experiencia de atención a NEE en contextos indígenas.

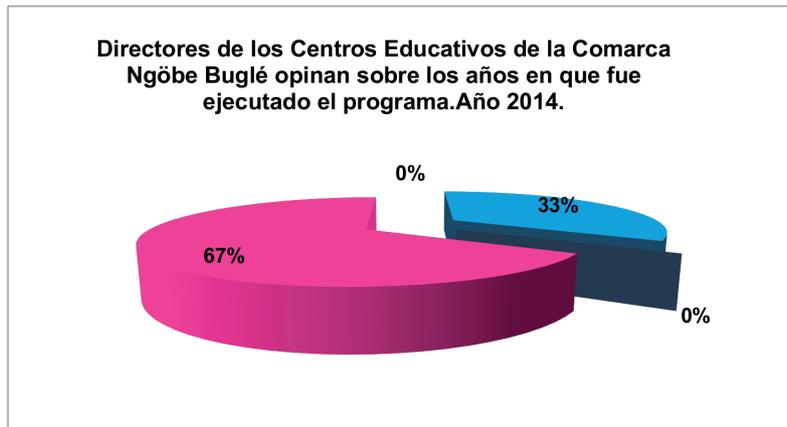
A partir de los datos recabados en las encuestas se procedió, en un segundo proceso, a seleccionar un aula de las escuelas que reportaran experiencias en atención de NEE, donde se entrevistó al director, a un docente y a un psicólogo. Mediante observación directa y entrevista al respectivo personal, se registraron datos acerca de la forma como este proceso de atención a NEE se llevaba cabo en la práctica cotidiana del aula (dimensión cualitativa del estudio).

Análisis de resultados.

Los resultados sobre las prácticas y experiencias en las escuelas del distrito de Ñurum de la Comarca Ngäbe Buglé de la República de Panamá, en los últimos siete años, provienen de las encuestas aplicadas a los docentes, directores de las escuelas, a los líderes comunitarios y padres de familia, que dejan en evidencia la realidad en cuanto a la atención a las NEE en la Comarca Ngäbe Buglé.

Por un lado, el 60% de los directores de los centros educativos manifiesta que el Programa de Educación Inclusiva no se aplica en estos momentos en los centros educativos que ellos dirigen. La Figura 2, la implementación del programa de inclusión en los centros educativos de la Comarca Ngäbe Buglé. Los directores opinan que solo se aplicó durante tres años en los últimos siete años, lo que representa un 67% de ejecución, y las comunidades que más tiempo lo ejecutaron fueron El Peñón y el Piro N° 2 durante 2012-2013.

Figura 2. Directores de los Centros Educativos de la Comarca Ngöbe Buglé, opinan sobre los años en que fue ejecutado el programa.



Fuente: Encuesta aplicada a los directores de las escuelas del estudio.

En la Figura 3, se observa que los directores de los centros educativos han calificado a las políticas públicas relacionadas con inclusión educativa propuestas por el estado, como pocas. Esto corresponde a un 80%, de manera que los mismos manifiestan el poco apoyo que brinda el Estado a la comarca en cuanto al establecimiento de políticas relacionadas a la educación inclusiva.

Figura 3: Directores de centros educativos de la Comarca Ngöbe Buglé opinan sobre la equidad de las políticas públicas de educación inclusiva

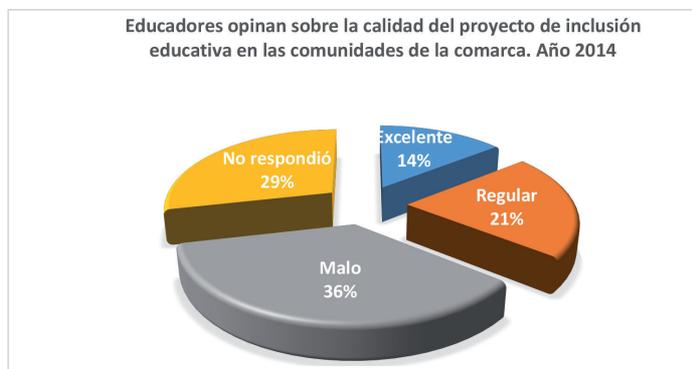


Fuente: Encuesta aplicada a los directores de las escuelas del estudio.

