

**Citar como:** Araneda-Urrutia, C., Eyzaguirre-Negrete, L.(2024) De la urgencia de un enfoque anticapacitista en educación inclusiva. En Herrera, F. y Marshall, P. (coordinadores), *Discapacidad en Chile: una introducción* (85-114). Ediciones Universidad Diego Portales.

# Capítulo 3

# De la urgencia de un enfoque anticapacitista en educación inclusiva

Carlos Araneda-Urrutia  
Loreto Eyzaguirre-Negrete

Y que no se diga tampoco: se trata de lo ideal, ni sobre todo de existencias ideales. Pues no hay existencia ideal, lo ideal no es un género de existencia. O más bien, en el sentido más usual y más preciso del término, pertenece simplemente a lo imaginario. (Souriau, 2017, p. 217)

## Introducción

Históricamente, las personas con discapacidad han sido excluidas de los sistemas educativos tradicionales y las oportunidades de aprendizaje que estos ofrecen. De hecho, hasta bien avanzada la segunda mitad del siglo XX, quienes experimentaban discapacidad eran consideradas personas ineducables debido a lo que era representado como una carencia crónica de las capacidades mínimas para aprender. O, al menos, difícilmente educables bajo las mismas condiciones y exigencias que las y los estudiantes sin discapacidad. Cualquier

dificultad presentada por un niño, niña, joven o adulto durante un proceso guiado y supervisado de aprendizaje resultaba en la rápida patologización de su existencia, su segregación en escuelas especiales o, en la mayoría de los casos, la completa exclusión del sistema educativo. Fuere como fuere, lo problemático e indeseable era localizado en el cuerpo y mente del o la estudiante y nunca en la institución escolar que le excluía. Así, la discapacidad quedó fuertemente asociada no sólo a ineducabilidad sino que también a la ausencia de un futuro socialmente aceptable. En ausencia de una trayectoria educativa reconocible y legitimada, no podían pertenecer a la sociedad del mismo modo que las personas supuestamente “normales”.

En la década de 1990, el paradigma inclusivo se comienza a institucionalizar en Chile y el mundo como una respuesta a aquella dinámica de exclusión social sistemática. Tras más de 30 años de desarrollo político, académico y social, Chile tiene hoy políticas sociales que buscan proteger el derecho a educarse de las personas con discapacidad, enfermedades crónicas y neurodivergentes, y que intentan empujar la formación de profesionales especializados en prácticas educacionales inclusivas. Al menos en la intención de las políticas educacionales, la idea de que la educación inclusiva es un derecho fundamental para las personas disca<sup>1</sup> se ha vuelto

---

1 En este capítulo, usamos persona disca de manera preferencial a persona con discapacidad. Siendo ambos autores personas que experimentamos la neurodivergencia, las enfermedades crónicas y la discapacidad, deseamos rescatar el apelativo más cotidiano

el centro de un discurso global cuya legitimidad ya se encuentra fuera de duda. Tan así que, en ocasiones, se transforma en un lugar común, bajo el cual cualquier práctica educativa puede ser reconocida como inclusiva o en un imperativo intransable e incuestionable, haciendo de su crítica política e intelectual una tarea cargada de aprehensiones.

Dado que las leyes chilenas garantizan el derecho a la educación de las personas discapacitadas y su inclusión en escuelas regulares, sería de esperar que, tras 30 años de implementación de políticas inclusivas en educación, nos encontrásemos con una situación mayoritariamente favorable para las y los estudiantes identificados como personas con discapacidad. Sin embargo, ese no es el escenario en la actualidad. Pese a contar con un sistema educativo que integra crecientemente a niñas, niños y jóvenes discapacitados en sus aulas regulares, en Chile sólo un 43% de las y los estudiantes que se identifican con discapacidad dicen sentirse felices durante su estancia en las escuelas y liceos, mientras que un 40% declara que le ha ido bien en el colegio (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2023). Estos datos contrastan dramáticamente con los de la población de estudiantes sin discapacidad, en la cual el 72% dice sentirse feliz y el 62,4% se percibe con un buen desempeño escolar. Bien

---

y cuidadoso de “discapacitado” y ofrecerlo como una alternativa para alejarnos de las modalidades medicalizadas y estigmatizadoras con que la formulación “con discapacidad” es usada. Por cierto, el reconocernos como discapacitados no supone negar que para muchas personas el “con discapacidad” sea su forma preferida de identificarse.

cabría preguntarse, entonces, ¿qué está pasando con nuestro sistema educativo que ha sido incapaz de garantizar espacios seguros para que las y los estudiantes discas prosperen?

