

redes7

Revista de Educación Especializada de las Américas



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Apartado Postal 0843-0141, Panamá, República de Panamá
Teléfonos: (507) 501-1000/04 / Telefax: 501-1041
www.udelas.ac.pa

UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

PANAMÁ/2015

redes7

Revista de Educación Especializada de las Américas



UDELAS
Universidad Especializada
de las Américas
Panamá 1997

UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
PANAMÁ / 2015

redes7

ISSN 1684-6737

RECTOR

Dr. Juan Bosco Bernal

VICERRECTORa

Mgtra. Doris Hernández

DIRECTORA

Dra. Analinnette Lebrija

CONSEJO EDITORIAL

Magter. Lucas Rodríguez

Dra. Nicolasa Terreros

Lic. Yisela Arrocha

Magter. Alexis Rodríguez

Lic. Manuel Orestes Nieto

DISEÑO GRÁFICO

Salomón Vergara Zárate

IMPRESIÓN

Impreudelas



La Editorial UDELAS es parte
del Sistema Editorial Universitario Centroamericano

Las opiniones expresadas en los artículos firmados, son las de los autores y no reflejan
necesariamente los puntos de vista de UDELAS.

■ Índice

05 PRESENTACIÓN

08 Impacto de las Políticas Sociales de Trabajo Infantil en Panamá:
Análisis de ETI-2012

Magter. José Raúl Aparicio

36 Análisis del IV informe de Panamá sobre los Objetivos
de Desarrollo del Milenio (ODM).

Dra. Aracelly De León

48 La Educación Inclusiva con Atención a la Diversidad:
Creencias de los Profesores Universitarios.

Dra. Analinnette Lebrija

76 Emprendimiento e Innovación, desde el enfoque universitario.

Ing. Víctor Centella

84

■ Homenaje

Sobre el Lenguaje
Dr. José Vicente Romeu

PRESENTACIÓN



Con especial entusiasmo nos permitimos relanzar la REVISTA REDES, órgano de difusión del pensamiento científico de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), después de unos tres años de suspensión.

Con ello, esperamos lograr compartir con la comunidad universitaria institucional, nacional y regional una parte del esfuerzo permanente de reflexión científica en temas que son propios del modelo universitario de nuestra Institución y que son, igualmente, de particular interés en Panamá y en otros países de las Américas.

Como podrán observar los lectores e investigadores, se trata de temas fundamentales para la generación de políticas públicas para el desarrollo, en áreas estratégicas para el progreso y la equidad de nuestros pueblos. Igualmente, constituyen fundamentos para avanzar en el debate de los problemas nacionales que permiten formar una ciudadanía bien informada, capaz de participar en la atención de los asuntos y la solución de los problemas que le son propios.

Una buena parte del material que se expone en este número proviene del VII Congreso Científico sobre Desarrollo Social, Democracia y Educación, impulsado por la UDELAS en octubre del año 2014. Este evento constituyó un momento de extraordinaria importancia para convocar a investigadores, estudiantes y promotores educativos, así como autoridades académicas y educativas de Panamá y de la Región, para exponer, debatir y generar propuestas en beneficio del mejoramiento de las condiciones de vida de sectores de población excluidos, pobres, discapacitados y con necesidades educativas especiales. Este congreso Científico se programó y ejecutó en el marco de la conmemoración de los **100 años de la fundación del Canal de Panamá: un canal para el desarrollo y una ampliación para el conocimiento.**

Los contenidos de este número son: **El Impacto de las Políticas Sociales de Trabajo Infantil en Panamá**, elaborado por el Profesor y Magister José Raúl Aparicio de la UDELAS, en la Extensión Universitaria de Chiriquí. El segundo artículo trata del **Análisis del IV Informe de Panamá sobre los Objetivos del Milenio (ODM)**, de la Profesora y Dra. Aracelly De León, del Observatorio de Género y Economía de la Universidad de Panamá, y conferencista invitada de la UDELAS. El siguiente artículo corresponde a la **Educación Inclusiva en Atención a la Diversidad: creencias de los profesores universitarios**, por la Profesora y Dra. Analinnette Lebrija, investigadora de la UDELAS y del Sistema de Investigadores de la SENACYT de Panamá. Se incluye también, la ponencia **Emprendimiento e Innovación, Desde el Enfoque Universitario**, por el Profesor e Ing. Víctor Centella, conferencista invitado a este Congreso.

La UDELAS ha querido incluir un homenaje post mortem al Profesor y Dr. José Vicente Romeu, **Sobre el Lenguaje**. El Dr. Vicente Romeu fue docente fundador de la UDELAS y el primer director del programa doctoral de esta universidad. Fue un intelectual dedicado y una persona que valoró mucho la amistad y el trabajo en beneficio de las personas con capacidades diferentes.

Este número aparece en un momento importante de la institución. Una oportunidad fértil en el proceso de creación de **la Red de Docentes y Estudiantes Investigadores**, para lo cual se ha lanzado la primera convocatoria del **Fondo Concursable de Investigación**, un instrumento importante para fomentar la investigación y la innovación en esta universidad.

Todo este esfuerzo debe permitir entregar resultados, precisamente, para publicaciones como esta revista, libros y otros medios de transferencia y de difusión de los saberes en las áreas de especialidad, conforme a la política y líneas de investigación de esta institución.

Agradecemos a los autores, a los evaluadores y, especialmente a la comunidad universitaria, por permitir entregar esta nueva revista, que debe marcar una pauta importante en la investigación, los aprendizajes y la propagación del conocimiento en disciplinas claves para la felicidad de las personas y el avance de la sociedad.

Juan Bosco Bernal

Rector

redes7



Impacto de las Políticas Sociales en el Trabajo Infantil en Panamá

Ponencia presentada en el VII Congreso Científico Desarrollo Social, Democracia y Educación.

Magister. José Raúl Aparicio *



* Universidad Especializada de las Américas / E-mail: valeapa@gmail.com

Impacto de las Políticas Sociales en el Trabajo Infantil en Panamá

Resumen

Este estudio analiza la situación del trabajo infantil en Panamá, organizada en tres elementos básicos: una caracterización y descripción de los aspectos que permiten comprender su magnitud y consecuencias; un análisis de la normativa y legislación en materia de niñez, adolescencia y su relación con el trabajo infantil; por último, una descripción de los diferentes programas y políticas sociales dirigidas a la protección social de la infancia, que de forma directa o indirecta inciden en la disminución del trabajo infantil en el país.

Palabras claves: trabajo infantil, políticas sociales, código de trabajo, código de familia.

Introducción.

El Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), ha diseñado un proceso destinado a facilitar la construcción de instrumentos de política pública que posibiliten la consecución de las metas establecidas en la Agenda Hemisférica. Para ello, se apoya a los países en la definición de las denominadas Hojas de Ruta como mecanismos que integran una programación estratégica destinada a la erradicación del trabajo infantil hacia 2015 y 2020. Entre otros son de suma importancia, las Encuestas de Trabajo Infantil, para medir la situación de la niñez y adolescencia en estas circunstancias. En Panamá se han realizado cuatro Encuestas de Trabajo Infantil, las cuales se han convertido en un instrumento para la toma de decisiones en cuanto a las políticas públicas en materia de trabajo infantil:

ETI-2000. La primera Encuesta de Trabajo Infantil (ETI) permitió conocer cuál era la situación nacional del trabajo infantil, su magnitud y principales características. Los resultados de esta encuesta confirman que en el país existían a esa fecha 47,976 niños (6.4%) entre 5 y 17 años realizando alguna actividad económica y más del 50%

de ellos no asistía a la escuela. Cerca de un 40% de este grupo de niños trabajadores se encontraban trabajando por debajo de la edad mínima de admisión al empleo.

ETI-2008. La segunda ETI permitió conocer cómo había evolucionado el fenómeno del trabajo infantil en los últimos ocho años, identificando posibles cambios en las características y en la magnitud. Los resultados de dicha encuesta revelan que hasta el 2008 el trabajo infantil seguía siendo un fenómeno persistente (la prevalencia se incrementó de 6.4% en el 2000 a, 10,8% en el 2008, equivalente a 94,214 niños entre 5 y 17 años de edad), a pesar de haberse reducido la tasa de pobreza, y muy vinculado a la situación socioeconómica de las familias. Se encontraron un total de 89,767 niños, niñas entre 5 a 17 años realizando actividades económicas, equivalente 7% del total de niños de esa cohorte, evidenciándose un retroceso en la magnitud del fenómeno. Al igual que en años previos, la participación de niños (15.7%) es mayor a la de niñas (6,6%). En relación a la búsqueda de empleo, se encontró que entre las niñas, era mayor que entre los niños (6.2% versus 4,1%, respectivamente).

ETI-2010. La tercera ETI hizo un análisis a profundidad de los datos encontrados, un análisis comparativo y de tendencias de las tres encuestas (2000, 2008 y 2010), lo que permitió tener un mayor conocimiento de la situación del trabajo infantil en Panamá. Los resultados finales indicaron que Panamá tenía 60,702 niños, niñas y adolescentes (NNA) ocupados, lo que representaba el 7.1% de la población de 5 a 17 años de edad, de los cuales el 25.2 % eran niñas y el 74.8% niños. Las tres provincias con una importante presencia de población afro-descendientes tenían mano de obra infantil y adolescente: la provincia de Colón con una tasa de 4.9%; Bocas del Toro del 3.1% y en Darién con una tasa del 1.4%. Aunque estas tasas estaban por debajo de la tasa nacional del 7.1%, seguía siendo una tasa importante. Las áreas indígenas arrojaron una tasa de participación económica infantil de 25,5, lo que fue más del triple con respecto al 7.1% nacional. Del total de NNA indígenas que trabajaban, el 15.2% tenía entre 5 a 9 años, el 54.6% entre 10 a 14 años y el 30.2% entre 15 y 17 años, dando como resultado un peso relativo total del 36.6%.

El presente documento se concentra en la encuesta de 2012, que por los cambios conceptuales y metodológicos que se incorporaron se requiere una revisión de los cálculos de los diferentes indicadores de trabajo infantil en las encuestas anteriores para realizar análisis comparados sobre el trabajo infantil en Panamá.

Marco normativo internacional y nacional sobre el trabajo infantil

Este apartado presenta el marco normativo internacional y nacional sobre el trabajo infantil y describe aspectos conceptuales centrales para el análisis y medición del fenómeno del trabajo infantil. A nivel normativo, se inicia con una breve descripción de los aportes más relevantes de los Convenios Internacionales, seguido de la legislación nacional de mayor importancia en materia de niñez, adolescencia y trabajo como son la Constitución de la República de Panamá, el Código de la Familia y el Código de Trabajo.

Normativa Internacional

La Convención de los Derechos del Niño (CDN: 1989), ratificado por el Estado Panameño mediante Ley N° 15, el 6 de noviembre de 1990, es una normativa internacional de referencia para el diseño de políticas sociales sobre niñez a nivel nacional que, conceptualmente, no establece una referencia directa al trabajo infantil, sino más bien a la condición de explotación económica de los niños. De este modo, señala la necesidad de garantizar los derechos de las personas menores de edad a ser protegidas contra la explotación económica; establece el criterio de edad para hacer operativo lo que se entiende por niñez (menores de 18 años); y, establece el compromiso de los Estados partes para adoptar medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para garantizar la protección de los niños contra todas las formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar. Entre ellos, evitar el desempeño de cualquier tipo de trabajo que interfiera en su desarrollo y educación; en especial, aquellos que puedan ser peligrosos, o sean nocivos a su salud y desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Además, compromete a los Estados partes a fijar una edad o edades mínimas para trabajar, regular los horarios y condiciones de trabajo y definir las sanciones pertinentes cuando se contravenga lo estipulado (artículos 32 y 36).

Un abordaje más directo sobre el fenómeno del trabajo infantil se encuentra en El Convenio núm. 138 sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo (1973) y su respectiva Recomendación 146, que en su artículo 1, establece que: “Todo Miembro para el cual esté en vigor el presente Convenio se compromete a seguir una política nacional que asegure la abolición efectiva del trabajo de los niños y eleve progresivamente la edad mínima de admisión.”

También, El Convenio núm. 182 sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil (1999) y su respectiva Recomendación 190, donde se establece la necesidad del Estado de adoptar urgentes medidas, acciones y programas eficaces para conseguir la prohibición y la eliminación de las peores formas de trabajo infantil (artículo 1 y 6). En el Artículo 3, a los efectos del presente Convenio, la expresión “las peores formas de trabajo infantil” abarca:

- a) Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;
- b) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;
- c) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y

d) El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

En Panamá destacan con respecto a la infancia y trabajo infantil los siguientes convenios ratificados: El Convenio 138, sobre la edad mínima de admisión al empleo (Ley núm. 17, de 15 de junio de 2000); Convenio 182, sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación (Ley núm. 18, de 15 de junio de 2000); y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). El convenio 189 sobre las Trabajadoras y los Trabajadores Domésticos del año 2011 no ha sido ratificado. Sin embargo, en el año 2006, a través del Decreto Ejecutivo Núm. 19, se incluye el trabajo infantil doméstico en casa de terceros en la lista de trabajo infantil peligroso en el marco de las peores formas de trabajo infantil.

En el país los instrumentos de derecho internacional ratificados tienen jerarquía de ley, salvo que mediante una interpretación jurisprudencial la Corte Suprema de Justicia establezca que determinado instrumento se integre al bloque de constitucionalidad. Este es el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el cual forma parte del bloque de constitucionalidad, y por lo tanto tiene jerarquía constitucional.

Legislación Nacional.

En primer lugar, se considera, la Constitución Política, que en su Art. 66 se refiere al trabajo de personas menores de edad en lo que respecta a edad, jornada y trabajos prohibidos. También, es de aplicación el Capítulo III de la Carta Magna en su totalidad, relacionado con el trabajo y las garantías que allí se establecen. Pero, además, está el Art. 52 que consagra la protección a la niñez.

En segundo lugar, El Código de Familia, promulgado en 1994, es la ley inspirada en la CDN e incorpora algunos principios de esa Convención al derecho panameño. Tiene por objetivo principal la tutela de la “familia”, como institución, y las relaciones que de ella se derivan. En su Art. 489, inciso 15, establece que todo menor tiene derecho a: “ser protegido contra la explotación económica y el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso para su salud física y mental, o que impida su acceso a la educación”. Esta norma se complementa con el Art. 498, inciso 4, según el cual se considera que una persona menor de edad está en situación de riesgo social cuando “se emplee en ocupaciones que puedan considerarse peligrosas o perjudiciales para la salud, la moral o contrarias a las buenas costumbres”; y es víctima de maltrato (Art. 501, inciso 5) cuando se le explote o se permita que otro lo utilice con fines de lucro. Además, en el Título V del CF, “De los menores trabajadores”, dedica los Artículos 508 a 513 a regular aspectos sustanciales (por ejemplo, trabajos prohibidos, jornada, etc.). Posteriormente, en el Libro Tercero, “De la participación del Estado en la política familiar”, Título III, “De las instituciones de bienestar social”, Capítulo III, “De los aspectos laborales”, que contiene dos secciones: “De la protección laboral de los menores” y “Del trabajo de la mujer y los menores en las labores agrícolas y domésticas”.

En tercer lugar, las relaciones laborales en el país se regulan a través del Código de Trabajo. En este sentido, la legislación aplicable y que regula el trabajo de las personas menores de edad es el Código de Trabajo. Con la promulgación del Código de Familia (CF) en 1994, en su Art.838 del CF establece claramente, que a partir de la vigencia de esta ley, “quedan derogadas todas las disposiciones legales referentes a la familia y a los menores, así como las demás leyes especiales que en esta materia sean contrarias o incompatibles con el presente Código”. Aún más claro es el Art.3 del mismo cuerpo legal que señala: “Las disposiciones de esta ley son de orden público y de interés social y se aplicarán con preferencia a otras leyes. En consecuencia, no pueden ser alteradas o variadas por voluntad de los particulares, bajo pena de nulidad, salvo en los casos expresamente permitidos por este Código”.

Lo anterior ha sido reforzado por la jurisprudencia constitucional, que determinó que la ley que aprobó el Código de Familia derogó expresamente las leyes contrarias o incompatibles, refiriéndose específicamente a que los Artículos 119 y 123 del Código de Trabajo.

El Código de Trabajo continúa siendo utilizado y aplicado como el instrumento de legal que regula las relaciones labores de los menores de edad. Sin embargo, con carácter subsidiario, en la medida en que no se oponga al Código de Familia; y además por tratarse de una ley especial, en razón de la materia específica que desarrolla (la materia laboral). El artículo 511 del Código de la Familia reconoce esta competencia al remitir a la legislación laboral para ciertos aspectos sustantivos y de procedimientos: “Artículo 511. Los menores de edad, para trabajar, necesitan cumplir los requisitos establecidos en las leyes laborales sustantivas y de procedimientos en cuanto no sean incompatibles con este Código”.

De manera similar la Ley de Jurisdicción Especial del Trabajo establece, en su Art. 460B, que cualquier conflicto laboral debe tramitarse en los juzgados de trabajo por ser esta materia competencia privativa de la jurisdicción especial de trabajo. En síntesis, es evidente que el trabajo de las personas menores de edad es regulado por el Código de Trabajo y el Código de la Familia.

Método

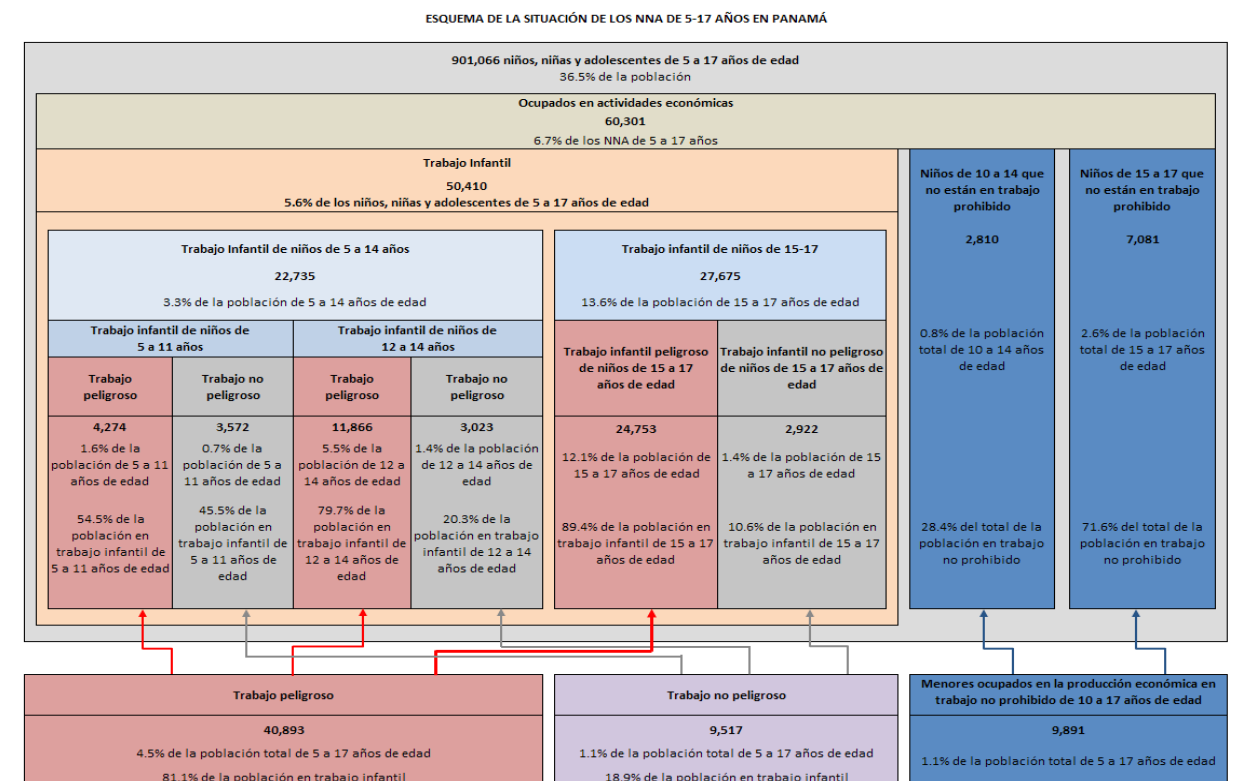
El objetivo del estudio consiste en analizar las características del trabajo infantil y adolescente en Panamá basado en los datos de la Encuesta de Trabajo Infantil (ETI) 2012. De este modo, se estima la magnitud, características, causas y consecuencias del trabajo infantil y del trabajo peligroso en el país en 2012. Además se analiza el marco normativo e institucional, referentes importantes para la toma de decisiones sobre políticas públicas del trabajo infantil.

La fuente para el procesamiento de los datos la brinda la Encuestas de Trabajo Infantil (ETI) del año 2012, levantada por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC-CGR), cuyo propósito consiste en disponer de información que permita evaluar el

impacto de la inserción de los menores en el mercado laboral, a fin de determinar las características en que se da su participación en el mismo, la posible existencia y causa, de condiciones de explotación. La encuesta proporciona información fundamental para la elaboración de políticas específicas, en la población en esas edades y para el seguimiento y evaluación de los programas que desarrollan los distintos agentes sociales, tendientes a erradicar las peores formas de trabajo infantil. Los datos obtenidos a través de esta encuesta permiten un estudio detallado de la población de 5 a 17 años de edad, considerando el nivel provincial, las áreas urbanas, rurales del país y las comarcas indígenas con categoría de provincia.

Se investiga y recolecta la información cuantitativa y cualitativa necesaria de los niños de 5 a 17 años de edad para determinar la magnitud, las características socio-demográficas, las actividades económicas y no económicas y las condiciones de tipo laboral, de riesgo y efectos en torno a su participación en el mercado laboral del país, así como de los hogares donde para que sirva de referente en la formulación y seguimiento de medidas hacia la progresiva erradicación del trabajo infantil.

Resultados



Características de los NNA de 5 a 17 años

La Encuesta de 2012, registra una población 901,066 NNA de 5 a 17 años que representa un 36.5% de la población total. De ellos, 468,449 (52.0%) son niños y 432,617 (48.0%) son niñas. El 37.5% de los NNA tiene entre 5-9 años (337,870); el 39.8% entre 10-14 años (358,978); y, 22.7% entre 15-17 años (204,218). En su distribución por área geográfica, el 60.7% se concentra en el área urbana (547,055); el 30% en área rural (270,726); y, 9.2% en las comarcas indígenas (83,285).

Distribución porcentual de NNA de 5 a 17 años, por sexo, según características seleccionadas						
Características seleccionadas	Total		Niños		Niñas	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	901,066	100.0	468,449	100.0	432,617	100.0
GRUPOS DE EDAD						
5 a 9 años de edad	337,870	37.5	174,495	37.2	163,375	37.8
10 a 14 años de edad	358,978	39.8	187,874	40.1	171,104	39.6
15 a 17 años de edad	204,218	22.7	106,080	22.6	98,138	22.7
AREA DE RESIDENCIA						
Urbana	547,055	60.7	282,042	60.2	265,013	61.3
Rural	270,726	30.0	143,196	30.6	127,530	29.5
Comarcas indígenas	83,285	9.2	43,211	9.2	40,074	9.3
ASISTENCIA ESCOLAR						
Asiste a la escuela	830,888	92.2	426,482	91.0	404,406	93.5
No asiste a la escuela	70,178	7.8	41,967	9.0	28,211	6.5
MOTIVO DE LA NO ASISTENCIA						
Ninguna escuela o colegio disponible es conveniente	3	0.0	3	0.0	0	0.0
No se ofrece el nivel o grado escolar en la comunidad	2,055	0.2	1,181	0.3	874	0.2
Está muy distante de su vivienda	4,456	0.5	2,862	0.6	1,594	0.4
Le teme a los maestros	632	0.1	612	0.1	20	0.0
No tiene la edad requerida para ingresar	7,964	0.9	3,831	0.8	4,133	1.0
No tiene documentos	652	0.1	365	0.1	287	0.1
No puede pagar sus estudios	8,375	0.9	4,682	1.0	3,693	0.9
Fracasó en la escuela o bajo rendimiento educativo	6,167	0.7	3,904	0.8	2,263	0.5
No está interesado en estudiar	17,854	2.0	12,969	2.8	4,885	1.1
La familia no le permite estudiar	2,574	0.3	1,806	0.4	768	0.2
Tiene que ayudar en los quehaceres domésticos	506	0.1	259	0.1	247	0.1
Por ayudar en la empresa, negocio o finca del hogar	339	0.0	339	0.1	0	0.0
Trabajar para obtener ingresos	1,270	0.1	1,060	0.2	210	0.0
Enfermedad	2,196	0.2	1,652	0.4	544	0.1
Embarazo	2,345	0.3	0	0.0	2,345	0.5
Discapacidad	2,742	0.3	1,664	0.4	1,078	0.2
Ya se graduó	551	0.1	299	0.1	252	0.1
Se casó o unió	2,984	0.3	254	0.1	2,730	0.6
La educación no se considera valiosa	1,033	0.1	952	0.2	81	0.0
Porque quedo huérfano(a)	235	0.0	172	0.0	63	0.0
No tiene quien lo(la) lleve a la escuela	663	0.1	388	0.1	275	0.1
Demasiado mayor para asistir la escuela	150	0.0	15	0.0	135	0.0
Otros motivos	4,432	0.5	2,698	0.6	1,734	0.4
ACTIVIDADES REALIZADAS						
Solo estudia	235,660	26.2	133,234	28.4	102,426	23.7
Solo trabaja	5,636	0.6	4,627	1.0	1,009	0.2
Solo realiza tareas del hogar	31,935	3.5	15,032	3.2	16,903	3.9
Estudia y realiza tareas del hogar	564,491	62.6	271,573	58.0	292,918	67.7
Estudia y trabaja	2,778	0.3	2,516	0.5	262	0.1
Realiza tareas del hogar y trabaja	14,037	1.6	11,007	2.3	3,030	0.7
Estudia, trabaja y realiza tareas del hogar	27,959	3.1	19,159	4.1	8,800	2.0
No estudia, no trabaja y no realiza tareas del hogar	18,570	2.1	11,301	2.4	7,269	1.7

Fuente: ETI-2012

El 92.2 % de los NNA encuestados asiste a la escuela (830,888); en tanto que, el otro, 7.8% los NNA no asiste a la escuela (70,178). Del grupo de los NNA que no asiste a la escuela, se obtienen diversas razones que explican su no asistencia, que para facilitar su interpretación se agrupan en las siguientes categorías de análisis: Problemas de salud y necesidades educativas especiales (10.4%); Ausencia de interés por el estudio (39.4%); Problemas de accesibilidad y ausencia de condiciones favorables para el estudio (35.9%); y aquellos que trabajan o apoyan en las actividades familiares (3.0%).

