

Etiquetar la diversidad: la patologización de la diferencia en el alumnado con diversidad cultural y lingüística

Labelling diversity: The pathologisation of difference in culturally and linguistically diverse students

Maria-Antonietta CHIEPPA. Doctoranda. Universidad Autónoma de Madrid
(marinella.chieppa@gmail.com).

Marta SANDOVAL-MENA. Profesora Titular. Universidad Autónoma de Madrid
(marta.sandoval@uam.es).

Alfredo J. ARTILES. Lee L. Jacks Professor of Education. Stanford University (aartiles@stanford.edu).

Resumen:

Este artículo expone una etnografía educativa llevada a cabo en una escuela situada de un barrio multicultural de Barcelona, cuyo propósito es examinar los factores locales que contribuyen a la representación desproporcionada del alumnado con diversidad cultural y lingüística en itinerarios de educación especial. A través de la observación participante, el análisis de documentos escolares y las entrevistas a doce miembros del equipo directivo, docentes y profesionales del ámbito social y psicopedagógico, se analiza cómo las categorías de diferencia cultural y capacidad interactúan en los discursos y procedimientos institucionales. Los resultados revelan una concepción etnocéntrica de la capacidad que patologiza la diferencia cultural considerándola un marcador social de la discapacidad y gestionándola a través de una forma de «colonialidad benévola» que entiende la educación especial como un mecanismo de justicia restaurativa para devolver oportunidades educativas. Asimismo, el estudio identifica en el uso de la «educación especial» por parte de la institución, un intento de compensar las carencias estructurales y de responder a las exigencias de una sociedad basada en indicadores de rendimiento, que tiende a marginar a quienes no cumplen con los estándares establecidos.

Palabras clave: educación inclusiva; diversidad cultural; discapacidad; sobrerrepresentación; colonialidad; *Disability Critical Race Theory*; *DefectCraft*.

Abstract:

This ethnographic study was conducted in a school located in a multicultural neighbourhood of Barcelona. The study examines local factors contributing to the disproportionate placement of culturally and linguistically diverse students in special education. Drawing on participant

Fecha de recepción del original: 23/07/2025

Fecha de aprobación: 26/11/2025

Como citar este artículo: Chieppa, M. A., Sandoval-Mena, M. & Artiles, A. J. (2026). Etiquetar la diversidad: La patologización de la diferencia en el alumnado con diversidad cultural y lingüística [Labelling diversity: The pathologisation of difference in culturally and linguistically diverse students]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(294), 371-386. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.699>

observation, school document analysis, and interviews with twelve members of the team, including management, teachers, and social work and psychopedagogy professionals, this study examines how the categories of cultural difference and ability interact within institutional discourses and procedures. The findings reveal an ethnocentric notion of ability that pathologises cultural difference, framing it as a social marker of disability, and managing it through a form of “benevolent coloniality” that positions special education as a mechanism of restorative justice aimed at restoring educational opportunities. However, the study identifies, in the institution's use of ‘special education,’ an attempt to compensate for structural deficits and to meet the demands of a society driven by performance indicators—a society that tends to marginalise those who fail to meet its established standards.

Keywords: inclusive education; cultural diversity; disability; overrepresentation; coloniality; Disability Critical Race Theory; DefectCraft.

1. Introducción

En las últimas décadas el concepto de inclusión ha experimentado una evolución significativa, promoviendo una visión de la educación que no solo valora la diversidad como un recurso, sino que también se compromete activamente en la eliminación de barreras sistémicas que dificultan el acceso pleno y la participación de cada individuo. De hecho, las concepciones actuales de la inclusión están estrechamente relacionadas con las formas de comprensión de la discapacidad y sus intersecciones con el género, la «raza» y otros estatus minoritarios, que se entrelazan para dar lugar a experiencias de discapacidad únicas y subjetivas (Cole, 2022; Sandoval & Waitoller, 2022; Rentzi, 2024).

Sin embargo, a pesar de los avances normativos en este ámbito, la implementación concreta de estas políticas en prácticas educativas efectivas sigue siendo un desafío complejo, especialmente en lo que respecta al alumnado con diversidad cultural y lingüística (DCL) y con necesidades educativas especiales (NEE). En este artículo, la expresión «alumnado con diversidad cultural y lingüística» se refiere a estudiantes que en sus hogares hablan una lengua distinta del castellano, euskera, catalán, valenciano o gallego, y cuyos referentes culturales difieren de las normas culturales dominantes. El término, al reconocer cómo se entrelazan la lengua, la cultura y la identidad, abarca a estudiantes bilingües emergentes, así como a aquellos que ya son bilingües o multilingües (Masunungure & Maguvhe, 2024).

Diversos estudios realizados en contextos internacionales —principalmente en Estados Unidos, el Reino Unido y otros países occidentales— señalan que este alumnado presenta una mayor probabilidad de ser identificado como estudiante con necesidades educativas especiales, lo que contribuye a su sobrerrepresentación en programas de educación especial (Ogbu, 1978; Donovan & Cross, 2002; Cavendish *et al.*, 2014; Frederick & Shifrer, 2018; Artiles, 2019; Ngo & Sundell, 2023).

En el contexto estadounidense, décadas de investigación han demostrado que el alumnado afroamericano y latino es identificado de manera desproporcionada como alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente en las categorías de discapacidad intelectual y trastornos emocionales o del comportamiento (Ferri & Connor, 2005; Bal *et al.*, 2014).

De manera similar, en el contexto español se ha observado una tendencia a derivar al alumnado con diversidad cultural y lingüística (DCL) a programas segregados de apoyo educativo o a aulas específicas, configurando una estructura mutable de desigualdad que impacta con mayor severidad en el alumnado masculino procedente de países no europeos, en particular de Pakistán y la República Dominicana (Castaño *et al.*, 2024; Chieppa *et al.*, 2024).

