

Formación Inicial Docente e Inclusión: Progresos, Retrocesos y Desafíos a 30 Años de la Declaración de Salamanca

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 34 Número 18

24 de febrero 2026

ISSN 1068-2341

Devenir Profesora Discapacitada en Programas de Educación Inicial Docente

Marta Infante

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile



Martín Navarro-Ibañez

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Citación: Infante, M., & Navarro-Ibañez, M. (2026). Devenir profesora discapacitada en programas de educación inicial docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(18). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.8979> Este artículo es parte del número especial, *Formación Inicial Docente e Inclusión: Progresos, Retrocesos y Desafíos a 30 Años de la Declaración de Salamanca*, editado por Javier Campos-Martínez, Constanza Herrera-Seda, Cecilia Millán, and María Beatriz Fernández.

Resumen: La formación docente para la educación inclusiva ha sido un foco central en las políticas públicas educativas, con el propósito de fortalecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Esto se ha traducido en que los programas de formación inicial docente (FID) a nivel global han incorporado estrategias para preparar profesores capaces de crear entornos de aprendizaje inclusivos. Sin embargo, esta formación presenta tensiones

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 27-02-2025
Revisiones recibidas: 16-09-2025
Aceptado: 04-10-2025

cuando es transitada por estudiantes de pedagogía con discapacidad quienes, mientras aprenden sobre inclusión, transitan por un contexto universitario que reproduce lógicas capacitistas y nociones normativas de ser docente. Este artículo explora estas contradicciones examinando las trayectorias universitarias de dos estudiantes con discapacidad en programas de pedagogía en universidades chilenas. Desde los estudios críticos de discapacidad, analizamos el “evento” de devenir profesora discapacitada en la FID, mediante estudios de caso que utilizan entrevistas en profundidad, materialidades producidas en un taller participativo y el análisis de políticas públicas relativas a la FID. Esta aproximación permite develar cómo la FID afecta la producción de subjetividades docentes, reproduce capacitismo y tensiona los futuros normativos, en contextos educativos que, aunque buscan ser inclusivos, siguen manifestando contradicciones estructurales.

Palabras clave: inclusión; formación inicial docente; discapacidad; educación superior

Becoming a disabled teacher in initial teacher education programs

Abstract: Teacher training for inclusive education has been a central focus in public education policies to strengthen the inclusion of students with disabilities in the educational system. This aim has resulted in initial teacher training (ITT) programs that incorporate strategies to prepare able teachers for creating inclusive learning environments. However, this training presents tensions when it is experienced by students with disabilities who, while learning about inclusion, have a university context that reproduces ableist rational and normative notions of being a teacher. This article explores these contradictions by examining the university trajectories of two students with disabilities in pedagogy programs at Chilean universities. From critical disability studies, we analyze the “event” of becoming a disabled teacher in the ITT, through case studies that use in-depth interviews, materialities produced in a participatory workshop, and the analysis of public policies related to the ITT. This approach allows us to reveal how ITT affects the production of subjectivities, reproduces ableism, and stresses normative futures in educational contexts that, while searching for inclusion, continue to express structural contradictions.

Key words: inclusion; initial teacher education; disability; higher education

Devir professora com deficiência em programas de formação inicial de professores

Resumo: A formação docente para a educação inclusiva tem sido um foco central das políticas públicas educacionais, com o objetivo de fortalecer a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional. Isso se traduziu no fato de que os programas de formação inicial de professores (FIP) em nível global incorporaram estratégias para preparar docentes capazes de criar ambientes de aprendizagem inclusivos. No entanto, essa formação apresenta tensões quando é vivenciada por estudantes de pedagogia com deficiência que, ao mesmo tempo em que aprendem sobre inclusão, transitam por um contexto universitário que reproduz lógicas capacitistas e noções normativas do ser docente. Este artigo explora essas contradições examinando as trajetórias universitárias de duas estudantes com deficiência em programas de pedagogia em universidades chilenas. A partir dos estudos críticos da deficiência, analisamos o “evento” do devir professora com deficiência na FIP, por meio de estudos de caso que utilizam entrevistas em profundidade, materialidades produzidas em um ateliê participativo e a análise de políticas públicas relativas à FIP. Essa abordagem permite revelar como a FIP afeta a produção de subjetividades docentes, reproduz o capacitismo e tensiona futuros normativos em contextos educacionais que, embora busquem ser inclusivos, continuam manifestando contradições estruturais.

Palavras-chave: inclusão; formação inicial de professores; deficiência; educação superior

Devenir Profesora Discapacitada en Programas de Educación Inicial Docente

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos a nivel global han experimentado una ampliación significativa en términos de acceso y cobertura, acogiendo a estudiantes con trayectorias, identidades y necesidades cada vez más diversas. Por eso, la agenda global para el desarrollo sostenible ha subrayado la importancia de la inclusión como eje central en sus políticas para promover una educación equitativa y de calidad para todas las personas (UNESCO, 2017).

La heterogeneidad del estudiantado—en términos de discapacidad, etnia, raza, género, entre otros—y sus diversas demandas educativas han sido temas abordados tanto en las estrategias de escolarización como en las políticas dirigidas a la formación inicial del profesorado (Wilson et al., 2018). Esto ha planteado el desafío para los docentes de adaptar sus prácticas pedagógicas con el fin de desarrollar trayectorias y espacios de aprendizaje inclusivos. Lo anterior se hace especialmente relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad, y se ha traducido, por ejemplo, en la urgencia de diversificar la enseñanza, adaptar los espacios físicos y responder a las demandas específicas de este grupo de estudiantes históricamente marginado de espacios educacionales.

En el ámbito de la educación superior, también se ha experimentado un aumento creciente del acceso de estudiantes con discapacidad durante los últimos años, lo que ha supuesto para las instituciones formadoras el reto de garantizar no solo la admisión de estudiantes que tradicionalmente no accedían a la universidad, sino también su permanencia y egreso (Strimel et al., 2023). En este contexto, diversas políticas y acuerdos internacionales han sido importantes promotores de la inclusión en la educación superior. Destacan la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que reconoció la educación como un derecho humano fundamental y que significó un hito en la historia de la educación inclusiva y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), que en su artículo n°24 abordó el derecho del acceso de personas con discapacidad a todos los niveles educativos. Otro importante lineamiento es el Marco de Acción de Incheon (2015), un plan estratégico que busca implementar los compromisos de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), enfocado en garantizar la educación inclusiva, incluida la educación superior.

En este contexto, el desafío de crear una educación inclusiva, impulsado tanto por la presión de las políticas públicas como por el interés social en promover contextos equitativos, ha llevado a las universidades a incorporar herramientas teóricas y metodológicas que permitan a los docentes enfrentar el reto de generar aulas inclusivas.

Por ello, se han integrado en los programas de formación inicial docente, cursos específicos sobre diversidad e inclusión, así como contenidos relacionados en áreas como didáctica, evaluación y prácticas profesionales (Infante, 2010; Infante y Navarro, 2024).

Este escenario impone una doble exigencia a las instituciones formadoras de profesores: por un lado, preparar a futuros docentes para diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas en un sistema escolar cada vez más diverso; y, por otro, garantizar que los propios espacios universitarios y programas de formación inicial docente sean contextos inclusivos para sus estudiantes (UNESCO, 2023). Esta paradoja adquiere una dimensión especialmente crítica en el caso de estudiantes con discapacidad que ingresan a carreras de pedagogía.

La experiencia de estudiantes con discapacidad que buscan formarse como profesionales capaces de abordar el aprendizaje de sus alumnos desde una perspectiva inclusiva, se presenta como un proceso complejo y contradictorio: mientras se aprende sobre estrategias inclusivas para el sistema escolar, se transita por un espacio universitario altamente capacitista (Dolmage, 2017) que privilegia discursos normativos en torno al “ser docente”.

Además de lo anterior, estudiantes con discapacidad en programas de pedagogía deben enfrentarse al incipiente desarrollo de políticas y prácticas de inclusión en el ámbito universitario. Estas políticas y programas de acompañamiento que, si bien surgen para disminuir las barreras de participación y acceso de estudiantes con discapacidad en la educación superior, han demostrado también poder resultar en prácticas discriminatorias (CINDA, 2019; Strimel et al., 2023).

Políticas y Programas de Inclusión en Educación Superior a nivel Global

La presencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior ha aumentado en los últimos años. Por ejemplo, en Estados Unidos el 21% de los estudiantes universitarios reporta tener alguna discapacidad (NCES, 2022), una cifra similar al 17% en Inglaterra (House of Commons Library, 2021). El aumento de la presencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior, históricamente excluidos de este ámbito, se debe en parte a la presión ejercida por diversos acuerdos y políticas internacionales que han promovido su inclusión. Uno de los hitos más relevantes en esta materia es la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que reconoce la educación como un derecho humano fundamental y marca un punto de inflexión en la historia de la educación inclusiva al garantizar una educación de calidad para niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Aunque centrada en la educación básica y media, esta declaración estableció que todas las personas tienen derecho a la educación en distintos niveles, instando a los estados a desarrollar políticas inclusivas también en la educación superior. Esta Declaración influyó en la creación de importantes convenciones en la materia, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y el Marco de Acción de Incheon (UNESCO, 2015).

No obstante, a pesar del incremento en la admisión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, las tasas de graduación se han mantenido significativamente más bajas en comparación con aquellas de sus pares sin discapacidad (Strimel et al., 2023). En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, solo el 23% de los estudiantes con discapacidad que ingresaron a la universidad en 2012 completó sus estudios en 2017, en comparación con el 38% de los estudiantes sin discapacidad (PNPI, 2023).

En relación con lo expuesto previamente, estas políticas han impulsado la elaboración de programas y apoyos para garantizar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Estos programas acompañan las trayectorias educacionales de estudiantes con discapacidad en la universidad, ofreciendo variadas medidas y realizando adecuaciones curriculares o los denominados *ajustes razonables*. Ahora bien, diversos estudios han señalado que las adecuaciones, si bien fueron diseñadas con el propósito de disminuir barreras de acceso y participación, pueden reproducir de manera inadvertida nuevas formas de exclusión y discriminación (Dolmage, 2017). Esta contradicción se explica porque, en lugar de concebirse como un deber social de las instituciones y de la comunidad universitaria, recaen sobre las propias personas con discapacidad, quienes deben solicitarlas, justificarlas y adaptarse a ellas. Así, lejos de transformar las condiciones estructurales de desigualdad, las adecuaciones se instalan en marcos normativos rígidos y estandarizados, reforzando lógicas de homogeneización y normalización que sostienen el orden académico (Garland-Thomson, 2011).