Las causas de esta situación no son desconocidas. De hecho, en el mismo tiempo que ha tomado la consolidación del paradigma inclusivo en educación, una serie de voces académicas y del mundo del activismo discas han expuesto cómo los procesos que hoy denominamos inclusivos pueden terminar en prácticas excluyentes hacia las mismas personas que buscan beneficiar. El discurso inclusivo no tiene, en sí mismo, ni el poder suficiente ni la capacidad inequívoca para influir siempre de manera positiva en la escolarización de niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad. Que la ley promueva la transformación institucional de las escuelas o que exista un movimiento global que respalte tal cambio no es ni ha sido garantía para la mejora de las condiciones de vida de las personas discas en los espacios escolares. Tanto la segregación como la discriminación arbitraria en base al aparente déficit esencial de las capacidades de las personas discas parecen ser comunes a nivel global e, inclusive, una suerte de predisposición política de la escuela como institución contemporánea (Araneda-Urrutia e Infante, 2020; Slee, 2013). De este modo, que veamos personas discas en escuelas regulares e instituciones de educación superior no significa que los programas de integración les incluyan efectivamente, que las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad se vean maximizadas por compartir aulas con pares sin discapacidad o que las escuelas especiales hayan sido superadas como espacios educativos

fuertemente segregados y estigmatizados (Infante y Matus, 2009). Es necesario más que eso.

En este capítulo queremos atender al problema de la inclusión educativa desde una perspectiva crítica de sus fallos y afirmativa respecto de su potencial. Creemos que es necesario empujar lo que entendemos como educación inclusiva más allá de su afán por promover sólo el acceso a oportunidades en la escuela, sin obligarse a garantizar lugares realmente seguros y habitables para las personas discapacitadas. Situándonos desde los estudios críticos y poshumanistas de discapacidad (Goodley, 2013; Goodley y Runswick-Cole, 2016), representamos a la educación inclusiva como un pantano capaz de asimilar y asfixiar aquellas corporalidades y subjetividades que son razonadas como diferentes y biológicamente insuficientes. Sostenemos que, sin la circulación de nuevas ideas que nos permitan repensar lo inclusivo, ese pantano se dirige a tragarse lo potencialmente provechoso en la noción de inclusión y a naturalizar la distinción arbitraria entre cuerpos imaginados como “normales”, deseables y con futuro, y cuerpos “anormales”, indeseables e incapaces de procurarse autónomamente un futuro próspero. Para esto, problematizamos el enfoque del déficit de las políticas inclusivas en Chile y exponemos brevemente cómo la epistemología de la normalidad puede transformar cualquier esfuerzo inclusivo —por bienintencionado que este sea— en prácticas que naturalizan discapacitismos y capacitismos. A modo de cierre, proponemos algunas condiciones mínimas para comenzar a pensar una enfoque anticapacitista y rescatar a lo inclusivo del pantano en el que parece encontrarse atrapado.

## **En el pantano nadie es suficiente**

Dos hitos globales estructuran lo que entendemos en Chile como educación inclusiva. Primero, la participación del Estado chileno en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990. En esta instancia, representantes de 155 países acordaron una agenda común para promover que cada persona pudiese estar en “condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 3). Estas oportunidades debían ser ofrecidas en los campos de la lectoescritura, la expresión oral, el cálculo y la resolución de problemas. Segundo, la participación de Chile en la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales realizada en Salamanca en 1994, donde se firmó el que es probablemente el acuerdo transnacional más influyente en la materia. En este encuentro se definió que “los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales<sup>2</sup> tienen que tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía

---

2 Es importante mencionar que el concepto “necesidades educativas especiales” (NEE) refiere exclusivamente a condiciones médicas relacionadas con dificultades de aprendizaje que pueden (o no) relacionarse con una situación de discapacidad en sí mismas. Con el concepto de NEE la palabra “discapacidad” es borrada del lenguaje educativo, a la vez que es sustituida por este término. Esta definición “deja fuera” a cualquier situación de discapacidad que no tenga un correlato científicamente probado con dificultades de aprendizaje de origen aparentemente intelectual o sensorial.

centrada en el niño y con la capacidad de dar respuesta a sus necesidades” (UNESCO, 1994, p. 10). Así, independientemente de los efectos de una necesidad educativa en el desempeño individual, la mentalidad de que las personas con discapacidad eran ineducables fuera de las escuelas especiales debía batirse en retirada.