Este fenómeno suscita interrogantes fundamentales relacionados con la justicia y la equidad en los sistemas educativos, y evidencia la necesidad urgente de examinar en profundidad

los procedimientos locales que generan o mantienen estas desigualdades en el entorno escolar. En el caso específico de España, todavía no se han llevado a cabo estudios empíricos que exploren si estos procesos se producen dentro de las instituciones educativas y de qué manera lo hacen, así como cuáles son sus repercusiones. Por lo tanto, el propósito de esta investigación es, por un lado, analizar cómo las categorías de diferencia cultural y capacidad se articulan en los procedimientos y discursos de las instituciones educativas y, por otro, examinar las implicaciones que esta interrelación tiene en las experiencias escolares del alumnado con DCL. Este estudio se fundamenta en los principios de la *Disability Critical Race Theory* (DisCrit), la cual sostiene que las nociones de capacidad y raza se construyen de manera conjunta y se sustentan en una ideología de la normalidad (Annamma *et al.*, 2013a; Artiles 2003, 2011, 2019). Dicha ideología evalúa a las personas en función de un paradigma normativo idealizado, de modo que quienes se alejan de ese estándar son clasificados como «personas discapacitadas».

Desde esta perspectiva, la «raza» y la discapacidad operan como categorías interconectadas y mutuamente constitutivas, generando formas específicas de exclusión y estigmatización que no pueden comprenderse aisladamente. De hecho, la «raza» no existe independientemente de las nociones de capacidad, mientras que la propia construcción de la capacidad está profundamente condicionada por las ideologías raciales (Crenshaw, 1991). Estas dimensiones actúan en sinergia, reforzando y configurando las concepciones de normalidad y blanquitud (Love & Beneke, 2021).

Para orientar nuestra investigación, utilizamos en concreto el tercer principio del DisCrit, que subraya cómo las categorías de «raza» y capacidad, socialmente construidas y continuamente (re)producidas por estructuras de poder hegemónicas (Annamma *et al.*, 2013a), tienen consecuencias materiales tangibles. Como afirman Annamma *et al.* (2013a): «El DisCrit enfatiza las construcciones sociales de raza y capacidad, reconociendo al mismo tiempo los impactos materiales y psicológicos derivados de ser etiquetado como racializado o dis/capacitado, una condición que sitúa al individuo fuera de las normas culturales occidentales» (p. 11). En otras palabras, cuando se percibe a un individuo como divergente respecto al paradigma hegemónico, y dicha divergencia se interpreta como un déficit, se generan consecuencias relevantes que pueden derivar en desigualdades y exclusiones.

Asimismo, siguiendo las teorizaciones feministas de Butler (1997a, 1997b), no interpretamos las prácticas de producción de la diferencia como actos pasivos o reflejos de una realidad preexistente, sino como procesos performativos de subjetivación (Reh & Ricken, 2012). En este sentido, sostenemos que estas diferencias se generan y se fortalecen a través de prácticas sociales, discursivas y culturales que, al repetirse instituyen, sedimentan y «configuran» categorías de diferencia, como la de la discapacidad, destacando cómo estas son socialmente producidas dentro de relaciones de poder y subordinación.

Por lo tanto, este enfoque configura el presente estudio como una etnografía educativa de matriz post-estructuralista (Gordon *et al.*, 2007) que no se limita a investigar qué prácticas producen diferencias específicas, sino que también se pregunta qué discursos pueden considerarse contextos relevantes en virtud de su papel en la representación discursiva de las diferencias sociales sedimentadas.

1.1. Contexto

El presente estudio tiene como objeto de análisis un centro ubicado en un barrio céntrico de Barcelona caracterizado por una alta densidad migratoria (51 % de residentes con ciudadanía no española) y una amplia trayectoria en escolarización de alumnado recién llegado y desarrollo de prácticas inclusivas. Fundado en 1935, imparte Educación Infantil (3-6 años) y Primaria (6-12 años). Hasta los años 90 acogía principalmente alumnado de familias catalanas o españolas, pero a partir de 2000, con el aumento de los flujos migratorios, la composición cambia drásticamente: en 2001 el alumnado extranjero alcanza el 32 % y en 2002 el 63 %.

Este cambio en la composición del alumnado refleja las transformaciones demográficas del territorio español, especialmente en las comunidades con mayores oportunidades

laborales y, por tanto, con un aumento más acusado de población migrante. Los datos del sistema educativo catalán confirman esta tendencia: en el año 2000 estaban matriculados 16 577 estudiantes con nacionalidad no española, y en 2023 la cifra asciende a 231 789 (INE, 2023), evidenciando un crecimiento sostenido de la diversidad cultural y lingüística. El barrio donde se ubica la escuela presenta un entramado social complejo, fruto de la interacción de factores históricos, geográficos y culturales. Como otros barrios con alta segregación social, su población está compuesta principalmente por sectores de clase trabajadora, bajos ingresos y una significativa presencia de población migrante y gitana, que mantiene desventajas frente a la población autóctona en alfabetización y escolarización (Ocampo-Torrejón *et al.*, 2020; Rodríguez, 2024).

Para dar respuesta a esta realidad, el centro ha puesto en marcha aulas de acogida lingüística, clases desdobladas y grupos reducidos. En la actualidad escolariza a 430 estudiantes de 23 nacionalidades, con una presencia especialmente notable de alumnado procedente del área indo-pakistaní. El alumnado con DCL representa más del 70 %, y el 30 % de estos ha nacido en Cataluña. El centro dispone de un aula de acogida, un aula de educación especial y apoyos personales pertenecientes al Servicio de Soporte Intensivo de Escolarización Inclusiva (SIEI), que, en su caso, han conformado un aula específica. Sus destinatarios son estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de limitaciones muy significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa.

Además del profesorado y los educadores, el centro cuenta con un equipo social permanente encargado de apoyar al alumnado y sus familias, así como de ofrecer formación al profesorado y fomentar el trabajo colaborativo con servicios sociales, sanitarios y comunitarios. Este equipo también promueve talleres de lengua catalana, informática, actividad física, liderazgo y espacios de discusión para las madres.