Discapacidad y Educación Superior en Chile

En Chile, se estima que 2.703.893 personas mayores de 18 años se encuentran con discapacidad, lo que representa el 17,6% de la población general (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2023). Actualmente, el 23% de la población sin discapacidad finaliza la educación superior, mientras que, en el caso de las personas con discapacidad, la tasa alcanza un 15,7% (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2023), evidenciando aún una importante brecha.

A diferencia de la educación escolar donde se han desarrollado una serie de políticas que organizan el abordaje de la desigualdad a través de prácticas denominadas inclusivas (ej. ley de inclusión, decreto 170, decreto 83, etc.), la educación superior carece de un sistema compartido de regulación y legislación en este tema. Esta situación es problemática ya que produce restricciones al ingreso y participación de estudiantes con discapacidad en las universidades (CINDA, 2019).

Actualmente, existen algunos programas que abordan de manera heterogénea las desigualdades derivadas de diferencia en las universidades chilenas. La mayoría de ellos se desprenden de unidades administrativas relacionadas con la equidad e inclusión de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos, estudiantes pertenecientes a comunidades LGBTI+ y estudiantes con discapacidad. Si bien estos programas se ajustan a estándares generales establecidos para las universidades, también constituyen iniciativas dispares, producto de los intereses particulares y del voluntarismo de cada institución, lo que en algunos casos puede derivar en prácticas discriminatorias (CINDA, 2019).

Los programas universitarios vinculados a la discapacidad, si bien representan un avance en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, han visto cuestionada su efectividad principalmente por las barreras sociales que emergen en la interacción entre el estudiantado con discapacidad y la institución universitaria. Entre ellas se reportan dificultades en la implementación de programas y prácticas de apoyo, una limitada coordinación entre programas y docentes, así como una insuficiente consideración de la voz de los y las estudiantes con discapacidad (CINDA, 2019; Salinas et al., 2013).

Desde el ámbito de la política pública, la Ley 20.422 del año 2010 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad indica algunos lineamientos en relación con la educación superior. Específicamente, el Artículo 39 establece que: “El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, el desarrollo cultural y el perfeccionamiento. Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”. Junto con estos lineamientos, la Ley mandata la creación del Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) como un organismo público que debe promover y cautelar el derecho a la igualdad de oportunidades a través de la inclusión social de las personas con discapacidad. Esta institucionalidad es fundamental para la entrega de apoyos concretos a estudiantes mediante la gestión de recursos, contratación de profesionales y entrega de tecnologías.

Las investigaciones sobre discapacidad y educación superior muestran mayoritariamente algunos avances en los procesos de acceso y otorgamiento de apoyos a los y las estudiantes con discapacidad; sin embargo, estas indagaciones no son suficientes y se requiere de una mayor problematización sobre la experiencia de discapacidad en la universidad y lo que produce (Dolmage, 2017).

Formación Inicial Docente Inclusiva

En los últimos años, la formación inicial docente ha cobrado especial relevancia en el debate público, convirtiéndose en un eje central de las políticas educativas orientadas a mejorar su calidad. Un ejemplo de ello es la Ley 20.903 (Ministerio de Educación, 2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y exige la acreditación de todas las carreras y programas de pedagogía por la Comisión Nacional de Acreditación, garantizando así estándares de calidad. Esta normativa no solo refuerza la importancia de la formación inicial y continua de los docentes, sino que también enfatiza el rol fundamental de la profesión docente en el sistema educativo. La ley se alinea con otro referente clave: el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2021).

Este lineamiento establece estándares y criterios para orientar la práctica pedagógica en el país, destacando, entre sus aspectos más relevantes, la promoción de prácticas inclusivas en el ejercicio docente (Dominio B). Este marco enfatiza la necesidad de reconocer la diversidad del estudiantado y de generar ambientes propicios para el aprendizaje, fortaleciendo así una educación más equitativa e inclusiva.

Así, la orientación de la política pública educativa hacia una práctica docente inclusiva, en respuesta a la creciente heterogeneidad del estudiantado y la demanda de una educación más equitativa, ha llevado a que estos aspectos sean cada vez más incorporados de manera intencionada en los programas de formación inicial docente. En este contexto, las políticas educativas en Chile han impulsado cambios específicos en la formación docente, exigiendo la inclusión de cursos y contenidos sobre necesidades educativas especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión en los programas de pedagogía. Estos ajustes buscan preparar a los futuros docentes para abordar la diversidad en el aula (Infante, 2010; Lagos et al., 2022).

Una de las políticas más relevantes en materia de inclusión en la formación inicial docente son los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente (Ministerio de Educación, 2021), que enfatizan la importancia de que los futuros docentes de distintas carreras de pedagogía reconozcan la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes. Estos lineamientos orientan la formación docente hacia el desarrollo de competencias que favorezcan estrategias de enseñanza diversificadas, evaluaciones formativas y flexibles, y la creación de espacios educativos inclusivos acordes a la heterogeneidad del estudiantado. En este marco, se enfatiza la importancia de atender las necesidades educativas especiales y de reducir las barreras de participación, promoviendo así una educación más equitativa e inclusiva.

Por otra parte, aunque el currículo universitario incorpora competencias orientadas a la adaptación de las prácticas pedagógicas y del propio plan de estudios, la investigación local ha señalado que estos cambios no han estado acompañados por una transformación profunda en el concepto de inclusión. Ello ha permitido que persistan formas de exclusión y segregación hacia quienes han sido históricamente marginados del sistema educativo regular (Infante, 2010; San Martín et al., 2017). Lo anterior se traduce en una falta de coherencia en torno a qué se entiende por educación inclusiva y cómo desarrollarla en la formación de profesores (San Martín et al., 2017). Asimismo, las temáticas relacionadas con educación inclusiva están encapsuladas en asignaturas específicas, y pese a que aspectos relacionados con la inclusión están presentes en la formación de profesores, aún no existe claridad en torno al impacto de estas en las prácticas pedagógicas durante el ejercicio docente (Lagos et al., 2022).

El Espacio Universitario *Inclusivo* para Futuros Profesores con Discapacidad

La experiencia de estudiantes con discapacidad que ingresan a programas de pedagogía aparece como un proceso contradictorio. Mientras el estudiantado aprende sobre estrategias inclusivas para el sistema escolar, transita por un espacio universitario altamente capacitista (Dolmage, 2017), que privilegia nociones irreales y estáticas (Wilson et al., 2018) de un —futuro— profesor autónomo y “sano”, discriminando a aquellos estudiantes que se alejan de esta norma.

Pese a que existen múltiples investigaciones que examinan críticamente la discapacidad en el ámbito escolar, la formación inicial docente continúa siendo un campo poco explorado, con escasos estudios que aborden la experiencia de estudiantes de pedagogía con discapacidad. Por ejemplo, Strimel et al. (2023) en una revisión de cinco investigaciones norteamericanas, evidencia las dificultades que enfrentan estos estudiantes en sus programas, destacando especialmente aquellas derivadas de sus propios profesores, expresadas en percepciones negativas y en la falta de accesibilidad. Estas barreras afectan de distintas maneras a los estudiantes e incluso pueden conducir a la deserción. Aunque tales obstáculos han sido ampliamente documentados en la educación

superior, suelen estar menos explorados en el caso particular de quienes cursan programas de pedagogía.

En ese sentido, Cheung y Nieminen (2025) indagan a través de tres estudios de caso, en la identidad docente de futuros profesores con discapacidad, mostrando cómo emergen tensiones y significados disímiles en la percepción de sí mismos: en algunos momentos, optan por ocultar su discapacidad y, en otros, la visibilizan como un recurso que les permite considerarse docentes más 'inclusivos'. El estudio muestra que la formación inicial docente reproduce determinadas expectativas sobre el perfil del profesorado que, al articularse con discursos capacitistas y concepciones rígidas del rol docente, contribuyen a la exclusión de los estudiantes con discapacidad y dificultan su reconocimiento en estos espacios formativos, en línea con lo señalado por otros estudios previos. (Siuty y Beneke, 2020; Siuty y Meyer, 2024; Wilson et al., 2018). Los estudios sobre las experiencias de personas con discapacidad que cursan programas de pedagogía son escasos y, en su mayoría, provienen de Norteamérica. Estos trabajos, centrados en enfoques cualitativos, han explorado las narrativas de los sujetos a través de entrevistas, etnografías y relatos autobiográficos (Strimel et al., 2023).

Sin embargo, dada la complejidad de la experiencia de estudiantes con discapacidad en programas de pedagogía, es necesario ampliar el análisis más allá del sujeto individual, incorporando elementos semióticos, materiales y sociales para comprender cómo se configura y organiza el devenir de profesoras discapacitadas en la universidad. Esto resulta especialmente relevante en un contexto donde los significados, políticas y prácticas en torno a la diversidad e inclusión desempeñan un papel central en la consolidación del capacitismo y en la exclusión de aquellos cuerpos que desbordan el ideal normativo de la educación superior (Mitchell y Snyder, 2017).