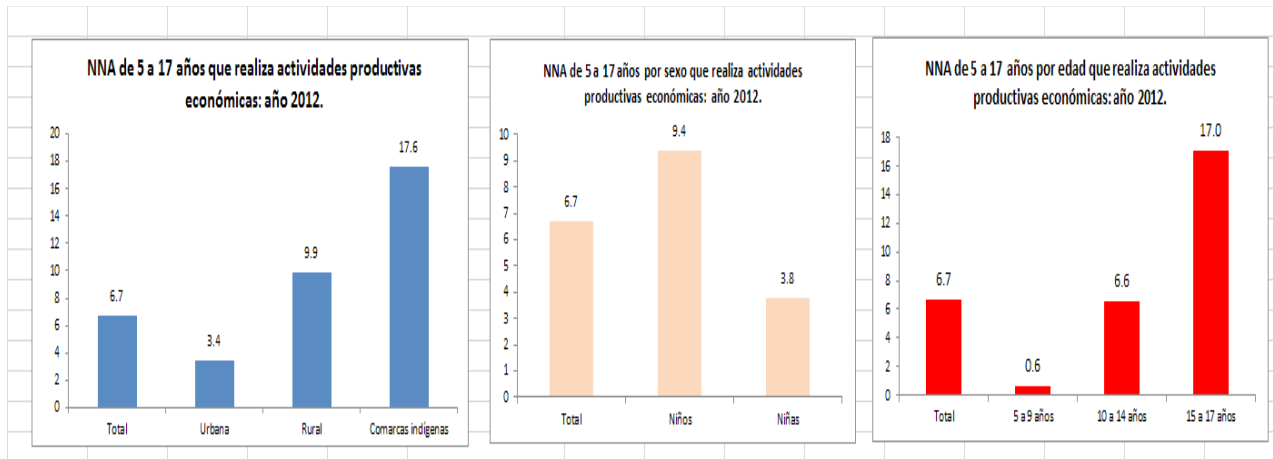
Del total de los 901,066 NNA de 5 a 17 años, un 62.6% (564,491) estudia y realiza tareas del hogar, de los cuales 58 de cada 100 son niños (271,573); y, 67.7 de cada 100 son niñas (292,918). De los 235,660 que se dedican sólo a estudiar (26.2%): 28 de cada 100 son niños (133,234); y, 23.7 de cada 100 (102,426) son niñas.

Con relación a las actividades realizadas más representativas, se observa que el 62.6% de los NNA estudia y realiza tareas en el hogar (564,491); mientras que 26.2% sólo estudia (235,660); y un 3.5% sólo realiza tareas en el hogar (31,935); el 3.1% estudia, trabaja y realiza tareas en el hogar (27,959); y finalmente, un 2.1% no estudia, ni trabaja, ni realiza tareas en el hogar (18,570).

Ocupados en actividades productivas

El 6.7 % (60,301) de los NNA de 5 a 17 años realizan actividades productivas económicas en la semana de referencia, los cuales se distribuyen en las diferentes áreas del siguiente modo: 3.4% en el área urbana; 9.9% en el área rural; y el 17.6% en las comarcas indígenas. Además, los niños registran el mayor porcentaje de participación en actividades productivas económicas con un 9.6%, con relación a las niñas que registran un 3.8%. Por grupos de edad el comportamiento fue el siguiente: de 5 a 9 años (0.6%); de 10 a 14 años (6.6%); y de 15 a 17 años (17.6%).

De los 60,301 NNA que realizan actividades productivas económicas, trabajan en promedio 23.1 horas semanales: los niños trabajan 23.2 horas y las niñas 23.1 horas semanales. En la distribución por área: el área urbana trabajan en promedio 27.0 horas, donde los niños y niñas registran un valor similar al promedio; en el área rural trabajan en promedio 22.7 horas, los niños trabajan en promedio (23.5) más horas con relación a las niñas (19.4 horas); y en las comarcas indígenas se trabajan en promedio 19.0 horas, pero en este caso las niñas trabajan en promedio más horas (23.3 horas) que los niños (15.6 horas). El grupo de 15 a 17 años de edad trabaja en promedio 27.2 horas semanales, en el área urbana se registra el mayor promedio de horas en este grupo (30.3 horas). Los niños trabajan semanalmente en 29.5 horas en promedio en el área urbana y 26.4 horas en el área rural; las niñas registran un mayor promedio de trabajo en el área urbana 33.5 horas y rural 33.0 horas semanales, en las comarcas indígenas.



Participación en actividades del propio hogar (producción no económica).

En la encuesta del total de 901,066 NNA de 5 a 17 años de edad 638,422 NNA realizan tareas en el hogar, lo cual representa un 70.9%. Las niñas concentran el 74.4% y los niños el 67.6% de los NNA que realizan estas tareas. Los grupos mayores en edad concentran el mayor porcentaje de participación: 10 a 14 años (80.5%); y, de 15 a 17 años (83.9%). En estos grupos de edad, las niñas tienen mayor participación (84.7% y 89.7%, respectivamente).

De los 638,422 NNA de 5 a 17 años de edad que realizan tareas en el hogar el 68.2% se ubican en el área urbana (372,932), el 71.6% en el área rural (193,860) y el 86.0% en las comarcas indígenas (71,630). El porcentaje de niñas es mayor en las tres áreas, con un porcentaje de 90.5% en las comarcas indígenas.

Cuadro 5.4 Porcentaje de NNA de 5 a 17 años de edad que participan en las tareas domésticas, por sexo, según área

Área	Población de 5 a 17 años de edad que realiza tareas en el hogar					
	Total		Niños		Niñas	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	638,422	70.9	316,771	67.6	321,651	74.4
Urbana	372,932	68.2	184,293	65.3	188,639	71.2
Rural	193,860	71.6	97,124	67.8	96,736	75.9
Comarcas indígenas	71,630	86.0	35,354	81.8	36,276	90.5

Fuente ETI 2012

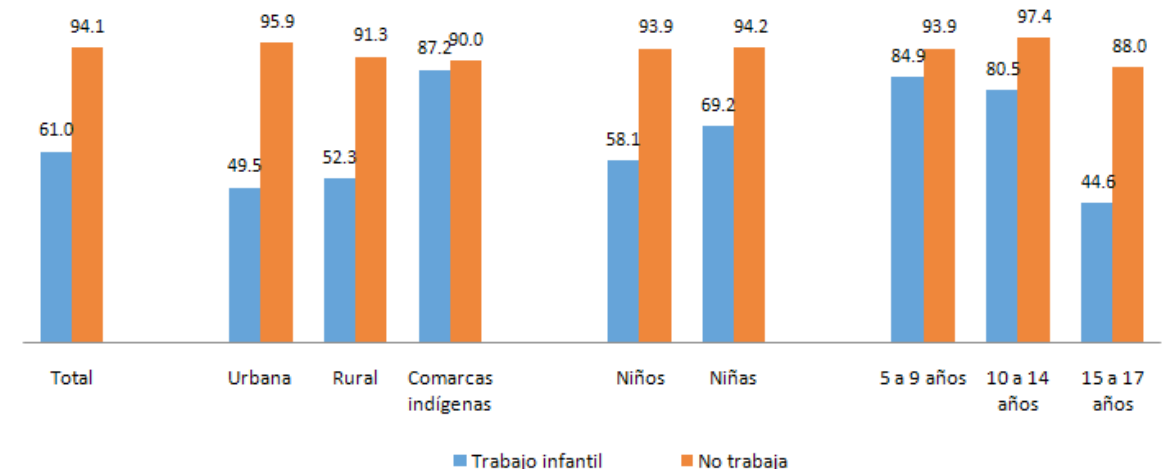
Actividades escolares de los NNA de 5 a 17 años

En la encuesta de 2012, el 92.2% de los niños y niñas (830,888) asiste a la escuela; registrando las niñas un mejor porcentaje de asistencia 93.5% (404,406) con relación a los niños 91.0% (426,482). El grupo de edad 15-17 (167,786) tiene el menor porcentaje (82.2%) de asistencia escolar población en la cual se registra la mayor participación en las actividades de explotación económica o de trabajo infantil. Los 237,976 NNA del área rural y los 74,556 NNA de las comarcas indígenas presentan menos porcentajes de asistencia escolar (87.9% y 89.5%, respectivamente), con relación al área urbana 94.8% (518,356 NNA).

Se registra un total de 36,840 NNA en rezago escolar, donde los mayores porcentajes lo registran las comarcas indígenas 11.5% (9,560 NNA); y el grupo de edad de 10-14 años 7.0% (24,963 NNA).

Del total de 901,066 NNA panameños, 176,991 no han aprobado ningún grado (19.6%); 372,902 tienen primaria incompleta (41.4%); 92,910 con primaria completa (10.3%); y, 255,686 con secundaria incompleta (28.4%). No hay diferencias notorias por sexo. Un total de 36,840 NNA tienen un rezago escolar.

Gráfica 8.1 Distribución porcentual de NNA de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil, por asistencia escolar, según área, sexo y grupo de edad, según condición en la actividad económica



NNA ocupados, en trabajo infantil y trabajo infantil peligroso

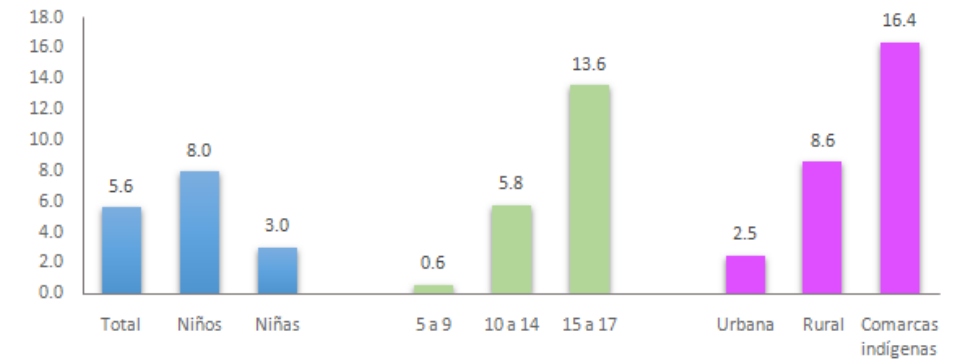
Los NNA ocupados son el 6.7 % de la población de 5 a 17 años (60,301). Del total de los niños ocupados, es decir, los que trabajan una hora o más en la semana de referencia, un porcentaje 16.4% no se encuentran en trabajo infantil (9,891 NNA de 5 a 17 años), mientras que el trabajo infantil representa el 83.6% de los NNA ocupados en la producción económica (50,410 NNA de 5 a 17 años). Un total de 840,765 NNA no trabajan (93.3%)

En Panamá 50,410 NNA se encuentran en trabajo infantil, lo que representa el 5.6% de la población de 5 a 17 años de edad del país. El porcentaje de niños en trabajo infantil es de 8.0% (37,309), mientras que en las niñas corresponde a 3.0% (13,101). Lo anterior implica que por cada tres niños en trabajo infantil se encuentra una niña en la misma situación.



Las consideraciones por edad y áreas también es un factor importante. El 13.6% de los NNA entre 15 y 17 años se encuentra en trabajo infantil; en cambio en los NNA de 10 a 14 años corresponde un 5.8%; y, de 5 a 9 años es de 0.6%. En términos absolutos de los 27,675 NNA entre 15 y 17 años; 20,777 NNA de 10 a 14; y, 1,958 NNA de 5 a 9 años se encuentra en trabajo infantil. El 16.4% de los NNA (13,646) en las comarcas indígenas están en trabajo infantil, 8.6% en el área rural (23,277); y, el 2.5% en el área urbana (13,487).

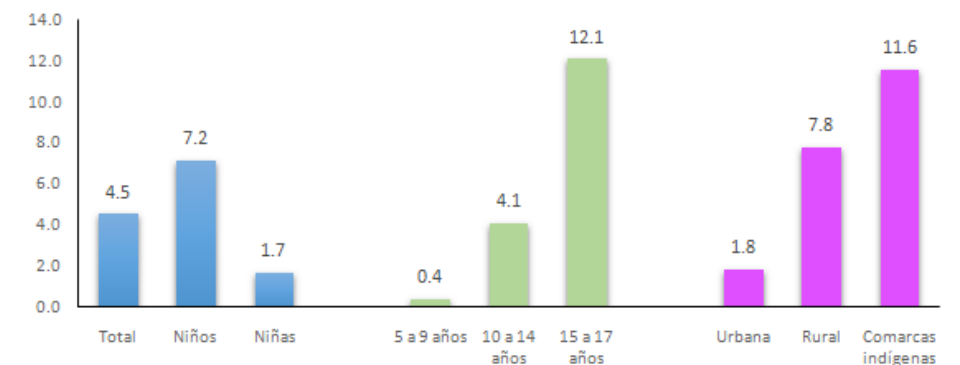
Gráfica 6.2 Distribución porcentual de los NNA de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil, según sexo, grupo de edad y área



El trabajo infantil también está compuesto por el trabajo infantil peligroso. En este sentido se observa que el 4.5% de los NNA del país realizan actividades peligrosas, en otras palabras, 40,893 NNA se encuentran en actividades que ponen en riesgo su vida, ya sea por la naturaleza de la ocupación o por las condiciones en las que se realiza.

De la población de NNA en trabajo infantil peligroso, se destaca 33,542 niños (7.2%) y 7,351 niñas (1.7%). Por grupo de edad 14,819 NNA están entre las edades de 10 a 14 años (4.1%); y, 24,753 en el grupo de edad de 15 a 17 años (12.1%). Se observa un bajo porcentaje (0.4%) en el grupo de 5 a 9 años de edad. En la distribución por área, las comarcas indígenas con 9,638 NNA (11.6%), y, en el área rural con 21,196 NNA (7.8%) registran el mayor porcentaje de NNA en esta condición.

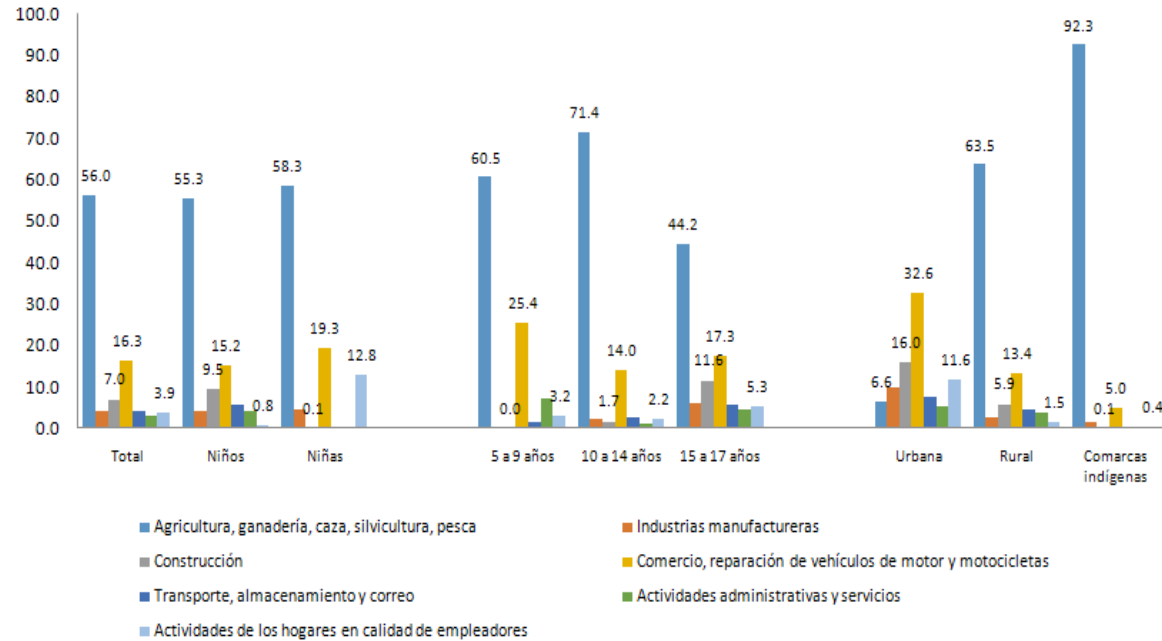
Gráfica 6.3 Distribución porcentual de los NNA de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil peligroso, según sexo, grupo de edad y área



Características de los NNA en trabajo infantil.

Según la rama de actividad en las que se desarrollan los NNA en trabajo infantil, el 56.0% se encuentra en la rama de agricultura, ganadería, caza, silvicultura, pesca (28,249): un total de 20,617 niños (55.3%) y 7,632 niñas (58.3%) se ubican en esta rama con relación al total de niños y niñas en trabajo infantil respectivamente. Por grupo de edad en esta rama, 1,958 NNA de 5 a 9 años representa el 60.5%; 14,831 NNA de 10 a 14 años representa el 71.4%; y, unos 12,234 NNA de 15 a 17 años representa el 44.2%. Esta actividad es propia de las zonas rurales, por ello, las comarcas indígenas (12,590) y el área rural (14,775), registran los mayores porcentajes en esta rama de actividad, 92,3% y 63.5%, respectivamente. En el área urbana se encuentra un total de 884 NNA equivalente a un (6.6%).

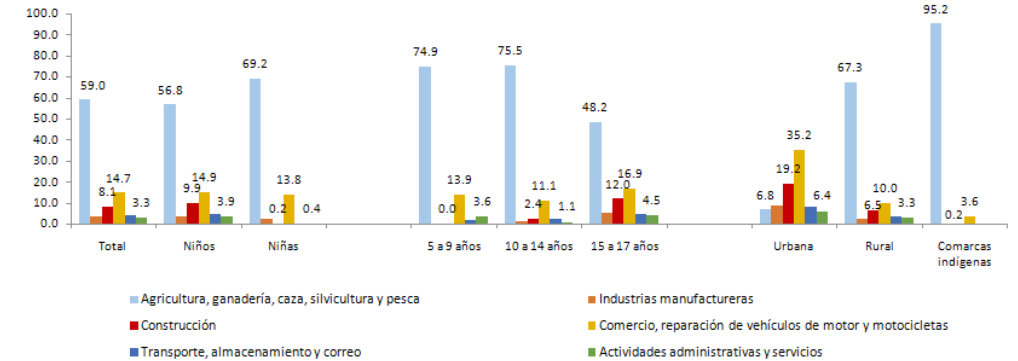
Gráfica 7.1. Distribución porcentual de NNA de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil, por sexo, grupo de edad y área, según categoría en la actividad económica



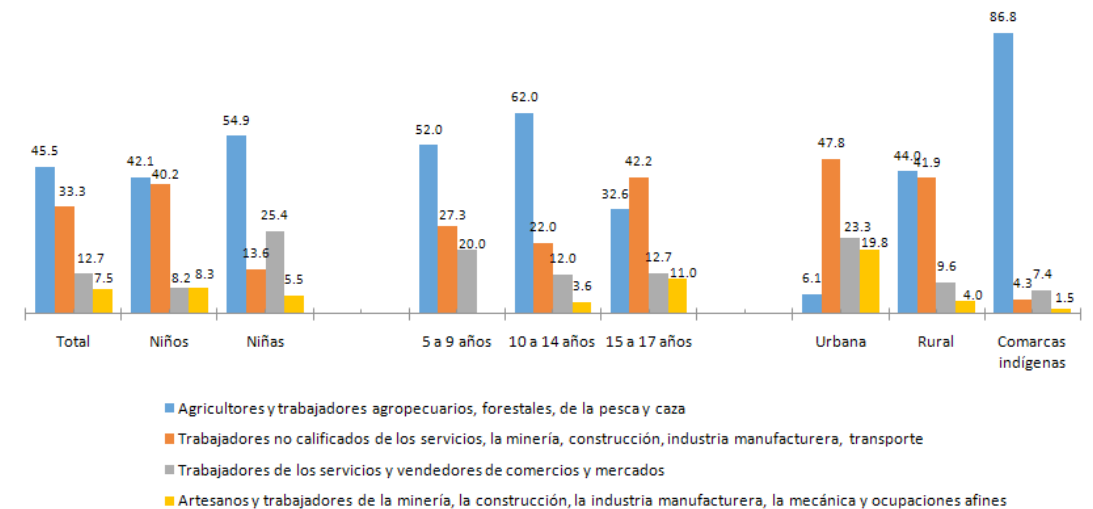
Según el grupo ocupacional, se destacan: agricultores y trabajadores agropecuarios, forestales, de la pesca y caza (45.5%); trabajadores no calificados de los servicios, la minería, construcción, industria manufacturera, transporte (33.3%); trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados (12.7%); y, artesanos y trabajadores de la minería, la construcción, la industria manufacturera, la mecánica y ocupaciones afines (7.5%).

La distribución de los NNA en trabajo infantil según el lugar de trabajo es como sigue: 51.8% en finca agropecuaria; 13.5% en empresa o institución; 10.9% en casa, sitio o local del cliente; 6.9% no tiene un sitio fijo o en la calle; 4.1% en su casa (sin local); 3.7% en casa de familia (servicio doméstico); 2.5% en el mar; 1.3% en un puesto fijo en la calle; 1.2% en un local en su casa; 1.1% en supermercado; 1.0% en la playa o río (Palero, arena, piedra); 0.8% en puesto en mercado artesanal, abastos o mariscos; 0.6% terminal de buses o en buses; 0.1% vertedero; y otros (0.6%).

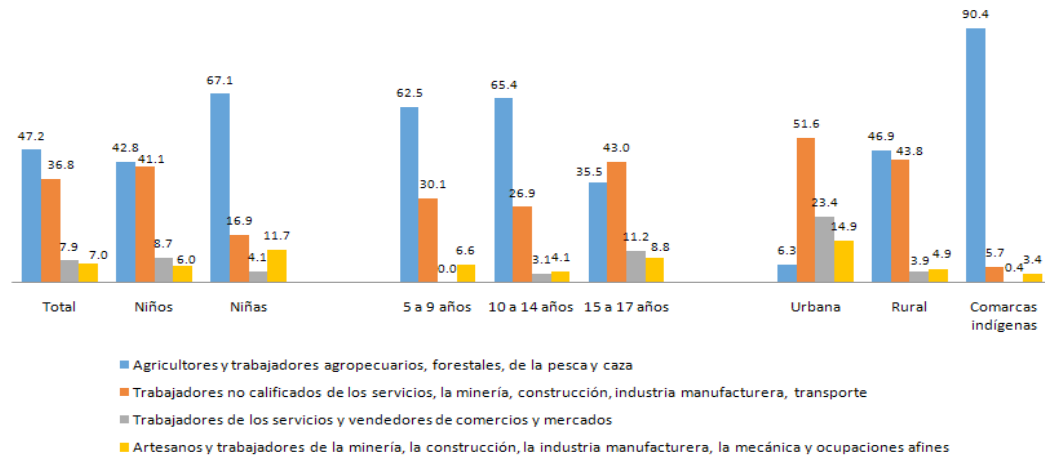
GRÁFICA 7.2. Distribución porcentual de NNA de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil peligroso, por sexo, grupo de edad y área, según categoría en la actividad económica



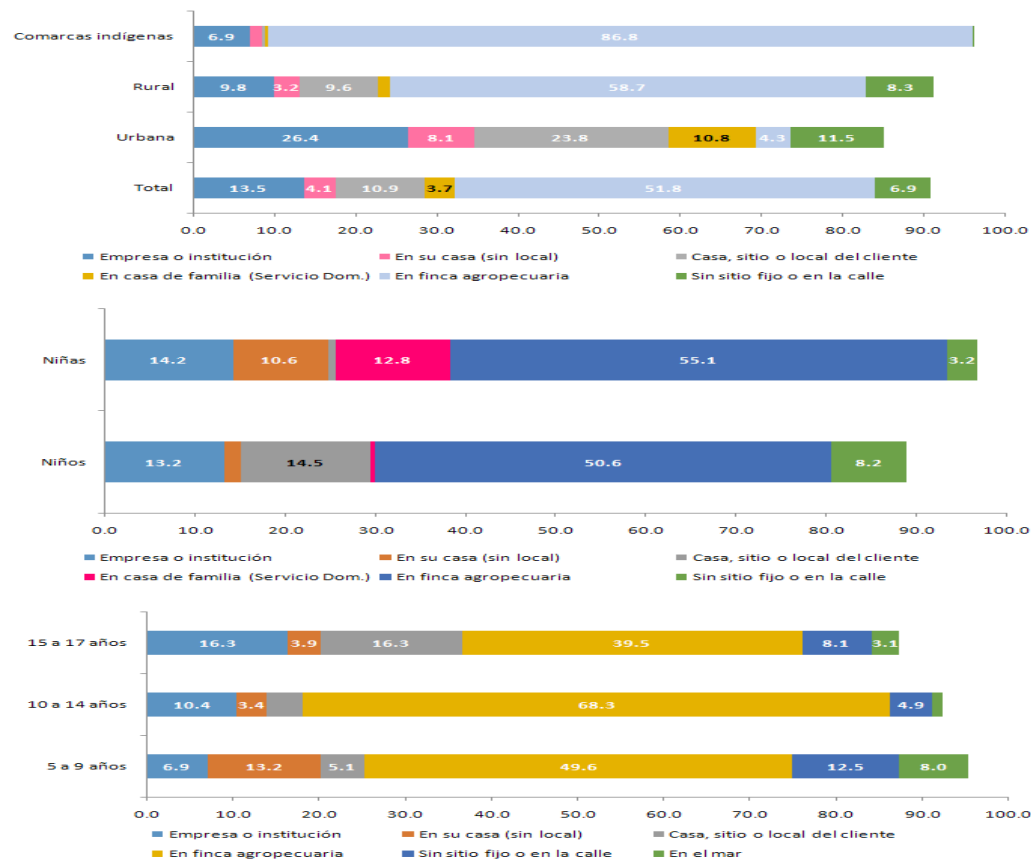
Gráfica 7.3. Distribución porcentual de NNA de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil, por sexo, grupo de edad y área, según ocupación



Gráfica 7.4. Distribución porcentual de NNA de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil peligroso, por sexo, grupo de edad y área, según ocupación

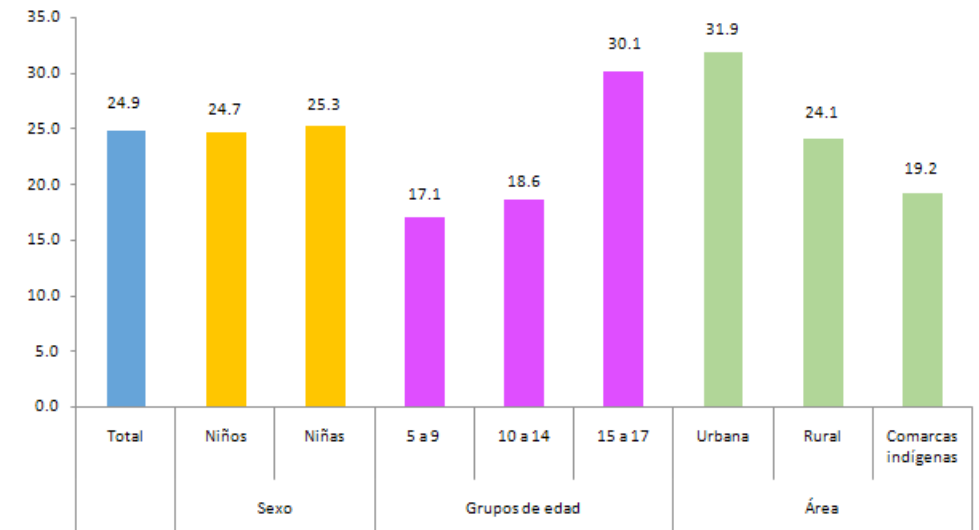


Distribución porcentual de NNA de 5 a 17 años en trabajo infantil, por área, sexo y grupo de edad, según lugar de trabajo (principal)



Los NNA en trabajo infantil dedican en promedio 24.9 horas semanales. En la distribución por sexo, los niños dedican 24.7 horas y las niñas 25.3 horas. El grupo de edad de 15 a 17 horas dedica al trabajo 30.1 horas semanales, el grupo de 10 a 14 horas dedica 18.6 horas; y el grupo de 5 a 9 horas dedica 17.1 horas. La distribución por área es el siguiente: el área urbana 31.9 horas, el área rural 24.1 horas; y en las comarcas indígenas 19.2 horas promedio.

