

Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad

Access to education and vulnerability factors in people with disabilities

Judith Pérez Castro¹

¹Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), email: pkjudith33@yahoo.com.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>

Resumen: En este artículo, presentamos algunos de los factores que inciden en la vulnerabilidad educativa de las personas con discapacidad. Partimos de la discusión sobre lo que entendemos por vulnerabilidad, para posteriormente analizar algunas cuestiones que intervienen en la exclusión de este colectivo y que apuntan tanto al nivel social como a las condiciones de los sistemas educativos.

Palabras clave: vulnerabilidad, personas con discapacidad, exclusión, inclusión educativa.

Abstract: In this paper, we discuss some of the factors involved in the educational vulnerability of disabled people. Our basis is the discussion about the scope and dimensions of vulnerability, that helps us to analyze the most important variables intervening in the exclusion of people with disability, which point to both, the social level and the conditions of educational systems.

Key words: Vulnerability, disabled people, educational exclusion, educational inclusion

Recepción: 23 de Enero 2020

Aceptación: 04 de abril de 2020

Forma de citar: Pérez Castro, J. (2020) Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 59-74.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

***Financiamiento:** Este artículo forma parte del proyecto: “Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad”, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM.

Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad

La vulnerabilidad es un concepto multidimensional, que sólo podemos comprender en la medida en que logramos delimitar el ámbito al que está referido. De manera amplia, alude a cuestiones internas y externas a los individuos o colectivos, las cuales determinan su capacidad para enfrentar y sobreponerse al impacto de un evento catastrófico (Wisner, Blaikie, Cannon y Davis, 2003). En América Latina, esta noción se introdujo a la discusión académica en el contexto de las crisis económicas de los años 80, con el fin de comprender las variables intervinientes y sus distintos efectos en los niveles de bienestar de la población. Los trabajos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2004) y de especialistas en la pobreza (Kaztman, 1989; Kaztman *et al.*, 1999; Moser, 1998) poco a poco, permitieron ir perfilando los factores que hacían que ciertos sectores sociales fueran más susceptibles a las fluctuaciones económicas que otros, a estas personas se les definió posteriormente como “vulnerables”. Con los años, el término se extendió para incluir otras condiciones de riesgo, ya fuesen físicas, institucionales, políticas, ideológicas o ecológicas. Todos estamos expuestos a distintos hechos, agentes o situaciones que, bajo determinadas circunstancias, pueden atentar contra nuestro bienestar, sin embargo, existen ciertos grupos o sectores de la población que son particularmente vulnerables. En la configuración de la vulnerabilidad intervienen uno o varios de los siguientes elementos (CEPAL, 2002): 1) las características específicas de las personas o colectivos que los ubican en una situación de desventaja frente a los demás; 2) el conjunto de prácticas que los hace más susceptibles a determinados riesgos; y 3) los medios y condiciones que limitan su desarrollo o que disminuyen sus posibilidades de inclusión social. En el primer rubro, se encuentran los individuos que son vulnerados por rasgos como la edad, el género, la raza o etnia, la discapacidad y las enfermedades estigmatizadas socialmente. El segundo comprende a las personas pertenecientes a minorías religiosas, lingüísticas, políticas o de género. En el último rubro, están los sujetos que son vulnerados por su clase social o por sus ingresos económicos, los que habitan en zonas urbano-marginales o rurales, los que carecen de seguridad social y los que trabajan en el mercado informal.

Adicionalmente, hay que distinguir entre vulnerados y vulnerables (Gairín y Suárez, 2012). Los primeros son aquellos en donde el riesgo es específico y se presenta en circunstancias concretas, es decir, las personas que en el momento actual enfrentan carencias, trato discriminatorio o violación a sus derechos, ya sea de manera temporal o permanente. En contraste los vulnerables son aquellos en donde las situaciones de riesgo aún no se han consumado, aunque hay probabilidades de que esto ocurra (Gairín y Suárez, 2012).

La vulnerabilidad puede reducir las oportunidades de desarrollo individual y colectivo. Por ejemplo, la educación es un derecho que no ha sido plenamente garantizado para todas las personas y una de las variables de riesgo más importantes es la pobreza. De acuerdo con el

Banco Mundial (World Bank, 2018), en los países de bajos ingresos, sólo el 25% de los niños y niñas de familias pobres logran completar la escuela primaria, en comparación con el 75% de los que provienen de hogares de ingresos altos. Además, los pobres son los que resienten con mayor fuerza los recortes en el gasto público a la educación; la distancia en las posibilidades entre los niños y niñas del quintil más pobre y del más rico llega a ser de 32% en las naciones en desarrollo. Paradójicamente, “los países de bajos ingresos están expandiendo rápidamente la educación secundaria, en un momento en que gran parte de su población todavía no logra concluir la escuela primaria” (World Bank, 2018: 61) [Traducción propia].