Una aproximación teórica que permite cuestionar los marcos convencionales desde los que se investiga la discapacidad en la educación superior es la propuesta por Deleuze y Guattari (Deleuze y Guattari, 1987). Desde esta perspectiva, la inclusión, más que un proceso de acceso y de adecuaciones curriculares, es comprendida como un campo de fuerzas en constante movimiento y donde se articulan relaciones de poder (Kikabhai, 2022). La universidad es entonces un conjunto de relaciones que produce y organiza la experiencia de discapacidad a través de normas, tecnologías y prácticas de normalización. Así, el análisis se desplaza desde la pregunta por cómo "incluir" hacia una crítica de las condiciones mismas que definen lo que cuenta como inclusión, visibilizando cómo estas pueden reproducir exclusiones y limitaciones epistémicas (Dolmage, 2017). Desde una perspectiva deleuzoguattariana, la territorialización y la desterritorialización constituyen dinámicas que permiten comprender cómo se construyen los procesos educativos. La territorialización se refiere a la estabilización de prácticas, significados y relaciones, es decir, a la conformación de territorios donde las experiencias se organizan de manera relativamente fija y predecible. Un ejemplo de ello es la sala de clases en tanto espacio donde se sedimentan rutinas y roles que delimitan lo que se espera de docentes y estudiantes. No obstante, como indican Deleuze y Guattari (1987), todo territorio es siempre provisional, ya que se encuentra atravesado por fuerzas que lo flexibilizan y transforman. De este modo, la deterritorialización emerge cuando aparecen nuevas ideas, voces o prácticas que interfieren en los patrones establecidos. Por ejemplo, se produce un proceso de deterritorialización cuando los estudiantes introducen estilos de aprendizaje o modos de expresión que desestabilizan el modelo pedagógico dominante. De acuerdo con Masny (2013), estos movimientos no deben entenderse únicamente en un plano abstracto, sino como efectos de relaciones heterogéneas donde convergen flujos semióticos (lenguajes, símbolos, signos), condiciones materiales (infraestructuras, tecnologías, recursos) y relaciones sociales (formas de poder, identidades, interacciones). Así, la territorialización y la desterritorialización constituyen procesos que permiten problematizar la inclusión en educación superior no solo como un espacio institucional regulado, sino también como un campo abierto a la multiplicidad y la diferencia.

Conceptualización de la Discapacidad

La discapacidad ha sido históricamente un marcador de identidad utilizado para justificar la desigualdad, no solo de las personas con discapacidad, sino también de otros grupos minoritarios (Siebers, 2010). En este sentido, no solo se ha justificado el trato desigual a personas con discapacidad, sino que el concepto de discapacidad ha sido usado para justificar la discriminación hacia mujeres, migrantes, pueblos originarios, entre otros grupos, atribuyéndoles la discapacidad a ellos (Siebers, 2010). Lo anterior indica que los sujetos con discapacidad son un grupo minoritario que experimenta prácticas de discriminación y que la discapacidad opera como un problema que requiere varias acomodaciones sociales y culturales para manejar esas diferencias y disminuir los espacios de desigualdad (Mitchell y Snyder, 2017). Esta visión problemática aparece con frecuencia en el contexto educacional donde se busca controlar y gestionar la diferencia (Infante et al., 2011). Los establecimientos educacionales en Latinoamérica producen formas de razonamiento sobre normalidad y diferencia asociadas a déficit que se traducen en prácticas discriminatorias y de exclusión (Matus y Rojas, 2015). Esto último es específicamente importante en el contexto de educación superior, donde no solo la discapacidad es abordada como un problema a solucionar sino como un potencial riesgo a prevenir, produciendo experiencias de opresión para los sujetos (Fritsch y McGuire, 2019).

Tradicionalmente, la discapacidad ha sido entendida desde dos perspectivas teóricas. La primera, el modelo individual o médico que destaca la existencia de anormalidades corporales que deben ser controladas y mejoradas (Goodley, 2014). Por lo tanto, existe un problema biológico individual que favorece la exclusión y corrección médica (Goodley, 2014). Por otro lado, el modelo social hace la distinción entre impedimento y discapacidad. La discapacidad se define como las barreras y restricciones que la sociedad le impone a una persona con impedimento (Goodley, 2014). A pesar de que estos dos modelos difieren en la responsabilidad que se le otorga a la sociedad en la producción de la discapacidad y la exclusión, ambos comprenden las corporalidades como deficitarias y políticamente neutrales (Grech, 2012). Así mismo, ambos modelos han sido considerados en políticas y prácticas sobre discapacidad; sin embargo, estos también han sido criticados ya sea por ignorar la materialidad de los cuerpos o por cargar discursivamente diagnósticos médicos de déficit (Goodley et al. 2019).

Los estudios críticos de discapacidad son un conjunto de aproximaciones que van más allá del modelo social y que abordan la discapacidad como un fenómeno político, social y relacional más que un problema individual asignado al cuerpo (Shildrick, 2012). Estos estudios se relacionan con dos intervenciones teóricas importantes: a) la teorización y respuesta a las condiciones de discapacitismo (exclusión de personas con impedimentos sensoriales, físicos y cognitivos) (Goodley et al., 2019) y b) el capacitismo (exclusión de personas por un imaginario cultural asociado con autosuficiencia, autonomía e independencia; Campbell, 2019).

Los estudios críticos de discapacidad resultan útiles para este estudio pues constan de una aproximación teórica que permite visualizar y analizar las universidades como espacios discapacitistas y capacitistas (Dolmage, 2017). Mientras el discapacitismo promueve un trato desigual hacia las personas por su discapacidad y, por lo tanto, construye la discapacidad como algo negativo (Goodley, 2014), el capacitismo posiciona a la discapacidad como abyecta, invisible y no humana, mientras representa a la capacidad corporal como el ideal normativo a potenciar. De esta manera, el capacitismo se describe como una red de creencias, procesos y prácticas que genera un estándar corporal que es representado como perfecto e íntegramente humano. Esta producción contempla un cuerpo saludable, una mente normal y la expresión de determinadas emociones (Campbell, 2019).

En la educación superior, y en específico en los programas de formación inicial docente, estas lógicas capacitistas resultan problemáticas puesto que imponen un modelo único de docente

ideal que excluye corporalidades y modos de ser diversos. De esta manera, estudiantes con discapacidad que ingresan a programas de pedagogía se enfrentan con espacios de aprendizaje capacitistas que están diseñados bajo la suposición de un cuerpo y una mente normativos, lo que dificulta su formación y establece importantes barreras en sus trayectorias de aprendizaje (Cheung y Nieminen, 2025; Strimel et al., 2023).

Propósito de este Artículo

En Chile, existen políticas que entregan orientaciones para la inclusión en la formación inicial docente; sin embargo, se requiere una mayor problematización de la noción de discapacidad implícita en los programas de formación y los efectos que estos producen. Lo anterior plantea la necesidad de repensar cómo las universidades abordan el desafío de formar profesores, interrogándose acerca de si efectivamente generan espacios inclusivos para sus estudiantes o, por el contrario, reproducen lógicas hegemónicas y capacitistas que privilegian un ideal normativo de docente (Siuty y Beneke, 2020).

La elaboración de este artículo cuenta con el apoyo de Fondecyt (Comisión Chilena de Investigación Científica y Tecnológica, ANID), proyecto N° 1220337. Su propósito es profundizar en la visibilización y comprensión de estas tensiones a través de un estudio de casos. Se examinan las trayectorias universitarias de dos estudiantes con discapacidad que cursan Pedagogía en Educación de Párvulos y Pedagogía en Educación Diferencial en dos universidades chilenas, en la búsqueda de analizar el “evento” de devenir profesora discapacitada en programas de formación inicial docente.

En este escenario, una aproximación desde los estudios críticos de discapacidad a la formación inicial docente implica comprender la discapacidad como una construcción relacional y situada en contextos sociales, institucionales y discursivos (Goodley, 2014). Así, desde el punto de vista de la producción de datos, nos interesa profundizar en cómo se construye ese docente en formación con discapacidad desde distintas materialidades humanas y no humanas. Del mismo modo, intentamos analizar los elementos presentes en esas relaciones productivas, su micropolítica y las posibilidades de apertura a formas alternativas de pensar tanto en un docente discapacitado como en la inclusión (Naraian y Gabel, 2023).

De acuerdo con lo anterior, surgen algunas preguntas que guían el estudio aquí presentado: ¿Cómo se configura y organiza el devenir de profesoras discapacitadas en los programas de formación inicial docente en Chile? ¿Qué aspectos están presentes en esa configuración? ¿De qué manera se relacionan y qué es lo que producen?

Aproximación Metodológica

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación más extenso cuyo objetivo fue comprender la construcción social de la discapacidad en las universidades chilenas. Los autores contaron con la aprobación ética del Comité de Ética en Investigación de su respectiva institución patrocinante.

En particular, este escrito busca profundizar en las condiciones y relaciones que posibilitan el evento de devenir profesora discapacitada en programas de formación inicial docente. Para ello, adoptamos una aproximación deleuzoguattariana (Deleuze y Guattari, 1987) con el propósito de mapear (Araneda e Infante, 2020) cómo emerge este devenir profesora discapacitada en un contexto donde los significados, las políticas y las prácticas relativas a diversidad e inclusión desempeñan un papel significativo en la consolidación social del capacitismo y la exclusión de los cuerpos que exceden el ideal de la educación superior (Mitchell y Snyder, 2017). Lo anterior se realiza adoptando una aproximación desde los estudios críticos de discapacidad, que permiten cuestionar la

constitución del sujeto normativo capaz y reclamar otras formas de ser o de devenir (Shildrick, 2012).

Utilizamos una metodología post-cualitativa que permite profundizar más allá de clasificaciones rígidas y dicotómicas sobre cómo debe ser un profesor o profesora ideal y explorar movimientos que hacen visibles nuevos conceptos y componentes (St. Pierre, 2021). En este sentido y siguiendo a Feely (2019), nos interesa identificar los elementos y relaciones que posibilitan el evento devenir profesora discapacitada. Con esta intención, proponemos un mapeo de flujos semióticos, materiales y sociales en este evento (Deleuze y Guattari, 1987) y el análisis de procesos de territorialización y desterritorialización que regulan, normalizan y posibilitan el surgimiento de nuevas relaciones. De acuerdo con DeLanda (2002), las relaciones que emergen en los eventos se refieren a procesos de territorialización y desterritorialización. La territorialización sugiere el resultado de relaciones de poder donde, por ejemplo, la discapacitación es producida. Mediante la interacción de prácticas culturales y convenciones de lo que el evento produce, los sujetos y objetos pueden diluir sus convenciones estáticas en ese territorio en un proceso de desterritorialización (Feely, 2019).