Las obligaciones contraídas por Chile en las dos conferencias trasnacionales recién mencionadas le mandataron a recomponer su sistema educativo. Si bien existió un esfuerzo inicial por reubicar estudiantes con discapacidad desde las escuelas especiales a escuelas regulares<sup>3</sup>, no fue hasta la creación de la Política Nacional de Educación Especial (Ministerio de Educación, 2005) que se pudo reorientar el proceso de integración escolar para intentar cubrir lo que se entendía como las necesidades de acceso de las personas discapacitadas a las escuelas. Esta política estableció tres objetivos: (1) la formación de nuevos profesionales especializados en educación especial y su introducción en escuelas regulares, (2) la creación

---

3 Por ejemplo, en los primeros 15 años de “educación inclusiva”, la matrícula para estudiantes con discapacidad en escuelas regulares aumentó apenas de 3 365 en 1997 a 29 473 en 2005 (Ministerio de Educación, 2005). Considerando que en Chile había casi tres millones de escolares para esa fecha, las cifras de 2005 representaban menos del 1% de la población total de estudiantes en edad escolar. A modo de contraste, hoy sabemos que alrededor del 15% de las niñas, niños y jóvenes en edad escolar experimentan algún grado de discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social, 2023).

de nuevos medios y recursos materiales que permitan a las y los estudiantes discapacitados aprender autónomamente, y (3) la creación de prácticas de adaptación curricular para atender a las necesidades de las y los estudiantes con NEE. Estas orientaciones se convirtieron en los pilares de las distintas políticas inclusivas que, actualmente, ordenan el sistema educativo chileno, incluyendo la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2009) y la Ley de Inclusión Escolar (Ministerio de Educación, 2015). Adicionalmente, con la adhesión de Chile a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y la promulgación de la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ministerio de Planificación, 2010) y de la Ley contra la Discriminación (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012), se termina por construir la infraestructura política que da forma a la actual obligación de crear oportunidades educacionales inclusivas.

El sistema educativo chileno quedó constituido, teóricamente, sobre la base de una ideología inclusiva que apela a la construcción de espacios educativos accesibles para todas y todos, sin prácticas de discriminación arbitraria y que, en la medida de lo posible, incluye a niñas, niños y jóvenes discapacitados. Bajo esta premisa, la recomposición del sistema educacional debió desarrollar políticas de expansión de la matrícula regular para absorber la relocalización de estudiantes discapacitados, que permitiesen el financiamiento de esta migración desde la educación especial (sin que esta dejara de existir) y que favoreciesen la formación de profesionales de la educación instruidos en prácticas “inclusivas”. En este marco, tres políticas

resultan fundamentales para entender las problemas del sistema educativo inclusivo en Chile y sus marcadas tendencias segregacionistas y excluyentes:

- (1) la creación de la subvención escolar de educación especial y la distinción entre NEE permanentes (por ejemplo, la sordoceguera) y NEE transitorias<sup>4</sup> (por ejemplo, el trastorno de déficit atencional con hiperactividad) como modo de organizar la distribución diferencial de fondos estatales a los sostenedores educacionales;
- (2) la institucionalización de los programas de integración escolar, PIE, como una modalidad semisegregada de “educación especial dentro de la educación regular”, en los cuales las y los estudiantes discapacitados con NEE podían ser formados en competencias de lectoescritura y cálculo básicas, pensadas como esenciales para la adquisición y construcción de conocimientos más complejos en la escuela; y
- (3) la reorientación de las prácticas educativas de aula hacia la diversificación y adecuación de la enseñanza, incluyendo una respuesta muy limitada respecto a la flexibilidad curricular y evaluativa como “último recurso” frente dificultades “insalvables” de aprendizaje.

---

4 “Transitorias” pues pueden ser curadas o rehabilitadas vía, por ejemplo, una combinación de medicación y estrategias pedagógicas individualizadas. Por lo tanto, sus efectos sobre el desempeño no serían permanentes o continuos.

Estas políticas quedaron plasmadas en dos documentos clave, el decreto 170, que fija las normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones de educación especial (Ministerio de Educación, 2010), y el decreto 83 de diversificación de la enseñanza y adecuación curricular para estudiantes con NEE en educación parvularia y básica (Ministerio de Educación, 2015). Mientras este último es un documento que tiene el propósito de transformar las prácticas educativas, adecuándolas para que todas y todos los estudiantes participen activamente de sus procesos de aprendizaje, incluyendo especialmente a las y los estudiantes con NEE, el decreto 170 tiene propósitos y consecuencias ciertamente más problemáticas.

El decreto 170 formalizó la transformación progresiva que venía experimentando el sistema educativo chileno desde el fin de la dictadura cívico-militar en 1990, ordenando quiénes serían los beneficiarios de los mecanismos de integración escolar. En la práctica, los ideales inclusivos de una educación sin segregación fueron sustituidos por un sistema que toleraba la discriminación al interior de las escuelas, en base a las supuestas capacidades corporales y mentales “diferentes” de las personas con NEE. La integración escolar quedó limitada al acompañamiento compensatorio de estos estudiantes, en medida de que portasen diagnósticos médicos que comprobasen que sus dificultades de aprendizaje eran consecuencia de déficits biológicos (Apablaza, 2018; Araneda e Infante, 2022). Tales “déficits” debían traducirse en desempeños académicos descendidos respecto de los presentados por pares sin discapacidades o sin NEE,