Gráfica 7.5 Promedio de horas trabajadas por los NNA de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil, por sexo, grupo de edad y área



Educación y trabajo infantil.

Del total de 50,410 NNA en trabajo infantil el 61.0% asiste a la escuela, y el 39.0% (19,673) no asisten. El 94.1% de los NNA que no están en trabajo infantil asisten a la escuela. Las niñas (69.2%) en trabajo infantil presentan mejores porcentajes de asistencia a la escuela con relación a los niños (58.1%). La asistencia escolar presenta porcentajes bajos a medida que aumenta la edad, el grupo de 15 a 17 años en trabajo infantil tiene una tasa de asistencia escolar de 44.6%. El área urbana tiene el porcentaje más bajo de NNA en trabajo infantil que asiste a la escuela (49.5%), seguido del área rural (52.3%).

Del total de 19,673 NNA en trabajo infantil que no asiste a la escuela se observan diversas razones que justifican esta inasistencia. El primer argumento es de motivación y familiares, es decir el 39.2% señala no estar interesado en estudiar; y, un 6.2% que declara que la familia no le permite estudiar.

Los siguientes argumentos se relacionan con aspectos académicos y de accesibilidad que impiden o desmotivan la asistencia a clases: el 12.1% ha fracasado o tiene bajo rendimiento educativo; 4.7 % señala que la escuela está muy distante, un 2.8% que no se ofrece el nivel o grado escolar. Otros argumentos son de tipo económicos: 13.7% no puede pagar los estudios; y, 5.7% debe trabajar para obtener ingresos. Por último, señalan situaciones vinculadas al matrimonio (2.9%) y el embarazo (2.6%).

Trabajo infantil y las consecuencias para la salud de los NNA

Los principales riesgos a los que exponen los 50,410 NNA en trabajo infantil son en su mayoría químicos 12.6% unos 6,357 NNA; pinturas 5.7% (2,864 NNA); pesticidas 3.6% (1,804 NNA); pegamentos 3.8% (1,920 NNA); fuegos o llamas 1.9% (980 NNA), y, ácidos o gases 1.2% (582 NNA). Un total de 12,576 NNA (24.9%) señala que utiliza en el trabajo maquinaria y herramientas pesadas. Otro tipo de exposición y riesgos que se registran son 18,316 NNA (36.0%) expuestos a fríos o calores intensos; y, a ruidos excesivos 3,492 NNA (6.9%).

Un total de 1,969 NNA en trabajo infantil señalan que en alguna ocasión han tenido alguna lesión o enfermedad a causa del trabajo. El 5.0% registrado son niños (1,862); y, en el grupo de 15 a 17 años de edad (4.8%). Y las áreas identificadas son: el área rural (4.7%) y las comarcas indígenas (4.2%). Un total de 1, 050 NNA (53.3%) no recibió atención y 919 (46.7%) si recibió atención. Según el tipo de lesión se destacan 921 NNA con heridas, 422 NNA golpes; 140 NNA con síntomas generales como fiebre o gripe; 107 con quemaduras; 91 NNA han perdido un miembro; 43 NNA han tenido dolor de cuello, 40 NNA con envenenamiento o intoxicación; 38 NNA con problemas de espalda; y, 34 NNA con fracturas.

Cuadro 9.1. Distribución porcentual de NNA de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil, por si alguna vez se ha lesionado o enfermado a causa del trabajo, según área, sexo y grupo de edad.

Sexo, grupos de edad y área	Se ha lesionado o enfermado a causa del trabajo					
	Total		Si		No	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	50,410	100.0	1,969	3.9	48,441	96.1
Niños	37,309	100.0	1,862	5.0	35,447	95.0
Niñas	13,101	100.0	107	0.8	12,994	99.2
5 - 9	1,958	100.0	0	0.0	1,958	100.0
10 - 14	20,777	100.0	632	3.0	20,145	97.0
15 - 17	27,675	100.0	1,337	4.8	26,338	95.2
Urbana	13,487	100.0	306	2.3	13,181	97.7
Rural	23,277	100.0	1,088	4.7	22,189	95.3
Comarcas indígenas	13,646	100.0	575	4.2	13,071	95.8

Fuente: ETI-2012.

Políticas y programas sobre trabajo infantil en Panamá

Aspectos políticos e institucionales

En 1996 el Gobierno Nacional firma con la OIT un Memorando de Entendimiento para desarrollar iniciativas de combate al trabajo infantil. Este Memorando introduce el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), a través de cual se facilita el desarrollo de un conjunto de iniciativas que buscaron conocer y actuar sobre el fenómeno del trabajo infantil. A través de este programa, se proponía que el país lograra avances en la producción y generación de información de calidad sobre las diversas formas del Trabajo infantil; desarrollara estructuras organizativas que procuran respuestas sociales e institucionales; mejorara su base legal; reforzara sus políticas estatales, fomentado una cultura de intolerancia frente al fenómeno; y ha generado modelos integrales de intervención directa que podrán replicarse para combatir el trabajo infantil en zonas rurales, indígenas y urbanas.

En 1997, se implementa un Programa de País cuyo objetivo central es contribuir a la erradicación de las peores formas de trabajo infantil. En ese mismo año se crea por Decreto Ejecutivo un Comité para la Erradicación del Trabajo Infantil y Protección de las Personas Adolescentes Trabajadoras (CETIPPAT); este Comité ha sido un actor clave para el abordaje conjunto entre gobierno, sindicatos de trabajadores, empleadores y sociedad civil en general, de la situación de trabajo infantil en Panamá.

En octubre del año 2000 Panamá suscribió y ratificó el Convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima de admisión al empleo y el Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación.

En 2002 se crea por Resolución Ministerial, el Departamento de Atención al Trabajo Infantil y Protección al Menor Trabajador del Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral (MITRADEL).

Gran parte de estas acciones se impulsaron en el marco del Programa de País para Combatir las Peores Formas de Trabajo Infantil en Panamá (2003-2006), bajo auspicio de OIT-IPEC. Entre sus principales objetivos el Programa buscó fortalecer la capacidad institucional y calidad de respuesta contra las peores formas de trabajo infantil en Panamá, e incluyó entre sus metas la revisión y armonización de la legislación nacional

sobre trabajo infantil con relación a los Convenios ratificados, con miras a ampliar y fortalecer el marco legal nacional.

En el año 2007, como parte de las políticas sociales del país se diseña el Plan Nacional para la Erradicación del trabajo Infantil y Protección de las Personas Adolescentes Trabajadoras. La unidad ejecutora de este plan es el Comité para la Erradicación del Trabajo infantil y protección de las personas adolescentes trabajadoras (CETIPPAT), -creado en el año de 1997 mediante Decreto Ejecutivo-; y además, es responsable de coordinar y regir los asuntos relativos al trabajo infantil y sus formas no aceptables, con carácter tripartito y participación de la sociedad civil, en la actualidad.

El CETIPPAT se enfoca en la implementación de acciones para desincentivar el ingreso y permanencia de niños y niñas en el mercado laboral; así como señalar los vínculos específicos con otras políticas nacionales, como las políticas nacionales de desarrollo económico y de empleo, La Ley Orgánica del Ministerio de Educación, las Políticas y Estrategias de Salud, La ley Orgánica de la Caja de Seguro Social, La Ley para la Prevención y Tipificación de Delitos contra la Integridad y la libertad sexual y la políticas públicas sobre juventud en el país.

Componentes del Plan Nacional para la Erradicación del trabajo Infantil y Protección de las Personas Adolescentes Trabajadoras	
Programa de Acción Directa (PAD).	Desarrollan experiencias modelo a través del retiro del mil niños, niñas y adolescentes (NNA) del trabajo infantil peligroso rural indígena y urbano (500 NNA de cada sector) y la búsqueda de respuesta para combatir el trabajo infantil.
Programa Pasos Seguros.	Dirigido a garantizar el derecho a la protección contra todo tipo de explotación económica de los niños y las niñas de 5 a 13 años con 11 meses, de la Ciudad de Panamá y el Distrito de San Miguelito en la Provincia de Panamá.

Componentes del Plan Nacional para la Erradicación del trabajo Infantil y Protección de las Personas Adolescentes Trabajadoras	
Programa del Trabajo Infantil Doméstico (TID) en casa de Terceros.	Fortalece las familias de las niñas y los niños en trabajo infantil doméstico con proyectos económicos, en la provincia de Veraguas, en los distritos de Cañazas y La Mesa. Además sensibiliza a la sociedad en general con respecto al tema del trabajo infantil e informa a los niños y las niñas que trabajan, y sus familias, sobre los derechos y mecanismos legales disponibles en materia de trabajo infantil.
Programa para Erradicar las peores formas de Trabajo Infantil.	Este programa desarrolla temas de orientación dirigidos a la eliminación progresiva del trabajo infantil peligroso en personas menores de 14 años. Además, fortalece la capacidad institucional y la calidad de las respuestas de acción contra las peores formas de trabajo infantil. El objetivo del programa es reincorporar a los niños y las niñas al sistema educativo.
Programa para la Erradicación del Trabajo Infantil en Supermercados.	En este punto el programa se centra en el cumplimiento de las normas legales que prohíben el trabajo de niños y niñas menores de 14 años.
Programa dirigido a Personas Menores de Edad que realizan actividades como Lavadores(as) de Auto.	Procuran acciones preventivas y de erradicación.

Componentes del Plan Nacional para la Erradicación del trabajo Infantil y Protección de las Personas Adolescentes Trabajadoras	
Programa para la Erradicación Progresiva del Trabajo Infantil en las Fincas de Café en la Provincia de Chiriquí.	En el mismo se inspeccionan las condiciones de salud e higiene que tienen las barracas y viviendas de los trabajadores en las fincas de café. El programa sensibiliza a los productores de café en materia de trabajo infantil y la necesidad de establecer en sus fincas centros que brinden atención en educación, salud, recreación, desarrollo social, a los niños y las niñas de menos de 14 años, para evitar que trabajen con sus padres y madres en los cafetales. Garantizar que a las personas adolescentes que trabajan de entre 14 años y menos de 18 años se les reconozcan sus derechos, prestaciones laborales y que tengan un ambiente de trabajo adecuado. Prevenir y eliminar el trabajo infantil de niños y niñas de menos de 14 años de edad en las áreas agrícolas del café. Facilitar la toma de conciencia de los trabajadores indígenas por medio de sus autoridades comarcales sobre el trabajo infantil, los riesgos y sus consecuencias para la niñez trabajadora.
Sub Programa de Asistencia Económica Educativa para Apoyar la Erradicación del Trabajo Infantil.	El mismo otorga becas a niñas y niños trabajadores con el fin de mantenerlos en el sistema educativo.

Componentes del Plan Nacional para la Erradicación del trabajo Infantil y Protección de las Personas Adolescentes Trabajadoras	
Instituto Nacional de Deportes (INDE).	A través de Dirección Técnica de Deportes y Recreación tienen posibilidades de adaptar y desarrollar programas para contribuir en la reinserción social de la niñez y adolescencia trabajadora.
Plan Intersindical para combatir el Trabajo Infantil.	Busca impulsar la acción sindical en relación con la prevención y erradicación del trabajo infantil, mediante acciones de investigación y capacitación sindical, sensibilización y movilización social, negociación colectiva, mejora de las leyes e impulso de políticas y programas para su implementación por estructuras tripartitas, canalización de servicios de apoyo, promoción de formación y oportunidades de empleo decentes para padres y madres de la niñez trabajadora, y la organización de estructuras sindicales para erradicar el trabajo infantil.

La mayoría de las intervenciones se enmarcan en acciones para la atención y protección de la infancia (Convención sobre los Derechos del Niño, CDN). Como puede observarse no existe a nivel de las políticas e instituciones del Estado, de las organizaciones civiles o sindicales, estrategias específicas de abordaje del trabajo infantil doméstico. Además, muchas de estas acciones no se realizan sistemática ni coordinadamente entre las instituciones públicas.

Por otro lado, la condición de vulnerabilidad, pobreza y la característica la invisibilidad de los NNA en TID hace difícil su abordaje de modo directo. Actualmente, las principales acciones del Estado que favorecen la prevención y erradicación del trabajo infantil en sus diversas formas son las siguientes:

Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral.

El Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral mediante el decreto No. DM-57, del 23 de febrero de 2010 crea la Dirección Nacional Contra el Trabajo Infantil y Protección de la Persona Adolescente Trabajadora (DIRETIPPAT), con el objetivo puntual de impulsar las acciones y emanar las políticas sociales a nivel nacional para eliminar este flagelo social. La DIRETIPPAT nace para institucionalmente dar respuesta a los compromisos internacionales adquiridos con la Organización Internacional de Trabajo de acuerdo a las dos grandes metas fijadas en la Agenda Hemisférica de Trabajo Decente: “Eliminar el trabajo infantil peligroso al 2015 y abolir el trabajo infantil en su totalidad al 2020.”

Dirección Nacional Contra el Trabajo Infantil y Protección de la Persona Adolescente Trabajadora
<ul style="list-style-type: none"> * Prevenir y erradicar el trabajo infantil realizado por niños y niñas con edad por debajo de los 14 años. * Prevenir y combatir las peores formas de trabajo infantil de personas menores de 17 años. * Proteger el bienestar y derechos de las personas adolescentes trabajadoras entre las edades de 14 a 17 años. * Colaborar y participar en investigaciones y estudios de campo que sobre la materia realicen Organismos Nacionales y Extranjeros. * Desarrollar programas para Erradicar las Peores Forma de Trabajo Infantil.

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)

Dentro de las políticas y programas de esta institución que favorecen las acciones de prevención y erradicación del Trabajo infantil se encuentra el programa Red de Oportunidades. Red de Oportunidades es un programa que integra elementos de alivio a la pobreza a través del mejoramiento estructural de los servicios que el Estado brinda

y la transferencia de ingresos condicionado mediante una compensación focalizada. El mismo incide de modo indirecto sobre los indicadores de Trabajo Infantil (incluyendo el trabajo infantil doméstico).

Componentes de Programa
- Transferencias Monetarias Condicionadas – TMC-: aporte necesario que es entregado a las jefas del hogar de las familias en situación de pobreza extrema para que sea invertido en la satisfacción de las necesidades primarias.
- Oferta de servicios: gama de servicios que las instituciones gubernamentales brindan a las familias usuarias, otorgándoles atención prioritaria y de calidad.
- Acompañamiento Familiar: se encargan de supervisar a las familias usuarias para el cumplimiento de los objetivos del Programa.
- Infraestructura Territorial; acondicionamiento estructural de las comunidades en la que residen las familias usuarias para mejorar las condiciones de vida de los habitantes.

Ministerio de Educación (MEDUCA) y el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU).

El programa de becas del IFARHU, especialmente la Beca Universal, favorece a que muchos estudiantes de escasos recursos se mantengan en las aulas de clases. Con relación al tema del TID, este tipo de apoyo económico para mantener a los NNA en las aulas de clases; junto a las transferencias monetaria condicionada de Red de Oportunidades en hogares pobres, constituye un factor que prevenga la promoción e inserción de los NNA al trabajo infantil. (Relación pobreza y trabajo infantil, por razones de bajos ingresos).

Conclusiones

A modo de conclusión el cuadro a continuación muestra una distribución de la población de 5 a 17 años en trabajo infantil, que son beneficiarios de diferentes programas sociales, que procuran de forma directa e indirecta incidir sobre las necesidades más apremiantes de los niños y niñas del país, en especial la disminución de la deserción escolar y el trabajo infantil. Los datos muestran una disminución de la población en

trabajo infantil, de 62,140 NNA en el año 2010 (7%) a un total de 50,410 en el año 2012 (5.6%).

Esto evidencia que los esfuerzos públicos y privados por disminuir el trabajo infantil han logrado incidir en las bajas porcentuales de este indicador; sin embargo, aún persiste una población que a pesar de todos beneficios recibidos se mantienen en trabajo infantil. En estos casos el factor de explicación no se encuentran únicamente en las variables económicas, en los cuales se centran la mayoría de las políticas sociales, sino más bien en aspectos culturales e idiosincrasia de estos hogares, según las características que lo constituyen.

Área y sexo del jefe del hogar	Población de 5 a 17 años de edad en trabajo infantil								
	Total	Transferencia monetaria		Bono familiar para alimentos		Becas públicas		100 a los 70	
		Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Total	50,410	14,164	28.1	7,468	14.8	36,017	71.4	4,588	9.1
Hombres	33,938	9,339	27.5	5,001	14.7	23,833	70.2	3,208	9.5
Mujeres	16,472	4,825	29.3	2,467	15.0	12,184	74.0	1,380	8.4
Urbana	13,487	413	3.1	58	0.4	8,470	62.8	194	1.4
Hombres	8,372	297	3.5	0	0.0	5,447	65.1	171	2.0
Mujeres	5,115	116	2.3	58	1.1	3,023	59.1	23	0.4
Rural	23,277	9,489	40.8	1,075	4.6	17,184	73.8	1,988	8.5
Hombres	17,906	7,150	39.9	705	3.9	12,850	71.8	1,586	8.9
Mujeres	5,371	2,339	43.5	370	6.9	4,334	80.7	402	7.5
Indígenas	13,646	4,262	31.2	6,335	46.4	10,363	75.9	2,406	17.6
Hombres	7,660	1,892	24.7	4,296	56.1	5,536	72.3	1,451	18.9
Mujeres	5,986	2,370	39.6	2,039	34.1	4,827	80.6	955	16.0

Referencias Bibliográficas

- OIT - IPEC. 2002; *El trabajo infantil doméstico en Panamá*; OIT-IPEC; Asociación Panameña para el Desarrollo y Defensa de la Seguridad Ocupacional. (Panamá), San José (CR.)
- Aquino, M. (2004); *Trabajo infantil urbano peligrosos en Panamá: Un estudio de línea base*. OIT-IPEC; Panamá – Costa Rica: OIT – IPEC
- Aquino, M. (2010); *Encuesta de Trabajo Infantil*. El Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá. Panamá: OIT – IPEC
- MITRADEL-OIT- *Hoja de Ruta para hacer de Panamá un país libre de trabajo infantil y sus peores formas*. IPEC
- Vargas, S. (2005) ; “*Trabajo infantil urbano peligroso en Panamá: Un estudio de línea de base*”. Panamá – Costa Rica: OIT – IPEC
- OIT – UNICEF (2006). *Manual de metodología de evaluación rápida sobre trabajo infantil*; OIT-UNICEF.
- Antesana, P. (2006). *Consideraciones jurídicas sobre el trabajo infantil en Panamá*. Panamá – Costa Rica: OIT – IPEC
- Martínez, O.(2006). *El trabajo infantil que desempeñan los niños y niñas indígenas*. El caso de Panamá. Panamá – Costa Rica: OIT – IPEC
- OIT(1973) *Convenio 138 sobre la edad mínima de admisión al Empleo*. 6 de Junio de 1973.
- OIT (1998) *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Equipo Técnico Multidisciplinario OIT, San José, Costa Rica.
- OIT *Convenio N° 182. Un nuevo instrumento para luchar contra las peores formas de trabajo infantil..*
- OIT (1999) *Convenio N° 182 y Recomendación sobre las peores formas de Trabajo Infantil*.
- OIT *Convenio 189 y Recomendación 201: un trabajo decente para las trabajadoras y los trabajadores domésticos*.
- Rimazza, P. (2004); *Estudio comparado de las legislaciones de América Central y República Dominicana en materia de trabajo infantil doméstico*. Panamá – Costa Rica: OIT – IPEC
- Rimazza, P. (2006). *Consideraciones jurídicas sobre el trabajo infantil en Panamá*, (2006). Costa Rica: OIT – IPEC.
- OIT-IPEC. (2006), *Acciones de IPEC en la lucha contra las peores formas de trabajo infantil en Centroamérica*, Costa Rica: OIT- IPEC.



Análisis del IV informe de Panamá sobre los objetivos de desarrollo del milenio (ODM)

Ponencia presentada en el VII Congreso Científico Desarrollo Social,
Democracia y Educación

PhD. Aracelly De León. *

* Universidad de Panamá. / E-mail: deleon.aracelly@gmail.com

Análisis del IV informe de Panamá sobre los objetivos de desarrollo del milenio (ODM)

Resumen

En la presente investigación se hace un análisis del informe de Panamá con respecto a los Objetivos de desarrollo del Milenio analizando las fortalezas y debilidades del desarrollo, así como los datos que en este se analizan como afectan el crecimiento del país. En el caso de Panamá se han realizado cuatro informes sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio – ODM (2003, 2005, 2009 y 2014), con diferentes grados de dificultad. Entre ellas, las fuentes estadísticas. Para algunos informes se han utilizado los Censos de Población y Vivienda, las Encuestas de Niveles de vida (ENV-1997, ENV-2003 y ENV-2008), Encuestas de Propósitos Múltiples, cálculos del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), entre otros instrumentos. Esta diversidad de fuentes representa una limitación de tipo metodológico, pero los informes se han presentado, en algunos casos, con datos aproximados o incluso con lagunas, porque hay indicadores que no son comunes a las estadísticas tradicionales. Por tanto la presente investigación nos aporta datos útiles que nos permiten comprender mejor la situación del país.

Palabras claves: Objetivos del Milenio, desigualdad, grupos humanos, ingresos, analfabetismo, mortalidad, internet.

Introducción

La evolución de los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, entre otros fenómenos, llevaron a la Organización de Naciones Unidas (ONU) a realizar una serie de cumbres durante los últimos años del siglo XX. Entre los señalamientos que se les hacían, estaban que estos pactos eran apenas indicativos y no significaban compromisos reales para los países del mundo.

De tal manera que, la humanidad finalizó el siglo XX sin haber resuelto los problemas principales de la pobreza, el hambre, la desnutrición, el acceso a la educación, la igualdad entre los sexos, la muerte prematura de niños y niñas, la mortalidad materna, el deterioro ambiental, el abastecimiento de agua potable, entre otros. Esta situación se da a pesar del enorme adelanto económico, científico y tecnológico. Por esta razón, la ONU convocó a los mandatarios del mundo, en el año 2000, a firmar la Declaración del Milenio a fin de dar el salto cualitativo en el desarrollo humano sostenible en el siglo XXI. Se tomó como base el año 1990 y se fijaron ocho objetivos, con sus respectivas metas e indicadores específicos, hasta el año 2015:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades graves.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Resultados

Entre los señalamientos que se le hacen a los ODM, están que al tomarse como año base 1990, se les daba ventaja a algunos países, que ya para el año 2000 estarían alcanzando las metas. Por otro lado, algunas metas fueron muy tibias, como universalizar la educación primaria para niñas y niños, por ejemplo. Ya la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha demostrado que lo mínimo que se requiere para no ser pobre en la región son doce años de escolaridad. Por lo tanto completar la primaria no era suficiente para dar el salto cualitativo que necesitan nuestros países.

Al mismo tiempo, no todos contaban con sistemas estadísticos que pudieran responder inicialmente a los 48 indicadores y, después, a los más de 60, que surgieron en la medida en que quedaron temas por fuera. Para cumplir con el Pacto del Milenio se necesitaban fondos que debían ser proporcionados por los países ricos a los países pobres, pero no se contaba con las crisis, ni los acontecimientos políticos que ocurrieron en el ínterin.

El informe del Milenio de Panamá

Panamá ha hecho un esfuerzo para presentar el IV informe a escasos meses de cumplirse la fecha límite de los ODM. En términos generales los datos corresponden al año 2012, aunque hay algunos de 2008, 2009, 2010 y 2013. Esto representa una limitación de tipo metodológico, y un problema para presentar el último informe al

finalizar el 2015, dado que las cifras tienen retraso en el tiempo.

El principal señalamiento al Informe es que se trata de quedar bien y mostrar la mejor cara del país, por lo que se presentan datos a nivel nacional y estos generalmente enmascaran la realidad de los diferentes grupos humanos. Aunque en la segunda parte se presentan datos más desagregados, el problema de Panamá es que es uno de los países más desiguales de América Latina, la región más desigual del mundo.

En el cuadro N°1, se puede observar que Panamá pierde en el año 2013 el 22.1% de su logro en el desarrollo humano a causa de la desigualdad, fundamentalmente por la inequidad en el ingreso, donde la pérdida alcanza 35.8%. El cuadro permite, además, comparar las pérdidas por la desigualdad con países similares, tales como Uruguay y Costa Rica, que tienen mejores resultados, ya que registran menor pérdida global debido a las desigualdad; menor coeficiente de inequidad; menor inequidad en la esperanza de vida y en la educación. Incluso, a pesar que Panamá está mejor que el promedio de América Latina y El Caribe (ALC), no se logran los indicadores de los países de desarrollo humano muy alto (IDH Alto), grupo en el cual el país quiere estar.

CUADRO N°1

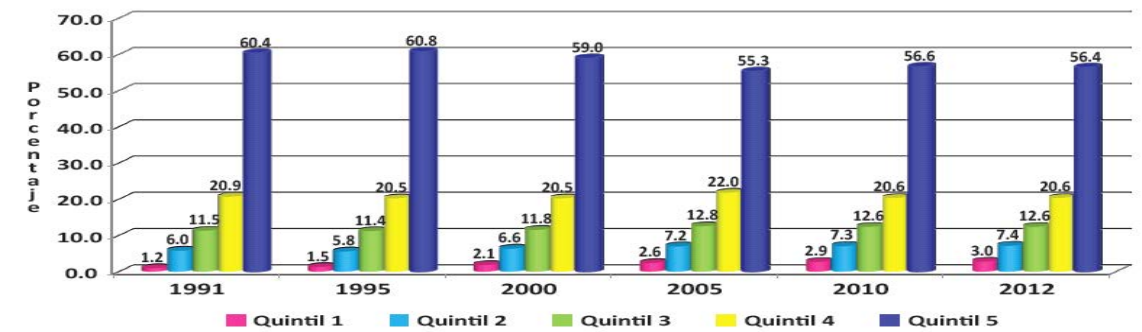
Indicadores del IDH de Panamá en comparación con otros países de AL. (2013)

PAÍS	VALOR IDH	Posición Mundial	Esperanza de vida al nacer	Años Esperados de escolaridad	Años promedio de escolaridad	INB PER CÁPITA (PPA US\$)
CUBA	0.815	44	79.3	14.5	10.2	19,844
URUGUAY	0.790	50	77.2	15.5	8.5	18,108
PANAMÁ	0.765	65	77.6	12.4	9.4	16,379
VENEZUELA	0.764	67	74.6	14.2	8.6	17,067
COSTA RICA	0.763	68	79.9	13.5	8.4	13,012
ALC	0.740	-	74.9	13.7	7.9	13,767
Países IDH muy alto	0.890	-	80.2	16.3	11.7	40,046

PNUD. Panama. HDI values and ranks changes in IDH 2014

GRÁFICA N°1

DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO PROMEDIO PER CÁPITA DE LOS HOGARES EN LA REPÚBLICA, SEGÚN QUINTILES DE LA POBLACIÓN: AÑOS 1991, 1995, 2000, 2005, 2010 Y 2012



Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas, Dirección de Análisis Económico y Social, Departamento de Análisis Social, con base en las Encuestas del Mercado Laboral que realiza el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) de la Contraloría General de la República en agosto de cada año.