Las desventajas económicas hacen que estos niños y niñas abandonen tempranamente el sistema educativo para ingresar al mercado laboral, generalmente en actividades informales, o que en el mejor de los escenarios sólo terminen la educación obligatoria. En cualquier caso, la carencia de conocimientos y habilidades académicas disminuye sus posibilidades de conseguir un empleo digno, contar con una fuente de ingresos estable, tener acceso a la salud, a la seguridad social y a otros derechos básicos. La pobreza, además de menoscabar las oportunidades educativas, abona a la ampliación de las desigualdades interpersonales e interrelacionales (Moriña, 2007), es decir aquellas que se generan entre los individuos y que están mediadas por el género, la edad y la relación que mantienen entre su posición social y las posiciones de los demás, con las posibilidades y limitaciones que éstas les brindan. Todo esto se convierte en desventajas acumuladas que cierran el círculo de la vulnerabilidad, del cual las personas difícilmente pueden salir porque las carencias se van intensificando.

No obstante, a par de los factores de riesgo, los individuos suelen contar con recursos que les ayudan a lidiar con ellos. Éstos pueden ser tangibles o intangibles y se relacionan con comportamientos a corto, mediano o largo plazo que permiten su movilización, entre los más importantes están el trabajo, los bienes materiales, el capital humano y las relaciones sociales (Kaztman y Filgueira, 1999; Pizarro, 2001). Pero, por sí mismos, los recursos son insuficientes; dos personas pueden percibir un salario semejante y tener niveles de bienestar opuestos, como resultado de las diferencias en su capacidad para transformar sus ingresos en mejores condiciones de vida (Sen, 1995). De ahí que, que además de los recursos, un segundo elemento en el análisis de la vulnerabilidad sea las estrategias, entendidas como las formas específicas en que los sujetos articulan sus bienes, materiales, económicos o sociales, para la consecución de determinadas metas (Kaztman y Filgueira, 1999). Algunas son maneras de hacer que se elaboran frente a situaciones emergentes, como cuando el proveedor principal del hogar pierde el empleo y los demás miembros de la familia se movilizan para compensar esta carencia, mientras que otras pueden ser el resultado de una reflexión más calculada, como cuando se elige entre enviar a los hijos a la escuela o que empiecen a trabajar. La decisión sobre el tipo de estrategias a utilizar está directamente relacionada con la proporción y el tipo de recursos que se posean inicialmente.

Todos contamos con un cierto bagaje de recursos, pero, siempre hay variaciones interpersonales respecto a su calidad y cantidad, así como respecto a las estrategias para su transformación. Estas diferencias son esperables, porque los seres humanos somos distintos, por la edad, el género y nuestras capacidades, así como por el contexto en el que vivimos, los bienes que poseemos y los compromisos que heredamos (Sen, 1995), el problema es cuando estas diferencias se convierten en desventajas para determinados sectores. Por ejemplo, en las personas provenientes de familias de bajos ingresos, una de las estrategias para continuar estudiando es conseguir un empleo a tiempo parcial, no obstante, esto puede afectar su desempeño académico porque disponen de menos tiempo que el resto de sus compañeros, o bien, disminuir sus posibilidades de participar en otras actividades institucionales que podrían contribuir a su formación. De este modo, aunque el estudiante termine la carrera y obtenga calificaciones similares al resto de sus compañeros, difícilmente podemos decir que tuvo las mismas oportunidades que ellos o que se le brindaron condiciones equitativas para lograrlo (Walker, 2007).

Pero, la vulnerabilidad no es una condición adquirida de una vez y para siempre, ni tampoco atributo inherente a determinados individuos o grupos, sino que alude a situaciones intermedias entre la inclusión y la exclusión (Kummer, Correa y Hernán, 2009); de este modo, al igual que existen variables que incrementan el riesgo de exclusión, como la carencia en los servicios básicos o el rezago educativo, existen otros pueden ayudar a disminuirlo, como el acceso a alguna transferencia económica gubernamental o a una beca de estudios. En esto último, el rol de los agentes es fundamental porque son ellos los que gestionan los recursos y despliegan las estrategias; más importante aún es el Estado por el lugar que tiene en el diseño e implementación de las políticas públicas, así como por su capacidad distributiva de bienes y servicios. Él es el principal proveedor de la estructura de oportunidades, de donde los individuos obtienen los recursos para el logro de su bienestar (Kaztman y Filgueira, 1999).