2. Metodología

La investigación se realizó durante el curso escolar 2022-23 y se desarrolló a lo largo de cinco meses, de febrero a junio, con visitas programadas tres días a la semana, previamente acordadas con el equipo directivo. La duración y frecuencia de las observaciones, realizadas en las clases, en el aula de educación especial, en el aula SIEI, durante el claustro, fueron planificadas para permitir una comprensión profunda y matizada de las dinámicas escolares, fomentando al mismo tiempo la creación de relaciones de confianza con los participantes y capturando la complejidad de las interacciones cotidianas dentro del centro.

2.1. Recopilación de datos

Para comprender cómo se discuten y aplican las nociones de capacidad y diferencia cultural y cuáles son sus implicaciones en la experiencia escolar del alumnado con DCL y con NEE, además del diario de campo, se analizaron el proyecto educativo del centro, el proyecto de dirección del centro y se generaron los datos a partir de observaciones participantes y entrevistas en profundidad.

Las observaciones se realizaron tanto dentro de las aulas regulares, durante las actividades cotidianas, como dentro del aula de educación especial y del aula configurada con el Soporte Intensivo de Escolarización Inclusiva (SIEI).

Para triangular los datos obtenidos a través de la observación, más allá del proyecto educativo del centro y del proyecto de dirección del centro, se realizaron entrevistas con distintos actores clave: siete docentes, la educadora de educación especial, el director de la escuela, el psicopedagogo, la técnica de integración social y la responsable del plan de estudios (tabla 1).

TABLA 1. Datos de los participantes

Participantes	Edad	Género	Etapascolar	Asignatura impartida	Minutos de grabación
Docente 1	53	Masculino	Primaria	Lengua Catalana	48.10
Docente 2	44	Femenino	Infantil	Educación Artística	59.02
Docente 3	31	Femenino	Infantil	Intercomunicación y Lenguajes	66.03
Docente 4	48	Femenino	Primaria	Matemáticas	62.04
Docente 5	52	Masculino	Primaria	Conocimiento del Medio Natural	52.03
Docente 6	50	Femenino	Infantil	Educación Especial	56.39
Docente 7	32	Femenino	Primaria	Educación Especial	130.04
Educadora de educación especial	47	Femenino	Infantil y Primaria		41.29
Técnica de integración social	50	Femenino			74.12
Responsable del plan de estudios	52	Femenino			36.55
Psicopedagogo	35	Masculino			52.58
Director del centro	56	Masculino			49.47

Para guiar las entrevistas se desarrolló un protocolo adaptado a cada grupo de entrevistados, basado en una amplia revisión de la literatura sobre la representación desproporcionada del alumnado con DCL en la educación especial (Skiba *et al.*, 2002). De este análisis surgieron tres temas principales que estructuraron el proceso de entrevista (Trundle, 2024): los procedimientos y discursos de la institución escolar respecto a las nociones de capacidad y diferencia cultural; la organización del instituto; la relación entre la cultura dominante y la subalterna en el contexto escolar.

Las entrevistas, con una duración media de 61 minutos, fueron grabadas y posteriormente transcritas con el consentimiento informado de las y los participantes. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos recopilados. El estudio se realizó en conformidad con los principios éticos de la investigación social (BERA, 2018) y con la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

2.2. Análisis de datos

El análisis de los datos (Dahal, 2025) implicó un intercambio constante entre datos empíricos y contextuales, prestando atención al significado otorgado por los actores a las situaciones experimentadas y al material observado, así como a la comparación de datos.

Se utilizó el enfoque de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Guerrero Puerta, 2024), privilegiando una aproximación que permitiera, mediante el uso del software ATLAS.ti 23.0, la construcción de categorías y subcategorías derivadas de un proceso inductivo, cuyo objetivo fue interpretar las evidencias obtenidas durante la fase de trabajo de campo (Nilsson & Moström, 2025) identificando temas recurrentes, patrones emergentes y variaciones (tabla 2).

TABLA 2. Categorías, subcategorías y códigos

Categorías	Subcategorías
Procedimientos y discursos de la institución escolar respecto a las nociones de capacidad y diferencia cultural (C1)	Proceso de detección de las Nee (C1.1) Potencial del alumnado con DCL (C1.2) Dificultades del alumnado con DCL (C1.3) Expectativas sobre el alumnado con DCL (C1.4)
Organización del instituto (C2)	Proceso de acogida del alumnado con DCL (C2.1) Espacios de participación (C2.2) Prácticas pedagógicas adoptadas (C2.3)
Relación entre la cultura dominante y la subalterna (C3)	Representación de las culturas otras por parte del equipo entrevistado (C3.1) Currículo oculto (C3.2) Espacios y formas de protagonización de las culturas minoritarias (C3.3)

Los conceptos del marco teórico de la *Disability Critical Race Theory* (DisCrit) se emplearon como conceptos de sensibilización (Blumer, 1969), es decir, como herramientas heurísticas para guiar las preguntas de investigación y la interpretación de los datos sin imponer categorizaciones previas ni condicionar el desarrollo de la investigación.

3. Resultados y discusión

3.1. La patologización de la diferencia

El entorno educativo examinado se caracteriza por un elevado número de estudiantes con diagnóstico de TEA y trastornos del lenguaje. Algunas de las personas entrevistadas hacen hincapié en la relación anómala entre el tipo de barrio y la incidencia de ciertos diagnósticos:

Las patologías que nos encontramos en las aulas dependen mucho de las diferentes zonas de Barcelona [...] En Sarrià (barrio de alto poder adquisitivo), por ejemplo, va mucho sobre el trastorno de salud mental [...] Aquí nos encontramos mucho con un espectro autista, trastornos del aprendizaje y del lenguaje (docente 1).

El proceso de detección de la comunidad autónoma de Cataluña establece que, si las maestras identifican algunas dificultades en un estudiante, tras un período de observación, se le derive al Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP), que evaluará si solicitar o no su inclusión en el recurso de educación especial.

La comparación con el EAP, que identifica y evalúa las necesidades educativas especiales del alumnado y realiza la propuesta de escolarización en el centro, revela criticidades en la manera en que se identifican las necesidades educativas especiales (Nee) del alumnado:

En este barrio nos encontramos que la atención del EAP sí que es verdad que es un poco más intensiva que en otros barrios. Te mentiría si te dijera que es equitativa (psicopedagogo).