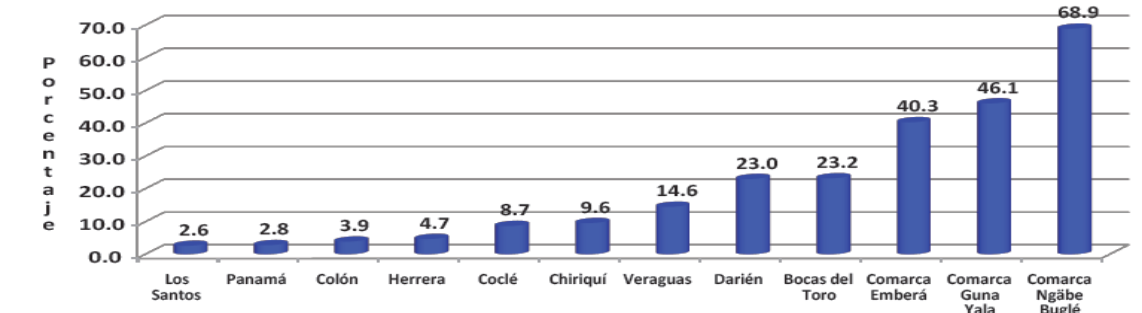
La distribución de los ingresos continúa siendo sumamente inequitativa en Panamá. En la gráfica N°1 se puede observar como hay una concentración de la riqueza en el 20% más rico de la población (quintil 5), que acapara más del 56% de los ingresos, en detrimento del restante 80% de la población, de manera sostenida en el tiempo.

En el Informe se señala que el país ha logrado algunos objetivos y otros no. No se dice para cuál Panamá: el urbano, el rural, el indígena, el afrodescendiente, el de la infancia, el de la juventud, el de las mujeres, el de la población adulta mayor.

Los **grupos indígenas** presentan una realidad que no tiene nada que ver con las cifras nacionales, en el tema de la pobreza, los ingresos, la educación, el empleo, la desnutrición, el empoderamiento de las mujeres, la mortalidad infantil, la mortalidad materna, por señalar los problemas más importantes. Una de las metas propone reducir a la mitad la población con ingresos inferiores a 1 dólar. En la gráfica N° 2 podemos ver como esta población se concentra en las comarcas indígenas, donde entre el 40.3% (Emberá) y el 68.9% (Ngäbe Buglé), dispone de ingresos inferiores aun balboa diario.

Gráfica N°2

PROPORCIÓN DE LA POBLACIÓN CON INGRESOS INFERIORES A 1 BALBOA DIARIO (A PRECIOS DE 1991) EN LA REPÚBLICA, SEGÚN PROVINCIA Y COMARCA INDÍGENA: AÑO 2012

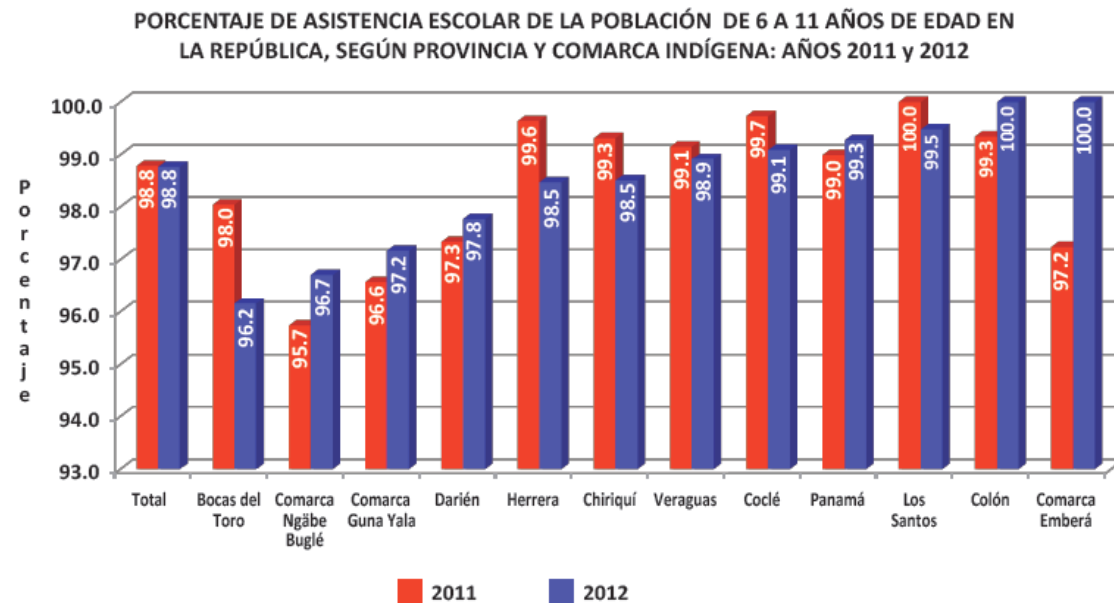


Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas, Dirección de Análisis Económico y Social, Departamento de Análisis Social, con base en las Encuestas del Mercado Laboral que realiza el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) de la Contraloría General de la República en agosto de cada año.

Esta situación de desventaja en los ingresos se refleja en el aprovechamiento escolar de los menores de estas familias, que son los que registran **menor matrícula y mayores tasas de reprobación en la educación primaria**. Por ejemplo, mientras la Tasa de analfabetismo de las jóvenes de 18 a 29 años de edad a nivel nacional es 2.4, entre las chicas ngöbes alcanza 24.6% (INEC, 2012). Es decir, es diez veces mayor. Sin embargo, se dice que Panamá ha logrado el objetivo relativo a la educación. No se menciona que la brecha de escolaridad entre los más ricos y los más pobres equivale a seis años de escolaridad. Ni hablar de la calidad de la educación que reciben unos y otros. El Banco Mundial considera que Panamá pierde 3 años de su logro escolar debido a la calidad de los aprendizajes (Banco Mundial, 2012).

Aquí es necesario señalar que la asistencia escolar aumentó con la “beca universal” en las comarcas indígenas, y en las provincias de Colón y Darién. En el resto de las provincias, esta no fue un estímulo para asistir a la escuela, por el contrario, la asistencia disminuyó (gráfica N°3).

Gráfica N°3



Fuente: Contraloría General de la República, Instituto Nacional de Estadística y Censo, Encuesta de Hogares: Agosto de cada año.

En lo relativo al **empoderamiento de las mujeres**, Panamá tampoco avanzó, más bien retrocedió.

Desde el año 2010 El Informe de Desarrollo Humano está calculando el Índice de Desigualdad de Género (IDH-G). El IDH-G Refleja la desventaja de las mujeres en tres dimensiones: **salud reproductiva, empoderamiento y mercado laboral**. El índice muestra la pérdida de desarrollo humano causada por la desigualdad existente entre los logros de mujeres y varones en estas dimensiones.

Cuadro N°2

EI IDH, IDH-D y el IDH-G para Panamá (años 2010-2013)

Panamá	Valor IDH	Posición IDH	Posición IDH-D	Pérdida global %	Posición IDG
2010	0,770	54	(-20) 74	28.3%	(-27) 81
2011	0,776	58	(-15) 73	24.6%	(-37) 95
2012	0,780	59	(-15) 74	24.6%	(-49) 108
2013	0,765	65	(-18) 83	22.1%	(-42) 107

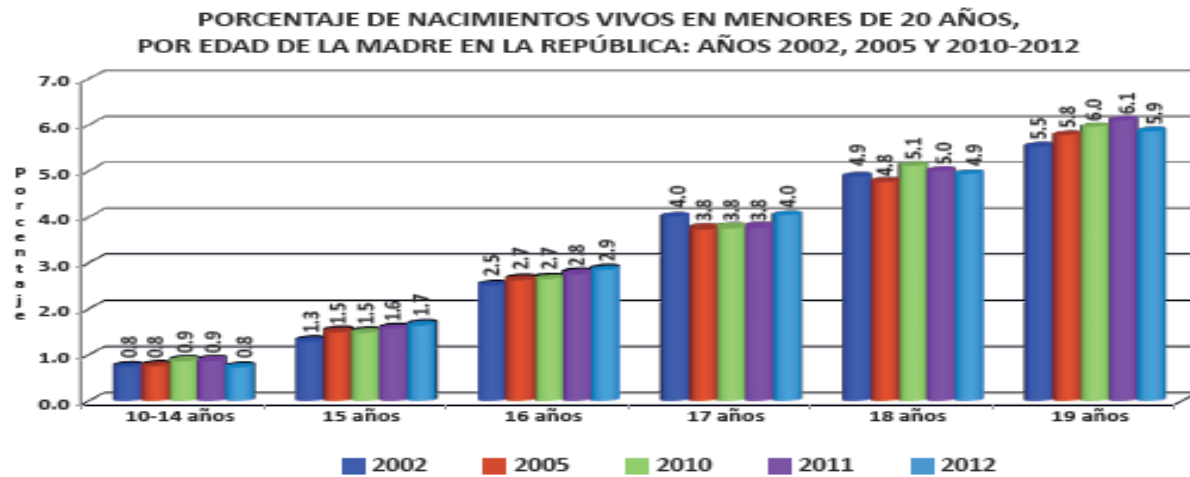
Elaborado en base a PUND. IDH 2014

Como se puede observar en el cuadro N°2 Panamá ocupa una posición poco favorable. Ha pasado del lugar 81 en el año 2010 en el mundo, al 95 en 2011, al 108 en 2012 y al 107 en 2013. Panamá no sólo no ha mejorado en lo relativo al IDH-G, sino que además pierde muchos lugares en el ranking mundial con respecto al Índice de Desarrollo Humano (IDH) y al índice de Desarrollo Humano afectado por la desigualdad (IDH-D).

Uno de los indicadores se refiere a reducir la mortalidad infantil. Sin embargo, la mortalidad infantil es mucho más elevada donde hay población indígena: las comarcas y las provincias de Bocas del Toro y Darién. De manera general, son las que registran los indicadores más bajos en todos los aspectos. Otro tanto ocurre con la mortalidad materna en Panamá. No se ha logrado reducir la tasa de manera sostenida, principalmente en las comarcas indígenas, donde es varias veces superior al promedio nacional. Este es uno de los problemas que atañen a la salud sexual y reproductiva.

Otro se refiere al embarazo precoz, que está en constante crecimiento, como puede observarse en la gráfica N°4, y que empieza a edades muy tempranas.

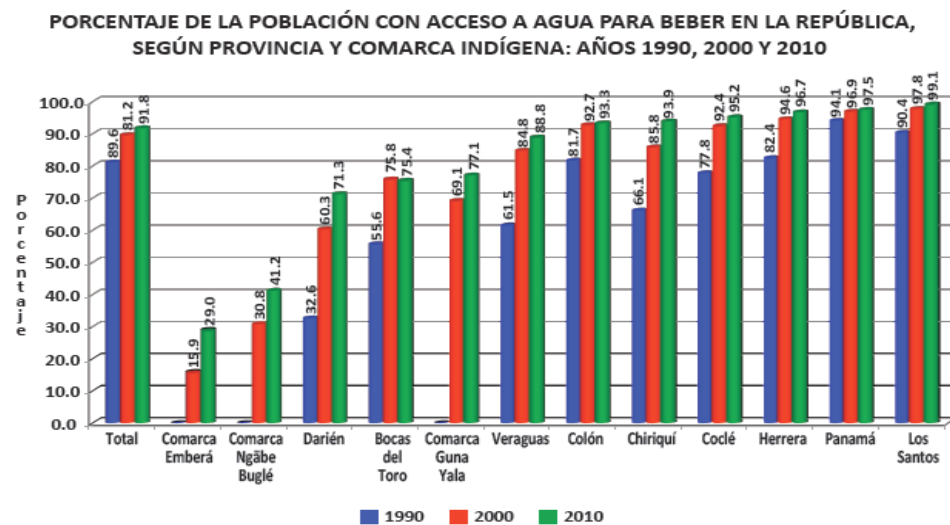
Gráfica N°4



Fuente: ODM. Informe de Panamá, 2014

Una condición básica para la vida humana es la adecuada disponibilidad de agua potable. En la gráfica N°5, se observa como las comarcas y las provincias de Bocas del Toro y Darién tienen un porcentaje muy por debajo del promedio nacional en el abastecimiento de agua para beber.

Gráfica N°5

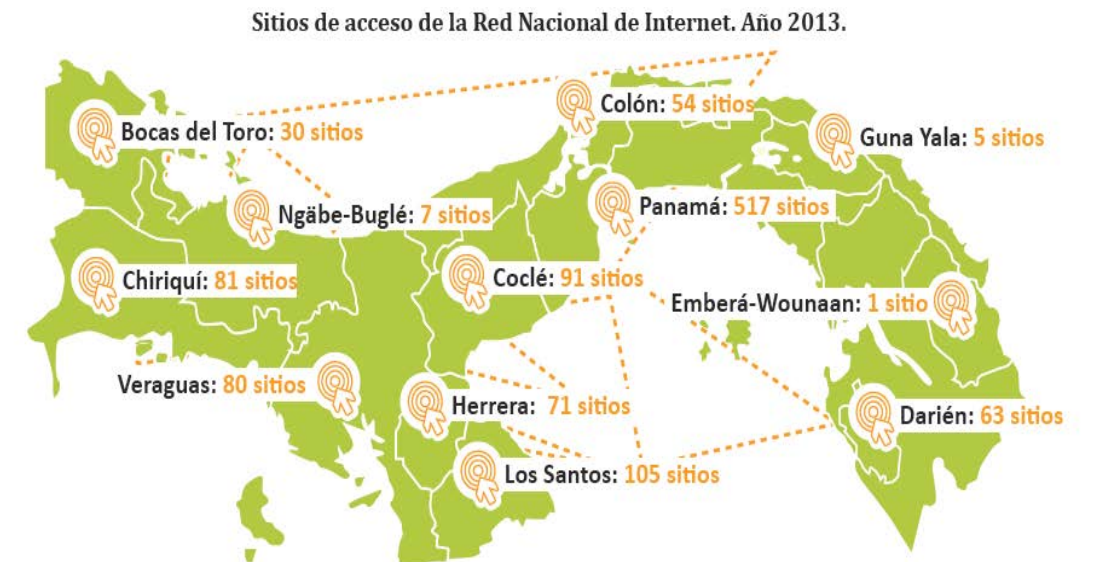


Nota: Para el año 1990 los datos de la comarca Guna Yala están incluidos en la provincia de Colón; para las comarcas Emberá y Ngäbe Buglé no hay datos disponibles. Fuente: Contraloría General de la República, Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), Censos Nacionales de Población y Vivienda.

Se menciona mucho la globalización y el uso de las nuevas tecnologías de la información, como un gran logro. Sin embargo, nuevamente, su distribución es

muy desigual en el ámbito nacional. Mientras en la provincia de Panamá, se dispone de unos 517 sitios de internet, en las comarcas, sobran los dedos de las manos para contarlos.

Mapa N°1



Fuente: Autoridad Nacional de Innovación Gubernamental (AIG), Red Nacional de Internet.

Conclusiones

Para lograr los ODM, Panamá debe empezar por reconocer y corregir la enorme desigualdad que aqueja a los diversos grupos humanos. No podemos seguir diciendo que estamos en vías de cumplir las metas señaladas en el Pacto del Milenio, como si la realidad socioeconómica del país fuera homogénea.

Presentar las cifras a nivel nacional, solo enmascara la verdadera realidad de los diversos grupos humanos.

Con el nivel del crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB), que Panamá ha registrado en la última década (cerca del 8%), no hay excusa, para no atender las necesidades más apremiantes de la población panameña, sobre todo de bajos ingresos.

Sin embargo, la niñez rural y sobre todo la indígena, no tienen el acceso necesario a los servicios de salud, educación, tecnología, y tiene problemas de desnutrición debido

a los niveles de pobreza, que se heredan en sus hogares.

El gasto social público debe estar orientado a esos grupos más vulnerables, y no deben ser “universales”, ya que de esa manera se perpetúan las brechas entre los más ricos y los más pobres. No toda la niñez necesita los mismos subsidios. Esta medida no debe ser de carácter populista, debe convertirse en una inversión para romper el círculo de la pobreza de los que realmente lo necesitan.

Además del crecimiento económico, es necesario crear las bases para el desarrollo humano sostenible. Por lo tanto es necesario invertir en la niñez y en sus madres, pues ellas juegan un papel fundamental en el futuro de la generación de relevo.

Si bien en términos generales, la natalidad ha disminuido en Panamá, es más alta en el área rural e indígena, precisamente donde se concentran los problemas de falta de oportunidades. El Estado debe intervenir para revertir ese proceso de empobrecimiento intergeneracional.

Panamá tampoco ha logrado que toda la población tenga acceso a las nuevas tecnologías de la información. Esto sigue siendo un logro fundamentalmente urbano. Todavía falta mucho por hacer en las áreas rurales e indígenas.

Aún cuando se logren algunos de los ODM en Panamá en el nivel nacional, esto no será una realidad para todos los grupos humanos, dado la enorme desigualdad que caracteriza a la población panameña.

La focalización de estas políticas y recursos en los grupos con menos oportunidades en el país, puede ser una estrategia esencial para corregir estos desequilibrios históricos y apuntar realmente hacia el desarrollo humano sostenible de Panamá.

Referencia Bibliográfica

1. Banco Mundial.(2012) *Mejores Empleos en Panamá*.
2. Banco Mundial(2013) *El Rol de Capital Humano*.
3. CEPAL. (2014) *Estudio Económico*. Santiago de Chile.
4. CGR. INEC. (2012) *Encuesta de Propósitos Múltiples*. Panamá.
5. CGR. INEC. (2012) *Estadísticas Vitales, Panamá*.
6. CGR. INEC.(2010) *Censo Nacional de Población y Vivienda, Panamá*.
7. *Foro Mundial de Davos*,(2014).
8. Gobierno de la República de Panamá – ONU Panamá. (2014) *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Cuarto Informe de Panamá*.
9. Ministerio de Economía y Finanzas. (2012) *Informe Económico y Social*.
10. Ministerio de Salud. (2014) *Estadísticas de Salud*.
11. Moreno V., (2012) *Distribución del ingreso de los hogares*. Panamá: MEF
12. Thomas. P. (2014) *El Capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
13. PNUD. (2014) *Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá*. El futuro es Ahora. Panamá.
14. PNUD., (2010) *Informe de Desarrollo Humano*.
15. PNUD., (2014) *Informe de Desarrollo Humano*. Panamá.
16. PNUD., (2014) *Informe de Desarrollo Humano*. New York.
17. PNUD., (2014) *HDI values and ranks changes in IDH 2014*. Panama.



*La educación
inclusiva
con atención
a la diversidad:*
**creencias
de los profesores
universitarios**

PhD. Analinnette Lebrija. *

* Universidad Especializada de las Américas E-mail: analinnette.lebrija@udelas.ac.pa

La educación inclusiva con atención a la diversidad: creencias de los profesores universitarios

Resumen

En la presente investigación se realiza un diagnóstico de las creencias de profesores universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Negocios hacia la diversidad educativa. Las creencias positivas, que determinan la pluralidad en las actitudes y formas de enseñar, son el eje rector de la docencia para promover cambios en la educación tradicional; una orientación apropiada de las creencias es fundamental para promover la educación basada en estilos de aprendizaje diferentes, inteligencias múltiples, necesidades educativas, enseñanza centrada en el alumno, enseñanza estratégica y educación por competencias, a nivel universitario, que es el caso que nos ocupa. Este estudio estructura la primera fase para el establecimiento de programas de sensibilización y formación con acompañamiento para el cambio del paradigma educativo de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades.

Palabras claves: educación inclusiva, diversidad educativa, necesidades educativas especiales, discapacidad, creencias.

Introducción

La educación juega un papel esencial en el desarrollo humano que le permite al estudiante llevar un proceso de ampliación de las capacidades, oportunidades y opciones para llegar a ser una persona dotada de competencias y valores. Si el joven careciese de educación, aunque tuviese las otras necesidades vitales resueltas,

tendría pocas oportunidades en la vida para elegir lo que quiere ser o hacer en una sociedad llena de todo tipo de demandas (PNUD, 2007-2008). Pero esta educación debe ser abierta y enfocada dentro de una diversidad de modelos que tomen en cuenta a toda la población.

La diversidad es una característica de los grupos humanos; todos tienen un modo de sentir, actuar y pensar, aunque desde el punto de vista evolutivo existan patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Las diferencias abarcan un amplio abanico de posibilidades e implican un espectro de personas en cuyos extremos aparecen los individuos que más se alejan de lo habitual; se distinguen en las competencias, necesidades, inteligencias, estilos de aprendizaje, condiciones socioculturales, entre otras características, en el proceso educativo. Pero independiente a ello, todas las personas deben formarse de manera que alcancen sus competencias y bagaje cultural que les permitan insertarse en la sociedad y, es responsabilidad de las instituciones educativas de nivel básico y superior el logro de ese desarrollo integral con sus potencialidades.

La atención a la diversidad debe entenderse como el conjunto de acciones educativas que en sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado; dentro de esta gama de individuos, a los que requieren de una intervención 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 de la personalidad, de la conducta o del desarrollo. (Gobierno de Cantabria, 2014). Hay que dejar claro que la inclusión educativa no implica regalar un título, sino atender a la demanda educativa dando respuesta a la diversidad.

La atención a la diversidad se logra con la integración educativa en las etapas de aprendizaje de la persona; permite que obtengan un desarrollo permanente y al mismo tiempo la aceptación de las diferencias individuales en la colectividad que promueven sociedades más empáticas con los que no cumplen con los criterios establecidos como normales.

Según Fullan (1991), que centra su estudio en las funciones y las estrategias de los distintos tipos de agentes de cambio, dicho cambio educacional está constituido por tres dimensiones básicas: convicciones o creencias, métodos y recursos materiales. Estas tres dimensiones coexisten en una interrelación dinámica afirmando que la integración es uno de los cambios más complejos en los centros educativos.

El proceso educativo ha ido evolucionado haciéndose más demandante, el paradigma se ha modificado; antes, la mayoría de los docentes consideraban que la memorización era sinónimo de aprendizaje, hoy se sabe que hay menos necesidad de memorizar

gracias al desarrollo de las tecnologías y que lo importante es tener las herramientas para construir el conocimiento (Iran-Nejad, 1990).

Méndez (2002), explica que la naturaleza del conocimiento del estudiante está influenciada por los factores externos y que el profesor debe proponer un aprendizaje con múltiples perspectivas sobre la realidad, porque de ahí se inicia la construcción del conocimiento a través de las actividades basadas en las experiencias inmediatas.

Los roles del docente deben estar enfocados hacia una enseñanza centrada en el estudiante y en sus necesidades para que logre adaptarse y sentirse cómodo con el aprendizaje (McCombs y Whistler, 1997, 2001). El profesor debe enseñar con base en las características cognitivas, competencias y necesidades educativas de los estudiantes para promover el aprendizaje útil.

Por tanto, partiendo de la frase "Todos Somos Iguales" y "La Educación como un Derecho" y, analizando el paradigma psicopedagógico del siglo XXI, basado en las inteligencias múltiples, el constructivismo, los estilos de aprendizaje, el aprendizaje significativo, estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros conceptos teóricos medulares, se enmarca la educación inclusiva; esta educación se enfoca en asegurar el derecho al conocimiento de todos los alumnos sin discriminar sus características o dificultades individuales, especialmente, de los más marginados, separados y segregados.

En este recorrido teórico, es importante reconocer la diferencia entre la educación integradora versus la educación inclusiva. La *integración* es el concepto de acomodar a estudiantes considerados especiales en un sistema educativo tradicional e inalterado, mientras que la *inclusión* requiere la reestructuración del sistema educativo según las necesidades de todos los alumnos además de la participación de estudiantes y docentes en el proceso educativo hacia los jóvenes en riesgo académico (Ainscow, 2003).

La educación inclusiva demanda la diversidad y no la homogeneidad en el sistema educativo y la cultura con el fin de proporcionar al alumno el pleno aprendizaje y su participación en la sociedad. Esta educación se fundamenta en la concepción de los derechos humanos que conjuga igualdad y diferencia como valores indisolubles, además de la idea de equidad al contextualizar las circunstancias históricas de la exclusión dentro y fuera de la escuela (Pereira, 2008, Blanco 2007).

La educación superior inclusiva, con la disposición del sistema educativo y de un equipo psicopedagógico, se convertiría en un proceso indispensable, con la visión común de brindar respuestas a la diversidad y necesidades educativas académicas de la población (Moriña, 2004).

Para examinar esta propuesta de investigación es necesario conceptualizar los términos claves: el significado de necesidades educativas especiales (NEE) y el de la educación y la evaluación por competencias.

Se entienden las necesidades educativas especiales (NEE) como aquellas necesidades individuales que además de 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, requieren, en ocasiones, de ajustes, recursos o medidas psicopedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las utilizadas comúnmente por la mayoría de los estudiantes; es vital tener el conocimiento del paradigma psicopedagógico actual y comprender las necesidades educativas actuales; analizar y tener claro que el concepto de diversidad es usado aquí como sinónimo a NEE. Este concepto abarca los significados de variedad, semejanza, diferencia, originalidad, singularidad, etc. De manera más explícita, las personas con NEE son aquellas que por distintas razones tienen un modo o nivel de funcionalidad diferente, pero estos aspectos no limitan su capacidad en la participación o derecho de la igualdad de oportunidades. Es entonces lógico pensar que los estudiantes con NEE tienen las mismas expectativas de resultados exitosos que el resto del alumnado ya que el aprendizaje no debe ser rígido o dirigido a un sólo tipo de estudiante (SENADIS, 2008). La diversidad es asimilar que la diferencia humana es entender que una persona es original a los patrones unitarios esperados y no por ello se les deben segregar (Gimeno; 1999 y Torres; 2000).

Las NNE son variadas y afectan el proceso de aprendizaje; los estudiantes se frustran y desarrollan lo que denominan desesperanza aprendida al realizar esfuerzos relevantes para continuar sus procesos educativos, pero sentir que no son valorados.

Ante la necesidad de dar respuesta a estudiantes con NEE, Feuerstein (1980) implementó un modelo basado en la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje (Learning Potential Assessment Device) que permitió el reconocimiento de la dificultad de aprendizaje con base en tres factores: la interacción con el aprendiz, los contenidos del aprendizaje y el educador que guía el proceso de aprendizaje del estudiante. Si se toman en cuenta los tres factores anteriores, sumado a los recursos pedagógicos disponibles, un abordaje y acompañamiento adecuado, puede guiar al universitario hacia un correcto desarrollo personal y proceso de aprendizaje significativo Puigdemívol, 1998).

Según Arancibia V. et al, (2011), algunas NEE son permanentes; los estudiantes con estas características demandan una atención específica y mayores recursos educativos a diferencia de sus compañeros; ejemplos de NEE permanentes son los estudiantes con espectro autista, las diversas discapacidades sensoriales, parálisis cerebral, trastorno bipolar, entre otros; sin embargo, algunos de ellos cuentan con las

características para poder realizar estudios superiores técnicos. Otro problema que enfrenta el sistema educativo son las personas con discapacidad que se identifican por la limitación en la participación originada por una deficiencia física, sensorial, motora, psíquica, y/o mental, que afecta a una persona en forma permanente. Estas limitaciones no deben disminuir su dignidad como persona, su derecho a participar en un entorno físico social, su desenvolvimiento cotidiano y su derecho a recibir una educación. El resto de sus compañeros, tiene diferentes talentos y sobresalen específicamente en áreas como; Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Químicas y/o Física, en idiomas o literatura. En esta materia hay que leer a Gallagher, quien investigó en esta materia en sus 84 años de vida.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a un estudiante con altas capacidades como alguien que cuenta con un cociente intelectual (C.I.) superior a 130. Se utiliza este tipo de estandarización haciendo énfasis en destrezas numéricas y de memoria, sin embargo, la teoría de las Inteligencias Múltiples sustenta que un estudiante puede destacarse en otras áreas importantes del ser humano.

