



Representación

El Sesgo Inclusivo: Capacitismo Encubierto en las Prácticas Pedagógicas de Docencias¹

The Inclusive Bias: Covert Ableism in Teacher
Pedagogical Practices

O Viés Inclusivo: Capacitismo Encoberto nas Práticas
Pedagógicas de Docentes

Autora:

Sara Lizeth Lopera Castañeda²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8210-6965>

Recibido: 09/06/2026

Aprobado: 26/08/2026

DOI: 10.53995/rsp.v18i2.2259

Resumen

A pesar de que Colombia cuenta con uno de los marcos normativos de educación inclusiva más avanzados de América Latina, la exclusión persiste dentro de las aulas. Este artículo presenta hallazgos de una investigación de Maestría, de tipo cualitativa, por medio del paradigma crítico con docencias de primaria en Medellín y Bello, Colombia. Mediante grupos focales, cartografía social y entrevistas, se identificó el *sesgo inclusivo* como la coexistencia, en la misma práctica pedagógica, de un discurso de derechos y prácticas de normalización y exclusión sin que la docencia perciba la contradicción. Este sesgo se manifiesta en tres formas: el alivio ante la ausencia del estudiante con discapacidad, la representación de su presencia como disrupción caótica y la sobreprotección como mecanismo que despoja de agencia a las infancias. Se identifica que el *sesgo inclusivo* es una expresión del capacitismo difícil de dismantelar en su forma abierta, pues opera desde la buena voluntad.

¹ Artículo de investigación.

² Licenciada en Educación Especial, Universidad de Antioquia; Estudiante de Maestría en Estudios en Infancias, Universidad de Antioquia; Profesional del Programa Amigó Diversa (Administrativo), Universidad Católica Luis Amigó. Lizeth.lopera@udea.edu.co. dulcesara3172@gmail.com

Este artículo se publica en acceso abierto bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Palabras clave: sesgo inclusivo, capacitismo, educación inclusiva, docentes, infancias con discapacidad.

Abstract

Despite Colombia having one of the most advanced regulatory frameworks for inclusive education in Latin America, exclusion persists within classrooms that proclaim themselves inclusive. This article presents findings from a qualitative study grounded in a critical paradigm, conducted with primary school teachers in Medellín and Bello, Colombia. Through focus groups, affective social mapping, and in-depth interviews, we identified the inclusive bias: the coexistence, within the same pedagogical practice, of a rights-based discourse alongside normalization and exclusion practices, without the teacher perceiving any contradiction. This bias manifests in three forms: relief at the absence of a student with a disability, the representation of that student's presence as chaotic disruption, and overprotection as a mechanism that strips children of agency. We argue that inclusive bias is an expression of ableism more difficult to dismantle than its overt form, as it operates from goodwill.

Keywords: inclusive bias, ableism, inclusive education, teachers, children with disabilities.

Resumo

Apesar que Colômbia possuir um dos marcos normativos de educação inclusiva mais avançados da América Latina, a exclusão persiste dentro de salas de aula que proclamam-se inclusivas. Este artigo apresenta os achados de uma pesquisa qualitativa de paradigma crítico realizada com docentes do ensino fundamental em Medellín e Bello, Colômbia. Por meio de grupos focais, cartografia social afetiva e entrevistas, identificou-se o vies inclusivo: a coexistência, na mesma prática pedagógica, de um discurso de direitos e práticas de normalização e exclusão, sem que o docente perceba a contradição. Esse vies se manifesta em três formas: o alívio diante da ausência do estudante com deficiência, a representação de sua presença como disrupção caótica e a superproteção como mecanismo que priva as crianças de agência. Argumenta-se que o vies inclusivo é uma expressão do capacitismo mais difícil de dismantelar que sua forma aberta, pois opera a partir da boa vontade.

Palavras-chave: vies inclusivo, capacitismo, educação inclusiva, docência, infâncias com deficiência.

Introducción

Yo tengo un aula de clases con siete diagnósticos, con veintinueve estudiantes, y hay Trastorno de déficit de atención e hiperactividad, déficit de atención e hiperactividad con TOD, otros dos con TOD y un autismo. (Entrevista 3, 2026)

Hay una contradicción que la política educativa colombiana aún no ha resuelto; mientras el Decreto 1421 de 2017 convierte la educación inclusiva en obligación normativa para todos los niveles del sistema escolar, las infancias con discapacidad

siguen siendo excluidas —de manera sutil, pero con consecuencias reales— dentro del aula que, se espera, las incluya. Esta brecha entre la norma y la práctica no es nueva, ni tampoco exclusiva del contexto colombiano (Blanco, 2006; Tello, 2022). Lo que sí resulta particular es la forma como opera, no desde el rechazo explícito ni desde la mala voluntad, sino desde la distancia que existe entre el compromiso declarado y las percepciones que organizan el quehacer cotidiano de quienes enseñan (Ainscow et al., 2019; Booth y Ainscow, 2000).

La pregunta que organiza este artículo no es: ¿existe capacitismo en las aulas colombianas?, porque la respuesta, como veremos, es afirmativa, sino una pregunta más incómoda: ¿por qué el capacitismo persiste incluso en docencias³ que creen genuinamente en la inclusión? Responder esa pregunta exige ir más allá de las actitudes declaradas y entrar en el terreno de las percepciones encarnadas por medio de las acciones y prácticas de aula (Calvo, 2013) en los sentires, que no siempre se dicen en voz alta, pero que determinan lo que se le exige a una infancia, cómo se le habla, si su presencia en el aula se vive como riqueza o como amenaza, si su ausencia se siente como una pérdida o, en cambio, como un alivio.