volviendo el desempeño intelectual o el comportamiento en expresiones puramente biológicas, eliminando la influencia institucional de la ecuación con que se problematiza lo inclusivo, y entregando la potestad de la respuesta pedagógica frente a la diferencia a profesionales formados en educación especial y disciplinas del mundo de la biomedicina (López y autores, 2018; Peña, 2013). Así, en el estado actual del sistema inclusivo, las disposiciones afectivas negativas respecto de la discapacidad, la estigmatización que emerge con los procesos de etiquetamiento biomédico y la segregación interna generada por los PIE quedan completamente fuera de cualquier problematización o regulación. Por el contrario, son normalizadas como daños colaterales de una política de integración que requiere saber “quién tiene qué” en la escuela, y cómo tales déficits impactarán el desempeño académico.

El pantano inclusivo al cual nos queremos referir aquí se fundamenta en los modos en que fue y sigue siendo razonada la discapacidad y lo educativo en el contexto de la integración escolar. El sistema chileno, encontrándose ordenado por una de las rationalidades neoliberales más extremas en cuanto a distribución de recursos, comprende un financiamiento a la demanda a través de un mecanismo de “vouchers”<sup>5</sup>, que requiere la distinción precisa entre quien recibirá y quien no recibirá el beneficio. Considerando esto, cada escuela

---

5 Un “voucher” en educación es una suerte de bono público por estudiante matriculado, el cual se otorga a los sostenedores escolares por parte del Estado. En Chile, los “vouchers” en educación corresponden a la actual subvención escolar.

recibiría el financiamiento de acuerdo con la detección y diagnóstico efectivo por estudiante, obligando a estas a generar mecanismos para la discriminación de su población estudiantil, en búsqueda de quien pudiese ser “portador” de una condición que le generase problemas de aprendizaje o adaptación a la escuela. El pantano inclusivo se asienta sobre un sistema de integración que obliga a las escuelas a emprender prácticas de vigilancia continua de sus estudiantes, a modo de encontrar “anormalidades” que pudiesen informar y ser abordadas por parte del PIE (Apablaza, 2017; Araneda e Infante, 2022; Peña, 2013). De esta manera, todas y todos podrían encontrarse en riesgo de discapacidad y, por lo tanto, tener una necesidad educativa especial, al menos hasta que se demuestre con un diagnóstico especializado si el “déficit” aparente es justificadamente problemático o no.

Con los programas de integración se instala en Chile un sistema que requiere que las y los profesores, las familias y los propios estudiantes, se encuentren siempre alertas a cualquier marcador de “déficit” o desviación respecto del desempeño escolar imaginado como ideal. Malas calificaciones o mal comportamiento van a convertirse en los indicadores básicos de niñas, niños o jóvenes en riesgo de exclusión debido a una aparente anomalía biológica limitante del desempeño (Harwood y Allan, 2014). Así, escuelas, universidades, docentes, pedagogías, recursos, culturas institucionales, epistemologías o ideologías poco tendrían que ver en la exclusión y quedarían plenamente eximidas de su potencial influencia negativa sobre la habitabilidad de un establecimiento educacional. En ese sentido, el pantano inclusivo oculta las responsabilidades

institucionales y culpa de la exclusión a la propia persona en desventaja y a sus familias. Adicionalmente, al externalizar la responsabilidad sobre el diagnóstico pedagógico en profesionales del área biomédica, la función docente queda reducida a la detección temprana, volviéndose estos en una suerte de apéndices del dispositivo medicalizador que crecientemente psicopatologiza lo educativo (Rojas, 2018). No es de extrañar, entonces, que las y los estudiantes discapacitados pasen a ser tratados como pacientes antes que estudiantes en escuelas y universidades y, como consecuencia, representados como personas con vidas insuficientes con futuros riesgosos.

## **Normales y diferentes**

La inclusión existe como política pues parece ser necesario obligarla para que ocurra. Durante siglos, escuelas, universidades y sus actores pedagógicos funcionaron bajo un régimen que les permitía cerrar sus puertas a quienes considerasen agentes problemáticos o insuficientes, o sacarles de las aulas conforme su conducta o desempeño se alejara del ideal. Los futuros prósperos prometidos por la educación escolar o superior se reservaban, finalmente, para quienes tuviesen el potencial de existir de la manera más uniforme posible respecto de los estándares establecidos. Por lo tanto, las instituciones educativas de la época preinclusiva no tenían que preocuparse por la calidad y pertinencia de sus procesos. Al contrario, bastaba con la administración de la disciplina y la transmisión vertical más fiel posible del conocimiento científico de su momento histórico. Así, la inclusión no ocurrió como un proceso natural. Al revés, se normalizó la idea de

que existían grupos de personas esencialmente carentes de las características mínimas para participar de los privilegios de la escolarización primaria, secundaria o postsecundaria. Había personas que, simplemente, eran ineducables, ya fueran niñas o mujeres, indígenas, pobres o, más recientemente, personas disca, neurodivergentes, crónicamente enfermas o pertenecientes a disidencias sexogenéricas. Sobre esta base afectiva y política, la inclusión educativa ha sido construida mediante instituciones escolares que son orgánica y epistemológicamente excluyentes (Collet-Sabé y Ball, 2022; Slee, 2013).