La teoría de las Inteligencias Múltiples sustenta que la inteligencia no es una dimensión unitaria, sino un conjunto de habilidades independientes que interactúan entre sí con diferentes tipos de inteligencias. Entre los tipos de inteligencia mencionado por el autor son: la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la corporal-cinestésica, la musical, la espacial y la social, ya sean interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1995).

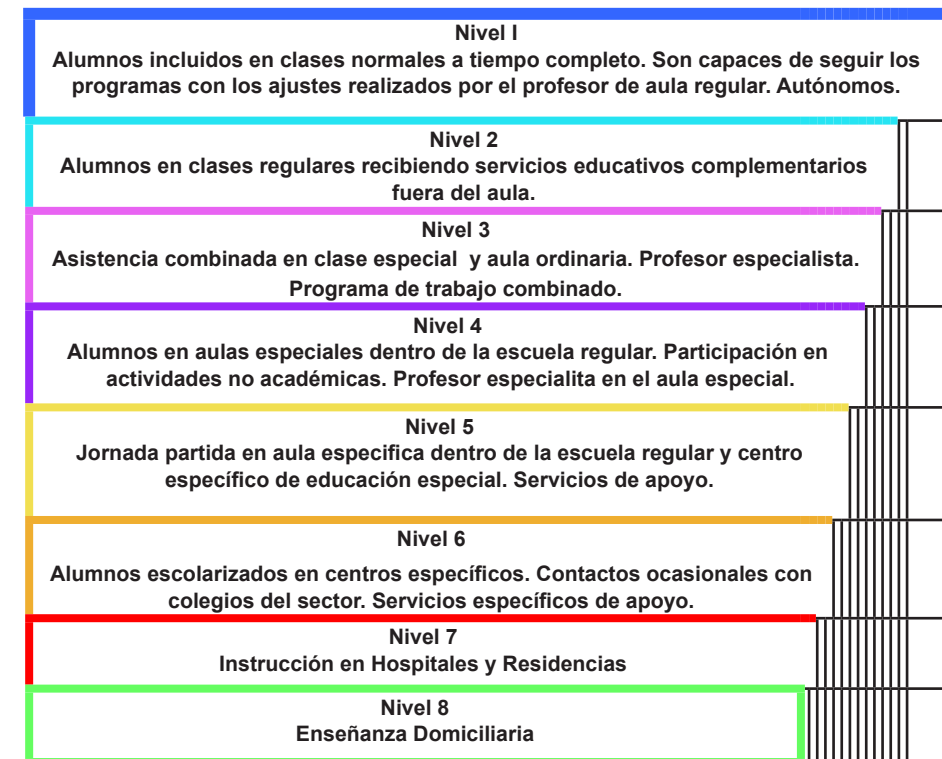
Los problemas que enfrentan muchos estudiantes con altas capacidades se debe a que se aburren y se frustran en las clases; suelen deprimirse ante desajustes sociales ya que pueden ser objeto de burlas o envidia de sus compañeros por su capacidad excepcional y algunos de ellos pueden llegar a ser arrogantes porque su desempeño es más alto que el promedio en comparación con sus pares.

Otro de los conceptos importantes en esta investigación es la educación y la evaluación por competencias que promueven un cambio en la visión del resultado esperado; este nuevo paradigma no se centra solamente en el conocimiento memorizado sino en los valores a través de los cuales el estudiante se rige y aplica en su desempeño; las habilidades que desarrolla, por ejemplo, las sociales y de comunicación, son diferentes al aprendizaje convencional; además, las estrategias de aprendizaje que utiliza para promover autoaprendizaje continuo, las actitudes necesarias para un desarrollo adecuado y finalmente los conocimientos que construyen y que aplican en su diario vivir, son útiles para su desarrollo profesional. Un estudio, en el año 2000, informa que un proceso educativo con profesores concientizados obtienen resultados exitosos, porque logran transmitir sus conocimientos y a la vez desarrollar las cualidades y competencias que son indispensables para la vida personal y profesional del estudiante (Lidz y Elliot, 2000). En muchas ocasiones bajo este paradigma los estudiantes que han

pasado por situaciones poco fáciles debido a las necesidades educativas enfrentadas, logran ser evaluados y mirados con otra visión.

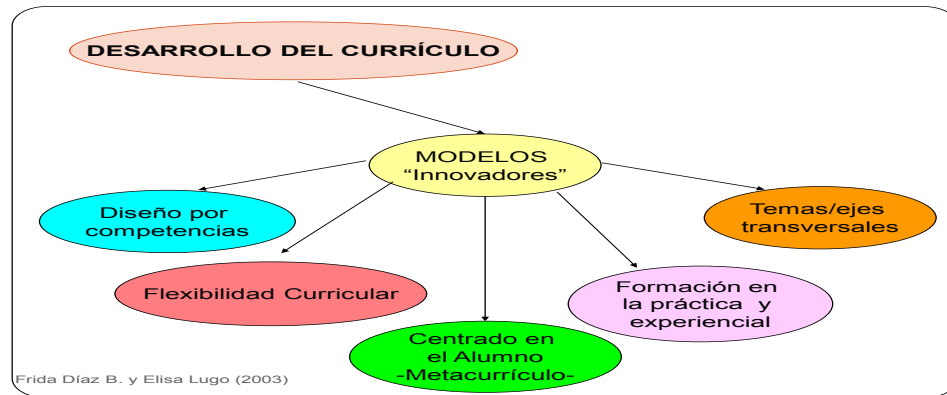
Con el conocimiento de las NEE se analizarán ahora los modelos de Inclusión Educativa relacionados al tema de diversidad que promueven una educación de calidad para todos. Cardona y Gómez (2001), esquema # 1, describen uno de los modelos más utilizados para la comprensión de la atención a la diversidad que consta de ocho (8) niveles, según sus necesidades educativas. Este modelo es utilizado para procesos educativos del nivel básico relacionándolo con la educación universitaria, tomando en cuenta que estos estudiantes deben ser autónomos en el aula de clases.

Esquema #1: Modelo de Inclusión Educativa, Cardona y Gómez, (2001).



Otro modelo interesante es el de Días y Lugo (2003), esquema # 2, el cual promueve un currículo flexible, argumentando que la planeación académica debe estar centrada en las necesidades y desarrollo del estudiantes, concientizando la importancia de la formación tanto en los aspectos teórico como prácticos, pero dándole una relevancia fundamental a las experiencias de los educandos.

Esquema #2: Desarrollo del Currículo, Días y Lugo (2003).



Por último, queremos describir el modelo que proviene del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey de México (2014), esquema # 3, el cual describe un conjunto de elementos estructurados con énfasis en el cumplimiento de metas de la formación científica y tecnológica de los alumnos, donde se promueve la formación humanística y ciudadana, el compromiso social y la responsabilidad comunitaria en el estudiante.

El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey hace referencia a la importancia de las creencias en el proceso educativo, aspecto fundamental para el presente estudio.

Las creencias son el vínculo entre las formas de sentir y actuar, son verdades personales indiscutibles sustentadas por cada individuo, derivadas de la experiencia o de la fantasía, que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo, y se manifiesta a través de declaraciones verbales o de acciones.

Las creencias son la forma de entender el mundo e involucran códigos personales cognitivos y afectivos que fundamentan la forma de actuación en el proceso de enseñanza y promoción del aprendizaje (Richardson, 1996; Gómez 2000).

Finalmente, para concluir este acápite, se menciona el proceso histórico del tema que nos ocupa acerca de la inclusión con atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.

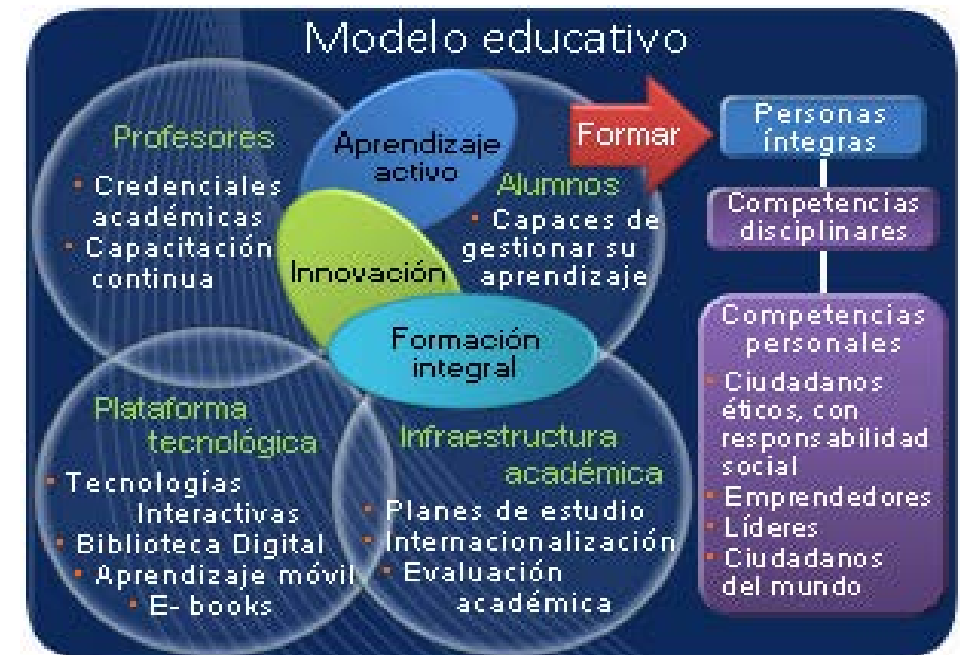
La educación inclusiva en Panamá tuvo un proceso de modernización en el año 1996, con la Ley 34 de 6 de julio de 1995. Dicha ley, en su artículo 71, permite a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), asociados o no a discapacidad, el derecho o la libertad de acceder al sistema educativo regular. Lo anterior influyó en que Panamá comenzara con el Plan Nacional de Educación Inclusiva y el Proceso de Modernización de la Educación en 1996. A través de la historia, las personas menos

favorecidas física y cognitivamente han estado en una constante lucha por validar sus derechos. El movimiento en Panamá ha sobresalido a partir de la constitución de 1946, en cuanto al deber del estado panameño en proteger los derechos humanos de los discapacitados, así mismo, dentro de la educación regular; se empezaron a crear instituciones especializadas en 1948 la Escuela de Retardo Mental, en 1951 la Institución Panameña de Habilidades Especiales (IPHE), en 1952 la Escuela para Ciegos, Hellen Keller y en 1967 el Centro de Aprendizaje Industrial, abriendo así su cobertura.

En 1990, mejoró la integración de las personas, se empezaron a formar organizaciones para trabajar en la calidad de la integración social y educativa, creándose así, el Consejo Nacional para la atención general al Menor con Discapacidad (CONAMEDI) y la Federación Nacional de Asociaciones de Padres y Amigos de las Personas Discapacitadas (FENAPADIREPA).

Teniendo en cuenta la breve reseña histórica, se entiende que la educación inclusiva en Panamá ha pasado por varias transformaciones que comprenden posturas sociales, políticas, educativas y aspectos culturales, pero en términos educativos los cambios han estado enfocados en el nivel básico y la necesidad en Panamá es que las universidades realicen cambios en pro de la inclusión educativa o educación para todos.

Esquema #3: Modelo Educativa, Tecnológico de Monterrey (2014).



El desarrollo tecnológico ha motivado la realización de grandes cambios en las instituciones universitarias actuales. Sin embargo, la educación que se ofrece es de carácter práctico y utilitario con una fuerte orientación profesional y falta mucho por hacer en pro de esa tecnología. El sistema de educación superior se ha enfocado en dar respuestas a las demandas del mercado laboral y en formar profesionales estables para cubrir los puestos laborales. Los cambios en el sistema educativo panameño se podrían resumir en dos categorías, de tipo intrínseco y extrínsecos; los primeros se refieren al modelo pedagógico que se basa mayormente en el conocimiento, los segundos, como modelo organizativo que debe estar orientado hacia la formación de toda la vida y del modelo operativo con programas que los preparen para el mercado laboral (Ginés Mora, 2004).

Actualmente la educación universitaria exige modificaciones en el sistema educativo superior para dar respuesta a los nuevos retos planteados como lo son, orientar a los estudiantes a que desarrollen las habilidades educativas respecto a saber hacer, saber ser, ser autónomo y orientado a metas que promuevan la motivación extrínseca, desarrollando las competencias requeridas y, promoviendo el conocimiento teórico y práctico.

Basado en el análisis anterior y el desarrollo del sistema educativo en Panamá, la presente investigación busca comprender las creencias de los docentes universitarios hacia las necesidades educativas especiales y atención a la diversidad, dando respuesta a la pregunta:

¿Cuáles son las creencias de los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Negocios hacia la diversidad educativa?

Justificación

Uno de los motivos principales para realizar esta investigación es la dificultad que se ha presentado en identificar estudiantes universitarios con Necesidades Educativas Especiales (NEE), cuyo síntoma o indicativo principal es el bajo rendimiento académico, inadaptación en el salón de clases, pobre interacción social, ausencias a clases, bajo autoestima, entre otros.

Autores como Jiménez (2002), sostiene que las universidades deben tomar conciencia, discutir y asumir, como un reto, la responsabilidad de integrar a personas con y sin discapacidad frente a las situaciones de marginación, violencia y segregación hacia las minorías sociales; todo esto mediante una educación para la diversidad, apuntando hacia los procesos de aprendizaje de enfoques humanistas que garanticen transformaciones oportunas y estructuradas tanto en el instituto superior, como en la sociedad.

En el año 2000, el 1.8% de la población total en Panamá fueron registrados con algún tipo de NEE, según los Censos Nacionales de Población realizados por la Contraloría General de la República de Panamá.

Según el estudio del Análisis de la Situación de la Discapacidad en Panamá (2004), debido a la estructura del gobierno, las instituciones y los centros de enseñanzas no cuentan con profesionales competentes en esta área por falta de coordinación entre las distintas instancias, por ejemplo MEDUCA e IPHE, debido a que trabajan en direcciones diferentes y no cumplen con el Plan Nacional de la Educación Inclusiva (1999), por lo tanto carecen de una estadística que señale el porcentaje de estudiantes con NEE.

Según el Plan de Acción, en el estudio de la Discapacidad en Panamá: "Situación Actual y Perspectivas (2005), el último censo reporta un 27% de analfabetismo en la población con NEE, un 64% no ha adquirido una educación básica y apenas el 2% alcanzan los estudios universitarios, pero no todos logran terminar una carrera, debido a las faltas de oportunidades y opciones técnicas, la carencia de adecuaciones, la falta de preparación por parte de los profesores para lidiar con este tipo de situaciones, la falta de conocimiento y las creencias erróneas de los profesores y compañeros.

De acuerdo con el Atlas Nacional de discapacidad de Panamá (2006), según el ámbito internacional, se ha detectado que el 10% de la humanidad tiene una NEE, en el cual el 95% de los alumnos con discapacidad o con NEE no asisten a las instituciones educativas, un número de 43% de personas con NEE viven en pobreza relativa; de los 600 millones de personas, el 20% de los más pobres del mundo son personas con NEE, de los cuales el 98% de las mismas que viven en los países en vías de desarrollo no cuentan con los servicios de rehabilitación y más del 80% de las personas con algún tipo de Necesidades Educativas Especiales (NEE) están desempleadas.

Uno de los factores que influyen negativamente hacia una solución al problema de la inclusión en nuestras universidades, está la pobre voluntad política, la falta de compromiso por parte de las universidades y la falta de monitoreo de los organismos internacionales dedicados a la modernización de la educación panameña.

Aunque por otro lado, en estudios realizados sobre actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales derivadas de discapacidad, se hace referencia a que el 94% del profesorado muestra una buena actitud hacia la integración del alumnado con NEE, ya que es un factor que mejora las relaciones emocionales y sociales, sin embargo, muy pocos poseen el conocimientos o las capacidades para enfrentar las responsabilidades y el manejo del clima del salón de clases.

En la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se estableció que la educación es un derecho humano básico, el cual fue reafirmado en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos de las Naciones Unidas (1989).

Si se tiene en cuenta la responsabilidad que recae en las universidades, se deben formar profesionales competentes con los conocimientos científicos, sociales y artísticos, principios intangibles, valores, actitudes positivas, consciencia individual y comunitaria, sensibilizarlos ante las problemáticas sociales y que estén deseosos de aportar ideas e involucrarse para el progreso y la cultura del país, Freire (1989).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, las instituciones educativas a nivel superior deben promover las actitudes no discriminatorias, fomentando que todos los estudiantes con sus diferencias individuales trabajen colaborativamente; las universidades deben crear entonces la base de una sociedad más justa, en promoción de una mejor calidad de vida para cada ciudadano.

En el "Marco de Acción de Dakar (2000)", se adoptó la Declaración Mundial sobre Educación, reafirmando el concepto de educación como derecho fundamental de todos los estudiantes sin distinción. "La Declaración de Managua" sirve como modelo de estándar internacional de los derechos educativos, tomando en cuenta las barreras sociales, económicas y políticas que obstaculizan la integración de las personas con NEE.

Se refuerza entonces la idea de que los derechos para la diversidad son universales y se basan en el principio de que todas las personas deben tener la oportunidad de aprender en la educación regular, sin que ésta obstaculice la calidad para los alumnos; la diversidad debe incluirse en las estrategias educativas primordiales para enfrentar los problemas de marginalización y exclusión, tomando en cuenta que la consulta de la UNESCO sobre la Educación de 1988, concluyó que la educación inclusiva y especial es una responsabilidad fundamental correspondiente al sistema educativo global.

La educación es un medio indispensable para potencializar las capacidades, el crecimiento personal, las relaciones interpersonales, la aceptación a las diferencias y la accesibilidad de oportunidades en el ámbito del desarrollo del capital humano para darle sostenibilidad al crecimiento de cualquier país. Los jóvenes con NEE excluidos de las oportunidades educacionales, producen la pérdida de libertad y de productividad en el mercado laboral debido a los vínculos entre exclusión, pobreza, diferencias individuales y discapacidad.

La importancia del presente estudio destaca como reto la equiparación de oportunidades para las personas en Panamá y se establece la responsabilidad que debe asumir el Ministerio de Educación y las universidades de integrar en el sistema a todos los jóvenes. Sin embargo dicha equiparación no es una labor fácil, sobre todo en medio del proceso de actualización educativa que debe emprenderse en nuestro país.

Con frecuencia escuchas hablar de la inclusión educativa a nivel primaria y secundaria, pero qué ocurre con estas personas al culminar el proceso educativo básico.

Por estas razones, esta investigación busca conocer las creencias de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Santa María la Antigua, para investigar con respecto a la atención a la diversidad y la educación para todos que servirá para el establecimiento de programas de sensibilización y formación con acompañamiento para el cambio del paradigma educativo de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades.

A través de esta investigación se van a conocer las creencias de los docentes acerca de las NEE y la diversidad que son piezas clave del proceso de inclusión a nivel universitario. Es un estudio exploratorio que puede ser extendido a la población educativa universitaria en Panamá.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar las creencias sobre la educación a la diversidad de los profesores universitarios de las Facultades de Ciencias Sociales y Negocios.

Objetivos específicos:

- Construir y validar un instrumento de medición para analizar las creencias de los profesores universitarios con respecto a la diversidad educativa.
- Analizar si los profesores logran discernir entre necesidades educativas especiales y discapacidad.
- Proponer sugerencias para el desarrollo de creencias positivas hacia la atención a la diversidad.

Método

El *diseño de investigación* utilizado es no experimental de una sola aplicación, pues no se modifica ninguna variable, sólo se mide como se presenta, se realiza una búsqueda empírica y sistemática donde no se tiene el control directo de la variable a medir, tal como lo requiere una evaluación diagnóstica.

El *tipo de estudio* es descriptivo y exploratorio pues se quieren analizar las creencias de manera detallada, comprendiendo como éstas promueven u obstaculizan la inclusión educativa, destacando además, que el tema ha sido poco estudiado en la educación

universitaria y no se cuentan con estudios o investigaciones similares en Panamá (Dankhe, 1986, Hernández, 2006).

Con respecto a la *población*, se puede mencionar que participaron dos tipos, una de ella, nos apoyo en la validación del instrumento de investigación el cual se construyó específicamente para la investigación y la segunda población, la cual participó en la evaluación diagnóstica de las creencias hacia la diversidad educativa.

Durante la validación del instrumento por jueces expertos, la población fue compuesta por especialistas en el área de investigación y educación. Los jueces fueron elegidos selectivamente utilizando un tipo de muestra no probabilística, intencional. En total fueron 8 jueces, 7 profesores universitarios y 1 especialista en Necesidades Educativas Especiales del MEDUCA.

En la fase de evaluación diagnóstica, la población abarcó profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Negocios, participaron 20 profesores, los cuales fueron elegidos al azar, cualquiera podía participar en el estudio y el único criterio de inclusión fue ser profesor de las facultades seleccionadas. Fueron evaluados 10 profesores por Facultad.

Se midió una sola variable, las *creencias* sobre la educación inclusiva, la cual se definió conceptualmente como las formas de sentir y actuar de las personas, como verdades personales indiscutibles sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo hacia todos los alumnos, en especial hacia aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los estudiantes con necesidades especiales, problemas de aprendizaje y discapacitados. (UNESCO; 2001).

La definición operacional de la variable se medirá a través de los conocimientos, experiencias y actitudes hacia lo siguientes aspectos:

- Necesidades Educativas Especiales: “La atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanente”, o “aquel que presenta un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y distintos recursos a los que la universidad ordinaria ofrece al alumnado para que logre los fines y propósitos educativos” .
- Problemas de aprendizaje: es la condición desfavorable que pudo haber sido causado por la herencia, problema en el nacimiento o después del nacimiento y afecta la habilidad de una persona para adquirir, entender, organizar, almacenar o usar información oral y no oral.

- Discapacidad: limitación en actividades y restricciones en la participación originada por una deficiencia física, sensorial, psíquica, y/o mental que afecta a una persona en forma permanente en su desenvolvimiento cotidiano y situación vital en relación con el entorno físico, social y educativo

El *instrumento* utilizado para recoger información, es una escala tipo “liker”, la cual permite al evaluado elegir la mejor respuesta de acuerdo con sus creencias. Consiste en 55 reactivos y el formato de respuestas está estructurado para que una respuesta afirmativa corresponda en el momento de la tabulación a un valor.

El procedimiento inició con el análisis teórico de lo realizado científicamente sobre las necesidades educativas especiales y atención a la diversidad, simultáneamente se realizaron reuniones con los departamentos de orientación estudiantil, asuntos estudiantiles y la clínica psicológica y terapia familiar de la Universidad para determinar el plan de acción con base en el objetivo de inclusión y sensibilización en esta temática tan polémica.

Con base en lo anterior se determinó que se debía iniciar con una evaluación diagnóstica de las creencias de los docentes, las cuales rigen el proceso de docencia de todo profesor.

Una vez estructurado el protocolo de investigación se procedió a la elaboración y validación del instrumento de medición. El proceso de validación fue realizado por jueces expertos dando como resultado un instrumento de 58 reactivos seleccionados de 120 elaborados inicialmente de acuerdo con la definición operacional de la variable a medir.

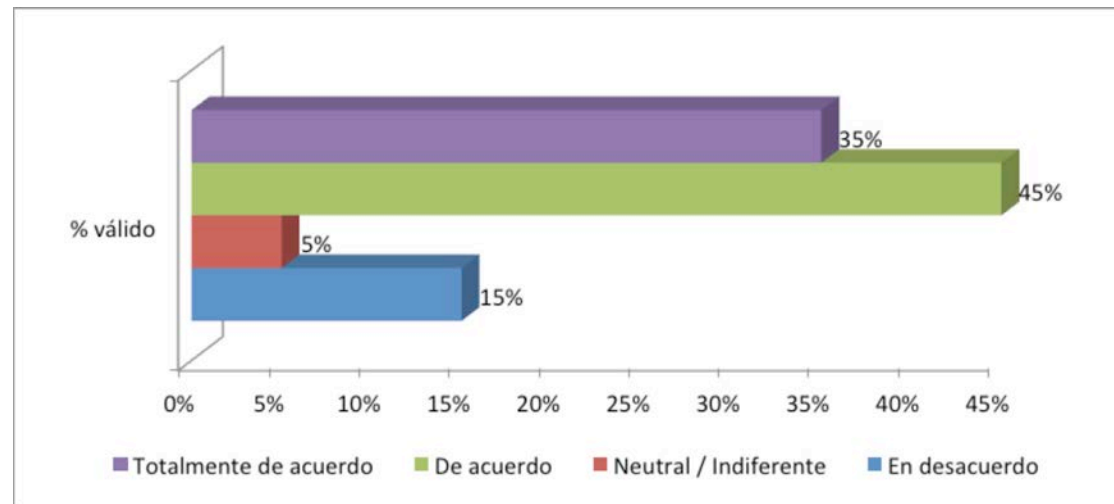
Se procedió a la evaluación diagnóstica y al análisis de resultados, utilizando la estadística descriptiva para realizar el análisis de las creencias y de esta forma poder determinar si los profesores tienen creencias adecuadas para una enseñanza enfocada a la atención a la diversidad.

Resultados

El 80% de los profesores consideran que todos los estudiantes con NEE pueden hacer una licenciatura, (Grafica #1)

De aquí partimos la descripción de los datos obtenidos de la evaluación diagnóstica de los profesores universitarios sobre la atención a la diversidad.

Gráfica # 1: Los estudiantes con Necesidades educativas Especiales puede desarrollarse a Nivel univervitario.



Con base a los datos analizados en la Gráfica #2, acerca de las creencias sobre las NEE, en la *pregunta 1*, la cual cuestiona sobre la creencia de si todos pueden tener algún tipo de necesidades educativas especiales, el 45% de los profesores consideraron que sí podrían tener una NEE, mientras que el otro 55% dijeron que no.

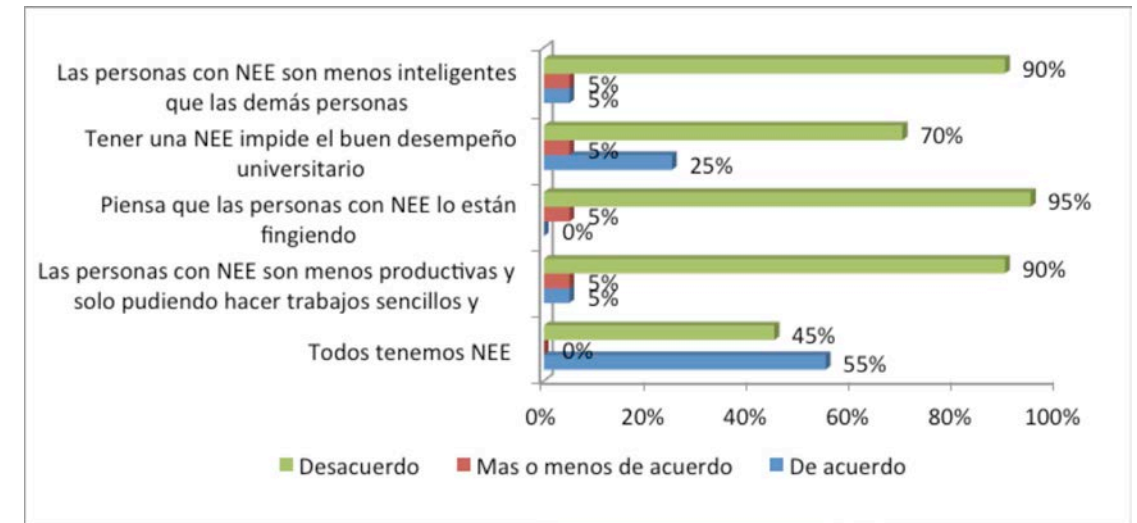
En la *pregunta 2* de la Gráfica #2, se querían analizar las creencias de los procesores con respecto a la productividad de las personas con NEE; el 90% de los docentes afirmaron que las personas con NEE son menos productivas. Se vio también que un 5% de los profesores son indiferentes, mientras que otro 5% están totalmente en desacuerdo.