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación cualitativa de paradigma crítico, realizada con quince docencias de educación básica primaria en dos instituciones de los municipios de Bello y Medellín. El trabajo de campo combinó tres técnicas complementarias, grupos focales, cartografía social afectiva y entrevistas en profundidad. La investigación se inscribe en una tradición de estudios críticos de la discapacidad en América Latina que cuestiona el modelo médico-rehabilitador como lente predominante en la escuela (Gesser et al., 2022; Lapierre, 2022; Schewe y Yarza de los Ríos, 2022). A partir del análisis de esos datos, se propone la categoría de *sesgo inclusivo* para nombrar el mecanismo que permite que el discurso de derechos y el capacitismo coexistan sin contradicción aparente en la misma práctica pedagógica. No se trata de una categoría definitiva ni de un juicio sobre las docencias participantes, sino de un instrumento conceptual que busca hacer visible lo que de otra manera permanece opaco: las formas como la exclusión se reproduce desde adentro de la inclusión.

La tesis central consiste en que el *sesgo inclusivo* no requiere de mala voluntad para operar. Se instala en docencias comprometidos, atraviesa el lenguaje de la diversidad y se reproduce silenciosamente en las decisiones de aula que nadie considera problemáticas, porque ninguna de ellas es, tomada en aislamiento, como un acto de exclusión reconocible. Por eso son más difíciles de detectar —y de transformar— que cualquier forma de exclusión abierta. Comprender su mecanismo es el primer paso para desarmar una de las manifestaciones más persistentes de la violencia simbólica en la escuela (Baquero Torres, 2015; Cruz, 2019).

El artículo se organiza en secciones. Posterior a esta introducción desarrollaremos el marco conceptual en tres movimientos: la definición de capacitismo, el peso del modelo médico-rehabilitador en la escuela y la propuesta de la categoría de *sesgo inclusivo*. A continuación, se describe la metodología, se presentan los resultados en

³ Creemos en una formación docente diversa donde coexistan diferentes tipologías competenciales de profesores capaces de trabajar en equipos que se complementan, precisamente, por ser diversos (Roca, 2014); de allí, hablar de docencias en plural para comprender las múltiples formas de atender a la diversidad.

torno a tres manifestaciones concretas del *sesgo inclusivo* y se discuten los hallazgos en relación con la literatura internacional. El artículo cierra con las conclusiones y las implicaciones prácticas para la formación docente.

Capacitismo: cuando el cuerpo típico se convierte en medida de lo humano

El capacitismo ha sido definido como la red de procesos que proyecta el cuerpo funcional típico como el único patrón válido de humanidad, de modo que la discapacidad queda moldeada como un estado de disminución del ser (Campbell, 2001, como se cita en Gesser et al., 2022). Esta estructura no opera únicamente en el rechazo explícito: se instala también en prácticas aparentemente neutras como la forma de clasificar a los estudiantes, el lenguaje del diagnóstico, la distribución del espacio en el aula, el ritmo que se presupone posible, etc., que reproducen la norma corporal y cognitiva sin nombrarla (Goodley, 2014), sin que quienes las ejercen se reconozcan como agentes de discriminación.

En América Latina Lapierre (2022) ha documentado el desarrollo reciente del concepto en la región, señalando que el capacitismo opera en intersección con otras estructuras de opresión como el racismo, el sexismo y la colonialidad, y que su producción teórica, aunque en crecimiento acelerado, todavía no alcanza a informar de manera sistemática las prácticas educativas de la región. Gesser et al. (2022), desde los estudios críticos de la discapacidad con perspectiva latinoamericana, proponen el capacitismo como eje de análisis para nombrar formas de discriminación que los marcos anteriores no alcanzaban a capturar (Arroyo y Haegele, 2024), especialmente aquellas que se ejercen desde posiciones de aparente benevolencia o cuidado.

Lo que hace al capacitismo especialmente resistente en el ámbito escolar es su capacidad para operar de manera inconsciente. Como señalan Gesser et al (2022), precisamente porque el cuerpo típico se experimenta como la norma natural y no como una construcción social e histórica, la desviación de esa norma se percibe de manera espontánea como déficit, problema, o carga (p. 231). Esta naturalización es la que permite que el capacitismo persista, incluso en contextos donde se ha adoptado el lenguaje de los derechos, la diversidad y la inclusión (Moriña, 2017).

Travesani (2021) propone el término ‘disca’ como una forma de resistencia al modo capacitista que segrega por capacidades, reivindicando la identidad política de las personas con discapacidad como sujetos con agencia propia. Esta perspectiva es fundamental para comprender por qué el capacitismo persiste, incluso cuando el discurso institucional ha incorporado el lenguaje de los derechos y la inclusión.

⁴ El uso abreviado se comenzó a proponer recientemente desde las militancias que critican los sentidos academicistas de la “capacidad”. Por ejemplo, Vallejo (2022) afirma: “acojo el término disca desde el lugar colectivo de referencia como persona con discapacidad. “Discas” ha sido la manera de nombrarnos en los últimos años, en respuesta a las distintas denominaciones otorgadas por la sociedad, pero no asumidas por el colectivo” (Vallejo, 2022, p. 8).