En este artículo, abordamos la situación de las personas con discapacidad, con el objetivo de analizar algunos de los factores que los excluyen de las oportunidades educativas. El texto está organizado en cinco apartados; en el primero, discutimos algunas de las variables que inciden tanto en la prevalencia de la discapacidad, como en el incremento de los factores de vulnerabilidad social, entre ellas, la pobreza, el género, la etnia y la edad. En el segundo, presentamos los factores relacionados directamente con los sistemas educativos, como la separación entre las modalidades regular y especial, la persistencia de planes y políticas educativas con enfoques segregacionistas, la falta de condiciones institucionales para atender a la diversidad de los estudiantes y las actitudes hacia la discapacidad. Y en el tercero, hacemos algunas consideraciones sobre la relación entre vulnerabilidad y educación, en la población con discapacidad. Por último, cabe señalar que lo que aquí se presenta forma parte del proyecto “Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de

los estudiantes con discapacidad”, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM.

LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD COMO GRUPO VULNERABLE

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2014), las personas con discapacidad representan alrededor del 15% de la población mundial, lo que en números redondos significa poco más de 1,000 millones de individuos. De ellos, 93 millones son menores de 15 años y entre 110 y 190 millones son adultos. La proporción de adultos con discapacidad continuará creciendo en los próximos años, como resultado de las enfermedades crónico-degenerativas, la adquisición de malos hábitos para la salud y la ampliación de la esperanza de vida (OMS, 2011).

En la discapacidad, se conjugan diferentes factores que no sólo incrementan su prevalencia, sino que merman los niveles de bienestar de las personas y sus familias, como la pobreza, el género, la etnicidad y la edad. Con respecto al primero, el Reporte sobre la Situación Mundial (UN, 2018) señala que las personas en situación de pobreza muestran una probabilidad más alta de tener una discapacidad y que su proporción es mayor en los países de bajos ingresos; de hecho, se estima el 80% de la población mundial con discapacidad vive en naciones en desarrollo (WHO, 2014). La vulnerabilidad se complejiza porque la pobreza afecta las condiciones de vida de estas personas, multiplica los riesgos ambientales, limita el acceso a los servicios de salud y a una buena alimentación. Adicionalmente, la discapacidad tiende a multiplicar los gastos en el hogar, ya que se tienen que solventar la atención médica, la rehabilitación o las medicinas, en contraparte, la persona con discapacidad difícilmente puede aportar al presupuesto familiar o su contribución es muy baja por la falta de oportunidades laborales.

[...] la discapacidad aumenta el riesgo de volverse pobre o empobrecido. La exclusión de los servicios básicos como la educación o la salud tiene un impacto negativo en los niveles del capital humano individual. Los costos adicionales asociados a la discapacidad son también una fuente importante de riesgo, no sólo para los individuos sino también para sus familias. Si algún miembro de un hogar pobre tiene una discapacidad, el riesgo de empobrecimiento y pobreza crónica incrementa y la familia puede caer en la trampa de la pobreza. (Pinilla-Roncancio 2015:117) [Traducción propia]

En relación con el género, cabe señalar que las niñas y las mujeres adultas con discapacidad tienen mayor riesgo de sufrir violencia, abuso y marginación, como consecuencia de la doble discriminación por su condición de vida y por ser mujer, y enfrentan más barreras para su inclusión que sus pares sin discapacidad y los hombres con discapacidad (WHO, 2014). En

general, se ha documentado que las mujeres tienen menos acceso a los servicios de salud y a la seguridad social, la ausencia de una perspectiva de género en los programas públicos invisibiliza sus necesidades y prioridades. “Cuando se excluye a las mujeres de los procesos de toma de decisiones para determinar, por ejemplo, los criterios de elegibilidad, es más probable que los programas focalizados no respondan a las dinámicas desiguales que se dan en el hogar” (UN, 2018:19) [Traducción propia]. Esta situación es más grave para las mujeres en situación de pobreza, pero, aquellas que tienen una discapacidad enfrentan aún más obstáculos para acceder a los programas de apoyo económico, de atención médica y a los servicios de habilitación y rehabilitación (WHO, 2014). Por si esto fuera poco, las mujeres pobres con discapacidad tienen más riesgo de sufrir violencia y discriminación en sus derechos fundamentales. Es decir, existe un efecto de refuerzo entre la pobreza, el género y la discapacidad, que se traduce en niveles más altos de vulnerabilidad.

La etnia es otro factor importante. La pobreza, la pérdida de sus territorios por la urbanización u otras actividades económicas, la discriminación y la degradación ambiental aumentan la prevalencia de la discapacidad entre la población indígena. A ello, se suman las barreras actitudinales, como el paternalismo, los prejuicios, el estigma y las bajas expectativas respecto a estas personas. La ONU ha denunciado que la situación de los indígenas con discapacidad es bastante precaria, independientemente del nivel de desarrollo de los países en donde habitan, ya sea desarrollado o emergente (UN, 2013). En Australia, por ejemplo, se calcula que más de la mitad de los indígenas tiene una discapacidad en comparación con el 18.5% de la población no indígena. Mientras que, en Canadá, en los niños aborígenes, la probabilidad de vivir con esta condición se triplica. En Latinoamérica, aunque no hay datos precisos, se estima que la tasa de discapacidad en Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y Uruguay suele ser mayor en las personas de los pueblos originarios que en el resto de la población (UN, 2013).