En concreto, las dificultades en el manejo de la lengua vehicular son frecuentemente interpretadas de manera que refuerzan diagnósticos de déficit cognitivo o neurológico. Esta perspectiva se aprecia claramente en las palabras del psicopedagogo:

Seguramente un niño o una niña de habla hispánica nos daría mucho mejor resultado. Te puedo decir que en el 98 % de nuestras pruebas la comprensión verbal baja muchísimo. El coeficiente intelectual que te da siempre es más bajo. Siempre están por debajo de su capacidad... del resto de los procesos cognitivos. Siempre. Y para que te dé un resultado de discapacidad intelectual tiene que dar el promedio. Entonces...

Los métodos diagnósticos empleados tienden a convertir en discapacidad y patologizar las diferencias culturales y lingüísticas. Las pruebas, al no considerar las barreras del idioma ni la necesidad de mediadores culturales durante su aplicación, muestran un sesgo y una insensibilidad cultural:

Fíjate: el otro día estábamos evaluando a una niña de Infantil no hispanohablante con una prueba que no requiere el lenguaje. Bueno, no requiere el lenguaje del sujeto, pero sí una comprensión y justamente lo hablábamos con la psicóloga con la que pensamos: ¡ostras! Esta niña, si se hubiese trabajado el léxico previamente en el aula, seguramente el nivel cognitivo hubiese sido mucho mayor o el rendimiento cognitivo más alto, porque le preguntamos: "¿Cuál es el animal que pica?". Y había diferentes animales... ¡Pero es que quizá no sabe qué es "picar"! (psicopedagogo).

La subestimación del impacto de ciertos marcadores de identidad en la evaluación diagnóstica parece conllevar un mayor riesgo de identificar como discapacidad las dificultades del alumnado con DCL. Estos estudiantes son etiquetados con mayor frecuencia como «menos capaces», no por déficits cognitivos o conductuales reales, sino por una medición sesgada de las competencias —como la comprensión o la lectoescritura—, que pueden verse influidas por sus distintos antecedentes culturales y lingüísticos.

Esos niños se ven más afectados obviamente por la mirada que tenemos del déficit, ¿vale? Cuando se junta todo el tema de la lengua, la mirada puede estar... Bueno, es que al final los profes y los equipos educativos están muy educados a evaluar las cosas desde la lectoescritura. Seguimos reproduciendo prácticas que ya no se ajustan a las necesidades globales de los alumnos (psicopedagogo).

Este proceso se enmarca en lo que Tefera *et al.* (2023) conceptualiza como *DefectCraft*, un conjunto de prácticas institucionalizadas que no sólo atribuyen carencias a individuos y grupos ya marginados, sino que transforman tales déficits en rasgos intrínsecos y naturalizados. Desde esta perspectiva, por lo tanto, la discapacidad se convierte en una categoría operativa «racializada» y «biologizada». En otras palabras, las disparidades se justifican al afirmar que el alumnado con DCL presenta déficits que deben ser «corregidos».

Nuestras observaciones confirman estas afirmaciones. Los datos empíricos muestran, en efecto, que se suelen interpretar las dificultades lingüísticas y de conducta como dificultades escolares que posteriormente se naturalizan (Bourdieu, 1966). De hecho, en el aula de educación especial observamos a un niño marroquí de segundo de primaria extremadamente competente en cálculos y juegos de lógica. La maestra nos dice que «no tiene problemas, es solo vivaz y tiene algunas dificultades con el catalán» (docente 7).

En este caso se consideró una dificultad lingüística y una conducta «vivaz» como una desviación del estándar exigido, lo que determinó una intervención «especial». Esto indica que el profesorado requiere capacidades específicas que pueden ser entendidas como expectativas de capacidades universalmente válidas (Merl, 2021).

De este modo, la noción de capacidad se negocia de tal forma que lo que se considera una capacidad válida está estrechamente vinculada a los estándares educativos y culturales predefinidos (por ejemplo, el dominio de la lengua de la cultura dominante o la conducta que más se adapte a esta). Cuando estos estándares no se cumplen, llevan a la medicalización de las diferencias, entendidas como una forma de desviación que justifica una intervención especial. En otra ocasión, durante una sesión en la que la clase trabaja en círculo con la educadora, observamos la conducta de un niño inquieto que se levanta y se aleja del grupo con actitud desafiante. La maestra lo deja ir sin seguirlo y nos dice:

Siempre hace lo mismo. No socializa con los demás niños, está a menudo enfadado, no respeta las normas del grupo. Creemos que es hiperactivo (docente 3).

Esta afirmación hace referencia a un aspecto central: ser capaz de actuar de la manera en que el profesorado espera que el alumnado actúe, es una norma (capacitista). Cuando las peticiones reiteradas no conducen a la conducta esperada, el profesorado interpreta tales desviaciones como una expresión de las capacidades no adecuada. Por lo tanto, ante este déficit de capacidad, la etiqueta patologizante aparece como la herramienta preferente para interpretar la conducta del niño:

Eso es lo malo, que no podemos separar, de momento, lo clínico de lo educativo, porque necesitamos etiquetas clínicas para muchas veces reconocer necesidades (técnica de integración social).

En esta afirmación se condensa la emergente conciencia de un proceso de patologización que nace de la necesidad de «gobernar» y hacer que vuelvan neutras aquellas diferencias que se desvían de los estándares normativos hegemónicos. En el entorno examinado, esta neutralización de las diferencias también se lleva a cabo mediante el uso de un enfoque *color-blind*, basado en una ideología del déficit que invisibiliza la diferencia para reforzar las desigualdades (Bonilla-Silva, 2006).