La escuela colombiana heredó, y en gran medida aún sostiene, el modelo médico-rehabilitador como lente para comprender la discapacidad. Bajo este modelo, la discapacidad es un problema que reside en el cuerpo o la mente del sujeto y que debe ser corregido, compensado o rehabilitado para que la persona pueda integrarse a la vida social (Palacios, 2008). En el contexto escolar, esta lente se traduce en la primacía del diagnóstico como condición de acceso a los apoyos, en la reducción del estudiante a su etiqueta clínica o médica, y en la expectativa de que la inclusión consiste en hacer que el niño o la niña se aproxime lo más posible al estándar del desarrollo típico.

Cruz (2019) muestra cómo este modelo opera en la escuela como una ortopedia simbólica; es decir, desde la modificación conductual, cognitiva y disciplinar del estudiante con discapacidad que sigue siendo la finalidad esencial de muchas prácticas de aula, aunque el discurso institucional haya incorporado el lenguaje de los derechos y, por tanto, de inclusión. Palacios (2008) señala que el modelo rehabilitador, al centrarse en la corrección de los cuerpos considerados no válidos, impide reconocer las barreras del entorno como causas estructurales de la exclusión, desplazando la responsabilidad hacia el propio sujeto con discapacidad y hacia quienes lo acompañan.

Esta idea tomada de Foucault de normalizar al otro, de establecer un tipo de poder que constituya sujetos normativos, permanece activa en las decisiones cotidianas sobre qué esperar de un estudiante, qué exigirle y qué perdonarle, según qué tan adaptado o adaptada se encuentre al entorno escolar.

Este suelo es relevante para comprender el *sesgo inclusivo* porque explica por qué el cambio discursivo no produce automáticamente un cambio en las percepciones. Las docencias de esta investigación hablan el lenguaje de la inclusión, conocen el Decreto 1421, pueden enunciar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje e implementan el PIAR (plan individual de ajustes razonables) en su cotidianidad; sin embargo, cuando se les pregunta por sus sentimientos, sus representaciones espontáneas y sus decisiones de aula cotidianas, aflora el modelo médico-rehabilitador como horizonte implícito desde el que se mira al estudiante con discapacidad (Bermúdez y Navarrete, 2020). El *sesgo inclusivo* es, en ese sentido, el resultado de convivir con dos marcos de referencia que no han sido puestos en diálogo crítico.

El sesgo inclusivo: una categoría para nombrar lo que no se ve

Proponemos definir el *sesgo inclusivo* (García-Barrera, 2023) como la condición en la cual una práctica pedagógica mantiene simultáneamente un discurso de derechos y prácticas de normalización o exclusión, sin que la docencia perciba la contradicción entre ambos. Esta categoría se distingue del capacitismo abierto, que es el rechazo explícito, la negativa a recibir al estudiante, la violencia declarada; en un aspecto fundamental, el sesgo opera en las docencias que genuinamente se identifican con los principios de la inclusión y que, en muchos casos, demuestran afecto real hacia sus estudiantes con discapacidad.

El *sesgo inclusivo* se vincula con lo que García-Barrera (2023) denomina las “barreras actitudinales implícitas” (p. 180), disposiciones que no aparecen en el discurso pero que estructuran la acción pedagógica. A diferencia de las barreras arquitectónicas o curriculares, las actitudinales son más resistentes a la intervención porque no son reconocidas como tales por quienes las encarnan. Precisamente ahí radica su peligro, y es que una barrera que la docencia no percibe como tal es una barrera que la docencia no intentará remover.

La categoría también dialoga con los hallazgos de Tello (2022), quien revisó veinte investigaciones latinoamericanas sobre actitudes docentes hacia la inclusión, y encontró que, si bien las actitudes declaradas son mayoritariamente positivas, esa positividad coexiste con comportamientos que minimizan las expectativas sobre los estudiantes con discapacidad, los excluye de actividades colectivas o los sobreprotege de maneras que limitan sus autonomías. El *sesgo inclusivo* nombra precisamente esa coexistencia.

Casquete-Tamayo y Paz-Perea (2021) refuerzan este hallazgo al documentar que cuando las docencias se vinculan desde sentimientos de compasión no problematizados, tienden a construir relaciones de dependencia que limitan la participación del estudiante y afectan su trayectoria escolar a largo plazo. El *sesgo inclusivo* nombra precisamente esa coexistencia paradójica entre el compromiso declarado y las prácticas que lo contradicen.

Dos fragmentos de nuestros datos ilustran la categoría. En el primero, una docente describe la relación con sus estudiantes con discapacidad como “una ambivalencia, como vivir desde la empatía, pero también esa empatía en muchas ocasiones se convierte en temor o en subestimar a los niños” (Entrevista 2, 2026). En el segundo, ante la pregunta por los sentimientos cuando un estudiante con discapacidad falta a clase, emerge el alivio. Ambas respuestas provienen de docencias que se describen a sí mismas como comprometidas con la inclusión. En esa paradoja el alivio y la empatía habitando la misma subjetividad es lo que el *sesgo inclusivo* busca nombrar y, eventualmente, hacer visible para quien lo porta.

Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma crítico y utiliza una metodología cualitativa. El paradigma crítico no se limita a describir o comprender la realidad: busca develar las estructuras de poder que la producen y generar condiciones para su transformación (Freire, 1970; Kemmis y McTaggart, 2005). Esta orientación resultó pertinente para el objeto del estudio, dado que el capacitismo en las prácticas pedagógicas no es un fenómeno que se declare ni que sea directamente observable, por lo que exige herramientas que accedan a las percepciones encarnadas, aquellas que se expresan en el sentir y en el hacer, no solo en lo que se dice cuando se pregunta directamente.