La complicada situación en la que viven estas personas es en gran medida paradójica, porque varios de los pueblos indígenas no sólo de América Latina sino de otras regiones del mundo, tradicionalmente, han tenido una cultura de respeto hacia la discapacidad, sin embargo, la colonización a la que han estado sometidos durante años introdujo muchas ideas occidentales de tipo médico-rehabilitadoras, en donde esta condición es vista como una anomalía que tiene que corregirse para que los individuos puedan vivir como los demás (UN, 2013). Además, aunque se han desarrollado leyes, normativas y políticas públicas para garantizar sus derechos, éstas no siempre consideran las necesidades de las personas indígenas con discapacidad (DRPI, 2016), vulnerando así sus derechos fundamentales a la salud, la educación, el trabajo, la participación pública y, sobre todo, el reconocimiento a su dignidad.

Por último, está la cuestión de la edad. Los niños, niñas y adolescentes así como los adultos mayores constituyen dos grupos altamente vulnerables debido a la escasez de políticas que garanticen sus derechos y la falta de programas de seguridad social. En el primero, la

incidencia de discapacidad está vinculada de manera preponderante con la pobreza, debido a la falta de atención prenatal, la desnutrición, las infecciones y la estimulación temprana inadecuada, variables que aumentan la probabilidad de tener esta condición de vida por problemas en el crecimiento y el desarrollo cognitivo. Las familias pobres no sólo tienen menos recursos para contrarrestar los riesgos a los que están expuestos los menores, sino que éstos se cruzan con los riesgos que enfrentan sus padres y cuidadores, es decir, son doblemente vulnerables (UN, 2018). Las cifras más recientes publicadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) prevén que hay entre 93 y 150 millones de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el mundo y que, a pesar de los esfuerzos para proteger sus derechos, continúan estando entre los sectores más excluidos (UNICEF, 2018). Además de la pobreza, como ocurre con otros colectivos sociales, existen variables que agravan su situación, como la etnicidad, por los altos índices de marginación y discriminación hacia los indígenas, y los conflictos armados, porque los niños, niñas y adolescentes quedan atrapados en “un círculo vicioso de violencia, polarización social, deterioro de los servicios públicos y profundización de la pobreza” (UNICEF, 2018:4) [Traducción propia]

En contraste, en los adultos mayores, la discapacidad generalmente está asociada a enfermedades degenerativas y a la disminución de la capacidad funcional, física y mental (UNFPA, 2012), lo que tenderá a incrementarse debido a la ampliación en la esperanza de vida, los malos hábitos alimenticios y la falta de una cultura de prevención de la salud en muchos adultos jóvenes. Actualmente, el promedio mundial de personas de 60 años o más con alguna discapacidad está alrededor del 46%, pero, en algunos países, como Australia, China, la República de Corea y Vietnam, éste es mayor al 50%; la situación más crítica la tiene Japón, en donde la proporción es de casi dos tercios en los individuos de 65 años o más (UN, 2018). Algunos países han mejorado las condiciones de los adultos mayores, a través de programas de protección social dirigidos a fortalecer su independencia económica, no obstante, las personas con discapacidad severa suelen quedar fuera de estos beneficios.

El envejecimiento de la población presiona los sistemas de apoyos y pensiones, ya que la relación entre el número de individuos en edad de trabajar y los que la han superado es muy desigual, aunque hay variaciones dependiendo de la región. Por ejemplo, en África Subsahariana, el ratio es de 11.7 personas entre los 25 y 64 años por cada adulto de 65 años o más, mientras que en Europa y en Norteamérica éste es de 3.0 sobre 1 (UN, 2019). El problema seguirá creciendo, porque, a nivel mundial, se espera que las personas de la tercera edad pasen del 12% en 2015 al 21% en 2050; especialmente los países pobres, que carecen de sistemas de retiro y protección para este sector de la población, enfrentarán retos más grandes no sólo por la disminución en la fuerza laboral, sino por la discriminación de la que son objeto los adultos mayores.

Todos estos factores se cruzan con desigualdades estructurales, que hacen que se refuercen entre sí e incrementen los niveles de vulnerabilidad de los individuos, al tiempo que se

entretejen con las acciones y decisiones que los sujetos toman en determinados momentos y circunstancias. De este modo, parafraseando a Subirats, Gomà y Brugué (2005), podemos decir que, en la construcción de condiciones de vulnerabilidad, se combinan múltiples variables a lo largo de las trayectorias personales y vitales, las cuales están enmarcadas por la pertenencia a grupos socialmente desfavorecidos, como los niños y niñas, las mujeres, las personas con discapacidad, los ancianos o algún grupo cultural no dominante.

LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Las personas con discapacidad enfrentan una serie de riesgos resultantes de las condiciones en las que viven, como la pobreza, o de rasgos específicos, como la edad, que aumentan la posibilidad de que sean excluidos de uno o varios ámbitos de la vida social, es decir, los hace vulnerables.

En general, estas personas son corren el riesgo de ser segregados a los servicios de educación especial, de recibir una formación de baja calidad o, incluso, de quedar fuera de los sistemas educativos. Lo anterior es una problemática no resuelta en muchos países con independencia de sus niveles de desarrollo, en donde se ha observado que la discapacidad disminuye la participación de los individuos en distintas actividades y ámbitos sociales, entre ellas la educación (WHO, 2014).

Al respecto, el UNICEF (2013) ha señalado que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad tienden a ser excluidos de los sistemas educativos y a quedar encerrados en sus casas o confinados en instituciones de asistencia, ya sea porque las familias no tienen suficientes recursos, porque no existen escuelas para atenderlos o porque no quieren recibirlos e, incluso, porque sus propios padres creen que no son capaces de estudiar o que serán violentados por sus maestros y compañeros. Además, a lo largo de su trayectoria educativa, encuentran múltiples barreras que incrementan los gastos familiares, intervienen en su rendimiento académico y disminuyen sus posibilidades de relacionarse con sus pares y profesores, lo que a la postre los orilla a abandonar los estudios.

Particularmente, en México, los indicadores educativos respecto a la población con discapacidad son poco alentadores. De acuerdo con los resultados de la última Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) (INEGI, 2018), estas personas representaban el 6.3% de la población nacional, que en números redondos equivale a 7,877,805. En cuanto a la escolaridad, 44.4% de los mexicanos con alguna discapacidad tenía estudios de primaria, 17% cursaba la secundaria, 7.4% estaba en la preparatoria y 5.5% cursaba la educación superior. La brecha entre la población con y sin discapacidad es enorme, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) la tasa de analfabetismo para los primeros es de 22.7%, mientras que para los segundos es de 4.2%, es decir, una diferencia 18.5 puntos porcentuales; asimismo el promedio de escolaridad para las personas con

discapacidad es de 5.3 años, la mitad de lo registrado a nivel nacional en donde la media es de 10.1.

En el *continuum* inclusión-exclusión, los factores que inciden en la probabilidad de que estos individuos queden fuera de las oportunidades educativas apuntan hacia cuestiones internas y externas a los sistemas educativos. En este apartado, nos interesa abordar las primeras, dado que en el anterior se han discutido algunas variables externas. Una de las más importantes es la distinción, aún sostenida en varios sistemas, entre las modalidades de educación regular y especial, con la idea de que ésta es la mejor manera de atender a los estudiantes con discapacidad. Evidentemente, para lograr condiciones favorables para la inclusión, se requiere de apoyos necesarios y ajustes razonables, dado que las instituciones educativas de tipo regular fueron pensadas desde el paradigma de la “normalidad”, el problema es que mantener subsistemas paralelos termina por segregar o estigmatizar a estas personas (Echeita, 2006; Norwich y Lewis, 2005) y a disminuir sus oportunidades de desarrollo, no sólo en lo educativo sino en otras esferas de la vida social, al ofrecerles una formación reducida o poco pertinente. Además, la educación especial favorece la visión individualista de la discapacidad (Ainscow, Dyson y Weiner, 2014) porque centra la mirada en las deficiencias de los alumnos y no en las barreras del contexto.

Sin embargo, asumir el extremo opuesto puede crear otros factores de riesgo, toda vez que “las personas con discapacidad están discapacitadas tanto por la sociedad como por sus cuerpos” (Shakespeare, 2006: 200) [Traducción propia]. Es decir, desaparecer la educación especial, no borra las limitaciones y deficiencias. Igualmente, aunque existe un consenso en torno a la idea de que la discapacidad es resultado de la interacción entre las capacidades de las personas y el entorno social, “en la vida cotidiana es muy difícil distinguir claramente entre el impacto de la deficiencia y el impacto de las barreras sociales” (Shakespeare, 2006:201) [Traducción propia]. De este modo, lo pertinente es desarrollar instituciones educativas incluyentes que trabajen coordinadamente con programas de habilitación y rehabilitación, que no operen como un sistema de enseñanza paralelo, sino como apoyos que coadyuven al fortalecimiento de la independencia y las capacidades de las personas con discapacidad, así como a su plena inclusión y participación social (ONU, 2006).