La *pregunta 3 de la misma Gráfica*, el 95% opinó que de los profesores creen que los estudiantes con NEE están fingiendo.

En la *pregunta 4*, Gráfica #2, se analizaron las creencias con respecto al desempeño universitario de los alumnos con NEE; el 70% de los profesores contestaron que sí consideran que esta situación impide el buen desempeño universitario, lo que indicaría que el docente estaría pensando que el alumno con NEE no es igual al resto del grupo y que probablemente no le irá tan bien académicamente, el 5% no saben y el 25% creen que la NEE no afecta al estudiante.

Finalmente, la *pregunta 5* de la misma Gráfica, reflejó que el 90% de los profesores piensan que las personas con NEE son menos inteligentes que las demás personas, el 5% son indiferentes/ neutrales y el otro 5% está en desacuerdo. Los docentes piensan que cognitivamente el aprendiz con NEE no rinde igual que las demás personas.

Gráfica # 2 Creencias sobre las NEE

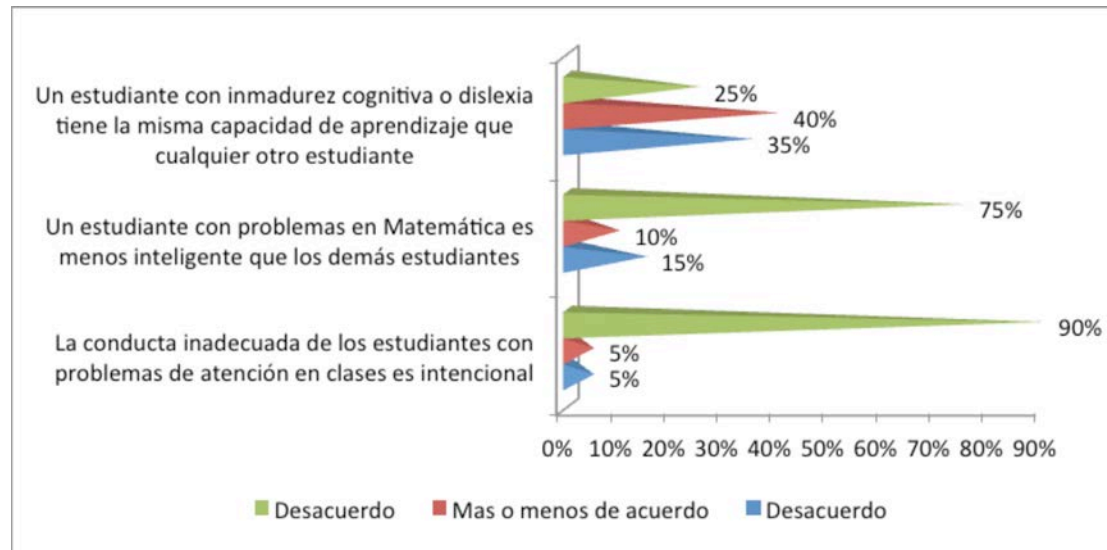


En cuanto a las creencias de los profesores respecto a los Problemas de Aprendizaje, en la *Gráfica #3 de la pregunta 1*, el 90% de los docentes afirman que la conducta inadecuada de los estudiantes con problemas de atención en clases es intencional, un 5% no sabe y el otro 5% no está de acuerdo, esto demuestra que existe desconocimiento del profesorado en el tema, ya que este tipo de NEE puede tener causas externas o hereditarias y requieren ayuda de un especialista o especialistas, en ocasiones uso de medicamentos que apoyen al estudiante a controlar su comportamiento y tener a la vez un buen equilibrio químico de su cuerpo.

El 75% de los docentes piensan que un estudiante que no le va muy bien en Matemática, es porque no es tan inteligente, un 10% no lo saben con certeza y el otro 15% niegan que sea verdadera esta afirmación,

Siguiendo con la *pregunta 3 de la Gráfica #3*, es interesante observar que un 35% de los profesores piensan que si un estudiante tiene dislexia o inmadurez cognitiva, no tiene la misma capacidad de aprendizaje en comparación con los demás y un 40% muestran indiferencia o neutralidad; estos datos estarían indicando que los profesores carecen de un conocimiento profundo sobre el problema, el cual podría ser remediado si el estudiante cuenta con estrategias adecuadas de aprendizaje. Sin embargo, es alentador que un 25% creen que este tipo de estudiante con dificultades en la lectura, puede aprender de la misma manera que el resto de sus compañeros del salón; la explicación es que éste grupo de profesores, conocen y promueven estrategias de aprendizaje que le permiten al estudiante mejorar su proceso.

Gráfica # 3 Creencia sobre los Problemas de Aprendizaje

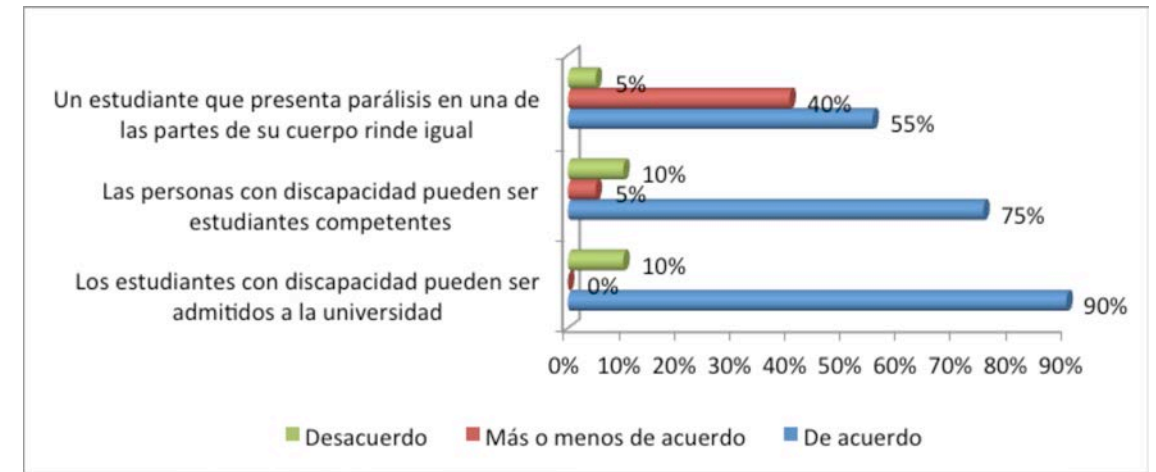


En la **Gráfica #4**, se hizo un análisis sobre las creencias de los profesores hacia la Discapacidad; en la **Pregunta 1**, el 90% de profesores creen que "Los estudiantes con discapacidad pueden ser admitidos en la universidad", quiere decir que están anuentes a que éstas personas pueden responder ante las cargas académicas y que cognitivamente son funcionales, mientras que sólo el 10% consideran que los estudiantes no deben ser admitidos.

El 85% de los docentes en la **pregunta 2 de la misma Gráfica**, afirman que "las personas con discapacidad pueden ser estudiantes competentes".

Y finalmente en la **Pregunta 3**, el 55% de los educadores consideran que un estudiante con parálisis en una de las partes de su cuerpo rinde igual cognitivamente que cualquiera persona; esto es que los docentes están conscientes que independientemente de su condición física, la capacidad de análisis sigue intacta; por otro lado, hay un 40% de los profesores que han contestado ser indiferentes o neutrales ante ésta pregunta, lo que podría significar que hay un nivel alto de desconocimiento relacionado con el tema y posiblemente no sepan cómo trabajar con éste tipo de estudiante si se llega presentar en el salón.

Gráfica # 4 Creencias sobre la Discapacidad



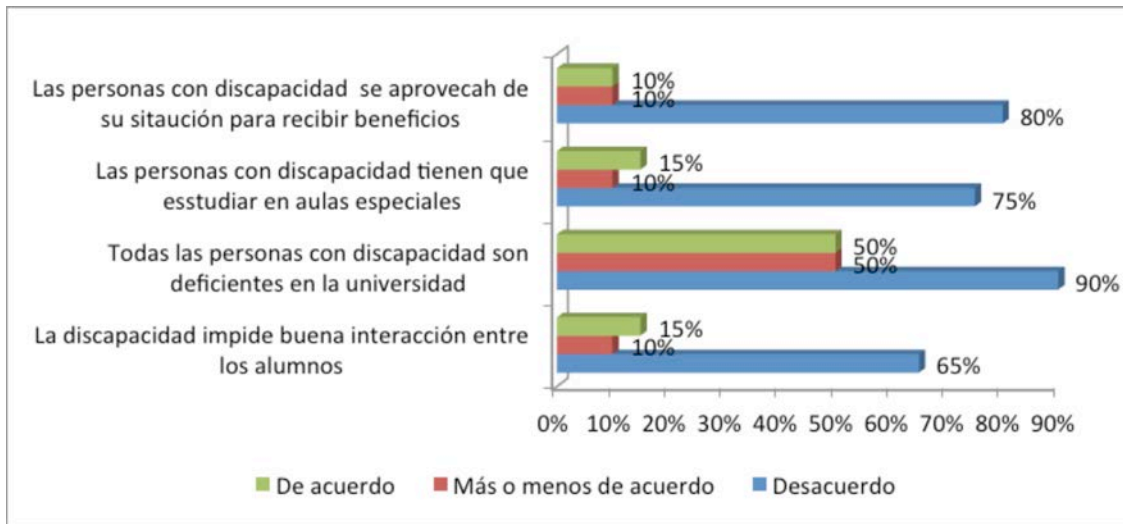
En la **Gráfica #5**, el 75% de los docentes en la pregunta 1 consideraron que una discapacidad obstaculiza que ésta persona se relacione con sus compañeros de clases, un 10% contestaron ser indiferentes y el 15% consideran que esa situación no debiera obstaculizar la interacción entre los compañeros de clases.

En la pregunta 2, el 90% de los profesores opinaron que "todas las personas con discapacidad son deficientes en la universidad", Un 5% está indiferente y otro 5% no consideran que los estudiantes con discapacidad sea deficiente en la Universidad. (Gráfica#5)

En la pregunta 3, el 75% de los docentes afirmaron que "Las personas con discapacidades tienen que estudiar en aulas especiales". Los estudiantes con discapacidad y/o NEE, deben ser autónomos y contar con las competencias cognitivas para estudiar en el aula regular, el cual debe estar adecuado para que los alumnos puedan estar acoplados con sus compañeros, por ejemplo, construyéndoles rampas, teniendo elevadores y pasillos amplios, etc. El 10% son indiferentes y el 15% manifestaron un creencia positiva acerca de la convivencia de estos alumnos con el resto de sus compañeros.

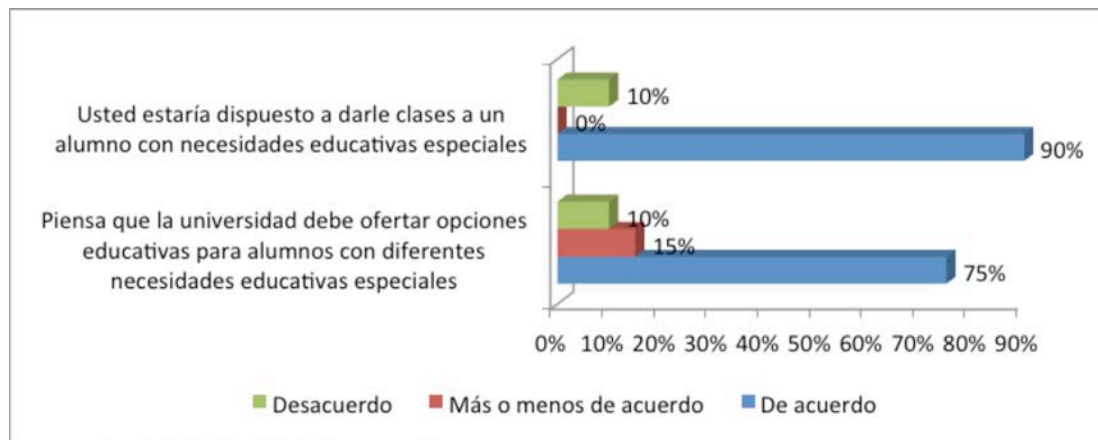
En la pregunta 4 de la Gráfica # 5, el 80% de los profesores coinciden en que los estudiantes con discapacidad se aprovechan de su situación para recibir beneficios. Un 10% de los docentes contestaron ser indiferentes o no desearon expresar lo que piensan, y el otro 10% opina que los alumnos no se aprovechan de su situación; quiere decir que algunos profesores entienden bien que hay alumnos que demandan más atención que otros.

Gráfica # 5 Creencia sobre los Estudiantes con Discapacidad



Por último, la Gráfica #6 nos señala en la pregunta 1 que el 75% de los profesores afirmaron que la universidad debe ofertar opciones educativas a los alumnos con NEE que por sus incapacidades puedan integrarse al currículo actual con ofertas académicas técnicas; esto significa que tienen creencias positivas hacia la diversidad educativa; el 15% contestaron ser indiferentes y un 10% piensan que no es obligación que la universidad oferte opciones educativas a estudiantes con NEE.

Gráfica #6 Opinión del Docente



La pregunta 2 de esta misma gráfica indica que el 90% de los profesores aceptarían darles clases a los alumnos con NEE que muestra una creencia positiva de los docentes; esto señala el deseo y la disposición de transmitir sus conocimientos a todos los

estudiantes por igual, teniendo en cuenta que es una realidad de la universidad. El 10% de los docentes no aceptarían dar clases a estudiantes con NEE; esto puede indicar la falta de disposición o conocimiento o, la carencia de herramientas o estrategias para trabajar con este grupo de estudiantes, ya que podrían estar frente a una situación desconocida.

Conclusiones

De los datos estadísticos se tienen de manera puntual las siguientes conclusiones acerca de las creencias de los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Negocios, que a nuestro juicio son resultados que indican la necesidad de proponer alternativas de solución al problema de la educación inclusiva, con atención a la diversidad para las universidades en Panamá.

- **La Tabla # 1 indica que una gran mayoría apoya la inclusión educativa.**

De la Gráfica #2 se deduce que:

- La mayoría de los docentes no tienen una idea clara sobre el concepto de NEE, pues toda persona en algún momento de su vida pasa por procesos que pueden ser clasificados dentro de la categoría de NEE, es decir, requerir de algún tipo de adecuación o apoyo en el proceso educativo.
- El hecho de que las personas con NEE son menos productivas sugiere la idea de que si un estudiante en el salón es diferente, por ejemplo, más lento que los demás, puede ser que el profesor piense que este estudiante no rinde igual que el resto de sus compañeros y simplemente el problema es el tiempo en que se quiere la solución al problema del contenido del curso planteado.
- Ante la postura de que los profesores piensan que los estudiantes fingen ante sus necesidades educativas y que son menos inteligentes inducen a pensar que carezcan de conocimiento profundo sobre el tema. Además, las creencias de los profesores con respecto a que la mala conducta es intencional por parte del estudiante, se relaciona con las creencias analizadas en la *pregunta 3*, donde el 95% de los profesores creen que el alumno está fingiendo tener NEE y esto afecta sin duda la dinámica de clase.

De la Gráfica #3 se puede observar:

- Que aún persiste la creencia del viejo paradigma que argumenta el desarrollo lógico-matemático como equivalente a la inteligencia en su totalidad, cuando diversos autores constructivistas mencionados en el marco teórico, como la Teoría de la Inteligencia Múltiple de Gardner, hacen énfasis en que la inteligencia Matemática es un tipo de inteligencia y que existen muchas otras; como la artística, la emocional, etc.

- Se muestra que el profesorado carece de conocimiento profundo acerca de la dislexia, sin embargo, en otra de las preguntas acerca del ingreso de los estudiantes en las universidades una gran mayoría de profesores creen que cada individuo cuenta con sus propios recursos y habilidades para resolver problemas y adaptarse a nuevas situaciones.

De la Gráfica # 4 se deduce que:

- Un gran porcentaje de académicos consideran que una discapacidad obstaculiza la relación entre compañeros, lo que podría indicar que los profesores sí creen que existe barrera entre los estudiantes con discapacidad y los que no tienen discapacidad. En esta misma gráfica se muestra una ambivalencia con la pregunta 2 de la de la Gráfica #4, " Las personas con discapacidad pueden ser estudiantes competentes"; esto indica que quizás tengan el conocimiento y reconozcan que tienen competencias valiosas, pero que no están de acuerdo con que el estudiante con discapacidad sea igual al resto de los otros estudiantes.

De la Gráfica #5 se deduce que:

- La creencia acerca que los estudiantes se aprovechan de su discapacidad para recibir beneficios indica un posible prejuicio personal hacia las personas con discapacidad, que bien puede ser aprendidas o son consecuencias de experiencias pasadas; esto perjudica la relación basada en la confianza entre el profesor y el estudiante, lo cual contradice la enseñanza centrada en el estudiante del paradigma utilizado en ésta investigación, además, afecta el proceso de aprendizaje significativo del estudiante.

La Gráfica #6 indica:

- Acerca de las ofertas que deben tener las universidades y que los profesores están dispuestos en su mayoría están dispuestos a darles clases a personas con NEE son indicadores muy positivos para la propuesta que puede generarse de esta investigación.

La opinión en general es:

- La investigación realizada nos permite analizar la forma de pensar de los profesores universitarios sobre la diversidad educativa, así como analizar la información que tienen con respecto a las necesidades educativas, problemas de aprendizaje y discapacidad.
- A partir de los resultados obtenidos, se tienen elementos para resaltar la importancia del acompañamiento, sensibilización y formación continua de los

profesores universitarios con respecto a los cambios en los procesos educativos; los paradigmas se han ido modificando cónsonamente con el entorno del siglo XXI.

- Los resultados nos permiten describir que los Profesores tienen creencias generales positivas a la igualdad y la no discriminación; lo cual concuerda con lo propuesto por Ainscow y Blanco.
- Pero se encuentran creencias contradictorias que obstaculizan la atención a la diversidad, Esto nos permite comprender que se requiere entender, que no todos los alumnos con necesidades educativas especiales tienen comprometida la cognición y aquellos que la tienen, no deben estudiar una licenciatura, sino una carrera técnica acorde con sus características.
- Es relevante argumentar que la inteligencia es la capacidad de resolver problemas, y que todos contamos con características diferentes para resolverlos, por lo que nuestra forma de aprender que responde a estilos de aprendizaje, competencias, desarrollo de las inteligencias, personalidad, etc, son diferentes; esto lo señalamos porque existen muchas creencias negativas que afectan la atención a la diversidad y queremos que los estudiantes cumplan con un perfil que a veces esta fundamentado solamente en su capacidad de memoria y no en el conjunto de valores, actitudes, habilidades y conocimientos que deben desarrollar los estudiantes para insertarse en la sociedad y al ambiente laboral. Lo cual concuerda con la investigación de Iran-Nejad y Méndez.
- Por otro lado, las creencias con respecto a los problemas de aprendizaje denotan desconocimiento por parte de los docentes, pues generalmente los estudiantes que atravesaron por inmadurez cognitiva como se consideran la dislexia, disgrafía, discalculia o dislalia, que son categorizados dentro de la diversidad educativa como problemas de aprendizaje, con un apoyo psicopedagógico adecuado a nivel básico se logran las competencias educativas iguales a las de sus compañeros a nivel universitario, y su capacidad o inteligencia no está y no estuvo comprometida.
- Con respecto a la discapacidad, los profesores opinan que los alumnos con discapacidad pueden ser admitidos en la universidad y una mayoría piensa que pueden ser estudiantes competentes, lo cual es cónsono con que un estudiante con discapacidad visual, auditiva o física puede estudiar la universidad; en este caso las universidades deben adaptar sus edificios de manera adecuada con rampas, libros en sistema Braille, elevadores, multimedia, entre otros aspectos, para que estos estudiantes puedan tener un desarrollo igual que a lo demás.

- Sin embargo hay creencias que no son adecuadas; por ejemplo, una gran mayoría de los profesores piensan que las personas con discapacidad son deficientes en la universidad, lo cual no es una creencia positiva porque, por ejemplo, una persona con discapacidad visual, puede ser igual de brillante que una que no la tenga; igualmente, una mayoría de los profesores piensa que las personas con discapacidad se aprovechan de su situación para recibir beneficios que es una creencia negativa porque eso implicaría que las personas con discapacidad manipulan y mienten
- Autores como Jiménez, sostiene que las universidades deben tomar conciencia, discutir y asumir la responsabilidad de una educación para la diversidad, apuntando hacia los procesos de aprendizaje de enfoques humanistas que garanticen transformaciones oportunas y estructuradas tanto en el instituto superior, como en la sociedad. Lo anterior es cónsono con que una buena mayoría de los profesores piensan que la universidad debe ofertar opciones educativas para alumnos con diferentes necesidades educativas especiales y está dispuesto a darle clases a un alumno con necesidades educativas especiales, lo cual describe una disposición adecuada para que la universidad atienda la diversidad educativa.
- Por todo lo anterior se puede concluir que el profesorado universitario tiene creencias positivas en cuanto a la equidad y la atención a la diversidad, pero se requiere de sensibilización y formación de profesores para modificar aquellas creencias que afectan el proceso. Lo importante es la disposición y actitudes de los docentes; fundamental para un proceso de cambio y desarrollo educativo.
- Las limitaciones son siempre económicas. Para implementar un programa que considere modificar las creencias negativas hacia la diversidad e inclusión en las universidades, se necesitan inversiones acordes con el desarrollo tecnológico y la contratación de investigadores que respondan a las necesidades de investigación y académicas que se requieren. Además entre otras, la adaptación de aulas espacios para la atención adecuada a este estudiantado.
- El análisis descriptivo de los datos obtenidos ayudarán a dar respuesta a la pregunta de investigación del estudio sobre cuáles son las creencias de los profesores universitarios hacia la diversidad educativa.
- Se genera que las universidades deben ofertar opciones educativas acordes a las necesidades de los individuos, estableciendo las competencias necesarias para cada programa educativo, siempre teniendo cuidado en que el objetivo no es regalar los títulos, sino ofertar opciones reales de educación para promover la inserción laboral adecuada.

Referencias Bibliográficas

1. Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* Reino Unido: Manchester University.
2. Arancibia V., Strasser K., Herrera P.,(2011) *Manual de psicología educacional*. Chile: Universidad Católica de Chile.
3. Atlas Nacional de discapacidad de Panamá (2006)
4. Blanco, R (2007). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v.3, pp. 1-15.
5. Pallisera, M., Díaz, M., (2002) *La integración sociolaboral de personas con gran discapacidad física y formación superior*. Revista de educación especial, ISSN 1130-0876, pp. 51-72
6. Cardona M.,Gómez, P., (2001) "Manual de Educación Especial", España: Promolibro.
7. Doménech V., Esbrí J., González H., Miret L., (2003) *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de la Discapacidad. IX Jornadas de Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. España: Universitat Jaume I. Castellón.
8. Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En: Díaz Barriga, A. (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. v. 5, pp. 63-123.
9. Esteban M. (2002) *El diseño de entornos de aprendizaje constructivista*. Revista de Educación a distancia. N.6, pp.0.
10. Freire, P. (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
11. Gardner, H. (1995) "Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples". México: Fondo de Cultura Económica, México. pp. 79.
12. Gimeno,J. (1995) *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. España: universidad de Valencia.
13. Ginés, J., (2004) *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. México: Revista Ibero Americana. ISSN 1022-6508. v.35. pp. 13- 47.
14. Gómez, I, (2000). *Matemática emocional*. Madrid: Narcea.
15. Hernández, R.,(2006) *Metodología de la Investigación*. México: McGrahill.
16. Asghar. I., (1990) *Constructivism as substitute for memorization in learning*. Education. ISSN: 0013-1172 . v.116.

17. Lidz, C., y Elliot, J. (2000). *Advances in cognition and educational practice*. En, Carlson.J. (2000), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. v.6
18. M. Fullan, M (1991) <http://personal.psu.edu/wxh139/Fullan.htm>
19. Marchesi, A.,Coll, C.,Palacios, j.,(1990) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales*; en Riviere, A. (1990) *Problemas y dificultades en el aprendizaje de la Matemática*. Madrid: Aliansa.
20. McCombs, B. (2001). *What do we know about learners and learning? The learner – centered framework: Bringing the educational system into balance*. Educational Horizon, v.79, pp.182 -193.
21. McCombs, B., Whistler, J. (1997). *Learner – Centered classroom and school*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
22. Moriña,A.(2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Malaga: Aljive.
23. Pereyra, A.,(2008) *La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada*. México: Perfiles Educativos, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. v. XXX, n. 120.
24. Puigdellívol, I., (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.
25. Richardson, V., (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In Sikuta, J. (1996) *Handbook of research on teacher education* NY: Simon & Schuster Macmill.
26. Torres González, J., (2000). *El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de los servicios de orientación y apoyo a estudiantes de discapacidad. Orientación educativa en las universidades*. ISBN 84-95276-57-7, pp. 125-132.

Fuentes de internet:

- Atlas – estudio de prevalencia y caracterización de la discapacidad en panamá. (2008): <http://www.organojudicial.gob.pa/justicia-inclusiva/noticias/atlas-nacional-de-discapacidad>
- Aprendizaje escolar (1990):www.educapanama.edu.pa/textos/plan-nacional-de-educación-inclusiva
- Censos nacionales de población: www.contraloria.gob.pa/inec
- Danke (1986): www.eumed.net/.../CLASIFICACION%20DE%20DANKHE%201986.htm.
- Declaracion Universal de derechos humanos: www.un.org/es/documents/udhr
- El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación (2014):
- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001

- Gobierno de Cantrabría,(2014). *Atención a la diversidad e inclusión*:
- http://www.educantabria.es/atencion_a_la_diversidad/atencion_a_la_diversidad/informacion/atencion-a-la-diversidad.
- González, A., (2011) *Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades* : <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art10.pd>
- *Oportunidades de ingreso e integración de las personas con Parálisis Cerebral Leve a las Universidades: Instituto universitario Avapane (2002)*:
- <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=380>
- Plan Nacional de Educación Inclusiva | Educa Panamá
- PNUD,(2007-2008).*Informe Mundial sobre desarrollo humano sostenible*:
- <https://www.pnud.org.co>
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2011): <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Ley Organica De Educacion; No. 34, del 6 de julio de 1995: <http://www.wipo.int/wipolex/es/>
- Méndez (2002):http://www.cca.org.mx/dds/cursos/cep21/modulo_1/main0_35.htm
- Ministerio de Salud; *la discapacidad en panamá: Situación Actual y Perspecticas(2005)*: <http://www.paho.org/pan/>
- Tecnológico de Monterrey. *Modelo Educativo*:
- <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Mobile/Nosotros/Modelo+Educativo/>
- UNESCO (2003) *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*: <http://unesco.org/educacion/inclusive>



*Emprendimiento
e Innovación,*
**desde el enfoque
universitario.**

Ponencia presentada en el VII Congreso Científico
Desarrollo Social, Democracia y Educación

Ing. Víctor Centella Collado *

* Grupo, PESSO, S.A / E-mail: vcentella@pessogroup.com

Emprendimiento e Innovación, desde el enfoque universitario

Parto mi intervención con la **Declaración Final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior**: “Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior. Las instituciones educativas deben brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan cambios que fomenten la igualdad y la justicia”.