Participaron quince docencias de educación básica primaria (grados 2.º a 5.º) de dos instituciones en Bello y Medellín, Colombia. Todas las participantes contaban con experiencia directa y comprobable en el trabajo con estudiantes con discapacidad. La selección fue intencional y por conveniencia teórica (Stake, 2010), buscando diversidad en años de experiencia, tipo de formación inicial y trayectoria con procesos de inclusión. Los datos se recolectaron entre octubre de 2025 y febrero de 2026, en el contexto de dos instituciones educativas oficiales de los municipios de Medellín y Bello. Se emplearon tres técnicas complementarias, cada una justificada por el tipo de dato que produce

Grupos focales: dos sesiones con un grupo de participantes en una de las instituciones, diseñadas para propiciar el diálogo colectivo sobre percepciones, dilemas y experiencias cotidianas con infancias con discapacidad. La dinámica grupal permite que emerjan, tanto los consensos como las contradicciones entre el discurso y la experiencia vivida, y que el contraste entre voces distintas active reflexiones que la entrevista individual no siempre produce (Morgan, 1988).

Cartografía social afectiva: actividad en la que se invitó a las docencias a representar visualmente el aula, los vínculos, los espacios de cuidado y conflicto, y sus propias trayectorias afectivas en la escuela. Esta técnica, inspirada en la pedagogía crítica y feminista (Barragán, 2016), fue de las más decisivas del estudio porque permitió acceder a representaciones que el lenguaje verbal tiende a racionalizar o censurar. El producto más revelador de esta técnica fue la imagen de un estudiante dibujado, literalmente, de cabeza o al revés, algo que es difícil de obtener mediante entrevista directa. La cartografía captura lo que el cuerpo y la mano saben antes de que la mente lo edite y lo haga presentable.

Entrevistas: conversaciones individuales en profundidad centradas en la trayectoria de cada docencia, su historia de formación, sus experiencias significativas con estudiantes con discapacidad y los momentos en que su práctica se vio cuestionada o transformada. Esta técnica permitió rastrear cómo las representaciones sobre la discapacidad se construyeron históricamente en cada sujeto, y no solo en el presente de las interacciones de aula.

El análisis de la información se realizó mediante codificación temática asistida por Atlas.ti, siguiendo un proceso hermenéutico que permitió identificar patrones transversales a las distintas técnicas. El proceso incluyó una fase de codificación abierta, seguida de codificación axial y una fase de análisis crítico orientada a identificar las tensiones entre el discurso declarado y las prácticas observadas o narradas.

Resultados: tres manifestaciones del sesgo inclusivo

El análisis de los datos permitió identificar tres manifestaciones concretas y recurrentes del *sesgo inclusivo* en las prácticas pedagógicas de las docencias participantes. Cada una opera en un plano distinto la dimensión emocional, la dimensión representacional y la dimensión relacional. Presentamos cada una con evidencia directa del trabajo de campo.

El alivio como síntoma: cuando el aula no fue diseñada para la diversidad

El hallazgo que más incomodidad generó durante el análisis —y que consideramos el más revelador de todo el estudio— fue la emergencia del alivio como sentimiento recurrente y espontáneo cuando la infancia con discapacidad no asiste a clase. Este dato no apareció en respuesta a una pregunta directa sobre emociones, sino de manera no inducida en los relatos de los grupos focales, lo que amplifica su significado, ya que no es una respuesta construida para satisfacer al entrevistador, sino una vivencia que las docencias mismas nombraron con cierta perplejidad, a veces con vergüenza, casi siempre seguida de una justificación: “A veces uno llega y el niño no está, y uno siente... como un descanso. Y después te da como pena pensarlo, pero es lo que uno siente” (GF1, comunicación grupal, 24 de octubre de 2025).

La vergüenza que acompaña al alivio es tan importante como el alivio mismo, pues indica que la docencia sabe, en algún nivel, que ese sentimiento contradice el discurso que la define profesionalmente. El *sesgo inclusivo* opera exactamente ahí, en esa brecha entre lo que se siente y lo que se sabe que debería sentirse. Y la brecha no se resuelve, sino que convive, en silencio, encuentro tras encuentro.

Sería un error leer este dato como evidencia de crueldad o de rechazo consciente hacia el estudiante. Lo que el alivio revela, en cambio, es algo profundamente estructural, y es que el aula ordinaria no fue diseñada para la diversidad funcional, cognitiva y comunicativa que realmente la habita. Cuando una docencia siente alivio ante la ausencia de una infancia con discapacidad, no está expresando que no le quiere; está revelando que la estructura de la jornada escolar, los ritmos, los recursos, el número de estudiantes, las demandas curriculares, etc. (Angulo, 2016), le generan una presión que no puede sostener con lo que el sistema le provee.

El problema, en consecuencia, no reside en la persona sino en el sistema que deposita en ella la responsabilidad de la diversidad sin transformar las condiciones del aula.

Este hallazgo resuena con lo documentado por Casquete-Tamayo y Paz-Perea (2021), quienes señalan que en América Latina la inclusión educativa ha tendido a ser una política de integración formal antes que una transformación real de las condiciones de enseñanza. El alivio es, en ese sentido, el síntoma de una política educativa que coloca el peso sobre los cuerpos y las conciencias individuales en lugar de transformar el entorno. Y un síntoma que, mientras no sea nombrado y analizado, no puede ser tratado.

Danel (2022) complementa este análisis al señalar que la invisibilización de las infancias con discapacidad en las dinámicas escolares reproduce estructuras de desigualdad que trascienden el aula y se insertan en lógicas más amplias de exclusión social.