Por otra parte, cabría señalar que la separación entre educación regular y especial se sustenta en leyes, normativas y políticas que contribuyen a sostener una perspectiva deficitaria sobre la población con discapacidad, a partir de la cual se les niega el estatus de ciudadanos y los derechos que éste conlleva (Palacios y Bariffi), con la premisa de que no son plenamente autónomos y que no pueden aportar lo mismo que los individuos sin discapacidad, de ahí que lo más conveniente sea que el Estado les atribuya una categoría excepcional. En el ámbito educativo esto se refleja en reglamentos, políticas y programas educativos, en los que persisten enfoques segregacionistas, centrados en las carencias de los alumnos. En estas circunstancias, la instauración y mantenimiento de escuelas especiales para los niños, niñas

y jóvenes con discapacidad se entiende como un resultado natural e, incluso, conveniente para ellos mismos; en ningún momento se cuestiona las consecuencias que esto produce en su dignidad y sus derechos y muchos menos los efectos que tiene en su formación académica.

[...] a menudo, las escuelas especiales y los internados se presentaban como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, y la educación informal era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginalizados. Esta es una tendencia preocupante, sobre todo dados los efectos negativos de la institucionalización en grupos de niños vulnerables en contextos de pocos recursos. (Echeita y Ainscow, 2011:29).

De esta manera, aunque el tema de la inclusión lleva un cuarto de siglo en la discusión internacional, su abordaje todavía es incipiente y en algunos casos inconsistente. Adicionalmente, a nivel de los gobiernos nacionales, se ha observado poca articulación entre las disposiciones y las acciones para la inclusión, es decir, cuando se diseñan este tipo de políticas no siempre se asigna financiamiento para su operación, o bien, las estrategias no contribuyen al logro de sus objetivos, o se proponen metas poco realistas que no consideran ni los recursos y la infraestructura existente, ni los tiempos adecuados para su cumplimiento (OMS, 2011). En México, esta situación es bastante recurrente. Desde principios de la década del 2000 a la fecha, se han emitido distintas leyes tanto para prevenir y eliminar la discriminación, como para la inclusión de las personas con discapacidad, con sus respectivas reformas. Además, recientemente, se reestructuró en dos ocasiones la Ley General de Educación y se presentaron dos estrategias para la inclusión, una en 2017 y la otra en 2019.

En particular la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva de 2019, planteaba que era necesario impulsar medidas concretas para ampliar la presencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo, ya que han sido uno de los colectivos históricamente excluidos. En respuesta, se proponía realizar un diagnóstico de los recursos para la enseñanza y los espacios físicos de las instituciones para hacer las adaptaciones necesarias y asegurar la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019). Sin embargo, a la fecha, sólo 23.1% de las 136 mil 475 escuelas primarias y secundarias existentes en todo el país, tanto públicas como privadas, tiene infraestructura accesible, mientras que el 12% cuenta con materiales adaptados para personas con discapacidad. En el nivel medio superior, se calcula que hay 21 mil 010 centros educativos, de los cuales 37.8% dispone de infraestructura accesible y 2.3% de materiales adaptados (SEP, 2019). Éste es sólo un ejemplo del trabajo que aún falta por hacer para concretar las grandes metas nacionales en acciones que se reflejen en la vida cotidiana de las instituciones y los actores educativos.

Las cuestiones hasta aquí señaladas se encuentran a nivel de la organización del sistema, las siguientes están en el ámbito de las instituciones educativas y de los procesos de enseñanza.

En la primera, la vulnerabilidad está vinculada a la escasez de recursos económicos y materiales que permitan ofrecer condiciones de aprendizaje adecuadas para la diversidad de los estudiantes, tengan o no una discapacidad (AHEAD, 2017). La expansión del enfoque de la inclusión no sólo entre los miembros de la comunidad educativa, sino de la población en general, ha impulsado la presencia de las personas con discapacidad en las instituciones, desde el nivel básico hasta el superior, sin embargo, esto resulta insuficiente si no se cuenta con instalaciones accesibles, mobiliario, bibliografía y equipos adecuados, ni con financiamiento para brindar los apoyos o hacer los ajustes que se requieran. El segundo aspecto atañe directamente a los ambientes para la enseñanza (AHEAD, 2017, Konur, 2006) e incluye la disponibilidad de maestros y personal de apoyo para la atención a la diversidad, la implementación de estrategias didácticas y de evaluación que favorezcan el aprendizaje, la flexibilidad de los contenidos curriculares, así como el desarrollo de acciones que promuevan la participación de todos los estudiantes, tanto en salones de clase, como en la institución.