Figura 4, se aprecia que la mayoría de los educadores califican de malo, la forma en que se ha incorporado el proyecto de inclusión educativa.

Ellos representan el 36% de los docentes encuestados, mientras que el 29% no respondió, un 21% expresó de regular la implementación del programa y en menos porcentaje, con un 14%, los docentes calificaron el programa de excelente.

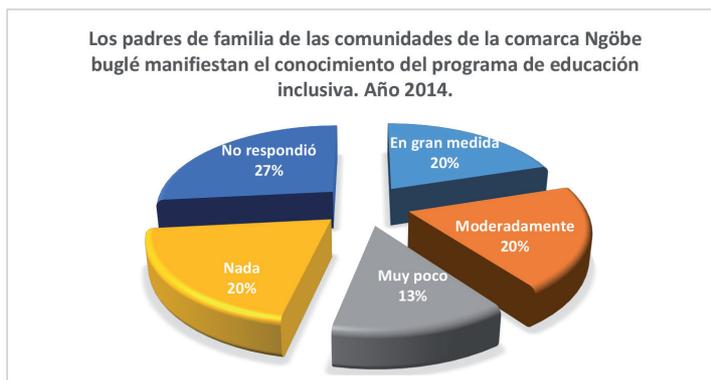
Figura 4: Educadores opinan sobre la calidad del proyecto de inclusión educativa en las comunidades de la comarca



Fuente: Encuesta aplicada a los docentes de las escuelas del estudio.

En cuanto a los padres de familia, en la figura 5 se puede apreciar que, según los padres de familia, el 27% no respondió a la pregunta realizada, un 20% respondió que conoce del proyecto moderadamente, en gran medida y nada; sin embargo, un 13% de los encuestados señaló conocer muy poco de dicho proyecto.

Figura 5: Los padres de familia de las comunidades de la Comarca Ngöbe Buglé manifiestan el conocimiento del programa de Educación Inclusiva. Año 2014.



Fuente: Encuesta aplicada a los padres de familia de las escuelas del estudio

A pesar de las leyes y normas existentes para las NEE en las escuelas de la Comarca Ngäbe Buglé en el distrito de Ñurum para los años 2014 y 2015, en los registros académicos consta que no se atendió a los niños con NEE, por información facilitada por los directivos de cada escuela. Sin embargo, los docentes, directivos, líderes comunitarios y padres de familia son conscientes de que existen niños con NEE. Lo reconocen, pero los padres no los envían al colegio porque temen a la discriminación y no existen docentes especializados para su atención.

Conclusiones.

Las zonas indígenas sufren marginación en cuanto al número de escuelas y la distancia entre un centro educativo y otro, ya que dentro de las zonas rurales una escuela, generalmente, se integra por alumnos de regiones alejadas y de difícil acceso, lo que promueve el ausentismo. Existen escasamente centros de educación media, alumnos y, en muchas ocasiones, retraso en el nombramiento de docentes.

A pesar de la existencia de normativas y políticas públicas de la educación inclusiva a nivel internacional y en Panamá, en el contexto de la diversidad se evidencia el incumplimiento de las mismas durante los últimos siete años. Además, es común la ausencia de personal especializado para la detección y atención de niños con NEE en las comarcas con respecto al resto del país. La gran mayoría de los docentes, directores, padres de familia y líderes comunitarios que se consultaron en el presente estudio demuestran el gran desconocimiento de las políticas que favorecen a las comunidades indígenas.

Referencias bibliográficas.

- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. CEE Participación Educativa. v. 18, p. 46-59.
- Figueroa & Liendo (2008) Lineamientos Estratégicos para la Erradicación de la Desnutrición Crónica Infantil en América Latina y el Caribe. Trabajo consultivo. UNICEF TACRO, Panamá. p. 51.
- Gabinete Social, (2000) Informe nacional sobre el seguimiento de la cumbre mundial en favor de la infancia. Secretaría Técnica del Gabinete Social. República de Panamá. p. 1-39.
- Gaceta Oficial (1995) Por la cual se deroga, modifican, adicionan y subrogan artículos de la ley 47 de 1946, Orgánica de Educación. Asamblea Legislativa República de Panamá, Legispan. p. 1-117.
- Gobierno de la República de Panamá (2005) Constitución política de la República de Panamá de 1972. Reformada por los actos reformativos

de 1978 y por el acto constitucional de 1983.

Herrera, F. (2012) La Evolución de las Demandas Indígenas sobre la Tierra y las Respuestas del Estado en Panamá. *Quadernsj.* v.17, n.1, p. 44-59.

Hevia, R. & Hirmas, C. (2005). La política de la educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural. In: *Seminario Internacional: Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América Latina Y El Caribe: Relevancia y Pertinencia de la Información Sociodemográfica Para Políticas y Programas.*

Juárez Núñez, J.; Comboni Salinas, S.; Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Revista Argumentos.* v. 23, n. 62, p. 41-83.

Ministerio de Economía y Finanzas, (2010) Ministerio de Economía y Finanzas. *Situación de las Personas con Discapacidad. Atlas Social de Panamá.*

Ministerio de Gobierno y Justicia, (2010) Ministerio de Gobierno y Justicia. Decreto Ejecutivo N° 84 del 9 de abril de 1999, Carta Orgánica Administrativa de la Comarca Emberá-Wounaan de Darién, *Gaceta Oficial.* p. 1-54.

Organización De Las Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. *Asamblea General de las Naciones Unidas.* n. 217 A (III), 15 p.

Organización De Las Naciones Unidas (1975). Declaración Universal de los Derechos del Impedido. *Trigésimo período de sesiones.* p. 92-93.

Organización De Las Naciones Unidas (1994) Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las Personas con Discapacidad. *Asamblea General de las Naciones Unidas. Cuadragésimo Octavo Período de Sesiones. Tema 109.* p. 1-30.

Organización De Las Naciones Unidas, (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217ª del 10 de diciembre. p. 1-73.

Organización De Las Naciones Unidas, (2008) La Educación Inclusiva: El Camino hacia el futuro". *Conferencia Internacional De Educación. Oficina Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.* p. 1-231.

Parra Dussan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana. *Revista educación y desarrollo social.* v. 5, n. 1, p. 139-150.

Pérez Valle (2007) Espacios Inclusivos de Formación Profesional para Jóvenes con Discapacidad. Apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Empleo y el Trabajo. *Informe de Evaluación. Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. (AICD) El Salvador.* p. 1-39.

- SENADIS (2009). Política de discapacidad de la República de Panamá. Panamá. Tomado de: <http://www.senadis.gob.pa/wp-content/uploads/Politicass.pdf>.
- UNESCO, (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos Satisfacción De Las Necesidades Básicas De Aprendizaje Jomtien, Tailandia. Paris, France. WCEFA p. 1-42.
- UNESCO, (2010) Datos Mundiales de Educación. Principios y Objetivos de la Educación. Ed. 7, 26. p.
- UNESCO. (2010). World Data on Education. Tomado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Panama.pdf.
- UNESCO. (2001). Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural. Tomado de: <http://www.prodiversitas.bioetica.org/doc66.htm>.
- UNICEF (2006). El Contexto General. Tomado de: <http://www.unicef.org/panama/spanish/SITAN7aMC.pdf>.
- VIAUX FONT, E. (2011) N.E.E. Un camino al éxito escolar. 24 Diapositivas, color azul. Disponible: <<http://www.sopnia.com/archivos/2011/presentaciones/presentacion5.pdf>>. Acceso: 16-01-2015.
- WARNOCK, M., (1978) Encuentro sobre NEE. Revista de Educación, Madrid, p. 45-73.