Otros datos complementan este hallazgo: guarda relación con lo que las docencias describieron, también, como el malestar ante la presión institucional de completar el PIAR sin contar con el tiempo ni el acompañamiento necesarios; de hecho, Adarme Pinzón et al. (2022) documentan que cerca del 51,85 % de docentes no ha recibido

capacitación específica para construir estos planes, mantiene la sensación de estar en soledad ante una responsabilidad para la que no fueron formados y con la percepción de que los apoyos del equipo de orientación escolar son insuficientes o esporádicos. El alivio ante la ausencia de las infancias por lo que, en ese contexto, es una respuesta humana comprensible a una situación de desbordamiento institucional. Comprenderla así no la justifica; la hace visible y, por tanto, abordable (Adarme Pinzón et al. 2022).

La disrupción como representación: el estudiante dibujado al revés

La técnica de cartografía social produjo el dato más visualmente potente de toda la investigación. En una de las sesiones un grupo de docencias representó a la infancia con discapacidad dentro del aula mediante una figura humana dibujada literalmente invertida, cabeza hacia abajo, pies hacia arriba, rodeada de líneas irregulares que, en el proceso de análisis compartido con la propia docencia, se interpretó como representación del caos y la desorientación que siente cuando ese estudiante está presente o, más bien, del caos que genera esa infancia dentro del aula.

Esta imagen no fue el único caso. En otras cartografías los estudiantes con discapacidad aparecían en los márgenes del plano del aula, representados con trazos más bruscos, con menos detalle, o en posiciones de aislamiento respecto al grupo. El contraste con las representaciones de los demás estudiantes, más detalladas, más integradas, posicionadas en el centro de la dinámica colectiva, esta en sí misma habla de una representación del aula como un espacio que tiene un centro y una periferia, y de la discapacidad como algo que pertenece a la periferia.

Lo que la figura invertida concentra es lo que los relatos verbales expresaban de manera más difusa, la presencia de la infancia con discapacidad es percibida, a nivel subjetivo, como una alteración del orden que el aula debe sostener. No como un enriquecimiento de la comunidad de aprendizaje, no como una diversidad que amplía las posibilidades del grupo, sino como disrupción. El término aparece repetidamente en los relatos; la sensación de que todo se desorganiza, de que el ritmo colectivo se pierde, de que la atención que esa infancia demanda es una atención que se le roba a los demás: “Puede llegar a ser una relación conflictiva en la que prima muchas veces la tensión por los llamados de atención y los actos correctivos más que los actos formativos” (Grupo focal 2, 24 de febrero, 2026. Cartografía).

Esta representación revela la operación del modelo médico-rehabilitador en la subjetividad docente, pues si la normalidad del aula es el orden tipificado por el cuerpo y la mente estándar, entonces cualquier cuerpo o mente que se salga de ese estándar es, por definición, disruptivo. La disrupción no está en la infancia; está en el molde desde el que se le mira, y mientras ese molde no sea interrogado, ningún ajuste curricular ni algún instrumento formal —por bien diseñado que esté— alcanzará para transformar la experiencia de inclusión.

Angulo (2016) ha documentado que las docencias que sienten no estar preparadas para la inclusión tienden a vivir la presencia de las infancias con discapacidad como una amenaza al ritmo del aula. Nuestros datos confirman ese hallazgo y lo amplían, pues la amenaza no solo se experimenta como reto profesional, sino que se instala a nivel emocional y representacional, dando forma a una imagen del estudiante que lo convierte, simbólicamente, en el origen del problema. Blanco (2006) añade que esta percepción se refuerza cuando los sistemas educativos no proveen las condiciones estructurales para que la diversidad sea vivida como un valor pedagógico y no como un problema administrativo.

Baquero Torres (2015) señala que las narrativas hegemónicas que reducen la discapacidad a un déficit construyen representaciones sociales que las docencias internalizan durante su formación y que reproducen inconscientemente en el aula. Esta naturalización del déficit es lo que convierte al estudiante con discapacidad en el “problema del salón”, incluso en contextos en los cuales la docencia se declara comprometida con la inclusión.

Esa imagen, la del niño al revés, es la fotografía más honesta del *sesgo inclusivo*, ya que es una representación producida sin censura, en el espacio de un ejercicio creativo, por una docencia que, en su discurso, reafirma el valor de la diversidad.

La sobreprotección como exclusión sutil: rescatar lo poco que se pueda

La tercera manifestación del *sesgo inclusivo* adopta una forma especialmente difícil de identificar, porque se presenta con el rostro del afecto. En los relatos de varias docencias emergió con claridad una postura de lástima hacia la infancia con discapacidad, acompañada de una reducción sistemática de la exigencia pedagógica y de una tendencia marcada a la sobreprotección. La expresión que mejor sintetiza esta postura fue enunciada en el grupo focal 1: “Tengo que hacer cosas para rescatar lo poco que pueda de él y mejorar su paso por el colegio” (GF1, comunicación grupal, 7 de octubre de 2025).

Este fragmento merece una lectura cuidadosa. Por un lado, es una expresión de cuidado genuino, la docencia que lo pronunció no está intentando dañar al estudiante; está intentando acompañarlo. Por otro lado, la formulación misma —rescatar lo poco que pueda— contiene una representación que, si no es interrogada, organiza toda la relación pedagógica desde el déficit. Rescatar supone que hay algo que salvar, pero también supone que hay mucho que no tiene salvación.