En el pantano de la inclusión, estas instituciones deben tomar una decisión —simultáneamente técnica y afectiva— cada vez que emprenden la tarea de integrar: distinguir a aquellos que resultará problemático incluir de aquellos que no. Se trata de una distinción acerca de cuán incómoda es la permanencia de ese nuevo grupo una vez que ha irrumpido en las aulas. Parece constituirse como una mezcla de sorpresa frente a la presencia de corporalidades que le son raras a la institucionalidad, y de cálculo para estimar cuán difícil será empujarles hasta un estándar específico de desempeño y comportamiento o, inclusive, hacia un futuro próspero. Esta distinción está guiada por prejuicios, estereotipos, el conocimiento científico y pseudocientífico que circula sin ningún tipo de chequeo o contranarrativa, en equipos docentes, de gestión y herramientas algorítmicas que indican qué tan vulnerable a la exclusión es un grupo de estudiantes y qué medidas tendrán que emprender para apoyarles (Grinberg y autoras, 2014; Riberi, González y Rojas, 2021). Así, ciertos indicadores “científicamente

razonados” comenzaron a ser usados como marcas de anticipación del riesgo potencial entrañado por esos nuevos cuerpos disca, enfermos, neurodivergentes o “biológicamente anómalos”. La nacionalidad, el coeficiente intelectual, la cantidad de camas en un hogar, la presencia de tatuajes o la tendencia a hacer stimming comenzaron a orientar el disgusto, la extrañeza, la incomodidad o la esperanza institucional frente al proceso inclusivo.

La educación inclusiva irrumpió de golpe en escuelas y universidades y debe encontrar su lugar en un sustrato político y afectivo que ha sido tendiente a la marginación desde sus orígenes. Treinta años de inclusión en Chile, bien podría decirse, no han servido —ni podrían haber servido— para eliminar las barreras a la participación en las escuelas y la discriminación arbitraria. Podría decirse también que la inclusión es un proceso (Echeita y Ainscow, 2011), y como tal, se esperan contradicciones, retrasos y reacomodaciones frente a nuevas fuentes de injusticia social que las instituciones educativas tienen que abordar. Ambos argumentos son correctos, en la medida de que la misma idea de educación ha entrañado históricamente procesos centrípetos de integración y asimilación, y centrífugos de exclusión y tamizaje. Sin embargo, si la inclusión educativa tiene como objetivo principal enfrentar las barreras que impiden la participación de todas y todos, su cumplimiento está en duda si no se ataca el problema fundacional de la institución educativa: la suposición de que el desarrollo de las capacidades humanas es lineal y uniforme y que cualquier alteración de ese supuesto “plan natural” implica una anormalidad que debe ser eliminada (Allan, 2008;

Araneda-Urrutia e Infante, 2020; Osberg y Biesta, 2010). Las aguas negras del pantano son, finalmente, las ideologías discapacitista y capacitista<sup>6</sup> que infectan los huesos de lo educativo.

Estructurar un sistema inclusivo desde la creencia generalizada de que existe una sola forma válida de ser, funcionar, sentir, expresarse o relacionarse vuelve difícil el ejercicio de separar lo inclusivo de lo capacitista. El supuesto de que aprendemos ciertas cosas a ciertas edades, que tenemos que avanzar de curso de acuerdo con la edad cronológica o que tenemos que comportarnos de acuerdo con imperativos conductuales universales conviven con lo inclusivo en las instituciones educativas. Un estudiante exitoso será aquel que logre performar todas esas características, y el que no lo sea será estigmatizado hasta que se doblegue o hasta que su caso sea registrado como insalvable. La inclusión debería impedir esto, haciendo accesible la escuela a tal persona y poniendo

---

6 Nos referimos separadamente aquí a discapacitismo y capacitismo pues constituyen fuerzas excluyentes de diferente naturaleza (Goodley, 2014). El discapacitismo corresponde al conjunto de prácticas discriminatorias en contra de las personas con discapacidad, neurodivergentes, con enfermedades crónicas o condiciones de salud mental. Mientras tanto, el capacitismo es el sistema ideológico que presume la existencia de un desarrollo de capacidades típico de cada especie y que, por lo tanto, privilegia a aquellos que cumplen con tal plan biocultural en detrimento de aquellos que no pueden o no quieren seguir tales pautas de desarrollo existencial.