La estrategia que conlleva a una transformación productiva de un país está íntimamente ligada con procesos de innovación¹. En nuestro país, necesitamos una transformación, basada en la: (a) innovación, altamente valorada por los consumidores, a estos les gusta probar nuevos productos y servicios y (b) la transferencia de investigación y desarrollo para el incremento de la productividad y la competitividad de nuestras empresas, ya que todavía se puede considerar como débil el proceso de transferencia I+D como apoyo al proceso emprendedor. Adicional a esto, uno de los principales problemas que enfrentan las empresas nuevas y en crecimiento es el apoyo financiero, las subvenciones y ayudas gubernamentales no son suficientes y este problema parece agudizarse cuando se trata del financiamiento específico para la adquisición de nuevas tecnologías. Un aspecto que, aunque se mantiene con una baja evaluación, mostró un cierto nivel de mejoría, fue la transferencia eficiente desde las universidades y centros de investigación de nuevas tecnologías, Ciencia y otros conocimientos importantes en materia de nuevos emprendimientos (GEM PANAMÁ 2013).

Por tanto, es ahora necesario fomentar el emprendedurismo en la población y apoyarlo con el ambiente adecuado, potenciando las oportunidades de crecimiento personal; ya que genera empleos, aumento de riqueza, desarrollo humano y el bienestar social, dando oportunidades para toda la población.

¹ Entiéndase **“procesos de innovación”** como el proceso que permite a las empresas medir el estado de su capacidad innovadora, compararla con la de otras empresas y diseñar planes encaminados a incrementarla. *Si la innovación es medible podemos actuar sobre ella.*

Son los emprendedores los que impulsan y dan forma a los procesos de innovación y aceleran cambios estructurales en la economía. Si queremos lograr una diversificación productiva, debemos promover una nueva generación de emprendedores, brindándoles a lo largo de su educación las condiciones para fomentar su creatividad, su capacidad de innovación y su espíritu empresarial, de ésta manera garantizaremos el funcionamiento del triángulo del conocimiento: educación, investigación e innovación.

En miras de la situación anterior, nos lleva a dar respuesta a esta pregunta:

¿Por qué emprender con innovación?

Porque, los emprendedores innovadores son agentes muy necesarios para el desarrollo del país, ya que movilizan capital, agregan valor a los recursos naturales, producen nuevos bienes y servicios necesarios, y generan empleos de buena calidad.

Al incorporar innovación a un emprendimiento, se apoya el mejoramiento del entorno porque se crean nuevos negocios mediante el incremento y fortalecimiento de las capacidades existentes en el país.

La tasa de creación de empresas innovadoras y con alto potencial, es uno de los principales determinantes del crecimiento económico de los países.

Y, entonces ¿Cuál es la relación entre emprendimiento e innovación?

El término “emprendedor” tiene su origen en la antigua palabra francesa “entrepreneur”, que significa pionero. A lo largo de los años el concepto se fue ampliando, pero manteniendo siempre el carácter de aquella persona que asume personalmente el riesgo del éxito o fracaso de un proyecto comercial. Su posterior consolidación como un concepto formal del mundo de los negocios, se debe a Joseph Schumpeter, quien destacó la capacidad de innovar del emprendedor, desarrollando nuevos productos o formatos que se traducen en profundas transformaciones y reorganizaciones en los mercados. Este proceso, conocido como de destrucción creativa, se debe a una innovación que es preferida a tal punto por los consumidores, que los lleva a abandonar completamente las antiguas formas de productos o servicios (Cortes Duran, 2008).

Una innovación es la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores (OCDE2, 2005).

² Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 34 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

La relación entre emprendimiento e innovación es generalmente aceptada y justificada por el hecho de que el emprendimiento representa uno de los pilares fundamentales de la innovación (OCDE, 2010). Su importancia actual en los sistemas de innovación es consecuencia de la confluencia de la economía globalizada, los continuos cambios tecnológicos y el incremento de las demandas del mercado, lo que ha generado mayor complejidad en la estructura y las interrelaciones, otorgando un importante papel a actores como las pequeñas y medianas empresas (Cabrerizo Sanz, y otros, 2012).

Pero, entonces ¿Cuáles serían las funciones sustanciales que deben cumplir las universidades?

Recordando algunos artículos y libros que me han permitido observar que el mundo está cambiando. Un mundo cada día más global y acelerado, pero a la vez más tenso y con más diferenciación.

Entonces de alguna manera podemos decir, que las universidades también, les tocan cambiar sustancialmente. Para hacerlo, deben cumplir denominadas misiones, las cuales son:

Enseñanza o Docencia, referida a la promoción de conocimientos para la obtención de un grado académico.

Investigación científica y preparación de futuros investigadores, referida a cultivar la Ciencia y enseñar a ello.

1. Gestión de la investigación y transmisión del conocimiento orientada a compartir sus conocimientos a los agentes sociales para contribuir al desarrollo social.

Es en esta tercera misión que para algunos de manera general es formulada como la contribución al desarrollo de la **comunidad, en la** que presta sus servicios y, de manera más concreta, como una aportación efectiva a la innovación y el emprendimiento, añadiendo a esa tarea la del desarrollo de una estrategia de responsabilidad social universitaria. (Campos, 2013)

Y ¿Cuál sería entonces los tres ejes operativos de esta tercera misión en un contexto universitario?

1. Emprendimiento. Que se basa en el desarrollo de ideas novedosas, utilizando la tecnológica y diversos recursos, en este caso dentro del contexto universitario.
2. Innovación. Es la que nos sirve para el crecimiento y desarrollo sostenible, con base a la construcción del conocimiento.
3. Compromiso social. Es la que se expresa como la capacidad de respuesta a la creciente competencia de I+D+i³.

³ Investigación más Desarrollo más Innovación (I+D+i)

Esta tercera función convierte a la universidad en una institución con un fuerte componente de servicio hacia la colectividad, lo cual la transforma en un polo importante en las estrategias de desarrollo local y nacional.

Conclusiones y recomendaciones:

Entre las conclusiones podemos indicar:

1. La contribución de la universidad en el desarrollo regional, se canaliza a través de la tercera misión y sobre todo en la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: gestión de la investigación y transmisión de conocimientos a los agentes sociales para contribuir al desarrollo social.
2. Crecimiento y desarrollo económico entrañan la noción común de un aumento en el nivel de vida de la población de una región o territorio, por lo que en ocasiones estos dos términos se usan indistintamente.
3. Los tres factores críticos en economías en desarrollo son: Innovación, Emprendimiento y Capital Humano Especializado, para impulsar la producción de bienes y servicios con mayor valor agregado.
4. Es muy importante la formación emprendedora a través de un compromiso de la parte docente, para un cambio de actitud de los estudiantes hacia la conformación de nuevas empresas.
5. Espíritu empresarial, como sueño, es algo intangible y como motor es algo dinámico, que genera fuerza y que imprime movimiento a quienes lo han desarrollado y que, en consecuencia, lo llevan dentro de sí.
6. Debemos enseñar historia no como un pasado que está muerto, sino como un pasado que está vivo, que está definiendo las posibilidades de ser en el futuro.
7. Los puntos importantes para apoyar las inquietudes emprendedoras en la universidad son: Formación del emprendedor, Promoción del valor del emprendimiento e innovación y Desarrollo de un ecosistema de apoyo.

Entre las recomendaciones relevantes se tiene:

1. Consolidar un entorno emprendedor al interior de la universidad. Ya que los estudios han demostrado que el espíritu empresarial puede desarrollarse y, más aún, que puede generarse, cultivarse y fortalecerse a través de un proceso educativo.
2. Capacitar a los directivos universitarios, profesores y estudiantes en las nuevas metodologías de enseñanza del emprendimiento.

3. Generar instancias de coordinación para las diferentes actividades de I+D+i y canalizar a procesos de innovación y emprendimiento.
4. Crear canales de comunicación entre la universidad y sector productivo sobre las necesidades de capacitación de las empresas y la calidad de la educación y formación que se imparte en las aulas universitarias.
5. Consolidar centros de investigación para fortalecer el entorno de investigación.
6. Desarrollar habilidades, destrezas y competencias relacionadas con la forma de pensar, actuar e interpretar el mundo, no solamente el sector empresarial y sus productos y servicios sino de todas las situaciones que vive la sociedad actual.

redes7

Homenaje



Sobre el lenguaje

Dr. José Vicente Romeu

Sobre el lenguaje

A veces se nos ha dicho que el conocimiento es una forma de posesión o apropiación: “conocer es poseer mentalmente las cosas”. Términos tales como captar, aprehender, retener y otros similares hacen alguna referencia a lo mismo.

Se habla también de transferencia, transmisión o traspaso del conocimiento y de intercambio de ideas. En definitiva el conocimiento se entiende como algo que se adquiere, que se tiene, que se da o se vende.

Se me ocurre pensar que sucede como durante mucho tiempo que se creyó que el impulso nervioso no era sino la fuerza del estímulo transmitida a través de, o transportada por, el sistema nervioso. Todo esto no son sino analogías superficiales, maneras imprecisas, inadecuadas de decir las cosas de decir las cosas y que consiguientemente, no pueden sino generar nuevas confusiones. Igualmente, el parangón que se hace entre la nutrición y el proceso de ‘asimilación de las ideas’ puede ser hermoso pero no pasa de ser una fantasía idealista. Concepciones de este estilo se las encuentra presentes en interpretaciones acerca de la comunicación, el arte, la educación, el gobierno y otras formas de relación humana, de interacción verbal.

Es así como la insensatez ha llevado tantas veces al hombre a sentirse dueño y señor del mundo, poseedor de las ideas, y no hijo o hermano de la naturaleza con la que debe compartir la existencia y con la que ha de vivir. Lo cierto es que en la breve carrera que cubre la vida individual y hasta en el período más largo de muchas generaciones o de toda la historia, el hombre se llena de ilusiones y afanes, para concluir, engañado o, en el mejor de los casos, con la humilde sensación de que no poseyó nada y nada tiene- esa ingenua seguridad que advertimos en el ignorante es el mejor testimonio de su ceguera.

El conocimiento no es propiamente una posesión, quizás mejor diríamos que es un ser poseído, pero tampoco. El conocimiento es una forma de relacionarse con el mundo, una forma activa de relacionarse, el resultado de una forma de actuar, de interactuar. Cuando una persona es capaz de discriminar entre estímulos diferentes, decimos que los conoce, que conoce su diferencia. Y decimos que es capaz de discriminar y que discrimina entre dos estímulos porque responde a ellos sistemáticamente de modo diferente: con diferente intensidad y/o con diferente rapidez y/o hasta con respuesta cualitativamente distintas.

Y es en el análisis de las respuestas humanas, desde las más simples a las más complejas, desde las más concretas a las más abstractas (más o menos sujetas a variables de espacio y tiempo), donde hemos de detenernos con calma para tratar de esclarecer qué es eso del conocimiento. Consideramos que esto tiene una importancia radical para el esclarecimiento y comprensión de la conducta propiamente humana, la conducta superior, la conducta social.

Conocimiento y Lenguaje

En su obra **Sobre el conductismo** Skinner dedicó un capítulo a explicar el conocimiento. Entre otras cosas aclara en qué sentido se puede hablar de ‘posesión’ para hacer referencia al conocimiento. No se posee el conocimiento, se posee el sistema orgánico para responder, y ese sistema es afectado, es modificado por el conocimiento. El significado de conocer es vario.

La palabra conocer se usa en circunstancias diversas. Se la acepta (aceptación) en diferentes correlatos. Decimos que alguien sabe hacer algo, si puede hacerlo, si lo hace, si lo hace consistentemente. Decimos que conocemos acerca de las cosas, que sabemos de ellas, cuando podemos responder a ellas (respondemos) de múltiples maneras. Si no hay comportamiento no puedo saber que haya conocimiento. Llamamos conocimiento a un tipo de comportamiento del que decimos que es discriminativo, que está ajustado (sujeto, hecho a la medida) de los estímulos, de la circunstancias.

Este ajuste en su mayor proporción lo adquiere el individuo y depende de su historia de exposición a las contingencias del medio. Decimos de las personas que son inteligentes, sabias, conocedoras, instruidas pero lo que queremos decir de ellas es que esperamos que respondan en la forma adecuada, cuando sea conveniente. Y no hay otra sabiduría, otro conocimiento u otra instrucción. Y si hemos llegado a cuantificar esto, no ha sido sino para expresar con la mayor precisión, numéricamente, la probabilidad de que se produzca la respuesta adecuada. Pero las contingencias del medio en el que vive el ser humano son de dos tipos, contingencias humanas, y contingencias no humanas, contingencias físicas y contingencias sociales.

El comportamiento humano independientemente de que pueda ser calificado de inteligente o estúpido, ha de ser calificado según las contingencias en que se produce. Se habla así de comportamiento verbal y no verbal. El comportamiento verbal no es propiamente una nueva clase de comportamiento. Como ha dicho Skinner (1957) cualquier comportamiento es verbal si “es reforzado por la mediación de otras personas”. Existe pues no un comportamiento que es reforzado por contingencias físicas, no humanas, y otro comportamiento que es reforzado por contingencias humanas, sociales, sino que un mismo comportamiento puede darse a veces como comportamiento verbal- mediatizado por los humanos, y otras puede darse sin esa mediación –comportamiento no verbal.

Esto nos lleva a tener que presentar ahora otra acepción del término conocimiento; aquel que se ha adquirido sin un contacto directo con la realidad, el que se adquiere por contacto con las palabras. Decimos que alguien sabe “cómo se maneja un instrumento, porque ha leído las instrucciones” (Skinner, 1975) y pos supuesto que no es lo mismo conocer las reglas de ortografía que escribir ortográficamente. “El conocimiento que permite a una persona describir las contingencias es muy diferente del conocimiento identificado con el comportamiento moldeado de las contingencias” (Skinner 1975). Volveremos sobre esto más adelante, pero tratemos antes, de aclarar algo más lo que es el lenguaje.

El hombre tiene una forma peculiar de comportarse frente al medio que afecta: el lenguaje. Esta forma peculiar de comportamiento no es algo que pudiera ‘tener sentido’ y ser útil, ni muchas veces hubiera aparecido y sobre todo no se hubiera mantenido y desarrollado sino en la vida social. ¿Qué cosa es la vida social? Una forma de relación entre las personas consistente en su interacción reforzante. Y ¿qué cosa es el lenguaje? Cualquier comportamiento reforzado por la mediación humana. El lenguaje, pues, no es posible sin la relación social. Cabría preguntarse ¿toda relación social es lenguaje? Dejemos la respuesta para el lector.

Partamos ahora de un análisis más amplio del comportamiento humano con el medio y veamos si esto nos esclarece el asunto que nos importa. Consideramos la conducta como una actividad adaptativa del organismo que se produce a modelo de respuesta frente a los cambios del medio. El caso es que organismo responde, actúa, pero su actuación supone un cambio al que el medio también responde. Estamos hablando de una interacción, una interacción en que las respuestas se afectan mutua y secuencialmente. Y este ajuste de respuestas lo que hace que la naturaleza se exprese con mayor esplendor y riqueza. La forma en que nuestra actuación va a responder la piedra, el metal, la planta, el animal y sobre todo nuestros congéneres es muy importante en orden a que podamos explicarnos por qué y cómo cambian nuestras respuestas.

Al responder a las cosas lo hacemos de distinto modo según ellas sean. Nuestra respuesta es discriminativa. Sin embargo, esta respuesta (llamémosla así, pero es principalmente una operante) va a ser estímulo capaz de afectar a la naturaleza inerte, vegetal, animal o humana, y en cada caso ella nos va a responder de un modo.

“Su grito rompió el silencio de la noche; hizo que se estremeciera la naturaleza en torno; despertó las aves y alimañas, y desencadenó un murmullo de toda clase de respuestas. Su compañero abrió los ojos, saltó del suelo, montó el arma y acudió donde él, preguntando: ¿Qué pasa?”

Esa interacción con el mundo es una acción eficaz, es una interacción y conlleva un cambio, una adaptación. Se la llamará diálogo o dialéctica, pero entiéndase que no son ideas, logos lo que está en juego, sino acciones, conductas.

Lo que se produce por esa interacción a todos los niveles, aunque propiamente sólo entre los hombres, es una comunicación. Esto es, algo se hace común. Comunicación en su sentido más restringido es lenguaje. Nuestra conducta, sea en principio respondiente (refleja) u operante (espontánea), llega a ser conocimiento y en algunos casos lenguaje, dependiendo de sus consecuencias, de que se nos responda o no y de cómo se nos responda.

Se ha podido decir, en sentido lato, que las piedras, los animales y las plantas nos hablan.

“Para ti, poeta, que sabes cómo la piedra canta”. (V. Aleixandre).

Lo hacen con sus sonidos, sus colores, sus rugidos, sus saltos, su aproximación, su alejamiento.

Propiamente no hay lenguaje -por definición- sino en la interacción humana. Decimos conversar con la naturaleza cuando la humanizamos, cuando la vemos a través de los ojos de la cultura. El único que sabe que la piedra canta es el poeta.

Y dijo el oro:

“La paloma era blanca pero no lo sabía”.

La tradición mentalista es tan fuerte, que a esta altura de nuestra exposición se hace necesario salir al paso de falsas interpretaciones. Si no aclaramos algunos supuestos, vamos a hacer demasiado difícil nuestra presentación. Como dijo Skinner hace bastante tiempo en **Ciencia y Conducta Humana**, todas las ciencias han buscado en un momento u otro causas de acción dentro de su propia materia y aunque en principio no haya nada de malo en ello, las causas internas por ser difíciles de observar se prestan a que se les atribuya propiedades injustificadas, y, por otro lado, la postulación de causas internas generalmente lleva a desatender y a oscurecer variables que sí están al alcance de cualquiera, que están fuera del organismo, en su medio inmediato o en su historia, y que nos permiten un análisis científico. Las relaciones de la conducta humana con su medio son a menudo sutiles y complejas, pero esto nos obliga mucho más a pretender dar explicaciones sin que se preceda un análisis adecuado de esas relaciones.

¿Podríamos hablar del conocimiento como algo diferente de una forma de conducta? Durante mucho tiempo no se entendió la visión como efecto del estímulo de la luz. Se creía más bien que una fuerza o potencia partía de los ojos y llegaba hasta los objetos para en cierto modo apropiarse de ellos. Más tarde refleja a la estimulación. Teoría de la copia o reproducción fotográfica. El esquema S-R en su versión más mecanicista se aplicó también a la percepción visual. En la versión más moderna, en el conductismo, el estímulo visual no es más que la ocasión de una conducta pertinente. Aprendemos a realizar ciertas conductas cuando se presentan

determinados estímulos. Y sin pretender negar para nada el carácter respondiente de algunos componentes de la conducta, queremos señalar que hasta ahí no hay más que puro reflejo innato o condicional.

El carácter perceptivo, cognitivo, de la respuesta le viene dado no por el estímulo, que es mera ocasión, sino por las contingencias reforzantes que siguen a nuestra conducta. Esto no es fácil de entender. Sólo en los tiempos más recientes ha llegado a formularse y por supuesto no todos lo aceptan. Pero para nuestro caso, si esto no se acepta, quedaría sin sentido cuanto sigue.

Volvamos a preguntarnos. ¿Qué es el lenguaje? ¿Una forma de estímulo al que sólo los humanos responden? Podríamos decirlo así, pero seríamos imprecisos y estaríamos propiciando la confusión. El lenguaje no es un tipo de comportamiento. Es cualquier comportamiento. Cualquier comportamiento -no importa su origen o forma-, que se mantiene por efecto de la mediación de los otros hombres. “Los repertorios verbales tradicionales topográficos -hablar, escribir y gesticular- son reforzados por personas cuyo comportamiento mediador ha sido condicionado precisamente con objeto de reforzar el comportamiento del comunicante” (Mac Corquodale, 1977).

Para un análisis más minucioso vale la pena distinguir, en relación al origen del lenguaje, entre un estímulo ocasional y un estímulo condicional. Aunque su poder y valor parezcan similares, su historial es diferente. El estímulo condicional no es sino un sustituto del estímulo incondicional y su fuerza depende por entero de su vinculación a él. El estímulo ocasional, en cambio, no tiene otra fuerza que la de las consecuencias que siguen a una conducta. La respuesta condicional depende por entero de la condición. La conducta operante sólo en forma contingente (probable) se puede decir que depende del estímulo ocasional. Por tanto, no es propiamente analizando el origen como podemos descubrir cuál es la conducta verbal. No es su origen por sí mismo el que la califica. ¿Será la conducta misma? Tampoco. Una misma conducta, el grito, la huida, la sonrisa, etc., cualquier conducta puede en un momento ser calificada de lenguaje y en otro no.

El asunto es si la conducta es simplemente respondiente, refleja, u operante; espontánea, libre. ¿En qué radica la diferencia? ¿Qué es, pues lo distintivo? El que la conducta posea una historia de reforzamiento contingente humano. Lo que hoy sucede es que casi cualquier conducta humana tiene una historia de reforzamiento humano. Es muy poco lo que pueda decirse que queda en el hombre, y aún desde antes de nacer, que no queda en algún sentido bajo ese tipo de control. No neguemos que haya algo. No neguemos que haya alguna parte de nuestro organismo simplemente relegada al control de los estímulos físicos.

Sin embargo, la mayor parte de la conducta del hombre, la que tradicionalmente se ha llamado humana y más, está sujeta a los otros seres humanos, al comportamiento de los otros a su acción, desde la más escandalosa y burda de los estímulos aversivos,

hasta la más sutil de las alabanzas; desde la que se nos ejerce abiertamente desde las cercanías, hasta la que nos llega callada, sigilosamente, revestida de cultura. Cualquier comportamiento puede ser lenguaje. Existen respuestas complejas de carácter reflejo, tales como el miedo o las cosquillas, que pueden ser provocadas por estímulos condicionales, secundarios. Tales estímulos pueden ser cualitativamente distintos o pueden formar parte del cortejo de señales que acompañan el estímulo propio. Veamos un ejemplo. De todos es conocida la respuesta alegre que provoca en el niño el hecho de que hurguemos con los dedos en su barriga. Se dice que ríe cuando le hacemos cosquillas. También ríe, sin embargo, cuando sin llegar a tocarlo le hacemos señales de intentarlo. ¿En ésta una respuesta condicional, refleja? El hecho de que generalmente ve las señales antes de que le afecte el estímulo podría llevarlo a condicionar la respuesta. Y muchos lo entenderán así. Pero, ¿por qué no siente lo mismo cuando está a solas? Muchas respuestas que se consideran reflejas, condicionadas, no lo son; son respuestas humanas, operacionales, sujetas a la historia de las relaciones humanas; son, en último término, lenguaje. No pueden ser modificadas sino en la relación humana.

Poco queda en el hombre que realmente no esté sujeto al hombre. Poco queda en el hombre que no pueda ser controlado por el hombre. Y controlando a los demás, poco falta al hombre para controlarse así mismo. El mundo del hombre es un mundo de controles, de lenguaje. El hombre ha venido haciendo lenguaje, la palabra. La carne se hizo palabra.

Y me dice alguien, me digo yo mismo: ¿No podrías explicar algo de esto en forma más sencilla, para que al menos entendamos algo? Y le digo, simplificando ejemplos utilizados por otros autores:

Cuando alguien oye un estímulo como “ven a comer”, este estímulo para él es una ocasión en la cual ir a la mesa y sentarse es una conducta generalmente reforzada con la comida. ¿Qué pasa si la comida no refuerza porque el sujeto no tiene hambre o porque ir a la mesa y sentarse supone dejar algo más reforzante? Las mamás saben mucho de eso, aunque no siempre reflexionan convenientemente sobre ello.

Timbres, silbidos y señales de tránsito son otras tantas ocasiones en las que ciertas acciones son generalmente seguidas por ciertas consecuencias. Y son no los timbres, silbidos y las señales los estímulos propiamente causantes de la conducta. La conducta está asociada a ellos, sigue a ellos; pero su vinculación, la frecuencia y probabilidad con que aparece y les sigue, depende no de ellos, sino de los refuerzos que le siguieron.

Cuando el reforzador es la conducta de otros seres humanos tenemos el lenguaje. Skinner presentó algunos ejemplos en **Ciencia y Conducta** y tenemos noticia que adujo muchos más y matizó sobre ellos en **Verbal Behavior**. Lamentablemente esta última obra no es asequible. El conocimiento que tenemos de ella es bastante indirecto. (Bayés, 1977). Pero, a riesgo de repetir, aunque con la

intención de esclarecer, citemos algunos ejemplos más “Aprendemos a nombrar los objetos adquiriendo un enorme repertorio de respuestas cada una de las cuales es apropiada para una ocasión determinada. Una silla es ocasión de que la respuesta ‘silla’ probablemente reforzada. Un gato es ocasión de que la respuesta ‘gato’ será reforzada”. En otro medio las respuestas que probablemente serían reforzadas serían ‘caira’ o ‘gat’ en Valencia y ‘chair’ y ‘cat’ para los gringos respectivamente. Cuando leemos en voz alta respondemos a una serie de estímulos visuales con una serie de respuestas vocales correspondientes. Los estímulos visuales son ocasión de que las respuestas vocales sean reforzadas. “Muchas respuestas verbales se encuentran bajo control de estímulos de discriminación verbal. 9 x 9 es la ocasión de 81, respuesta que será probablemente reforzada por el profesor o por el resultado satisfactorio del cálculo. Los hechos históricos y otros están sujetos al mismo esquema.

Pero estamos llegando a un punto en el que no quisiéramos profundizar por el momento. Sólo una nota. Acontece a veces que se da alguna conexión accidental entre la respuesta y la aparición del refuerzo. Este tipo de conducta se llama en psicología conducta supersticiosa. En el aprendizaje conceptual esto es lo que llamaríamos errores, confusiones. En relación maestro alumno, cuando el propio maestro está lleno de confusión no es posible esperar que progrese el aprendizaje del alumno.

Poder y significado de la palabra

La palabra ha sido entendida no sólo como instrumento de comunicación del conocimiento, como vehículo de significación, sino que a la palabra se le han atribuido poderes persuasivos, surgentes y hasta mágicos. Magos, taumaturgos, predicadores, terapeutas, gobernantes, oradores, educadores, charlatanes y prestidigitadores, todos en una forma u otra hacemos uso de la palabra para algo más que comunicar conocimiento.

A la palabra hablada, escrita o mimetizada se le atribuye una fuerza intencional, un poder que emana del sujeto emisor y se dice entonces de alguien que sus palabras son convincentes, pacificadoras, conmovedoras. Pero el sujeto del lenguaje no siempre está cercano al mismo; la palabra puede quedar escrita y hasta la voz impresa en una cinta y llega un momento en que a la palabra se le atribuye una fuerza y un poder intrínseco. Si la fe mueve montañas, las palabras también las mueven.