“Lo poco que pueda” es una expresión que acota el horizonte de expectativas antes de que el estudiante haya demostrado nada y, por tanto, esta expresión supone una carga para la docencia, que asume una postura de rescate; en este sentido, la idea de hacer todo para lograr un avance en esa infancia, también pone una carga sobre el estudiante, quien debe responder a los intentos de rescate. El conflicto aparece cuando la infancia no logra la respuesta esperada y, en consecuencia, la docencia pasa a tener la sensación de falta y de culpa por no cumplir lo esperado.

Esta postura tiene consecuencias prácticas documentadas, ya que las docencias ejecutan acciones a partir de los resultados de un primer acercamiento, como la reducción de las actividades propuestas a la infancia con discapacidad, omisión de procesos evaluativos que implicarían exigencia real, exclusión de tareas colaborativas bajo el argumento de proteger a la infancia del fracaso o de proteger al grupo de la dificultad. En cada uno de esos gestos, la intención es proteger; el efecto, sin embargo, es aislar y empobrecer la experiencia escolar del estudiante.

Casquete-Tamayo y Paz-Perea (2021) señalan que cuando las docencias se vinculan desde sentimientos de compasión no problematizados, tienden a construir relaciones de dependencia que limitan la participación del estudiante y afectan su trayectoria escolar a largo plazo. En el mismo sentido, Gesser et al. (2022) advierten que la sobreprotección es una de las formas más frecuentes en que el capacitismo se camufla como cuidado al asumir que la infancia con discapacidad es incapaz de enfrentar la exigencia, la docencia reproduce exactamente la lógica capacitista que dice querer combatir. El *sesgo inclusivo*, aquí, no se detecta en el rechazo sino en el exceso de cuidado.

Una faceta adicional de esta manifestación del *sesgo inclusivo* tiene que ver con el lenguaje. Las docencias participantes utilizaron con frecuencia expresiones que, en apariencia, son descriptivas o neutrales, pero que contienen representaciones del déficit como “el niño que no puede”, “el que le cuesta todo”, “el caso del salón”. Como señalan Ávila Babativa y Martínez Murcia (2013), nombrar a las infancias desde el déficit instaura una marca personal que, posiblemente, perdurará toda la trayectoria escolar del estudiante y que lo coloca, ante sus pares y ante las propias docencias, en una posición de inferioridad que ningún instrumento de flexibilización curricular puede compensar si la mirada que lo sostiene no cambia. El *sesgo inclusivo* opera también en el vocabulario, en los nombres que se usan, en el tono con el cual se habla del estudiante en las reuniones de seguimiento. Esas conversaciones no son neutrales, sino que construyen realidad.

Zambrano-Valencia y Caro Lopera (2024) aportan a este análisis la distinción entre docencias que enseñan desde la compasión y docencias que enseñan desde el reconocimiento, mientras las primeras ajustan hacia abajo y protegen al estudiante de cualquier fracaso, las segundas exigen, acompañan y celebran los logros singulares, reconociendo que la exigencia pertinente es en sí misma un acto de respeto por la dignidad del otro.

El dato contrasta significativamente con los relatos de las mismas docencias cuando hablan de experiencias de aula en las que decidieron exigir, acompañar sin sobreproteger y reconocer a las infancias como sujetos capaces. En esos relatos el tono cambia, las docencias describen sorpresa ante los logros, transformación en la propia percepción y una satisfacción profesional que no aparece en los relatos de la sobreprotección. Como expresó una docencia, “A partir de mi experiencia, estos niños y niñas tienen capacidades diferentes como condición particular de su desarrollo... son personas que aprenden y tienen capacidades y ritmos diferentes de aprender” (Entrevista 4, 2026). Esta voz contrasta con la del rescate, y esa tensión es, en sí misma, parte del resultado, ya que el *sesgo inclusivo* no es monolítico y en la misma docencia pueden coexistir percepciones que lo reproducen y percepciones que lo desmontan.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman lo que Tello (2022) y Angulo (2016) han documentado en otros contextos latinoamericanos; las actitudes declaradas de las docencias hacia la inclusión son mayoritariamente positivas, pero esa positividad discursiva no se traduce de manera automática en prácticas que garanticen la participación real de las infancias estudiantes con discapacidad. Lo que nuestros datos aportan de específico es la identificación del mecanismo que explica esa brecha y la propuesta de una categoría conceptual para nombrarlo: el *sesgo inclusivo*.

La contribución analítica central de este artículo consiste en argumentar que el *sesgo inclusivo* es una categoría más útil que “actitudes negativas hacia la inclusión” por, al menos, tres razones. Primero, porque no requiere atribuir mala voluntad ya que opera en docencias comprometidas, en contextos donde el discurso inclusivo es genuino y no performativo. Esto importa porque la mayor parte de las intervenciones de formación docente están diseñadas para docencias que tienen actitudes negativas hacia la inclusión; si el problema es el *sesgo inclusivo*, esas intervenciones no bastan y pueden, incluso, ser contraproducentes, en la medida como refuerzan el discurso sin interrogar las prácticas.

Segundo, porque sitúa el problema en la coexistencia de un discurso y de unas prácticas, no en la ausencia del discurso correcto. Esta distinción es relevante porque permite identificar con mayor precisión dónde intervenir, no en el plano del conocimiento sobre discapacidad —que ya existe— sino en el plano de los dispositivos que hacen visible la propia práctica a quien la ejerce.