las ayudas técnicas necesarias para favorecer su éxito. Sin embargo, al hacerlo, el sistema inclusivo parte por anormalizar el cuerpo de ese o esa estudiante, etiquetarle con una marca representacional que la haga reconocible y señalarle que su cuerpo no es suficiente, que debe alcanzar un estado de suficiencia. El estudiante con discapacidad en un PIE termina por creer ambas cosas y comportarse de acuerdo con ese plan (Araneda e Infante, 2022), una trayectoria lineal de un estado de anormalidad indeseable a un estado de normalidad en que puede dejar de ser vigilado e intervenido.

Las escuelas y universidades de esta época pueden ser, simultáneamente, inclusivas y dis/capacitistas, accesibles y excluyentes. El sistema de integración tiene un marcado carácter esencialista (Infante y Matus, 2009), en que el diagnóstico biomédico precede a la respuesta pedagógica y esta se operacionaliza en torno a la idea de que las personas con discapacidad tienen que dejar de serlo o, al menos, performar como personas sin discapacidad (Bacon y Lalvani, 2019). La incorporación de exigencias pedagógicas en torno a la accesibilidad universal, la adecuación curricular, la diversificación de la enseñanza y la flexibilidad evaluativa (Ministerio de Educación, 2015) son un avance en términos de obligar a la institución educativa a transformarse, pero poco puede cambiar cuando las creencias institucionales y la legislación indican que el cuerpo disca es esencialmente anormal y al borde de lo humano. Abrazar y celebrar la diferencia, uno de los clásicos eslóganes del movimiento inclusivo, parece ser una tarea imposible si es que la diferencia es incómoda, es problematizada como un conflicto que debe

ser resuelto y, en términos predictivos, se representa como la causa de un futuro individual y socialmente oscuro. Existir disca no es educacionalmente posible en la medida de que las prácticas inclusivas buscan, en última instancia, la composición de un sujeto incluido sano, completo y socialmente funcional, eventualmente indistinguible de sus pares sin discapacidad. En vez de promover la diferencia, la inclusión neoliberal desea la homogeneidad.

### **Es urgente experimentar, desordenar, desorientar**

En 2019, la entonces ministra de educación chilena, Marcela Cubillos, anunció la conformación de una mesa técnica para pensar transformaciones al sistema de educación especial e integrado. En su anuncio, Cubillos explicó que el propósito del gobierno al convocar esa mesa de expertos y expertas era “fortalecer las escuelas especiales y el programa de integración escolar, para que ningún niño se quede atrás y reciba el apoyo que le permita alcanzar su máximo potencial” (Ministerio de Educación, 2019, p. 3). Esta frase puede parecer inocua y hasta legítima al conocer los objetivos más explícitos contenidos en el discurso inclusivo. Sin embargo, también está exponiendo de manera elocuente la ideología capacitista que subyace a lo inclusivo. Establece una trayectoria lineal obligatoria desde el quedarse atrás, el cual resuena como primitivo, feral e incivilizado (De Castro, 2019), a un máximo potencial imaginario, que parece ser un invisible ideal normativo hecho a la medida de quien piensa lo educativo y, muchas veces, humanamente imposible de alcanzar. En este contexto, la discapacidad no solo es vuelta una condición negativa de

existencia<sup>7</sup>, sino una que debe ser borrada del futuro potencial de la sociedad (Kafer, 2013) en aras de su estabilidad, salud, eficiencia, productividad o pureza. ¿Es posible un triunfo de lo inclusivo bajo procesos de integración asimilatoria cuya codificación más íntima es capacitista? Creemos que no.

Sostenemos que es urgente, entonces, avanzar hacia una institucionalidad educativa eminentemente anticapacitista. Según nuestra definición, la educación anticapacitista buscaría exponer y desafiar los prejuicios, estereotipos y procesos de estigmatización basados en la capacidad corporal-mental que se expresan como discriminación arbitraria frente a las personas con discapacidad, neurodivergentes, con enfermedades crónicas incapacitantes o debilitantes, o aquellas cuyos cuerpos-mentes no calzan con la norma de funcionamiento biosocial establecida. Creemos que es un enfoque que debe adoptarse en fondo y forma. No basta con exponer y denunciar lo que el capacitismo y el discapacitismo hacen en y a las instituciones educativas, sino que estas avancen en transformaciones profundas (y, ojalá, rápidas) sobre los modos en que organizan sus procesos de enseñanza y producción de conocimiento. La propuesta supone ir más allá de la idea instalada de que un espacio es accesible cuando es posible encontrar personas discapacitadas transitando en él. Superar este enfoque no tiene que ver con que consideremos la