De hecho, la mayoría de las personas entrevistadas consideran que las necesidades educativas del alumnado con DCL son las mismas que las del alumnado perteneciente a la cultura dominante. De esta forma, al adoptar un paradigma universalista que no reconoce las barreras específicas a las que se puede enfrentar el alumnado con DCL, se oculta el papel que los contextos culturales e históricos desempeñan en la perpetuación de las desigualdades (Tefera *et al.*, 2023). De ahí que, al homogeneizar las identidades del alumnado y ocultar la diferencia, esta pase a considerarse inmaterial, irrelevante o inexistente y, en consecuencia, quede fuera de los procesos de construcción identitaria (Bessone, 2021). Así, al invisibilizar las diferencias y no tener en cuenta las peculiaridades de las experiencias vinculadas a ellas, la negación de la diversidad contribuye a producir identidades del alumnado aparentemente neutras y no situadas. Por lo tanto, cuando la identidad «otra» se hace visible, sólo puede leerse de forma deficitaria, ya que las diferencias y las necesidades educativas especiales se percibirán como

el resultado de una deficiencia intrínseca del individuo, y no como el resultado de una serie de factores sociales, educativos e históricos. De esta forma, los procesos de DefectCraft convierten la diferencia cultural en un marcador social de la discapacidad (Tefera *et al.*, 2023):

1. El alumnado DCL es frecuentemente conceptualizado como deficiente, con bajo rendimiento académico y/o con conductas difíciles de gestionar;
2. el alumnado con discapacidad es percibido como académicamente débil y con conductas disruptivas, lo que justificaría la necesidad de intervenciones educativas especializadas para su progreso escolar;
3. a partir de esta lógica, se infiere que el alumnado con DCL debe ser identificado con discapacidad y, en consecuencia, derivado a programas de educación especial.

3.2. La colonialidad benévola

Nuestra investigación destacó que la mayoría del personal escolar y educativo es consciente de que:

Con un poco más de estimulación, estos niños llegarían al nivel óptimo porque, por ejemplo, es cierto que a veces un niño no tiene inicialmente un retraso, pero al vivir en ciertas condiciones... (docente 5).

Sin embargo, los procesos de categorización e inclusión que se llevan a cabo parecen estar en contradicción con lo que se declara y que se encuentra en los documentos del centro.

En apariencia, la irrupción de una realidad social multicultural dentro del centro parece haber obligado a la institución escolar a formalizar el reconocimiento de las diferencias tanto en los documentos como en la estética del instituto. Por ejemplo, las paredes del pasillo han sido cubiertas con rostros femeninos no europeos protagonistas de luchas por los derechos civiles; algunos docentes han intentado valorar la cultura de origen del alumnado adaptando el material didáctico. Un docente nos cuenta:

Me viene a la cabeza un muñeco articulado que construimos[...] Y el modelaje que hice lo hice con una persona asiática, como hindú, que son los que se asemejan a la mayoría de los alumnos y alumnas que tenemos [...] Para que entiendan que el mundo es muy diverso y que ellos no son una excepción en el mundo donde viven (docente 2).

Sin embargo, este reconocimiento no implica necesariamente una transformación efectiva del contexto organizativo y de las prácticas educativas, sino que más bien se configura como una estrategia que concilia la aparente apertura a la inclusión con el mantenimiento de estructuras hegemónicas preexistentes. De hecho, estas intervenciones no parecen haber cambiado la tendencia a concebir la inclusión únicamente como una aceptación superficial de la diversidad basada en formas de folclorización de las culturas. Esta visión se limita a celebraciones y actividades como fiestas o compartir comidas tradicionales, sin que las culturas se incorporen de manera significativa en el currículo escolar ni se reconozcan como recursos educativos estructurales. Como señala un docente:

Somos nosotros los que tenemos que mostrarles la cultura de aquí, porque es la que ellos no ven. La suya ya la ven, ya la vemos todos, porque es el 70 % de la clase (docente 5).

La cultura del alumnado aquí se identifica con los rasgos físicos, con un elemento «que se ve» y que se considera suficiente para comprender y valorar la «otredad» (Powel & Menendian, 2016). Sin embargo, esta afirmación oculta el riesgo de una pedagogía asimilacionista que lee la cultura dominante como la norma a la que deben ajustarse todas las demás culturas. Asimismo, resalta también el lenguaje de exclusión del docente que expulsa ciertas culturas y experiencias del ámbito del «aquí», es decir, del contexto hegemónico del centro. La afirmación «la suya ya la ven» sugiere, de hecho, que las identidades y culturas del alumnado con DCL se perciben como ajenas y no integradas en el sistema cultural del centro. Nótese también la limitada y problemá-

tica visión de cultura que subyace en las apreciaciones de estos profesionales, la cual asume que «la cultura de los grupos» es monolítica, ahistórica y fosilizada.

En concreto, parece que la gestión de las diferencias culturales en el centro se configura a través de lo que definimos como una forma de «colonialidad benévola», que reconoce en el proceso de etiquetaje un mecanismo de protección necesario para garantizar oportunidades educativas pero que al final, perpetua la subyugación de grupos a través de prácticas curriculares, de evaluación y pedagógicas que reducen sistemáticamente el acceso a oportunidades educativas:

Según el dictamen que tenga el diagnóstico, según la etiqueta que se le ponga al niño, va a tener unos recursos u otros [...] para que el niño no suspenda (docente 4).

Esta etiqueta hace que se dirija el estudiante al aula de educación especial, donde se llevan a cabo actividades didácticas que se consideran necesarias para cerrar la brecha con el grupo clase.

Aquí en cada aula hay una casuística muy diferente, hay niños con niveles muy, muy dispares [...] Y resulta muy complicado que un niño [...] que esté en sexto tenga un nivel de sexto [...] Entonces, aquí en este colegio sí que es provechoso tener un aula de educación especial aparte porque se pueden trabajar puntualmente las dificultades (docente 7).

Estar en un aula específica, por lo tanto, ofrece la ventaja de poder reforzar las competencias, acceder a un recurso humano que realiza un trabajo personalizado y que respeta los tiempos de aprendizaje. Esta forma de paternalismo colonial benévolo entiende la educación especial como una oportunidad, una herramienta para compensar las carencias sistémicas y estructurales.

Nosotros tenemos niños en educación especial sin informe, porque utilizamos todos nuestros recursos, los explotamos al máximo para que los niños estén bien y puedan compensar sus dificultades (docente 1).