Tercero, y esto es quizás lo más importante, porque al no ser percibido como contradicción por quien lo encarna, el *sesgo inclusivo* es estructuralmente resistente. No puede ser resuelto con información adicional, con talleres sobre legislación inclusiva o con más horas de capacitación teórica. Solo puede ser abordado con procesos reflexivos que pongan en diálogo la práctica real con el discurso, que generen la incomodidad productiva de mirarse desde afuera y preguntarse: ¿qué estoy haciendo realmente cuando creo que estoy incluyendo?

En el contexto colombiano, el *sesgo inclusivo* se articula con una tensión específica que el Decreto 1421 de 2017 no ha logrado resolver; la norma establece con claridad los derechos y los instrumentos —PIAR, DUA, ajustes razonables—, pero no genera las condiciones institucionales para que esos instrumentos transformen la subjetividad de las docencias ni para que las docencias cuenten con el acompañamiento y los recursos que la educación inclusiva demanda. Schewe y Yarza de los Ríos (2022) señalan que esta brecha entre normativa y práctica es característica de los sistemas educativos latinoamericanos que han incorporado el discurso de la inclusión sin modificar las lógicas capacitistas que estructuran la cultura escolar.

El resultado es que muchas docencias incorporan el lenguaje de la norma sin que ese lenguaje alcance a modificar las representaciones que organizan su práctica cotidiana. La brecha, en ese orden, no es de conocimiento sino de sentido; saber y sentir son dos cosas distintas, y la formación docente tiende a trabajar el saber sin intervenir en el sentir.

Este hallazgo conecta con el planteamiento de Gesser et al. (2022) sobre el capacitismo como estructura que opera de manera inconsciente. Precisamente porque el cuerpo típico se experimenta como la norma natural y no como una construcción social, entonces la desviación de esa norma se percibe de manera espontánea como déficit, problema o carga. El *sesgo inclusivo* es, en ese marco, la forma que el capacitismo asume cuando el contexto le exige hablar el lenguaje de los derechos; no desaparece, sino que se reconfigura en formas que son más difíciles de identificar, porque no contradicen el discurso dominante.

Un aspecto que merece atención en futuras investigaciones es la dimensión institucional del *sesgo inclusivo*. Los datos de esta investigación sugieren que el alivio, la representación disruptiva y la sobreprotección no son únicamente fenómenos individuales, sino que están sostenidos por estructuras institucionales que delegan la responsabilidad de la diversidad en la docencia de aula sin modificar los ritmos del currículo, los criterios de evaluación, el tamaño de los grupos ni los protocolos de acompañamiento (Angulo, 2016; Casquete-Tamayo y Paz-Perea, 2021). Mientras esas condiciones no cambien, intervenir solo en la subjetividad docente tendrá un alcance limitado. El *sesgo inclusivo*, para ser desmantelado de manera sostenible, exige una transformación que sea al mismo tiempo personal, institucional y sistémica. Danel et al. (2021) argumentan que una transformación sostenible requiere actuar simultáneamente en los planos subjetivo, institucional y sistémico.

En términos metodológicos, este estudio también aporta evidencia sobre el valor de combinar técnicas que acceden a distintos niveles de la subjetividad de las docencias. Los grupos focales produjeron relatos elaborados y coherentes; las entrevistas revelaron la historia que sostiene esos relatos; la cartografía social afectiva hizo visible lo que ningún otro instrumento hubiera podido capturar, la representación simbólica de la infancia con discapacidad como figura invertida. Esta complementariedad metodológica no es un lujo de la investigación académica, es una condición de posibilidad para estudiar fenómenos que, como el *sesgo inclusivo*, existen precisamente porque no se declaran. Las investigaciones que se limiten a cuestionarios de actitudes o a grupos focales estructurados dificultarán identificar el *sesgo inclusivo* porque le estarán preguntando al discurso por lo que solo el cuerpo sabe.

Conclusiones

Esta investigación permite sostener tres afirmaciones. Primera, el capacitismo no desaparece de las prácticas pedagógicas cuando las docencias adoptan un discurso inclusivo, sino que se reconfigura bajo la forma del *sesgo inclusivo*, un mecanismo que permite que la exclusión opere desde la buena voluntad y que, precisamente por eso, pasa desapercibido para quienes lo ejercen. Segunda, el *sesgo inclusivo* se manifiesta en formas concretas y rastreables como el alivio ante la ausencia del estudiante, la representación de su presencia como interrupción y la sobreprotección como negación de agencia, que pueden ser identificadas cuando se utilizan herramientas metodológicas que acceden a las percepciones encarnadas, no solo a las declaradas. La cartografía

social afectiva demostró ser en este estudio un dispositivo particularmente potente para ese propósito. Tercera, el problema de la exclusión dentro de la inclusión no reside principalmente en las docencias como individuos, sino en un sistema que les asigna la responsabilidad de la diversidad sin transformar las condiciones estructurales del aula y que forma su discurso sin interrogar sus percepciones.

La implicación práctica más urgente de estos hallazgos apunta a la formación docente. Los programas de capacitación en inclusión educativa han tendido a centrarse en la transmisión de información de modelos de discapacidad, legislación vigente, instrumentos como el PIAR o el DUA. Este enfoque es necesario, pero profundamente insuficiente, porque el *sesgo inclusivo* no es un déficit de información sino una contradicción no percibida. Lo que se necesita no son más talleres informativos sino procesos reflexivos continuados, diseñados para que las docencias puedan ver su propia práctica con ojos distintos, para que puedan hacerse preguntas que el entrenamiento habitual no les enseña a formular ¿Por qué siento alivio cuando esta infancia no viene? ¿Qué dice de mi representación de él o ella el hecho de que lo dibuje al revés? ¿A quién protejo cuando reduzco la exigencia, a él/ella o a mí?