---

7 Representación negativa que no solamente conecta con la noción biomédica de cuerpo deficitario e insuficiente, sino que con la visión de la discapacidad como una tragedia personal o una vida indigna de ser vivida.

accesibilidad universal un esfuerzo obsoleto o imposible, sino con que sus chances de éxito se ven disminuidas sin decisivas interrupciones anticapacitistas que “renaturalizan” a las corporalidades diferentes de las normativas o hegemónicas. Mientras discapacitismo y capacitismo sigan prosperando como fuerzas plenamente legítimas y normalizadas, las trayectorias curriculares, las prácticas evaluativas cotidianas o los códigos disciplinarios de conducta seguirán produciendo distinciones arbitrarias que ponen a las personas disca en desventaja respecto de sus pares sin discapacidades. Sin desmantelar los capacitismos, lo inclusivo no es más que una fabricación ideológicamente engañosa que nos mantiene cruelmente esperanzados de que “las cosas están cambiando” para las personas disca.

Nuestra crítica se orienta directamente a una de las fuerzas organizadoras más importantes de la escolarización moderna: la aparente inviolabilidad de la relación directa entre desarrollo de competencias académicas y el tiempo biológico. Con esta relación nos referimos a la supuesta concordancia entre lo que suele ser entendido como un desarrollo típico de la especie (conocimientos producidos generalmente desde nociones biomédicas y biopsicológicas rígidas acerca del desarrollo biológico, cognitivo e, inclusive, moral) y cómo los cuerpos expresan ciertas capacidades para adquirir ciertas competencias de interés educativo. Si el sistema educativo inclusivo pretende celebrar la diferencia y enseñar con un enfoque centrado en las características personales, este debe abandonar la idea de que existe un estándar de desarrollo o crecimiento que todos los cuerpos siguen por

el hecho de ser biológicamente humanos. Asimismo, si la legitimidad de los estándares especie-típicos es cuestionada y abandonada, también debe serlo la idea de que existen temporalidades existencialmente fijas para la exposición de ciertos desempeños. La separación de los cursos por edad cronológica, la suposición de que algunas competencias deben darse naturalmente en edades específicas o la creencia de que todos los cuerpos aprenden a la misma velocidad son ejemplos de aquel imaginario, en el que una corporalidad precisamente temporalizada es universal a todas y todos los estudiantes.

No existe un modo particular de desarrollarse o aprender, ni etapas o ritmos universales que sigan las corporalidades para hacerlo. El razonamiento que hace el sistema escolar de la cronología infantojuvenil es ficticio y artificialmente creado como modo de gobernar el desarrollo y la producción ordenada de corporalidades capacitadas para cumplir roles muy específicos en la sociedad neoliberal-capacitista (Burman, 2008; Collet-Sabé y Ball, 2022; Goodley y Lawthom, 2019; Penketh, 2020). La progresión lineal del currículum escolar, organizando las competencias que deben ser promovidas en la formación escolar o universitaria, dejan afuera a quienes no pueden o no quieren aprender bajo ese ritmo y excluyen a quienes aprenderían mejor de otras maneras (García-Barrera, 2023; Lalvani y Bacon, 2019). La medición del desempeño a través de evaluaciones constantes que califican el grado de adquisición de una competencia específica, si bien es argumentado como un proceso que entrega información a docentes y la comunidad, es también un mecanismo de control de calidad “en tiempo real” de las corporalidades y su proceso de capacitación,

y supone como fracaso el desempeño que no es ideal (Jain, 2023; Nieminen y Pesonen, 2022). ¿Es una solución una escuela o universidad con currículo no-lineales, que se despliegan de acuerdo con la intensidad afectiva que este provoca en las y los estudiantes? Quizá. ¿Es una solución una escuela o una universidad que deja de calificar y, con eso, de transmutar la diferencia en insuficiencia y fracaso? Quizá.

Como dice Souriau (2017), cualquier existencia ideal es puramente imaginaria. Al contrario, la existencia y experiencia humana se puede desplegar en una infinidad de caminos potenciales capaces de producir novedad, bienestar, comunidad y espacios más habitables para todas y todos. Lo que pensamos como una educación anticapacitista es una provocación, que supone considerar como parte del paisaje educacional la diferencia radical producida al levantar las creencias más nucleares de la escolarización. ¿Utópico? Sin duda, pero las utopías son necesarias para inventarse nuevos propósitos y, en el caso de la educación inclusiva, para sacarla del pantano asfixiante en el cual se encuentra en la actualidad: sin novedad teórica y política, sin esperanzas creíbles para la composición de una institucionalidad educacional cariñosa, comunal, curiosa, provocadora y plenamente habitable. Este capítulo pretende constituir un llamado a la experimentación pedagógica, a la crítica abierta contra los pilares de la educación moderna y al desorden creativo. Especialmente, creemos que el desorden y la desorientación es lo que se necesita para que el movimiento inclusivo encuentre un nuevo rumbo y banderas de lucha, capaces de superar lo identitario o lo técnico adentrándose en la crítica transformadora y propositiva, frente a las modalidades

rígidas con que la escuela se presenta a sí misma mientras se identifica como inclusiva. Es hora de desorientaciones que nos lleven a reconocer cada cuerpo como suficiente y completo en cada momento de su proceso escolar.