La educación especial se convierte entonces, aparentemente, en una forma de justicia restaurativa que permite compensar aquellas condiciones de desventaja producidas por el entorno social y cultural de donde procede el alumnado. Sin embargo, las palabras de una docente reflejan claramente la demanda de homogeneidad educativa que se esconde detrás del etiquetado del alumnado y su reclusión en un espacio físico determinado:

Entiendo que haya gente que diga “esto es segregar al grupo que sabe menos”, pero aún lo digo todo: aquí en este colegio funciona bien [...] Poder trabajar aspectos específicos con 8 niños que necesitan esto porque, si no, no pueden avanzar, es esencial. Creo que estos refuerzos que hacemos aquí, con maestros, en una clase en la que haya una persona explicando al gran grupo y luego otra entre y saque a todas las personas que tienen dificultades, en este caso concreto, yo creo que es muy bueno (docente 6).

De este modo, frente a una población estudiantil cada vez más heterogénea, los procesos de patologización y discapacitación permiten desarrollar sistemas para clasificar al alumnado en categorías relativamente homogéneas, reproduciendo así el aprendizaje como una práctica individual sin aportar cambios educativos en términos de inclusión (Sandoval & Waitoller, 2022).

La educación especial se convierte, entonces, en una herramienta de reproducción de las desigualdades educativas, como se recoge en el testimonio del psicopedagogo:

Hay docentes que, al tener un plan de soporte individualizado, se calman muchísimo. Cuando tienen el diagnóstico, de repente el niño o la niña “se cura”. Es como: ya lo tengo, ya está. Si no aprende tanto es por el déficit.

En este sentido, nuestra observación etnográfica muestra que la categoría de «necesidades educativas especiales» cumple dos funciones principales (Merl, 2021). En primer lugar, actúa como un recurso discursivo que permite interpretar la conducta del alumnado como una expresión de

discapacidad y, por lo tanto, otorgarle un sentido que alivie la responsabilidad docente en la puesta en práctica de metodologías y conocimientos. En segundo lugar, genera una diferenciación basada en las expectativas: moldea la percepción que el profesorado tiene sobre las capacidades futuras de su alumnado, considerándolas suficientes o insuficientes (Weisser, 2005).

La colonialidad benévola se refleja también en la creencia de que para contrarrestar las dificultades y desventajas del entorno social basta con garantizar que los estudiantes «se lo pasen bien y aprendan lo que puedan, y ya está» (docente 2).

Como comenta otra docente:

El tema académico lo pongamos como de lado, porque valoramos que el alumnado esté bien (docente 5).

De nuestras entrevistas y observaciones en el aula se desprende una auténtica proactividad por parte de la institución escolar, realmente comprometida con garantizar un clima de bienestar para un alumnado al que se considera resiliente a pesar de su vulnerabilidad. El centro recibe cada mañana a familias y estudiantes con música y ha establecido una hora semanal de diálogo entre los docentes y estudiantes para compartir estados de ánimo, problemas académicos o de convivencia.

Muchas de las declaraciones de los entrevistados reflejan buenas intenciones de inclusión y cuidado. Sin embargo, existe el riesgo de que desemboquen en una reducción de las expectativas académicas para el alumnado con DCL. Asimismo, evidencian un enfoque paternalista que concibe a estos estudiantes principalmente como sujetos vulnerables que deben ser protegidos, en lugar de reconocer su derecho a una educación de calidad.

Esta concepción, a su vez, exime al profesorado de la responsabilidad de desarrollar las competencias necesarias para gestionar de manera efectiva la diversidad cultural.

Como resultado de las observaciones y del diálogo con profesionales del ámbito educativo, se desprende también que la falta de tiempo, de recursos humanos y la presión por alcanzar ciertos resultados dificultan la promoción de una verdadera inclusión:

Lo que nos falta es tiempo, es decir, pedimos más personal porque tampoco tenemos tiempo para preparar materiales y organizarnos bien» (docente 6). «Prefiero que se contrate más personal para poder estar en el aula y lograr incluir al máximo al alumnado, porque no quiero perder de vista que el estudiante pertenece a un entorno» (docente 7).

Desde esta perspectiva, la educación especial y las prácticas de exclusión asociadas no deben verse únicamente como un mecanismo de categorización del alumnado, sino también como una estrategia institucional destinada a compensar los déficits sistémicos de los que la propia escuela es víctima. En este sentido, la escuela no sólo refleja, sino que también legitima y perpetúa estructuras de poder que afectan directamente a la distribución de oportunidades y a la manera en que se conceptualizan las diferencias dentro del espacio educativo. Por lo tanto, como señala Bourdieu (1966), estas dinámicas pueden entenderse como una estructura estructurada y estructurante, que moldea tanto las prácticas como las percepciones dentro del sistema educativo.

De hecho, la norma de capacidad de un sujeto no es simplemente el resultado de las expectativas individuales del profesorado, sino que responde a una construcción social más amplia, profundamente arraigada en el propio sistema educativo y en el entramado cultural de nuestra sociedad. Las ideas sobre capacidad y discapacidad están codificadas en las políticas educativas, en los reglamentos institucionales y en los programas académicos (Buchner *et al.*, 2015), operando como dispositivos de inclusión o exclusión según los criterios dominantes. Por lo tanto, como sostiene Campbell (2009), estas expectativas no se originan únicamente en el ámbito escolar, sino que también están moldeadas por los valores y normas sociales que definen qué formas de aprendizaje, rendimiento y desarrollo se consideran legítimas y deseables en un contexto histórico y cultural determinado.

4. Conclusiones

Desde un marco interdisciplinario que integra estudios críticos culturales e históricos de la discapacidad (DefectCraft), DisCrit y aportes feministas, exploramos los procesos locales que pueden contribuir a una representación desproporcionada del alumnado con DCL en la educación especial.

En la primera sección, la investigación puso de relieve cómo interactúan las nociones de diferencia cultural y capacidad dentro de una institución escolar y qué dinámicas de patologización surgen cuando las identidades, situadas en la intersección de diferencias múltiples, se interpretan a través de la lente del déficit (Artiles, 2013; Annamma *et al.*, 2016).