La cartografía social afectiva, la observación de la propia práctica y los espacios de conversación entre pares sobre las incomodidades reales del aula son algunos de los dispositivos que este estudio sugiere como más prometedores. No porque sean fáciles, precisamente lo que los hace valiosos es que generan incomodidad, sino porque son los únicos que tienen la capacidad de llegar adonde el capacitismo realmente vive: en las percepciones que organizan el hacer cotidiano antes de que la mente consciente lo traduzca a discurso.

En el marco de la justicia educativa para las infancias con discapacidad (Casquete-Tamayo y Paz-Perea, 2021; Danel, 2022), se propone que dismantelar el *sesgo inclusivo* requiere que la escuela transite de la integración formal hacia la transformación real de sus cimientos culturales, relacionales y estructurales. Esa transformación no llegará solo de nuevos decretos, sino de la capacidad de las docencias acompañadas por sus instituciones y por el Estado para construir microsistemas relacionales donde la diferencia sea celebrada como el valor supremo del aprendizaje colectivo.

Quedan abiertas preguntas relevantes para la agenda de investigación. ¿Cómo varía el *sesgo inclusivo* según el tipo de discapacidad del estudiante? ¿Qué papel juegan las condiciones institucionales —el tamaño del grupo, la existencia de un equipo de apoyo, la cultura evaluativa de la institución— en su intensidad? ¿Es posible diseñar procesos de formación que lo hagan visible sin generar culpa paralizante? ¿Qué dicen las propias infancias con discapacidad sobre las percepciones que les llegan de sus docencias? Estas preguntas, que los datos de este estudio sugieren sin responder del todo, marcan una agenda de investigación que este artículo busca contribuir a abrir.

Referencias

- Adarme, D. E., Duque, L. C. y Pabón, J. J. (2022). *Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/cfo07d4f-3260-49e2-b4b8-db8863d847a2>
- Ainscow, M., Slee, R. & Best M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Angulo, N. (2016). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56511>
- Arroyo R., F. y Haegele, J. A. (2024). Comprendiendo la Discapacidad y el Capacitismo: Implicaciones para la Investigación y la Práctica en Educación Física en América del Sur. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 2(e35), 1-14. <https://cuadernosdeinvestigacion.unach.cl/index.php/rcci/article/view/e35>
- Ávila Babativa, D. M., y Martínez Murcia, L. (2013). *Narrativas de docentes frente a procesos de inclusión: Una mirada desde el construccionismo social* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. https://www.taosinstitute.net/files/Content/5695678/_vila_y_Martinez_NARRATIVAS_DE_DOCENTES_FRENTE_A_PROCESOS_DE_INCLUSI_N.pdf
- Baquero Torres, P. (2015). Narrativas hegemónicas y discapacidad: hacia una pedagogía de la diferencia. *Pedagogía y Saberes*, (43), 11-22.
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.7orce247.285>
- Bermúdez, M. M., y Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2107. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO; Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159/PDF/138159spao.pdf.multi>
- Campbell, F. K. (2001). Inciting legal fictions: 'Disability's' date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10(1), 42-62. <https://research-repository.griffith.edu.au/server/api/core/bitstreams/bdf45182-e5b6-59f6-8285-2c44ad749a65/content>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es

- Casquete-Tamayo, E., y Paz-Perea, M. (2021). La educación en las infancias con discapacidad. ¿Qué sienten los niños y niñas al atravesar el proceso de enseñanza - aprendizaje? *Polo del Conocimiento*, 6(9), 393-402. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v6i9.3036>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. MEN.
- Cruz Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica – Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-28. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/964>
- Danel Mara, P. (2022) Discapacidad e infancias en las tramas de la desigualdad. Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad. <https://orcid.org/0000-0001-7401-1720>
- Danel, P., Pérez Ramírez, B., y Yarza de los Ríos, A. (2021). ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades. CLACSO-UNLP. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/server/api/core/bitstreams/9590ce08-25a0-4f0c-9b2a-d45c4bcd3a8e/content>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García-Barrera, A. (2023). El ‘sesgo inclusivo’ del enfoque capacitista en la educación inclusiva. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- Gesser, M., Block, P. y Mello, A. G. (2022). *Estudios de la discapacidad: interseccionalidades, resistencias y emancipación*. Editorial Diversa.
- Gutiérrez, M. F. y Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Goodley, D. (2014). *Disability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.^a ed., pp. 559-603). Sage.
- Lapierre, Michelle. (2022). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo. 9. 2152-2180.
- Morgan, D. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage Publications.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Navarro Cintas, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35-52. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234/3459>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

- Schewe, L. (2022). ¿Hábiles narradores? Discapacidad e investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(4), 140-151. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5940/6726>
- Schewe, L., y Yarza de los Ríos, A. (Eds.). (2022). *Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal*. CLACSO.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Skliar, C., (2012). LA INFANCIA, LA NIÑEZ, LAS INTERRUPCIONES. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81.
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Travesani, D. (2021). *Me proclamo disca, me coronó renga*. Editorial Marea.
- Vallejo, D. C. (2022). “Dis-cuerpos”: Una ontología inmanente de la “dis-capacidad” [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de la Ciudad de México]. UACM.
- Zambrano-Valencia, J. D. y Caro Lopera, M. Ángel. (2024). Diferencias entre maestro, profesor y docente: Tensiones etimológicas y perfiles didácticos. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1216>