Mapear los flujos semióticos, materiales y sociales implica un enfoque que conecta elementos abstractos, físicos y relacionales en el análisis de cómo ocurre y se organiza el devenir profesora discapacitada en la universidad. Al respecto, Deleuze y Guattari (1987) destacan que el análisis de flujos semióticos de este evento implica identificar la forma en que los significados se producen, se distribuyen y afectan este devenir. Por ejemplo, en las políticas de inclusión en educación, los discursos sobre justicia educacional, discapacidad, entre otros, serían flujos semióticos que moldearían la manera en que se percibe y vive el devenir profesora discapacitada en programas de formación inicial docente. De igual forma, el análisis considera flujos materiales que son parte de procesos continuos de organización (territorialización) y desorganización (desterritorialización) involucrados en el evento de acuerdo con movimientos de deseo o poder. Finalmente, el análisis contempla flujos sociales o relaciones que afectan a las personas y colectivos involucrados en el evento. El mapeo de estos flujos hace referencia a la generación de un esquema dinámico que permite rastrear conexiones, intensidades y transformaciones.

Con este propósito, se examinaron seis políticas nacionales relacionadas con temáticas de formación inicial docente, inclusión educacional y educación superior: Ley de desarrollo profesional docente (2016), Marco para la buena enseñanza (2019), Estándares pedagógicos (2021), Ley N°20.845 (2015), Decreto N°83, Ley N°20.422 (2010). La selección de estos marcos legales se basó en su relevancia normativa y programática en el campo de la formación inicial docente y su influencia directa en la configuración de criterios de calidad y accesibilidad.

Adicionalmente, se analizaron dos políticas de inclusión, asociadas a los dos casos que se hicieron parte de la investigación y que fueron relevantes para comprender el marco institucional en el que se inscribían las trayectorias educativas de las participantes.

Contexto de la Investigación

La producción de narrativas y creaciones plásticas analizadas se realizó durante la participación de las estudiantes en un taller grupal de creación, parte del proyecto Fondecyt Regular N° 1220337 titulado “Producción de la dis/capacidad en universidades chilenas”. El taller contempló siete sesiones (presenciales y virtuales) que tuvieron el propósito de producir narrativas (visuales/orales/materiales) sobre su experiencia universitaria en programas de formación inicial docente. Las primeras dos sesiones abordaron aspectos relacionados con los procesos previos al ingreso a la Universidad con preguntas reflexivas tales como “¿Cómo surgió la idea de ir a la Universidad?”. Estas sesiones concluyeron con la construcción de una biografía compartida. Las siguientes dos sesiones estuvieron enfocadas en el presente universitario, utilizando preguntas guía

tales como: ¿Cómo se vive siendo universitaria discapacitada? En estas sesiones, las y los participantes produjeron distintas materialidades que incluyeron un collage y un glosario de mitos relacionados con la discapacidad en la universidad. Las últimas tres sesiones estuvieron enfocadas en las futuridades de las estudiantes, utilizando preguntas guía como: ¿Qué futuros se encuentran disponibles para personas discapacitadas con estudios universitarios? El producto final de estas sesiones fue una *Carte de Visite*, que buscó representar su devenir actual en las trayectorias universitarias.

Finalmente, y luego de los talleres, se examinaron narrativas producidas en entrevistas en profundidad realizadas a estas estudiantes.

Participantes e Instrumentos

Se analizaron narrativas y creaciones plásticas elaboradas por dos estudiantes con discapacidad que cursan carreras de Pedagogía en dos universidades chilenas. Los criterios de inclusión fueron que las participantes se encontraran estudiando una carrera de pedagogía al momento de participar en los talleres, y que hubieran asistido a la mayoría de las sesiones.

Ana es estudiante de segundo año en la carrera de Educación de Párvulos de la Universidad 1, antes estudió contabilidad en un instituto profesional y trabajó en una casa comercial para juntar dinero y poder estudiar pedagogía. Ella reporta tener un diagnóstico de autismo.

Por su parte, Paula es estudiante de quinto año en la carrera de Educación Diferencial de la Universidad 2. Ella cursó dos años de Derecho en la misma universidad y luego se cambió de carrera debido a un accidente automovilístico. Paula indica que ese accidente le produjo epilepsia y un diagnóstico de discapacidad cognitiva.

Para explorar en estas narrativas, se realizaron entrevistas en profundidad presenciales, durante los meses de noviembre y diciembre de 2024, con una duración aproximada de una hora y media. Estas entrevistas siguieron una pauta temática con foco en cuatro dimensiones: a) Experiencias en y con el taller, que tuvieron como foco profundizar en su participación en el taller; b) Experiencias/afecciones en el presente universitario, que tuvieron como foco las sensaciones, emociones, afectos, disposiciones frente al propio presente universitario (en relación con las condiciones que experimentan en la actualidad); c) Experiencias con los procesos institucionales de inclusión, con foco en los efectos de la inclusión y de sus procedimientos traducidos en prácticas "inclusivas"; y d) Futuridades potenciales como adultas (profesionales) con discapacidad y/o neurodivergencia, con foco en los futuros im/posibles respecto del propio futuro personal y profesional.

Plan de Análisis

Este escrito busca analizar el evento de devenir profesora discapacitada en programas de formación inicial docente a través de dos estudios de caso que utilizan: a) entrevistas en profundidad a las estudiantes, b) notas de campo de su participación en un taller para indagar en la trayectoria universitaria de las mismas a través de metodologías creativas, c) materialidades producidas en el taller, y d) políticas relacionadas con formación inicial docente en Chile, así como políticas relacionadas con inclusión en educación tanto a nivel escolar como en educación superior.

Si bien el proceso analítico no utilizó una codificación tradicional, se identificaron ciertas unidades de sentido o núcleos temáticos provisionales, que sirvieron como anclas para organizar el análisis y comunicar los hallazgos. Entre estos temas aparecieron aspectos relacionados con las experiencias en el taller, afecciones en el presente universitario, futuridades como profesoras con discapacidad, programas de inclusión en educación superior, entre otros. Lo anterior permitió la recurrencia de tensiones y afectos que emergieron sin reducirlas a categorías fijas o predefinidas.

Fueron incorporadas las notas de campo de los investigadores, quienes se hicieron parte de todas las sesiones, con el objetivo de integrar información más allá de lo verbalizado en las narrativas, comprendiendo aspectos contextuales, expresivos y relacionales. Analizadas de manera inductiva, permitieron enriquecer la reflexión y los núcleos temáticos.

Los investigadores mantuvieron reuniones periódicas e iterativas durante todo el proceso analítico, lo que permitió, además de revisar críticamente sus posiciones y supuestos, reconocerse como parte constitutiva de la producción de conocimiento.

Resultados

La Discapacidad en la Universidad

Nuestro análisis se centra en mapear la forma en que las estudiantes discapacitadas en programas de formación inicial docente se construyen, se actualizan y se desplazan por procesos de des/territorialización que componen y hacen visible su devenir. Aquí, la producción del evento de devenir profesora discapacitada en programas de formación inicial docente es un proceso de elaboración constante. Se establecen relaciones variadas entre elementos dentro de los que se cuentan principalmente políticas educativas, de formación inicial docente, de inclusión, infraestructura universitaria, diseños y metodologías creativas de investigación, significados sobre discapacidad, equidad en educación, justicia social y sus respectivos marcos teóricos, deseos pedagógicos y los efectos que estos tienen. La mirada a las relaciones es fundamental ya que refleja espacios en que las estudiantes discapacitadas en formación se constituyen a sí mismas y las acciones que realizan, entremezclando contextos, propósitos y experiencias. Debido a esta aproximación metodológica, el análisis de los resultados se va construyendo a medida que dialogan los distintos elementos que emergen en la relación entre teoría, taller, políticas y narrativas. Por ejemplo, las experiencias de las profesoras en formación se develan en sus narrativas, tensionando las directrices abordadas en las políticas y las decisiones implementadas por las instituciones de educación superior. Esa articulación entre distintos elementos se materializa en la representación gráfica del evento representado en la Figura 1.

Políticas Públicas y Educación Inclusiva

En relación con los elementos que hacen posible este evento, en la Figura 1 se observa el desarrollo de políticas públicas que establecen lineamientos para la formación inicial docente y su foco en inclusión. De esta forma, se van configurando significados sobre formación docente, discapacidad, inclusión y necesidades educativas especiales, entre otros. En contextos internacionales y particularmente en Chile, se han desarrollado políticas públicas relacionadas con la formación inicial docente y que buscan la mejora de la calidad educativa y del desempeño docente (UNESCO, 2017). Es en este contexto que se enfatiza que la formación de profesores debe considerar la heterogeneidad en el aula, garantizar una educación equitativa y promover el respeto a los derechos de todo el estudiantado, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales y/o en situación de discapacidad (Ministerio de Educación de Chile, 2015; 2021).

La educación superior también ha intencionado recientemente un mayor énfasis en mejorar las condiciones para que estudiantes con discapacidad puedan ingresar al sistema educacional y participar de este en igualdad de condiciones. Los programas para estudiantes con discapacidad que se han creado en las universidades chilenas y las nuevas vías de ingreso son ejemplos de estos propósitos. Al respecto, la ley 20.422 (2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, se refiere a la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior. Es en esa política donde se destacan los apoyos que debe facilitar cada institución, como, por ejemplo, "...mecanismos que faciliten el acceso de las personas

autobiográfico, se les solicitó a las y los participantes del taller que llevaran la fotografía de un objeto que representara su ingreso a la universidad. Ana llevó la fotografía de unos pantalones doblados, haciendo referencia a su experiencia en ventas y a la necesidad de moverse hacia otra cosa, ya que ese trabajo era agotador y no le dejaba tiempo para otras actividades. El trabajo en ventas le permitió prepararse en un preuniversitario e ingresar a la educación superior a través de la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). Por su parte, Paula presentó una fotografía del personaje Marshall de la serie de TV norteamericana “How I met your mother”. La estudiante describió al personaje como un abogado que quiere salvar el medioambiente, identificándose con él. Ella siguió sus deseos y rindió la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para ingresar a la carrera de derecho en una universidad. Al poco tiempo, tuvo un accidente automovilístico que resultó en una lesión que le afectó a su lenguaje y movilidad. Su rehabilitación la realizó en el Instituto Teletón de Santiago y por esa razón asoció su ingreso a la universidad con una segunda foto en la que estaba “don Francisco”, persona encargada de liderar el evento televisivo de recaudación de fondos para los institutos Teletón. Paula comenta que después de su accidente, se despidió de derecho y decidió entrar a la carrera de Educación Diferencial en la misma universidad. En esta institución participó en un centro de apoyo para personas con discapacidad como voluntaria. Al respecto indica: “Encontré un nuevo propósito, que fue el voluntariado”, aunque añade que no le quedaba otra opción, ya que su permanencia en la carrera anterior había perdido sentido. La estudiante enfatiza que su incondicional interés por apoyar a estudiantes que estaban viviendo situaciones adversas, como las que ella vivió, la llevó a estudiar pedagogía en educación diferencial.