Más allá de los objetivos gubernamentales o de las buenas intenciones de los directivos y profesores, cuando las instituciones no brindan las condiciones mínimas, se vulnera el derecho a la educación de las personas con discapacidad, porque, al igual que sucede con otros individuos en desventaja social, se multiplican las posibilidades de que no accedan a la educación, o de que entren a la escuela pero deserten, o de que ingresen y permanezcan pero no aprendan (Terigi, 2009).

Por último, está el tema de las actitudes hacia la discapacidad. Las ideas atribuidas a los alumnos con esta condición, que los califican como deficientes, poco aptos para el estudio y carentes de autonomía, o que se utilizan para justificar la violencia y el abuso de la que son objeto o, incluso, como argumento de que su atención no es responsabilidad de las escuelas regulares y ni de sus maestros, intervienen significativamente en el éxito educativo (OMS, 2011). Más aún, éstas cuando abandonan la escuela, suelen ser señaladas como los únicos responsables, en lugar de ampliar la mirada hacia lo que ocurre en las aulas y las instituciones educativas. Por supuesto, esta situación se presenta en otros individuos y colectivos vulnerables, no sólo en los que tienen una discapacidad, en donde el fracaso escolar se atribuye a sus habilidades personales, a su comportamiento o a sus condiciones familiares. Este tipo de análisis configuran esquemas de pensamiento en los que “prima su individualización (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su privatización (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi único responsable) y la atribución de culpas a las víctimas (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo)” (Escudero, 2016: 34).

CONSIDERACIONES FINALES

La vulnerabilidad es una condición que acompaña a todos los seres humanos, porque en cualquier momento podemos tener pérdidas con importantes consecuencias para nuestro

bienestar. Sin embargo, para determinados individuos y grupos, las probabilidades de ser vulnerados son concretas debido a la conjunción de diversos factores de riesgo, ya sea que provengan del contexto, de sus prácticas o, incluso, de rasgos socialmente desacreditados.

En las personas con discapacidad, la vulnerabilidad se incrementa por cuestiones como el género, la edad, la pertenencia a una etnia y la pobreza. Como hemos dicho, estas variables no sólo aumentan la prevalencia de esta condición, sino que al cruzarse entre sí, disminuye las oportunidades de estos individuos y vulnera el ejercicio pleno de sus derechos, como la educación. Pero, además, en los sistemas de enseñanza hay otros factores de riesgo que abonan a la situación de vulnerabilidad de este colectivo social. Aquí, hemos abordado algunos, como la distinción entre la modalidad de educación regular y educación especial, la persistencia de leyes, políticas y programas basados en enfoques segregacionistas, la poca articulación entre las medidas, metas y acciones para la inclusión, la falta de condiciones adecuadas en las instituciones educativas y en los procesos de enseñanza, así como las actitudes hacia la discapacidad. Lo anterior se traduce en barreras que terminan por excluir a estos estudiantes o en prácticas de inclusión excluyente, que sólo les ofrecen una matrícula en los establecimientos educativos, pero que no les brindan oportunidades reales de aprendizaje y participación.

Sin embargo, la vulnerabilidad no es un estado o condición inamovible, sino una situación intermedia entre la inclusión y la exclusión y, por lo tanto, susceptible de cambio. De este modo, si bien hay factores que ponen a los individuos en riesgo de exclusión, de manera inversa, existen otros que pueden contribuir a su inclusión. Aquí, el Estado tiene un rol fundamental en la ampliación de oportunidades para las personas con discapacidad, a través del diseño de políticas, la provisión de servicios y la redistribución de recursos para el bienestar. Por ejemplo, en el ámbito educativo, se requiere una intervención más decidida por parte de los Estados para que la perspectiva de la inclusión se constituya en un eje transversal de los planes nacionales y las políticas públicas, así como para construir sistemas de educación inclusivos, mejorar los resultados de aprendizaje y garantizar una educación de calidad para todos (UNESCO, 2015). Las organizaciones de la sociedad civil y los propios ciudadanos pueden contribuir de muchas formas, dando seguimiento a los cursos de acción gubernamental, denunciando los problemas que necesitan ser atendidos y abriendo espacios para la participación social. Pero, no pueden sustituir la función de los Estados.