Gerald (1968) cuenta en su manual de Psicología un caso de condicionamiento que puede aclararnos bastante. Se habla allá de cómo ha sido posible controlar la respuesta de la pupila a voluntad mediante un condicionamiento encadenado. Primero se logró tal contracción en respuesta al sonido de un timbre, y esto constituyó un logro notable por cuanto que la respuesta natural hubiera sido una ligera dilatación.

Para ello bastaron entre cien y doscientos apareamientos de timbre-luz y la respuesta condicionada quedó ligada al timbre. Después se pidió al sujeto que apretara un dinamómetro de mano cuando el experimentador pronunciara la palabra ‘contraiga’. Un interruptor instalado en el dinamómetro conectada tanto el timbre como la luz. Así el timbre, luz, orden verbal y contracción de la mano se hacía todos simultáneamente presentes. La contracción de la pupila llegó a producirse cuando se escuchaba la orden verbal. Con doscientos ensayos o más se logró que la pupila se contrajera cuando el propio sujeto se daba a sí mismo la orden de ‘contraiga’. En ensayos subsiguientes se le susurraba la palabra y luego se le sugería que pensara en ella. El resultado final consistió en que le bastaba a la persona pensar la palabra ‘contraiga’ para que las pupilas se contrajesen. Igualmente se logró producir la dilatación a la orden de ‘descanse’.

Sin embargo, no hay nada de mágico en las palabras como tales. El poder de las palabras depende de su vinculación a una estructura contingente. En otros experimentos se ha logrado que las pupilas se dilaten a la voz de ‘contraiga’ y que se contraigan en respuesta a la voz de ‘descanse’. Y lo mismo se logró a las voces de ‘torpo’ y ‘somet’ que pueden considerarse como carentes de todo significado. ¿Qué es, pues, eso del significado? Muchas de las respuestas existentes parecen ingenuas a la luz de los datos que nos muestra la ciencia contemporánea.

Podemos aceptar que la palabra se siga considerando como un vehículo de contenido o significado, pero con alguna aclaración: que la palabra no es el ánfora en la que se vierte el pensamiento y que, por lo tanto, le da forma, sino que el contenido le da forma al continente. Su significado depende de las conductas para las cuales ella es ocasión. Esa distinción entre contenido y continente es simplemente metafórica. El significado no está no en el contenido ni en el continente, sino en sus relaciones externas, en la estructura que la envuelve, en la circunstancia. No en una estructura fija, rígida que hubiera que definir como teniendo valor por sí y esto no haría sino retrotraer el problema. Hablamos de una estructura fluida, dinámica, condicional, contingente.

El valor significativo de la palabra hay que encontrarlo en la descripción topográfica de las conductas para las que las palabras es ocasión. Se comprenderá bien cómo el problema de la traducción de un idioma a otro y más aún el de la traducción de un lenguaje a otro, no es simplemente el de la sustitución de sus elementos, uno a uno, cada cual por otro equivalente, pues no existe esa supuesta equivalencia en la palabra misma. La palabra no es sino ocasión de una conducta operante y el valor de la palabra depende de la conducta que en cada medio haya sido reforzada. Pero además la palabra no se da aislada, sino en un entorno, y es toda una estructura la que pasa a ser ocasión de la operante.

Pero, retomemos el hilo del poder de la palabra. El caso presentado por Gerald puede ser quizás mejor explicado dentro del esquema del condicionamiento clásico

que del operante. Así lo ha presentado él, pero no necesariamente tiene que ser interpretado así. La palabra en el proceso de condicionamiento clásico tendría carácter estímulo condicional, su fuerza provendría del estímulo no condicionado, la conducta a que da lugar no se generaría o mantendría por la mediación humana. Desde el punto de vista de la definición skinneriana, esta palabra no sería lenguaje. Sin embargo, estos son más bien abstracciones propias para la interpretación de los experimentos de laboratorio. Hasta las respuestas emocionales más primitivas provocadas por la conducta de otros seres humanos, se ven fácilmente afectadas por las contingencias de refuerzo. Piénsese en las respuestas del infante a las voces del adulto.

En la primera semana, por ejemplo, cualquier voz puede generar una respuesta automática; más tarde las respuestas aparecen discriminadas según las voces, porque han sido reforzadas por mediación humana y que por eso se repiten con mayor probabilidad. Las voces dejaron de ser simples estímulos sonoros para convertirse en lenguaje.

Pero en el análisis de Geldard se llega muy lejos. Se trata del poder del control que tiene la palabra. Cómo es posible someter a voluntad las conductas reflejas, involuntarias. El propio Geldard nos habla de cuán difícil es reproducir con éxito experimentos como el del condicionamiento pupilar por la cantidad de sutiles y complejos problemas a los que hay que dar solución.

En el caso del reflejo pupilar se presenta la posibilidad de interferencias indeterminadas e imprecisas que hacen casi imposible las réplicas exactas. Sin embargo, respuestas tan automáticas como el latido del corazón han servido para llevar a cabo exitosamente variados experimentos que demuestran cómo es posible el control verbal, el control voluntario, en conductas que por mucho tiempo se creyó que este control no era posible sino por condicionamiento clásico. En los últimos tiempos se han venido acumulando experiencias que demuestran que estos controles se pueden establecer mediante condicionamiento operante. (McGuigan 1974...).

Nos parece que sería prudente suspender nuestro juicio acerca de si toda conducta voluntaria puede considerarse como producto de condicionamiento y si toda conducta involuntaria puede llegar a ser voluntariamente controlada. Cuestión por lo demás de connotaciones marcadamente filosóficas, metafísicas. En cualquier caso, es objeto de la ciencia explicar el surgimiento de la conducta humana en todas sus formas, desde las más simples a las más complejas, desde las consideradas más rudas a las más elevadas. Y queremos explicárnosla tal y como nos las encontramos en la vida real, concreta, con todas las interferencias del mundo físico y el mundo social, en un mundo en el que ninguna de las variables es artificialmente controlada.

A nosotros nos parece muy verosímil el que no requiramos sino de los principios que gobiernan el condicionamiento (clásico u operante) para explicar cualquier conducta humana por muy compleja o superior que sea. Sin embargo, esto nadie lo ha demostrado; quizás no sea demostrable. Hay además quienes lo niegan rotundamente. Nosotros, como científicos, no tenemos interés en ir más allá de lo que ha sido verificado.

Además, la moral del lector tradicional puede sentirse estremecida al oír explicaciones como las precedentes o las que sigan. No es esta nuestra intención. En primer lugar, aconsejamos al lector a que no dé a nuestras afirmaciones ningún carácter o valor absoluto. Son meras hipótesis explicativas; quizás algunas ni verificadas ni verificables, otras verificables pero no verificadas. Por otro lado, téngase en cuenta que cualquier valor auténtico identificado en las concepciones tradicionales, necesariamente habrá de tener cabida y sobrevivir en las nuevas interpretaciones. Por eso, permítasenos avanzar en la presentación de algunos hechos.

Yo oí varias veces a mis viejos en el portal de la casa en que nací trabajaba un zapatero de remiendo, el cual tenía un perro que no osaba comer sino cuando se le brindaba con la mano derecha. El zapatero era conservador, gremialista y servidor de una escasa clientela de señores que eran los únicos que usaban zapatos, botas y polainas. En la historia de aquel can se había repetido sistemáticamente una contingencia aversiva. Mientras el zapatero comía e iba rebanando el pan con su cuchillo, ocasionalmente tomaba un pedazo, lo pinchaba con la punta de la navaja y tomando ésta con la mano izquierda, le ofrecía de comer al perro. Y cuantas veces el perro intentaba morder, otras tantas el zapatero lo engañaba y volteando la navaja, le daba con las cachas en el mismo hocico. Al mismo tiempo le gritaba y le insultaba, para, posteriormente, ofrecerle el pan con la mano derecha y acabar acariciándole.

Los señores llegaban a la casa y el zapatero pregunta:

-“Este perro es de derecha. Pruebe, pruebe Ud. a darle de comer con la mano izquierda y verá”.

Y lo hacían y el perro ladraba y se ponía furioso.

-“Y ahora, dele con la mano derecha”.

Y el perro se calmaba y comía.

Así, el zapatero era reforzado por los comentarios favorables de los señores y el perro por la comida. Y llegó un momento en que a la voz de ‘izquierda’ ya el perro estiraba las orejas y se ponía tenso y a la de ‘derecha’ respondía moviendo la cola.

En esa época y en aquel ambiente se hablaba de liberales, socialistas y anarquistas como de un totum revolutum. Y los señores y los señoríos parece que iban a correr peligro. ¿Y para quién iba a trabajar después el zapatero? Para él, hablar de

liberalismo, de socialismo, de anarquismo era algo parecido a lo que para el perro oír la palabra 'izquierda'. Y fue así como el perro aprendió a comportarse para comer, y el zapatero a creer y opinar.

Esto es debido a una historia de refuerzos, a un acontecer contingente, programado o no artificialmente por el hombre. La naturaleza no es caótica, aunque nuestro contacto con ella, aunque nuestra exposición a sus influencias pueda ser azarosa. La cultura, en cambio, lo es mucho más, como la conducta del individuo. Por eso es tan variada y múltiple, tan incomprensible, tan impredecible, tan inexplicable, y por eso decimos tan libre la conducta de un individuo.

En mi época de latines recuerdo haber traducido una fábula clásica en la que se contaba cómo Zeús había pintado un niño que llevaba en la mano un racimo de uvas. Y cuál no sería la belleza y perfección de aquella obra artística, que hasta las aves acudían a picotear la fruta. Por lo cual dijo el crítico: es evidente que fueron mejor pintadas las uvas que el niño, pues en caso contrario las aves tendrían miedo.

Lenguaje y comunicación

Si no hay comunicación, definitivamente no hay posibilidad de lenguaje. Podemos hablar de comportamiento que generalmente sirven para la comunicación y que ocasionalmente no son reforzados por la mediación humana; pero no es simple metáfora aquello de que 'hasta el silencio se escucha' y cómo 'en la distancia oímos la llamada de los nuestros'. Ser humano, vivir entre los humanos, equivale a comunicarse. Si hablo, como si callo, igualmente recibo respuesta. El hombre jamás vive solo.

De los diferentes tipos de conducta utilizados por el hombre para la comunicación, ninguno tan universal y, dentro de su universalidad, tan rico en formas y variedad como el hablado. Su poder es tan grande que en la mayoría de las culturas se escribe lo que se habla hasta hay un lenguaje gesticular artificialmente creado para traducir el habla (*). Cuando esto es así, fácilmente la actividad de leer se ve interferida por una conversión en fonemas de los signos mímicos o escritos. Esto no es así en todas las culturas; no es necesario que así sea ni siquiera en la nuestra, y tiene sus ventajas y desventajas. Por un lado, el lenguaje hablado se presta a mayor imprecisión, y, de hecho, en términos generales, se puede decir que es más impreciso, porque en el fluir del habla no es fácil que se refuercen discriminativamente las expresiones más certeras. Creemos habernos hecho entender cuando logramos la respuesta apetecida, pero no fácilmente logramos saber a cuál de nuestras voces y las respuestas de los demás. Un buen testimonio de esto lo tendríamos, salvo raras, excepciones, si tradujéramos a signos gráficos las palabras habladas.

El lenguaje escrito se presta a mayor precisión. Las palabras en este caso permanecen y nos permiten una o más revisiones para comprobar si provocan en nosotros respuestas que esperamos provoquen en los demás. Sin embargo, este

lenguaje escrito exige su permanencia, para que el lector pueda volver sobre él cuantas veces quiera y lograr la comprensión. En general, podemos decir que entender un escrito cuesta más que entender una expresión hablada. Eso depende, claro, del grado de precisión.

(*) Reproducción de letras con signos digitales.

Una buena evidencia de esto la podríamos obtener si evaluamos el grado de comprensión de un auditorio cuando se le lee un texto. En cualquier caso, el hecho de que nuestra cultura se pueda escribir como se habla, y viceversa, el hecho de que se haya producido la escritura simplemente para representar fonemas y no palabras, tiene la gran ventaja de que el aprendizaje de la lectura es mucho más sencillo que en las escrituras ideográficas. Pero, por otro lado, el hecho de que el lenguaje escrito, como más artificioso, se aprenda con posterioridad al hablado y que sea a través de la lectura en voz alta y de la misma escritura como se podrá lograr una mayor precisión en el lenguaje hablado; todo esto, más la práctica rutinaria de una didáctica escolar poco reflexiva, ha traído como consecuencia que la lectura suponga para la mayoría de las personas una actividad mucha más lenta de lo que sería necesario, dada la gran velocidad con que pueden ser estimulados los órganos receptores de luz.

Esta lentitud en la actividad de leer da lugar a mayores interferencias sensoriales, y es, por tanto, ocasión de gran número de errores. He aquí cómo un lenguaje, que es en principio más susceptible de precisión, se convierte en un instrumento inadecuado para la comunicación, a no ser que exista con anterioridad un apropiado entrenamiento en la lectura rápida, silenciosa.

En todo caso, el hombre se ha esforzado a lo largo de su historia en ir creando y definiendo reglas con las que dirigir su comportamiento. Las normas del lenguaje constituyen lo que llamamos gramática. Se podría decir que expresarse con precisión es lo mismo que expresarse con corrección gramatical. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el lenguaje y su precisión preceden a la aparición de la gramática, y que la precisión en el lenguaje puede lograrse fuera de las normas establecidas. De lo que se trata es de lograr la comunicación y cuando ésta se logra, la forma en que se logra es reforzada. Cuando esto se repite se transfiere como modelo normativo. En cualquier caso, es a través del lenguaje también como se establecen las reglas. Es por medio del lenguaje como se norma el lenguaje, sea éste el que fuere, oral, escrito, mímico u otro. Es por medio de palabras como definimos las palabras.

Existe un lenguaje al que realmente el acceso de las personas es más limitado que al del habla, -el lenguaje matemático-, y que es por sí mismo, escrito aunque también puede ser hablado, y que se considera que es susceptible de la mayor precisión: es susceptible de tanta precisión como precisión y justeza sea posible en la discriminación de los estímulos, de las situaciones.

Su ventaja radica en su gran capacidad de autodefinición; con unos pocos supuestos y teoremas se puede levantar un tremendo edificio lógico y se puede comunicar a los demás infinidad de cosas para las que no sirven otros lenguajes. Sucede, sin embargo, que ese lenguaje requiere de una base en el lenguaje general previo. La matemática hay que entenderla como un superlenguaje. A veces se habla de lenguajes matemáticos, pero realmente sería mejor en tales casos hablar de idiomas matemáticos.

El lenguaje generado mantenido a lo largo de la historia en concordancia con la realidad fenoménica que se le presenta como circunstancia ocasional, ha venido ajustándose más y más a la realidad de la naturaleza. Y se puede decir que el lenguaje el que describe cada vez con mayor precisión esa realidad fenoménica; pero, en definitiva, las operantes verbales se van a mantener en la medida en que son reforzadas y van a serlo en tanto que el mediador humano haya sido condicionado para ello. Digamos que el lenguaje evoluciona y cambia como cambia y evoluciona nuestra relación con la naturaleza. Estos cambios obedecen a múltiples factores que afectan al individuo, desde su propio desarrollo orgánico y condicionantes físicos a los cambios culturales, es decir, a los cambios en las formas de comportamiento de los demás que son los que van a reforzar su comportamiento verbal. Por eso el lenguaje es propio en cada cultura, como es propio en alguna medida en cada grupo, y hasta puede serlo en la relación de dos personas.

La historia de la cultura nos muestra con cuánto esfuerzo el hombre ha tratado de desarrollar este sistema de respuestas que es su lenguaje, de modo que pudiera cada vez ser capaz de mayor precisión, y esto en la medida en que también las diferencias observadas hacían necesario evitar la confusión en la comunicación. Imprecisión en el lenguaje es lo mismo que imprecisión (falta de discriminación) en la experiencia. Por eso el progreso de las leyes y reglas del lenguaje siguió siempre el camino de las exigencias impuestas por la comunicación de algo que era necesario o conveniente según las circunstancias en las que el hombre había de vivir, y para los demás seres humanos. Por eso el lenguaje está tan ligado a la historia de la humanidad, y por eso el lenguaje se hace no torpe, sino inútil, cuando la forma en que el mundo se nos presenta -y el mundo cambia- es nueva y lo que tenemos que comunicar es nuevo.

Se ha dicho que los lenguajes (los idiomas) tienen una filosofía que les subyace. Esto es cierto, pero no porque las etimologías o los diccionarios la contengan, sino porque la poseen los pueblos, los grupos que crean el lenguaje. Por eso a veces es imposible traducir -traductores-traditore- y por eso mismo a veces parecen estar sobrantes algunos idiomas, porque fueron creados para decir cosas que ya no necesitamos decir, y, otras, se nos hace necesario recurrir a otro idioma o crear uno nuevo porque necesitamos decir algo para lo que no sirve nuestro idioma.

Existen lenguajes místicos, religiosos, que permiten la comunicación de realidades (creencias, maneras de entender) entre personas, grupos subculturales. Cualquiera de estos lenguajes es incomprensible para los no iniciados. Esoterismo.

El lenguaje filosófico supuso una desmitificación, una nueva manera de entender y, en cierto modo, un avance. Sin embargo, para el científico, tanto el lenguaje filosófico como el místico o religioso, resultan carentes de sentido. El científico post-baconiano mantiene contacto con una realidad y utiliza un lenguaje que no puede ser el mismo que el utilizado para la religión o la filosofía. A su vez, el lenguaje científico es incomprensible para los que no lo son.

El acceso a contactos cada vez más profundos con la naturaleza, la mayor compenetración con ella por medio de nuevas técnicas e instrumentos de observación, ha hecho que el hombre haya tenido que inventar nuevos términos o usar los ya viejos para los nuevos referentes, pero el peligro de la Babel está presente. Algunas de estas nuevas realidades se pueden decir inefables (no se pueden decir por medio de los términos de uso tradicional) y los nuevos términos no los puede entender sino quien ha tenido la experiencia para cuya expresión se crean. Los nuevos términos parecen no decir nada. Realmente para mucha gente no dicen nada, para otros no dicen lo que pretenden. La comunicación se hace bien difícil. La realidad que se quiere comunicar no es directamente accesible; no es fácilmente que se la pueda vincular a ninguna palabra.

La única manera de poder decir algo sobre esa realidad es describir qué hay que hacer para tener esa experiencia. Estamos así en un caso de lo que se ha llamado definición operacional. Este es un caso de los que se ha llamado definición operacional. Este es un recurso muy útil al que no sólo han recurrido los científicos modernos, sino que ya el hombre venía utilizándolo desde mucho antes y hasta un atisbo de ello lo encontramos en el lenguaje de los niños cuando, por ejemplo, dicen: "Pereza es cuando te despiertan por la mañana y tú no quieres levantarte". Sin embargo, no es nuestra intención tampoco profundizar ahora sobre este asunto.

Lenguaje y educación

A lo largo de toda esta presentación, en diferentes ocasiones hemos rozado el tema de la educación. La educación también es una relación entre personas. Hace algunos años Maritain, un filósofo contemporáneo, aunque arcaizante en su producción, volvió a plantearse el asunto de la problematización de la educación. O simplemente se gobierna, en cuyo caso se domina, se avasalla y violenta la libertad del hombre, o simplemente se dialoga, se conversa, en cuyo caso el papel del educador queda reducido al de un elemento ocasional y no causal. Por supuesto que este planteamiento es perfectamente correcto en las concepciones filosóficas tradicionales. Regresar a los parangones clásicos del maestro que nutre y alimenta al alumno, del sembrador que trabaja la tierra, la abona y la fecunda, etc., no conduce a nada.

En la filosofía idealista existen innumerables tratados dedicados a este asunto. Ninguno de los grandes pensadores ha dejado de advertir que en esto había problema. Es un pseudoproblema. La libertad no se afecta y, sin embargo, la acción educativa es eficiente.

En este mismo trabajo hemos hecho referencia varias veces al concepto de comunicación. Comunicar es simplemente mantener contacto y el contacto con algo cambia, modifica, altera las cosas con que se contacta. Realmente si no hay cambio no podemos saber que haya habido contacto; no podemos decir que haya habido comunicación. Sin embargo, el que realmente se logre o no la comunicación no define la función del comunicador.

El comunicador intenta comunicar, pone las condiciones que hacen posible, que facilitan la comunicación. Hablar, decir, no es lo mismo que lograr que se le atienda a uno; no es lo mismo que lograr que se le entienda. En Psicología Experimental se ha distinguido entre lo que se llama estimulación y lo que se llama excitación. Lo importante no son las palabras que se usan, sino lo que se quiere discriminar. No podemos saber que haya estimulación, y por tanto no llamaremos estímulo a ningún cambio de conducta en relación con el cambio energético que afecta al organismo, pero que no produce algún tipo de respuesta, no se llama estímulo. Se habla entonces de que ha habido excitación. Se me ocurre que con la comunicación como con la educación entendidas ambas como actividad, cabe hacer esa misma distinción. Podríamos reservar algunos términos para identificar funciones componentes de una actividad tan compleja como la educación y distinguir entre enseñante, docente, educador, etc. Sin embargo, esto sería muy arbitrario, como nos parece arbitraria la distinción entre educación intelectual, moral, física, etc., que ha llevado posteriormente a tener que reclamar una educación integral. Y muchas veces hemos dicho si una educación no es integral, no es educación. De cualquier forma, parece que el término 'docente' se utiliza más para describir simplemente la función del que provoca o pone los estímulos ocasionales de la conducta deseada, mientras que propiamente el término 'educador' haría mayor referencia a una actividad no tan ocasional sino más efectiva, o sea, a lo que nosotros llamamos actividad reforzadora.

De cualquier forma esto no es así exactamente y tanto cuando hablamos de enseñante, como de docente, de educador -e incluso de comunicador-, estamos pensando que se logra si no total al menos parcialmente el objetivo del cambio. El educador pretende que esos cambios sean permanentes y en alguna medida también lo pretende el comunicador. Diríamos, sin embargo, que la actividad del comunicador es más similar a la del docente. Contactar, decir, conversar, contestar, etc., es dar oportunidad a que aparezcan las conductas que habrán de ser reforzadas.

Adviértase que ya a este nivel, aunque en principio la interacción humana no tiene que estar limitada a una topografía conductual, lo cierto es que primordialmente se produce por el habla y en menor medida por la escritura. Los recursos audiovisuales de que se dispone hoy no son sino una sofisticación técnica de los recursos primitivos.

En esencia, en educación se trata de dos cosas, dos actividades íntimamente relacionadas: generar los estímulos ocasionales más adecuados para la aparición de las conductas deseadas y administrar reforzadores consiguientes a las conductas deseadas. Decimos que estas actividades están íntimamente relacionadas porque la oportunidad o no de los estímulos ocasionales depende de una historia de refuerzo previo. Esta función, estas actividades que tan simplemente se definen, no tienen nada de sencillez en sí mismas. Una buena manera de medir su dificultad sería evaluar el logro. A comunicadores, docentes, educadores y otras tantas personas que pretenden trabajar con personas, producir cambios en las personas, no existe otra forma mejor de evaluarles que midiendo el nivel o cantidad de sus logros. Al periodista, midiendo la cantidad de sus lectores y su nivel de comprensión; al maestro y al docente, midiendo el aprendizaje de sus alumnos; al gobernante, al que manda, en la medida que logra que le obedezcan, que le sigan.

No pretendemos en esta oportunidad desarrollar este asunto y lo cierto es que merecería la pena. Sobre lenguaje existen 'ideas' muy peregrinas y sobre educación tantas o más. Por poner fin a esta presentación con algún considerando más concreto, vamos a referirnos a ciertos tópicos que se encuentran en la calle que llaman a menudo nuestra atención.

Oímos con frecuencia a los estudiantes, pero también a profesores y a otras gentes de supuesta responsabilidad, que hacen contraste entre educación teórica y práctica, y que hasta manifiestan su disgusto no por la falta de práctica sino por la sobra e inutilidad de la teoría. Esta distinción así como se plantea no tiene sentido en el lenguaje de la psicología conductual. En el lenguaje de la filosofía tradicional seguramente el planteamiento es impreciso, pero en el lenguaje del hombre de la calle y, -ese es el hombre que puebla hasta las universidades-, sí nos parece que tiene sentido. Skinner distingue entre el aprendizaje de reglas y el aprendizaje de hechos.

Aquel se logra sin un contacto directo con la realidad física; es un aprendizaje que se obtiene en base a estímulos verbales; es un aprendizaje verbal. En el aprendizaje de hechos, el sujeto aprende en contacto directo con la realidad física; él está expuesto a las contingencias reforzantes de los resultados. En el aprendizaje de reglas, en el aprendizaje verbal, puede ser engañado, puede ser inadecuadamente reforzado y hasta aprender a conducirse supersticiosamente, a conducirse rígidamente. En contacto con los hechos físicos también esto es posible pero mucho menos. La naturaleza no es caótica, azarosa o caprichosa, o al menos no lo es tanto como el hombre. En la naturaleza hay consistencia. Veamos. Aprender que 9×9 es igual a 81 es algo que puede lograrse porque somos reforzados por el maestro o por los hechos. Y hay una gran diferencia entre una y otra forma de aprenderlo. Y los efectos y consecuencias de esto son grandes. De esto es de lo que se queja la gente, de las pocas oportunidades que se brindan al estudiante de quedar expuesto a las contingencias reforzantes de los resultados. Pero ¿no será también que se quejan de que en el aprendizaje verbal, en el aprendizaje de reglas son caóticamente reforzados? ¿No será que protestan por la falta de consistencia entre los profesores?

También oímos con frecuencia que hay exceso de formación verbal, y como que identifican formación verbal con humanística, y se dice que hay que orientar la educación hacia la técnica, y que sobran letras y faltan ciencias. Y se pregunta uno: ¿qué habrá detrás de todo esto dice la gente?; ¿cómo se puede decir que hay exceso de formación verbal y humanística?; ¿es que acaso se lee tanto?; y escribir ¿cuánto se escribe?, ¿y a qué nivel? Y dicen que sobran las humanidades. ¿Dónde está el Latín y el Griego, la Gramática, la Filosofía? ¿Dónde está el excedente de esa producción? Se acusa a la educación actual de verbalismo y todo “ismo” debe reducirse. Pero, ¿podrían enseñarse las ciencias o las técnicas sin la palabra? ¿A qué nivel de educación se podría llegar sin palabras, sin lenguaje? Nos parece que lo que la gente advierte, aquello de que protesta, no es del verbalismo, sino del oralismo, de la charlatanería. Se habla mucho, se escribe poco y se lee todavía menos. Si a esto unimos lo anteriormente dicho, tendremos unos buenos criterios para evaluar la educación.

Referencias

Mac Corquodale. “Verbal Behavior, de B.f. Skinner. Una Apreciación retrospectiva” en ¿Chomsky o Skinner? La génesis del Lengua. de Bayes y Otros. Barcelona: Fontanella 1977.

Mac Guigan, F.J. Estudios Contemporáneos en Psicología. México: Trillas, 1974.

Skinner, B.F. Verbal Behavior. New York: Apleton-Century-Crofts. 1957.

Skinner, B.F. Sobre Conductismo. Barcelona: Fontanella. 1975.