Programas de Inclusión en la Universidad

De acuerdo con lo descrito anteriormente, las estudiantes ingresaron a la universidad vía admisión regular y una vez dentro de ella, se acercaron a los programas de apoyo para estudiantes con discapacidad en sus respectivas instituciones. En el caso de Ana, se le solicitó desde su unidad académica buscar apoyos específicos por la reprobación de una de las prácticas de formación. De esta manera, ella se integró formalmente al programa de apoyos académicos, tras obtener un diagnóstico de autismo, el cual requirió de un proceso de evaluación externo a la universidad. Por su parte, en el caso de Paula confluyeron varias situaciones significativas: el cambio de carrera a Educación Diferencial, el diagnóstico de discapacidad cognitiva como consecuencia de su accidente automovilístico, y su participación en tareas de voluntariado con estudiantes con discapacidad, lo que marca su ingreso al programa universitario de apoyos académicos.

En ambos casos, el acceso a esos programas no fue por iniciativa personal, sino resultado de las recomendaciones de sus respectivas unidades académicas, que señalaron la necesidad de buscar apoyo ante las dificultades que ellas enfrentaban en sus trayectorias educativas. Así, los apoyos académicos se incorporaron como elementos significativos en sus recorridos formativos. Las estudiantes para poder avanzar en el trayecto de formación debían participar de esos programas y utilizar los recursos y ajustes que se les proporcionaban. Aquí podemos observar que los flujos de significados sobre discapacidad e inclusión que emergen desde las políticas, al interactuar con los programas de inclusión universitaria y sus participantes, tienden a reconfigurar una concepción tradicional de discapacidad e inclusión. En esta visión, las estudiantes con discapacidad para participar en la experiencia académica son construidas como un problema que requiere solución a través de apoyos y la inclusión se reduce a proporcionarles herramientas para que puedan aprender en los mismos términos que sus compañeros sin discapacidad. De esta forma y de acuerdo con el concepto de territorialización usado por Deleuze y Guattari (1987), la inclusión de estudiantes discapacitadas en programas universitarios de formación inicial docente les permite relacionarse con otras materialidades como los programas de apoyos académicos y sus participantes que circulan en territorios en los que la discapacidad es producida y fijada. Una vez que se hacen visibles los

diagnósticos de autismo y discapacidad cognitiva en el caso de las estudiantes, se despliega un conjunto de herramientas delimitadas por los programas universitarios y fundamentadas en las políticas de inclusión. Sin embargo, en el caso de Paula, a pesar de los procesos de territorialización observados, podemos evidenciar que el sentido de pertenencia a un grupo o programa, en este caso, permitió abrir a nuevos espacios afectivos relacionados con su identidad.

Adecuaciones Curriculares - Ajustes Razonables

En relación con las políticas que facilitan el acceso y participación de estudiantes con discapacidad en el sistema educacional, una de las más significativas para el sistema escolar es el decreto N°83. Esto presenta una serie de estrategias que el docente en formación debe aprender a implementar en su ejercicio, con el propósito de flexibilizar el currículum en las escuelas. Ejemplos de estas estrategias son las modificaciones que se realizan a los objetivos, las metodologías, y las evaluaciones para hacer posible la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado. Estas formas de flexibilización curricular no solo deben ser enseñadas en los programas de formación docente en las universidades, sino también evaluadas por el Estado a través de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). A modo de ejemplo, en el temario 2024 que fue evaluado dentro de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales para la mayoría de las carreras de pedagogía se incluyen dentro de las estrategias específicas para el “Diseño del proceso de enseñanza, de estrategias de aprendizaje y de procesos evaluativos” (pp. 3, 4) preguntas relacionadas con el concepto de enseñanza diversificada y la elaboración y uso de una adecuación curricular a nivel de los recursos, estrategias y objetivos.

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes de pedagogía comienzan a conocer, desarrollar y utilizar las estrategias que propone el Ministerio de Educación a través de los programas de formación docente para flexibilizar el currículo y adecuarlo a las necesidades de todos los escolares. En paralelo a este aprendizaje, y paradójicamente, los y las estudiantes con discapacidad que participan de programas de inclusión en las universidades, experimentan ellos mismos adecuaciones para aquellos que lo requieran voluntariamente. No obstante, en los casos estudiados emergen algunas problemáticas en relación con las adecuaciones implementadas.

En el ámbito universitario, a diferencia del contexto escolar, los discursos de las instituciones dan cuenta de la ausencia de posibilidad de que las adecuaciones curriculares o ajustes razonables sean significativos. Esto implica que el currículo de formación docente únicamente admite ajustes mínimos en infraestructura, metodologías y tiempos que no vayan en desmedro del logro del perfil de egreso del estudiantado (Universidad 1 y Universidad 2).

En cuanto a la interacción de las estudiantes con los programas de inclusión en sus respectivas universidades, Ana relata en uno de los encuentros del taller que, al informar en su institución que era autista, la reacción no fue favorable. Aunque le aseguraron que recibiría apoyos, le indicaron que debía cumplir plenamente con el perfil de egreso de su carrera. En la práctica, esto se reflejó en ciertas adecuaciones, como otorgarle más tiempo para realizar las evaluaciones. Sin embargo, ella reporta que estas medidas no resultaron efectivas para satisfacer sus necesidades y que la ausencia de otras influyó en su reprobación de la práctica. Ana describe que la profesora de práctica argumentó “falta de intención pedagógica” en la decisión de reprobarla, sin darle mayores explicaciones. Al solicitar estas últimas, Ana recuerda frases como: “No podemos decirte eso” o “Pregúntale a tu psicóloga”, las que, a juicio de la estudiante, evidenciaron discriminación por parte del docente universitario. Asimismo, expresa que, durante su entrevista inicial en el programa de inclusión, le dijeron: “Tal vez no es tu camino ser educadora”.

Ante este relato de Ana en el contexto del taller autobiográfico, Paula interviene señalando que las estudiantes con discapacidad enfrentan constantemente barreras en su formación. Además, comparte que, en su caso, también le manifestaron: “Quizás no tienes lo necesario para ser profe” al

enterarse de su discapacidad cognitiva. Estas experiencias tienen un impacto emocional profundo, como lo evidencia Ana al afirmar: “Si no soy educadora, me duele el corazón”. Paula también relata cómo algunos compañeros del programa de inclusión acuerdan un plan semestral con el programa en el que se determinan las adecuaciones curriculares, pero los docentes no respetan lo establecido en dicho acuerdo.

Las experiencias antes relatadas contradicen los aprendizajes que las estudiantes deben adquirir durante su formación profesional, en los cuales se les enseña a reformular objetivos pedagógicos de acuerdo con las necesidades específicas de sus estudiantes durante las prácticas. Ana y Paula enfrentan una rigidez institucional que exige el cumplimiento estricto de las expectativas académicas. Se establece un ideal rígido de cómo debe desempeñarse un estudiante de un programa de formación inicial docente. En este contexto, las estudiantes señalan la prevalencia de mitos y prejuicios tanto en sus compañeros como en sus profesores y reportan recurrir al enmascaramiento o “masking”. El enmascaramiento puede ser definido como una “...supresión consciente o inconsciente de las respuestas autistas naturales y adopción de alternativas en una variedad de dominios” (Pearson y Rose, 2021, p. 52). Investigaciones muestran que el enmascaramiento produce efectos negativos en las personas autistas, como por ejemplo un diagnóstico tardío o errado y problemas de salud mental, entre otros (Schneid y Raz, 2020). Estos mitos y prejuicios sobre estudiantes discapacitados refuerzan la territorialización de significados relativos a inclusión y discapacidad.

Durante una de las sesiones del taller autobiográfico, los participantes compartieron los estereotipos que existen en el entorno universitario, utilizando como recurso la narración de mitos sobre estudiantes con discapacidad en la universidad. Uno de los estereotipos más recurrentes entre las narraciones de los participantes es que las personas que más se acercan a la norma esperada en cuanto a conducta, lenguaje y corporalidad, mejores estudiantes y por tanto profesores, pueden llegar a ser. Ana recuerda cuando una de sus supervisoras de práctica le dijo: “¿En serio? No se te nota, si no me dices, no me doy cuenta”. La estudiante indica que es por el enmascaramiento (masking) que lleva haciendo hace años, aunque cada vez es menos porque es agotador. Por su lado, Paula refuerza la idea anterior y la presencia de estereotipos similares a propósito de su epilepsia. Las estudiantes comentan con desazón estos estereotipos y Ana pregunta: “¿Debería sentirme bien porque no se me nota?”

Otro aspecto relevante que surgió en las entrevistas con las estudiantes fue que los estudiantes con discapacidad no son considerados como pares legítimos en las actividades de formación docente. De este modo, el trabajo colaborativo se ve dificultado por una visión de déficit sobre la discapacidad y surgen situaciones frecuentes de exclusión. Las relaciones que se establecen entre pares se ven afectadas por y con significados, prácticas y materialidades estáticas sobre la forma en que debe ser la experiencia de estar incluida en programas de formación inicial docente en una universidad. El perfil de egreso de la carrera de Paula declara la formación de un profesional de la educación capacitado para promover contextos inclusivos en el sistema escolar. Estos profesionales deberán fomentar el acceso y participación de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas o no de discapacidad a la educación regular. Pero, para esto, al parecer, deberán ser considerados “capaces”. Paula, en relación con la discriminación de sus pares, plantea que “Son capaces de enseñar a estudiantes, pero no se veían capaces de empatizar y de actuar frente a un par; y de considerar que son personas que están en el mismo lugar, usan la misma sala, tienen las mismas clases. Y tienen las mismas evaluaciones”.