Estas dinámicas, enraizadas en prácticas y procedimientos escolares diversos —desde la derivación a la educación especial hasta las bajas expectativas hacia el alumnado y la mirada *color-blind*— ponen de manifiesto que las opresiones operan en la intersección entre la diferencia cultural y la discapacidad, creando una jerarquía social en la que la diferencia cultural se convierte en un marcador de la discapacidad y queda subordinada a los estándares normativos de la cultura dominante (Gillborn, 2015).

En este contexto, la etiqueta diagnóstica se configura como un dispositivo de subjetivación, un acto performativo que no solo describe una condición, sino que produce subjetividades a través de prácticas y discursos que simultáneamente generan poder y subordinación (Butler, 1997a).

En la segunda sección, analizamos las implicaciones de este proceso de etiquetaje en las experiencias escolares del alumnado que se encuentra en la intersección de estas diferencias múltiples y revelamos cómo las subjetividades no conformes son desplazadas a los márgenes, confinados en espacios educativos específicos que quieren presentarse como una forma de «justicia restaurativa» que proporciona oportunidades educativas a quienes, al desviarse de las normas hegemónicas, desestabilizan el centro normativo. Identificamos en esta práctica el modo en que la «colonialidad benévola» construye hegemonícamente la «otredad», pretendiendo otorgarle protección.

Por lo tanto, en el contexto analizado, la educación especial no solo se categoriza al alumnado, sino que lo inserta en una red de poder que lo define y posiciona en relación con los estándares normativos de la cultura dominante. Así, la derivación a estos apoyos especiales se configura como uno de los principales dispositivos de implementación local de dinámicas de poder que no solo reproducen desigualdades preexistentes, sino que funcionan como mecanismos activos de consolidación de una jerarquía cultural que excluye y marginaliza las identidades no conformes.

Se concluye que la implementación de la educación especial, así como las prácticas de exclusión asociadas a ella, constituye un mecanismo que intenta compensar las carencias estructurales del sistema escolar y atender las demandas de una sociedad orientada por indicadores de rendimiento, la cual tiende a marginar a quienes no se ajustan a los estándares normativos establecidos (Slee, 2011; Tefera *et al.*, 2023).

5. Limitaciones

Reconocemos diversas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, el marco temporal acotado impide captar la evolución de las prácticas institucionales y de las experiencias del alumnado a lo largo del tiempo. Como consecuencia, no ha sido posible analizar si, y en qué medida, el alumnado logra reintegrarse en los itinerarios educativos ordinarios con el transcurso de los años o si la categorización aplicada tiende a perpetuarse, generando efectos duraderos en sus trayectorias escolares y sociales. En segundo lugar, el enfoque exclusivo en las dinámicas internas de un único centro educativo limita la consideración de factores estructurales, como la segregación residencial, que inciden en la configuración de dichas categorizaciones.

En tercer lugar, la ausencia de la participación del alumnado y de sus familias en el proceso de investigación impidió acceder a sus interpretaciones sobre los procesos de categorización,

así como comprender las contranarrativas que generan y las estrategias que despliegan para contrarrestar y resistir el posicionamiento deficitario que estos procesos pueden implicar.

Finalmente, se advierte la necesidad de complementar el enfoque etnográfico con análisis cuantitativos que permitan estimar la incidencia de los fenómenos observados, así como su relación con indicadores socioeconómicos relevantes con el propósito de identificar patrones sistémicos de marginación y exclusión en las trayectorias escolares.

Contribuciones

Maria-Antonietta Chieppa. Investigación, metodología, redacción (borrador).

Marta Sandoval-Mena. Redacción (revisión y edición), validación de datos, supervisión.

Alfredo J. Artilles. Redacción (revisión y edición), supervisión.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores declaran no haber hecho uso de la inteligencia artificial (IA) para la elaboración del artículo.

Financiación

El artículo no ha contado con financiación pública o privada.

Referencias

- Annamma, S. A., Boelé, A. L., Moore, B. A. & Klingner, J. (2013a). Challenging the ideology of normal in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(12), 1278-1294. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802379>
- Annamma, S., Jackson, D. & Morrison, D. (2016). Conceptualizing color-evasiveness: using disability critical race theory to expand a color-blind racial ideology in education and society. *Race Ethnicity and Education*, 20(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248837>
- Artilles, A. (2013). Untangling the racialization of disabilities: An intersectionality critique across disability models. *Du Bois Review*, 10(2), 329-347. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000271>
- Artilles, A. J. (2003). Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 73, 164-202.
- Artilles, A. J. (2011). The 2011 Wallace Foundation Distinguished Lecture - Toward an interdisciplinary understanding of educational equity and difference: The case of the racialization of ability. *Educational Researcher*, 40, 431-445.
- Artilles, A. J. (2019). 14th annual Brown Lecture in Education Research - Re-envisioning equity research: Disability identification disparities as a case in point. *Educational Researcher*, 48, 325-335.
- Bal, A., Sullivan, A. L. & Harper, J. (2014). A Situated analysis of special education disproportionality for systemic transformation in an urban school district. *Remedial and Special Education*, 35(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0741932513507754>
- British Educational Research Association (BERA) (2018). *Guía Ética para la Investigación Educativa, cuarta edición*. <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa-cuarta-edicion-2018>
- Bessone, M. (2021). *¿Sin distinción de raza?: Un análisis crítico del concepto de raza y de sus efectos prácticos*. Prometeo Libros.

- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1966). *Campo de poder, campo intelectual*. Ed. Montessoror.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspectives and methods*. Prentice Hall.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift Für Inklusion*, 2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/1273/>
- Butler, J. (1997a). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Butler, J. (1997b). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford University Press.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness*. Palgrave Macmillan.
- Castaño, G., Zornoza, M. & Martínez, R. (2024). La representación desproporcionada de una población "minoritaria" en la "educación especial" en la escuela: el caso de España. *Deusto Journal of Human Rights*, 13, 11-40. <https://doi.org/10.18543/djhr.2787>
- Cavendish, W., Artiles, A., & Harry, B. (2014). Tracking Inequality 60 Years after "Brown": Does policy legitimize the racialization of disability? *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 14(2), 30-40. <https://doi.org/10.56829/2158-396X.14.2.30>
- Chieppa, M.-A., Sandoval, M., & Sánchez-Cabrero, R. (2024). Beyond disability. Are culturally and linguistically diverse (CLD) students overrepresented in the Spanish special education system? An intersectional data-based approach. *Culture and Education*, 36(4), 1070-1095. <https://doi.org/10.1177/11356405241290425>
- Cole, M. (ed.). (2022). *Education, equality and human rights: Issues of gender, "race", sexuality, disability and social class* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177142>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Dahal, N. (2025). Qualitative data analysis: Reflections, procedures, and practical considerations for ethnography, grounded theory, auto-ethnography and other methods. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 10. <https://doi.org/10.3389/frma.2025.1669578>
- Donovan, M. & Cross, C. (2002). *Minority students in special and gifted education*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10128>
- Ferri, B. & Connor, D. (2005). Tools of exclusion: Race, disability, and (Re)segregated education. *Teachers College Record*, 107(3), 453-474. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00483.x>
- Frederick, A. & Shifrer, D. (2018). Race and Disability: From analogy to intersectionality. *Sociology of Race and Ethnicity*, 5(2), 200-214. <https://doi.org/10.1177/2332649218783480>
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, Critical Race Theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative inquiry*, 21(3), 277-287. <https://doi.org/10.1177/1077800414557827>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, L. (2007). Ethnographic research in educational setting. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, y L. Lofland (eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 188-203). Sage.
- Guerrero Puerta, L. (2024). A methodological exploration of grounded theory in doctoral research: Challenges of coding, theory development and supervision. *Qualitative Research Journal*, 24(4), 384-399.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). Enseñanza no universitaria/Alumnado extranjero. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2022-2023-rd/extran/10/&file=extran_01.px&L=0
- Love, H. R. & Beneke, M. R. (2021). Pursuing justice-driven inclusive education research: Disability Critical Race Theory (DisCrit) in early childhood. *Topics in early childhood special education*, 41(1), 31-44. <https://doi.org/10.1177/0271121421990833>

- Masunungure, A. & Maguvhe, M. O. (2024). Barriers to teaching in culturally and linguistically diverse classrooms in mainstream secondary schools. *Journal for Multicultural Education*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.1108/JME-12-2023-0134>
- Merl, T. (2021). In/sufficiently able: how teachers differentiate between pupils in inclusive classrooms. *Ethnography and Education*, 16(2), 198-209. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1871853>
- Ngo, F. & Sundell, D. M. (2023). Inequities at the intersection of race and disability: Evidence from community colleges. *Race Ethnicity and Education*, 28(6), 1-25. <https://doi.org/10.1080/013613324.2023.2170436>
- Nilsson, I. A. & Moström, S. (2025). Seeing differently in inclusive education: ethnographic insights on practice in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/17457823.2025.2527082>
- Ocampo-Torrejón, S., Rivera-Vargas, P. & Hernández-Hernández, F. (2020). *Educational strategies to promote intercultural inclusion at a public secondary school in Barcelona. Annales: Anali za Istrske in Mediteranske Studije – Series Historia et Sociologia*, 30(4), 643-653. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.43>
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. Academic Press.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept Der Adressierung. Zur Methodologie Einer Qualitativ-Empirischen Erforschung von Subjektivierung. En: I. Miethe, y H. Müller (eds.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (pp. 35-56). Verlag Barbara Budrich.
- Rentzi, A. (2024). *Social justice in education: Creating an inclusive culture for all learners. European Journal of Education and Pedagogy*, 5(3), 802-812. <https://www.ej-edu.org/index.php/ejedu/article/view/802>
- Sandoval, M. & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Skiba, R. J., Bush, L. D. & Knesting, K. K. (2002). Culturally competent assessment: More than non-biased tests. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 61-78.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Tefera, A. A., Artiles, A. J., Kramarczuk Voulgarides, C., Aylward, A. & Alvarado, S. (2023). The Aftermath of Disproportionality Citations: Situating Disability-Race Intersections in Historical, Spatial, and Sociocultural Contexts. *American Educational Research Journal*, 60(2), 367-404. <https://doi.org/10.3102/00028312221147007>
- Trundle, C. (2024). *The ethnographic interview: An interdisciplinary guide for practice. Qualitative Research*, 24(5), 845-860. <https://doi.org/10.1177/14687941241249510>
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung*. Transcript.

Biografías

Maria-Antonietta Chieppa es estudiante de doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja como profesora de educación especial y ha sido profesora adjunta en Didáctica de la Antropología y coordinadora en la Escuela de Especialización para Profesores de Educación Especial de la Universidad Foro Itálico de Roma (Italia). Su investigación se centra principalmente en las desigualdades educativas y la transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas. Actualmente investiga la condición del alumnado con diversidad cultural y lingüística y las necesidades educativas especiales desde una perspectiva interseccional.



<https://orcid.org/0000-0002-8121-702X>

Marta Sandoval Mena es Profesora Titular en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Anteriormente, trabajó como

profesora de educación especial y orientadora en varios centros de primaria y secundaria de Madrid. Su investigación se centra en la educación inclusiva y en cómo los profesores de apoyo, la coenseñanza y las voces de los alumnos pueden ayudar a mejorar las escuelas de forma inclusiva. Ha participado en varios proyectos de investigación europeos y es consultora española de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.

 <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

Alfredo J. Artiles, Ph. D. Ocupa la Cátedra Lee L. Jacks de Educación en la Facultad de Postgrado de Educación y es director del Instituto de Investigación en el Centro de Estudios Comparativos sobre Raza y Etnicidad de la Stanford University. Su labor académica examina paradojas de equidad creadas por las políticas educativas. Artiles estudia cómo las protecciones otorgadas por el estatus de discapacidad pueden estratificar, de forma involuntaria, las oportunidades educativas para los grupos minorizados y está desarrollando respuestas a estas inequidades. Es editor de la serie de libros «*Futures of Disability in Worlds of Difference*» (Harvard Education Press).

 <https://orcid.org/0000-0001-5772-0787>