## Agradecimientos

Les autores agradecen los precisos comentarios de los editores. Además, agradecen el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación, a través del Proyecto Fondecyt Regular 1220337 “Producción de la dis/capacidad en educación superior”, del cual ambos autores son investigadores. Finalmente, el primer autor agradece el apoyo al Núcleo Milenio DISCA, proyecto del cual es investigador posdoctoral.

## Referencias

- Allan, J. (2008). “Rethinking inclusive education”. Springer.
- Apablaza, M. (2017). Prácticas ‘psi’ en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63.
- Apablaza, M. (2018). Inclusion in education, occupational marginalization and apartheid: An analysis of Chilean education policies. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 450-462.
- Araneda, C. e Infante, M. (2022). Disturbing able-bodiedness in ‘vulnerable’ schools: Dis/orientations inside and through research-assemblages. *Critical Studies in Education*, 63(4), 419-435.

Araneda-Urrutia, C. e Infante, M. (2020). Assemblage theory and its potentialities for dis/ability research in the global South. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 340-350.

Bacon, J. y Lalvani, P. (2019). Dominant narratives, subjugated knowledges, and the righting of the story of disability in K-12 curricula. *Curriculum Inquiry*, 49(4), 387-404.

Burman, E. (2008). Deconstructing developmental psychology. Routledge.

Ball, S. y Collet-Sabé, J. (2022). Against school: An epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 985-999.

De Castro, L. (2020). Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, 27(1), 48-62.

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.

García-Barrera, A. (2023). The ‘inclusive bias’ of the ableist approach in inclusive education [El ‘sesgo inclusivo’ del enfoque capacitista en la educación inclusiva]. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190.

Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*, 28(5), 631-644.

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies*. Routledge.

Goodley, D. y Lawthom, R. (2019). Critical disability studies, Brexit and Trump: A time of neoliberal-ableism. *Rethinking History*, 23(2), 233-251.

Goodley, D. y Runswick-Cole, K. (2016). Becoming dishuman: Thinking about the human through dis/ability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 1-15.

Grinberg, S., Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2014). Espacios y subjetividades: Narrando las trayectorias de vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 203-219.

Harwood, V. y Allan, J. (2014). *Psychopathology at school*. Routledge.

Infante, M. y Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437-445.

Jain, N. (2023). *Why crip assessment? Critical disability studies theories to advance assessment for inclusion*. En P. Ajjawi, J. Tai, D. Boud y T. Jorre de St Jorre (Eds.), *Assessment for Inclusion in Higher Education*, 30-40. Routledge.

Kafer, A. (2013). *Feminist, Queer, Crip*. Indiana University Press.

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, S., y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión

educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157).

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2023). *III Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Recuperado de: <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/7442/documento>

Ministerio de Educación (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLiTICAEDUCESP.pdf>

Ministerio de Educación (2009). *Ley 20370 establece la ley general de educación*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación (2010). Decreto 170 fija las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Recuperado de [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)

Ministerio de Educación (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación (2019). *Propuestas. Mesa técnica por las necesidades educativas especiales*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/12/MesaTecnicaNEE-2.pdf>

Ministerio de Planificación (2010). *Ley 20422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=&idVersion=>

Ministerio Secretaría General de Gobierno (2012). *Ley 20609 establece medidas contra la discriminación*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

Nieminen, J. y Pesonen, H. (2022). Politicising inclusive learning environments: How to foster belonging and challenge ableism? *Higher Education Research & Development*, 41(6), 2020-2033.

Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.refworld.org/es/leg/instcons/agonu/2006/es/131873>

Osberg, D. y Biesta, G. (2010). The end/s of education: complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593-607

Penketh, C. (2020). Towards a vital pedagogy: Learning from anti-ableist practice in art education. *International Journal of Education through Art*, 16(1), 13-27.

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.

Riberi, V., González, E. y Rojas, C. (2021). An ethnography of vulnerability: A new materialist approach to the apparatus of measurement, the algorithm. *Anthropology & Education Quarterly*, 52(1), 82-105.

Rojas, S. (2018). Nuevas subjetividades: Una aproximación posthumanista y material a los procesos de encuentro entre niñas, niños y psicoestimulantes. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(2), 118-132.

Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.

Souriau, É. (2017). Los diferentes modos de existencia. Cactus.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)