Formación Inicial Docente y Colaboración

El desarrollo de políticas públicas tanto en formación inicial docente como en inclusión destaca la importancia del trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

A nivel internacional, la UNESCO y el Grupo de Trabajo Internacional sobre Docentes para la Educación (2023- 2024) elaboraron el informe mundial sobre docentes donde se destaca la necesidad de desarrollar redes de trabajo colaborativo. Particularmente, este informe indica los beneficios que tiene el desarrollo de comunidades entre colegas que permiten compartir sus buenas prácticas y buscar soluciones a problemáticas que se presenten en el contexto escolar. El trabajo colaborativo también ha sido relevado como un elemento clave dentro de la agencia de los y las docentes en inclusión y justicia social (Pantic y Florian, 2015). Al respecto, estos autores sugieren la importancia de desarrollar prácticas de colaboración para la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado. En el contexto chileno, el Ministerio de Educación elaboró orientaciones técnicas para el trabajo colaborativo entre los docentes que estén vinculados a los proyectos de inclusión que tengan las escuelas (Ministerio de Educación, 2013). Por su parte, los programas de formación en pedagogía a los que asisten Ana y Paula explicitan en sus perfiles de egreso, un profesional “que trabaje colaborativamente con pares y otros profesionales de la comunidad”, “que sean capaces de trabajar en equipo” (Universidad 1, s/f), “que diseñen, implementen y evalúen procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de un trabajo colaborativo e interdisciplinario” (Universidad 2, s/f). De esta forma, el trabajo colaborativo es un elemento relacional que se valora positivamente y promueve tanto en la formación inicial docente como en el ejercicio de la profesión.

De acuerdo con lo anterior, Ana y Paula, al igual que sus compañeros de carrera, deben aprender a trabajar colaborativamente durante su formación para ser entendidas como *buenas* estudiantes de pedagogía. Sin embargo, para ellas el desarrollo de esta capacidad se complejiza debido al aislamiento que relatan en el espacio universitario. En este sentido, las estudiantes experimentan discriminación debido a su discapacidad o discapacitismo (Goodley, 2014). En relación con la interacción que tiene con sus compañeros, Paula plantea que “Asumen que todos los errores de las personas disca son por su propia discapacidad. Miran mi cicatriz y dicen, ah claro, es por eso”. Agrega a esto que sus pares sin discapacidad la clasifican e indica que “El peor error que cometí en la carrera fue decir en las presentaciones que tenía discapacidad cognitiva. Te ponen una etiqueta, te consideran como incapaz, que no puedes. No me he echado ramos”. Estos planteamientos descritos por Paula son también coherentes con lo que se plantea en la literatura en relación con el aislamiento que sufren aquellos docentes en formación y en ejercicio que tienen una discapacidad (Strimel et al., 2023).

En una de las sesiones del taller, se trabajó sobre la narración de un día común en sus vidas universitarias. Al respecto, Paula expresó: “Es agotador ir al colegio (actividad de práctica), estoy sola en la U y estoy sola en el colegio”. Ana responde a lo manifestado por Paula indicando: “Siento un poco de dolor en el relato... pero después te escucho, veo que, si se acaba la U, se acaba el sufrimiento”. Paula argumenta: “Sí, es esto también, si bien estaba sola, era mi esquema, y estaba bien... en esta investigación, he podido pensar, comparar el ahora con mi experiencia universitaria”. Desde la perspectiva de Ana, la inseguridad en la experiencia universitaria es con las amistades. Ella describe “...Llega el break. Al fin puedo relajarme y cambiar la postura. Le digo a mi compañera que salgamos. Intento meterle conversa. A veces ella también lo hace. Las conversaciones son gratas, pero tengo la guata un poco apretada. Porque no quiero desagradarle. No quiero hacerla sentir mal y que se vaya como se han ido otras amistades por los malentendidos”.

Durante estos últimos años, la investigación sobre autismo en educación superior refuerza las ideas anteriores en cuanto a la presencia de experiencias de aislamiento y exclusión (Goddard y Cook, 2022). Estas experiencias dificultan el desarrollo de relaciones académicas y profesionales colaborativas que favorezcan la inclusión en contextos educativos, que permitan un apoyo entre los miembros de las comunidades y que faciliten la búsqueda de soluciones a problemáticas emergentes (Pantic y Florian, 2015).

Las experiencias descritas muestran la forma en que se relacionan políticas, prácticas, diagnósticos, programas de formación inicial de profesores, entre otros, y producen sujetos que intentan transitar por las trayectorias de formación docente que les son disponibles. En este sentido, los resultados indican significados rígidos de discapacidad, inclusión y formación inicial docente, así como procesos de territorialización de dichos significados y de las prácticas asociadas, junto con relaciones entre sujetos que inciden en el devenir profesora discapacitada en este contexto. Se producen de este modo estudiantes que encuentran obstáculos en su trayectoria académica de reprobación, aislamiento y discriminación, y que experimentan prácticas y discursos contradictorios entre el docente en el que tienen que convertirse y el docente en formación que emerge en ese contexto.

Futuros Posibles para Docentes con Discapacidad en Formación Inicial

Como actividad final del taller autobiográfico, las estudiantes elaboraron una *carte de visite* como forma de representar su devenir actual en esa trayectoria de formación inicial docente. La *carte de visite* es un formato fotográfico que surgió durante el siglo XIX como una forma económica y accesible de representación identitaria. Consistía en fotografías de pequeño formato que se transformaron en medios importantes de comunicación cultural (Uslenghi, 2019).

En el marco del taller, se trabajó con este concepto y formato para la producción de un autorretrato. Con este propósito, el taller transitó entre ejercicios de reflexión, narración y producción material sobre la trayectoria de las estudiantes en sus respectivos programas de formación. Luego de analizar su ingreso y experiencias universitarias, se problematizó sobre los futuros que se encuentran disponibles para docentes en formación con discapacidad en la universidad y qué otros cuerpos y relaciones aparecen como posibilidades en ese contexto.

El autorretrato de Ana se materializó en una figura de Bella, la protagonista de la película *La Bella y la Bestia* de Disney, con la que afirma haberse identificado desde pequeña. Ana explica que esta princesa tiene la capacidad de ver la bondad en las personas, lo que la inspiró a elegirla base para su autorretrato. Ana personalizó la figura añadiéndole accesorios: un *lanyard* con su tarjeta de identificación universitaria, audífonos de cancelación de sonido, varios llaveros y un juguete antiestrés que utiliza cuando siente rabia o no puede escuchar debido al ruido ambiental. Ella mencionó que sufre episodios de mutismo, los cuales suelen ocurrir dentro de su hogar. Para comunicarse con su esposo durante estos episodios, Ana creó un librito de apoyo. Este contiene imágenes que representan necesidades, dolores y emociones, además de un alfabeto al final para facilitar la comunicación. Al hablar sobre su futuro como docente, ella menciona que está trabajando en el aspecto social con su terapeuta, ya que le resulta difícil expresar sus ideas, especialmente en contextos de práctica con personas con quienes no tiene tanta confianza. Además, destaca las diferencias entre el ambiente de clases en la universidad y las actividades prácticas en los establecimientos educativos. Por ejemplo, Ana señala que padece fatiga crónica, lo que en ocasiones le impide asistir a clases, recurriendo a licencias médicas para justificar sus ausencias. Esta situación le genera gran preocupación respecto a su práctica profesional y su futura inserción laboral. Según el reglamento de actividades prácticas de su universidad, se exige un 100 % de asistencia a todas las instancias, incluyendo talleres, tutorías y estadías en centros educativos.

Desde su perspectiva, Paula elaboró un autorretrato realista montado sobre una fotografía. En su descripción, explica que esa representación de sí misma busca transmitir la luz, el fuego y el renacer desde las cenizas, simbolizando el proceso de caer y levantarse. Explica que, de no haber atravesado sus caídas, no habría llegado hasta donde está hoy. Por esta razón, expresa que incluyó en el montaje una frase de Nelson Mandela que refuerza su mensaje: “No me juzgues por mis éxitos, júzgame por las veces que me he caído y me he vuelto a levantar”. A través de esta descripción de su autorretrato, Paula refiere a las situaciones de discriminación que tuvo que experimentar en su

formación por parte de profesores y compañeros, al enjuiciamiento de sus expresiones y conductas. Al respecto, ella indicó que: "...al pasar el tiempo me iba quedando cada vez más sola y al tratar de estar con otras estudiantes ahí me fui dando cuenta de que no importa el año en que tú entres a estudiar Educación Diferencial, la distinción siempre va a ser exactamente la misma". El argumento de Paula supone un énfasis en ese otro y otra estudiante del sistema escolar, pero no en el docente en formación ni en el docente en ejercicio. De esta forma, se evidencia una disociación entre los significados, las prácticas y los sujetos asociados a la inclusión en el contexto escolar, en contraste con lo que ocurre en el ámbito universitario.

Conclusiones

Uno de los aspectos centrales de este estudio fue la realización de un taller de producción autobiográfica con estudiantes en programas de formación inicial docente que tuvieran un diagnóstico de discapacidad. A través de estas producciones autobiográficas sobre la forma en que quisieran representarse en un presente-futuro, las estudiantes difuminaron sus propias convenciones y las institucionales en un proceso de desterritorialización. Aparecieron de esta forma materialidades que se alejan del ideal esperado para un docente discapacitado. El uso de artefactos como audífonos, formas de expresión distintas a las convencionales, es un ejemplo de materialidades que aparecen en estos ejercicios creativos. Sin embargo, también se encontraron movimientos que vuelven a territorializar esa idea de futuro en un docente discapacitado en formación inicial. Es aquí donde emergió con intensidad el concepto de capacitismo. Según Campbell (2001), el capacitismo se define como un conjunto de ideas, procesos y prácticas que establecen un modelo específico de identidad y un estándar corporal ideal. En este marco, la discapacidad se percibe como un estado de menor valía dentro de la condición humana, mientras que el capacitismo se configura como un camino hacia la perfección (Campbell, 2019). Esto es coherente con el fortalecimiento de políticas y prácticas en formación docente que, además de desarrollar contextos inclusivos para que todo el alumnado aprenda en la escuela (UNESCO, 2017), han intensificado la generación de discursos y prácticas que promueven un docente capaz y que es medido por su productividad en contextos universitarios (McRuer, 2018). De esta forma, la producción de un tipo particular y estándar de docente no solo valora positivamente la capacidad física y mental, sino que las hace obligatorias (Dolmage, 2017).