Finalmente, es importante señalar una vez más que la vulnerabilidad no es un atributo exclusivo de ciertos individuos, al contrario, los factores de riesgo pueden afectar a todos, sin importar el género, la edad, el grupo de pertenencia o la clase social, impactando negativamente en los niveles de bienestar y creando círculos viciosos entre sus diferentes dimensiones (Kummer, Correa y Hernán, 2009). De ahí, la importancia de establecer sinergias entre las diferentes instancias gubernamentales y desarrollar medidas que identifiquen tanto las particularidades de cada colectivo, como lo que comparten entre sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHEAD (2017). *Universal design for learning. A best practice guideline*. Irlanda: Association for Higher Education Access & Disability.
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2014). From exclusion to inclusion. A review of international literatura on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave pedagógica*, (13), 13-30.
- CEPAL (2002). *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Síntesis y conclusiones*. Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC.
- DRPI (2016). *Expanding the circle monitoring the human rights of indigenous, first nations, aboriginal, inuit and métis people with disabilities in Canada*. Ontario: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Recuperado de <http://drpi.research.yorku.ca/wp-content/uploads/2016/08/EXPANDING-THE-CIRCLE-Systemic-Report-July-2016.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Escudero, J. M. (2016). El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce? En: J. M. Escudero. *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 27-76). Valencia: NAU Libres.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En: J. Gairín (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33 - 61). Madrid: Wolters Kluwer, España.
- INEGI (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID)*. México: 2018 Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>
- Kaztman, R. (1989). La heterogeneidad de la pobreza: el caso de Montevideo. *Revista de la CEPAL*, (37), 141-152.
- Kaztman, R. y Filgueira, C. (1999). Notas sobre el marco conceptual. En: Ruben Kaztman (coord.). *Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay* (pp. 19-36). Montevideo: CEPAL-PNUD.
- Kaztman, R., Beccaria, L., Filgueira, F., Golbert, L. y Kessler, G. (1999). *Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay*. Santiago: OIT.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in higher education*, 11 (3), 351-363.
- Kummer, V. Correa, B. y Hernán, A. (2009). Discusión de ejes para el análisis de la vulnerabilidad socio-educativa. *VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, Conocimiento y Protagonismo de los Actores en el Campo Educativo*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Moser, C. (1998). The asset vulnerability framework: Reassessing urban poverty reduction strategies? *World development*, 26 (1), pp. 1-19.

- Moriña, A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Norwich, B. y Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? En: Brahm Norwich y Ann Lewis (ed.). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (pp. 1-14). Cornwall: Open University Press.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud – Banco Mundial.
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Madrid: CERMI.
- Pinilla-Roncancio, M. (2015). Disability and poverty: two related conditions. A review of the literature. *Revista de la facultad de medicina*, 63 (1), 113-123.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza editorial.
- SEP (2018). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2017-2018*. México: SEP.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP. Recuperado de <http://enehrl.edu.mx/boletin-enehrl/67-estrategia-nacional-de-educacion-inclusiva>.
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. En: L. Davis (edit.). *The disability studies reader* (pp. 197-204). Nueva York: Routledge.
- Subirats, J., Gomà, R. y Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Cataluña: Generalitat de Catalunya-Fundación BBVA.
- Terigi, F. (2009). Capítulo 1. La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En: F. Terigi, R. Perazza y D. Vaillant (coords.). *Segmentación urbana y educación en América Latina* (pp. 21-28). Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UN (2013). *Study on the situation of indigenous persons with disabilities, with a particular focus on challenges faced with regard to the full enjoyment of human rights and inclusion in development*. Nueva York: United Nations. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/ecosoc/e.c.19.2013.6.pdf>
- UN (2018). *Promoting inclusion through social protection. Report on the World Social Situation 2018*. Nueva York: United Nations. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2018/07/1-1.pdf>
- UN (2019). *World population prospects 2019. Highlights*. Nueva York: United Nations. Recuperado de https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para realizar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO.
- UNFPA (2012). *Ageing in the twenty-first century: A celebration and a challenge*. Nueva York: UNFPA. Recuperado de <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Ageing%20report.pdf>

UNICEF (2013). *State of the world's children 2013. Children with disabilities*. Nueva York, UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/sowc2013/files/SWCR2013_ENG_Lo_res_24_Apr_2013.pdf Consultado el 10 de diciembre de 2019.

UNICEF (2018). *Children with disabilities in situations of armed conflicts. Discussion paper*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/disabilities/files/Children_with_Disabilities_in_Situations_of_Armed_Conflict-Discussion_Paper.pdf

Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la educación superior*, XXXVI (2), pp. 103-119.

WHO (2014). *WHO Global disability action plan 2014-2021*. Ginebra: WHO.

Wisner, B., Blaikie, P. Cannon, P. y Davis, I. (2003). *At risk. Natural hazards, people's vulnerability and disasters*. London: Routledge.

World Bank (2018). *World development report 2018. Learning to realize education's promise*. Washington, D. C: World Bank. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

Acerca de la autora

Judith Pérez Castro, Doctora en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesora del Posgrado en Pedagogía de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II, del Consejo CONACYT. Sus líneas de investigación son Equidad e inclusión educativa, Políticas educativas, Ética profesional y valores profesionales.

Publicaciones recientes: Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad”. *Sinéctica* (53), pp. 1-22.

Pérez-Castro, J. y López, A. (2019) *Discapacidad, inclusión social y educación*. México: IISUE-UNAM.