El análisis de las trayectorias de estudiantes discapacitadas en programas de formación inicial docente permite visibilizar tensiones, barreras y contradicciones en procesos de inclusión en la educación superior. A través de las experiencias de Ana y Paula, se evidencia cómo las instituciones educativas, sus políticas y prácticas mantienen estructuras normativas que dificultan la participación equitativa y la inclusión de estudiantes con discapacidad en programas de formación inicial docente. La presencia de estereotipos, la falta de adecuaciones curriculares significativas y la ausencia de una cultura colaborativa dentro de los espacios universitarios constituyen algunos de los obstáculos que impactan negativamente en su desarrollo académico, profesional y personal.

El evento de devenir profesora discapacitada en la formación inicial emerge como un fenómeno dinámico en el que se relacionan diversas fuerzas, entre ellas, políticas de formación docente, programas de formación, estudiantes discapacitadas, académicos, universidades y las distintas aproximaciones a la inclusión en educación, así como adecuaciones curriculares y ajustes razonables. Estas relaciones generan procesos de territorialización y desterritorialización que inciden en las experiencias de Ana y Paula, produciendo situaciones de discriminación y exclusión.

La formación para la educación inclusiva ha sido un foco primordial para el desarrollo de políticas públicas en educación, poniendo el énfasis en la inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela regular. Lo anterior es coherente con el desarrollo de programas de inclusión en las escuelas, las prácticas que estos conllevan y la posibilidad que tienen alumnos con necesidades

educativas especiales de participar y aprender en un sistema educativo justo y equitativo. Esto ha redundado en la valoración de distintas formas de aprender, de expresarse y de ser de niños, niñas y adolescentes que habitan el espacio escolar. En este sentido, el contexto escolar, sus políticas, participantes, significados relativos a inclusión y discapacidad se han relacionado de manera de intensificar la aparición de nuevas posibilidades de devenir escolar discapacitado. Por ejemplo, el uso de tecnologías y el arte ha propiciado nuevas formas de relación entre los elementos antes mencionados, posibilitando la emergencia de otras maneras de ser estudiante discapacitado en el contexto escolar, diferentes a las convencionales (Araneda e Infante, 2020). Sin embargo, en el contexto de formación inicial docente, los significados asociados a devenir profesora en programas de formación inicial docente, las materialidades como las políticas de formación docente, las políticas de inclusión, el contexto universitario, los perfiles de egreso, la inclusión en la universidad, estudiantes, académicos, fortalece el ideal de estudiante-profesor capaz (Cheung y Nieminen, 2025; Strimel et al., 2024). Es en este contexto donde un sujeto discapacitado no aparece como un buen estudiante, un buen compañero ni un futuro buen docente. La universidad se devela como un contexto en el que el capacitismo es reforzado, ya que no es posible transitar por una trayectoria alternativa en la que no se promueva la cura de la discapacidad, sino su expresión múltiple (Kafer, 2013).

Implicancias

Desde este análisis, se pueden sugerir dos aspectos para el desarrollo de políticas relativas a la formación docente y la inclusión en los sistemas educativos.

El primer aspecto se refiere a los estándares producidos en las políticas, los perfiles de egreso y los discursos en educación superior. Específicamente en la formación inicial docente, siguiendo a Wilson y Sokal (2018), el uso rígido de estándares materializa un significado estático y homogéneo que discrimina a los estudiantes discapacitados en su formación. Debido a esto, se recomienda revisar la construcción y el uso de dichos estándares, así como sus posibilidades de flexibilización, en especial aquellos emanados de las políticas públicas. Siguiendo a Kafer (2013), es fundamental incorporar la noción de *futuro crip* en la reflexión sobre la formación docente y la inclusión, ya que las políticas y prácticas suelen representar las vidas discapacitadas como indeseables, considerándolas algo que debe corregirse mediante intervenciones médicas y adecuaciones curriculares poco significativas en la universidad. De acuerdo con Hamraie y Fritsch (2019), es necesario dejar a un lado prácticas de rehabilitación que intentan mejorar los cuerpos discapacitados. En los resultados presentados, podemos identificar cómo algunos discursos y prácticas en los programas de formación intentan hacer desaparecer la discapacidad en los estudiantes, produciendo subjetividades pasivas a partir de soluciones impuestas. La propuesta de Kafer (2013) y McRuer (2018) invita a incorporar nociones como las temporalidades crip. Al respecto, ellos indican que la manera en que el tiempo es comprendido al asociar productividad y normalidad con un tiempo lineal y progresivo puede perpetuar la discriminación de personas con discapacidad. De igual forma, ambos autores invitan a repensar la temporalidad desde una perspectiva más inclusiva, que reconozca diversas experiencias y ritmos de vida de las personas, en lugar de imponer un estándar único. Lo anterior es relevante en la formación inicial docente, donde la consideración de variadas temporalidades en la elaboración de políticas podría potenciar posibilidades diversas, no lineales ni unívocas de devenir profesora discapacitada. Esto intensificaría la imaginación de futuros en los que la accesibilidad, trabajo colaborativo y justicia educacional sean fundacionales más que excepcionales. En ese sentido, urge el diseño de políticas que reconozcan la necesidad de ritmos diferenciados de progresión curricular, con mecanismos de ingreso y egreso más flexibles.

El otro aspecto relevante es la necesidad de utilizar aproximaciones teóricas y metodológicas que permitan investigar y problematizar el capacitismo, tanto en la educación superior en general como en la formación inicial docente en particular.

Específicamente, en el contexto de la formación inicial docente, la inclusión de estudiantes con discapacidad enfrenta tensiones que reflejan, por un lado, marcos tradicionales de investigación y pedagogía en educación superior, y por otro, metodologías que buscan enriquecerse de otras aproximaciones ontoepistemológicas. En los últimos años, perspectivas poshumanistas como el nuevo materialismo de Barad (2007) o la teoría de ensamblaje de Deleuze y Guattari (1987) han tenido una influencia cada vez mayor en la investigación educativa.

Los modelos tradicionales de investigación en formación docente han tendido a organizar la experiencia universitaria en torno a trayectorias lineales y resultados de aprendizaje previamente definidos y evaluados bajo criterios estandarizados. Este enfoque, asociado a lo que Deleuze y Guattari (1987) describen como espacios territorializados, limita las posibilidades de quienes no se ajustan al perfil normativo del futuro profesor autónomo y eficiente, reproduciendo lógicas capacitistas. Un ejemplo de esto es el aumento de prácticas de normalización hacia el estudiantado con discapacidad, como las adecuaciones curriculares, donde la investigación se centra en el estudiante con discapacidad como un problema a resolver, que necesita ser visibilizado para poder ser intervenido. En oposición a estas aproximaciones convencionales, han surgido enfoques que conciben la investigación y el aprendizaje como un proceso abierto, no lineal y relacional, que permiten imaginar alternativas para pensar la inclusión de forma distinta. Por ejemplo, Hultman y Lenz Taguchi (2010) y Rosiek, Adkins-Cartee, Donley y Pratt (2024) desde una perspectiva postcualitativa, proponen desplazar la noción de investigación como mera representación, hacia prácticas que reconozcan la materialidad, la afectividad y los ensamblajes que producen subjetividades docentes. Esto resulta significativo para comprender cómo los futuros profesores con discapacidad configuran su experiencia formativa en medio de múltiples fuerzas —institucionales, sociales, corporales— que no pueden reducirse a categorías estandarizadas.

En el caso de este estudio, utilizamos un acercamiento deleuzoguattariano y una metodología post-cualitativa (Araneda e Infante, 2020) que nos permitió focalizarnos en relaciones y flujos que hacen posible el evento problematizado y reflexionar sobre las trayectorias universitarias de estudiantes discapacitadas. El uso de un taller autobiográfico a través de prácticas visuales y narrativas permitió interrumpir las representaciones estereotípicas que emergen en los contextos universitarios sobre subjetividades docentes en formación inicial. En este sentido, Infante (2017) destaca la importancia de utilizar aproximaciones creativas a la investigación y al análisis de problemáticas sociales y educacionales. Al respecto y como parte de un giro hacia lo material, se ha reconocido la relevancia de la agencia y las cualidades afectivas de las cosas en las relaciones sociales (Coole y Frost, 2010). Esta mirada ha destacado el uso de la imagen (fotografía, cine, plástica) como un recurso que posibilita un contrapunto conceptual, enfatizando el análisis de la heterogeneidad formal y estructural en la representación de la inclusión y la discapacidad, así como la examinación de su producción y de sus efectos (Araneda e Infante, 2020). Aquí la representación del devenir docente discapacitada en formación inicial es pensada como un terreno multidimensional, heterogéneo y fragmentado, como un proceso y un conjunto de relaciones culturales, sociales y educacionales. Por lo tanto, futuras iniciativas e investigaciones debiesen incorporar este tipo de aproximaciones —por ejemplo, a través de ejercicios audiovisuales y multisensoriales—, dada su potencialidad para indagar y problematizar sistemas ideológicos dados y su historicidad sobre la producción y circulación de procesos capacitistas. Lo anterior, en particular en el campo de la educación superior y la formación inicial docente.

Finalmente, una limitación del estudio es que no busca —ni podría— representar o caracterizar todas las experiencias de estudiantes con discapacidad, ya que se sitúa en un contexto

específico y se centra en trayectorias particulares (Ana y Paula). Por ello, los hallazgos no deben entenderse como generalizables, sino como aperturas que invitan a imaginar nuevas preguntas y modos de ser en la formación inicial docente.

Referencias

- Araneda, C. & Infante, M. (2020). Assemblage theory and its potentialities for dis/ability research in the global south. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1).
<https://doi.org/10.16993/sjdr.698>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Campbell, F. K. (2001). *Disability as inherently negative? Legal fictions and battle concerning the definitions of 'disability'*. In Conference Proceedings, Disability with Attitude: Critical Issues 20 Years After. International Year of Disabled Persons, University of Western Sydney, February 16-17.
- Campbell, F. K. (2019). Precision ableism: Studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment. *Rethinking History*, 23(2), 138-156,
<https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607475>
- Cheung, H. K., & Nieminen, J. H. (2025). 'I'm a cracked vase': Identity narratives of disabled pre-service teachers. *Disability & Society*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/09687599.2025.2470726>
- CINDA. (2019). *Educación superior inclusiva*. Gestión Universitaria.
- Coole, D., & Frost, S. (2010). Introducing the new materialisms. In D. Coole & S. Frost (Ed.), *New materialisms: Ontology, agency, and politics* (pp. 1-44). Duke University Press.
<https://doi.org/10.1515/9780822392996-002>
- DeLanda, M. (2002). *Virtual science, intensive philosophy*. Continuum.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dolmage, J. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press.
- Feely, M. (2019). Assemblage analysis: an experimental new-materialist method for analysing narrative data. *Qualitative Research* 20(8), <https://doi.org/146879411983064>
- Fritsch, K., & McGuire, A. (2019). Risk and the spectral politics of disability. *Body & Society*, 25(4), 29–54. <https://doi.org/10.1177/1357034X19857138>
- Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A feminist materialist disability concept. *Hypatia*, 26, 591-609.
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x>
- Goddard, H., & Cook, A. (2022). I spent most of freshers in my room-A qualitative study of the social experiences of university students on the autistic spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 52(6), 2701-2716. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05125-2>.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disability and ableism* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203366974>
- Goodley, D., Lawthom, R., Liddiard, K., & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for critical disability studies. *Disability & Society*, 34(6), 972-997.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1566889>
- Grech, S. (2012). *Disability and the majority world: A neocolonial approach*. In D. Goodley, B. Hughes & L. Davis (Eds) *Disability and social theory*. Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137023001_4
- Hamraie, A., & Fritsch, K. (2019). Crip technoscience manifesto. *Catalyst: Feminism, Theory, Technoscience*, 5(1), 1–33.
- House of Commons Library. (2021). *Support for disabled students in higher education in England* (Briefing Paper No. CBP-8716). UK Parliament.
<https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-8716/CBP-8716.pdf>

- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, (1), 287–297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Infante, M. (2017). Cinema experiences at school: Assemblages as encounters with subjectivities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 252–267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362481>
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26(2), 143–163. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Infante, M., & Navarro, M. (2024). Cartographies of the able school: Postmedia videolanguaging. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 9(1), 1–13. <https://doi.org/10.1163/23644583-09010004>
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Kikabhai, N. (2022). How educational systems respond to diversity, inclusion and social justice: Disability, power, discipline, territoriality and deterritorialization. *The British Journal of Sociology*, 73(4), 685–698. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12969>
- Lagos, N. G., Garay Alemany, V. V., Morales Mejías, P. E., Núñez Rojas, M. A., Arévalo Vera, A. R., Soto Aranda, V., & Díaz Suazo, P. A. (2022). Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: Análisis bibliométrico y temático (2011–2020). *Perspectiva Educacional*, 61(2), 90–116. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1273>
- Ley 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. (2010). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Ley 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. (2015). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1078172>
- Ley 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. (2016). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic pathways in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339–348. <https://doi.org/10.1177/1077800413479559>
- Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47–56.
- McRuer, R. (2018). *Crip times: Disability, globalization, and resistance* (Vol. 1). NYU Press.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para los Programas de Integración Escolar PIE*. División de Educación General Unidad de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Exento N°83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/mbe/>

- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17596>
- Mitchell, D., & Snyder, S. (2017). *The biopolitics of disability*. University of Michigan Press.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Narayan, S., & Gabel, S. (2023). Teaching for inclusion: Complexifying practice with critical disability studies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(2), 99–101. <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.2003902>
- National Center for Education Statistics. (2022). *Students with disabilities. Condition of education*. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg>
- Pantic, N., & Florian, L., (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>.
- Pearson, A., & Rose, K. (2021). A conceptual analysis of autistic masking: Understanding the narrative of stigma and the illusion of choice. *Autism in Adulthood*, 3(1), 52-60. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0043>
- Postsecondary National Policy Institute. (2023). *Students with disabilities in higher education*. <https://pnpi.org/wp-content/uploads/2023/11/StudentswithDisabilities-Nov-2023.pdf>
- Rosiek, J. L., Adkins-Cartee, M., Donley, K., & Pratt, A. B. (2024). A review of posthumanist education research: Expanded conceptions of research possibility and responsibility. *Review of Research in Education*, 48(1), 220-247. <https://doi.org/10.3102/0091732X241265332>
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Ibero-americana de Educação*, 63, 77-98.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Schneid, I., & Raz, A. E. (2020). The mask of autism: Social camouflaging and impression management as coping/normalization from the perspectives of autistic adults. *Social Science & Medicine*, 248, 112826. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112826>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2023). *III Estudio Nacional de la Discapacidad*. https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. In *The disability studies reader* (pp. 16-24). Routledge.
- Shildrick, M. (2012). *Critical disability studies: Rethinking the conventions for the age of postmodernity*. En N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas (Eds.), *Routledge handbook of disability studies* (pp. 30–41). Routledge.
- Siebers, T. (2010). *Disability aesthetics*. University of Michigan Press.
- Siuty, M. B., & Beneke, M. R. (2020). Authoring dis/ability identities: Mapping the role of ableism in teacher candidate identity construction. *Critical Education*, 11(15), 26-48. Retrieved from: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186515>
- Siuty, M. B., & Meyer, K. M. (2024). Cripistemologies of teacher education: Centering disabled ways of knowing in learning to teach. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/00224871241301996>
- St. Pierre, E. A. (2021). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163 - 166. <https://doi.org/10.1177/1077800420931142>.

- Strimel, M. M., Nagro, S. A., Baker, P. H., & Thoma, C. A. (2023). The experiences of teacher candidates with disabilities: A systematic literature review. *Teacher Education and Special Education, 46*(3), 243-259. <http://doi.org/10.1177/08884064231170573>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2015). *Marco de acción para la Educación 2030: Declaración de Incheon y su marco de acción*.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2023). *The right to higher education for people with disabilities: Briefing note compendium*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387672>
- Uslenghi, A. (2019). Cartes-de-visite: El inconsciente óptico del siglo XIX. *Revista de Estudios Hispánicos, 53*(2), 515-536. <https://dx.doi.org/10.1353/rvs.2019.0060>
- Wilson, A., Sokal, L., & Woloshyn, D. (2018). (Re)-defining 'teacher': Preservice teachers with disabilities in Canadian teacher education programs. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 42*(1), 17-29. <http://doi.org/10.1017/jsi.2018.2>

Sobre los Autores

Marta Infante

Pontificia Universidad Católica de Chile

minfantj@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0295-1478>

Marta es profesora asociada de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su docencia e investigación se desarrollan desde la perspectiva de los Estudios Críticos de la Discapacidad, y sus principales intereses se centran en temas relacionados con la discapacidad, la inclusión en educación, la justicia social y los nuevos materialismos.

Martín Navarro-Ibáñez

Pontificia Universidad Católica de Chile

mnavarro@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5468-5485>

Martín es psicólogo educacional y estudiante de doctorado en la Universidad de Oxford, Reino Unido. Su investigación está centrada en los procesos motivacionales en la formación inicial y el desarrollo profesional docente, con un enfoque en la promoción de la equidad y la inclusión en la educación superior. Le interesa particularmente cómo estas dinámicas configuran las experiencias de los futuros educadores y favorecen prácticas educativas más inclusivas y diversas.

Sobre los Editores

Javier Campos-Martínez

Universidad Austral de Chile

javier.campos@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2695-8896>

Doctor en Educación por la Universidad de Massachusetts Amherst y Licenciado en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Actualmente se desempeña como Profesor Asistente en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile, en Valdivia. Su investigación examina las intersecciones entre educación y justicia social, con énfasis en las desigualdades educativas, el trabajo docente y los procesos de inclusión y exclusión en escuelas e instituciones de educación superior. Ha liderado y colaborado en proyectos de investigación financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, y ha publicado sobre pedagogías inclusivas, formación docente y las dimensiones políticas de las reformas educativas en América Latina.

Constanza Herrera-Seda

Universidad de Santiago de Chile

constanza.herrera.s@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5778-6495>

Psicóloga, Magíster en Investigación Social y Desarrollo y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, donde se desempeña en docencia, investigación y formación de profesores. Además, es investigadora asociada a IESED-Chile y a la Cátedra UNESCO en Formación de Profesores para la Diversidad y el Desarrollo de la Universidad de Witwatersrand. Ha desarrollado diversos trabajos de investigación en el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado para abordar la educación inclusiva, con especial énfasis en un enfoque experiencial, crítico, centrado en los recursos y la complejidad de una práctica docente situada.

Cecilia Millán La Rivera

Universidad Arturo Prat

ceciliapazmlarivera@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1148-8406>

Investigadora y docente perteneciente al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) de la Universidad Autónoma de México y del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) en Chile. Se ha especializado en la formación inicial en interculturalidad, inclusión, equidad y diversidad. Creadora de dos juegos didácticos, juegos serios, para formar en diversidad (género-migración-clase social-pueblos originarios) e interculturalidad en territorios, escuelas y universidades. Con formación en gamificación, inteligencia artificial y creatividad para educadores. Tiene publicaciones en temas de formación de docentes en diversidad e interculturalidad, desigualdad, formación ciudadana, entre otros.

María Beatriz Fernández

Instituto de Estudios Avanzados en Educación y CIAE, Universidad de Chile

mbeatriz.fernandez@uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7639-2811>

Ph.D. en curriculum & instruction de Boston College y psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora asociada del Instituto de Estudios Avanzados de Educación e investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Sus intereses de investigación se centran en políticas de formación docente, investigación acción en la formación docente y justicia social en la misma área. Ha dirigido cuatro estudios, con financiamiento externo, relacionados con políticas de formación docente en Chile y a nivel internacional. Participa además como co-investigadora en proyectos relacionados con el análisis de políticas educacionales y proyectos de innovación en la formación docente. Cuenta con numerosas publicaciones nacionales e internacionales, y es editora coordinadora de la sección en español de America Latina de la revista *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Ha sido jefa de carrera de programas de pedagogía y actualmente es directora de Postgrado y Postítulo del Instituto al que pertenece.

Formación Inicial Docente e Inclusión: Progresos, Retrocesos y Desafíos a 30 Años de la Declaración de Salamanca

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 18

24 de febrero 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu